



HAL
open science

Comment exploiter l'erreur de lecture sans la stigmatiser et en la mettant au service des apprentissages de l'élève de lycée ?

Méline Fournier

► To cite this version:

Méline Fournier. Comment exploiter l'erreur de lecture sans la stigmatiser et en la mettant au service des apprentissages de l'élève de lycée ?. Education. 2018. dumas-02549794

HAL Id: dumas-02549794

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02549794>

Submitted on 21 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
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de
la Formation »

*Mention Second Degré
Parcours Lettres Modernes*

Mémoire

Comment exploiter l'erreur de lecture sans la stigmatiser et en la mettant au service des apprentissages de l'élève de lycée ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master
Le 08 juin 2018

Soutenu par **Mélina FOURNIER**

En présence de la commission de soutenance composée de :
Catherine LOUIS, directrice de mémoire
Bruno HUBERT, membre de la commission

Table des matières

Introduction	1
1. Tentative de définition	3
1.1. La lecture	3
1.1.1. Distinction littérature / lecture	3
1.1.2. Historiquement parlant : un savoir	5
1.1.3. Aujourd'hui : une compétence	7
1.2. L'erreur	11
1.2.1. Qu'est-ce que l'« erreur de lecture » ?	11
1.2.2. Les théories	12
1.2.2.1. Les théories du texte	12
1.2.2.2. Les théories de la lecture	13
1.2.3. La liberté du lecteur : une liberté sans réserve ?	17
1.3. Quelle place pour l'erreur en milieu scolaire ?	18
1.3.1. Les préconisations institutionnelles	18
1.3.2. La représentation de l'erreur chez les professeurs	20
1.3.3. En pratique	22
2. Identification des difficultés	24
2.1. Diagnostic	24
2.1.1. Quelques chiffres	24
2.1.2. Les difficultés en lycée : premiers constats	27
2.2. Causes possibles de ces difficultés	30
2.2.1. Un déchiffrage difficile	30
2.2.2. La capacité encyclopédique	32
2.2.2.1. Manque de vocabulaire et de références culturelles	32
2.2.2.2. Lapsus	36
2.2.3. Des représentations qui faussent la réception du texte	38
2.2.3.1. Quand les représentations des élèves viennent parasiter leur lecture	39
2.2.3.2. Quand l'élève tente de donner une cohérence au texte	42
2.2.4. Des difficultés à saisir l'implicite	45
2.2.4.1. Lecture trop rapide	45
2.2.4.2. Une lecture qui s'arrête au sens premier	46
2.2.4.3. Absence de hiérarchisation des informations	50
3. Mettre l'erreur au service des apprentissages	53
3.1. Désamorcer les sentiments négatifs : dédramatiser l'erreur	53

3.1.1. La posture du professeur	53
3.1.1.1. Nécessité de créer une routine dédramatisante.....	53
3.1.1.2. Recherche de l'origine avec l'élève	54
3.1.1.3. Valoriser l'appropriation du texte ainsi que les raisonnements logiques et justifiés	56
3.1.1.4. Souligner les points positifs	57
3.1.2. La posture de l'élève	59
3.1.2.1. Se faire confiance et faire confiance aux autres	60
3.1.2.2. Apprendre l'autonomie	61
3.2. Application concrète.....	65
3.2.1. Le dialogue maïeutique.....	65
3.2.1.1. Discussion de nouvelles pistes de lecture	65
3.2.1.2. Débat interprétatif entre élèves	66
3.2.1.3. L'importance du choix de la consigne	69
3.2.2. L'erreur comme moteur de l'explication de texte ?.....	71
3.3. Intégrer les erreurs dans le cours pour l'apprentissage.....	72
3.3.1. La création de la trame du cours	72
3.3.2. La variation des supports et des activités.....	74
3.3.2.1. Le questionnaire à choix multiple	74
3.3.2.2. La fiche de lecture	75
3.3.2.3. Le cours dialogué	76
3.3.2.4. Varier l'explication de texte	77
3.3.2.5. Le travail de groupe.....	79
3.3.2.6. La lecture par l'écriture	79
3.3.2.7. La lecture d'image.....	80
3.3.3. Mise à profit des heures de demi-groupe	81
3.3.4. Ce qui fonctionne avec les élèves	83
Conclusion.....	85
Sources	87
Annexes.....	I
ANNEXE 1 Préface <i>La Fortune des Rougon</i>	I
ANNEXE 2 Préface <i>Thérèse Raquin</i>	II
ANNEXE 3.....	IV
Sujet du devoir	IV
Copie de Corentin	V
Copie de Léa	V

Copie de Matisse.....	V
Copie de Leelou	VI
ANNEXE 4 <i>Comparaison Bel-Ami / Don Quichotte</i>	VII
ANNEXE 5 <i>Lecture d'image</i>	IX
ANNEXE 6 <i>Questionnaire élèves</i>	XI
ANNEXE 7 <i>Question de corpus</i>	XV
ANNEXE 8 <i>Copie de Morwan</i>	XVII
ANNEXE 9 <i>Dom Juan et la Statue</i>	XX
ANNEXE 10 <i>Verlaine et Baudelaire</i>	XXI
ANNEXE 11 <i>Devoir, question de corpus</i>	XXII
ANNEXE 12 <i>Portrait de Dom Juan</i>	XXIII
ANNEXE 13 <i>Jean Calas</i>	XXIV
ANNEXE 14 <i>Dom Juan et M. Dimanche</i>	XXV
ANNEXE 15 <i>A la morgue, Thérèse Raquin</i>	XXVI
ANNEXE 16 <i>Le lac</i>	XXVII
ANNEXE 17 <i>Tableaux réalistes</i>	XXVIII

Introduction

Apprentissage commun, mais appropriation personnelle, la lecture est à la fois un outil communautaire et ségrégationniste qui, dès l'âge de six ans (et même parfois avant), va être reçu de façons très diverses selon les élèves. La difficulté de cet apprentissage conditionne parfois de façon définitive l'avenir de lecteur de certaines personnes. Ces dernières estiment alors qu'elles n'aiment pas la lecture et que cela ne sera « jamais fait » pour elles. Mais cette affirmation est trop catégorique, et ce serait aller vite d'affirmer que tout se décide à ce moment précis. Il est des enfants, dont je faisais partie, qui apprennent à lire très vite, avec grand enthousiasme, mais qui n'aiment pas pour autant la lecture. Dans mon cas, les choses ont pu évoluer, mais le désamour peut perdurer, pour de nombreuses raisons. Enfant, je trouvais ma lecture trop lente par rapport à l'histoire que je découvrais, ou bien ladite histoire ne me passionnait pas. Mais qu'en est-il des autres raisons ? De ces enfants qui éprouvent des difficultés dans l'acte de lire en lui-même ? Ces difficultés sont-elles liées à des préférences personnelles, à l'école en elle-même, qui est le lieu où la lecture est la plus mise à contribution, ou à des contraintes plus extérieures à l'institution ? Sujet d'actualité, la baisse de la capacité de lecture des jeunes inquiète, notamment à cause d'études comme le Programme International de Recherche en Lecture Scolaire¹ (PIRLS), où la France s'est classée trente-quatrième sur cinquante en décembre 2017 en termes de compétences de lecture.

Si la lecture pose tant de questions, notamment chez les jeunes de 12 à 25 ans, n'est-ce pas entre autres dû au conditionnement scolaire de sa pratique et de l'image élitiste dont elle fait l'objet ? Les textes proposés ne parlent pas toujours aux élèves, qui n'en ressentent ni l'universalité, ni l'intemporalité. Ce patrimoine n'est pas le leur, si on les interroge à ce sujet. Mais à cela s'ajoute souvent la stigmatisation dans le cours de français, où les difficultés de lecture sont souvent vues comme un échec, une incapacité à saisir le sens de mots qui appartiennent pourtant à leur langue maternelle. Cette langue, parfois obscure, semble pleine de pièges pour l'élève qui tente de répondre aux attentes du professeur en face de lui. Puisque, de toute façon, il est incapable de répondre aux exigences du cours de français, à quoi bon s'acharner ? Comment éprouver du plaisir à la lecture de ces textes opaques ? Personne n'aime persévérer dans ses « errements ».

Cette notion d'« erreur » est aujourd'hui au cœur des débats qui animent l'évaluation.

¹ Battaglia M, « Maîtrise du français, l'enquête Pirls résumée en quelques chiffres », *Le Monde*, le 05/12/2017

En effet, évaluer signifie mettre à jour des éléments non-acquis, non-compris, des zones de faiblesse. On donne de la valeur à une production. Le problème se situe à la fois dans l'identification de ces erreurs, ainsi que dans leur traitement, puis leur exploitation au sein de l'école. Bien souvent, l'erreur est vue comme un état de fait, plus ou moins définitif, et elle n'est pas toujours mise au service de l'apprentissage de l'élève. C'est du moins le cliché qui persiste, malgré une réhabilitation effective de ces manquements au texte par les enseignants comme outil d'apprentissage. Cela, par manque de temps, par manque de formation sur la question, par pudeur face à l'échec de celui que le professeur a pourtant pour mission de former... Car l'erreur de l'élève, c'est aussi la fenêtre sur les échecs du professeur.

Il est vrai qu'avec la réforme des programmes de collège de la rentrée 2016, ces questions sont davantage au centre des préoccupations, mais les habitudes sont difficiles à changer. Au lycée, avec des exercices comme le commentaire de texte, la dissertation et la question de corpus, le sujet de l'erreur de lecture devient primordial, et d'autant plus difficile à prendre en main qu'il souffre d'années de préjugés et de conditionnement de la part des élèves.

Ce sera le sujet de ce mémoire : comment exploiter l'erreur de lecture sans la stigmatiser et en la mettant au service des apprentissages de l'élève de lycée ? En effet, dans le cadre de mon année de stage de titularisation, j'exerce au sein du Lycée Sud, au Mans, dans une classe de seconde générale qui sera le support, ou plutôt le partenaire des interrogations que nous soulèverons ici, et des expérimentations que nous mènerons pour proposer des solutions. Cette classe est, de l'avis collectif de l'équipe pédagogique, plutôt d'un bon niveau. Majoritairement composée d'élèves en parcours EPS (éducation physique et sportive) sélectionnés sur dossier, la classe est volontaire et travailleuse, quoique bavarde. En ce qui concerne la lecture, la question est épineuse pour certains, qui ne la pratiquent que dans le cadre scolaire. Quelques uns en revanche la pratiquent avec assiduité.

Afin de répondre à la problématique soulevée, nous poserons dans un premier temps les définitions qui nous permettront de fonder nos réflexions, pour identifier ensuite les difficultés rencontrées par les élèves en matière de lecture. Dans un troisième temps, nous proposerons des remédiations aux problèmes soulevés.

1. Tentative de définition

1.1. La lecture

1.1.1. Distinction littérature / lecture

Avant toute chose, il convient de définir ce que nous entendons par lecture. En fonction des publics interrogés, la réponse peut en effet être variable. Dans l'esprit commun et de façon unanime, lire, c'est avant tout déchiffrer un texte, transformer les lettres en sons, qui forment des mots, qui eux-mêmes s'associent pour produire du sens. C'est le passage du signifiant au signifié, du mot graphique et sonore au sens qu'il porte. On regroupe donc deux éléments : déchiffrer des signes et leur assigner un sens.

Toutefois, reconnaître les mots ne suffit pas à faire émerger le sens d'un texte, car il faut tirer de leur association un message plus complexe, qui possède parfois un sens littéral et un sens plus subtil.

La lecture est donc une forme de langage, qui implique la volonté de déchiffrer un message venant d'une tierce personne, à travers un texte plus ou moins long. Elle peut être appliquée à toutes sortes de textes, mais dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement à la lecture de textes littéraires. On entend par « textes littéraires », des écrits dont l'écriture a fait l'objet d'une réflexion sur le fond et la forme.

Du côté de la recherche, les différents experts ne sont pas toujours d'accord quand il s'agit de définir la lecture littéraire. Selon J.-L. Dumortier, citant C. Baudelot et M. Cartier, la lecture littéraire « réunit de manière large toutes les manières de lire ». Le texte se vaut alors pour lui-même et sa lecture se vaut pour elle-même¹. J.-M. Rosier, cité dans le même article, avance que « la lecture littéraire, vue sous l'angle d'une compétence interprétative, désigne » des textes sélectionnés par les instances scolaires ou les autorités en la matière. « En fait la lecture littéraire est un mode d'approche des textes qui obéirait à des constantes. » Ces textes peuvent donc être exploités à partir d'outils faisant le consensus, comme la rhétorique². Cette vision de la lecture littéraire est assez élitiste, et nécessite la maîtrise d'outils variés, notamment

¹ Baudelot C., Cartier M., 1998, P.27, cité dans J.-L. Dumortier, 2001, p.459, cité dans Dufays J.-L., « Lectures littéraires : évolutions et enjeux d'un concept », dans Brillant-Annequin A., Massol J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?* (p.186), Broché

² Ibid. (2002, p.55)

de grammaire et de stylistique. C. Tauveron et ses collaborateurs, eux, s'opposent à « *une lecture littéraire savante qui a sa méthode et ses codes institutionnalisés* », pour parler ensuite de la lecture littéraire comme « *lecture qui fait de la densité du sens son territoire de prédilection* »¹. En somme, la définition de la lecture littéraire qu'ils proposent serait celle qui permettrait de faire émerger le sens profond du texte, grâce à une analyse poussée de ses mécanismes². B. Daunay reprend quant à lui cette idée de « *densité du sens* »³.

D'un autre point de vue, interrogés sur la question, des étudiants de master de première et deuxième année parlent d'abord d'« *objectif en soi* » quand on leur demande de définir la lecture littéraire. Selon eux, cette dernière se caractérise par sa capacité à se suffire à elle-même. Dans un deuxième temps, ils définissent la lecture littéraire comme une expérience subjective⁴.

Un autre point de vue, est celui de R. Jakobson. G. Legros écrit à ce sujet :

« *La notion même de littérature (d'abord entendue comme un ensemble d'œuvres hautement valorisées) s'est vue progressivement concurrencer, puis remplacer, par celles de littérarité (entendue comme une qualité intrinsèque de certains textes, conduisant davantage à une sorte de typologie qu'à des jugements de valeur) puis, conséquemment, de texte littéraire, avant que, dans bien des cas, ce dernier adjectif ne disparaisse plus ou moins sournoisement pour ne plus laisser que les textes seuls.*⁵ ».

Cette façon de présenter les choses a le mérite d'ouvrir la porte à des tests contemporains, dans la mesure où ils répondent à des caractéristiques préétablies de qualité d'écriture.

En tant que professeur de français, je trouve dommage que la lecture littéraire soit présentée assez souvent comme un objet plutôt élitiste, et pas toujours à la portée de tous. La définition qu'ont proposée les étudiants de master me satisfait davantage, dans le sens où elle prend en compte la dimension personnelle de l'acte de lecture. Il est vrai qu'il ne faut pas non plus écarter le fait que la lecture littéraire implique de comprendre le fonctionnement d'un texte,

¹ B. Gervais, 1993, 1998 cité dans Dufays J.-L., « Lectures littéraires : évolutions et enjeux d'un concept », dans Brillant-Annequin A., Massol J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?* (p.186), Broché

² Ibid. (C. Tauveron, 2002, p.18)

³ Ibid. (Daunay, 2002, p.45).

⁴ De Beaudrap A.-R., « La littérature dans les représentations des étudiants et professeurs stagiaires », IUFM Pays de la Loire, dans Brillant-Annequin A., Massol J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Broché

⁵ Legros G., « Quelle littérature enseigner ? », Université de Namur, Belgique, dans *Enseigner la littérature : actes du Colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français »*, IUFM Midi-Pyrénées

mais est-il réellement nécessaire que le lecteur soit en mesure de l'explicitier ? Ne pouvons-nous pas considérer qu'il est suffisant que les sens profonds, subtils, soient compris et appréciés ? Pendant longtemps, la lecture littéraire ne valait que pour les connaissances techniques que pouvait manier le lecteur. Actuellement, l'accent est mis sur l'expérience sensible, personnelle. Mais dans ce cas, pouvons-nous encore distinguer la littérature de la lecture ? J'aurais tendance à répondre par l'affirmative. Sans être nécessairement capable d'en expliquer la raison, un lecteur moyen peut tout-à-fait être en mesure de dire qu'il apprécie davantage le style de tel auteur plutôt que d'un autre, ou la façon dont il construit sa narration et joue avec son lecteur. L'acte de lecture est mécanique, tandis que la lecture littéraire apprécie son objet en tant qu'œuvre artistique.

1.1.2. Historiquement parlant : un savoir

D'un point de vue historique, nous commençons à l'énoncer, la lecture littéraire a beaucoup évolué dans sa pratique. À la fin du 19^{ème} siècle, les textes considérés comme littéraires étaient principalement étudiés à travers l'optique de la rhétorique. À partir de 1880, on commence à mettre l'accent sur l'émotion provoquée par les textes (A.-M. Chartier et J. Hébrard), et on cherche à former les citoyens de demain, à partir « *d'un certain nombre de références partagées qui sont présentées comme le fondement de la sensibilité et de l'esprit national* »¹.

Au début du 20^{ème} siècle², on se focalise sur un corpus assez fermé, d'auteurs et d'œuvres canoniques, pour transmettre un patrimoine et cultiver un idéal, et l'enseignement se fait de façon magistrale. À cette époque, « *l'enseignement de la littérature est conçu comme "la défense et l'illustration d'un patrimoine culturel qu'il faut vénérer"* »³. L'enseignement cherche à orienter les élèves vers un idéal intellectuel, social, culturel et personnel. À cette époque la lecture suivie (lire une œuvre complète et accompagner la lecture des élèves de commentaires et remarques pour qu'ils en comprennent les grandes lignes) se distingue de l'explication de texte (analyse précise d'un texte).

¹ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, p.25, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée

² Ibid., Première partie, Chap. 3

³ Canvat K. « L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour l'enseignement de la littérature ? » dans *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1993, p.272, Actes du Vème colloque international de didactique du français langue maternelle

Vers les années 60 l'« *humanisme scientifique moderne* »¹ fait son apparition et la littérature descend de son piédestal. Ce que nous entendons par « littérature » ou « texte » s'élargit grandement et ne se cantonne plus aux textes canoniques. On parle de différentes lectures possibles d'un même texte. L'enseignement de la littérature s'ouvre, se diversifie et s'insère davantage dans la vie courante « *pour avoir quelque chance d'intéresser les élèves*² ». En somme, l'enseignement de la littérature, et donc de la lecture, devient plus réaliste et cherche à aider à s'insérer dans le monde. Cependant, « *peu de place est faite à l'activité du lecteur comme constructeur de sens*³ ». La définition de la littérature s'élargit donc, et met en avant « *la pluralité des lectures possibles*⁴ ». Toutefois, on ne s'intéresse pas encore aux raisons qui poussent à lire, ni à la compréhension des textes.

