



HAL
open science

Construire une relation plus apaisée entre la lecture et des élèves de Seconde en favorisant leur compréhension et les échanges à propos de leurs lectures

Léa Clément

► To cite this version:

Léa Clément. Construire une relation plus apaisée entre la lecture et des élèves de Seconde en favorisant leur compréhension et les échanges à propos de leurs lectures. Education. 2019. dumas-02534018

HAL Id: dumas-02534018

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02534018>

Submitted on 6 Apr 2020

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 MEEF Lettres Modernes

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire M2 (2018-2019)

**Construire une relation plus apaisée entre la
lecture et des élèves de Seconde en favorisant leur
compréhension et les échanges à propos de leurs
lectures.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Léa CLEMENT

le 07 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Mme Claire Sani, directrice de mémoire

M. Eric Thiriet, membre de la commission

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma gratitude à la directrice de ce mémoire, Mme Claire Sani, pour ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également mes professeurs de l'UFR de Lettres de l'Université du Mans qui m'ont fourni des informations théoriques précieuses pour ce mémoire. Je voudrais remercier particulièrement Mme Laëticia Tabard qui a accompagné les prémices de ce mémoire lors de mon M1 ainsi que Mme Sylvie Servoise pour son cours très enrichissant sur les théories littéraires.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mon tuteur M. Jacques Carreau, du lycée Le Mans Sud, qui m'a accompagnée dans la mise en place de mes dispositifs pédagogiques. Merci pour son soutien, sa disponibilité et ses conseils toujours pertinents.

J'adresse également mes plus vifs remerciements à mes élèves de Seconde du lycée Le Mans Sud pour leur participation active aux différents dispositifs pédagogiques mis en place ainsi que pour leurs retours critiques qui m'ont permis de faire évoluer ma réflexion.

Je désire aussi remercier mes camarades de promotion de l'ESPE, ainsi que mes amis, qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche. Un grand merci à Léa Mancini pour sa relecture avisée et pour ses informations sur le monde judiciaire.

Sommaire

ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT.....	2
REMERCIEMENTS.....	3
Introduction :.....	5
I- L'enseignement de la littérature à travers le temps.....	9
a) Un retour à une conception humaniste de l'enseignement de la littérature.....	9
b) Des bouleversements favorisant l'émergence des notions de réception et de lecteur, qui sont primordiales aujourd'hui.....	10
II- Qu'est-ce que la lecture ?.....	12
a) Roland Barthes : le lecteur établit le sens.....	12
b) Umberto Eco et l'« inachèvement » du texte littéraire.....	13
c) Jean-Paul Sartre et la « création dirigée ».....	13
d) Le lecteur : un rôle analogue à celui d'un metteur en scène.....	14
III- Comment s'approprier une lecture ?.....	15
a) Une appropriation difficile.....	15
b) Le processus d'appropriation des œuvres par Bénédicte Shawky-Milcent.....	17
c) « L'appropriation créative » pour dépasser « l'appropriation contemplative ».....	18
1. L'appropriation contemplative.....	19
2. L'appropriation créative :.....	20
IV- Expériences menées avec mes élèves.....	21
a) Une première séance originale lorsque l'étude d'une nouvelle œuvre débute : susciter l'intérêt, la curiosité des élèves et leur fournir des clés de compréhension pour les amener à la lecture....	21
1. Première séance de l'étude de <i>Candide ou l'Optimisme</i> , Voltaire.....	21
2. Première séance sur <i>Thérèse Raquin</i> , Zola.....	25
b) Appropriation créative de <i>Candide ou l'Optimisme</i> à travers des activités créatives diverses.	28
c) Tenue d'un journal de lecteur lors de la lecture cursive de <i>Boule de suif</i> (Maupassant).....	33
V- Conclusion.....	35
BIBLIOGRAPHIE.....	37
ANNEXES.....	38
4EME DE COUVERTURE.....	82

Introduction :

Que fait-on en classe de français ? Voilà la question que j'ai posée à mes élèves de Seconde lors de notre première rencontre. Immédiatement, ils ont associé le français à la « dictée » (annexe 1) et à la grammaire. Un élève a déclaré, par exemple, que le français est « une matière importante car ça nous aide beaucoup pour les dictées, la grammaire, etc » (annexe 2). Ensuite, ils ont pensé à l'étude des mots et à l'enrichissement du vocabulaire. Même les élèves qui déclaraient avoir pour loisir la lecture n'associaient pas le cours de français à la lecture de textes mais à l'étude du vocabulaire (annexe 3). Enfin, quelques élèves ont déclaré que le cours de français, c'était aussi des études et compréhensions de textes (annexe 4). Ainsi, pour ces élèves, le français est d'abord associé à la grammaire, à l'étude de la langue et l'étude des textes n'intervient que dans un second temps, comme le montre très bien O. qui déclare que le français, pour elle, c'est « l'orthographe, la dictée, la grammaire et la lecture » (annexe 5). Nous pouvons par ailleurs noter cette expression « études et compréhension de textes » qui montre le rapport très scolaire des élèves aux œuvres. Le cours de français ne leur permet pas de *lire* des œuvres mais de les *étudier*. Lorsque je les ai interrogés sur cette différence de terminologie, ils m'ont répondu que le terme « lire » ne permettait pas de rendre compte du travail que demande la lecture scolaire. La lecture est donc irrémédiablement associée au travail scolaire et pour beaucoup d'élèves elle représente un obstacle, que certains ne parviendront jamais à dépasser.

Ce sujet de la lecture m'a toujours intéressé. Je suis moi-même une grande lectrice et j'ai fréquenté assidûment le CDI de mon collège, puis de mon lycée. Cependant, j'avais déjà remarqué, à l'époque, que beaucoup de mes camarades venaient seulement au CDI dans le but d'éviter la pluie à l'heure de la récréation ou l'heure de permanence assis à une table et devant travailler. En venant au CDI, ils pouvaient se mettre en groupe et discuter à voix basse tant qu'ils avaient un livre à proximité. Néanmoins, beaucoup ne lisaient pas et profitaient de ce moment pour parler entre amis.

Au lycée, lors de ma Terminale, ma professeure de littérature a créé un club de lecture. Nous nous retrouvions un midi dans la semaine et chacun présentait un livre de son choix au groupe en expliquant pourquoi il l'appréciait et en lisait un extrait. J'avais trouvé l'idée très bonne mais la difficulté à trouver des élèves motivés pour y participer m'a confortée dans l'idée que la lecture plaisir posait problème à un bon nombre d'élève. D'ailleurs, au début de ce club, nous n'étions que quatre ou cinq et certains étaient surtout venus pour faire plaisir à notre professeure. Cependant, au fil du temps, le club s'est agrandi et les trois niveaux du lycée (Seconde, Première et Terminale) ont été représentés. Des élèves que ma professeure ne connaissaient pas sont également arrivés dans le club. Je crois qu'il nous a fallu dépasser la peur d'être jugés sur ses lectures et ne plus voir notre

professeure comme LA professeure de français justement. Lorsque nous avons compris qu'elle n'était pas au club en tant que professeure de français mais en tant que passionnée de lecture, notre parole s'est libérée. Ainsi, le poids du professeur dans la mise en route de la lecture peut être important.

Ce sujet de la lecture m'a interpellée encore plus particulièrement lorsque j'ai eu des interactions avec des élèves. J'ai travaillé en école primaire (surtout avec des CP-CE1-CE2-CM1) et j'ai constaté que les élèves aimaient particulièrement que je leur lise des livres à haute voix. Cependant, ils avaient souvent du mal à passer le cap de la lecture silencieuse pour eux-mêmes. Certains m'ont dit que la lecture leur demandait trop d'efforts de déchiffrement et d'autres m'ont confié qu'ils s'ennuyaient lorsqu'ils lisaient seuls (lors d'une lecture à haute voix, le ton, les gestes et les mimiques du lecteur suscitent leur intérêt).

J'ai ensuite été Etudiante Apprentie Professeure (EAP) pendant un an et demi dans un collège assez difficile avec des quatrièmes et des troisièmes. La question de la lecture était aussi (et encore plus) un sujet sensible pour ces élèves. Beaucoup ne lisaient pas de livres « pour le plaisir » et préféraient jouer à la console, regarder la télévision, sortir avec leurs amis... Les quelques élèves qui aimaient bien lire avaient même parfois un peu honte de l'avouer. Cela m'a interpellée. La lecture serait donc perçue comme une activité solitaire bonne pour les premiers de la classe ? Pourtant, lors d'une séquence sur le fantastique et sur le réalisme, nous leur avons fait lire des nouvelles à chutes. Ils les avaient particulièrement appréciées, s'amusant à en deviner la fin et s'enthousiasmant pour les chutes inattendues. Certains avaient même lu des nouvelles que ma tutrice ne leur avait pas demandé de lire et d'autres avaient lu la fin des nouvelles que nous étions en train d'étudier avant même que nous ne les lisions en classe. L'évaluation de cette séquence consistait en un écrit d'invention : inventer une nouvelle fantastique ou réaliste avec une chute inattendue. Les productions de grande qualité que nous avons pu avoir ont montré l'engouement des élèves pour cette séquence alors qu'il s'agissait d'une séquence à dominante lecture, chose qu'ils n'aimaient apparemment pas selon leurs propres dires. Ils ont donc pu trouver du plaisir dans la lecture.

En tant que professeure-stagiaire en lycée, j'ai été confrontée à cet obstacle de la lecture. Demander à mes élèves de Seconde de lire le premier tiers de *Candide ou l'Optimisme* pendant les vacances de la Toussaint a été perçu comme une corvée. La première question a été « Madame, on doit tout lire ? » suivie par « Jusqu'où on est obligés de lire ? ». « Devoir », « obligés », voilà la perception de la lecture qu'ont une grande partie de mes élèves. Pourquoi ont-ils une telle vision de la lecture ? Pourquoi leur envie de lire s'estompe-t-elle avec le temps ? L'École et son enseignement du français porte-elle une responsabilité dans ce désamour ? Cette question mérite d'être posée car

nous entendons souvent des personnes dire qu'elles ont été « dégoûtées » de la lecture après une expérience scolaire douloureuse, à l'instar d'un jeune homme interviewé en 1982 dans le cadre d'une action de promotion de la lecture. Il témoigne en disant que « pour beaucoup [de gens] la lecture c'est restée à l'état scolaire [...], ils ont lu quelques livres à l'école qui les ont repoussés quelquefois et ça les a dégoûtés définitivement de la lecture ». Quels moyens pourraient alors être mis en place pour amener les élèves de secondes à lire, pour les mettre, ou les remettre, en position de lecteur dans le cadre scolaire ? Comment leur donner, ou encore une fois, redonner goût à la lecture ?

Il convient aussi, dans le cadre de cette étude, de s'interroger sur l'hétérogénéité des élèves. En effet, le « groupe » classe n'est justement pas seulement un ensemble d'élèves mais il est constitué d'une multitude d'individualités. Chaque élève a une relation particulière et personnelle à la lecture. Comment leur faire prendre conscience de leur parcours de lecteur et le valoriser ? Quelles stratégies adopter pour permettre à tous, petits, moyens, gros lecteurs, de trouver du sens dans la lecture ?

De plus, nous pouvons observer que dans notre société, la lecture est vue comme une source de plaisir. C'est d'ailleurs pour cela que bon nombre de parents se désolent car leur enfant « n'aime pas lire » alors que la lecture est un « plaisir ». Cette injonction au plaisir de lire existe depuis très longtemps. En effet, dès les années 80, des campagnes pour promouvoir la lecture sont organisées, notamment sous l'impulsion du Ministre de l'Éducation et de la Culture Jack Lang. Ainsi, lors d'une interview en 1982 pour promouvoir la lecture et les bibliothèques, Jack Lang déclare : « Lire est une joie, lire est un plaisir »¹. Son but est que les français « découvrent ou redécouvrent le plaisir de la lecture » qui est un « plaisir solitaire » et « collectif ». Lors de la mise en place du plan lecture en 1992, Jack Lang déclare également qu'il souhaite « Réhabiliter le plaisir de la lecture »². Cette notion du plaisir de lire est également présente aujourd'hui comme le montrent les propos d'Alexandre Jardin et de Delphine de Vigan dans l'article « Lire, un plaisir de vieux ? » publié en 2012 par l'Express dans le cadre de l'opération « x4 » de l'association « lire et faire lire » durant laquelle des écrivains se sont rendus dans les Maisons de la presse. L'écrivain déclare alors « Je suis convaincu que le plaisir de la lecture a des implications politiques gigantesques. La seule manière de pérenniser l'acquis scolaire des enfants, c'est de leur donner du plaisir devant un livre » et l'écrivaine estime que « [...] la meilleure façon de parler aux jeunes de la lecture c'est d'évoquer le plaisir que l'on trouve soi-même à lire, y compris des BD. ». Cette idée de plaisir de la lecture se retrouve également dans les nouveaux programmes de lycée de 2019. En effet, l'enseignement du

1 Campagne pour la lecture, Journal A2 édition 20H, 1982 (INA)

2 Reportage sur la mise en place du plan lecture, France 3, Journal édition 20H, 1992 (INA)

français doit viser « à transmettre la connaissance et le goût de la langue ainsi que le plaisir de la littérature »³. Ainsi, la notion de plaisir plane sur la lecture. Cependant, il convient que nous nous interroguions à son sujet. En effet, comment pouvons nous transmettre un plaisir qui est une émotion ou une sensation que nous ressentons individuellement ? Pour le transmettre, il faudrait que ce plaisir de la lecture soit universel. Or, comment un plaisir peut-il être universel ? Tout le monde n'éprouve pas le même plaisir à manger, à faire du sport, à regarder la télévision, pourquoi en serait-il autrement pour la lecture ? Mais si le plaisir ne peut être universel, que révèle, sur notre société et notre conception de la lecture, cette idée prégnante selon laquelle lire est forcément un plaisir ?

Enfin, l'année de seconde est une année charnière : les élèves quittent le collège pour arriver au lycée, les méthodes de travail changent avec la prise de note et l'objectif est d'acquérir les outils leur permettant de réussir les épreuves anticipées de français. Ces épreuves, axées sur les commentaires de texte et la technicité, et le peu de temps dont disposent les enseignants et les élèves pour en acquérir la méthode, ne permettent pas toujours de donner une place importante à la lecture. Pourtant, si l'on veut donner du sens aux commentaires de texte, si l'on veut que les élèves s'emparent des textes étudiés, il semble important de leur présenter la lecture comme une activité sensible et non pas seulement comme une activité techniciste et évaluée. L'année de seconde est donc particulièrement propice à la mise en place de dispositifs axés sur la lecture.

Nous nous demanderons donc comment accompagner les élèves pour qu'ils puissent construire une relation plus apaisée avec la lecture en favorisant leur compréhension et les échanges à propos de leurs lectures. Après avoir rappelé la manière dont le sujet lecteur s'est imposé dans l'enseignement du français, nous nous demanderons ce qu'est l'acte de lecture et comment il place le lecteur au centre de l'œuvre. Nous verrons ensuite comment favoriser l'appropriation des œuvres par des élèves. Enfin, nous analyserons les expériences que j'ai pu mener au sein de mes classes.

3 Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019.

I- L'enseignement de la littérature à travers le temps

Tout d'abord, lorsque nous souhaitons étudier la manière dont les élèves lisent et s'emparent de leurs lectures dans le cadre scolaire, il convient de comprendre l'évolution de cette activité à travers le temps. En effet, aujourd'hui les professeurs de français favorisent l'appropriation personnelle des œuvres littéraires étudiées par les élèves. Une place importante est consacrée aux sensations et émotions ressenties lors de la lecture. Cette approche sensitive et impressionniste permet ensuite d'évoluer vers une approche plus critique et intellectuelle des textes, notamment à travers l'explication de texte (ou lecture analytique). Lire est une activité incontournable du cours de français mais les objectifs qui lui sont alloués (autonomie, développement d'un esprit critique et appropriation personnelle) n'ont pas toujours été les mêmes. En effet, l'approche de la lecture des œuvres littéraires a évolué en même temps que l'institution scolaire et la manière d'enseigner.

a) Un retour à une conception humaniste de l'enseignement de la littérature

Les nouveaux programmes du lycée (2019) s'appuient sur la transmission d'une « culture humaniste ». En effet, dans les programmes du tronc commun de français en Première, l'objet d'étude « Littérature d'idées du XVI au XVIIIe siècle » doit « permettre aux élèves d'acquérir une culture humaniste en faisant dialoguer textes anciens et textes contemporains, afin de donner aux interrogations qui sont les leurs une profondeur et une ampleur nouvelles. ». De plus, la création de la spécialité « Humanités, littérature et philosophie » en classe de Première vise à faire acquérir aux élèves « une culture humaniste qui leur permettra de réfléchir sur les questions contemporaines dans une perspective élargie ». ⁴ En classe de Seconde, il est préconisé de proposer aux élèves, lors de l'objet d'étude « La poésie du Moyen Âge au XVIIIe siècle », un groupement de textes complémentaires autour de divers mouvements, comme la Pléiade, la fin'amor ou encore l'Humanisme. Il convient donc de revenir sur la conception humaniste de l'enseignement de la littérature.

A la Renaissance, les Humanistes préconisent une appropriation des œuvres afin qu'elles deviennent un élément constitutif de soi. Le lecteur ne doit pas apprendre par cœur les idées et les enseignements des auteurs mais se les approprier, s'en « imbiber » comme le dit Michel de Montaigne dans les *Essais* : « Il faut qu'il s'imbibe de leurs façons de sentir et penser, non qu'il apprenne leurs préceptes ; et qu'il oublie hardiment, s'il veut, d'où il les tient, mais qu'il sache se

4 Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 : Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générales et technologique.

les appropriier »⁵. En empruntant certains préceptes, notions, points de vue dans des œuvres littéraires, le lecteur doit les transformer et les « fondr[e] ensemble pour en faire un ouvrage entièrement sien [...] » afin de construire et de développer son jugement. Ainsi, c'est en côtoyant des œuvres littéraires que les élèves peuvent apprendre et développer leur esprit critique. Cette conception de la littérature est particulièrement éclairante car elle permet de comprendre qu'il est important de multiplier les textes lorsque l'on enseigne la littérature.

b) Des bouleversements favorisant l'émergence des notions de réception et de lecteur, qui sont primordiales aujourd'hui

Après la prégnance de l'imitation comme mode d'appropriation des œuvres littéraires par les élèves (jusqu'à la fin du XVIII), de nouveaux modèles d'appropriation ont vu le jour. Avec la séparation de l'Église et de l'État, en 1905, l'École s'affranchit du contrôle de la religion et des changements s'opèrent dans l'institution scolaire.

A partir des années 1960, la société évolue du fait de l'accroissement démographique. Les élèves sont plus nombreux et leurs profils se diversifient. L'École unique est également mise en place. Ces changements sociétaux entraînent également des bouleversements scientifiques. En effet, la psychanalyse (avec Françoise Dolto et Benjamin Spock par exemple) et la psychologie de l'enfant (Jean Piaget) influencent le système scolaire et préconisent de laisser une plus large place aux émotions et aux sentiments des élèves.

La critique littéraire amorce également de nouveaux débats. Ainsi, la notion d'auteur est remise en question, notamment par Roland Barthes, et le rôle du lecteur, ainsi que la notion de la réception, font leur entrée sur la scène littéraire et questionnent l'enseignement de la littérature. En effet, la remise en cause et les attaques de la notion d'auteur dans le milieu littéraire de l'époque, permettent une avancée considérable dans la prise en compte du lecteur et de la réception.

Les recherches en linguistique aux débuts des années 80, s'intéressent à la réception des œuvres. En effet, les travaux en pragmatique, notamment ceux de Oswald Ducrot avec *Le dire et le dit* (1984) s'appuyant sur les travaux de John Langshaw Austin *How to do with words* (1962) entraînent des changements dans la perception du texte littéraire. O. Ducrot montre que la compréhension d'un acte de langage, quel qu'il soit, et donc d'un texte littéraire ou d'une œuvre, ne peut se faire qu'en prenant en compte son émetteur. Dans la continuité des années 60, la lecture est donc pensée comme une « coopération » entre l'auteur et le lecteur, car comme l'écrit Honoré de Balzac dans la *Psychologie du mariage*, « Lire c'est peut-être créer à deux »⁶. Les *Instructions*

5 Montaigne (de), M. (1580). *Les Essais*, « De l'éducation des enfants », livre I, chapitre XXVI

6 Balzac (de), H. (1829). *Physiologie du mariage* (p.1019).

officielles pour l'enseignement du français au lycée de 1981⁷ permettent de bien apprécier les changements qui s'opèrent à cette époque. En effet, il est demandé aux enseignants de faire attention à la singularité de tous les élèves et de mettre en avant leur posture de sujet-lecteur. Cette époque favorise une appropriation des textes plus proche de celle à l'œuvre aujourd'hui dans l'enseignement du français ; une appropriation plus personnelle, faisant intervenir le sujet lecteur.

En 1987, l'exploitation des impressions de lecture des élèves, dont il est question dans l'enseignement du français aujourd'hui, est remise à l'honneur dans les *Instructions officielles* pour l'enseignement du français au lycée⁸. Il est conseillé aux enseignants de partir des impressions de lecture de leurs élèves pour formuler des hypothèses de lecture qu'il conviendra de vérifier par l'analyse du texte. Cependant, des dérives technicistes ont vu le jour et la multiplication des outils techniques d'analyse de texte éclipsent l'aspect esthétique de la littérature et le plaisir de la langue.

Les programmes de 1996-1998 (collège) et ceux de 2000 (lycée) permettent de réduire l'importance de la « méthode » dans la transmission de la littérature et de redonner du sens à l'analyse des textes. Ainsi, ce ne sont plus les outillages techniques qui doivent permettre un accès plus aisé à la littérature aux élèves mais la multiplication des lectures et des textes rencontrés. La lecture cursive, omniprésente aujourd'hui, est alors plébiscitée car elle permet de compléter les lectures analytiques faites en classe en favorisant l'autonomie des élèves. De plus, c'est en 2013 que la place de l'élève en tant que lecteur singulier au sein de la classe obtient une première reconnaissance de l'institution scolaire à travers l'ouvrage *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions* de Sylviane Ahr, préfacé par Anne Vibert alors Inspectrice générale.