Dans les années 80, la lecture est « *définie unanimement comme une activité de compréhension* »⁵, et l'appropriation du texte par le lecteur est prise en considération. L'étude des textes passe de l'idéologie à la méthodologie. L'acte de lecture est « *défini complémentaiement comme la composante d'une communication différée, comme une "pratique historique", et comme une "formulation d'hypothèses"* »⁶.

Le français avait une place importante, mais la littérature n'avait pas de définition précise. Une liste d'œuvres était fournie dans l'optique de la préparation du bac. Quatre méthodologies complémentaires étaient prônées : le GT (groupement de texte), l'OI (l'œuvre intégrale), la lecture méthodique et la question d'ensemble. Ces méthodes ont des critères formels, mais montrent que l'enseignement s'inspire de l'avancement de la recherche en matière de lecture. La lecture méthodique est définie comme « *une explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix* »⁷. Ici, la lecture individuelle est davantage mise en avant, tout comme la réflexion personnelle et le rapport à l'écriture, même si concrètement, les moyens proposés ne sont pas à la mesure des objectifs. Dans les faits, selon une enquête de l'Institut National de Recherches Pédagogiques de 1990, c'est l'interprétation du professeur qui est favorisée. Celle

¹ Canvat K. « L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour l'enseignement de la littérature ? » dans *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1993, p.272, Actes du Vème colloque international de didactique du français langue maternelle

² Ibid.

³ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, p.59, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Formation continuée

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Dufays J.-L., « Lectures littéraires : évolutions et enjeux d'un concept », citant G. Vigner Paris, Clé international, 1979, *Lire : du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, dans Brillant-Annequin A., Massol J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Broché

⁷ Ibid.

des élèves, déjà rarement formulée, est souvent laissée de côté.

Finalement, la définition de la littérature a toujours posé problème, et continue aujourd'hui à susciter des interrogations.

1.1.3. Aujourd'hui : une compétence

Actuellement, le lecteur est remis au cœur de la lecture, et on tend à prendre en considération, tout du moins dans le milieu scolaire, l'avis des individus (ici les élèves). Le rapport à la littérature étant parfois compliqué, pour ne pas dire presque conflictuel, les élèves apprécient que le professeur mette au cœur de l'enseignement de la lecture leur propre ressenti d'un texte, sans que le professeur, figure d'autorité et de validation, réfute quasi-systématiquement une interprétation qui s'éloignerait de la sienne ou de la tradition. Les élèves sont des acteurs, qui participent à l'immortalité des textes.

Ainsi, la lecture est davantage vue comme « *un processus de construction qui repose sur les compétences et les motivations du lecteur¹* ». Le texte a besoin d'une lecture pour s'actualiser, sans quoi il est « *pur artefact dénué de toute signification²* ». Il est soumis à son époque, et son sens évolue avec elle. C'est pourquoi il est un « objet social », qui poursuit son actualisation grâce au travail mené en cours de français, avant tout. L'actualisation du texte étant acceptée, « *la lecture devient quant à elle un processus de reconnaissance et de combinaison d'une matière préexistante³* » et donc propre au lecteur. Ainsi, les élèves disposent d'une certaine liberté, qui doit toutefois respecter des cadres que nous définirons ultérieurement.

Aujourd'hui, la lecture en milieu scolaire est présentée comme un ensemble de compétences qui se construisent grâce à une appropriation du texte. Mais les visées historiques d'éducation (notamment avec le développement psycho-affectif), de patrimoine et de développement du sens critique sont conservées. La lecture littéraire est un outil dans la construction du citoyen de demain. En se servant des apports des textes du passé, l'élève est donc en mesure de réfléchir sur le monde de demain, celui dans lequel il devra s'insérer et évoluer.

¹ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, p.59, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Formation continuée

² Ibid. p. 60

³ Ibid. p. 59

En France, la littérature en milieu scolaire servirait à acquérir des références culturelles¹ et à ancrer les élèves dans une société dont la culture et les idées ont évolué, ce dont ils sont conscients (annexe 6, questions 10 et 11). Sur vingt-deux à avoir participé au questionnaire proposé, ils sont six à penser que la littérature leur apporte de la culture générale. Par ailleurs, si la lecture et la littérature valent toujours pour elles-mêmes, on les considère également comme des compétences utiles dans différents domaines, qu'il s'agisse d'aspects intellectuels ou de la vie de tous les jours. Plus de la moitié des élèves interrogés estiment que la littérature aide à comprendre le vie (annexe 6, question 10). Lire, c'est se former au monde dans lequel on évolue.

En somme, « *la lecture est un procédé dialectique où la liberté et la contrainte se mêlent de manière indissociable*² ». Liberté, dans le sens où le lecteur doit être en mesure de faire le texte sien, de s'y projeter et de s'y retrouver, de l'apprécier en écho avec ce qui le touche personnellement. Contrainte, dans le sens où « *une lecture littéraire lucide se doit de séparer et combiner de manière équilibrée la recherche des sens intentionnels (de l'auteur), des sens inconscients (intentions du texte), des sens projetés (par le lecteur)*³ ».

Il ne faut pas non plus oublier que la lecture entre au service d'autres domaines que la littérature. Si les mécanismes étudiés en cours le sont majoritairement sur des textes passés à la postérité, les outils fournis aux élèves sont utilisables jour après jour pour la vie courante. Ils permettent d'être un lecteur attentif et de comprendre la vraie portée d'un texte, aiguisant ainsi le sens critique du lecteur, qu'il s'agisse d'un article de journal, ou d'un discours politique.

Au Québec, pays francophone, on distingue les textes littéraires et les textes courants, ce qui permet de s'adapter aux situations de communication. L'étude littéraire est donc mieux structurée entre cognitif et affectif, mais on a tendance à devenir techniciste en laissant de côté l'aspect sensible de la lecture. En France, au lycée autant qu'au collège, on met sur le même plan les textes dits canoniques et les textes qui sont moins passés à la postérité ou sont très contemporains. Cela permet peut-être plus facilement de montrer que ce qui s'est fait dans le passé trouve encore des échos dans le présent, et reste très actuel. En séparant textes littéraires

¹ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, p.25, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Formation continuée

² Ibid.

³ Ibid.

et textes courants, ne créé-t-on pas une frontière que l'on cherche justement à abolir ? Ne favorise-t-on alors pas la diminution de l'erreur quand on actualise un texte ancien, dans la mesure où l'élève s'y projette plus facilement ? Il est donc davantage en mesure de le comprendre, car on rapproche de sa sphère ce qu'il pensait en être très éloigné.

Cela reste mon point de vue, mais la perspective de cloisonner la littérature de cette façon me dérange. Et c'est d'autant plus compliqué en France que les programmes de la classe de seconde fonctionnent de façon historique, en imposant des siècles précis à chaque objet d'étude :

- Le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme
- La tragédie et la comédie au XVII^{ème} siècle : le classicisme
- La poésie du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme
- Genres et formes de l'argumentation : XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle

Pour en revenir au Québec, il y a trois compétences communes à toutes les sections :

- Analyser les textes littéraires en fonction de leur courant
- Connaître les courants.
- Apprécier la littérature du 20^{ème} siècle et en faire une critique

Les programmes de 2000 réintroduisent la dimension sensible, et le français a trois compétences : lire, écrire, et s'exprimer à l'oral. Aucun corpus n'est suggéré, contrairement aux ressources proposées en France (mais qui ne sont bien évidemment pas imposées, et qui peuvent simplement servir de piste pour la création du cours) mais la littérature québécoise doit être majoritaire. Des genres sont proposés à l'étude pour les enseignants et se divisent en mode de discours (descriptif, explicatif, justificatif, argumentatif, narratif, poétique, dramatique). On reste donc sur une étude relativement formelle de la littérature, quand la France tend à se diriger vers une étude thématique, comme on peut le constater avec la réforme du collège de 2016¹ :

- Regarder le monde, inventer des mondes
- Agir sur le monde
- Se chercher, se construire

¹ Eduscol pour le cycle 4 : <http://www.eduscol.education.fr/pid34186/francais.html>

- Vivre en société, participer à la société

En Suisse romande, on promeut la grammaire du texte et des discours, sur lesquelles se base la compréhension des textes, ainsi que sur « *les obstacles rencontrés par les lecteurs précoces dans les activités de lecture expliquée*¹ ».

L'étude de la littérature ne commence qu'au secondaire inférieur, mais se concentre sur la compréhension des textes plutôt que l'appropriation. C'est au secondaire supérieur que l'appropriation est vraiment travaillée. Cette façon de fonctionner risque sans doute de créer rapidement un rapport compliqué avec la lecture pour les élèves, dont on ne met pas le ressenti et l'appropriation au premier plan. Autant leur donner un mode d'emploi à déchiffrer. Quel intérêt à leur faire pratiquer la lecture s'ils ne peuvent pas rendre l'activité personnelle ? La littérature est présentée comme une « *construction historico-sociale*² », mais pas particulièrement de la Suisse elle-même. On l'étudie donc comme un indicateur d'une époque donnée.

En Belgique francophone, on approche la littérature surtout de façon discursive, et dans les classes supérieures, de façon socio-culturelle. L'enseignement du français est différent selon les sections (plus pragmatique dans les sections de qualification), mais finit par se rejoindre dans les buts poursuivis : « *développer l'interaction des compétences de communication* ». Je trouve que le principe est intéressant, car on essaie de se rapprocher au maximum de la sphère des élèves et de leur pratique réelle de la lecture. Des œuvres sont citées comme pouvant être étudiées en cours, mais dans une liste qui reste très ouverte, et les chercheurs collaborent avec l'enseignement pour faire évoluer ce dernier. Le référentiel de 2015 entérine véritablement la notion de compétences spécifiques au français (sept en tout), et non plus transversales. Cette politique se différencie de celle pratiquée en France, qui tend au contraire à aller vers de plus en plus de transversalité entre les matières, de décroisement afin de montrer aux élèves que leurs apprentissages sont applicables dans différents domaines.

¹ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, De Boeck Supérieur, Coll. Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée

² Ibid.

1.2. L'erreur

1.2.1. Qu'est-ce que l'« erreur de lecture » ?

Après avoir consulté plusieurs ouvrages sur la lecture, il a fallu se rendre à l'évidence que définir l'erreur de lecture allait poser problème. Dans aucun des ouvrages consultés une définition n'était proposée. Débat d'actualité, l'erreur et son traitement sont pourtant une préoccupation pour les enseignants depuis de nombreuses années, et l'absence de réel accord sur sa définition est peut-être une part importante du problème. Comment y remédier si personne n'est d'accord sur ce que cela représente ?

On notera toutefois que le terme d'« erreur », est préféré à celui de « faute » si nous souhaitons être pointilleux sur la sémantique. En effet, le second terme implique une certaine conscience de se tromper, de s'écarter d'une règle connue et admise, tandis que le premier ne prend en compte que l'opposition bon / mauvais, sans présupposer une quelconque part de responsabilité. L'« erreur », c'est quand on se trompe. Or, il convient de définir les critères permettant de décider quand c'est le cas, et quand ça ne l'est pas. Du côté des élèves, l'utilisation d'un terme ou de l'autre les laisse relativement indifférents.

En tenant compte du cheminement de notre réflexion quelques pages en amont, nous pouvons malgré tout poser des hypothèses. L'erreur de lecture pourrait être un trop grand décalage entre les intentions du texte, de l'auteur, et du lecteur (explicitées plus bas), qui les rendrait alors incompatibles, alors que, dans la mesure du possible, elles sont supposées fonctionner un minimum ensemble. C'est au niveau du sens, de l'actualisation du texte, que le problème se poserait.

Le dysfonctionnement peut aussi être dû à un manque, notamment d'outils, à leur mauvaise maîtrise. La cause peut également se situer dans un manque de compétence encyclopédique ou encore dans une difficulté à imaginer ou à se projeter dans le texte.

Nous aurons l'occasion de constater que l'erreur de lecture n'existe pas vraiment en tant que telle, et qu'il vaut alors mieux parler de postures de lecture. K. Goodman parle d'« *une réponse orale qui diffère de la réponse attendue*¹. » Mais cela ne nous avance pas beaucoup, et

¹ Bettelheim B., Zelan K., 1983, *La lecture et l'enfant*, Robert Laffont, coll. Réponses

mérite d'être nuancé.

Nous l'avons vu, il est difficile de définir la lecture littéraire, même encore au 21^{ème} siècle. Il est d'ailleurs tout autant difficile de définir l'erreur, puisqu'elle ne semble pas exister en tant que telle. Son origine semble se trouver avant tout dans un décalage entre trois intentions. Pour comprendre ceci, il convient de regarder du côté des théories de la lecture.

1.2.2. Les théories

Les théories de la réception littéraire sont diverses, et se recoupent en deux grandes catégories : les théories de l'effet, et les théories de la réception. Les premières se concentrent sur le texte et son auteur, tandis que les secondes s'attardent sur le lecteur. Dans tous les cas, il convient de préciser qu'il n'existe pas de définition de la « lecture littéraire » adoptée par tous, encore au 21^{ème} siècle. Ses pratiquants s'interrogent sur les critères à employer, mais se demandent aussi comment trancher sur différentes caractéristiques : un processus libre ou autonome ? expérience commune ou personnelle ? nature sémantique ou axiologique de la lecture ? différence entre lecture et littérature ?

Certains considèrent que « *la lecture est un processus de construction qui repose sur les compétences et les motivations du lecteur* »¹. Ce dernier actualisant, donnant vie au texte, grâce à sa lecture. Nous pouvons alors considérer que le texte et la lecture sont dépendants l'un de l'autre. Par ailleurs, dans certains cas, le texte peut être « *un objet social* », qui dépend d'une « *matière préexistante* »², et nécessiter de faire le lien avec des éléments qui lui sont extérieurs. Il y a donc un double enjeu : donner du sens et inscrire dans un milieu.

1.2.2.1. Les théories du texte

Jusque dans les années 70, l'étude des textes était privilégiée selon le point de vue de la production par les auteurs. La critique avance alors que le texte possède un sens par et pour lui-même, indépendamment de l'auteur, qu'il est un système clos et autonome. C'est ce que l'on

¹ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, p.73, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée

² Ibid.

qualifie de théories du texte. Ces dernières possèdent trois variantes¹ :

- L'approche exégétique avance que le texte a un « *sens canonique et définitif* », qu'il ne convient pas de remettre en question. On cherche alors des clés permettant « *d'éclairer l'ensemble du texte* » (L. Spitzer).
- L'approche immanente pose que « *le texte [est] considéré comme un système de signes clos sur lui-même et n'ayant d'autre fin que lui-même* ». On parle aussi d'analyse structurale. (T. Todorov)
- L'approche contextuelle veut que le texte s'ancre dans une réalité (et les productions antérieures) et un contexte, qui changent et peuvent apporter de nouveaux éléments d'interprétation. Cette approche rejette les deux précédentes. (M. Blanchot, U. Eco, R. Barthes, J. Derrida, P. de Man)

1.2.2.2. Les théories de la lecture

1.2.2.2.1. Les théories de l'effet

Dans les années 70, le lecteur reprend progressivement sa place dans le processus de la lecture. Les chercheurs affirment que le sens du texte ne vient pas uniquement de ce dernier, mais également de son lecteur (H.-R. Jauss, W. Iser, M. Charles, M. Riffaterre, V. Renier). Le texte a donc besoin d'être lu pour produire du sens et doit être actualisé par le lecteur, qui l'interprète.

Il existe deux grandes théories de la lecture² durant cette période :

- La première est centrée sur le texte, qui influence le lecteur. Le point de vue est interne : on reconnaît une structure contraignante du texte sur le lecteur (appelée « théorie de l'effet » en Allemagne).
- La seconde est centrée sur le lecteur, avec un point de vue externe : le lecteur, en fonction de différents facteurs, peut actualiser différemment le texte (appelée « théorie de la réception » en Allemagne).

Partant de là, les « théories de l'effet » telles que nous les connaissons aujourd'hui vont

¹ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, p63-643, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée

² Ibid. p.64-65

voir le jour. Il est aussi question de « théories internes ». Elles mettent en avant une collaboration entre le texte et le lecteur. Le premier manipule en quelque sorte le second, et lui laisse certaines marges de manœuvres, dans certaines limites. Le texte est approprié par le lecteur, qui est conditionné par le premier pour que sa lecture corresponde à ce que le texte cherche à dire.

Les théories sémiotiques (descendant de l'analyse structurale) partent, quant à elles, du principe que la lecture est « programmée ». C'est-à-dire que la lecture est en partie une manipulation du lecteur et en partie une liberté de sa part.

La théorie d'Umberto Eco dans *Lector in fabula* s'inscrit dans ce modèle¹. On peut en retenir principalement les éléments suivants :

- Le « lecteur modèle » qui interprète le texte et coopère avec lui pour sa réalisation complète.
- La différence entre « textes fermés » qui ne laissent pas de liberté au lecteur et les « textes ouverts » qui lui en laissent.
- La différence entre l'interprétation qui répond à des mécanismes logiques et l'utilisation qui dépend de l'imagination du lecteur.

Eco explique également que l'interprétation textuelle possède différents stades qui dépendent eux-mêmes de différents facteurs. Nous aurons l'occasion de revenir sur certaines des causes pouvant gêner l'interprétation.

W. Iser, quant à lui, dans *L'acte de lecture*² se fonde sur deux constats :

- L'interprétation ne se limite pas à transmettre un sens, elle doit aussi faire attention à la façon dont ce sens est transmis.

¹ Eco U. cité dans Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, p.66, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée

² Iser W., (All. 1972, France 1985), *L'acte de lecture*, Mardaga, Coll. Philosophie et Langage

- « *Il existe, inscrit dans chaque texte un ‘rôle du lecteur’, une ‘structure textuelle d’immanence du récepteur’, qui constitue le ‘lecteur implicite’.* »¹

Ce qui est étudié ici est la façon dont les œuvres, avec leur « *vision du monde spécifique*² », interagissent avec ce que connaît le lecteur. À partir d’éléments du monde réel, forcément connus du lecteur, un nouveau monde se met en place, avec ce qu’Iser qualifie de « thème » (qui constitue le premier plan de l’écrit) et d’« horizon » (qui constitue l’arrière-plan). Le rôle du lecteur se trouve dans les « *lieux d’indétermination* », ou « *blancs* » du texte, qui nécessitent qu’il les remplisse à l’aide de son propre savoir et des indices fournis par le texte. En cela, le lecteur participe à l’actualisation de ce qu’il est en train de lire. Nous verrons que cette action n’est pas toujours des plus faciles pour les élèves.

Des approches sociologiques veulent que le lecteur soit plus attentif, et plus participatif dans sa lecture, si celle-ci présente des disparités avec ses opinions propres. Adorno³ affirme que l’art est plus efficace quand il ne représente pas tout-à-fait l’avis de ceux qui le reçoivent. En effet, quand on est face à quelque chose de différent de ce que nous connaissons ou croyons, nous sommes plus attentifs, afin de saisir les différences avec notre propre système de valeurs. M. Naumann⁴, de son côté, avec la sociologie de l’effet, avance que le lecteur est en quelque sorte conditionné dans sa lecture par l’œuvre, mais que cela ne tient pas qu’à des aspects littéraires. Le lecteur laisserait derrière lui une partie de ses propres représentations, et serait ouvert à la nouveauté, à des idées différentes qu’il n’envisagerait pas nécessaires dans son quotidien.

Plusieurs auteurs⁵ affirment pour différentes raisons, dans des approches psychologiques et psychanalytiques, que la lecture favoriserait une introspection propre à chaque lecteur, et amènerait un état de détente et de soulagement⁶.

¹ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, p.67, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée

² Ibid.

³ Adorno, 1974 (éd. orig. 1970), *Théorie esthétique*, Paris, Klincksieck,

⁴ Berlin-Weimar, Schober « Réception et historicité de la littérature », dans *Revue des sciences humaines*, 189, 1983, pp7-20, in Naumann, 1973 *Gesellschaft-Literatur-Lesen*,

⁵ Lesser S., 1962 *Fiction and the unconscious*, New York, Vintage Books ; Holland N., 1968 *The Dynamics of Literary Response*, New York ; Orlando F., 1972, *Per una teoria freudiana della letteratura*, Turin, Einaudi

⁶ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, p.68, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée

1.2.2.2. Les théories de la réception

Ces théories affirment que le texte est totalement dépendant du lecteur, qui est libre de l'actualiser comme il le souhaite, presque indépendamment des intentions de l'auteur. La lecture est présentée ici comme une expérience totalement subjective et personnelle.

Certains auteurs ont laissé de côté la « lecture modèle » pour se pencher davantage du côté du « lecteur réel », à travers ce qu'ils qualifient d'approches sémiotiques. R. Barthes met en avant que le lecteur doit savoir perdre ses repères lors de sa lecture¹. Ce dernier est libre de s'approprier le texte et de l'actualiser, en recourant à ses propres connaissances et son propre vécu. Nous pouvons d'ailleurs noter que ces évolutions des théories de la réception se sont produites parallèlement aux évolutions des pratiques au sein de la classe de français, ce qui montre un certain souci des programmes d'évoluer avec la recherche. De nos jours, cette collaboration n'est malheureusement plus aussi fructueuse qu'elle aura pu l'être, même si on note des efforts dans les nouveaux programmes de collège.

D'un autre côté, H.-R. Jauss² s'est essentiellement penché sur une esthétique de la réception (approche esthétique), notamment avec des lectures successives d'une même œuvre par un même lecteur à des moments différents de sa vie, et qui possèdent chacune un horizon d'attente différent. Il s'est principalement basé sur des critères littéraires. C'est ainsi que la réception d'une œuvre est étudiée à travers les siècles. L'interprétation de cette œuvre dépendra alors des différents critères de réception (« horizon d'attente ») de toutes les époques auxquelles elle aura été lue.

M. Picard³ est le premier à avoir appliqué les concepts psychologiques et psychanalytiques à l'activité réceptrice elle-même, et non plus seulement aux contenus. Il distingue le liseur (corps physique), le lu (lecteur passif, pris dans l'illusion référentielle) et le lectant (lecteur critique, distant). Sa théorie considère que le lecteur ne cesse de passer d'une posture à l'autre au cours de sa lecture, en fonction de divers critères.

Cette théorie a été précisée à l'aide des différents temps de lecture :

¹ Barthes, 1973 *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil

² Jauss H.-R., 1978 et 1988, *Pour une esthétique de la réception* et *Pour une herméneutique littéraire*, Paris, Gallimard, (ed. orig. 1972 et 1982) (Bibliothèque des Idées)

³ Picard M., 1986, *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*, Les éditions de minuit, cité dans Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, p.71, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée

- Temps du déchiffrement
- Temps fictionnel (de l'histoire)
- Temps réel (du lecteur)
- Temps « hors-temps » (quand le lecteur est aspiré par le texte)
- Temps transitionnel (passage d'une posture de lecteur à l'autre).

Le lecteur est en permanence en train de jongler parmi ces temps de lecture, ce qui peut influencer sur son rapport à l'œuvre. Nous pouvons comprendre qu'un élève puisse éprouver des difficultés de lecture quand on a conscience de la gymnastique permanente que cela représente.

V. Jouve¹ a repris cette théorie, et a distingué le « lu » (« dimension inconsciente et fantasmatique du lecteur ») et « lisant » (part du lecteur « piégée par l'illusion référentielle »).

Nous constatons donc qu'il existe différents moments de lecture, différentes postures, qui font que la lecture dépend de nombreux facteurs qui échappent souvent au lecteur lui-même. Ces facteurs conditionnent sa lecture, et en disent parfois beaucoup sur le rapport à l'œuvre qu'entretient le lecteur.

1.2.3. La liberté du lecteur : une liberté sans réserve ?

Dans l'ensemble, nous pouvons considérer que les théories de l'effet et de la réception auraient plutôt tendance à se compléter. L'intention de l'auteur, celle du texte, ainsi que celle du lecteur parviennent dans l'immense majorité des cas à se rejoindre.

En effet, Eco distingue trois significations d'un texte² :

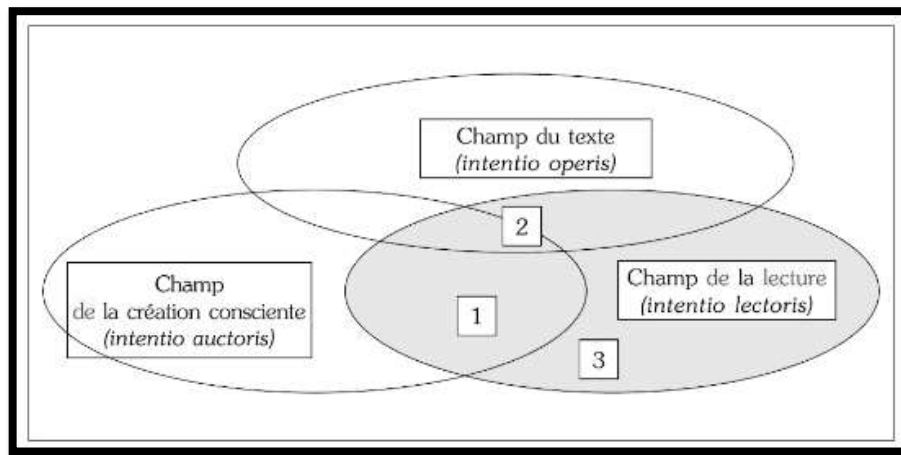
- L'intentio auctoris : intentions conscientes de l'auteur.

¹ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, p.71, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée

² Ibid.

- L'intentio lectoris : intentions du lecteur, projection de ses propres volontés et préoccupations sur le texte.
- L'intentio operis : significations potentielles, propres au texte et identifiables, car partagées par une même communauté. Elles évoluent avec le temps.

C. Poslaniec¹ propose un schéma récapitulatif des sens du texte en se basant sur les différentes intentions qui se croisent :



Mais il existe des cas, nous avons commencé à le voir avec les théories de la réception, où une des intentions s'écarte des autres. Une dissension voit alors le jour, et crée des frictions entre plusieurs interprétations du texte, qui se rejettent entre elles. Cela peut alors parfois donner lieu à ce que l'on considère comme des « erreurs de lecture ».

1.3. Quelle place pour l'erreur en milieu scolaire ?

1.3.1. Les préconisations institutionnelles

Les programmes sont peu prolixes sur le sujet de l'erreur, et ce sont ceux de collège qui nous apportent des éléments sur son traitement au sein de l'enseignement : « *Pour que l'élève accepte des démarches où il tâtonne, prend des initiatives, se trompe et recommence, il est indispensable de créer un climat de confiance, dans lequel on peut questionner sans crainte et où disparaît la peur excessive de mal faire*². » Nous observons que l'enjeu se situe essentiellement chez le professeur, qui va devoir veiller à instaurer un climat propice à la confiance, afin que les élèves ne se sentent pas stigmatisés au sein de la classe, que ce soit par leurs camarades

¹ Poslaniec C., 1992, *De la lecture à la littérature*, p.128, Paris, Sorbier

² BO spécial n°11 du 26/11/2015, « Programme d'enseignement du cycle des approfondissements » (cycle 4)

ou le professeur lui-même.

En ce qui concerne les programmes de lycée, aucune mention n'est faite à ce sujet. Il est simplement précisé que le programme de la classe de seconde en français fonctionne dans « *la continuité du socle commun de connaissances et de compétences*¹ ». On suppose donc que le professeur doit rester dans un esprit de continuité avec ce qui est préconisé au collège.

Maintenant que la considération de l'erreur est fixée, qu'en est-il de son traitement ? Le domaine 2 du cycle 4 (dernier cycle des programmes de collège) précise qu'elle fait partie intégrante de l'apprentissage, notamment dans les matières scientifiques, et doit être exploitée. Il y est question « *d'apprendre à progresser par essais et erreurs* », et de « *compréhension de ses erreurs*² ». Ainsi, l'élève ne doit pas être laissé dubitatif face à sa copie, son exercice, ou sa réponse, mais parvenir à comprendre pourquoi ce qu'il propose n'est pas acceptable. Il doit donc être en mesure de confronter les différentes intentions du texte, de l'auteur, et la sienne propre, afin de remédier à sa difficulté. Dans une certaine mesure, le professeur se décharge de son rôle rectificatif, et doit simplement lancer l'élève sur la piste de la compréhension. En théorie. Car en pratique, n'importe quel enseignant sait que la tentation est grande, et qu'il est tellement plus facile – pour lui – de faire ce travail à la place de l'élève.

Par ailleurs, les attendus de fin de cycle 4 en grammaire mettent également l'erreur au centre de l'apprentissage de l'élève :

<p>Maitriser la forme des mots en lien avec la syntaxe - Connaitre le fonctionnement des chaînes d'accord</p> <ul style="list-style-type: none">■ Accord dans le groupe nominal complexe (avec plusieurs noms, plusieurs adjectifs, une relative, des déterminants comme <i>tout, chaque, leur...</i>).■ Accord du participe passé avec <i>être</i> (à rapprocher de l'adjectif) et avec <i>avoir</i> (cas du COD antéposé) - cas simples.■ Accord de l'adjectif et du participe passé en position détachée.■ Accord du verbe dans les cas complexes (donneur d'accord éloigné du verbe, avec plusieurs noms, avec plusieurs personnes, pronom relatif, collectif ou distributif, indiquant une quantité, présence d'un pronom ou d'un autre groupe syntaxique entre le donneur d'accord et le verbe...). <p>- Savoir relire un texte écrit</p> <ul style="list-style-type: none">■ Savoir vérifier les marques dans les chaînes d'accord (savoir questionner une production orthographique, savoir juger de la pertinence d'un choix graphique).■ Identifier les erreurs (savoir analyser la nature de l'erreur, sa source, les alternatives possibles).	<p>Discussions sur les marques grammaticales à partir de dictées, en classe entière ou en groupes ; réécritures ; tests de jugement orthographique et tout exercice supposant d'interroger les erreurs possibles et leur nature.</p> <p>Matérialisation des chaînes d'accord. Justification des choix (à l'oral ou à l'écrit).</p> <p>Analyse de productions d'élèves, de corpus d'erreurs et tout exercice permettant à l'élève d'identifier les zones à risque.</p> <p>Élaboration de grilles typologiques d'erreurs Construction collective de stratégies de révision. Utilisation d'outils (grammaires, outils élaborés par la classe, outils numériques) pour réviser son texte.</p>
--	---

Cela nécessite de la part du professeur une certaine adaptabilité et une souplesse, qui

¹ BO spécial n°9 du 30/09/2010, « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire »

² BO spécial n°11 du 26/11/2015, « Programme d'enseignement du cycle des approfondissements » (cycle 4)

peuvent en déranger certains. En effet, cela implique d'accepter de ne pas maîtriser totalement son cours, et d'être capable d'improviser en fonction des élèves. Mais cette démarche n'entre-t-elle pas dans l'optique de la différenciation que les programmes préconisent de plus en plus ? En empruntant des chemins différents, chacun doit être en mesure de parvenir au même point. S'adapter à l'élève et ses difficultés permet de faciliter son apprentissage. Nous ne reviendrons pas sur l'utilisation de l'erreur en grammaire, dans la mesure où elle ne dépend pas nécessairement de la lecture de l'élève. Il peut arriver qu'une mauvaise compréhension en soit à l'origine, mais nous élargirions trop notre sujet, et risquerions de nous écarter de ce qui en constitue l'axe de recherche.

Il faut également conserver à l'esprit que bien souvent, l'erreur est une façon de classer les élèves. On considère que « *l'élève est une lacune à combler et l'orientation va donc se fonder sur l'échec¹* », c'est-à-dire le classement, et ce malgré les préconisations qui demandent de ne pas comparer les élèves entre eux. La contreproductivité de cette méthode a déjà été prouvée.

1.3.2. La représentation de l'erreur chez les professeurs

Il est beaucoup question de l'erreur du point de vue des élèves, mais la situation – ne parlons pas de problème – du point de vue des professeurs est assez peu abordée. Si elle est souvent perçue comme une violence par l'élève, ne l'est-elle pas aussi par le professeur ?

Il s'agit pour l'enseignant du reflet de ses propres échecs, mais les élèves aussi arrivent souvent à ce même constat. Relever une erreur serait, dans certains cas, une façon pour le professeur de se noter lui-même, de pointer ses propres faiblesses dans la transmission de son savoir. Et ce savoir, justement, lui paraît facile, car il a automatisé des façons de faire qui sont nouvelles pour les élèves. À titre personnel, c'est en effet de cette façon que je vis le plus souvent les difficultés rencontrées par ma classe. Je me dis que mon enseignement n'est pas suffisamment clair ou porteur de sens, que mon texte ou mes activités sont mal choisis... Me trouvant dans ma première année d'enseignement, certaines de ces suppositions sont très certainement vraies, mais je me répète que même avec un cours très soigné, il y aura toujours des élèves qui éprouveront des difficultés. Toutefois, cela ne m'empêche pas, dans la mesure de mes

¹ Reuter Y., « Pour une autre pratique de l'erreur », Revue pratique, n°44, décembre 1984

moyens, de tenter de m'adapter à mes élèves. Pour accepter l'erreur chez eux, il faut avant tout que je l'accepte chez moi, en tant qu'enseignante, et que je comprenne que je ne pourrai jamais tout anticiper. Question d'habitude, j'imagine.

L'erreur est le symbole d'un « *système qui n'a pas correctement fonctionné et qu'il faut bien sanctionner¹* », entre autres en la mettant en avant, souvent via le stylo rouge. Bien que cette habitude ait prouvé son inefficacité, les enseignants persévèrent pourtant, car cela fait partie des piliers de leur image collective, et prouve surtout le passage attentif du professeur.

J.-P. Astolfi fait remarquer la réticence des professeurs à se mettre à la place de l'élève, à chercher à comprendre quel raisonnement a pu mener ce dernier à la réponse qu'il a fournie. « *La crainte de s'engluer nous inquiète sur ce que deviendrait le fil de la progression, tant il est difficile de mettre bout à bout la logique du savoir et la logique des élèves²* ». Quel professeur ne s'est jamais retrouvé démuni face à un élève dont la proposition se révèle surprenante, déconcertante, voire incompréhensible de prime abord ? Qui n'a pas craint que le cours parte dans une direction très éloignée de celle qu'il devait emprunter ?

Face à ces constats, deux réactions sont possibles chez l'enseignant : la sanction, qui le rassure, ou une réécriture de la progression pour tenter de corriger le tir. La première réaction traite l'erreur comme une faute, inhérente à l'élève, la seconde comme une anomalie imputable au professeur qui dirige le cours. Dans les deux cas, l'erreur est vue comme quelque chose de négatif, qu'on n'a pas su éviter et qu'il faut corriger. Les savoirs disciplinaires sont davantage valorisés et la valeur de l'apprentissage pour lui-même est réduite à peau de chagrin. Il faut donc apprendre à intégrer totalement l'erreur dans l'apprentissage.

Ce traitement de l'erreur rappelle deux modèles. Le premier est le modèle transmissif, où l'élève est considéré comme fautif. Le second est le modèle comportementaliste, qui part du principe qu'il est toujours possible de faire apprendre quelque chose à l'élève « *même quand c'est complexe, à condition de décomposer la difficulté en étapes élémentaires, aussi réduites qu'il sera nécessaire, et de renforcer positivement chaque acquisition partielle³* ». Cette dernière façon de procéder semble cependant très cloisonnée. Elle empêche fortement de se tromper, mais l'élève ne développe pas d'autonomie. L'erreur est ici aussi perçue comme négative,

¹ Reuter Y., « Pour une autre pratique de l'erreur », Revue pratique, n°44, décembre 1984

² Astolfi J.-P., 2008, *L'erreur, un outil pour enseigner* ESF Éditeurs, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 8^{ème} édition

³ Ibid.

car on cherche à l'éviter.

Les modèles constructivistes, évoqués notamment par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron¹, « s'efforcent eux [...] de ne pas évacuer l'erreur et de lui conférer un statut beaucoup plus positif », même si on cherche toujours à la faire disparaître à long terme. Elle est alors traitée comme un symptôme, comme un guide vers la réussite de l'élève. Elle permet de se rendre compte des processus intellectuels mobilisés par les élèves, et de comprendre le fonctionnement propre à chacun. « Les obstacles consistent en ce que nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà, quand l'apprentissage consiste à s'en construire de mieux adaptés à la situation.² » En traitant l'erreur de cette façon, la particularité de chacun est valorisée plutôt que d'être stigmatisée.

1.3.3. En pratique

Dans leurs loisirs, les jeunes ont tendance à considérer l'erreur comme un défi, mais la donne change du tout au tout quand elle touche à la scolarité. Cela tient sans doute en partie du fait que contrairement aux loisirs dont les élèves maîtrisent les codes, l'école propose toutes sortes d'activités qui leur semblent obscures. Ainsi, comment apprendre de son erreur si les conditions dans lesquelles on l'a réalisée ne sont pas identifiées ? « Souvent, les élèves en difficulté n'établissent pas de relation claire entre les performances dont ils sont capables et les notes qu'ils obtiennent. Leurs résultats leur paraissent plutôt la conséquence d'autres variables qui leur échappent, comme la malchance, la 'nullité de l'exercice', voire leur horoscope ou même le sadisme du maître !³ ». Ici, on pointe le manque de transparence dans le traitement des erreurs des élèves, qui, incapables d'identifier la source du problème, finissent par penser qu'ils ne peuvent pas y faire grand-chose.