Enfin, les nouveaux programmes du lycée de 2019⁹ mettent en avant la question de l'appropriation de la littérature par les élèves. En effet, selon les programmes, l'enseignement du français « vise à transmettre la connaissance et le goût de la langue ainsi que le plaisir de la littérature, à encourager les pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture qui sont au cœur des humanités, pour favoriser chez les élèves une appropriation personnelle des œuvres » et il « se donne également pour objectif de construire une culture littéraire structurée et d'en favoriser l'appropriation par les élèves ». « L'écrit d'appropriation » est également encouragé. Il s'agit, pour les élèves, d'investir les œuvres par l'écriture. Les nouveaux programmes donnent des formes possibles pour ces écrits comme des « restitutions des impressions de lecture (préparatoire ou postérieure aux commentaires) ; [des] jugements personnels sur un texte ou une œuvre, [des]

7 *Instructions officielles* pour l'enseignement du français de 1981.

8 *Instructions officielles* pour l'enseignement du français de 1987.

9 Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 : Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générales et technologique.

écriture d'invention », des « carnets de lecteur », etc. Ainsi, les travaux en linguistique et en littérature ont-ils permis de prendre de plus en plus en compte le sujet-lecteur qui sommeille en chacun des élèves.

II- Qu'est-ce que la lecture ?

Nous avons donc pu constater que l'élève en tant que sujet lecteur s'est imposé au fil du temps dans l'enseignement du français. Aujourd'hui, la réception d'un texte littéraire doit faire l'objet d'une attention particulière. Cependant, nous pouvons nous demander quelles peuvent être les modalités de cette attention. Ainsi, les travaux de Jean-Paul Sartre, d'Umberto Eco et de Roland Barthes sur le rôle créatif du lecteur peuvent nous donner des pistes de réflexion concernant notre manière d'enseigner la littérature¹⁰.

a) Roland Barthes : le lecteur établit le sens

Tout d'abord, aujourd'hui, les professeurs de français demandent à leurs élèves d'interpréter les textes pour en dégager le ou les sens. Cependant l'une des difficultés à laquelle ils peuvent être confrontés est la réticence des élèves à formuler ces hypothèses de lecture. En effet, souvent, ils ont du mal à s'emparer de l'étude d'un texte sous prétexte qu'ils « ne sont pas dans la tête de l'auteur », que le sens que l'on dégage n'est pas forcément celui voulu par l'auteur. Ces craintes les poussent alors à attendre la proposition d'interprétation du professeur et à ne pas s'emparer de leur lecture. Les travaux de Roland Barthes peuvent alors nous aider à envisager des pistes afin que les élèves trouvent leur place dans les œuvres littéraires. En effet, en 1968, Roland Barthes déclare que « La naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'Auteur »¹¹. Pour lui, l'auteur n'est pas tout puissant et il ne prévoit pas un seul sens à son texte que le lecteur devrait ensuite trouver. La formule provocatrice de R. Barthes peut être utilisée avec les élèves afin de désacraliser leur vision de l'auteur d'un texte littéraire et de leur permettre d'investir leur place de lecteur-interprète du sens. De plus, les réflexions de R. Barthes sont également intéressantes car selon lui, l'auteur s'efface devant l'écriture ou devant le scripteur. Cette vision du texte littéraire est éclairante car les élèves ont souvent du mal à distinguer la notion d'auteur de celle du narrateur. Il convient donc d'insister sur les différences entre ces deux instances. Enfin, R. Barthes montre aussi que, dans les textes littéraires, la psychologie doit être quelque peu évacuée. Cela peut permettre aux élèves d'oser interpréter les textes ou de donner leurs hypothèses de lecture sans opposer de refus sous

10 Servoise, S(2018). Cours de Théories Littéraires : « Le lecteur et la lecture : une construction textuelle », Université du Mans, France.

11 Barthes, R. (1967). *La mort de l'auteur*.

prétexte qu'ils « ne sont pas dans la tête de l'auteur ». Ainsi, les travaux de R. Barthes peuvent nous permettre de réfléchir aux moyens que les enseignants peuvent utiliser pour que les élèves retrouvent une autonomie et une confiance en leurs capacités d'analyse et d'interprétation des textes littéraires.

b) Umberto Eco et l'« inachèvement » du texte littéraire

De plus, toujours dans la perspective de redonner confiance aux élèves en leur capacité à être un lecteur-interprète du sens, Umberto Eco et son œuvre *Lector in fabula*¹² peuvent nous donner des pistes. En effet, pour Umberto Eco, le texte peut être défini comme un espace troué, inachevé, qui a besoin de la coopération du lecteur pour être recousu. En effet, les personnages, la situation, le décor, tous ces éléments ne peuvent être entièrement et pleinement décrits par le texte. Le lecteur doit les compléter par l'imagination. Le lecteur, par exemple, doit souvent, dans un récit, reconstituer le déroulement des actions en se fondant sur leur logique. Ainsi, le lecteur a véritablement un rôle de créateur à jouer dans une œuvre littéraire. Il doit compléter ce que l'auteur ne peut écrire ou qu'il n'a pas écrit. Ainsi, il peut être intéressant d'étudier avec des élèves les ellipses narratives qui permettent une action créative et logique du lecteur. Nous pouvons, par exemple, penser à un extrait de *Germinal* de Zola. En effet, alors qu'Étienne Lantier et Catherine sont prisonniers dans une mine après un éboulement, le narrateur indique : « Deux jours se passèrent, elle n'avait pas remué, il la touchait de son geste machinal, rassuré de la sentir si tranquille. Étienne ressentit une secousse. Des voix grondaient, des roches roulaient jusqu'à ses pieds. Quand il aperçut une lampe, il pleura... ». Le récit de l'arrivée des secours est donc occulté pour que le lecteur soit surpris de ce sauvetage, à l'instar des personnages. Il doit donc reconstruire cette arrivée dans son imagination et investir un rôle de créateur puisqu'il doit combler, actualiser, ce lieu d'indétermination présent dans le texte.

c) Jean-Paul Sartre et la « création dirigée »

Cependant, il faut également montrer aux élèves que le lecteur n'est pas tout puissant et que toute interprétation n'est pas toujours valable. Pour cela, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Jean-Paul Sartre afin de leur expliquer que le pouvoir du lecteur, et donc leur pouvoir, consiste en une « création dirigée ». En effet, d'après Jean-Paul Sartre, la lecture est faite de liberté et de contraintes ; liberté du lecteur et contraintes du texte produites par l'auteur afin d'agir sur son

12 Eco, U. (1979). *Lector in fabula*.

lecteur. Ainsi, nous pouvons montrer aux élèves qu'il existe bien une coopération entre l'auteur et le lecteur. Si le lecteur doit établir le sens, comme le dit R. Barthes, nous pourrions leur expliquer que ce sens peut être programmé par le texte. Il peut donc être intéressant d'étudier avec les élèves un ou des extraits d'une œuvre qui en programme la lecture, notamment les « périclives ». En effet, comme l'a analysé Gérard Genette¹³, un auteur passe un pacte de lecture avec son lecteur et certains espaces, comme les préfaces, les avant-propos et l'incipit, peuvent permettre de programmer la lecture. Il est alors intéressant de leur montrer que le genre d'un texte, son titre, sa préface, donnent des informations sur ce qu'a voulu faire l'auteur, sur le sens qu'il donne à son œuvre, mais qu'ils doivent ensuite s'interroger sur ce sens afin de se le réapproprier.

Enfin, nous pouvons également leur montrer qu'un lecteur n'est jamais totalement libre, même lorsqu'il doit concrétiser les « blancs » du texte. En effet, si nous reprenons l'idée d'Umberto Eco que nous avons évoquée, selon laquelle le lecteur comble des lieux d'indétermination par l'imagination, il devient alors un « lecteur implicite », selon la typologie de Wolfgang Iser¹⁴. Ce dernier évolue donc dans un cadre puisque le texte l'oblige à investir des positions textuelles précises qu'il n'a pas choisies mais il est également libre puisqu'il peut décider comment user de cette position. Le lecteur possède donc un pouvoir créateur au sein d'un cadre proposé par l'auteur. Ainsi, la littérature peut être, comme l'a écrit Jean Paul Sartre dans le deuxième chapitre de *Qu'est-ce que la littérature ?*, « l'effort conjugué de l'auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire qu'est l'ouvrage de l'esprit. Il n'y a d'art que pour et par autrui »¹⁵.

d) Le lecteur : un rôle analogue à celui d'un metteur en scène

Les élèves, en tant que lecteurs, doivent donc se réapproprier le sens d'un texte, une réappropriation qui est « guidée » par ce dernier. Pour que les élèves saisissent bien en quoi peut consister la réappropriation d'un texte, nous pouvons utiliser une métaphore théâtrale et leur expliquer que le lecteur possède un pouvoir analogue à celui d'un metteur en scène car il doit choisir de mettre en valeur un sens plutôt qu'un autre. En effet, un metteur en scène n'invente pas une pièce de théâtre, il prend un texte qui existe mais, par ses choix de comédiens, de costumes, de décors, d'intentions etc, il va mettre en valeur un sens possible du texte. C'est pour cela que deux mises en scène d'une même pièce peuvent être très différentes. La même mécanique est à l'œuvre dans un livre; deux lectures peuvent être très différentes car selon le lecteur et sa sensibilité, le point de focal sera différent et ils ne prêteront pas la même attention ni la même importance aux mêmes éléments. C'est ce qu'Umberto Eco appelle les textes « ouverts » par opposition aux textes « fermés

13 Genette, G. (1987). *Seuils*.

14 Iser, W. (1976). *L'Acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*.

15 Sartre, J.-P. (1964). *Qu'est-ce que la littérature ?* (Chapitre II).

»¹⁶. Ainsi, se réappropriier le sens d'une œuvre c'est choisir un sens possible. Au lycée, les élèves peuvent expérimenter cette mécanique de choix à travers, par exemple, *Les Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos. En effet, comme le montre Vincent Jouve dans *La Lecture*,¹⁷ une double lecture de ce roman épistolaire est possible. Il conviendrait alors qu'ils se rendent compte que le sous-titre du roman, « Lettres recueillies dans une société et publiées pour l'instruction de quelques autres », semble indiquer que l'auteur veut, par son œuvre, mettre en lumière des vices dans le but d'édifier son lecteur. Ils pourront également voir que dans sa préface, Choderlos de Laclos montre également qu'il souhaite avertir son lecteur et lui montrer quels sont les outils utilisés par certains pour corrompre les autres afin qu'il puisse s'en défendre. Cependant, en étudiant la lettre 81 dans laquelle Mme de Merteuil retrace son éducation et son parcours au Vicomte de Valmont pour lui expliquer comment elle parvient à donner une image respectable d'elle-même à la société qui l'entoure en cachant ses réelles intentions, les élèves seront capables d'apprécier la double lecture de ce roman. Ils pourront alors donner le sens qui leur semble le plus adapté à cette œuvre.

III- Comment s'appropriier une lecture ?

Pour que les élèves puissent s'emparer pleinement de leurs lectures et des textes qu'ils étudient à l'école, il semble important de les replacer en tant que sujets-lecteurs en leur montrant le pouvoir qu'ils peuvent exercer au sein d'une œuvre littéraire. En leur redonnant confiance en leurs capacités d'analyse autonome, ils pourront plus facilement s'appropriier les œuvres qu'ils rencontreront.

Cependant, nous pouvons nous demander comment un élève peut parvenir à s'appropriier une œuvre et quels peuvent être les modes d'appropriations possibles.

a) Une appropriation difficile

Lorsque j'ai rencontré mes élèves, je leur ai demandé d'écrire ce qu'ils avaient lu au collège. Plusieurs profils de lecteurs se sont alors dessinés dans la classe. Nous les appellerons groupe 1, groupe 2 et groupe 3.

Dans le groupe 1, les élèves ne se souvenaient d'aucun livre, d'aucun titre, d'aucun personnage ou de situation lus et 9 élèves sur les 52 interrogés n'ont pas répondu à cette question, comme si l'été et le passage au lycée avaient effacé de leur mémoire les quatre années précédentes. Ainsi, ils m'ont dit « Je ne sais plus », « J'ai oublié », ou « je ne sais pas » (annexes 6). Cela m'a

¹⁶ Eco, U. (1979). *Lector in fabula*.

¹⁷ Jouve, V. (1993). *La Lecture*.

interrogée. Comment des élèves peuvent-ils ne garder aucun souvenir, même très vague, d'une lecture faite au cours de leur scolarité ? Ils ont pourtant dû lire un bon nombre de textes et d'ouvrages. Cela est-il la marque d'un rejet de la lecture ou d'un désintéressement ?

Dans le groupe 2, les élèves se souvenaient souvent du titre d'une œuvre, parfois de son auteur, et plus vaguement de son intrigue ou d'un personnage. En discutant avec eux, j'ai pu m'apercevoir que, même si leurs souvenirs étaient fugaces, ils gardaient en mémoire une émotion qu'ils avaient ressentie à la lecture, un personnage qu'ils avaient rencontré ou une situation qui les avait surpris, choqués, amusés, etc. En parlant de leurs souvenirs, nous avons réussi à mettre des mots sur les émotions qui les avaient marqués. C'est, par exemple, le cas pour H. qui me parlait de *Claude Gueux* de Victor. Il s'en souvenait parce qu'il avait « trouvé ça vraiment pas juste qu'il soit enfermé alors qu'il voulait juste nourrir sa famille ». Un autre élève, H., se souvient avoir lu *Moby Dick* parce que « c'était vraiment trop bien avec les vagues, les tempêtes et les harpons! » (annexe 7). Ainsi, lui aussi avait ressenti une émotion particulière en lisant ce livre, ce qui lui permettait de s'en rappeler. Les élèves qui se souvenaient partiellement des textes lus étaient, d'après leurs dires, des élèves qui n'aimaient pas trop lire, des petits lecteurs. Cependant, des livres ou des textes, par les émotions qu'ils avaient procurées, avaient pu échapper au gouffre de l'oubli que constituent les vacances d'été. Je me suis donc demandé si l'appropriation des œuvres pouvait être plus efficace lorsqu'elle passe par les sentiments, les émotions, la sensibilité des élèves.

La discussion avec les élèves du groupe 3 m'a confortée dans mon questionnement. En effet, dans ce groupe, les élèves se souvenaient uniquement des titres des livres qu'ils avaient lus ou les auteurs qu'ils avaient étudiés au collège. Certains m'en donnaient même beaucoup, comme A. qui écrit avoir étudié « Maupassant, Zola, Guillaume Apollinaire » (annexe 8), mais lorsque je les ai interrogés pour en savoir plus sur leurs lectures, ils m'ont avoué qu'ils ne s'en souvenaient pas. Ces élèves, j'ai pu m'en apercevoir en les lisant, en discutant avec eux et en apprenant à les connaître au fil des semaines, étaient des bons élèves. Ils font ce que leurs professeurs demandent, ils lisent ce qu'ils leur demandent de lire mais ces lectures n'ont laissé aucune trace, aucune résonance en eux. G., par exemple, dit avoir étudié « *Candide* de Voltaire » et « Proust, *A la recherche du temps perdu* » (annexe 9) mais elle ne se souvient pas des intrigues, des personnages ou d'une situation présente dans l'ouvrage. Je leur ai alors demandé comment ils avaient abordé ces textes au collège et un bon nombre d'entre eux m'ont dit avoir répondu à des questions sur les textes. Ainsi, contrairement aux élèves du groupe 2, aucune émotion ni sentiment ne leur venait en tête en évoquant ces œuvres. Ils ne se souvenaient pas s'ils les avaient aimées ou non. Cela m'a interpellée. Ainsi, les élèves ayant ressenti une émotion lors de leur lecture s'en souvenaient mieux que ceux qui avaient abordé les œuvres de manière plus scolaire. Je me suis donc demandé si une

« appropriation créative » des œuvres ne pourrait pas permettre aux élèves de s'emparer un peu plus de leurs lectures.

b) Le processus d'appropriation des œuvres par Bénédicte Shawky-Milcent¹⁸

Les travaux de Bénédicte Shawky-Milcent dans son ouvrage *La lecture, ça sert à rien !*, peuvent nous permettre de mieux comprendre les différentes étapes qui rythment l'appropriation des œuvres dans le parcours de lecteur de nos élèves. Elle distingue quatre temps différents dans ce processus d'appropriation.

Tout d'abord, elle parle du « temps de l'éblouissement »¹⁹. Le lecteur est capable de donner et de nommer les lectures qui l'ont marqué, qui peuplent sa « bibliothèque intérieure » mais il ne peut pas en dire davantage car les émotions qu'il a ressenties pendant sa lecture ne lui permettent pas d'adopter une posture réflexive à propos de ces ouvrages. Bénédicte Shawky-Milcent signale que c'est souvent le cas des jeunes enfants mais j'ai pu remarquer que mes élèves du groupe 2 adoptaient un petit peu ce positionnement en ne parvenant pas à dépasser leurs émotions pour accéder à un souvenir plus complet de l'œuvre étudiée.

Après cette première étape vient le « temps de la comparaison »²⁰. Le lecteur est capable de nommer ses lectures et de les comparer, de tisser des liens entre elles et le monde qui l'entoure. Bénédicte Shawky-Milcent signale que cette posture se retrouve chez les collégiens et chez les élèves de Seconde qui, en début d'année scolaire, sont encore des « ex-troisièmes ». Ainsi, j'ai pu remarquer en les interrogeant que certains élèves du groupe 2 pouvaient établir des liens entre des lectures marquantes et le monde dans lequel ils vivent. Ainsi, H., toujours à propos de *Claude Gueux*, a pu dire qu'aujourd'hui encore certaines personnes étaient emprisonnées de manière injuste. Lors de la première séquence que j'ai menée avec mes élèves, au mois de septembre, j'ai pu remarquer qu'ils étaient effectivement capables de tisser des liens entre, « Souvenir de la nuit du 4 » de Victor Hugo²¹ et des événements d'actualité.

L'étape suivante, toujours selon Bénédicte Shawky-Milcent, est le « temps de l'introspection »²². Le lecteur est capable de comprendre et d'analyser ce qu'une œuvre a pu produire en lui, l'impact, positif ou négatif, qu'elle a pu avoir sur lui. Ainsi, les œuvres littéraires favorisent, chez le lecteur, le développement d'une réflexion personnelle. Au début de l'année, mes

18 Shawky-Milcent. B. (2016). *La lecture, ça sert à rien*.

19 *Ibid.*, p.111

20 *Ibid.*, p.111

21 Hugo, V. (1856). « Souvenir de la nuit du 4 », *Les Contemplations*.

22 Shawky-Milcent. B., *op. cit.*, p.111-112

élèves avaient du mal à adopter cette posture réflexive. Je me suis alors demandé si une appropriation créative des œuvres littéraires pouvait la favoriser.

Enfin, le dernier temps dans le processus d'appropriation est le « temps du dépaysement »²³. Le lecteur va alors vers des lectures qui n'appartiennent pas à son horizon d'attente initial. Il est curieux, il a la volonté de « découvrir autre chose » et il est capable d' « accepter la diversité des goûts. Il reconnaît et appelle à lui l'altérité. ». Cette posture est difficile à adopter pour les élèves. Il n'est pas aisé de se confronter à ce qui est éloigné de nous et de nos centres d'intérêts initiaux. Cependant, le cours de français n'a-t-il pas vocation à développer cette capacité chez les élèves, à leur donner la curiosité d'aller vers des œuvres qu'ils n'auraient pas lues et de développer chez eux une posture de lecteur autonome ? Je me suis demandé si l'appropriation créative des œuvres littéraires pouvait permettre à des élèves, d'abord réfractaires à un genre littéraire, à un auteur, de les découvrir et d'avoir envie, ensuite, de lire d'autres œuvres leur ressemblant.

c) « L'appropriation créative » pour dépasser « l'appropriation contemplative »

Si j'ai dirigé mon questionnement vers « l'appropriation créative » des œuvres littéraires, c'est pour dépasser « l'appropriation contemplative », plus traditionnelle quand il s'agit de rendre compte d'une lecture.

Il existe plusieurs modalités d'appropriations contemplatives mises au jour par les expériences que Bénédicte Shawky-Milcent a pu mener avec ses élèves de Seconde. Elle leur a proposé un sujet permettant de rendre compte de leur lecture. En 2009 elle propose le sujet suivant²⁴ « *Un jeune homme (ou jeune fille) est à un carrefour de sa vie et a une décision importante à prendre. Plongé dans sa réflexion, il aperçoit par hasard un classique étudié au lycée quelque temps auparavant : Le Père Goriot, de Balzac. Il se revoit en train de lire le roman... Il se souvient avec précision des circonstances de sa lecture, des difficultés, plaisirs et déplaisirs, rencontrés. Des souvenirs de l'histoire racontée par Balzac lui reviennent en mémoire : des impressions, des images, certains passages, des phrases, des personnages... Puis il repense longuement à l'apprentissage d'Eugène de Rastignac, à tout ce qu'il a compris et retenu de la lecture et de l'étude de ce roman... Soudain, Le Père Goriot apporte une réponse à ses questions : il sait quelle est la bonne décision à prendre. Vous imaginez les pensées de ce personnage, après avoir précisé dans quelle situation il se trouve. Vous êtes libre de vous exprimer à la première personne ou à la troisième personne du singulier, au passé ou au présent, et bien sûr, de puiser dans le souvenir de votre propre découverte du roman. N'oubliez pas d'indiquer quelle est la décision du*

23 Shawky-Milcent. B., *op. cit.*, p.112

24 *Ibid.*, p.139-140

personnage ! ». En 2012, elle propose un sujet beaucoup plus court : « *Inventez une nouvelle dans laquelle la vie d'un personnage de votre choix est transformée par la lecture du Père Goriot* »²⁵. Elle a alors constaté qu'environ 30 % de ses élèves, dont de très bons élèves, passent beaucoup de temps à se souvenir de leurs impressions de lecture et à les « dérouler ». Ils semblent contempler leur lecture. Cette observation l'a conduite à distinguer « l'appropriation contemplative » de « l'appropriation créative ».

1. L'appropriation contemplative

Tout d'abord, un certain nombre de ses élèves contemplent donc leur lecture, les souvenirs qu'elle leur a laissés « comme si ces souvenirs étaient posés devant [eux] »²⁶. Ils peuvent alors, pour certains, faire une « rencontre sensible » avec l'œuvre, et prêter beaucoup d'attention à son « image de couverture, [son] épaisseur, [son] prix »²⁷. Ces élèves parlent de l'œuvre comme s'ils décrivaient un tableau vu dans un musée ; ils en présentent les éléments constitutifs de manière factuelle sans adopter de posture réflexive. Le compte-rendu de lecture classique, se contentant d'interroger les élèves sur les personnages ou le schéma narratif, par exemple, favorise cette posture contemplative. La lecture ne devient pas une expérience personnelle mais un exercice scolaire visant à retenir les éléments constitutifs d'une œuvre sans s'interroger sur ses résonances et sur ses significations.