Certains (professeurs, parents, élèves, etc.) pensent que si tout fonctionnait bien (explications, rythme, exemples, attention et motivation) l'apprentissage se ferait sans problème. Il faudrait partir du principe que le déroulement du cours et l'assimilation des élèves fonctionnent au même rythme. Ils semblent également croire que l'apprentissage se fait silencieusement « en correspondance avec la mise en ordre du réel que [la science] opère, tout comme on a pu parler

¹ Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, *La reproduction*, Broché

² Astolfi J.-P., 2008, *L'erreur, un outil pour enseigner* ESF Éditeurs, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 8^{ème} édition

³ Ibid.

d'une méthode 'naturelle' pour la lecture. Les apprentissages sont alors conçus comme des découvertes calmes, étales, sans aventures, soubresauts ni passions, et c'est sans doute pour cela que l'école valorise chez les élèves les qualités correspondantes, préférant ceux qui effectuent régulièrement et silencieusement leur travail à ceux qui prennent des risques sur les chemins de travers¹. » De nos jours, cette représentation n'est plus exacte, et on a conscience que les façons d'apprendre et de percevoir le cours et les erreurs dans l'apprentissage sont aussi nombreuses qu'il y a d'élèves. Ces derniers ont, par ailleurs, de plus en plus de difficultés à rester concentrés sur une même tâche quand elle excède la vingtaine de minutes. Les enseignements s'adaptent donc à leur public, et varient leurs activités, en fonction de la génération qu'ils ont en face d'eux, mais aussi des particularités des classes.

Mais justement, ces particularités sont autant de sources possibles d'erreurs, de « postures de lecture » différentes et potentiellement problématiques, qu'il s'agisse de troubles « dys- », de l'attention, d'enfants issus de catégories sociales défavorisées ou favorisées, de l'ambiance de classe, ou bien d'autres encore, et sont autant de raisons de s'adapter.

Nous allons maintenant nous recentrer sur les erreurs de lecture, et voir quelles difficultés peuvent se poser aux élèves, en tentant d'en comprendre les origines.

¹ Astolfi J.-P., 2008, *L'erreur, un outil pour enseigner* ESF Éditeurs, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 8^{ème} édition

2. Identification des difficultés

2.1. Diagnostic

2.1.1. Quelques chiffres

De façon récurrente, les médias aiment à rappeler que les gens, et surtout les jeunes, ne lisent plus. Toutefois, les chiffres ne semblent pas vouloir s'accorder, et la pertinence de la notion de « crise » à ce sujet reste à vérifier. Car les jeunes lisent, même s'ils ne le font pas dans le même cadre que les générations précédentes, pas de la même façon, et y consacrent moins de temps. Leur lecture est plus fractionnée, moins suivie, car elle s'est en partie adaptée aux nouveaux médias et leurs supports. Dans l'ensemble, « *il y a donc plus de lecteurs (= qui comprennent un texte), mais qui lisent moins*¹ ». Dans une étude de 1999², citant l'enquête PISA-OCDE, il est expliqué « *qu'au-delà des différences parfois saisissantes entre pays, le nombre des "bons lecteurs" dans les pays occidentaux ne dépassait que rarement la barre des 20%* ». Ainsi, si globalement les « mauvais lecteurs » ont augmenté, le nombre de « bons lecteurs » reste stable.

Nous pouvons nous interroger sur les critères d'évaluation de la qualité de la lecture. Y. Reuter a dit à ce sujet que « *la demande sociale a changé, ainsi que ses critères qui sont devenus plus exigeants* ». « *Ces critères "se modifient diachroniquement et synchroniquement."*³ » Peut-être notre évaluation de la lecture prend-elle en compte des critères qui ne sont plus adaptés à notre époque, et surtout à notre façon de lire, ce qui aurait tendance à surévaluer les difficultés rencontrées. En effet, l'apprentissage de la lecture n'a-t-il pas pour but premier de permettre aux lecteurs d'être autonome dans leur vie de tous les jours ? Dans l'évaluation de la lecture, nous avons sans doute tendance à être trop discriminants. Ce problème est d'ailleurs soulevé par des chercheurs : « *Enfin, quand bien même on parviendrait à démontrer objectivement une baisse du niveau moyen de la lecture à l'école, il faudrait tenir compte du fait que la population scolaire s'est considérablement accrue tout au long du 20^{ème} siècle*⁴ ». Auparavant,

¹ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée, Première partie, chap 7, 1.

² Baudelot C, Cartier M. et Detrez C., 1999 *Et pourtant, ils lisent...*, « L'épreuve des faits », Paris, Seuil

³ Reuter Y., « Lire : Une pratique socio-culturelle », *Revue Pratique*, décembre 1986, n° 52, pp. 64-82 dans Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Coll. Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée

⁴ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée, Première partie, chap. 7, 2.

l'enseignement était réservé à une petite élite, dont les pratiques de lectures étaient instaurées dès la petite enfance, et qui voyait concrètement une utilité à la lecture, y trouvait un intérêt. Tandis que maintenant, le public s'est beaucoup diversifié, apportant avec lui de nouvelles pratiques de lecture. Nous pouvons comprendre que parmi la masse de lecteurs actuels, certains soient pleinement satisfaits avec une lecture utilitaire, quotidienne, et ne cherchent pas à percer les arcanes de la littérature « recherchée ». Il ne faut toutefois pas non plus nier les réelles difficultés de lecture que rencontrent tout de même les élèves. Le choix de pratiquer ou non une lecture uniquement utilitaire et de laisser de côté la lecture-plaisir y étant parfois lié. Qui n'a pas connu des faiblesses dans une matière qui ne l'intéressait pas, à laquelle il ne trouvait pas d'utilité ? Mais ne tombons pas dans les clichés.

Peut-être faut-il se concentrer sur ce qui importe ici. Nous l'avons vu précédemment, les publics scolaires se sont accrus et diversifiés. Ainsi, ne vaudrait-il mieux pas retourner le problème, pour considérer que « *le nombre moyen des lecteurs augmente de manière appréciable dans la population globale¹* ». Cela se fait peut-être au détriment de la moyenne nationale des capacités de lecture, mais si nous prenons du recul, cela signifie également que plus de personnes ont accès à la « lecture littéraire ». Avec cet accroissement, vient nécessairement l'identification de nouvelles difficultés, qui jusqu'à présent ne se manifestaient pas dans les milieux scolaires évalués.

Ainsi, lors du dévoilement public de ses résultats le 5 décembre 2017, l'étude du Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS), dont le journal Le Monde fait une synthèse², révèle que la France est classée trente-quatrième sur cinquante pays étudiés. Notre pays a obtenu auprès des élèves de CM1 interrogés un score de 511 points, quand la moyenne des pays de l'OCDE (organisation de coopération et développement économique) et de l'Union Européenne est de 540 points. 500 points symbolisant la moyenne, il n'est pas difficile de faire l'état des lieux. Globalement, les élèves français ont perdu des points en compréhension en l'espace de quinze ans (-22 points pour un texte informatif et -6 points pour un texte narratif). C'est l'interprétation et l'appropriation des textes qui posent le plus de problèmes.

À la suite de cette étude, seulement 4% des élèves français sont jugés « *très performants* », alors que la moyenne est de 12%, et 6% ont obtenus une performance « *basse* ». Il y a

¹ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée, Première partie, chap. 7, 2.

² Battaglia M, « Maîtrise du français, l'enquête Pirls résumée en quelques chiffres », *Le Monde*, le 05/12/2017

plus d'élèves en grande difficulté que d'élèves excellents en lecture en France. Et pourtant, les professeurs consacrent davantage de temps à l'enseignement de la langue et de la lecture que les autres pays européens. Le problème ne tient donc peut-être pas tellement au volume horaire de ces enseignements, mais bien à la façon dont ils sont transmis.

Ce problème est d'ailleurs soulevé depuis plusieurs années : « *Quand un jeune n'aime pas lire ou ne sait pas lire, c'est peut-être en partie à cause de la manière dont la lecture lui est enseignée à l'école¹* ». Cependant, d'autres facteurs doivent entrer en considération : « *mais c'est le plus souvent parce qu'il évolue dans un milieu où on ne lit pas, où le livre n'est pas valorisé²* ». Il faut tenir davantage compte de la dimension sociale de la lecture. Mais concrètement, dans une classe hétérogène, comment faire ? La question de la différenciation semble être la réponse idéale, avec des textes et des activités variés. Mais ce serait, alors, davantage une différenciation d'une activité à l'autre plutôt qu'au sein même de l'activité (pour ce qui est du choix des textes et de la mise en relation avec les élèves). C'est aussi l'occasion d'un brassage social bénéfique, qui favorise un climat scolaire sain, et contribue à la formation de citoyen de la république.

De plus, il faut garder à l'esprit que la baisse du niveau de lecture se retrouve à toutes les époques et est mise en corrélation avec « *la décadence de la culture et des valeurs* ». « *L'idée selon laquelle les jeunes ne savent plus lire est d'abord une croyance qui a pour corollaire la foi dans un âge d'or où la majorité des hommes auraient joui d'une culture étendue et auraient été de grands et fins lecteurs³* ». On prend pour de la décadence ce qui n'est peut-être qu'un changement sociétal. N'est-il pas normal de lire différemment en fonction des époques ?

Il est vrai que nous notons aujourd'hui une surabondance des discours à étudier avec l'entrée dans le domaine littéraire de la lecture contemporaine, qui n'a pas encore eu le temps de prouver sa durabilité dans le temps. D'un point de vue conservateur, nous pouvons y voir une décadence, mais d'un point de vue progressiste, ce serait une diversification et une ouverture au monde bénéfique.

¹ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, Éditions De Boeck Supérieur, Collection Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée Première partie, chap. 7, 2.

² Ibid.

³ Ibid.

D'un autre côté, nous pouvons également relever la perte de prestige des études littéraires. Or, d'autres facteurs que l'attrait pour la lecture sont peut-être à prendre en compte. En effet, si nous souhaitons être pragmatiques, il faut avouer que les débouchés suite à ce genre d'étude sont assez limités, et mènent souvent à des corps de métiers saturés. Ne parlons pas, ici, de l'enseignement, « voie royale » selon certains, mais qui subit actuellement une crise des vocations, pour plusieurs raisons que l'actualité aime nous rappeler régulièrement.

Ce cadre étant posé, il convient maintenant de resserrer davantage notre sujet d'étude.

2.1.2. Les difficultés en lycée : premiers constats

Nous avons parfois tendance à l'oublier, mais le passage du collège au lycée peut être violent pour certains élèves. Le cycle 4 (dernier cycle du collège) vise à les amener vers une plus grande autonomie dans leur rapport à la lecture. Le programme du cycle 4 en français stipule que le cours participe à « *la construction d'une pensée autonome appuyée sur un usage correct et précis de la langue française, le développement de l'esprit critique et de qualités de jugement qui sont nécessaires au lycée*¹ ». Il faut alors favoriser une appropriation, qui passe par l'emploi d'outils vus tout au long de la scolarité depuis l'école élémentaire. Par rapport au cycle 3 (du CM1 à la sixième), qui pose les bases, le cycle 4 propose des textes « *plus variés et complexes et incitent à une approche plus fine des caractéristiques des genres et des registres utilisés pour produire des effets sur le lecteur*². » Nous accentuons logiquement la difficulté, avec des textes plus anciens, et dont le sens est plus compliqué à intégrer (dû à plusieurs facteurs que nous détaillerons plus bas). D'où la nécessité d'une bonne maîtrise des outils (grammaticaux, lexicaux, topoï de la littérature). Nous en déduisons qu'à la fin du collège « *le travail d'interprétation et d'élaboration d'un jugement argumenté [...] devient une tâche centrale*³ ».

Mais déjà au collège, et même avant en primaire, des difficultés peuvent se faire sentir. Chez la majorité des élèves, elles vont progressivement disparaître, ou ne seront que ponctuelles. Chez d'autres, elles seront récurrentes et rendront compliqué le rapport à la lecture, ce qui pourra parfois créer une relation conflictuelle avec la matière. La classe de seconde vise à poursuivre le développement de l'autonomie et de la prise d'initiative de l'élève, mais cela n'est

¹ Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

² Ibid.

³ Ibid.

rendu possible que dans la mesure où le texte ne devient pas un obstacle difficile à surmonter pour lui.

Une des finalités du programme de lycée est de former une capacité de « *jugement et d'esprit critique* ». Il ne faut donc pas seulement comprendre le texte, mais être capable de prendre du recul et d'en donner un avis argumenté et cohérent. Il est question de « *se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement [en faisant] des hypothèses de lecture, propos[ant] des interprétations* » et en « *formul[ant] une appréciation personnelle et sa[chant] la justifier* ¹ ». Mais il est également question de « *savoir utiliser ces connaissances pour dégager des significations et étayer un commentaire* ² ». Pour résumer, le lycée demande de comprendre un texte, de voir comment il fonctionne, et d'aller au-delà du sens premier, du sens littéral, pour proposer une interprétation (intention du lecteur) respectant à la fois les intentions du texte, et celles de l'auteur, dont nous avons précédemment discuté. « *Au lycée, de longue tradition, on considère que l'élève est en mesure d'interpréter un texte* »³, mais est-ce toujours le cas ?

Afin de répondre aux attentes des programmes et des exercices du bac (commentaire, dissertation), qui sont nouveaux pour les élèves et doivent être maîtrisés en l'espace de deux ans, il est nécessaire que l'activité de lecture ne pose pas de problème. Ces exercices « *instaurent l'élève comme lecteur et construisent les compétences interprétatives* ⁴ », mais il ne faut pas oublier qu'ils se basent sur le travail de plusieurs années de construction d'un lecteur pouvant saisir parfaitement un texte, autonome dans sa compréhension.

Un autre aspect, qui peut créer un environnement propice aux difficultés de lecture, est l'absence d'intérêt de l'élève pour les textes proposés. Il est en effet de la mission du professeur de montrer que la littérature « *permet aux élèves de tirer parti de l'expérience humaine* » et est « *un moyen de mieux connaître le monde.* ⁵ » Mais quel professeur ne s'est jamais retrouvé face à une classe totalement insensible à un texte qu'il pensait d'actualité et touchant à l'univers des élèves ? Cet aspect constitue pourtant une demande de leur part (annexe 6, question 7). Le simple fait d'étudier ledit texte en cours de français suffit souvent à lui faire perdre son attrait. C'est d'ailleurs ce que j'ai pu constater à travers un questionnaire que j'ai soumis à mes élèves (22 participants sur 35). Souvent, le simple fait d'étudier un texte ou une œuvre en cours est

¹ Rouxel A., « Identité disciplinaire : éclatement ou cohérence », dans Brillant-Annequin A., Massol J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?*, p.25, Broché

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

vécu comme une obligation avant d'être un plaisir, et suffit à ôter l'attrait que le professeur pensait susciter (annexe 6, question 2). Cinq élèves parlent ouvertement d'obligation, et la majorité des autres (dix-sept) met en avant l'aspect restrictif des lectures scolaires (objectifs à atteindre, choix restreint, temps limité pour la lecture, etc.). Que faire dans ce cas ?

Il est d'ailleurs étonnant que même les élèves qui affirment aimer lire (64% dans ma classe, cf annexe 6, question 3) ne retrouvent pas ce plaisir durant le cours de français. Si les lecteurs convaincus ne sont pas enthousiastes, que faire pour ceux qui affirment d'emblée ne pas aimer lire ? On note d'ailleurs la fonction utilitaire que semble avoir la lecture scolaire pour les élèves, qui sont un peu moins de 55% à trouver que cela les fait lire davantage, et un peu moins de 32% à penser que cela participe à mieux comprendre leur lecture. Ils ne sont qu'à peine 14% à estimer que le cours de français les aide à formuler un avis personnel et développer leur sens critique.

Ce rapport compliqué au français, à la littérature, voit principalement le jour durant le collège, selon les chercheurs. Nous remarquons en effet que pendant le cycle élémentaire, les élèves ont rarement cette approche conflictuelle, ou dans des proportions moindres. Au collège, passer de la littérature courante, naïve, à la lecture littéraire, experte, « *non seulement serait à l'origine du clivage qui apparaît entre les pratiques de lecture au collège [...] et celle du lycée [...], mais surtout [...] accroîtrait considérablement la distance entre les élèves eux-mêmes*¹ ». Cette « distance » semble être un problème récurrent. Un élève fait d'ailleurs remarquer que pour rendre la lecture plus intéressante, il faudrait « *que les élèves n'arrêtent pas de lire après le CP* » (annexe 6, question 7). Que penser de cette remarque ? Ce n'est pourtant pas comme si les professeurs du primaire ne faisaient pas lire leurs élèves. Est-il question dans cette remarque de la lecture personnelle ? Peut-on considérer que l'approche de la lecture est partiellement responsable d'une relation conflictuelle à la lecture ? Ainsi, les difficultés de lecture, qui donnent plus tard lieu à ce que l'on qualifie d'erreur, prendraient leur racine dès le CP ? J'avoue ne pas avoir de réponse à ce sujet, et je pense qu'il ne faut pas généraliser. De plus, les élèves n'aimant pas lire ne sont absolument pas les seuls à être sujets aux erreurs de lecture. Le problème ne se situe donc pas ici, tout du moins, pas essentiellement.

Par conséquent, nous pouvons dire que les difficultés au lycée sont les mêmes que celles

¹ Canvat K. « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences », p.34, dans Brillant-Annequin A., Massol J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Broché

au collègue. La seule différence notable serait que leur poids s'accroît à mesure que l'élève avance dans son parcours, et qu'il ne peut, de fait, pas bénéficier de l'autonomie nécessaire pour réaliser les nouveaux exercices qui se présentent à lui. Le professeur est alors dans l'obligation de pallier les faiblesses, de les identifier, et de les corriger dans la mesure du possible.

Ces difficultés se traduisent concrètement de différentes façons :

- Un déchiffrage difficile (l'élève ne maîtrise pas l'acte de lecture en lui-même, et se concentre sur les sons plus que sur le sens)
- Une capacité encyclopédique insuffisante qui produit une interprétation erronée (manque de vocabulaire, confusion ou rapprochement de sens)
- Des préjugés qui faussent la réception du texte (pour garder une cohérence interne au lecteur ou au texte lui-même)
- Une lecture superficielle qui ne permet pas de saisir le sens véritable ou l'implicite.

Nous aurons l'occasion d'étudier plusieurs situations qui ont pu traduire certaines de ces difficultés.