D'autres élèves parlent de leurs lectures en ne s'appuyant que sur leur affectivité ou leurs réactions axiologiques. Ils ne parviennent pas à s'en dégager et à adopter une posture réflexive. Ils s'identifient à un ou plusieurs personnages, à une situation qui leur rappelle leur propre vie, etc. Ces élèves ont alors du mal à interpréter leurs impressions de lecture et à prendre de la distance avec l'œuvre lue afin de l'interpréter. En effet, ils ont souvent peur que leurs émotions ou sentiments ne soient pas « justes », en accord avec ce que le professeur attend d'eux. Ils ne se font alors pas confiance pour dégager les significations de l'œuvre. Cependant, ces émotions et sentiments peuvent permettre de commencer à construire les significations d'une œuvre, elles peuvent lancer les élèves sur une piste interprétative qu'ils étayeront ensuite par une analyse du texte plus approfondie.

Enfin, d'autres élèves adoptent une « appropriation contemplative unifiée »²⁸ de l'œuvre. L'élève-lecteur peut alors prendre de la distance vis-à-vis du texte mais sa créativité n'est pas stimulée par sa lecture. Les élèves ont adopté cette posture, dans l'expérience de Bénédicte Shawky-Milcent, lorsqu'ils ont rendu compte de leur lecture du *Père Goriot*. En effet, ils ont utilisé

25 Shawky-Milcent. B., *op. cit.*, p.140

26 *Ibid.*, p.145.

27 *Ibid.*, p.146.

28 *Ibid.*, p.149.

un discours plus techniciste et général. Ils ont tenté de persuader leur interlocuteur de la validité de leur avis sur l'œuvre et ils ont utilisé les émotions et les sentiments qu'ils ont ressentis lors de la lecture pour en tirer des enseignements universels.

Ainsi, si Bénédicte Shawky-Milcent observe une appropriation contemplative qui peut être active chez ses élèves, elle remarque qu'elle ne permet pas une prise de distance à soi et au texte mais qu'elle révèle plutôt une rencontre avec l'œuvre littéraire. Les impressions de lecture, les émotions et les sentiments ressentis restent bruts.

2. L'appropriation créative :

Elle a ensuite observé un mouvement « d'appropriation créative » chez d'autres élèves. Ainsi, certains concentrent leur réflexion autour d'un thème, d'un aspect de l'œuvre lue qui a pu résonner en eux. Dans ce cas, les élèves n'accordent pas une grande place à leurs impressions de lecture dans leurs travaux rendant compte de leur lecture et même s'ils empruntent occasionnellement des éléments au style de l'auteur, ils n'évoquent l'œuvre que succinctement. C'est ce que Bénédicte Shawky-Milcent appelle « l'appropriation créative éclair »²⁹. Ils préfèrent parler de l'œuvre à travers une situation et un personnage qu'ils inventent et qui rencontre, lui aussi, l'œuvre en question. Ils accordent alors plus d'importance au récit qui entoure la découverte et la lecture du texte qu'au récit du texte lui-même. Il faut donc faire attention, lorsque l'on parle d'appropriation créative, à ce que les élèves n'oublient pas de se recentrer sur l'œuvre.

D'autres élèves utilisent le texte lu et « l'absorbent ». Bénédicte Shawky-Milcent l'appelle « l'appropriation créative vampirique »³⁰. Les élèves ont lu le livre et les emprunts qu'ils en font sont plus fins et plus nombreux que pour les élèves qui utilisent une « appropriation créative éclair ». Le texte initial est « imité, détourné, transformé, vampirisé », ce qui révèle un degré d'appropriation de l'œuvre importante.

Enfin, un dernier groupe d'élèves met en place une « appropriation créative partagée »³¹. Les élèves ont lu le livre et le maîtrisent et ils tournent leur compte-rendu de lecture vers un destinataire, vers autrui. Un désir de partage de leur lecture et de leur expérience de lecteur se fait sentir chez eux. Ils sont alors capables de présenter l'œuvre comme « un objet esthétique » mais également comme « l'élément d'une culture commune ». Ce sont les travaux de ces élèves qui montrent une réflexion poussée à propos des enjeux du texte lu. Cependant, ils ont également tendance à présenter leurs émotions et leurs sentiments comme pouvant être universels, sans les « attribuer à un narrateur singulier ».

29 Shawky-Milcent. B., *op. cit.*, p.152

30 *Ibid.*, p.153

31 *Ibid.*, p.156

Bénédicte Shawky-Milcent s'est alors demandé si l'appropriation créative ne constituerait pas le degré le plus haut de l'appropriation d'une œuvre car il permet, comme le pense Paul Ricoeur dans *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*³², que « le lecteur se désapproprie de soi pour devenir autre »³³. Pour elle, « l'appropriation contemplative » des œuvres précède leur « appropriation créative ». Les élèves qui s'approprient l'œuvre de manière créative semblent pouvoir les conserver plus durablement dans leur esprit. L'expérience menée par Bénédicte Shawky-Milcent semble montrer que les élèves parviennent plus facilement à mettre en place une « appropriation contemplative » des œuvres étudiées et que « l'appropriation créative », qui permet pourtant de mieux s'emparer des enjeux des textes, est plus difficilement mise en pratique. C'est donc pour cela que j'ai souhaité axer les expériences menées avec mes classes sur des dispositifs leur permettant une « appropriation créative » des œuvres que nous avons étudiées dans l'année.

IV- Expériences menées avec mes élèves

a) Une première séance originale lorsque l'étude d'une nouvelle œuvre débute : susciter l'intérêt, la curiosité des élèves et leur fournir des clés de compréhension pour les amener à la lecture

1. Première séance de l'étude de *Candide ou l'Optimisme*, Voltaire

Pour que les élèves puissent s'approprier une œuvre, il me semble important de commencer par susciter leur curiosité afin qu'ils aient envie d'ouvrir le livre que nous allons étudier. C'est pour cela que j'ai décidé de commencer l'étude de mes œuvres intégrales par une séance « originale ».

La première œuvre intégrale étudiée était *Candide ou l'Optimisme* de Voltaire. Ce roman philosophique n'est pas une œuvre évidente, même pour des élèves de Seconde. En effet, elle demande de comprendre la philosophie de l'Optimisme de Leibniz, par exemple, et l'ironie voltairienne. Lorsque j'ai annoncé à mes classes que nous allions le lire et que j'ai montré mon exemplaire, ils ont tous été effrayés par le nombre de pages. Il me semblait alors encore plus important de consacrer une heure à une « mise en bouche » du livre afin de les aider à surmonter leurs appréhensions. Je voulais donc que cette première séance, qui s'est déroulée avant les vacances de la Toussaint, soit dynamique et qu'elle donne des éléments de compréhension de l'œuvre à tous les élèves puisqu'ils devaient ensuite lire les dix premiers chapitres pendant les vacances.

32 Ricoeur, P. (1998). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*.

33 Shawky-Milcent. B., *op. cit.*, p.157

J'ai décidé de scénariser cette séance, toujours dans un souci de dynamisme et pour susciter l'intérêt des élèves plus en difficulté. La séance s'appelait « Qu'est-ce que peut bien raconter *Candide ou l'Optimisme* ? Menons l'enquête ! ». Les élèves étaient des enquêteurs qui avaient pour mission de rassembler des indices afin de proposer une solution au questionnement posé. Les hypothèses de lecture alors mises au jour devaient ensuite être élucidées par la lecture et l'étude de l'œuvre intégrale. Cette première séance allait également être l'objet d'un devoir d'écriture. Ainsi, elle était pensée pour introduire l'œuvre étudiée mais également pour donner des pistes de lecture qui allaient pouvoir être utilisées tout au long de la séquence par les élèves. Il me semblait important d'allier dynamisme, intérêt des élèves et intérêt pédagogique car l'objectif de l'enseignant de français n'est pas seulement d'intéresser ses élèves mais également de favoriser leurs apprentissages, notamment par la fréquentation d'œuvres. Ainsi, lorsque nous parlons de créativité ou d'originalité au sein du cours de français, il ne faut pas oublier les objectifs d'apprentissages et de réalisations des élèves.

J'ai décidé de donner aux élèves plusieurs résumés de *Candide ou l'Optimisme* issus de différentes éditions, dont notamment l'édition que nous allons utiliser, ainsi que la table des matières de l'œuvre (annexes 10). A partir de ces documents, ils devaient répondre à la consigne suivante : « A partir de la table des matières et des résumés ci-dessous, faites des hypothèses sur le contenu du conte. De quoi va-t-il être question ? Quels événements, quels personnages allez-vous rencontrer ? ». Ils devaient donc lire les informations, les analyser et vérifier leur pertinence en s'assurant qu'ils pouvaient retrouver les mêmes informations dans plusieurs résumés différents. Ce premier temps a été l'occasion de leur rappeler l'importance d'utiliser plusieurs sources et de les recouper lorsqu'ils font un travail de recherches. En effet, des enquêteurs ne peuvent pas se permettre de croire des indices sans les vérifier et il en va de même pour eux lorsqu'ils font des recherches documentaires. Ce travail a été réalisé par deux car je trouvais important que les élèves ne restent pas seuls devant leurs difficultés de compréhension éventuelles. De plus, en binôme, ils pouvaient discuter de la pertinence de leurs hypothèses de lecture. Les élèves ont ensuite regroupé les informations qu'ils avaient extraites dans une carte mentale (nous en avons déjà faites lors de la première séquence). J'ai pu m'apercevoir que ce type de présentation leur permet de mieux synthétiser leurs différents éléments de réponse (la synthèse est souvent un exercice difficile pour un bon nombre d'entre eux) et leur permet une visualisation claire et rapide des informations.

Ainsi, après ce temps de recherche, les élèves ont mis en commun les éléments qu'ils avaient trouvés. Pour cela, ils les ont donnés à haute voix et j'ai réalisé la carte mentale au tableau. Cependant, il aurait été plus judicieux d'envoyer deux ou trois élèves réaliser leur propre carte mentale au tableau. Nous serions ensuite partis de ces productions que la mise en commun avec la

classe aurait permis d'enrichir. De cette façon, nous aurions pu travailler à nouveau la construction d'une carte mentale efficace. Néanmoins, ce premier temps a été fécond et les élèves ont pu identifier les personnages importants (Candide, Pangloss, Cunégonde notamment), le cadre de départ du récit (le château du baron de Thunder-Ten-Tronck en Vestphalie) et l'élément perturbateur lançant l'histoire (l'expulsion de Candide du château). La table des matières leur a également permis d'émettre l'hypothèse que Candide allait sans doute beaucoup voyager, alors que les résumés de l'œuvre ne le laissaient pas entendre explicitement. Les élèves ont donc fait connaissance avec les personnages, le cadre du récit et ils ont commencé à en dégager les enjeux.

Pour compléter cette première approche, j'ai donné à chaque binôme d'élèves une illustration issue d'une édition précise (annexe 11). Ils devaient alors les utiliser pour confirmer ou infirmer leurs hypothèses de lecture de départ. J'ai choisi d'utiliser les illustrations pour varier les supports utilisés dans la séance afin que cela ne soit pas répétitif. De plus, l'analyse de texte et l'analyse d'image ne mettent pas en jeu les mêmes compétences et il peut être intéressant de les croiser afin que les élèves perçoivent leur complémentarité. Enfin, travailler sur les résumés et sur les illustrations d'une œuvre permettait d'étudier les péri-textes. Les élèves pouvaient donc considérer l'ouvrage dans sa globalité et ne pas concentrer leur attention uniquement sur le texte écrit par Voltaire. En effet, un livre n'est pas seulement un texte, tout un ensemble d'éléments l'entoure (première et quatrième de couverture, préface, table des matières, etc). Il peut être intéressant que les élèves en prennent conscience afin de se familiariser avec l'objet-livre car ils sont souvent nombreux à ne pas être habitués à lire et à manipuler des livres. De plus, comme j'ai pu le constater lorsque je leur ai demandé de lire l'œuvre, son épaisseur les a effrayés. Ainsi, le livre en tant qu'objet était source de crainte pour eux. En étudiant les couvertures de l'ouvrage, je voulais que les élèves comprennent qu'une œuvre livre déjà des informations permettant une compréhension avant même qu'on ne l'ouvre et que ces éléments en programment la lecture. Ainsi, chaque binôme, après avoir étudié son illustration à la lumière des éléments trouvés précédemment, est venu présenter ses hypothèses de lecture au reste de la classe. Ils ont alors chacun complété la carte mentale au tableau en ajoutant, enlevant ou précisant des informations (annexe 12).

J'avais choisi des illustrations très différentes afin de susciter le dialogue et le débat interprétatif chez les élèves. En effet, j'avais choisi des illustrations mettant en scène des personnages en costume du XVIIIème siècle (illustrations 3, 5, 6) et une illustration plus modernisée (illustration 5). Les illustrations ne soulignaient pas les mêmes aspects de l'œuvre. Le voyage était mis en valeur par les illustrations 1 et 2 et l'illustration 5 mettait en avant l'histoire d'amour entre Cunégonde et Candide. De plus, j'avais fait attention à ce que les images présentent des éléments qui ne figuraient pas, ou peu, dans les résumés et dans la table des matières de

l'œuvre. Ainsi, à travers l'illustration 4, les élèves ont pu percevoir l'expulsion de Candide du château du baron (il figure en arrière plan) mais ils ont également vu que Candide est entouré par des éléments qui semblent menaçants et qu'il a l'air de fuir quelque chose. Ainsi, cela a permis d'enrichir l'hypothèse de départ sur son expulsion : en partant du château, il rencontrera sûrement des aventures dangereuses qui l'amèneront à fuir et donc à voyager. De plus, la cape que porte Candide, sa position ainsi que le style du dessin leur ont fait penser à une illustration d'un conte merveilleux, et notamment à *Robin des bois* ou au *Petit chaperon rouge*. Ils ont alors pu enrichir leur réponse en émettant l'hypothèse que ce récit allait peut-être ressembler à un conte (je ne leur avais pas dit qu'il s'agissait d'un conte philosophique). L'illustration 7 leur a permis de prendre plus de distance par rapport aux informations qu'ils avaient collectées et elle les a incités à interpréter davantage l'image puisque seul un poussin était représenté. Ils ont donc émis l'hypothèse que ce conte allait montrer l'évolution de Candide. En partant du château, Candide quittera sa coquille, son cocon rassurant, pour aller vers son destin. Les aventures qu'il rencontrera lui permettront de grandir, de passer du poussin au coq. La notion de récit d'apprentissage a donc pu être évoquée et cela a pu poser des jalons pour la lecture et l'interprétation du conte. Enfin, l'illustration 6, qui était la plus mystérieuse pour les élèves, leur a permis de se poser la question du statut de Candide et du narrateur au sein de l'œuvre. En effet, ils ont émis l'idée que l'homme debout haranguant la foule pouvait être Candide racontant son histoire. Ils ont également pensé que cela pouvait être le narrateur qui s'adresse à ses lecteurs. Ils se sont demandé si cette prise de parole visait simplement à raconter des faits ou si cela pouvait montrer une volonté de convaincre ou de persuader son auditoire (la séquence qui précédait cette étude portait sur l'orateur). Les élèves ont, en tout cas, perçu la dimension argumentative de l'œuvre, même s'ils ne savaient pas encore très bien sur quoi elle pouvait porter.

Ainsi, ce travail a permis aux élèves de saisir les enjeux majeurs de l'œuvre de Voltaire. Cependant, à l'issue de la séance, il leur restait des interrogations car j'ai pris soin de ne jamais apporter de réponse à leurs hypothèses de lecture. Certains, par exemple, étaient persuadés que le propos de l'œuvre allait porter sur le couple formé par Candide et Cunégonde alors que d'autres pensaient que le plus important allait être la notion de voyage. Ils étaient curieux de voir quelles hypothèses se révéleraient justes. Ils se sont également investis dans le travail. J'ai réalisé cette séance avec mes deux classes de Seconde à deux moments différents : un jeudi en dernière heure et un vendredi en première heure de cours et la séance a fonctionné de la même façon. Le premier temps d'étude des résumés était un peu classique et les a un peu moins intéressés que la seconde partie, d'où l'importance de varier les supports et les approches pédagogiques. Tous les élèves, même ceux les plus en difficulté étaient capables de parler de Candide à la fin de ce travail et

lorsque j'ai rappelé que le livre était à commencer à la maison pendant les vacances, ils n'ont pas rouspété. Le bilan de cette séance a donc été positif car il a permis de les lancer dans la lecture, même si cela n'a pas été suffisant pour certains. De plus, cela leur a « donné des billes » afin de mieux comprendre leur lecture.

2. Première séance sur *Thérèse Raquin*, Zola

Forte de cette première expérience concluante, j'ai décidé de faire à nouveau une première séance « originale » pour initier l'étude de *Thérèse Raquin* de Zola. J'ai donc décidé d'entrer dans l'œuvre par le biais du fait divers. En effet, Zola s'est inspiré d'une véritable affaire criminelle pour écrire son roman. Je me suis alors demandé si cela ne pouvait pas être un moyen d'attiser la curiosité des élèves.

J'ai donc trouvé sur internet des articles dans des journaux de l'époque. J'ai sélectionné un article long, que j'ai raccourci, détaillant l'affaire et un entrefilet donnant le verdict du procès. Pour ouvrir la séance, je n'ai donné aucune information sur le livre de Zola. Un ou deux élèves avaient déjà lu le livre mais la majorité ne l'avait pas encore acheté. Je leur ai distribué l'article de journal et j'ai projeté l'original au tableau. Des élèves l'ont lu à haute voix et nous avons appliqué la méthode des 5W pour l'étudier : qui, quoi, où, comment, pourquoi ? Pour aller plus vite, j'avais réparti les questions parmi les élèves. Ils étaient par binôme et devaient répondre à deux questions. Après ce temps de recherche, nous avons mis les informations en commun et nous avons retracé les grandes lignes de l'affaire. Nous en avons, notamment, dégagé les protagonistes et le mobile. Cette étude nous a également permis d'étudier la structure du fait divers, que les élèves ne connaissaient pas. Durant cette phase, certains ont commencé à me dire que l'affaire ressemblait au livre de Zola mais j'ai laissé planer encore un peu le mystère. Je leur ai ensuite montré un petit entrefilet annonçant le verdict de l'affaire.

Une fois l'étude de l'article terminée, je leur ai distribué le résumé qui figure au dos de leur édition de *Thérèse Raquin* (annexe 13). Un élève l'a lu et spontanément, les autres ont tout de suite relevé la ressemblance entre l'affaire criminelle que nous avons étudiée et le roman. Ils ont ensuite relevé précisément les ressemblances. Ils ont alors pu se rendre compte que, comme dans la vraie affaire, dans le roman de Zola c'est la femme et son amant qui tuent le mari gênant afin de se marier. Le mobile du meurtre était donc identique. De plus, la manière dont ils le tuent correspond à un moyen que les véritables meurtriers avaient envisagé. Ils ont toutefois relevé des différences. Les noms des personnages du roman ne correspondaient pas à ceux de l'affaire et la manière dont le mari a été tué n'était pas la même. Devant ces éléments, les élèves ont conclu que Zola n'avait pas

repris les faits de manière identique mais qu'il s'en était inspiré. Ils se sont donc interrogés sur cette notion d'inspiration et ont pu relier cette problématique à l'étude que nous avons faite sur le travail de l'écrivain réaliste. En effet, dans la séquence précédente, nous avons vu que des écrivains, dont notamment Zola, faisaient des brouillons avant de se lancer dans l'écriture de leurs romans. Pour cela, les élèves avaient analysé des brouillons de natures différentes (prises de notes, schéma, croquis...) et ils avaient compris que ces écrivains parlaient de ce qu'ils pouvaient voir pour créer leurs propres œuvres. Ainsi, grâce à ce travail préliminaire et à celui que nous avons mené autour du fait divers, ils ont bien compris cette notion d'inspiration de la vie réelle. Pour insister encore plus sur cet aspect, j'ai projeté au tableau, après le relevé des ressemblances et différences entre le roman et l'affaire criminelle, un extrait du registre des naissances de l'année du fait divers (annexe 14). En effet, les élèves avaient remarqué que la vraie femme accusée du meurtre de son mari était enceinte de son amant au moment de son arrestation. Ils se demandaient donc ce qu'il était advenu de l'enfant. Ils ont alors pu constater qu'un enfant était bien né cette année-là, sous le nom du défunt mari pour éviter tout scandale, qu'il s'agissait d'une fille et qu'elle s'appelait Anne Thérèse. Immédiatement, les élèves se sont exclamés que Thérèse était le nom du personnage principal du roman. Ils l'ont alors analysé comme une volonté de Zola de piocher ce nom dans le réel pour y ancrer davantage son roman tout en ne le calquant pas sur la réalité.

Dans un second temps, à partir des informations qu'ils avaient recueillies, je leur ai demandé d'imaginer ce qu'il pourrait se passer, dans le roman, après le crime pour Thérèse et son amant Laurent. Les hypothèses ont été nombreuses et certaines correspondaient bien au roman. Par exemple, certains ont imaginé que les amants pourraient avoir des remords ou qu'ils pourraient se rejeter la faute du crime. Pour d'autres, il était possible qu'ils s'enfuient ou qu'ils soient arrêtés par la police. Un élève a émis l'hypothèse que le fantôme du mari tué pourrait revenir les hanter. Les autres élèves ont alors ri et ont dit à leur camarade que ce n'était pas possible car il s'agissait d'un roman qui s'appuyait sur la réalité. Lorsque l'on connaît le roman, on sait que Zola y a glissé des éléments fantastiques mettant en jeu la présence du mari tué. Ainsi, il était particulièrement intéressant de recueillir toutes ces hypothèses sans jamais les confirmer ou les infirmer. Je leur ai ensuite dit que toutes ces hypothèses étaient intéressantes et qu'en lisant le livre, ils pourraient voir lesquelles se révéleraient vraies. Certains élèves m'ont alors dit avoir envie de lire le livre.

Pour terminer la séance et synthétiser leurs hypothèses de lecture, je leur ai projeté un *trailer* pour une adaptation théâtrale anglaise de *Thérèse Raquin*³⁴. Ce *trailer* reprenait une scène du roman de Zola dans laquelle Mme Raquin, la mère du défunt mari de Thérèse, essaye de dénoncer les meurtriers de son fils en écrivant leurs noms sur la table. Les élèves ont pu identifier les

34 Pièce de Sarah Chapleo jouée au Courtyard Theatre en février 2015.

personnages principaux de l'œuvre. Ils ont également émis l'hypothèse que le roman allait être particulièrement sombre à cause de la musique angoissante du *trailer* et de son manque de couleur. Je leur ai ensuite demandé de compléter la phrase que Mme Raquin essayait d'écrire sur la table, à savoir « *Thérèse + Laurent are...* ». Ils ont alors proposé des mots qui synthétisaient leurs principales hypothèses de lecture comme, par exemple, « Thérèse et Laurent sont des meurtriers », « Thérèse et Laurent sont coupables », « Thérèse et Laurent sont sans pitié ». Le visionnage de ce *trailer* a permis aux élèves d'enrichir leurs hypothèses de lecture sur le roman et d'en sentir l'ambiance. Cela a également permis de varier le support d'étude proposé.

Cette séance a beaucoup plu aux élèves. Ils se sont pris au jeu et plusieurs avaient envie de lire le livre à la fin de l'heure. Un élève, H., m'a même dit que la séance lui avait donné envie de lire le roman et que c'était « la première fois » que cela lui arrivait. Cette séance leur a également permis de mieux connaître le système judiciaire. En effet, ils ont également posé beaucoup de questions sur le fonctionnement d'un procès d'assises et je me suis rendue compte qu'ils ne connaissaient pas du tout le fonctionnement de la justice. De plus, le hasard a fait qu'au moment où nous avons réalisé cette séance, une grosse affaire criminelle était en train d'être jugée dans notre ville. Une femme et un de ses amis étaient accusés d'avoir tué son mari alors qu'ils étaient en instance de divorce. J'avais d'ailleurs moi-même assisté à une après-midi d'audience. Je me suis donc appuyée sur cette affaire, qui comportait des points communs avec celle dont s'était inspiré Zola pour montrer aux élèves la permanence de la problématique de l'emprise des passions sur les hommes. Je leur ai ensuite expliqué comment se déroulait un procès d'assises, comment le juge, les jurés, l'accusé et la partie civile étaient disposés dans la salle d'audience et comment les jurés étaient sélectionnés. Je leur ai également dit que les audiences étaient généralement publiques, et qu'ils pouvaient s'y rendre accompagnés d'un adulte s'ils le souhaitaient. Ils se sont montrés très intéressés et la séance a pris un peu plus de temps que prévu car je ne pensais pas qu'elle susciterait autant d'engouement et de réactions. J'ai pris le temps de répondre à leurs questions car je trouvais important qu'en tant que citoyens, ils aient des connaissances sur le système judiciaire français. De plus, lorsqu'ils seront plus âgés, ils pourraient être amenés à devenir des jurés d'assises. Cette séance a donc pu les lancer dans la lecture de *Thérèse Raquin* mais elle a également éveillé leur conscience citoyenne. Ainsi, cette séance inaugurale, comme celle sur *Candide ou l'Optimisme* a pu lancer les élèves dans la lecture. La plupart étaient curieux de découvrir si leurs hypothèses de lecture se révéleraient justes ou non. Cependant, après les deux séances suivantes, certains élèves m'ont dit que s'ils avaient été plutôt enthousiastes au début de la lecture, ils trouvaient le roman un peu compliqué à lire. Faire des premières séances originales pour introduire une œuvre à lire permet donc d'éveiller la curiosité des élèves mais ce n'est pas suffisant.

b) Appropriation créative de *Candide ou l'Optimisme* à travers des activités créatives diverses

Ainsi, si la séance inaugurale sur une œuvre paraît être un moment particulièrement important pour lancer les élèves dans la lecture en attisant leur curiosité et en mettant à leur disposition des clés de compréhension, ce n'est toutefois pas suffisant. En effet, si des élèves ont envie, nous l'avons vu, de lire une œuvre après la séance de présentation, cette curiosité peut s'essouffler rapidement. Le professeur doit donc entretenir cette flamme fragile. Pour cela, la pédagogie de projet peut être véritablement intéressante. En effet, je me suis demandé si le fait d'avoir un projet précis pouvait donner envie aux élèves de lire une œuvre. Est-ce qu'avoir un but peut permettre d'éviter l'essoufflement de leur curiosité ? Ainsi, j'ai décidé, pour la première œuvre intégrale que mes élèves ont étudiée, *Candide ou l'Optimisme*, de leur proposer un objectif précis à atteindre pour chacun d'entre eux. De plus, je voulais également expérimenter les observations de Bénédicte Shawky-Milcent en proposant des activités créatives afin que les élèves s'emparent davantage de leur lecture. En effet, je voulais les faire produire pour les inciter à lire l'œuvre mais également pour qu'ils la comprennent mieux et qu'ils en saisissent mieux les enjeux. Enfin, j'espérais également susciter leur curiosité et les pousser à la lecture afin de surprendre leurs camarades par leurs créations et que devant ces productions créatives, les autres élèves aient envie de lire les extraits pris en charge par leurs camarades.

J'ai donc mis en place, au début de la séquence, diverses activités créatives. Pour cela, je me suis inspirée du travail de Françoise Cahen, professeur de Lettres au lycée Maximilien Perret d'Alfortville³⁵. Elle a elle-même mis en place des activités créatives autour de *Candide*, avec ses classes de Seconde. J'ai modifié certaines activités qu'elle proposait et j'en ai ajoutées d'autres (annexe 15). Lorsque j'ai créé ces activités, j'ai veillé à proposer une diversité de supports de rendu possible. En effet, je souhaitais que les élèves choisissent leur activité en fonction de ce qu'ils aiment faire car l'objectif était que ces activités particulières, moins « scolaires » leur permettent de s'emparer de leur lecture. Ils devaient donc être à l'aise avec le support de rendu choisi. De plus, cela a également permis de s'adapter à l'hétérogénéité des élèves.

Ainsi, des activités d'écriture étaient proposées. Des élèves devaient, par exemple, imaginer le discours du Nègre du Surinam souhaitant inciter les autres esclaves à se révolter avec lui et à réclamer de meilleures conditions de vie. D'autres devaient imaginer un éloge funèbre qui pourrait être lu aux obsèques de l'anabaptiste Jacques. Ces discours devaient être déclamés en classe. Ces activités d'écriture de discours reprenaient des éléments vus lors de la séquence précédente car les élèves avaient étudié la construction d'un discours ainsi que la manière de le déclamer. Ils avaient

35 Cahen, F. (2013). *Des activités créatives autour de Candide avec les TICE*.

même écrit un discours en groupe qu'ils avaient ensuite déclamé devant la classe. Ainsi, ces activités pouvaient permettre, à des élèves en difficulté, de convoquer les connaissances acquises précédemment et de partir « en terrain connu ». Elles permettaient également, aux élèves aimant écrire, de s'exprimer. Des activités mêlant écriture et utilisation des médias étaient également proposées. En effet, certains élèves devaient, par exemple, imaginer l'interview de Cunégonde et de la vieille et ils pouvaient, au choix, la filmer ou la jouer en classe. D'autres encore devaient proposer un dépliant touristique ou un clip promotionnel sur la ville d'Eldorado pour donner envie à d'autres personnes de s'y rendre. Des activités de dessin étaient également possibles car des élèves devaient mettre en bande dessinée les retrouvailles entre le frère de Cunégonde et Candide. Enfin, des activités mêlant écriture et mise en voix ou théâtralisation étaient aussi proposées.

Pour toutes ces activités, des compétences précises étaient mises en jeu. Des compétences de synthèse, tout d'abord, car pour chaque sujet proposé, les élèves devaient s'appuyer sur des éléments précis qu'ils devaient extraire de l'œuvre. Des compétences de compréhension devaient également être mobilisées pour comprendre les enjeux des chapitres sur lesquels portait leur activité. On peut également noter la présence de compétences d'écriture et de compétences orales pour certaines activités. Des compétences techniques étaient aussi valorisées à travers les activités nécessitant l'utilisation d'outils précis comme un ordinateur. Enfin, pour chaque activité, j'ai insisté sur la notion de « créativité ». J'ai dit à mes élèves que ces activités originales qui, pour certaines, n'étaient pas ce qu'ils étaient habitués à faire au lycée, était un moment d'expression personnelle. Chacun devait en profiter pour exprimer sa vision de l'œuvre, sa compréhension mais également ses compétences.

Chaque activité s'appuyait sur un chapitre précis de l'œuvre. J'ai décidé de proposer des chapitres que nous n'analysions pas en classe par le biais de la lecture analytique ou du commentaire littéraire. En effet, il est impossible d'étudier tous les chapitres d'une œuvre en classe et je souhaitais que ces activités puissent compléter ces deux exercices plus scolaires. Ainsi, grâce à ces trois exercices combinés, nous pouvions revenir sur un grand nombre de chapitres et élucider beaucoup de difficultés de compréhension. *Candide ou l'Optimisme* n'est pas une œuvre si facile, comme je l'ai déjà rappelé, et il me semblait important de ne pas laisser de passages obscurs car il est difficile, voire impossible, de s'approprier une lecture que nous ne comprenons pas. Cependant, il y a eu quelques exceptions et j'ai pu proposer en activité créative un moment de l'œuvre que nous analysions en classe. Cela a été le cas, par exemple, pour le chapitre 18 sur la ville d'Eldorado. Le passage sur cette ville est très long et la lecture analytique ne pouvait le prendre entièrement en charge. Ainsi, l'activité créative permettait de la compléter. De plus, lorsque nous avons étudié ce passage, les élèves qui avaient ce travail créatif en charge l'ont présenté avant que nous ne

l'analysions. Nous avons alors pu nous lancer dans l'étude du passage à partir des éléments mis au jour par le groupe.

J'ai également demandé à plusieurs groupes de justifier leurs choix dans un paragraphe à part. Cela a été le cas, par exemple, pour le groupe ayant travaillé sur le passage en bande dessinée des retrouvailles entre Candide et le frère de Cunégonde. Les élèves devaient expliquer pourquoi ils avaient choisi de représenter tel ou tel passage et pourquoi ils avaient décidé de laisser de côté tel autre. Le groupe qui devait écrire l'éloge funèbre de l'anabaptiste Jacques devait également expliquer ses choix d'écriture et de mise en voix. De cette façon, je voulais que les élèves s'interrogent sur la pertinence de leurs choix car je trouvais important qu'ils les conscientisent afin qu'ils puissent prendre une distance réflexive et critique vis-à-vis de leur travail.

Pour ces activités, les élèves étaient par groupes de deux ou trois. Je trouvais important qu'ils ne se retrouvent pas seuls devant une difficulté de compréhension et qu'ils puissent partager leur travail, échanger leurs idées et enrichir leur compréhension personnelle du passage étudié. Chaque groupe devait s'inscrire à une activité précise. Lorsqu'ils les ont choisies, avant les vacances de la Toussaint, ils n'avaient pas encore lu le livre. Je leur avais simplement donné le planning de présentation orale des activités. Ainsi, si certains ont choisi une activité parce que le délai avant le passage à l'oral était plus long, la majorité a choisi son activité en fonction du support de rendu proposé et de leurs goûts.

Nous avons consacré une séance en cours à ces activités créatives, afin que les élèves se lancent dans leur travail et que je puisse répondre à leurs questions éventuelles. Le reste du travail était ensuite à faire en dehors des heures de français, par manque de temps. En effet, compte tenu de la programmation de la séquence et du temps assez conséquent que nous prenait l'étude de l'œuvre, je n'ai pas pu proposer d'autres séances en classe. J'avais mis à la disposition des élèves, via le cahier de texte de pronote, des conseils pour chaque activité (annexe 16). Je leur proposais, par exemple, d'utiliser certains outils et de remobiliser certaines notions que nous avions vues précédemment.

J'ai laissé un temps assez long pour que les élèves puissent réaliser ces activités. Ainsi, je leur ai donné ce travail le 17 octobre 2018 et les premiers groupes passaient le 16 novembre. J'avais programmé ces passages en parallèle de notre étude de l'œuvre. En effet, je souhaitais instaurer un lien fort entre les analyses que nous menions en classe et ces activités créatives. Du 16 au 30 novembre, une heure par semaine a été consacrée à ces présentations orales. C'étaient des moments importants car ils permettaient, aux élèves qui passaient, de rendre compte de leur travail et, aux élèves qui les écoutaient, de mieux comprendre les passages que leur exposaient leurs camarades. Pour que ces oraux soient profitables à l'ensemble de la classe et que tous les élèves soient

mobilisés, j'avais instauré un rituel de passage. Chaque groupe devait situer son travail dans l'économie du conte en précisant sur quel moment ils avaient travaillé et ce qu'il s'était passé juste avant. Ils présentaient ensuite leur travail créatif puis ils devaient faire un petit bilan en expliquant ce que cette activité leur avait permis d'apprendre sur le texte. Les élèves qui écoutaient ces présentations devaient prendre en note le travail de leurs camarades et leur poser des questions. Ainsi, ils ont pu mieux comprendre certains passages compliqués et les différentes étapes du voyage de Candide. Ces activités ont plutôt bien fonctionné. La majorité des élèves s'en sont emparé et ont proposé des travaux créatifs de qualité (annexes 17). Les élèves en difficulté se sont également bien emparé de cet exercice moins scolaire que d'ordinaire. De plus, les moments de présentations orales permettaient une « respiration » entre les différentes lectures analytiques.

Pour faire le bilan de ces activités et mieux comprendre ce qui avait pu fonctionner ou non, j'ai demandé à mes élèves de remplir un questionnaire (annexes 18). Je leur ai posé quatre questions :

1. Avez-vous apprécié faire ces activités ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
2. A quelles difficultés avez-vous été confrontés ?
3. Avez-vous l'impression que ces activités créatives vous ont permis de mieux comprendre le conte ? Si oui pourquoi ? Si non, pourquoi ?
4. Ces activités vous ont-elles donné envie de lire le conte (ou des parties du conte) ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

77 % de mes élèves ont déclaré avoir apprécié ces activités. Ils ont aimé leur aspect « ludique », « amusant » et le fait de pouvoir « comparer [leurs] précédents avis aux nouveaux avis ». Ils ont apprécié avoir appris « de nouvelles choses » et le fait d'avoir pu faire ces activités avec un camarade. Certains ont également souligné qu'ils avaient trouvé intéressant de proposer un « autre style d'approche du livre ». Cependant, ils sont plusieurs à avoir souligné le fait que les séances de restitution étaient un peu longues. En effet, les élèves qui écoutaient les présentations de leurs camarades auraient pu être plus actifs. Je me suis rendue compte qu'ils ne prenaient pas tous en note les différents exposés. Nous pourrions imaginer, pour pallier cela, leur donner une fiche à remplir au fur et à mesure des exposés afin de les guider dans leur prise de notes. Cela aurait été plus efficace. Parmi les 23 % n'ayant pas aimé ces activités, certains ont déclaré que le travail demandé était trop long et que cela leur rajoutait du travail. Nous pourrions alors imaginer consacrer des heures d'accompagnement personnalisé à ce type d'activités, lorsque le professeur a la chance d'avoir sa propre classe en charge. Cela pourrait permettre un guidage plus précis de la part du professeur, de rassurer les élèves et de leur permettre d'être plus efficaces tout en ne leur

donnant pas une charge de travail trop conséquente. Je n'assurais pas d'heures d'accompagnement personnalisé avec mes classes, je n'ai donc pas pu proposer cette alternative.

D'autres n'ont pas apprécié le fait de devoir travailler en groupe et quelques élèves ont dit ne pas avoir aimé car ils « n'aim[aient] pas lire ». Nous pouvons donc constater que si ces activités ont suscité un certain engouement chez les élèves, certains cependant sont restés réfractaires.

La difficulté du travail (question 2) a été soulignée par 77 % des élèves. La majorité d'entre eux cite la difficulté à comprendre le texte et notamment le vocabulaire, la syntaxe et l'ironie de Voltaire. Un grand nombre de groupes a également parlé de la difficulté à répartir le travail entre les différents membres du groupe et à travailler avec les autres. Ces activités étaient donc également intéressantes parce qu'elles impliquaient une collaboration entre les élèves et leur apprenaient à travailler ensemble, chose qu'ils devront faire dans leur vie future. Cet apprentissage citoyen fait partie des missions des enseignants.

De plus, 80 % des élèves ont déclaré que ces activités leur avaient permis de mieux comprendre le conte. Pour eux, elles les ont aidés à mieux comprendre les moments clés du conte et notamment les « sens cachés » de l'ironie voltairienne. Ils ont également pu confronter différents points de vue sur l'œuvre, ce qui leur a permis d'enrichir leur propre compréhension. Beaucoup d'élèves ont souligné que les explications sur les différents passages étaient claires car elles venaient de leurs camarades. Les mots utilisés ne leur posaient alors pas de problème. Proposer un résumé du livre à partir des différentes activités leur a aussi permis de mieux visualiser les différentes étapes du conte, qui est assez long. Pour une minorité d'élèves ces activités ne leur ont pas permis de mieux comprendre l'œuvre car ils l'avaient déjà comprise ou parce qu'ils n'ont pas bien vu le rapport entre les activités et le livre. Il faut donc bien insister sur le lien qui existe entre les deux. Pour cela, nous pourrions imaginer demander aux élèves d'élaborer une bande annonce de *Candide* à partir des différentes lectures analytiques et des activités créatives. Cela pourrait permettre de faire un bilan sur l'œuvre et de se servir de leurs observations lors de ces travaux particuliers. J'avais envisagé de le faire avec mes classes mais je n'en ai pas eu le temps.

Enfin, 77 % des élèves ont déclaré que ces activités ne leur avaient pas donné envie de lire le conte. L'argument majoritaire a été l'absence d'intérêt pour la lecture. D'autres ont trouvé les activités intéressantes mais n'ont pas été « attirés par le livre ». Certains avaient déjà lu le livre avant de commencer ces activités et d'autres l'ont trouvé ennuyeux et compliqué. 23 % des élèves ont quand même souligné que le fait d'entendre parler d'une partie du livre leur avait donné envie de lire la suite. D'autres ont particulièrement aimé l'activité sur la ville d'Eldorado et ont eu envie de lire les chapitres en rapport avec ce passage. Certains élèves ont dit que cela leur avait donné envie de lire certains passages du livre mais pas tout le texte car ils n'avaient « pas le temps ».

La majorité des élèves m'a dit que ce type d'activités était à refaire. Ainsi, le bilan est en demie teinte. Ces activités ont permises aux élèves de mieux comprendre un texte exigeant et de mieux s'en emparer. Ils ont apprécié, pour la plupart, faire ce travail qui sortait un peu de l'ordinaire mais pour beaucoup, cela n'a pas vraiment participé à faire émerger l'envie de lire le livre. Nous pouvons donc constater que faire lire des élèves est particulièrement ardu et que ce type d'activité n'est pas une réponse parfaite.

c) Tenue d'un journal de lecteur lors de la lecture cursive de *Boule de suif* (Maupassant)

Lorsque je me suis posé la question de l'appropriation des œuvres littéraires étudiées en classe par mes élèves, je me suis également interrogée sur le statut particulier des lectures cursives. En effet, comment demander aux élèves d'en rendre compte sans aller vers le traditionnel questionnaire de lecture ? Comment favoriser l'appropriation d'une œuvre qui ne fera pas l'objet d'une analyse approfondie en classe ou d'une évaluation ? J'ai alors lu des articles de Marlène Lebrun sur la possibilité de faire tenir un journal de bord à propos des lectures aux élèves³⁶. J'ai trouvé l'idée intéressante et j'ai donc décidé de tenter l'expérience lors de la lecture cursive de *Boule de suif* de Maupassant.

Cette lecture prenait place dans l'étude de la nouvelle réaliste. La séquence touchait presque à sa fin et mes élèves devaient lire cette nouvelle pendant les vacances de Noël. Elle devait leur permettre de remobiliser leurs connaissances sur le réalisme en vu du devoir de fin de séquence. Je leur ai donc distribué une fiche de consignes qui comportait deux temps distincts (voir annexe 19).

Le premier temps, que j'ai appelé « le parcours de lecteur » avait pour objectif que les élèves s'emparent de leur lecture. Pour cela, je leur ai donné six consignes :

1. Recopiez des passages, des phrases ou des mots qui vous plaisent ou qui vous déplaisent.
2. Recopiez le tableau ci-dessous dans votre carnet et complétez-le durant votre lecture : ce que j'ai compris / les questions que je me pose / les sentiments que je ressens face à tel événement ou tel personnage.
3. Êtes-vous en accord ou en désaccord avec les personnages du récit ? Pourquoi ? Vous pouvez être en accord avec certains personnages et en désaccord avec d'autres.
4. Choisissez une illustration qui permet de faciliter la compréhension du texte. Pourquoi avoir choisi cette image ?
5. Si vous le souhaitez, vous pouvez dessiner vous-mêmes des personnages du récit, des objets, des décors, etc.

36 Lebrun, M. (1994). « Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture ». *Québec français* n°94.

6. A quoi ce récit vous fait-il penser ? Pouvez-vous trouver un ou des liens avec votre vie d'aujourd'hui ?

Pour cette première phase d'appropriation de l'œuvre, j'ai fait attention à ce que les supports proposés (écritures, dessins, images, tableaux) soient variés afin que les élèves puissent trouver au moins un support qui leur plaise. De plus, je voulais également que les élèves réfléchissent à leurs sentiments face à cette nouvelle car j'avais remarqué que souvent, en classe, lorsque je leur demande de noter leurs impressions de lecture sur un texte, ils me disent qu'ils ne savent pas, qu'ils ne ressentent rien. Je trouvais donc que ce premier temps d'étude personnelle était propice à cette réflexion.

Le deuxième temps du travail, que j'ai appelé « compréhension et interprétation » avait pour objectif de dépasser l'approche émotionnelle du texte pour accéder à sa compréhension et à son interprétation. J'ai donc posé des questions sur le texte aux élèves. Elles portaient sur l'époque et le lieu de la nouvelle, sur les personnages, dont l'héroïne, et sur la progression des événements. Ces questions guidaient progressivement les élèves vers la notion de réalisme puisqu'ils pouvaient remarquer, par exemple, que la nouvelle se passait dans une ville réelle (Rouen) et que les personnages étaient ordinaires et appartenaient à différentes classes sociales. Ces éléments étaient des éléments caractéristiques du réalisme que nous avons pu étudier auparavant. La dernière question, la plus subtile, portait explicitement sur le réalisme de la nouvelle et sur sa portée satirique. J'ai demandé aux élèves de montrer que *Boule de suif* présente une peinture réaliste et satirique de la société. Ils devaient alors justifier leur réponse en exploitant leurs connaissances personnelles et leurs réponses aux questions précédentes.