2.2. Causes possibles de ces difficultés

Nous avons commencé à évoquer ce qui peut susciter des erreurs de lecture. J'ai pu en constater certaines dans le cadre de mon cours, mais ne disposant que d'une unique classe à temps plein, quelques-unes de ces situations ne se sont pas encore présentées. Je base donc cette identification des causes possibles à l'erreur de lecture à la fois sur des observations personnelles et des remarques trouvées chez des chercheurs.

2.2.1. Un déchiffrage difficile

Nous retrouvons ce genre d'erreurs chez des élèves pour qui l'acte de lecture en lui-même pose problème, momentanément ou non. En effet, il n'est pas rare qu'un élève, qu'il soit bon ou en difficulté, intervertisse les lettres d'un mot qu'il ne connaît pas, ou bien en remplace une car cela correspond davantage à la représentation phonique qu'il estime la plus esthétique par rapport à sa connaissance du français. Cela se retrouve souvent pour des mots inconnus,

souvent assez longs (plus de trois syllabes).

Mais il y a aussi des cas d'élèves qui ne maîtrisent pas l'acte de lecture en lui-même, et qui sont incapables de déchiffrer un mot pourtant familier.

Dans la classe de seconde dont je m'occupe, j'ai deux élèves dyslexiques, qui peuvent relever de ce dernier cas de figure. Il est vrai que c'est une situation particulière, qui relève du handicap, mais c'est la plus parlante. Il arrive aussi, bien évidemment, qu'un élève ne souffrant pas de troubles dys- éprouve des difficultés à déchiffrer. Si j'ai en effet une petite poignée d'élèves pour lesquels la lecture n'est pas fluide, je n'en ai en revanche aucun qui présente de grosses difficultés de déchiffrement.

Ce problème trouve souvent une réponse (ponctuelle, il est vrai, car elle ne résout pas les difficultés de lecture rencontrées lors du déchiffrement), dans la lecture à voix haute par un pair. C'est pourquoi je passe systématiquement par cette étape à chaque nouveau texte ou document que je distribue. De cette façon, même si le déchiffrement peut poser problème, la version orale permet de comprendre le texte une première fois avant de se pencher à nouveau sur sa forme écrite.

Il est également question du mélange entre les lettres quand le mot sujet à « erreur » est dans le champ périphérique de la vision. Ces lettres peuvent provenir du mot lui-même, ainsi que des lignes l'entourant¹. Cela est assez courant chez les élèves qui lisent relativement vite. Par conséquent, nous observons que les problèmes de déchiffrement sont susceptibles de toucher n'importe quel élève, et de biaiser sa compréhension du texte.

On peut à ce titre relever la confusion d'un élève devant lire un extrait d'*Ubu Roi* de Jarry (acte III, scène 2), dans lequel Ubu compte faire tomber les nobles « *dans les sous-sols du Pince-Porc* ». L'élève lisait « *Prince-Porc* ». Ma mise en page plaçait juste en dessous le verbe « *décervèlera* », le « r » se situant juste entre le « p » et le « i » de « *Pince-Porc* ». On peut donc supposer qu'il y a eu contamination entre les deux lignes. Après avoir demandé à

¹ Freud S., *Psychopathologie de la vie quotidienne*, p.128, Petite Bibliothèque Payot

l'élève s'il était sûr de sa lecture, il s'est immédiatement repris.

PERE UBU Amenez le premier Noble et passez-moi le crochet à Nobles. Ceux qui seront condamnés à mort, je les passerai dans la trappe, ils tomberont dans les sous-sols du Pince-Porc et de la Chambre-à-Sous, où on les décervèlera. (*Au Noble.*) Qui es-tu, bouffre ?

Mais le déchiffrage difficile n'est pas la seule cause d'erreur de lecture, comme nous aurons l'occasion de le constater.

2.2.2. La capacité encyclopédique

La capacité encyclopédique représente le savoir de l'élève et la façon dont il le mobilise. De ce fait, il est possible de connaître un mot, mais de ne pas être tout-à-fait au point sur son sens, et de l'associer à un autre mot assez proche.

2.2.2.1. Manque de vocabulaire et de références culturelles

Lors de mes premiers mois d'enseignement, j'ai eu l'occasion de constater qu'il fallait que je fasse davantage attention à bien évaluer les capacités de lecture de mes élèves, mais également à l'attrait que pouvaient susciter les textes que je comptais leur proposer. Lors de ma première séquence sur le roman, j'avais choisi de proposer en séance 5 la préface de *La Fortune des Rougon* de Zola (annexe 1), afin de comprendre la théorie naturaliste de l'auteur, qui y expliquait le déterminisme. Dans cette optique, j'avais aussi choisi la préface de *Thérèse Raquin*, également écrite par Zola (annexe 2). En confrontant ces deux textes, l'objectif était que les élèves soient parfaitement opérationnels sur le naturalisme. Les choses ne se sont pas tout-à-fait passées comme prévues, entre autres parce que j'avais mal évalué la capacité encyclopédique nécessaire pour comprendre ces écrits.

J'avais la volonté, dans cette séance, d'introduire le naturalisme en l'opposant au réalisme, grâce à des textes assez théoriques, issus de préfaces et expliquant les intentions de l'auteur. Cette séance a été un échec cuisant, pour plusieurs raisons : au lieu de préparer le terrain pour l'introduction d'une nouvelle notion, j'ai tout de suite commencé par les choses compliquées et ai, involontairement, entraîné la confusion chez les élèves ; et les textes leur sont restés

hermétiques. Il y a donc eu erreurs et incompréhension, parfois les deux en même temps (l'erreur se produisant quand l'élève a réussi à extraire du sens, mais pas le bon, et l'incompréhension quand cette extraction est impossible). J'ai toutefois fait de mon mieux pour rebondir durant la séance suivante, comme nous aurons l'occasion de le voir.

Ce qui a avant tout gêné les élèves, c'est la langue employée, avec les tournures de phrases et la syntaxe, mais aussi et surtout le vocabulaire.

Globalement, la séance s'est déroulée de la façon suivante :

- Distribution du texte
- Lecture en autonomie
- Recherche pour la question 1 en autonomie
- Correction de la question 1
- Questions 2 et 3 en commun à l'oral

Dès la distribution du texte, j'ai compris que la séance serait compliquée. À peine les yeux posés sur la première phrase, les élèves se sont regardés entre eux, l'air perdu, et les bavardages ont commencé. J'ai eu beaucoup de mal à les mettre au travail, et devant cette problématique, j'ai décidé de traiter les questions 2 et 3 avec eux. Autant l'avouer, la classe n'a absolument rien retenu de cette séance, ce qui m'a servi de leçon. Voici les difficultés que j'ai identifiées pendant la séance :

- L'utilisation de sens non-connus ou mal maîtrisés des élèves de certains mots (« tempérament », « appétits », « âge », « accidents nerveux », « réclamer », différence entre « tempérament » et « caractère », « passions », « entrechats » ...).
- Des mots vieillissés, plus en usage (« histoire naturelle », « alcôve », « cabinet particulier »)
- Vocabulaire soutenu non-maîtrisé (« hérédité », « rue », « lésion », « irradie », « désordre organique », ...)
- Des termes techniques (« physiologie » ...)

En somme, je n'avais pas suffisamment anticipé la complexité du texte. Je voulais faire émerger les notions de déterminisme et de naturalisme chez les élèves, alors qu'il aurait fallu

un travail préparatoire pour faciliter leur lecture, et probablement sélectionner uniquement quelques passages de la préface. Leur proposer en entier n'était pas la meilleure solution. Je n'ai pas su me mettre à leur place, et n'ai même pas songé que le vocabulaire puisse poser problème. Évidemment, face à un texte qu'ils ne sont pas en mesure de comprendre, il est normal qu'ils se soient dissipés.

Suite à cette séance, j'ai continué à réfléchir sur les raisons de mon échec, de manière plus approfondie, en reprenant le texte. Voici ce que j'ai pu identifier :

- Le mélange de champs lexicaux différents, perçus comme incompatibles par les élèves : littérature, science, peinture ...
- Les références culturelles obscures (« le large soulèvement de notre âge », « second empire », « du guet-apens du coup d'état à la trahison de Sedan », « la chute des Bonaparte », « ces petits livres roses », « indiscretions de boudoir et de coulisse » ...). On relève ici d'une compétence encyclopédique lacunaire.
- La longueur des textes, et des phrases
- Le style compliqué, avec des métaphores (« les fatalités de leur chair », « le travail analytique que des chirurgiens font sur des cadavres », « l'humanité des modèles », « égoutier littéraire », « l'étude sincère purifie tout, comme le feu » ...)
- Les textes qui ne se concentrent pas uniquement sur la définition du naturalisme.

Suite à cette expérience, voyant l'heure suivante qui approchait à grand pas, et sachant qu'elle portait à nouveau sur une préface de Zola (annexe 2), j'ai décidé de revoir ma fiche de préparation. Le texte faisant deux pages, j'ai cette fois-ci sélectionné des passages (en gras dans l'annexe) qui me semblaient intéressants, et nous les avons expliqués ensemble. Il s'agissait d'ailleurs d'une heure en demi-groupe, ce qui a facilité les choses, car j'ai pu accorder davantage de temps à chaque élève, de façon individuelle. Je ne dirai pas que cette heure n'a pas été laborieuse, mais elle s'est bien mieux déroulée que celle qui l'avait précédée. En prenant le temps de reformuler et d'explicitier, les choses étaient un peu plus claires pour les élèves. Malgré tout, les mêmes difficultés que précédemment se sont manifestées, en moins prononcées. J'étais simplement davantage préparée à y faire face.

Par ailleurs, quelques mois après et avec davantage de recul, je réalise que même en ayant sélectionné des passages, ces derniers étaient toujours trop longs. J'avais demandé aux

élèves de surligner ce qui dans les passages en gras leur semblait important de retenir, raccourcissant encore les passages à vraiment travailler. Mais je comprends maintenant que ce travail, que j'avais fait en amont, aurait dû apparaître directement sur le document. De cette façon, la classe aurait pu se concentrer uniquement sur ce qui comptait, à savoir la définition et la compréhension du naturalisme, plutôt que de s'acharner à essayer de mettre du sens sur des phrases compliquées.

Plus tard, lors d'une séquence sur *Dom Juan* de Molière, j'ai à nouveau eu l'occasion de constater que le vocabulaire pouvait être une source de difficulté. Mais j'avais cette fois anticipé, en expliquant que le personnage principal était un libertin, et en posant la définition avec les élèves. En revanche, dans un des extraits que j'avais choisis, on trouvait les noms « *hérétique* » (s'oppose aux idées, pratiques et opinions généralement admises), « *impie* » (qui montre du mépris pour la religion) et « *athée* » (qui nie l'existence de Dieu)¹. Ces substantifs ont posé problème aux élèves, qui ont eu des difficultés à saisir la nuance. Pour ceux qui connaissaient ces mots, ils se valaient. En soi, la différence entre les trois n'empêche pas de comprendre l'extrait, mais si elle n'est pas saisie, on n'est pas à même de savourer pleinement l'extrait, ni la profondeur avec laquelle le personnage choquait à l'époque. Par ailleurs, on retrouve une gradation dans les termes, qui choquent plus ou moins le public de l'époque. Ici, le manque de vocabulaire entre en corrélation avec une culture lacunaire du contexte de rédaction de l'œuvre, que le professeur se doit de pallier. En l'occurrence, je ne l'avais sans doute pas assez fait.

Il est normal, ou tout du moins compréhensible, que les élèves ne connaissent pas toutes ces références culturelles et toutes ces nuances, étant donné qu'elles n'ont plus cours au sein de la société dans laquelle ils évoluent, même si l'actualité tend à nous prouver leur retour progressif.

Justement, quand on demande aux élèves quelles difficultés ils rencontrent lors d'une lecture scolaire, 14 réponses sur 32 se portent sur la compréhension du texte (réponse à choix multiples, donc plusieurs réponses pour les 22 élèves ayant participé), alors que seulement 5 réponses portent sur le manque de vocabulaire pour s'exprimer (annexe 6, question 6, 32 réponses pour 22 élèves). On note ainsi un décalage entre leur pratique de la langue et celle qu'on

¹ Dictionnaire Larousse en ligne <http://www.larousse.fr>

leur soumet en cours de français. Mais n'est-ce pas un des objectifs de ce cours que d'enrichir leur vocabulaire ? Peut-être la manière dont on s'y prend ne parvient pas à éveiller leur intérêt.

2.2.2.2. Lapsus

Le lapsus se définit par l'utilisation d'un mot à la place d'un autre, ayant en lien une sonorité, un sens, ou une représentation psychique proche¹. Y. Reuter reprend ce paramètre également lorsqu'il parle du statut de l'erreur². Il existe différentes sortes de lapsus :

- Intersion de mots (la Milo de Vénus)
- Anticipation sur un mot à venir
- Prolongation superflue d'un mot, contamination (deux phrases se mélangent)
- Substitution d'un mot à l'autre

Nous nous intéresserons à la substitution, qui joue dans les erreurs de lecture. Les autres formes de lapsus n'ont pas réellement d'impact sur la compréhension. La prolongation superflue ou la contamination pourrait être acceptées dans le cadre de notre étude, mais nous partons du principe que l'élève se rend immédiatement compte de sa méprise, ou tout du moins très rapidement, et que cela ne gêne pas sa compréhension de façon prolongée.

Il faut distinguer deux aspects dans ce qui peut causer une substitution. Tout d'abord, la confusion entre deux mots, qui provient essentiellement d'une lacune au niveau du vocabulaire. Le mot n'est pas connu ou mal maîtrisé, et il est remplacé par un autre plus familier. L'« erreur » est donc involontaire. Lorsque l'élève réfléchit à cette dernière, il est capable de constater que le mot qu'il a compris n'est pas le mot écrit dans le texte. J'ai par exemple eu l'occasion de constater qu'il est fréquent pour mes élèves de confondre les mots « *assistance* » et « *insistance* », lorsqu'ils emploient l'expression « *non-assistance à personne en danger* ». En effet, dans le cadre de l'objet d'étude sur l'argumentation, je proposais quatre sujets d'écriture aux élèves, portant sur l'œuvre étudiée : *La Tombe des Lucioles* d'Akiyuki Nosaka. L'histoire retraçant le parcours puis la mort d'orphelins de guerre, cette expression pouvait être utilisée à plusieurs reprises par les élèves. Les sonorités des deux substantifs étant proches et prêtant facilement à confusion, et les élèves étant plus familiers avec le substantif « *insistance* » que

¹ Freud S., *Psychopathologie de la vie quotidienne*, p.65, Petite Bibliothèque Payot

² Reuter Y., « Pour une autre pratique de l'erreur », *Revue pratique*, n°44, décembre 1984

celui d'« *assistance* », ils les utilisaient indifféremment l'un à la place de l'autre, à l'oral comme à l'écrit.

Lorsque je leur ai fait remarquer ce lapsus, les élèves n'ont pas semblé étonnés, et paraissaient même être conscients de cette approximation, qui pour moi en tant que professeur, pourrait passer pour une « *erreur de lecture* ».

Dans *Psychopathologies de la vie quotidienne*, Freud met en évidence le lien entre la langue orale et la langue écrite, et explique que de nombreuses « erreurs » de lecture viennent de rapprochements avec la langue parlée (ce qui explique entre autres l'interversion entre deux mots phonétiquement proches). En somme, en lisant silencieusement ou à voix haute, les élèves anticipent les sons à produire et confondent parfois avec des mots phonétiquement proches. Comme constaté avec cette classe de secondes, ce type de lapsus se produit régulièrement chez les élèves qui utilisent des mots sortant de leur vocabulaire de tous les jours.

Ces lapsus sont essentiellement basés sur la phonétique ou la graphie des mots. Mais il faut aussi évoquer le rapprochement de sens, qui va jouer sur la sémantique des mots en question. Ainsi, l'élève utilise un mot à la place d'un autre, car il les associe mentalement. Une personne extérieure est alors difficilement en mesure de comprendre la logique qui sous-tend ce qui apparaît également comme une erreur de lecture.

L'ajout ou la modification subtile du texte lors d'une lecture orale trahit parfois la vision personnelle de la lecture et éventuellement l'anticipation possible sur l'histoire que cela évoque au lecteur, souvent en lien avec son propre rapport au monde. Nous constatons que pendant la lecture même, il y a une projection personnelle, et pas seulement un déchiffrement des informations qui sont fournies. Cela traduit également parfois la volonté « *d'établir un lien entre le narrateur et l'auditeur*¹ ».

D'ailleurs, il faut noter que les lecteurs qui commettent des « erreurs » s'interrompent et se reprennent la plupart du temps. Nous pouvons partir du principe qu'ils ont conscience, au moment où « l'erreur » se produit, de l'éloignement avec ce qu'ils ont réellement sous les yeux. Ils sont capables de lire correctement, mais des éléments parasites viennent les perturber dans la lecture orale. « *La faute de lecture doit donc être interprétée comme une tentative de la part*

¹ Bettelheim B., Zelan K., 1983 *La lecture et l'enfant*, p.93, Robert Laffont, coll. Réponses

*du lecteur de communiquer sa réaction à lui-même, à l'auteur et à l'auditeur.*¹ » Elle traduit le processus par lequel le sens se fait pour le lecteur.

À priori, la trop grande subjectivité de la lecture ne devrait plus être un problème, de par la pratique, mais aussi par l'expérience du monde. Par ailleurs, il faut aussi garder en tête que la fatigue ou la concentration entre également en jeu dans l'apparition de lapsus. Dans les faits, ces derniers sont souvent porteurs de sens. Ainsi, il faudrait passer davantage de temps avec les élèves à comprendre l'origine de ces lapsus, de ces pensées parasites qui viennent se greffer à leur lecture. La discussion autour du texte se révèle souvent enrichissante et valorisante pour les élèves, qui ont alors l'occasion de débattre entre eux de leur propre perception. Nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur ce dispositif.

A l'école, le problème se situe davantage dans le cas où l'élève ne se rend pas compte de son lapsus, alors que cela fausse sa compréhension du texte.

Dans les deux cas (déficiência de vocabulaire ou lapsus), nous sommes face à des processus internes, psychologiques et liés au fonctionnement particulier de chacun.

2.2.3. Des représentations qui faussent la réception du texte

Les préjugés sont également susceptibles d'entraîner des confusions. Ils naissent de représentations personnelles du monde qui nous entoure, mais aussi de clichés connus de tous.

Nous ne cessons de dire que les élèves doivent tendre vers une appropriation des textes que nous leur proposons. Mais il est souvent difficile de les faire parvenir à ce qu'ils considèrent comme une prise de risque. En effet, la ligne est souvent floue pour eux entre ce que le professeur va estimer acceptable et ce qu'il va refuser. C'est un des objectifs du cours de français, notamment au lycée avec le commentaire de texte, d'amener les élèves vers une interprétation, une prise de risque (intention du lecteur) qui respecte les intentions de l'auteur et du texte. Dans un contexte où nous tâchons d'inciter les élèves à mettre l'accent sur l'expérience sensible que représente la lecture, nous restons paradoxalement dans un système qui nous force à refuser des interprétations s'éloignant trop de ce qui est communément accepté dans un texte canonique. La marge est peut-être plus large avec des textes contemporains, qui ont moins été soumis à la

¹ Bettelheim B., Zelan K., 1983 *La lecture et l'enfant*, p.93, Robert Laffont, coll. Réponses

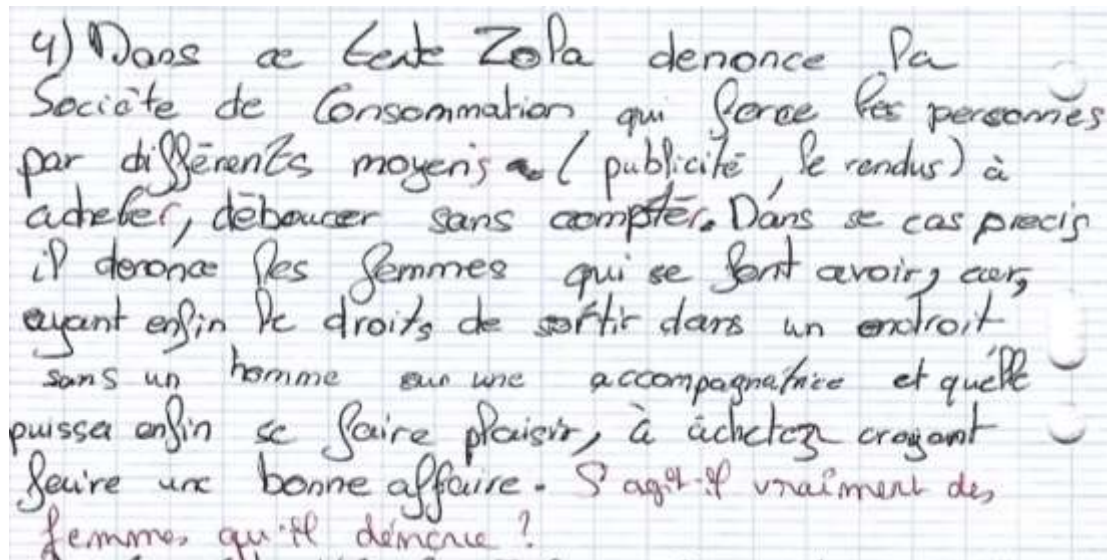
glose et dont le phrasé et les idées sont plus facilement proches de ceux des élèves. Quoi qu'il en soit, par peur de l'erreur, mais surtout du jugement des pairs, les élèves n'osent pas forcément s'appropriier les textes, ou tout du moins proposer ouvertement leur vision à ceux qui les entourent. Il y a forcément un minimum d'appropriation, mais nous pouvons considérer que nous sommes, en quelque sorte, face à une autocensure.

2.2.3.1. Quand les représentations des élèves viennent parasiter leur lecture

Il arrive qu'un texte ne corresponde pas aux représentations des élèves, qui sont tentés de le modifier pour le faire correspondre à ce qu'ils s'attendent à y trouver. J'ai eu l'occasion de vérifier ceci lors d'un devoir sur le roman (annexe 3). Ayant beaucoup débattu avec mes élèves de la condition de la femme au 19^{ème} siècle, grâce aux différents extraits étudiés, cela est, d'une certaine manière, venu parasiter leur compréhension, et donc leur production sur un texte où il était également question des femmes (*Au bonheur des dames* de Zola).

À travers quelques exemples de copies, nous allons observer ce qui semble s'être produit dans l'esprit de mes élèves le jour de ce devoir.

Copie de Corentin (annexe 3) :



4) Dans ce texte Zola dénonce la Société de Consommation qui force les personnes par différents moyens (publicité, le rendu) à acheter, déboucher sans compter. Dans ce cas précis il dénonce les femmes qui se font avoir, car ayant enfin le droit de sortir dans un endroit sans un homme ou une accompagnatrice et quelle puisse enfin se faire plaisir, à acheter croyant faire une bonne affaire. S'agit-il vraiment des femmes qu'il dénonce ?

Ici, nous constatons que Corentin a compris qu'il fallait chercher au-delà du sens premier, et a essayé de mettre en relation le texte avec des éléments vus en cours. Comme il n'est pas sûr de lui, il opte pour la condition des femmes, qui est source de réflexion dans ce passage.

Mais ce n'est pas l'élément qui semble le plus évident (bien que cela soit sujet à discussion), ni celui que je cherchais à leur faire relever. J'attendais principalement avec cette question que les élèves soient en mesure de comprendre que c'est la société de consommation naissante qui est dénoncée dans cet extrait. Il est vrai que j'étais revenue à plusieurs occasions sur la situation des femmes au 19^{ème} siècle, certainement davantage que sur la société de consommation. Coirentin a souligné les deux, mais n'a pas développé le plus important.

Copie de Leelou :

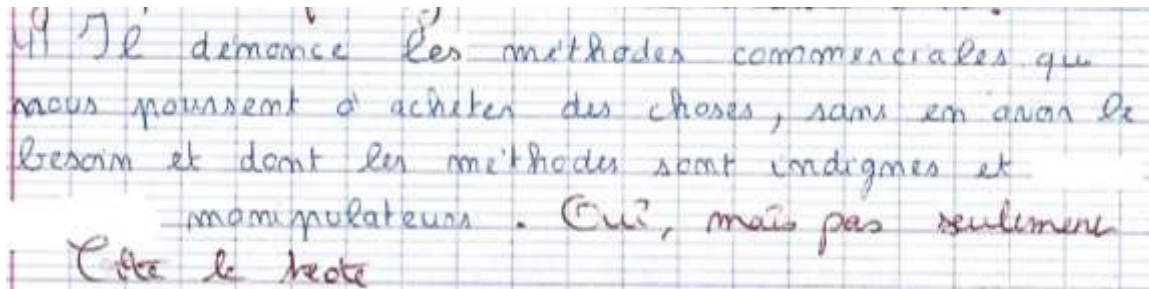
2/ Le directeur Mouret a une piètre estime de la femme. Il veut les "exploiter" (p. 3). Il dit aussi "reine dans sa maison" (p. 1), cela veut dire qu'elles ~~doivent~~ doivent tout faire à la maison, s'occuper des enfants... Pour la femme ne peut pas se retenir d'acheter, même si elle est "sans besoin" (p. 16). Il pense aussi que la femme est naïve car "elle croit conclure une affaire avantageuse" (p. 16-17) alors que c'est le directeur qui leur tend des pièges. Na plus loin dans la réflexion

Ici, nous pouvons considérer que Leelou surinterprète, probablement dans une volonté de bien faire et de creuser le texte en mettant à profit ce qui a été vu en cours (la place de la femme, ses droits, etc.). Elle oriente une partie de sa réponse de façon à utiliser ce qui a été vu en cours, tout en proposant ce qui lui semblait le plus judicieux, à savoir que les femmes sont naïves et faciles à manipuler. C'est cette dernière réponse que j'attendais, car le mépris de Mouret pour les femmes et leur faiblesse était selon moi ce qui transparaissait le plus.

4/ Je pense que Zola dénonce l'idée des hommes sur la femme. Il veut aussi dénoncer la société car le directeur pousse les femmes à acheter alors qu'elles n'ont ~~pas~~ n'ont pas forcément envie. Je pense qu'il dénonce aussi le fait que les hommes riches font tout pour ~~être~~ devenir encore plus riche. Et concernant le directeur lui-même et ses pratiques?

Dans cette question, Leelou exploite à nouveau ce qu'elle a mis pour la question précédente. Elle réoriente tout de même progressivement sa réponse, mais sans parvenir à se détacher de l'idée que les questions et le texte sont orientés vers la situation des femmes.

Copie de Matiss :



Il dénonce les méthodes commerciales qui nous poussent à acheter des choses, sans en avoir le besoin et dont les méthodes sont indignes et manipulateurs. Oui, mais pas seulement.
Cite le texte

Ici, nous supposons que la réponse de Matiss est en partie guidée par son appropriation du texte, et son propre vécu. Il oublie alors de se reposer sur le texte, et semble partir du principe que ce qu'il est en train d'écrire est une évidence bien connue, qui ne nécessite pas forcément davantage d'explications. On peut également supposer que c'est ce qui attire le plus son attention dans cet extrait, ou bien qu'il se souvient de ses cours d'histoire-géographie. Sa réponse n'est pas fautive, mais elle n'est pas complète, trop orientée. Le texte se retrouve biaisé, amputé d'une partie de son sens.

Lors de plusieurs séances, nous avons évoqué la situation des femmes au 19^{ème} siècle, et les élèves y ont été particulièrement réceptifs. Il est tout-à-fait compréhensible qu'en choisissant un texte portant essentiellement sur des femmes, leur premier réflexe soit de mettre en valeur ce qui avait été vu en cours, même s'il s'agissait de « points culture » et non pas des objectifs de la séquence. L'erreur de lecture s'explique ici en partie par un conditionnement, par un extrait susceptible d'être mis en lien avec ce qui avait été dit en cours, et en partie par un peu de précipitation dans la réflexion.

À ceci, il ajouter que le vécu des lecteurs vient parfois parasiter de façon importante leur lecture, plus ou moins consciemment. « *Les enfants plus âgés et les adultes sont libres de ne*

*pas lire quelque chose qui leur pose des problèmes émotionnels ; ils peuvent parcourir rapidement des yeux ou sauter le passage qu'ils jugent agressif ; ou bien ils peuvent transformer totalement le sens d'une phrase en changeant des mots, sans que personne ni eux-mêmes n'en ait conscience.*¹ » Ici, ce n'est plus la représentation du lecteur qui est source d'« erreur », mais son vécu (qui entre parfois en opposition avec ses représentations), qui va influencer son expérience du texte. Mais nous semblons à priori refuser ceci à l'enfant qui est en train d'apprendre à lire. Que dire alors de l'élève de lycée, qui sait lire depuis plus de dix ans, et auquel on fait travailler son expertise sur les textes ? La marge est encore plus mince. Peut-être que nous conditionnons ainsi un rapport conflictuel à la littérature, dont on semble dire qu'elle est impossible à s'approprier, que le texte dispose d'un seul et unique sens, ou tout du moins d'une direction interprétative unique.

À ce sujet, B. Bettelheim et K. Zelan écrivent : « *L'interdiction de changer quoi que ce soit au texte imprimé oblige l'enfant à aller à l'encontre du principe littéraire : quand on le lui reproche, quand on l'empêche de personnaliser ce qu'il lit (en lisant devant le maître) on lui demande non seulement de transgresser une loi esthétique, mais aussi de dépersonnaliser l'expérience*² ». Cela se retrouve notamment dans les effets de répétition de certains textes de littérature enfantine par exemple, que certains enfants cherchent à gommer pour tenir l'auditoire captivé, mais qui correspond à une « erreur » de lecture. Nous pourrions presque dire que l'élève estime que le texte est fautif, et en se basant sur ce qu'il sait, il tente de le rectifier. Nous sommes dès lors à la limite d'une volonté de conserver une cohérence interne à l'élève et au texte.

Pourtant, nous l'avons vu, les théories de la lecture actuelles tendent à redonner de la place au lecteur sensible. C'est au professeur de tracer la ligne entre interprétation et surinterprétation, en apprenant à ses élèves à se servir des outils de l'analyse littéraire pour justifier et prouver leurs propositions.

2.2.3.2. Quand l'élève tente de donner une cohérence au texte

Les représentations des lecteurs peuvent aussi entrer en jeu pour préserver ce qu'ils considèrent comme étant la cohérence du texte. Leurs représentations internes vont également

¹ Bettelheim B., Zelan K., 1983, *La lecture et l'enfant*, p.95, Robert Laffont, coll. Réponses

² Ibid.

jouer, mais elles resteront en arrière-plan, car le souci sera principalement de conserver un récit qui se tienne, et non pas qui corresponde à ce que le lecteur attend.

Des expériences ont été menées auprès d'enfants anglophones en primaire, afin d'identifier l'origine des erreurs de lecture qu'ils pouvaient commettre. B. Bettelheim et K. Zelan¹ citent par exemple une petite fille qui ajoute une lettre à un mot pour le transformer afin de rendre le récit plus cohérent. Elle dit donc que le chien n'avait *pas* vu le loup dont il devait protéger son maître (*can / can't* en anglais), et que c'est pourquoi au lieu de monter la garde, il s'est endormi. L'enfant peut avoir l'impression d'avoir été trompé volontairement dans sa lecture. « *Il en résulte une impasse, non seulement entre le maître et l'enfant qui sent que le premier ne respecte pas son désir de donner un sens à ce qu'il lit, mais aussi entre l'enfant et la lecture : cette attitude peut compromettre son apprentissage, le décourager de faire des efforts et gâcher pour longtemps son plaisir de lire.*² »

Enfin, un autre enfant intervertit des mots en n'en changeant qu'une lettre, afin que ce qu'il lise corresponde à l'impression qu'il en a (*detective* (enquêteur) / *defective* (défectueux) ; *jump* (sauter) / *dump* (jeter))³. Ici, l'expérience sensible et l'appropriation sont présentes, et cherchent à respecter l'intégrité du texte. Le lecteur, soit corrige inconsciemment, soit consciemment, en partant du principe qu'il y a une erreur de frappe, ou d'inattention de la part d'un des acteurs mobilisés dans la conception du texte (auteur, éditeur, recopie du professeur...).

Selon cette étude, trois volontés sont mises en avant : rendre le récit moins terrifiant ; le rendre cohérent ; et manifester un ressenti, la logique que l'on semble extraire du texte. Il s'agit ici aussi de la manifestation de processus plus ou moins inconscients. Certains professeurs parlent tout de suite d'erreur, alors qu'avant ces moments, l'élève réussit à lire parfaitement, sans confondre les sons, sans manifester lors de sa lecture orale un ton qui montrerait une quelconque incompréhension. Avec l'âge et une plus grande pratique, ces phénomènes diminuent, mais sont encore présents au lycée.

Lors d'une séance sur la poésie, j'ai eu l'occasion d'observer ce phénomène. Dans « Mon rêve familial » issu des *Poème Saturniens* de Verlaine, une élève lit « *Elle seule les fait rafraîchir* », à la place de :

¹ Bettelheim B., Zelan K., 1983, *La lecture et l'enfant*, Robert Laffont, coll. Réponses

² Ibid.

³ Ibid. p.83

*Car elle me comprend, et mon cœur, transparent
Pour elle seule, hélas ! cesse d'être un problème
Pour elle seule, et les moiteurs de mon front blême,
Elle seule les sait rafraîchir, en pleurant.*

Le sens du vers ne change pas tellement si on remplace « sait » par « fait », mais visiblement, la deuxième option faisait davantage sens dans l'esprit de cette élève. On peut également supposer qu'il y a eu contamination du « f » de « *rafraîchir* », mais la légère hésitation dont a fait preuve l'élève me fait penser que la première supposition est la bonne.

À priori, les erreurs ne semblent pas venir de l'inexpérience, de l'inattention ou du manque de connaissances dans les cas ci-dessus, mais bien de phénomènes internes de logique et d'association, notamment parce qu'à l'adolescence que traversent les élèves de fin de collège et de lycée, on vit avant tout à travers ses émotions et sa subjectivité dans son rapport au monde, ce qui peut venir parasiter ce que l'on peut attendre de ce qu'on lit. « *[L'enfant] projette ses préoccupations émotionnelles sur le mot imprimé qu'il n'a pas encore appris à séparer des sentiments qu'il éveille en lui. [...] Il convient donc d'admettre qu'un enfant peut lire un mot pour un autre parce qu'il désire simplement changer le signifié¹* ». Dans le cas présent, afin de conserver un texte cohérent. Par conséquent, ce sont l'habitude et la pratique qui aident à diminuer ces prises d'initiatives souvent malheureuses – bien que souvent justifiées dans la logique de l'élève.

Marie Weber a mené une enquête dans la fin des années 60 : sur 1943 erreurs patentes, 86% consistaient en des substitutions qui ne changeaient rien au sens original. Les plus fréquentes sont ensuite les insertions (7%), et les omissions (6%). Toutes les autres représentent environ 1%. « *Cette étude concluait que la quasi-totalité des erreurs de lecture rendaient la phrase plus familière, moins guindée ou plus intelligente.²* » Ainsi, en prenant le temps de revenir sur les mécanismes à l'œuvre, nous constatons souvent qu'il ne s'agit pas de propositions farfelues, mais bien de la preuve d'une logique non explicitée.

Le lapsus et ses causes sont encore aujourd'hui très largement sous-estimés dans les erreurs de lecture. Peut-être pouvons-nous pointer du doigt la formation des professeurs, qui

¹ Bettelheim B., Zelan K., 1983, *La lecture et l'enfant*, p.89, Robert Laffont, coll. Réponses

² Ibid.

peine toujours à fournir des outils suffisants.

2.2.4. Des difficultés à saisir l'implicite

Il arrive également que les élèves aient bien déchiffré le texte, aient la capacité encyclopédique adéquat, et ne cherchent pas à plier le texte à une quelconque cohérence, mais que malgré tout, ils fassent une « erreur de lecture ». A ce sujet, le domaine 1 du cycle 4 (comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit) précise :

« L'enseignement du français au cycle 4 vise la compréhension de textes variés, notamment à travers la perception de leurs implicites ; la réalisation d'écrits divers dans des intentions et des contextes particuliers ; une expression orale claire et adaptée aux situations de communication. Il induit aussi une réflexion sur la langue qui permette de reformuler, transposer, interpréter, créer et communiquer¹. »

Les programmes de lycée ne reprennent pas ces directives, mais on se doute qu'il est implicitement demandé de poursuivre dans cette voie.

Nous verrons qu'il y a plusieurs facteurs qui peuvent empêcher le lecteur de percevoir l'implicite d'un texte.

2.2.4.1. Lecture trop rapide

Il est fréquent que les élèves lisent un peu rapidement et passent à côté de détails significatifs. Cela correspond à un survol du texte, une sorte de lecture en diagonale, qui s'avère souvent fatale pour les non-initiés. Le sujet du texte est globalement compris, mais les détails ne le sont pas. Cette attitude peut être causée par différents paramètres :

- L'élève est trop enthousiaste :
 - Volonté de lire le texte à voix haute
 - Volonté de répondre aux questions en premier
 - Il croit déjà connaître le texte et n'estime pas nécessaire de le relire attentivement

¹ BO spécial n°11 du 26/11/2015 « Programme d'enseignement du cycle des approfondissements » (cycle 4)

- L'élève est désintéressé :
 - Rapport conflictuel à la lecture, qui est limitée au minimum
 - Texte qui n'éveille pas sa curiosité
- L'élève est déconcentré :
 - Fatigue
 - Classe bruyante

Nous ne nous attarderons pas sur la lecture trop rapide, dans le sens où elle est immédiatement corrigible par une nouvelle lecture attentive. Il faut simplement garder à l'esprit que « *l'erreur n'est améliorable que si cela prend sens pour l'élève et qu'il la considère comme importante*¹ ». Qu'il s'agisse de l'erreur en elle-même ou des enjeux de l'exercice, il est important que l'élève comprenne l'intérêt de ce que le cours a pour but de construire. « *Cela signifie donc pour l'enseignant construire des situations où l'élève est impliqué*² », car il y a un projet au bout, une diffusion publique.