J'avais demandé aux élèves de réaliser ce travail dans un carnet dédié à cette tâche qu'ils appelleraient leur « carnet de lecteur » (annexe 20). J'ai insisté sur le fait que ce carnet était avant tout un outil pour eux, qu'ils pourraient l'utiliser pour réviser des notions pour le devoir final mais qu'ils pourraient également s'en servir pour garder une trace de leur lecture, notamment en vue de l'épreuve anticipée de français de l'année suivante. Ils ont eu un peu plus d'un mois pour réaliser ce carnet de lecteur.

Je leur ai ensuite demandé d'apporter ce carnet en classe et nous avons dédié une séance de deux heures à la mise en commun de leur lecture. En effet, je pense que l'on s'approprie une lecture en en parlant avec d'autres, en échangeant nos points de vue. La séance a été divisée en plusieurs temps. D'abord, les élèves ont pu échanger sur leur lecture en groupes de 4. J'avais constitué moi-même les groupes afin d'en favoriser l'hétérogénéité. En effet, je souhaitais que les petits lecteurs puissent poser leurs questions aux lecteurs plus aguerris et que ces derniers puissent vérifier leur compréhension de la nouvelle en l'expliquant. Les élèves ont donc débattu autour de la nouvelle en

s'appuyant sur le tableau qu'ils avaient dressé dans leur carnet de lecteur au fil de leur lecture (« ce que j'ai compris / les questions que je me pose / les sentiments que je ressens face à tel événement ou tel personnage »). Ainsi, les difficultés de compréhension ont pu être dépassées et les élèves qui n'avaient pas lu la nouvelle (il y en avait quelques uns) ont pu, au moins, en entendre parler.

Ensuite, après ce premier temps, ils ont mis en commun leur réponse à la dernière question de la partie « compréhension et interprétation ». Ils ont débattu de la pertinence de ce qu'ils avaient trouvé et ils ont enrichi leur réponse première. Au brouillon, ils ont commencé à rédiger une réponse commune. J'ai alors distribué une grande feuille blanche à chaque groupe et je leur ai demandé de faire figurer leur réponse à la question dessus. Pour cela, ils pouvaient la présenter sous forme de carte mentale (ils étaient habitués à en faire, nous en faisons depuis le début de l'année) ou sous forme de prises de notes claires. Je leur ai laissé le choix car tous les élèves ne raisonnent pas de la même façon. Un support visuel est bénéfique pour certains alors qu'il n'est pas forcément efficace pour d'autres. La majorité des groupes a tout de même opté pour la carte mentale. Ils ont tous réalisé une synthèse de leur réponse et je les ai ramassées (annexe 21). Je les ai ensuite réduites à la photocopieuse et je leur ai donné à tous un exemplaire de l'ensemble des synthèses. Ainsi, ils ont pu regarder ce que les autres groupes avaient trouvé et les comparer à leur propre réponse. Ils l'ont mis dans leur classeur et l'ont utilisé comme un outil de révision des caractéristiques du réalisme.

Ce travail a été l'occasion d'échanges riches car les élèves avaient réfléchi à leur lecture en amont. Les cartes mentales étaient de qualité et le souvenir de cette nouvelle est resté longtemps dans leur mémoire.

V- Conclusion

Ainsi, nous avons pu constater que faire lire des œuvres littéraires à des élèves de Seconde n'est pas évident. Si le professeur insiste pour les placer au centre de la réception des œuvres et valorise leur légitimité de sujet-lecteur, les élèves ont encore un peu de mal à s'en emparer complètement.

Des dispositifs pédagogiques peuvent permettre de favoriser cette appropriation. Attiser la curiosité des élèves lors de séances inaugurales originales tout en leur donnant des clés de compréhension pour faciliter leur lecture semble être un bon début mais cela ne saurait être suffisant. La pédagogie de projet peut permettre de le compléter en proposant aux élèves un but à leur lecture. Si j'ai moi-même expérimenté ce type de dispositifs à travers des activités créatives, il existe beaucoup d'autres manières de le faire. Nous pouvons penser, par exemple, aux défis lecture.

Il s'agit, pour les élèves, de s'emparer d'une œuvre en préparant des séries de questions ou d'énigmes portant sur cette œuvre pour d'autres personnes l'ayant également lue. Ce projet injecte une petite notion de compétition entre les classes qui pourrait peut-être permettre de les lancer plus facilement dans la lecture. D'autres projets peuvent être mis en place, comme la participation à des concours littéraires comme le Goncourt des lycéens. Cela peut permettre à des élèves d'avoir envie de lire des livres pour ensuite pouvoir en débattre avec les autres et donner leur avis. Ce dispositif montre l'importance des échanges pour construire une relation plus apaisée avec la lecture. J'ai d'ailleurs pu le constater moi-même durant mes expérimentations car mes élèves ont apprécié pouvoir échanger sur leurs lectures et enrichir leur vision des œuvres en côtoyant celles des autres.

Cependant, nous avons également pu nous apercevoir que ces dispositifs ne sont pas infaillibles ou miraculeux. Il restera toujours des élèves récalcitrants qui déclareront qu'ils « n'aiment pas lire ». Cependant, la mission du professeur de français est-elle de donner aux élèves le plaisir à lire ? Au terme de mon travail, je pense plutôt que l'objectif est d'amener les élèves à être curieux, à aller vers la lecture et à pouvoir comprendre pourquoi ils n'aiment pas telle ou telle œuvre. L'objectif est de les guider vers l'autonomie pour qu'ils deviennent des lecteurs autonomes.

BIBLIOGRAPHIE

Essais

- Barthes, R. (1984). « La Mort de l'auteur », in *Le Bruissement de la langue. Essais critiques IV*. Paris, France : Le Seuil.
- Eco, U. (1989). *Lector in fabula*. Paris, France : Librairie Générale Française (LGF).
- Montaigne (de), M. (1588). *Les Essais*. Paris, France : Gallimard.
- Pennac, D. (1995). *Comme un roman*. Paris, France : Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1964). *Qu'est-ce que la littérature*, chapitre II. Paris, France : Gallimard.
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usage de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris, France : Presses universitaires de France (PUF)

Articles de revue :

- Lebrun, M. (1994). « Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture ». *Québec français* n°94.

Articles en lignes

- Cahen, F. (2013). *Des activités créatives autour de Candide avec les TICE*. Repéré à <http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article1918>
- Dufays, J.-L. (2007). « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques ». Repéré à <http://journals.openedition.org/lidil/60;DOI:10,4000/lidil60>

Textes officiels :

- BO n°1, numéro spécial du 5 mars 1981
- BO n°1 du 5 février 1987

ANNEXES

Annexe 1 :

Pour mieux vous connaître

NOM Prénom Classe :

Régime : Interne Externe Demi-pensionnaire

Quels sont vos centres d'intérêts, vos passions, vos loisirs ?

mon loisir le vélo
.....
.....

Quelle est votre vision du cours de français ? Que représente-t-il pour vous et qu'en attendez-vous ?

dictée
.....
.....
.....

Quels sont vos points forts en français ? Que préférez-vous dans cette matière ?

J'aime bien le français, mais j'ai un peu mal
quasiment parfait
.....
.....

Dans quel(s) domaine(s) rencontrez-vous des difficultés ?

- Grammaire
- Orthographe
- Expression écrite
- Etude et compréhension de texte

Pour quelle(s) raison(s) selon vous ?

Je connais pas assez de règles
.....
.....

Quelles sont les œuvres que vous avez étudiées en quatrième et en troisième ? (indiquer le titre et l'auteur)

L'omnibus
.....
.....
.....

Annexe 2 :

Pour mieux vous connaître

NOM [] Prénom : [] Classe []

Régime : Interne Externe Demi-pensionnaire

Quels sont vos centres d'intérêts, vos passions, vos loisirs ?
J'ai qu'une seule passion c'est le football

Quelle est votre vision du cours de français ? Que représente-t-il pour vous et qu'en attendez-vous ?
Pour moi c'est une matière importante car ça nous aide beaucoup pour les dictées la grammaire etc

Quels sont vos points forts en français ? Que préférez-vous dans cette matière ?
Dans cette matière je préfère

Dans quel(s) domaine(s) rencontrez-vous des difficultés ?

- Grammaire
- Orthographe
- Expression écrite
- Etude et compréhension de texte

Pour quelle(s) raison(s) selon vous ?

Quelles sont les œuvres que vous avez étudiées en quatrième et en troisième ? (indiquer le titre et l'auteur)

Annexe 3 :

Pour mieux vous connaître

NOM^C Prénom Classe

Régime : Interne Externe Demi-pensionnaire ✓

Quels sont vos centres d'intérêts, vos passions, vos loisirs ?

Rollers, lecture.....
.....
.....

Quelle est votre vision du cours de français ? Que représente-t-il pour vous et qu'en attendez-vous ?

Il nous permet de mieux connaître et comprendre
notre langue et d'améliorer notre vocabulaire.....
.....
.....

Quels sont vos points forts en français ? Que préférez-vous dans cette matière ?

l'Orthographe.....
.....
.....

Dans quel(s) domaine(s) rencontrez-vous des difficultés ?

- Grammaire
- Orthographe
- Expression écrite
- Etude et compréhension de texte

Pour quelle(s) raison(s) selon vous ?

.....
.....
.....

Quelles sont les œuvres que vous avez étudiées en quatrième et en troisième ? (indiquer le titre et l'auteur)

Le Germinal et Emile Zola, le C.I.D.....
.....
.....
.....

Annexe 4 :

Pour mieux vous connaître

NOM [] Prénom [] Class []

Régime : Interne Externe **Demi-pensionnaire**

Quels sont vos centres d'intérêts, vos passions, vos loisirs ?

la sport
.....
.....

Quelle est votre vision du cours de français ? Que représente-t-il pour vous et qu'en attendez-vous ?

Faire des expressions écrites, des études et compréhension de texte
.....
.....

Quels sont vos points forts en français ? Que préférez-vous dans cette matière ?

la conjugaison
.....
.....

Dans quel(s) domaine(s) rencontrez-vous des difficultés ?

- Grammaire
- Orthographe
- Expression écrite
- Etude et compréhension de texte

Pour quelle(s) raison(s) selon vous ?

.....
.....

Quelles sont les œuvres que vous avez étudiées en quatrième et en troisième ? (indiquer le titre et l'auteur)

Coluche
.....
.....
.....

Annexe 5 :

Pour mieux vous connaître

NOM : Prénom Classe

Régime : Interne Externe Demi-pensionnaire

Quels sont vos centres d'intérêts, vos passions, vos loisirs ?

..... Faire du Basket, Judo

Quelle est votre vision du cours de français ? Que représente-t-il pour vous et qu'en attendez-vous ?

..... Orthographe
..... Dictée
..... Grammaire
..... Lecture

Quels sont vos points forts en français ? Que préférez-vous dans cette matière ?

..... lecture

Dans quel(s) domaine(s) rencontrez-vous des difficultés ?

- Grammaire
- Orthographe
- Expression écrite
- Etude et compréhension de texte

Pour quelle(s) raison(s) selon vous ?

.....
.....
.....

Quelles sont les œuvres que vous avez étudiées en quatrième et en troisième ? (indiquer le titre et l'auteur)

..... Scapin

..... Simon Veil

..... Anne Frank

.....
.....
.....

Pour mieux vous connaître

NOM : Prénom Classe

Régime : Interne Externe Demi-pensionnaire

Quels sont vos centres d'intérêts, vos passions, vos loisirs ?

le sport et l'informatique

Quelle est votre vision du cours de français ? Que représente-t-il pour vous et qu'en attendez-vous ?

Dormir

Quels sont vos points forts en français ? Que préférez-vous dans cette matière ?

Écouter Écrire

Dans quel(s) domaine(s) rencontrez-vous des difficultés ?

- Grammaire
- Orthographe
- Expression écrite
- Etude et compréhension de texte

Pour quelle(s) raison(s) selon vous ?

Cela n'est pas une chose que j'adore

Quelles sont les œuvres que vous avez étudiées en quatrième et en troisième ? (indiquer le titre et l'auteur)

J'ai oublié :

Annexe 7 :

Pour mieux vous connaître

NOM : Prénom Classe :

Régime : Interne Externe Demi-pensionnaire

Quels sont vos centres d'intérêts, vos passions, vos loisirs ?

J'adore le dessin et les jeux vidéo, faire du sport en dehors des heures de cours.

Quelle est votre vision du cours de français ? Que représente-t-il pour vous et qu'en attendez-vous ?

Les cours de français représente pour moi une grande poignée de connaissance, d'orthographe, rédaction, grammaire, etc.

Quels sont vos points forts en français ? Que préférez-vous dans cette matière ?

L'orthographe, je trouve que je me débrouille plutôt bien, à part ça j'ai pas vraiment de points forts.

Dans quel(s) domaine(s) rencontrez-vous des difficultés ?

- Grammaire
- Orthographe
- Expression écrite
- Etude et compréhension de texte

Pour quelle(s) raison(s) selon vous ?

Parce que au collège nous avons pas assez reçu ces domaines, surtout pour l'étude de texte et pour la grammaire c'est parce que j'ai jamais été bon.

Quelles sont les œuvres que vous avez étudiées en quatrième et en troisième ? (indiquer le titre et l'auteur)

....., Moby Dick, P. Oursé,

Annexe 9 :

Pour mieux vous connaître

NOM [] Prénom [] Classe []

Régime : Interne Externe Demi-pensionnaire

Quels sont vos centres d'intérêts, vos passions, vos loisirs ?

Le sport, le basket

Quelle est votre vision du cours de français ? Que représente-t-il pour vous et qu'en attendez-vous ?

étude de texte, littérature

Quels sont vos points forts en français ? Que préférez-vous dans cette matière ?

compréhension de texte

Dans quel(s) domaine(s) rencontrez-vous des difficultés ?

- Grammaire
- Orthographe
- Expression écrite
- Etude et compréhension de texte

Pour quelle(s) raison(s) selon vous ?

.....

Quelles sont les œuvres que vous avez étudiées en quatrième et en troisième ? (indiquer le titre et l'auteur)

Candide de Voltaire
Beust, A la recherche du temps perdu

Annexe 10 :

Séance 2 : Qu'est-ce que peut bien raconter *Candide ou l'Optimisme* ? Menons l'enquête !

A partir de la table des matières et des résumés ci-dessous, faites des hypothèses sur le contenu du conte. De quoi va-t-il être question ? Quels événements, quels personnages allez-vous rencontrer ?

1) Classiques&Cie lycée, Hatier

Jeune et naïf, Candide vit heureux au château de Thunder-ten-tronckh, véritable paradis terrestre. Mais il en est chassé et se trouve confronté aux horreurs du monde.

Dans ce conte parodique, le philosophe des Lumières s'attache à contredire la doctrine de l'Optimisme selon laquelle « tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles. »

2) Classicolycée, Belin-Gallimard

Pour avoir embrassé la jolie Cunégonde, Candide est chassé du royaume de Thunder-ten-tronckh. Commence alors pour lui un long voyage qui lui fait sillonner les mers et les continents. Sur son chemin, il découvre la noire réalité d'un monde habité par la violence et l'intolérance.

D'une plume allègre et incisive, Voltaire compose un magistral conte philosophique qui continue à aiguïser l'esprit critique de ses lecteurs.

3) Folioclassique

On aperçut enfin les côtes de la France. « Avez-vous jamais été en France, monsieur Martin ? Dit Candide. - Oui, dit Martin, j'ai parcouru plusieurs provinces. Il y en a où la moitié des habitants est folle, quelques-unes où l'on est trop rusé, d'autres où l'on est communément assez doux et assez bête, d'autres où l'on fait le bel esprit : et dans toutes, la principale occupation est l'amour, la seconde de médire, et la troisième de dire des sottises. - Mais, monsieur Martin, avez-vous vu Paris ? »

4) Carrés classiques, Nathan

Guerres, massacres, viols, tortures, meurtres, tremblements de terre, persécutions religieuses, esclavage, décidément, tout ne va pas pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles...

Sur les traces de Candide, de l'Allemagne au Pérou, du Surinam à Venise, redécouvrez l'esprit des Lumières et le rire salvateur de Voltaire dont nous avons encore tout à apprendre.

5) Petits classiques, Larousse

« Qu'est-ce qu'optimisme ? Disait Cacambo. - Hélas ! Dit Candide, c'est la rage de soutenir que tout est bien quand on est mal ».

L'oeuvre la plus célèbre de Voltaire, un des textes français les plus universellement connus, démontre trois choses : que le monde va mal, et qu'il pourrait aller mieux, si l'on commençait par dire moins de bêtises. En attendant, mieux vaut rire que pleurer, tout en cultivant notre jardin. *Candide* conjugue la philosophie et le comique.

Candide ou l'Optimisme : table des matières

Chapitre 1 : Comment Candide fut élevé dans un beau château, et comment il fut chassé d'icelui.

Chapitre 2 : Ce que devint Candide parmi les Bulgares.

Chapitre 3 : Comment Candide se sauva d'entre les Bulgares, et ce qu'il devint.

Chapitre 4 : Comment Candide rencontra son ancien maître de philosophie, le docteur Pangloss, et ce qui en advint.

Chapitre 5 : Tempête, naufrage, tremblement de terre, et ce qui advint du docteur Pangloss, de Candide et de l'anabaptiste Jacques.

Chapitre 6 : Comment on fit un bel autodafé pour empêcher les tremblements de terre, et comment Candide fut fessé.

Chapitre 7 : Comment une vieille prit soin de Candide, et comment il retrouva ce qu'il aimait.

Chapitre 8 : Histoire de Cunégonde.

Chapitre 9 : Ce qui advint de Cunégonde, de Candide, du grand inquisiteur et d'un juif.

Chapitre 10 : Dans quelle détresse Candide, Cunégonde et la vieille arrivent à Cadix, et de leur embarquement.

Chapitre 11 : Histoire de la vieille.

Chapitre 12 : Suite des malheurs de la vieille.

Chapitre 13 : Comment Candide fut obligé de se séparer de la belle Cunégonde et de la vieille.

Chapitre 14 : Comment Candide et Cacambo furent reçus chez les jésuites du Paraguay.

Chapitre 15 : Comment Candide tua le frère de sa chère Cunégonde.

Chapitre 16 : Ce qui advint aux deux voyageurs avec deux filles, deux singes et les sauvages nommés Oreillons.

Chapitre 17 : Arrivée de Candide et de son valet au pays d'Eldorado, et ce qu'ils y virent.

Chapitre 18 : Ce qu'ils virent dans le pays d'Eldorado.

Chapitre 19 : Ce qui leur arriva à Surinam, et comment Candide fit connaissance avec Martin.

Chapitre 20 : Ce qui arriva sur mer à Candide et à Martin.

Chapitre 21 : Candide et Martin approchent des côtes de France et raisonnent.

Chapitre 22 : Ce qui arriva en France à Candide et à Martin.

Chapitre 23 : Candide et Martin vont sur les côtes d'Angleterre ; ce qu'ils y voient.

Chapitre 24 : De Paquette et de frère Giroflée.

Chapitre 25 : Visite chez le seigneur Pocouranté, noble vénitien.

Chapitre 26 : D'un souper que Candide et Martin firent avec six étrangers, et qui ils étaient.

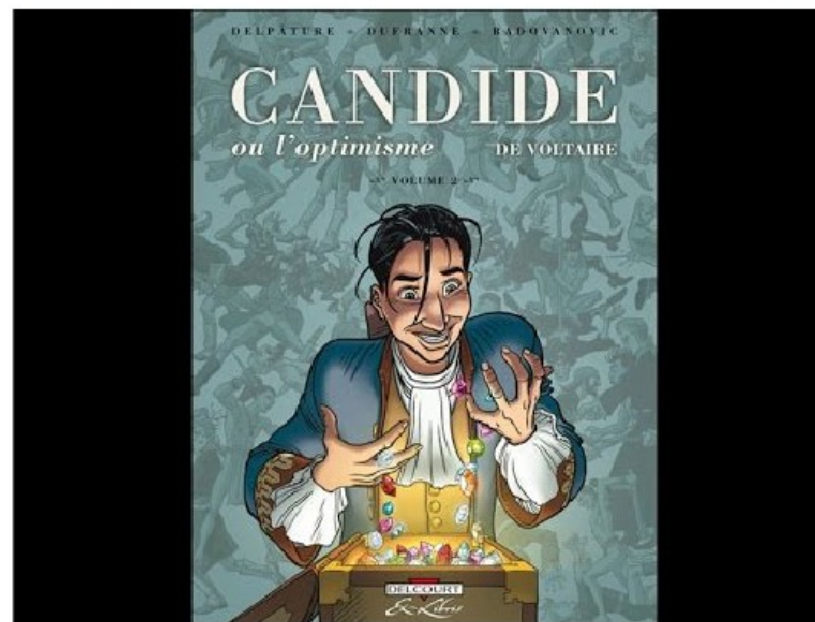
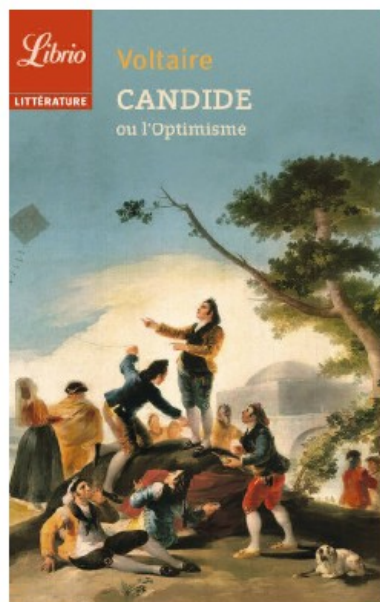
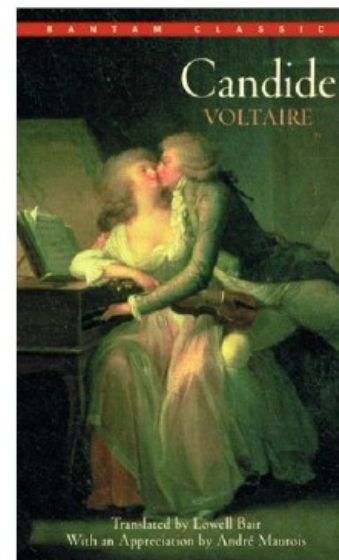
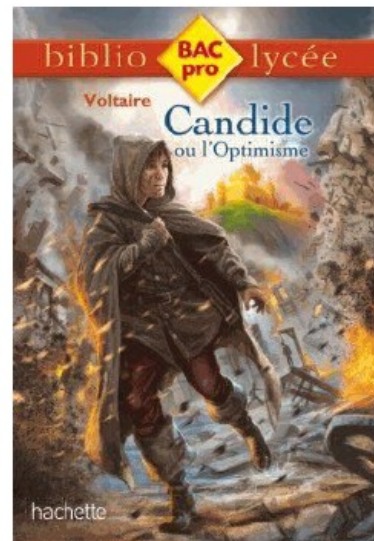
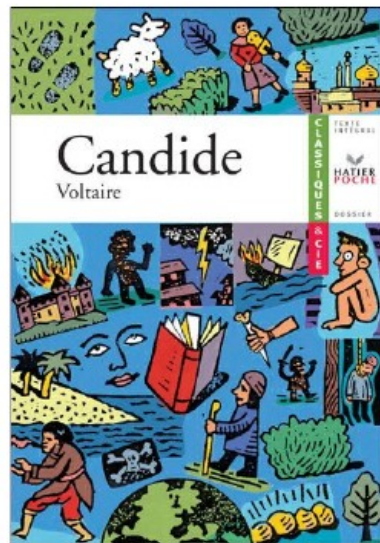
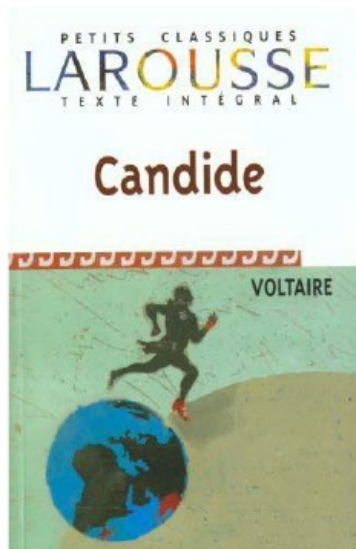
Chapitre 27 : Voyage de Candide à Constantinople.