J'ai justement eu l'occasion de constater une nette amélioration de l'investissement de certains élèves lorsque que je les ai lancés sur un projet d'écriture en partenariat avec une autre classe de seconde. Ils devaient se mettre à la place de Georges Duroy dans *Bel-Ami* de Maupassant, et écrire à un ami pour lui donner la recette du succès. Face à l'enjeu de l'échange épistolaire, les élèves dont la motivation laissait auparavant à désirer se sont davantage investis, et ont d'eux-mêmes regardé leurs cours pour pallier leurs lacunes. Ainsi, les éléments qu'ils n'avaient jusqu'ici pas bien assimilés devenaient un peu plus clairs. Pour simplifier, il s'agit de la problématisation des séances, de poser des objectifs adaptés.

2.2.4.2. Une lecture qui s'arrête au sens premier

Il s'agit ici de la question du passage d'une lecture superficielle à une lecture attentive.

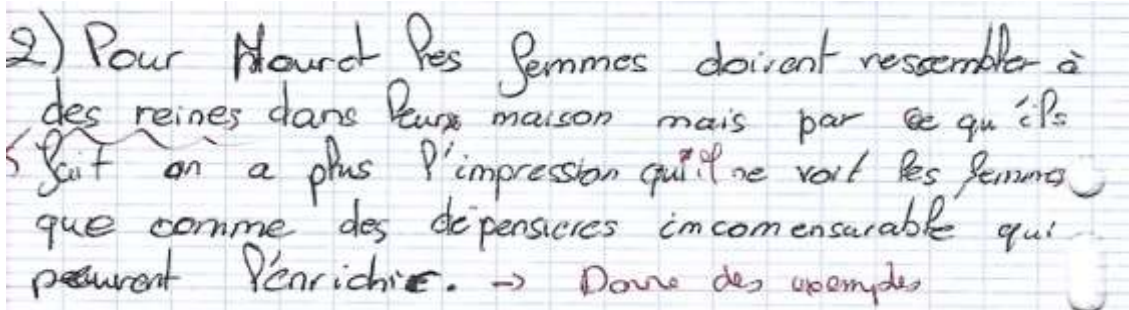
Lors du premier devoir sur table de l'année (annexe 3), je posais une question qui demandait aux élèves de relever de l'ironie et de la percevoir. On peut cependant voir à travers certaines copies qu'il s'agissait d'une tâche difficile. Dans la question II 2, je demandais aux élèves quelle image de la femme semblait avoir le directeur Mouret dans *Au Bonheur des Dames*

¹ Reuter Y., « Pour une autre pratique de l'erreur », Revue pratique, n°44, décembre 1984

² Ibid.

de Zola. Le but était de voir qu'il les considérait comme des imbéciles manipulables à souhait et prêtes à tous les achats.

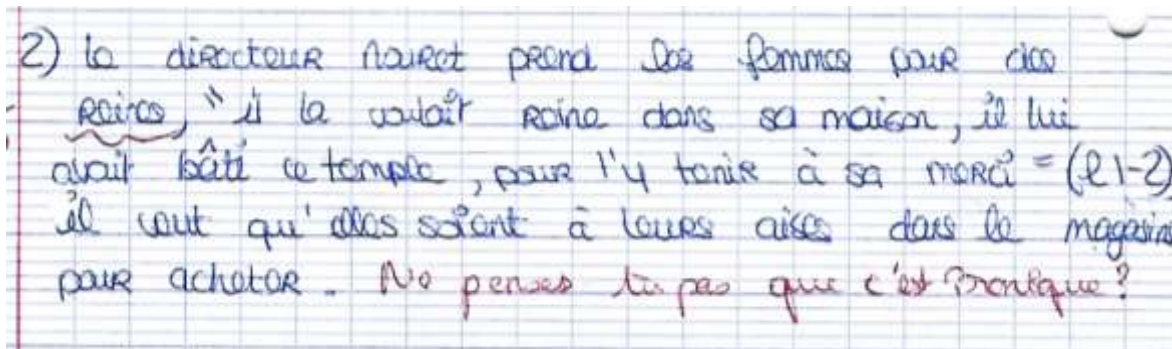
Copie de Corentin :



2) Pour Mauret les femmes doivent ressembler à des reines dans leur maison mais par ce qu'elles font on a plus l'impression qu'il ne voit les femmes que comme des dispensaires incomensurable qui peuvent s'enrichir. → Donne des exemples

Dans cette réponse, les premiers mots montrent que l'ironie n'a pas été saisie, et que seul le sens littéral est intégré. Mais la suite de la réponse suggère que Corentin a finalement senti l'ironie.

Copie de Léa :



2) le directeur Mauret prend les femmes pour des reines, "si le voulait reine dans sa maison, il lui avait bâti ce temple, pour l'y tenir à sa merci" = (L1-2) il veut qu'elles soient à leurs aises dans le magasin pour acheter. Ne penses tu pas que c'est ironique?

C'est une nouvelle fois l'ironie qui pose problème ici. On voit en revanche que contrairement à Corentin, Léa ne l'a pas du tout sentie, et ne se base que sur le sens littéral des exemples qu'elle cite.

Après ce devoir, j'ai réalisé que ces erreurs de lecture m'étaient en partie imputables, car nous n'avions pas fait de leçons sur l'ironie. Mais en préparant le document, je m'étais convaincue qu'avec ce que nous avions vu en cours, les élèves seraient en mesure de comprendre la critique, même s'ils n'auraient pas forcément été capables d'expliquer précisément

comment elle fonctionnait. En relevant certains termes de vocabulaire comme « *vaincre la femme* » ou « *l'y tenir à sa merci* », je supposais que le véritable sens du texte serait accessible pour tous les élèves. La plupart n'a pas rencontré de difficulté, mais j'ai tout de même rencontré plusieurs copies qui étaient passées à côté. J'ai donc remédié à cette difficulté en faisant une leçon sur l'ironie plus tard dans l'année.

On peut aussi citer en exemple la question de corpus proposée aux élèves en guise d'entraînement à un devoir, qui portait sur la dénonciation de l'esclavage (annexe 7). Plus particulièrement, le texte de Montesquieu issu de *L'esprit des Lois*, qui propose une justification ironique de l'esclavage. Plusieurs élèves n'ont pas senti cette ironie et ont compris le texte au premier degré, ce qui les a laissés perplexes. Ils ne comprenaient donc évidemment pas la cohérence du corpus proposé.

Nous pouvons dire de cette lecture qu'elle s'arrête au sens « premier » du texte, sans parvenir à en atteindre la subtilité. Or, selon moi, les élèves avaient la capacité d'y parvenir, dans la mesure où la toute première phrase de l'extrait emploie le conditionnel « *si j'avais à* ». J'ai d'ailleurs été assez surprise de la difficulté que posait ce texte, pourtant issu d'un manuel de seconde, et proposé en fin de séquence, en guise de bilan. Les élèves avaient selon moi tous les outils à disposition pour s'attaquer à ce corpus, notamment ceux de l'ironie, que nous avions étudiée à plusieurs reprises durant l'année.

Il a beaucoup été question d'ironie ici, car c'est l'exemple le plus parlant, mais une lecture littérale est également possible avec des textes qui n'en relèvent pas. Il suffit que l'auteur joue sur le sens d'un mot pour qu'une phrase devienne résistante et puisse poser des problèmes de compréhension aux lecteurs. À ce sujet, K. Canvat cite G. Genette :

« la différence entre le point de vue naïf et le point de vue éclairé (= non-naïf) [...] est incontestablement une différence de degré, ou, si l'on préfère, une différence cumulative et vectorisée : dans le mouvement qui consiste, le cas échéant, à reconnaître-dépasser, l'éclairé est, par définition, situé plus loin, et en un sens plus haut, que le naïf, et, tant que l'on se situe dans cette perspective linéaire, il jouit de l'indéniable supériorité psychologique [...] de celui qui connaît, ou comprend, l'autre mieux que

l'autre ne le connaît ou ne le comprend.¹ »

En somme, on peut considérer que l'accès au sens véritable d'un texte dépend en grande partie de la capacité encyclopédique et de la pratique de lecture. Genette parle de naïveté, et seule l'expérience permet de remédier à cet état. Expérience de lecture, mais également expérience du monde, à travers les échanges que l'on a avec notre entourage proche et moins proche. C'est pourquoi il ne faut pas voir la lecture scolaire comme déconnectée de la vie de tous les jours. Au contraire, elle se nourrit du quotidien, et tend à l'enrichir.

Nous pouvons citer un autre exemple de lecture qui s'arrête au sens premier, et qui ne joue pas sur la perception de l'ironie, avec le poème de Victor Hugo « Je respire où tu palpites », issu des *Contemplations*. Aux vers 9 et 10, le poète s'exprime ainsi :

*« Je suis la fleur des murailles
Dont avril est le seul bien. »*

Beaucoup d'élèves ont été ennuyés par ces vers, sur lesquels ils n'arrivaient pas à mettre du sens. En effet, leur compréhension nécessitait de connaître les symboliques ici employées. Ne voulant pas leur proposer d'emblée une solution qui pourrait leur sembler exagérée, je les ai fait procéder par déduction, comme retranscrit ci-dessous :

MOI : Commençons par « la fleur des murailles ». De qui est-il question ?

HUGO : Du poète ? Mais pourquoi c'est une fleur ?

MOI : Procédons par étape. La fleur représente le poète. Qu'en dit-il ?

HUGO : Qu'avril est son « seul bien ». Ça veut dire quoi ?

MOI : Que se passe-t-il au mois d'avril qui ait rapport avec les fleurs ?

HUGO : Le printemps ?

MOI : Peux-tu y trouver une symbolique ?

OMBELINE : La vie ? La naissance ?

¹ Canvat K. « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences », p.35, dans Brillant-Annequin A., Massol J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Broché

MOI : Est-ce que ça ne vous rappelle pas ce que nous avons dit tout à l'heure ?

HUGO : Le poète vit grâce à la femme. C'est quoi le rapport ?

MOI : D'après toi ? « *Je suis la fleur des murailles Dont avril est le seul bien.* ». Avril représente le printemps, le printemps représente la vie, le poète vit grâce à la femme. Que représente vraiment avril ?

HUGO : La femme ?

MOI : Que dit le poète ?

HUGO : Qu'il dépend de la femme ?

Suite à cette conversation, les élèves ont progressivement associé le départ de la femme à la fin d'avril, et au dépérissement du poète. J'ai très certainement été trop directive dans mes indications, mais je ne voyais honnêtement pas beaucoup comment procéder autrement. Ces vers semblaient imperméables aux élèves sans mes indications. Peut-être qu'en renvoyant davantage au reste du poème, nous aurions pu obtenir le même résultat. Quoi qu'il arrive, ils ont finalement réussi à comprendre la métaphore et percevoir l'implicite de ces deux vers, alors qu'ils partaient au début, pour certains, avec l'idée que le poète se prenait pour une fleur. Même s'ils percevaient que leur interprétation était certainement faussée, ils n'étaient pas en mesure de la rectifier.

2.2.4.3. Absence de hiérarchisation des informations

Il arrive parfois que les élèves comprennent parfaitement les éléments d'un texte, mais n'arrivent pas à les associer entre eux de façon ordonnée, car ils ne parviennent pas à les hiérarchiser, à sélectionner les plus importants.

Lors d'une comparaison entre un extrait de *Bel-Ami* de Maupassant et la scène des Moulins de *Don Quichotte* de Cervantes (annexe 4), certains élèves n'ont d'abord pas vu ce qui liait ces textes. Ils présentaient pourtant tous deux une scène d'affrontement qui ne mettait pas en valeur le personnage principal. En effet, pour eux le fait que Don Quichotte associe des moulins à des géants était tellement invraisemblable qu'ils se sont focalisés sur cet aspect, sans prêter

attention à la globalité de la scène. Ils sont donc partis du principe qu'il n'y avait pas de similitude avec la scène du duel dans *Bel-Ami*. Nous pouvons supposer que les élèves se sont trouvés face à un horizon d'attente qui a finalement été déçu, trop éloigné de l'extrait de *Bel-Ami* avec lequel il fallait effectuer une comparaison. La séquence portant sur le réalisme, et Don Quichotte vivant dans un monde de fantaisie, il est compréhensible qu'un élève de seconde puisse être perturbé.

J'ai eu des difficultés à faire en sorte que les récalcitrants voient la cohérence de cette comparaison. Il m'a donc fallu procéder par étapes, en leur demandant de résumer séparément les deux extraits. La discussion a donné quelque chose de la sorte :

MOI : « Que se passe-t-il dans le premier extrait ?

TOM : Il fonce contre un moulin.

MOI : Oui, mais pourquoi ?

TOM : Il croit que c'est un géant.

MOI : Pourquoi ?

TOM : Je sais pas.

MOI : Quel est le rêve de Don Quichotte ?

TOM : Être un chevalier.

MOI : Contre quoi se battent les chevaliers dans les histoires ?

TOM : Des dragons et des géants.

CORALIE : Mais madame, ça c'est dans les histoires. On sait bien que c'est pas vrai.

MOI : Est-ce que Don Quichotte semble le savoir ?

CLASSE : Non. Mais ça n'existe quand même pas.

MOI : Mais Don Quichotte veut que ça existe. Que lui reste-t-il comme choix ?

TOM : De faire semblant ? Mais c'est pas possible !

MOI : Est-ce que cet argument suffit à convaincre des gens très motivés ?

TOM : Non, c'est vrai. Mais il n'est pas très intelligent.

MOI : Est-ce vraiment une question d'intelligence ? Ne cherche-t-il pas plutôt à vivre l'aventure de ses rêves à tout prix ?

TOM : Un peu trop sans doute.

MOI : Exactement. »

Suite à cet échange, la classe a finalement compris que Don Quichotte n'avait pas nécessairement les pieds sur terre, et nous avons pu avancer. Une fois l'idée de duel était acceptée, même si certains sceptiques n'étaient pas tout-à-fait convaincus, les élèves ont pu se concentrer sur la comparaison des textes, et ont ainsi vu que beaucoup d'éléments liaient les deux extraits (annexe 4).

Il n'est pas rare qu'une lecture soit faussée parce qu'un détail en particulier attire l'attention, soit parce qu'il surprend comme c'est le cas ici, soit parce qu'il fait écho à un vécu, à des connaissances, etc. L'exemple cité précédemment n'était pas des plus difficiles en termes de hiérarchisation. Mais il existe des textes, qui tout en parlant d'un sujet font de nombreux détours par d'autres (on peut notamment songer à Proust et son style si particulier). Ce genre d'écrit disperse facilement les élèves, qui finissent par ne plus savoir de quoi il est question, ni ce qu'avance finalement l'extrait. Il convient alors de procéder par étapes, et de reformuler, de sélectionner les informations, d'observer la construction du propos. Évidemment, on donne rarement des textes qui soient compliqués à ce point

3. Mettre l'erreur au service des apprentissages

Après avoir défini l'erreur de lecture et identifié ses causes possibles, il convient de nous demander comment y remédier. Nous tenterons d'apporter des pistes, si ce n'est des réponses, au problème que pose l'erreur de lecture au sein du cours de français au lycée.

3.1. Désamorcer les sentiments négatifs : dédiaboliser l'erreur

Si c'est bien l'erreur chez l'élève qui nous intéresse, il ne faut pas oublier que la source du problème n'est pas ladite erreur en tant que telle, mais bien ce que l'on en fait. Trop souvent, elle est un objet de stigmatisation. C'est pourquoi il est nécessaire de la dédiaboliser.

3.1.1. La posture du professeur

3.1.1.1. Nécessité de créer une routine dédramatisante

Nous avons précédemment beaucoup parlé de l'erreur chez l'élève, mais il ne faut pas non plus oublier l'erreur du professeur. Nous n'allons pas ici mettre uniquement l'accent sur le traitement de l'erreur de l'élève par le professeur, mais nous aborderons également l'erreur commise par ce dernier.

Tout d'abord, dans ma posture face aux élèves qui « se trompent », c'est-à-dire qui proposent une réponse qui diffère de la mienne, sans préciser pour l'instant si elle est recevable ou non, j'essaie de comprendre. Devant une réponse qui pourrait laisser perplexe, je me suis efforcée, tout au long de l'année, d'approfondir l'idée de l'élève avec lui, mais aussi avec la classe. Pour cela, je demande donc, comme pour les autres réponses, de développer et de s'appuyer sur le texte pour justifier la réponse proposée. Dans l'immense majorité des cas, soit l'élève éclaircit sa proposition et nous la validons ensemble, avec la classe, soit il constate de lui-même – ou avec l'aide de ses camarades – que ce qu'il propose n'est pas recevable. Dans le premier cas, j'ai pris l'habitude de répéter que les réponses ou corrigés que je propose ne sont pas la réponse ultime, et que d'autres possibilités sont également tout-à-fait acceptables.

En revanche, dans le cas où ce que propose l'élève est totalement irrecevable, il est

arrivé que ce processus de l'explicitation et de la discussion ne suffise pas à le convaincre, ce qui se voit bien évidemment à son attitude et ses paroles. Je m'efforce dans ce cas de reprendre ce que nous avons dit avec la classe et de demander à l'élève en question de justifier à nouveau sa réponse. Le but est de l'amener à voir pourquoi ce qu'il propose n'est pas recevable, et de ne pas rendre un jugement tranché avec pour seul argument que j'incarne une figure d'autorité dépositaire d'un savoir sacro-saint.

Quoi qu'il en soit, l'erreur ne doit pas être une source de problème. Y. Reuter écrit d'ailleurs que « *l'erreur serait un phénomène consubstantiel à l'apprentissage, à la construction des connaissances, qui procèderaient par tâtonnements et hypothèses successives*¹ ». C'est une théorie totalement validée et normalement mise en pratique dans le cadre scolaire, comme nous avons déjà eu l'occasion de l'expliquer. D'où la nécessité de dédramatiser. Car il arrive bien trop souvent que l'erreur soit intégrée à l'apprentissage, mais reste stigmatisée ou stigmatisante.