Chapitre 28 : Ce qui arriva à Candide, à Cunégonde, à Pangloss, à Martin, etc.

Chapitre 29 : Comment Candide retrouva Cunégonde et la vieille.

Chapitre 30 : Conclusion.

Annexe 11 :



Annexe 12 :

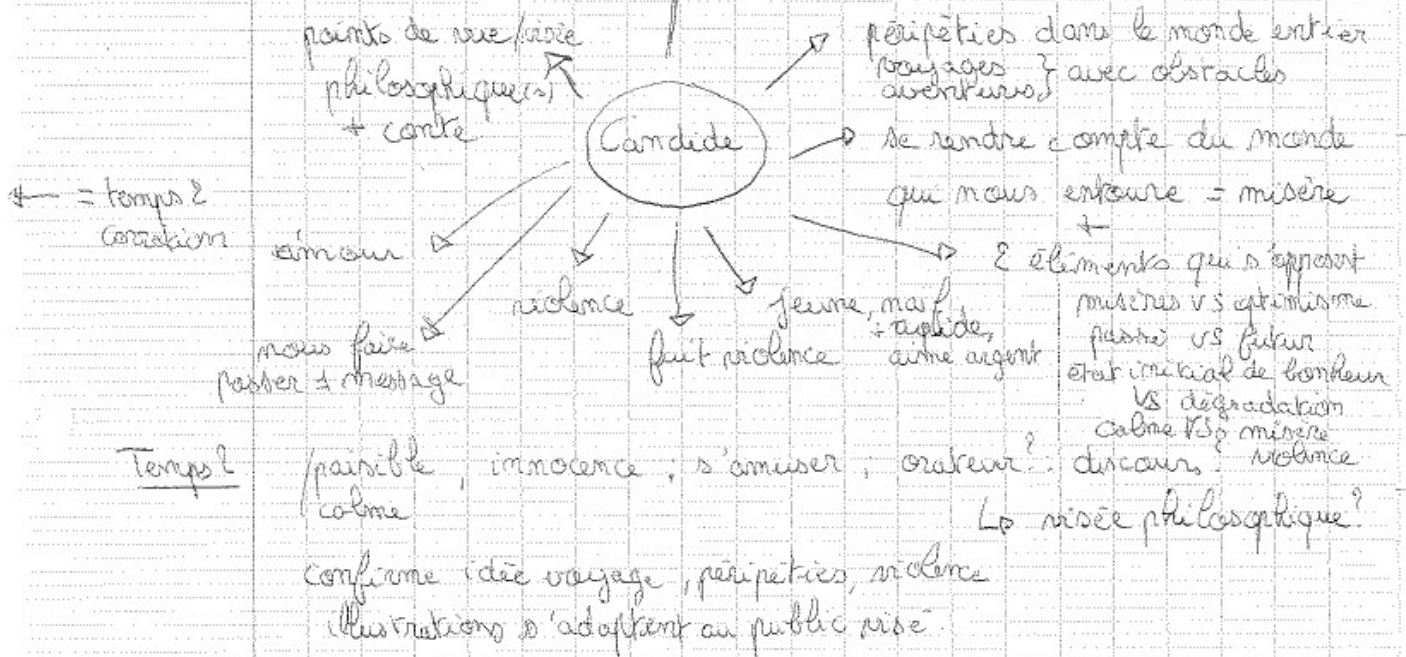
Sequence 1 : Candide ou l'Optimisme, Voltaire

Leçon 1 : Que peut raconter Candide ? Menons l'enquête!

→ Temps 1 : par 2, faire des hypothèses de lecture à l'aide des résumés et de la table des matières.

→ Temps 2 : par 2, à partir d'une illustration de Candide, vérifiez vos 1^{ères} hypothèses + formulez-en d'autres.

Temps 1 : imaginaire mais part du concret



CONCLUSION Le paratexte = éléments autour du texte (première de couverture, la 4^e couverture, le titre, éléments sur l'auteur... Ces éléments donnent des infos sur le conte, les sources avant même que nous les ayons lus.

Annexe 13 :

<p>Zola Thérèse Raquin</p> 	<p>Thérèse s'ennuie dans sa vie de couple et noue une relation avec Laurent. Au cours d'une promenade en barque, les deux amants se débarrassent du mari gênant. Ce premier roman naturaliste de Zola fait date pour la manière dont le crime et ses conséquences sont minutieusement dépeints.</p> <p>LA PRÉFACIÈRE Romancière née en 1967, Maylis de Kerangal est l'auteur d'une œuvre intimiste et réaliste. Son dernier roman, <i>Naissance d'un pont</i> (2010), a été couronné par le Prix Médicis.</p>
<p>LE DOSSIER</p>	<ul style="list-style-type: none">• des repères historiques et biographiques• des fiches de lecture• des textes complémentaires et des documents iconographiques• des exemples d'adaptations cinématographique et théâtrale du roman• des sujets de type bac <p>L'AUTEUR DU DOSSIER Laurence Rauline est agrégée de lettres modernes, docteur en littérature française de l'âge classique et enseignante en lycée.</p>
<p>ET SUR LE SITE</p>	<p>www.classiques-et-cie.com (en accès gratuit)</p> <ul style="list-style-type: none">• le guide pédagogique• les corrigés des sujets de type bac <p>www.editions-hallier.fr Iconographie : Thérèse Raquin de Marcel Carne avec Raf Vallone et Simone Signoret, 1953 Ph © Rue des Archives / BCA Illustration : Stéphane Kiehl Conception couverture : cedricmadelier.com</p> <p>44 4530 0 ISBN 978-2-218-95432-0</p>  <p>9 782218 954320</p>

3,50 €

Annexe 14 :

N. ordre	NOMS ET PRÉNOMS DES	DATES des Actes.
1	Arnaud Marie Justine	15 février 1854
2	Arnaud Rose Suzette Marie	3 ^e juil 1853
3	Astic Adolphe Victor	23 mai 1855
4	Astic Marie Elisabeth	11 janv. 1854
5	Astic Marie Louise	23 ^e juil 1854
6	Astier Auguste Marius	3 août 1855
7	Astier Gabriel Victorin	10 août 1853
8	Astier Pierre Marius	8 ^e juil 1860
9	Astier Rosalie Marie	13 juillet 1853
10	Athenoux Elisabeth Genevieve	20 mars 1861
11	Athenoux Suzanne Marie	16 ^e juil 1858
12	Athenoux Louise Thérèse	16 mai 1856
13	Athenoux Rogbert Félix Jules	5 janvier 1852
14	Aubert Marie	12 février 1853
15	Aubert Marie Anne	21 août 1852
16	Aubert Marie Anne	21 ^e juil 1862
17	Aubry Blanche Genevieve Marie	3 ^e juil 1861
18	Aubran Marie Anne Thérèse	23 juillet 1861
19	Audibert Louis Charles	19 juillet 1851
20	Audibert Marie Dolphine Emmanuelle	15 août 1855
21	Audibert Paul	27 juin 1853
22	Augier Augustine Antoinette	22 ^e juil 1856
23	Aignan Marie Thérèse	18 février 1854
24	Auribeau Anne Marie	8 ^e juil 1861
25	Auribeau Eugène Louis	1 ^e juin 1860
26	Auribeau Sophie Antoinette Genevieve	7 juin 1860

N. ordre	NOMS ET PRÉNOMS DES	DATES des Actes.
27	Auribeau François	16 août 1859
28	Auribeau Jean Baptiste	23 janvier 1858
29	Auribeau Marie	23 janv 1858
30	Auribeau Gustave Baptiste	30 ^e juil 1854
31	Auribeau Angélique Louise	23 août 1854
32	Auribeau Marie Antoinette	11 ^e juil 1862
33	Aurouze Auguste Célestine	1 ^e juin 1859
34	Aurouze Augustine Josephine	25 août 1853
35	Aurouze Antoine Marius	21 mars 1860
36	Aurouze Félix Antoinette	11 juillet 1853
37	Aurouze Henri Léon	7 ^e juil 1853
38	Aurouze Marius Justin	9 août 1853
39	Ausset François Gabriel	28 ^e juil 1861
40	Ausset Marius Stanislas	27 août 1859
41	Autare Anne Cygoline	18 juillet 1860
42	Autare François Alphonsine	20 mai 1853
43	Autare Michèle Baptistine	25 février 1854
44	Autare Pierre	6 ^e juil 1853
45	Avon (E) De St Colombe	23 mai 1859
46	Avon (D) Henriette Marie	27 ^e juil 1853
47	Avon Jb Camille	27 juin 1854
48	Avon (D) Marie Albertine	11 février 1853
49	Aymard Henri Jean	19 juillet 1861
50	Aymard Louis	6 juillet 1861
51	Aymard Louise Jules	8 janvier 1859
52	Aymard Marie Rose	23 février 1853
53	Aymard Valérie Augustine	27 ^e juil 1856

Annexe 15 :**Activités créatives : pour s'approprier Candide autrement...**

Consigne	Nombre d'élèves	Chapitres concernés	Date de rendu
Vous êtes un soldat de l'armée Bulgare devenu pacifiste : rédigez un tract publicitaire parodique pour recruter d'autres soldats, en utilisant l'ironie comme arme contre la guerre, comme Voltaire. Vous expliquerez vos choix dans un paragraphe à part.	2 élèves	Début jusqu'à la fin du chap.6 p.38	16/11/19
Rédiger un discours pour l'anabaptiste Jacques lors de son enterrement. Servez-vous du texte pour mettre en valeur la justice ou l'injustice de sa mort. Vous mettrez en voix votre texte et le rendrez sur une clé USB. Vous expliquerez vos choix d'écriture et de mises en voix dans deux paragraphes à part : qu'avez-vous voulu faire passer au public ? Quel est votre point de vue sur sa mort ? Pourquoi avoir choisi de le mettre en voix de cette façon ?...	2 élèves		16/11/19
Après le tremblement de terre de Lisbonne, des curieux des villes environnantes viennent constater les dégâts. Vous rédigerez l'interview de Candide par un journaliste : il raconte l'épreuve De l'autodafé, du naufrage et du tremblement de terre. Vous vous servirez du texte pour nourrir son récit et vous attacherez une attention particulière à l'évocation de ses émotions.	3 élèves		16/11/19
Vous être journaliste et devez réaliser un article sur la condition féminine au XVIIIème siècle. Vous interviewez alors Cunégonde et la vieille. Vous vous servirez du texte pour l'écrire. Vous pouvez présenter cette interview sous forme écrite ou vous pouvez vous filmer en train de la jouer.	3 élèves	Chap.7 à la fin du chap.12 p.60	16/11/19
Nous avons retrouvé une page du journal intime de Cunégonde ! Elle y expose son dilemme : suivre sa raison et épouser le gouverneur ou suivre son cœur et s'enfuir avec Candide. Vous rédigerez cette page du journal intime en présentant les arguments pour et contre chacune de ces options. Utilisez le texte pour nourrir votre écrit.	2 élèves	Chap.13 à la fin du chap.18 p.90	23/11/19
Présentez sous forme de bande dessinée les retrouvailles entre Candide et le frère de Cunégonde. Mettez en lumière les aspects qui vous paraissent essentiels dans cette rencontre.	2 élèves		23/11/19
Vous êtes un habitant d'Eldorado et vous devez réaliser un reportage afin de donner envie aux voyageurs de venir visiter votre ville. Vous vous servirez du texte pour présenter les différents aspects propres à Eldorado. Vous pouvez présenter votre travail sous forme d'un reportage écrit avec des photos, des dessins ou vous pouvez filmer le reportage en incrustant des images, des dessins, de votre ville.	2 élèves		23/11/19
Le nègre du Surinam n'en peut plus de sa condition et décide d'inciter les autres esclaves à se révolter avec lui. Vous rédigerez son discours face à ses pairs en vous aidant du texte pour trouver des arguments. Pour vous aider, pensez au discours du vieux tahitien de Diderot. Vous le mettrez en voix pour le déclamer devant la classe. Vous expliquerez également vos choix dans deux paragraphes :	2 élèves	Chap.19 à la fin du chap.24 p.128	23/11/19

qu'avez-vous voulu faire passer au public ? Pourquoi avoir utilisé ces arguments ? Pourquoi avoir choisi de le mettre en voix de cette façon ?...			
Imaginez trois récits racontés par trois pauvres différents et qui souhaitent s'embarquer avec Candide en vous aidant du texte. Vous mettez en valeur la surenchère dans leurs malheurs. Vous filmerez cette scène.	3 élèves		30/11/19
Sauvé ! Les voleurs ayant extorqué de l'or et des diamants à Candide ont été retrouvés ! L'affaire fait les gros titres des journaux. Vous êtes journaliste et votre journal vous demande de couvrir cet événement. Vous présenterez la manière dont les voleurs ont commis leur méfait en vous aidant du texte. Vous présenterez les faits en laissant clairement apparaître votre propre opinion sur ce passage	2 élèves		30/11/19
Imaginez les pensées de Candide lorsqu'il retrouve Cunégonde : doit-il l'épouser ou non maintenant qu'elle est laide ? Vous vous aiderez du texte pour rédiger ce monologue et vous mettez en valeur les raisons de son hésitation. Vous le mettez ensuite en voix. Vous expliquerez vos choix dans un paragraphe à part : pourquoi l'avoir mis en voix de cette façon ? Que vouliez-vous faire passer au spectateur ?...	2 élèves	Chap.25 à la fin du livre p.160	30/11/19
Rédigez le discours d'un gourou qui voudrait persuader ses amis de vivre en communauté avec lui selon le modèle de Candide et de ses amis dans la métairie. Vous vous aiderez du texte pour trouver des arguments favorables à ce mode de vie	2 élèves		30/11/19

Annexe 16 :

Séquence 2 : *Candide ou l'Optimisme*, Voltaire

Travaux créatifs : conseils

<u>Consigne</u>	<u>Conseils</u>
<p>Vous êtes un soldat de l'armée Bulgare devenu pacifiste : rédigez un tract publicitaire parodique pour recruter d'autres soldats, en utilisant l'ironie comme arme contre la guerre, comme Voltaire. Vous expliquerez vos choix dans un paragraphe à part.</p>	<p>Pour faire votre tract, vous pouvez utiliser l'ordinateur, dessiner, faire des collages ...</p> <p>Concentrez-vous sur le procédé d'ironie : Qu'est-ce que c'est ? Comment devez-vous le mettre en place dans votre tract ?</p> <p><u>Exemple de tract ironique :</u> http://jeanmarcelbouguereau.blogs.nouvelobs.com/archive/2008/09/13/le-retour-des-tracts-subversifs-et-ironique-ca-fait-vraiment.html</p>
<p>Rédiger un discours pour l'anabaptiste Jacques lors de son enterrement. Servez-vous du texte pour mettre en valeur la justice ou l'injustice de sa mort. Vous mettrez en voix votre texte et le rendrez sur une clé USB. Vous expliquerez vos choix d'écriture et de mises en voix dans deux paragraphes à part : qu'avez-vous voulu faire passer au public ? Quel est votre point de vue sur sa mort ? Pourquoi avoir choisi de le mettre en voix de cette façon ?...</p>	<p>Pour votre discours, pensez au travail que l'on a fait dans la séquence précédente (étapes du discours). Pensez également à utiliser les registres littéraires, celui ou ceux qui vous paraissent le plus adapté à ce que vous voulez faire passer à votre public. Utilisez également des figures de style pour appuyez vos propos.</p> <p>Dans votre discours, rappelez qui était la personne dont vous parlez aujourd'hui : qui elle était, ce qu'elle a fait dans sa vie, etc. Evoquez également les circonstances de sa mort et votre sentiment depuis qu'elle n'est plus là. Votre discours peut être positif ou négatif vis-à-vis de Jacques.</p> <p>Pour vous aider, voici un discours du Président de la République célébrant Simone Veil à l'occasion de son entrée au Panthéon : http://www.elysee.fr/declarations/article/hommage-solennel-de-la-nation-a-simone-veil/</p> <p>Si vous choisissez de présenter négativement ce personnage, vous pouvez faire le contraire de ce discours (je n'ai pas de modèle de discours négatif sur une personne morte à vous proposer, ce n'est</p>

	pas très courant...)
Après le tremblement de terre de Lisbonne, des curieux des villes environnantes viennent constater les dégâts. Vous rédigerez l'interview de Candide par un journaliste : il raconte l'épreuve De l'autodafé, du naufrage et du tremblement de terre. Vous vous servirez du texte pour nourrir son récit et vous attacherez une attention particulière à l'évocation de ses émotions. Vous rendrez votre interview sur une clé usb pour que je puisse le faire écouter au reste de la classe ou sinon vous pourrez la lire devant vos camarades. A vous de choisir.	Appuyez-vous sur le texte pour mettre en valeur les catastrophes dont Candide a été victime. Utilisez des figures de style pour mettre en valeur son récit et utilisez également les registres littéraires pour favoriser l'évocation des émotions.
Vous êtes journaliste et devez réaliser un article sur la condition féminine au XVIIIème siècle. Vous interviewez alors Cunégonde et la vieille. Vous vous servirez du texte pour l'écrire. Vous pouvez présenter cette interview sous forme écrite ou vous pouvez vous filmer en train de la jouer. Si vous la rendez par écrit, enregistrez-vous sur une clé usb pour que je puisse la faire écouter à vos camarades.	Appuyez-vous bien sur le texte pour détailler les malheurs qui pouvaient arriver aux femmes à cette époque. Utilisez les registres littéraires et les figures de style pour donner plus de poids à votre article.
Nous avons retrouvé une page du journal intime de Cunégonde ! Elle y expose son dilemme : suivre sa raison et épouser le gouverneur ou suivre son cœur et s'enfuir avec Candide. Vous rédigerez cette page du journal intime en présentant les arguments pour et contre chacune de ces options. Utilisez le texte pour nourrir votre écrit. Vous vous enregistrerez sur une clé usb pour que je puisse faire écouter votre production au reste de la classe ou sinon vous pourrez la lire devant vos camarades. A vous de choisir.	Appuyez-vous sur le texte pour trouver les raisons que peut avoir Cunégonde à s'enfuir avec Candide ou à épouser le gouverneur. Mettez bien en valeur les différents arguments. N'oubliez pas que le journal appartient à Cunégonde. N'hésitez pas à être créatif dans la forme que prendra votre travail : c'est un vieux document que l'on retrouve !
Présentez sous forme de bande dessinée les retrouvailles entre Candide et le frère de Cunégonde. Mettez en lumière les aspects qui vous paraissent essentiels dans cette rencontre.	Vous ne pourrez pas mettre tout le passage en bd, sélectionner donc les passages qui vous semblent les plus importants. Si vous deviez montrer votre travail à quelqu'un n'ayant pas lu ce passage, que devriez-vous représenter pour qu'elle comprenne toute cette scène ?
Vous êtes un habitant d'Eldorado et vous devez réaliser un reportage afin de donner envie aux voyageurs de venir visiter votre ville. Vous vous servirez du texte pour présenter les différents aspects propres à Eldorado. Vous pouvez présenter votre travail sous forme d'un reportage écrit avec des photos, des dessins ou vous pouvez filmer le reportage en incrustant des images, des dessins, de votre ville.	Appuyez-vous sur le texte pour avoir des éléments de descriptions de la ville d'Eldorado. Pensez également aux dépliants des offices de tourisme : quels éléments sont mis en avant pour donner envie aux touristes de venir dans leur ville ? <u>Exemple de dépliant touristique :</u> http://maevart.fr/portfolio/depliant-touristique-recto/

	Enrichissez votre travail de photos, dessins.
Le nègre du Surinam n'en peut plus de sa condition et décide d'inciter les autres esclaves à se révolter avec lui. Vous rédigerez son discours face à ses pairs en vous aidant du texte pour trouver des arguments. Pour vous aider, pensez au discours du vieux tahitien de Diderot. Vous le mettrez en voix pour le déclamer devant la classe. Vous expliquerez également vos choix dans deux paragraphes : qu'avez-vous voulu faire passer au public ? Pourquoi avoir utilisé ces arguments ? Pourquoi avoir choisi de le mettre en voix de cette façon ?...	Pensez au travail de discours que l'on a mené dans la séquence précédente (étapes du discours). Servez-vous également du discours du vieillard du Supplément au voyage de Bougainville de Diderot, il pourrait vous inspirer. Utilisez des figures de styles pour donner plus de poids à votre argumentation. Utilisez également les registres
Imaginez trois récits racontés par trois pauvres différents et qui souhaitent s'embarquer avec Candide en vous aidant du texte. Vous mettrez en valeur la surenchère dans leurs malheurs. Vous filmerez cette scène. Vous camarades voteront pour l'histoire la plus malheureuse.	Aidez-vous des autres chapitres du livre pour trouver des idées de catastrophes qui auraient pu arriver à vos trois personnages. Utilisez des figures de style et les registres littéraires pour mettre en valeur la surenchère de malheurs.
Sauvé ! Les voleurs ayant extorqué de l'or et des diamants à Candide ont été retrouvés ! L'affaire fait les gros titres des journaux. Vous êtes journaliste et votre journal vous demande de couvrir cet événement. Vous présenterez la manière dont les voleurs ont commis leur méfait en vous aidant du texte. Vous présenterez les faits en laissant clairement apparaître votre propre opinion sur ce passage	Appuyez vous sur le texte pour décrire le mode opératoire du vol. Utilisez les registres littéraires et les figures de style pour laisser apparaître clairement votre opinion sur ce passage.
Imaginez les pensées de Candide lorsqu'il retrouve Cunégonde : doit-il l'épouser ou non maintenant qu'elle est laide ? Vous vous aiderez du texte pour rédiger ce monologue et vous mettrez en valeur les raisons de son hésitation. Vous le mettrez ensuite en voix. Vous expliquerez vos choix dans un paragraphe à part : pourquoi l'avoir mis en voix de cette façon ? Que vouliez-vous faire passer au spectateur ?...	Appuyez-vous sur le texte pour mettre en valeur les raisons de l'hésitation de Candide. Utilisez des figures de style et les registres littéraires pour donner plus de poids à ce que vous voulez faire passer au lecteur/spectateur.
Rédigez le discours d'un gourou qui voudrait persuader ses amis de vivre en communauté avec lui selon le modèle de Candide et de ses amis dans la métairie. Vous vous aiderez du texte pour trouver des arguments favorables à ce mode de vie	Pensez au travail de discours que l'on a mené pendant la séquence précédente (étapes du discours). Appuyez-vous sur le texte pour trouver des arguments en faveur de ce mode de vie. Utilisez les figures de style et les registres littéraires pour donner plus de poids à votre argumentation.

Le Vestphalien :

Directeur: M. Gredler
Journaliste: M. Lemaire et M. Desros
Membres: M. de Villars

Est. 1749

Mardi 20 Novembre 1749

Prix : 6 cents.

Le vol des bijoux :

Les faits :

Ce mardi 20 Novembre, en Amérique du Sud en Eldorado, le célèbre marchand Vanderdendur, a extorqué un de ses clients.

Ce client du nom de Candide, un jeune homme naïf voulant se rendre à Venise, a fait la rencontre de ce « marchand » et lui a payé la somme astronomique de trente-mille piastres pour effectuer la traversée à bord de son bateau avec ses provisions.

Comment le vol s'est produit ?

Mais l'histoire ne s'arrête pas là, ce vicieux Vanderdendur a chargé les moutons et toutes les provisions de Candide ainsi que son or et ses bijoux mais a empêché celui-ci de monter à bord.

Quelques minutes après avoir largué les amarres, cet escroc a mis les voiles et Candide vit partir son trésor et son arnaqueur impuissant.

Comment Candide a récupéré ses bijoux ?

Quelques jours plus tard, vendredi, Candide en chemin pour rejoindre Bordeaux à bord d'un galion espagnol vit devant lui une bataille navale éclatée. Elle opposait un navire français et le fameux navire du marchand qui l'avait volé. Le navire français bien mieux équipé que celui du marchand pour une bataille n'eut aucun mal à couler ce dernier



et emporta avec lui tous les trésors de Candide à part un de ses moutons contenant son or. Il fut récupéré et restitué à Candide. Nous pensons que Candide a eu beaucoup de chance avec cette mésaventure même si il a été très naïf

Guerre entre les Bulgares et les Abares : les nouvelles. Page 2

Naufrage de l'Amsterdam sur les côtes anglaises : le bilan. Page 4

L'Ecosse pourrait-elle déclarer la guerre au Royaume-Uni ? Page 6

Météo : la tempête se dirige vers l'Europe ? Page 8



Le 22 octobre 1761

21h48
♥♥♥

Candide ?

Cher journal,
 aujourd'hui je me vais pas très bien, j'ai mal au cœur. Le
 choix cornélien est si important et ~~si~~ ^{si} important pour moi
 et pour mon avenir, que je ne sais pas quoi choisir.
 Épouser le gouverneur ? Ne pas l'épouser ?) TB
 Suivre Candide ? Ne pas le suivre ?
 J'en sais strictement rien. Je vais donc faire les avantages/
 désavantages du Gouverneur et de Candide.

Gouverneur ?

Le gouverneur :



Fernando d'Ibaxaa y Figueroa y Mascarenes y Lampongodos y Saura
 Le gouverneur pourrait m'apporter tellement
 d'argent et puis aussi je n'aurais pas besoin
 de m'entêter d'une fidélité à toute épreuve.
 La vieille m'a aussi fait penser que je
 pourrais donner de l'argent à Candide.
 Mais il faut aussi avouer qu'il a des défauts comme
 avoir un nez haut (c'est vraiment pas beau), une moustache
 mal coiffée, une marche orgueilleuse et puis il aime
 aussi beaucoup les femmes à la fureur et moi je m'en
 suis pas une

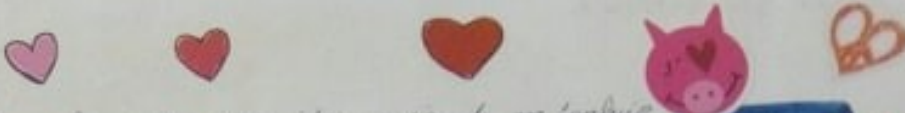


a la folie plutôt non?

Alors pourquoi ^{ne} pas choisir le gouverneur ? Mais il y a
 aussi Candide que j'aime si profondément.

Candide :





 Candide, celui avec qui j'ai envie de m'engager
 mais... qui me pose tout de problèmes. Je l'
 aime tellement alors que pour le gouverneur,
 je n'ai pas le même amour, la même
 sensation que j'ai avec Candide. Candide c'est l'homme de
 ma vie nous nous aimons tous les deux. Mais j'ai
 SOIXANTE-DOUZE quartiers et lui en a seulement SOIXANTE ET
 ONZE, peut être que ce n'est qu'un détail pour toi journal
 mais pour moi c'est un détail de la plus haute importance.
 Nous allons tellement bien ensemble, Avant qu'ils décident
 ma mère, mon père ne voulaient pas que je sois avec Candide
 mais maintenant ils ne sont plus là alors peut-être que je
 devrais suivre leurs dernières volontés?
 Candide n'est peut-être pas si bien que ça car il
 a tué le grand ingénieur. Peut-être que mes parents
 avaient raison?

Ma RAISON ?

72

70

Mom coeur ?

Le quel choisir ? Je n'en sais strictement rien. Suivre
 mon cœur ou ma raison ? Tel est la question, j'y répondrais
 peut-être demain, comme on dit la nuit porte conseil.



Que faire ?



Bonne nuit journal, à demain ♥

Cunigonde



Annexes 18 :

Votre avis sur les activités créatives sur *Candide* ou *l'Optimisme* :

1) Avez-vous apprécié faire ces activités? Si oui pourquoi? Si non pourquoi?
Oui c'était bien et amusant.

2) A quelles difficultés avez-vous été confrontés?
Aucune.

3) Avez-vous l'impression que ces activités créatives vous ont permis de mieux comprendre le conte? Si oui pourquoi? Si non, pourquoi?
Oui sur certains chapitres.

4) Ces activités vous ont-elles donné envie de lire le conte (ou des parties du conte)? Si oui, pourquoi? Si non pourquoi?
Non j'aime pas lire.

Votre avis sur les activités créatives sur *Candide* ou *l'Optimisme* :

1) Avez-vous apprécié faire ces activités? Si oui pourquoi? Si non pourquoi?
Oui cela nous permet de comparer nos précédents avis aux nouveaux avis.

2) A quelles difficultés avez-vous été confrontés?

3) Avez-vous l'impression que ces activités créatives vous ont permis de mieux comprendre le conte? Si oui pourquoi? Si non, pourquoi?
Oui puisque on a la version de plusieurs personnes.

4) Ces activités vous ont-elles donné envie de lire le conte (ou des parties du conte)? Si oui, pourquoi? Si non pourquoi?
Des parties de contes oui. Mais tout le lire non par faute de temps.

Votre avis sur les activités créatives sur Candide ou l'Optimisme :

1) Avez-vous apprécié faire ces activités? Si oui pourquoi? Si non pourquoi?

Oui, c'est un autre style d'approche du livre.

2) A quelles difficultés avez-vous été confrontés?

L'orthographe

3) Avez-vous l'impression que ces activités créatives vous ont permis de mieux comprendre le conte? Si oui pourquoi? Si non, pourquoi?

Oui, car c'est une autre façon de lire le livre, d'avoir une approche différente.

4) Ces activités vous ont-elles donné envie de lire le conte (ou des parties du conte)? Si oui, pourquoi? Si non pourquoi?

Oui, car entendre les autres parler d'une partie du conte qu'on a pas fait bien compris nous aide à comprendre.

Votre avis sur les activités créatives sur Candide ou l'Optimisme :

1) Avez-vous apprécié faire ces activités? Si oui pourquoi? Si non pourquoi?

Oui, intéressant

2) A quelles difficultés avez-vous été confrontés?

ça allait. Vous nous avez bien aidé en cas de problèmes mémorables!

3) Avez-vous l'impression que ces activités créatives vous ont permis de mieux comprendre le conte? Si oui pourquoi? Si non, pourquoi?

Les activités nous ont bien permis de comprendre le livre. Au départ, le livre nous apparaissait flou ou nous ne comprenions que la surface mais après les travaux, nous le comprenons dans l'intégralité.

4) Ces activités vous ont-elles donné envie de lire le conte (ou des parties du conte)? Si oui, pourquoi? Si non pourquoi?

Oui : activités intéressantes

Autre(s) remarque(s) :

Bien

Votre avis sur les activités créatives sur Candide ou l'Optimisme :

1) Avez-vous apprécié faire ces activités? Si oui pourquoi? Si non pourquoi?

Oui, on a appris des choses d'un autre siècle, sur Voltaire et autres

2) A quelles difficultés avez-vous été confrontés?

Au français qui était complexe

3) Avez-vous l'impression que ces activités créatives vous ont permis de mieux comprendre le conte? Si oui pourquoi? Si non, pourquoi?

Oui, on a pu comprendre les sens cachés de certaines phrases

4) Ces activités vous ont-elles donné envie de lire le conte (ou des parties du conte)? Si oui, pourquoi? Si non pourquoi?

pas vraiment car c'est un livre compliqué

Votre avis sur les activités créatives sur Candide ou l'Optimisme :

1) Avez-vous apprécié faire ces activités? Si oui pourquoi? Si non pourquoi?

Oui, c'était intéressant mais trop long

2) A quelles difficultés avez-vous été confrontés?

comprendre le texte

3) Avez-vous l'impression que ces activités créatives vous ont permis de mieux comprendre le conte? Si oui pourquoi? Si non, pourquoi?

Oui, tout le conte

4) Ces activités vous ont-elles donné envie de lire le conte (ou des parties du conte)? Si oui, pourquoi? Si non pourquoi?

Oui, pour connaître la suite de l'histoire

Votre avis sur les activités créatives sur Candide ou l'Optimisme :

1) Avez-vous apprécié faire ces activités? Si oui pourquoi? Si non pourquoi?

Parfois

2) A quelles difficultés avez-vous été confrontés?

quelques difficultés de compréhension pour certains groupes

3) Avez-vous l'impression que ces activités créatives vous ont permis de mieux comprendre le conte? Si oui pourquoi?

Si non, pourquoi?

Oui car il y a eu des explications écrites

4) Ces activités vous ont-elles donné envie de lire le conte (ou des parties du conte)? Si oui, pourquoi? Si non pourquoi?

Un petit peu car j'ai bien aimé le chapitre ou ont parlé d'Épénade

Votre avis sur les activités créatives sur Candide ou l'Optimisme :

1) Avez-vous apprécié faire ces activités? Si oui pourquoi? Si non pourquoi?

Oui j'ai bien aimé les activités en groupe

2) A quelles difficultés avez-vous été confrontés?

trouver le vrai sens que l'auteur a voulu dire car ça paraît le contraire de ce qu'il veut dire

3) Avez-vous l'impression que ces activités créatives vous ont permis de mieux comprendre le conte? Si oui pourquoi?

Si non, pourquoi?

Oui car ça aide car j'ai compris les passages comme la guerre de Boulogne

4) Ces activités vous ont-elles donné envie de lire le conte (ou des parties du conte)? Si oui, pourquoi? Si non pourquoi?

Non car j'ai pas le temps et j'ai bien d'autres choses à lire

Votre avis sur les activités créatives sur Candide ou l'Optimisme :

1) Avez-vous apprécié faire ces activités? Si oui pourquoi? Si non pourquoi?

C'était plutôt sympa avec mon camarade.

2) A quelles difficultés avez-vous été confrontés?

Etre d'accord avec mon coéquipier.

3) Avez-vous l'impression que ces activités créatives vous ont permis de mieux comprendre le conte? Si oui pourquoi?

Si non, pourquoi?

Non car j'avais déjà assez bien compris le conte.

4) Ces activités vous ont-elles donné envie de lire le conte (ou des parties du conte)? Si oui, pourquoi? Si non pourquoi?

Non car je l'avais déjà lu avant ces activités.

Annexe 19 :

Lecture cursive : *Boule de suif*, Guy de Maupassant

Vous réaliserez ce travail dans un petit carnet de votre choix (avec carreaux, sans carreaux, etc). Ce carnet est à vous et vous suivra jusqu'à la fin de l'année. Dedans, vous pourrez inscrire vos observations lors de vos lectures cursives. Vous pouvez customiser votre carnet, c'est votre carnet de lecteur.

Guy de Maupassant (1850-1893), écrivain français, auteur de romans et de nouvelles situés entre réalisme naturaliste et fantastique.

Gustave Flaubert influence et aide Maupassant à devenir écrivain en lui donnant des conseils. Par l'intermédiaire de celui-ci, Maupassant rencontre les grands écrivains de l'époque : Zola, Huysmans, Daudet et les frères Goncourt. Après le succès de *Boule-de-Suif* (1880) et de *La Maison Tellier* (1881), Maupassant abandonne son emploi dans un ministère et se consacre entièrement à l'écriture. Dès lors, il publie des recueils de nouvelles, des romans et des articles dans les journaux. Mais peu à peu, Maupassant éprouve un sentiment de malaise et est victime d'hallucinations. Il tente de se suicider et est interné dans une maison de santé. Il y meurt en juillet 1893.

Contes et nouvelles : *La Maison Tellier* (1880) *Contes de la bécasse* (1883) *Le Horla* (1887) *Boule de suif* (1880)
Romans : *Une Vie* (1883) *Bel-Ami* (1885) *Pierre et Jean* (1888)

I. PARCOURS DE LECTURE

1) Recopier des passages, des phrases ou des mots qui vous plaisent ou qui vous déplaisent

2) Recopiez ce tableau dans votre carnet et complétez-le durant votre lecture :

<u>Ce que j'ai compris :</u>	<u>Les questions que je me pose :</u>	<u>Les sentiments que je ressens face à tel événement ou tel personnage :</u>

3) Êtes-vous en accord ou en désaccord avec les personnages du récit ? Pourquoi ? Vous pouvez être en accord avec certains personnages et en désaccord avec d'autres.

4) Choisissez une illustration qui permet de faciliter la compréhension de ce texte. Pourquoi avoir choisi cette image ?

5) Si vous le souhaitez, vous pouvez dessiner vous-même des personnages du récit, des objets, des décors, etc.

6) A quoi ce récit vous fait-il penser ? Pouvez-vous trouver un ou des liens avec votre vie aujourd'hui ?

II- COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION

Consigne : vous rédigerez à chaque fois un paragraphe intégrant les différents éléments de réponse attendus.

1) L'époque et le lieu :

Quand (époque et moment de l'année) se déroule l'action ? Quel événement historique a lieu en France à cette époque ? Dans quelle région se déroule l'action ?

2) Les personnages :

Qui sont les personnages (précisez rapidement à quelle(s) catégorie(s) sociale ils appartiennent et/ ou leur profession).

3) L'héroïne :

Qui est l'héroïne ? Quel est son vrai nom ? Donnez deux éléments marquants de son portrait physique et deux éléments de son portrait moral.

4) La progression des événements :

Pourquoi les personnages se trouvent-ils regroupés ? Dans quel type de transport ? Où se rendent-ils ? Que se passe-t-il pendant le voyage (=quel événement survient en route) ? Où les voyageurs font-ils escale ? Autour de quel événement central (de quelle crise) se construit ensuite l'intrigue ? Comment se résout la crise ?

5) Le comportement des personnages :

Quelle est l'attitude des compagnons de voyage de l'héroïne avant et après cet événement, comparez-la.

7) *Boule de suif* : une œuvre réaliste et une satire sociale :

Montrez que *Boule de Suif* présente une peinture réaliste et satirique de la société. Justifiez votre réponse en exploitant vos connaissances et les réponses précédentes.

satirique : qui fait une satire = « Écrit, discours qui s'attaque à quelque chose, à quelqu'un, en s'en moquant ».

Annexes 20 :

Théâtre Daquin, Emile Zola

1 Parcours de lecture

1.	Phrases ou mots ⊕	Phrases ou mots ⊖
	"L'acte fut solennel et bref" (chap 6 P 130) "Les canotiers [...] coupaient de nasses" (chap 11 P 340)	"mariage Camille et Thérèse" (chap 3 P 1)

5.



Ce récit me fait penser à l'égoïsme comme l'annonçait aujourd'hui qui pense qu'à lui et augmente les taxes.

[Compréhension et interprétation.

L'action se déroule pendant l'hiver, 1870 à 1871 durant la guerre franco-prussienne. Dans la région de Normandie (Rouen).

Les personnages sont : M et Mme Loiseau, des marchands de vins en gros de la rue Grand-Pont, et Mme Carné-Lamedon propriétaire de beaux vêtements de coton et officier de la légion d'honneur - membre du conseil général. M et Mme de Brièville noble et comtesse (portant en elle même les plus amères les plus nobles de Normandie, M Brièville est membre

du conseil général et Mme la comtesse a un salon qui demeure le premier au pays, deux religieuses qui sont bonne sœurs, Cornudet qui est démocrate possède une assez grande fortune et c'est lui et enfin Elisabeth Roussel (Boule de Suif) est prostituée.

3. L'héroïne est Boule de Suif dont son vrai nom est Elisabeth Roussel. elle est petite et ronde de partout et pleine de qualités inappréciables et qualifiée de "honte publique" p 275

4. Les personnages sont regroupés pour fuir l'occupation des Prussiens. Ils sont dans une vallette. ils se rendent au Havre. Durant le voyage les personnes ont faim et seule Boule de Suif a pensé à emporter des provisions et décide de partager avec les autres. Les voyageurs font une escale dans l'auberge à Tôtes. L'événement central est que l'auberge est occupé par l'officier prussien et ils ne peuvent pas partir car il exige un chantage, qui est Boule de Suif doit coucher avec lui mais elle refuse. la crise se

2. ce que j'ai compris	les questions que je me pose	les sentiments que je ressens face à la situation.
les soldats reviennent de guerre	pq dans cet état?	je ressens de la pitié envers les soldats qui se
encouragement de Rouen	Pq cette ville	gache la vie des Robs
10 personnes font Rouen		Ils ont raisons de ce qu'ils
le voyage est long	Pq partage sa nourriture	Boule de Suif est gentille
Boule de Suif partage ses provisions	la critique	perspectives
Mapte au bord à Tates occupé par l'ennemi prussien	Comment sont-ils réagis	
Ils apportent grâce à Boule de Suif	les autres personnes sont-ils reconnaissent que ses grâces B. S qui ils partent	Boule de Suif c'est sacrifié
Pas de déjeuner personnel lui donne à manger alors qu'elle en a donné lors du voyage	Pq ils lui donne pas à manger alors que c'est grâce à elle qu'ils repartent?	injustice Mepuis dédicam

3. Je suis en accord avec Boule de Suif car elle est pleine de qualité elle partage sa nourriture avec les 9 autres personnes à Paris qui elle les connaît pas, elle se sacrifie et accepte de coucher avec l'officier prussien pour avoir la possibilité de partir direction le Havre mais je suis en désaccord avec M et Mme Loiseau, le capitaine Cornudet et Bréville, les deux bonnes sœurs et enfin Cornudet car ils critique Boule de Suif car c'est une prostituée et ils décident de pas partager leur nourriture avec elle alors que c'est grâce à elle qu'ils ont eut la possibilité de partir de Paris au Havre à Tates.

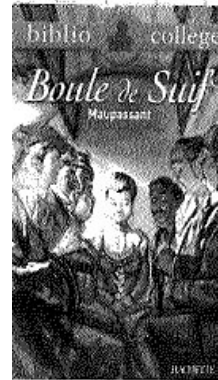
4.

1) "Les beaux jours", "L'empire de l'argent"
parait être la cause de tout.

ce que j'ai compris :	Q:	Sentiment que je ressens
Boule de Suif est une prostituée et s'entend avec 3 personnes car les Prussiens les ont enlevés. Il s'accroche dans une auberge et un officier Prussien ne veut pas les laisser partir sauf si Boule de Suif cache avec lui.		de la pitié pour Boule de Suif car les autres personnages veulent la forcer à cacher avec l'officier pour pouvoir partir de l'auberge.

3) Je suis d'accord avec Boule de Suif car elle veut pas cacher avec l'officier même si c'est son métier. Et je suis pas d'accord avec

les autres personnages car, même si Boule de Suif est une prostituée, ils n'ont pas le droit de la forcer à cacher avec quelqu'un juste pour pouvoir partir.

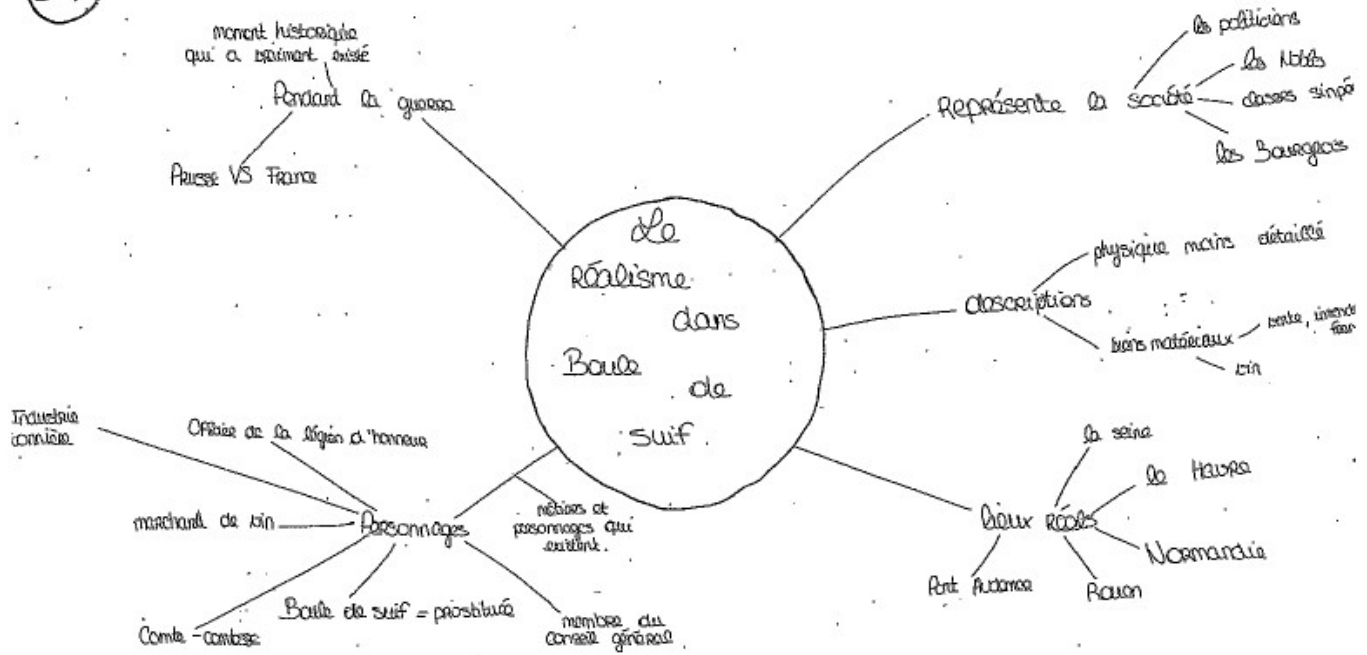


J'ai choisi cette illustration car on voit bien les personnages de l'histoire et, Boule de Suif, au centre et éclairée. On remarque qu'ils sont dans la diligence donc on peut se dire qu'il doit se passer quelque chose. Aussi, on peut remarquer différentes classes sociales grâce au vêtement que porte les personnages.

Annexe 21 :

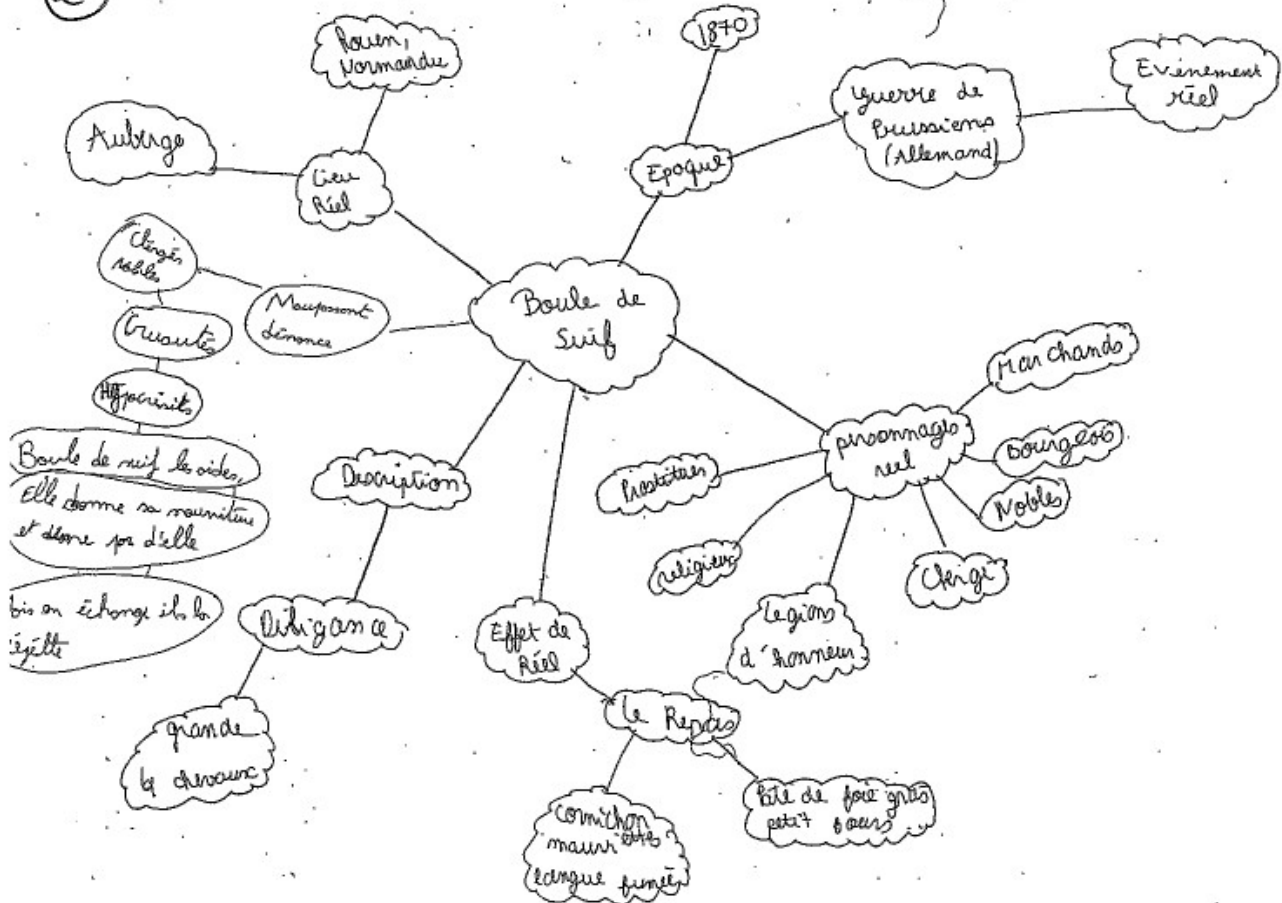
Le réalisme dans Boule de Suif

1



Conclusion: Maintenant nous voyons donc l'importance de l'argent en fonction des différentes classes sociales. Il cherche à peindre la société de son époque. Tous les événements sont alors réels. Les classes supérieures sont hypocrites.

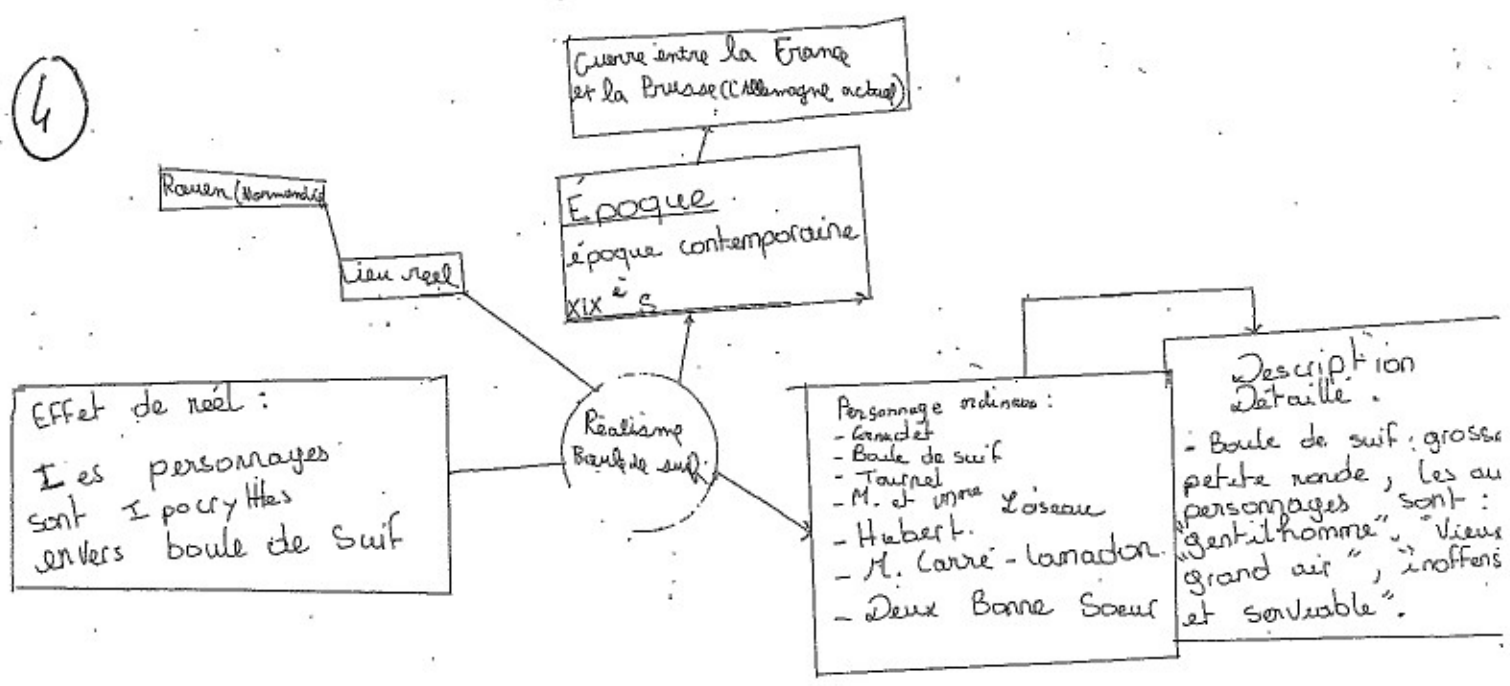
2



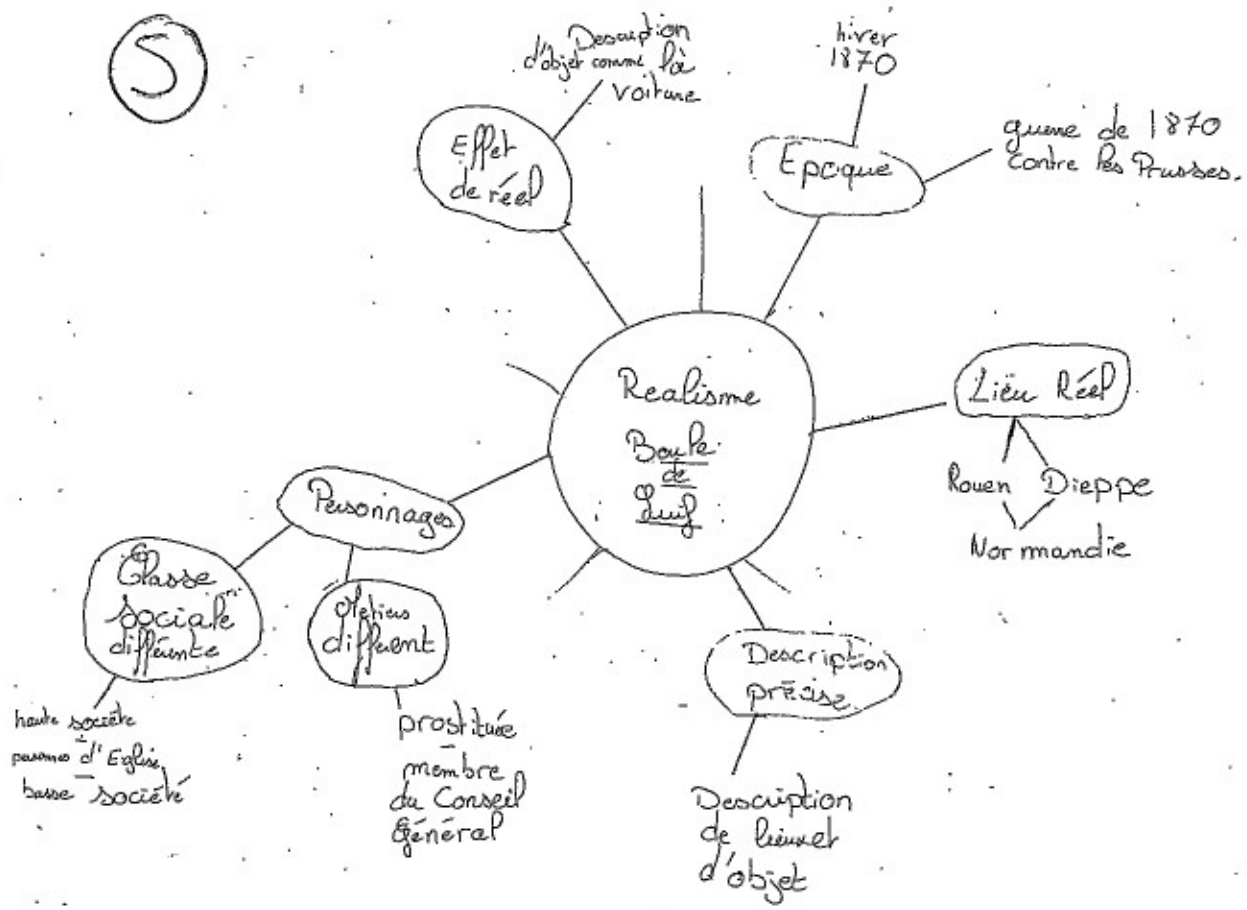
3



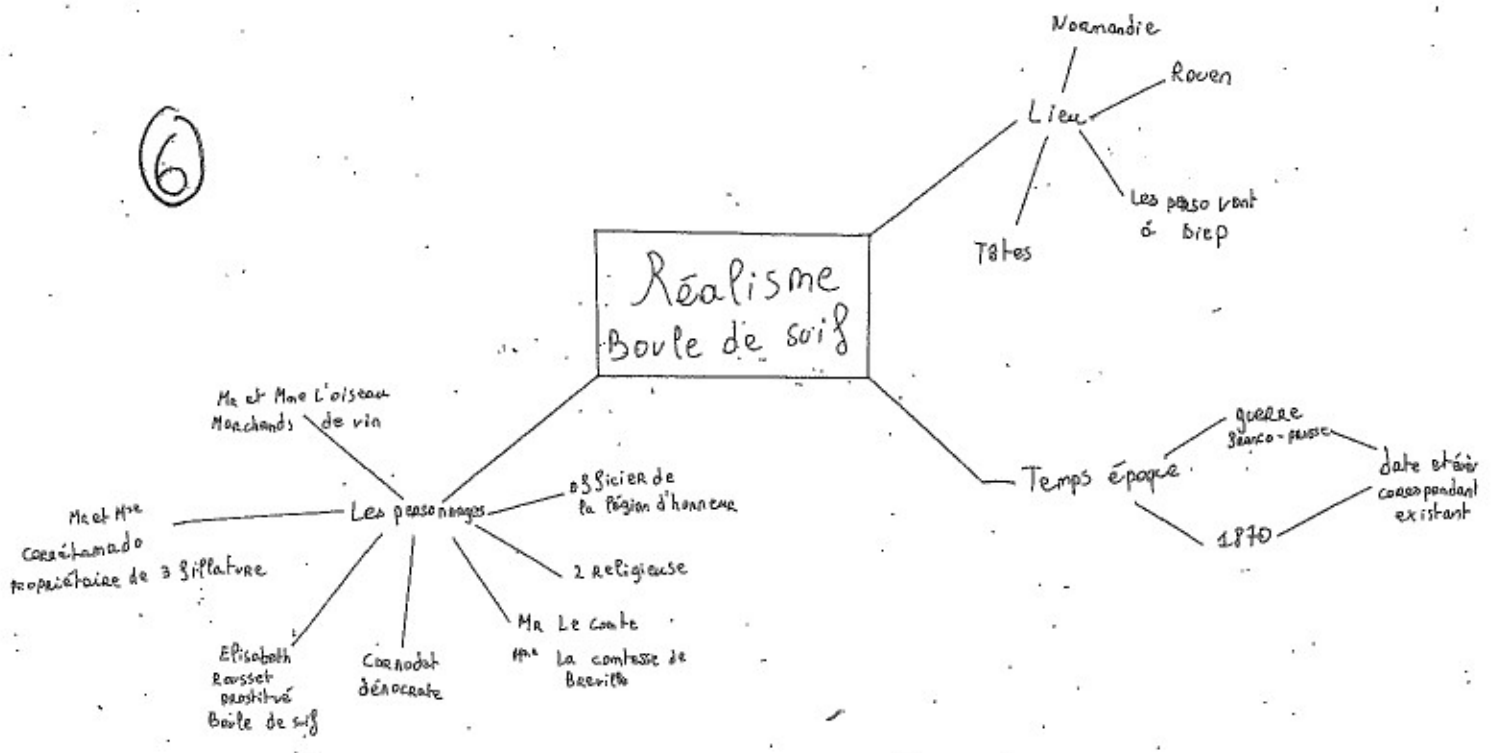
4



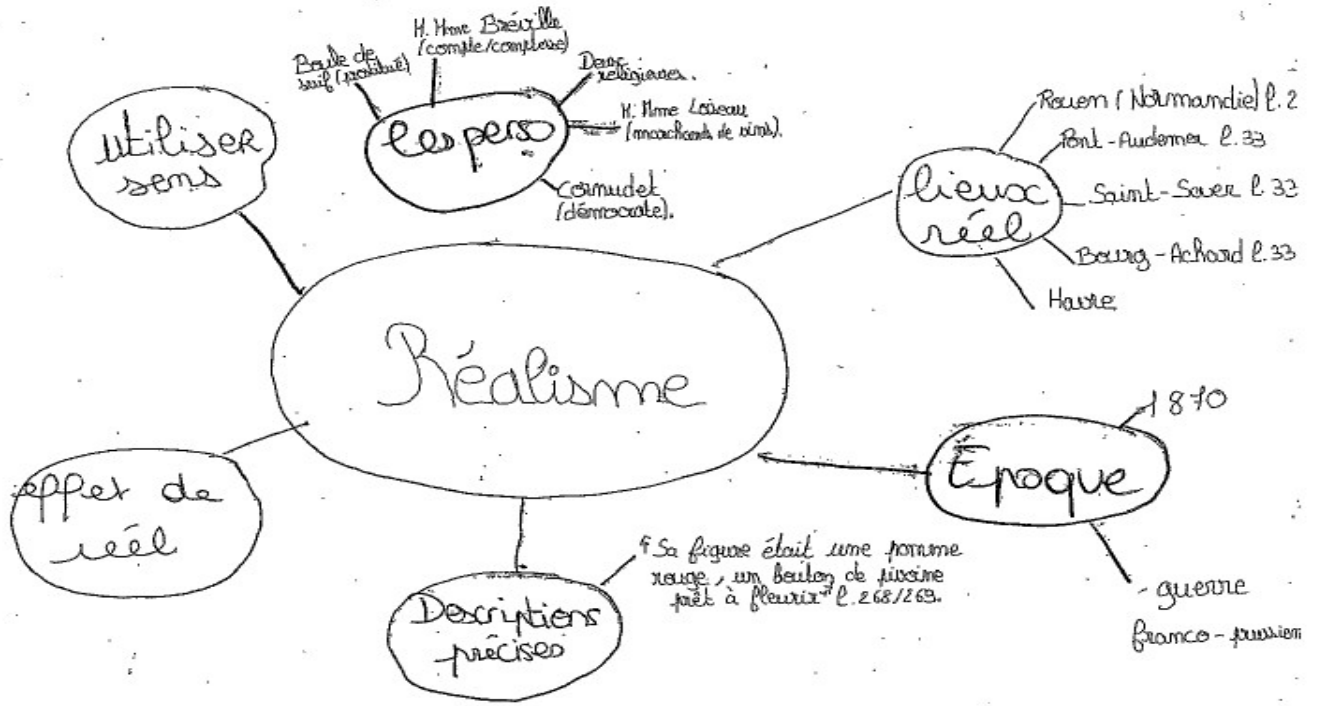
5



6



7



4EME DE COUVERTURE

Mots clés : Lecture, lycée, appropriation, création / Reading, secondary school, appropriation, creation.

Résumé en Français :

Ce mémoire présente une étude sur le rapport à la lecture que peuvent avoir des élèves de seconde. En effet, de nombreux élèves déclarent ne pas aimer lire et les lectures scolaires sont souvent appréhendées avec méfiance et avec un sentiment d'obligation. Ainsi, la problématique de cette étude consiste à s'interroger sur l'accompagnement que les professeurs de Lettres peuvent mettre en place afin de permettre aux élèves de construire une relation plus apaisée avec la lecture en favorisant leur compréhension et les échanges à propos des lectures. Pour y répondre, cette étude est divisée en quatre parties. Tout d'abord, un rappel sur la manière dont la littérature a été enseignée à travers le temps permet de comprendre notre conception actuelle de cet enseignement. Ensuite, les théories littéraires de Roland Barthes, Umberto Eco et Jean-Paul Sartre permettent de mieux comprendre ce qu'est l'acte de lecture, ce qui se joue lors de cette activité et nous donnent des pistes de réflexions pour enseigner la littérature. Puis, une troisième partie montrera ce qu'est l'appropriation d'une œuvre littéraire et qu'elle est difficile pour les élèves. Elle permettra de distinguer deux modes d'appropriations : l'appropriation contemplative et l'appropriation créative. Enfin, des exemples de dispositifs mis en place au sein de classes de seconde permettra de réfléchir à la manière dont les enseignants peuvent favoriser l'appropriation des œuvres par leurs élèves.

Résumé en Anglais :

This dissertation presents a study about the link between reading and students in secondary school. Indeed, many students say they do not like reading and reading, at school, is often seen as an obligation. So, the research problem of this study is focused on the educational support to enable students to build a pacify link with reading with a more understanding and exchange with others readers about books. To adress this question, this study is divided into four sections. First, a reminder of the way that literature was taught over time will permit to understand our current concept of this teaching. Then, literary theories of Roland Barthes, Umberto Eco et Jean-Paul Sartre will permit to understand better what the fact of read is and it will give us food for thought literary teaching. Moreover, a third section will show what books appropriation is and why it is difficult for students. We will distinguish contemplative appropriation and creative appropriation. Finally, examples of educational support tested with students will permit to think about the way that french teachers can stimulate books appropriation by students.