Par ailleurs, en tant que professeur, je n'hésite pas à dire à mes élèves quand je me trompe, et à accueillir positivement leurs remarques quand ils le constatent. Cela peut concerner des savoirs éloignés de ma matière, des précisions historiques, scientifiques, de culture générale, ou même une erreur d'orthographe qui se serait glissée bien malgré moi au tableau ou dans un document. Cela participe à la dédramatisation. Il n'y a pas d'estrade dans mes salles de cours, mais il s'agit bien pour le professeur d'en descendre et, sans non plus se mettre au niveau de l'élève, tout du moins se tenir à côté de lui, dans la posture bienveillante prônée par les textes. En effet, « *on ne peut progresser que si l'on se sent en sécurité*² ».

3.1.1.2. Recherche de l'origine avec l'élève

Il ne faut pas négliger l'importance de la réaction de l'enseignant face à l'erreur. Trop rarement, ce dernier se concentre sur les origines évidentes de cette dernière, sans penser aux raisons psychologiques sous-jacentes. Les enseignants sont souvent sensibilisés aux « fautes », aux « erreurs », mais les envisagent surtout par rapport à eux, et non pas par rapport à l'élève. « *Jamais [les enseignantes] n'envisageaient la possibilité d'une erreur de lecture due à une*

¹ Reuter Y., « Pour une autre pratique de l'erreur », Revue pratique, n°44, décembre 1984

² Ibid.

*réaction intelligente de la part de l'enfant*¹ », explique Y. Reuter suite à ses observations dans des classes de primaire.

L'erreur, si elle ne doit pas poser problème, ne doit pas non plus être laissée de côté et simplement « corrigée ». Il est toujours intéressant, et surtout bénéfique, d'en trouver l'origine. Ainsi, nous contribuons à ce que l'élève, en plus du professeur, comprenne qu'il y a une explication derrière sa proposition, une forme de logique qui se justifie, même si elle n'est pas acceptable par rapport au texte. En cherchant avec lui, l'élève est considéré comme un « être réfléchissant » et nous partons du principe que « *la pratique ne s'améliore que par une théorisation de celle-ci*² ».

Nous noterons toutefois qu'en pratique, il est difficile de systématiquement prendre le temps de chercher l'origine de l'erreur avec l'élève. Avec un cours de cinquante-cinq minutes, à raison de quatre heures par semaine, dans une classe de trente-cinq élèves, nous ne terminerions jamais le programme en juin. Mais nous pourrions avancer que prendre le temps de comprendre les mécanismes qui se cachent derrière une réponse erronée est un investissement valable. En comprenant comment il fonctionne, l'élève pourrait, à l'avenir, pallier de futures lectures faussées. Tout est une question de dosage, je pense. Il incombe au professeur d'être en mesure de repérer ce qui mérite vraiment d'être approfondi, car il se peut que le mécanisme soit commun à plusieurs élèves, et que son analyse puisse les aider de façon récurrente dans la suite de leur scolarité.

Il ne faut pas non plus oublier qu'il arrive fréquemment que l'attention de l'élève se relâche, et que des pensées parasites viennent le gêner dans sa compréhension du texte. Que ce soit le menu de la cantine, le dernier film qu'il a regardé, sa dernière conversation avec un ami, ou sa vie personnelle, les sources de distraction sont nombreuses.

Il est également fréquent que des éléments vus dans un cours précédent viennent parasiter une nouvelle activité. J'ai souvent eu l'occasion de constater ce phénomène avec la classe. Il suffit, par exemple, que l'on ait abordé le pouvoir de la censure au 17^{ème} siècle pour que les élèves voient absolument partout des mécanismes pour la contrer, quitte à faire des contre-sens. mais en ayant en tête les raisons qui sous-tendent ces réponses, il est plus facile d'avancer.

¹ Bettelheim B., Zelan K., 1983, *La lecture et l'enfant*, Robert Laffont, coll. Réponses

² Reuter Y., « Pour une autre pratique de l'erreur », *Revue pratique*, n°44, décembre 1984

3.1.1.3. Valoriser l'appropriation du texte ainsi que les raisonnements logiques et justifiés

Les instructions officielles pour la classe de seconde générale indiquent entre autres que les finalités de l'enseignement du français sont :

- la formation du jugement et de l'esprit critique ;
- le développement d'une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation¹.

Nous pouvons alors éventuellement considérer que dans la mesure où l'élève justifie de façon convaincante son point de vue, même s'il diffère de celui du professeur, il fait preuve d'esprit critique. La frontière est à nouveau floue entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, et chaque situation mérite d'être étudiée.

Lors d'une lecture d'image dans le cadre d'une séance sur le théâtre (annexe 5), j'ai eu l'occasion de tester de façon efficace cette théorie. J'avais proposé trois extraits d'œuvres aux élèves, ainsi que deux tableaux. Il fallait qu'ils trouvent quel texte correspondait à quel tableau, et justifier leur choix (un des textes n'était pas illustré par un tableau, ils devaient trouver lequel). La plupart d'entre eux a trouvé ce qui était « attendu ». Mais un élève, Maël, a affirmé qu'*Andromaque et Pyrrhus* de Pierre Narcisse Guérin était une représentation du mythe d'Œdipe, plus précisément du moment où le couple apprend sa parenté. L'homme à droite serait l'oracle Tirésias, l'homme en rouge Œdipe, la femme Jocaste, qui tiendrait Antigone dans ses bras. Leurs différentes postures trahiraient la peur d'être punis pour avoir commis un crime qu'ils ignoraient pourtant.

Cet élève m'avait demandé en aparté, pendant qu'il réalisait l'exercice, si ce tableau représentait *Antigone*. Je lui avais alors répondu qu'il allait proposer son interprétation lors de la correction, et trouver des arguments allant en ce sens.

Ce n'est qu'une fois la mise en commun sur ce tableau terminée, que je me suis rappelé cet élève et son interprétation. Il se sentait visiblement mal à l'aise de ne pas avoir trouvé la

¹ BO spécial n°9 du 30/09/2010, « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire »

même chose que ses camarades, et n'avait pas osé parler. Après lui avoir demandé de justifier son choix, il m'a exposé les divers arguments énoncés plus hauts. Je pense sincèrement qu'il s'est senti très valorisé que son interprétation soit ainsi mise en valeur, et de voir que son cheminement était en quelque sorte « approuvé ». Cela a été une occasion d'exploiter une « erreur », tout-à-fait compréhensible et qui s'expliquait. Il faut également prendre en considération que l'exercice s'étant déroulé pendant une heure en demi-groupe, le climat plus convivial a facilité la libération de la parole de cet élève. D'ailleurs, les commentaires pour justifier son choix se succédant, ses camarades sont venus conforter son interprétation avec d'autres propositions.

Par ailleurs, en analysant la logique qui se cache derrière la réponse, nous constatons qu'il ne s'agit en rien de quelque chose de stupide, puisqu'on peut l'expliquer. Ainsi, on reste dans l'optique de dédramatisation, et on valorise l'élève. « *Il suffit en général de faire comprendre à l'enfant que sa manipulation intelligente du texte n'est pas passée inaperçue. Il n'est pas nécessaire que le maître ou l'enfant comprenne les raisons personnelles du changement.*¹ »

3.1.1.4. Souligner les points positifs

En ne dévalorisant pas l'erreur, l'interprétation que crée l'élève, nous le rassurons en lui montrant que sa proposition n'est pas stupide, mais est porteuse de sens. « *Plus un individu est jeune, plus il a le sentiment de son incompétence, et moins il se sent en sécurité quand on lui reproche ses erreurs.*² » Ce n'est pas pour autant qu'il faut valoriser l'erreur, car nous risquerions que l'élève ne sente plus le besoin de progresser. Mais il convient de savoir souligner le positif.

Pour certains élèves, qui sont, si l'on peut dire, en difficultés depuis longtemps, il est difficile de se focaliser sur le positif. En effet, habitués à ce qu'on leur explique, même de façon bienveillante, où se situe leur erreur, ils partent souvent du principe que quoi qu'ils fassent, jamais ils ne répondront correctement. J'ai plusieurs élèves dans ce cas, mais je vais me concentrer sur Louanna. Cette élève est dans une situation particulière, avec un contexte familial compliqué, qui l'oblige à être beaucoup absente. Il lui est donc difficile de suivre en cours. Ceci explique des lacunes, qui se sont accumulées au fil des années.

¹ Bettelheim B., Zelan K., 1983, *La lecture et l'enfant*, p. 123, Robert Laffont, coll. Réponses

² Ibid. p.125-126

Faisant preuve de bonne volonté, mais se décourageant très vite, Louanna est le genre d'élève qui pâtit immédiatement si on ne traite pas en profondeur et avec bienveillance ses propositions. C'est pourquoi j'essaie toujours de mettre en avant ce qu'elle réussit plutôt que ce qu'elle ne comprend pas. Elle sait qu'elle a des difficultés et des lacunes, et elle sait aussi qu'il est difficile de toutes les combler, et a du mal à se concentrer sur ses réussites.

Lorsque je vois que Louanna lève la main pour commenter un texte, je me force à être plus attentive que je ne le suis normalement. Dit de cette façon, cela peut paraître stigmatisant, mais je me rends compte après réflexion que c'est en réalité une impression que j'ai. Les élèves sont habitués depuis le début de l'année à ce que je prenne cette posture d'explicitation, et n'y voient que la volonté de considérer toutes les possibilités. En effet, il m'est arrivé assez souvent de valider des propositions d'élèves auxquelles je n'avais pas pensé. Travaillant sur ce mémoire, j'ai forcément la question de l'erreur de lecture en tête, et je pense que cela biaise la perception que j'ai de moi en train de faire cours.

Je dois toutefois avouer qu'il n'est pas toujours facile de trouver quelque chose à valoriser. Quand un élève fait un contre-sens absolu, ou propose une réponse qui semble farfelue, il m'arrive de me trouver démunie. Bettelheim et Zelan affirme que « *ce qu'il faut, c'est accepter la version de l'enfant, sans cependant admettre que cette version est conforme aux intentions de l'auteur*¹. » C'est pourquoi, quand je me retrouve dans cette situation, je me repose davantage sur le reste de la classe. Comme je procède souvent de cette façon, il n'y a pas de stigmatisation. Ce sont donc les élèves eux-mêmes qui discutent entre eux de ce que vient de proposer leur camarade, et qui valident ou infirment son interprétation.

À ce sujet, nous pouvons prendre l'exemple de l'explication du poème d'Alphonse de Lamartine « Le lac », issu des *Méditations Poétiques*. Louanna partait du principe que la plainte élégiaque du poète s'expliquait par le fait que sa femme l'avait quitté, ce qu'aucun élément du texte ne semblait pourtant suggéré (je pense qu'il y a eu amalgame avec le poème précédent d'Hugo, « Je respire où tu palpites »). Même en relisant le texte, il était impossible pour Louanna de voir que son interprétation n'était pas suffisamment justifiée pour être acceptée. Mais, elle avait parfaitement saisi la tristesse du poète, et trouvait sans difficulté des éléments pour le prouver. J'ai donc choisi de partir de là, en mettant en avant la perception correcte qu'elle avait, puis ai demandé au camarade assis à côté d'elle ce qui selon lui était à l'origine

¹ Bettelheim B., Zelan K., 1983, *La lecture et l'enfant*, p. 122, Robert Laffont, coll. Réponses

de cette tristesse qu'avait noté sa voisine. Louanna a donc d'elle-même commencé à montrer à son camarade ce qui trahissait l'élégie, et ce dernier lui a montré que le poète pleurait en réalité le temps qui passe. En procédant de cette façon, Louanna s'est concentrée sur ce qu'elle avait réussi, notamment parce qu'elle s'est retrouvée en position de force, si l'on peut dire, en expliquant à quelqu'un d'autre, qui était témoin de sa réussite.

Quand je valide une partie, ou tout ce que Louanna propose, elle s'y raccroche pendant toute la durée du cours, et se fonde sur cette validation pour formuler d'autres hypothèses. Le fonctionnement est le même à l'écrit. C'est une élève qui a beaucoup de difficultés, à la fois sur le fond (la compréhension des textes) et sur la forme (question de corpus, commentaire, dissertation). Lors d'une question de corpus notée (annexe 11), j'ai donc rédigé l'appréciation suivante « *Des bonnes intuitions, il faut essayer de les approfondir* ». Je prends donc soin de d'abord mettre en avant ce qui va, pour ensuite nuancer et proposer une piste d'amélioration.

Il est également possible de citer un devoir rendu par Morwan (annexe 8), qui est aussi un élève présentant quelques difficultés. Pour ce devoir, j'ai mis l'appréciation suivante : « *De bonnes intuitions, qu'il faut creuser davantage. Prends des exemples plus courts et compare davantage les textes. Avec de l'entraînement, tu rendras de très bonnes copies.* »

Quoi qu'il en soit, en utilisant cette façon de faire, que ça soit à l'oral comme à l'écrit, les élèves comme Louanna et Morwan continuent à prendre la parole, à proposer des interprétations, à partager avec les autres ce qu'ils ont compris des textes étudiés en cours.

En revanche, il ne faut pas franchir la ligne qui fait croire à l'élève qu'il peut se tromper sans se corriger. À trop dédramatiser, expliquer et valoriser, on risque de facilement tomber dans ce travers.

3.1.2. La posture de l'élève

Après avoir détaillé la posture du professeur face à une erreur de lecture, il convient bien sûr d'aller voir du côté de l'élève.

3.1.2.1. Se faire confiance et faire confiance aux autres

Nous l'avons vu, même si le changement est en cours, il reste des mauvaises habitudes dans le milieu scolaire, qui participent malheureusement à la création d'une posture pouvant compliquer les apprentissages de l'élève. Souvent dans l'attente d'une validation de la part du professeur, d'un besoin irréprensible de toujours voir ses productions approuvées, l'élève, même encore en lycée, a de réelles difficultés à se mettre en autonomie et à avoir un regard distancié sur ce qu'il vient de faire. Dans mon cas, nous prendrons l'exemple de Matiss, élève ni mauvais ni excellent. Cet élève, de façon systématique, m'appelle à chaque exercice ou activité que je propose. Il traduit de façon parfois intempestive ce que beaucoup d'autres ressentent aussi, mais n'expriment pas nécessairement : la peur de se tromper et la volonté de faire ce que le professeur attend. Cette posture part du principe, encore tenace, que l'erreur est une honte, quelque chose d'affreux, qu'il faut rectifier le plus rapidement possible. Mais également, ce comportement traduit un manque de confiance et une peur de mal faire, comme s'il fallait absolument trouver LA réponse attendue par le professeur, qui ne validerait qu'un unique modèle.

Tout au long de l'année, influencée par ce mémoire, mon travail s'est efforcé de dédramatiser l'erreur, la faute, l'égaré, d'en faire un levier, une source de réflexion pour la classe entière, une façon d'ouvrir de nouvelles pistes. Mais une année ne suffit pas toujours à déconstruire des comportements profondément ancrés. Matiss est l'exemple parfait de cette constatation, même si dans l'ensemble, je pense pouvoir affirmer qu'aucun des élèves de ma classe de seconde n'a peur de dire des « âneries ». A la fois mon jugement et celui des camarades ont été rendus inoffensifs, peut-être même bienveillants. En effet, comme expliqué précédemment, j'ai tenté tout au long de l'année de déconstruire la figure du professeur qui ne se trompe pas. Si je me trompe, pourquoi eux ne le pourraient pas ?

Concernant Matiss, il faut tout de même nuancer le constat : sa perpétuelle recherche de l'approbation du professeur relève désormais davantage de la mauvaise habitude à oublier que d'un vrai souci de se tromper. Tout du moins, c'est ce que je pense, mais peut-être me trompé-je... Les mois passant, je note une amélioration dans ses sollicitations. Il a pris confiance et a pris l'habitude d'autoévaluer son travail.

3.1.2.2. Apprendre l'autonomie

B. Clavel, A. Castano et A. Lépine définissent l'autonomie de cette façon : « *Dans son sens philosophique, l'individu autonome est capable de se déterminer "selon des règles librement choisies"*. [...] *Dans son sens courant, l'individu autonome "ne dépend de personne"*¹ ». L'autonomie et la liberté sont mises en rapport, et impliquent que l'élève ait connaissance, conscience même, de son propre rôle et des attendus de l'institution scolaire, à savoir la construction d'un individu capable d'adopter un point de vue objectif et de la justifier. C. Leleux explique qu'« *un élève autonome est un élève autonome intellectuellement, moralement et affectivement*² », reprenant ainsi M.-C. Blais, M. Gauchet, et D. Ottavi³. Elle met également en avant la nécessité pour l'élève de se « *décentrer* » et de « *coopérer* » au sein de la classe, mais aussi en dehors.

Les piliers 6 et 7 du socle commun des programmes de collège avant 2016, indiquent que les élèves doivent progressivement aller vers une autonomie. Après 2016, c'est le domaine « de la formation de la personne et du citoyen » qui prend en charge l'acquisition de l'autonomie. Il est question de donner « *aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable*⁴ ». Mais pour être autonome dans son travail, l'élève doit avant tout être affectivement autonome. Nous verrons que ce n'est pas toujours le cas.

Se faire confiance amène nécessairement à une plus grande autonomie, car l'élève se sait capable de gérer les éventuelles erreurs qu'il pourrait commettre. Les notions de confiance et d'autonomie sont liées. En effet, il est difficile pour un élève d'être en autonomie s'il n'est pas en mesure de se savoir capable de réussir et de progresser. L'objectif à atteindre est donc que la routine mise en place incite l'élève à accepter ses erreurs, à les repérer, et de s'en servir de pilier dans sa progression, comme d'une étape nécessaire. Si l'élève se fait confiance, naturellement il ne se formalisera pas d'éventuelles erreurs et osera davantage de prises de risques dans la réalisation des tâches qui lui sont demandées en cours. Si, quoi qu'il arrive, quelle que soit la production finale – dans la mesure où elle a été réalisée sérieusement – l'élève se sent

¹ Clavel B., Castano A., Lépine. A., 2016, *Accompagner les adolescents vers l'autonomie, Un enjeu humain et social*, p.13, Lyon, Chronique Sociale, Coll. Pédagogie et Formation

² Leleux C., 1997, *Repenser l'éducation civique*, Paris, Les éditions du Cerf, Coll. Humanités

³ Blais M.-C. Gauchet M., Ottavi D., 2014, *Transmettre, apprendre*, Paris, Stock, Les essais

⁴ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31/03/2015

valorisé, la mise au travail doit se faire naturellement.

Prenons le cas de Morwan, élève qui a des difficultés lors des travaux de précision et d'analyse (comme le commentaire de texte). Face à des résultats décevants, l'autonomie de Morwan n'était pas satisfaisante. Lors des travaux à réaliser en classe, il était distrait et ne travaillait pas beaucoup. J'ai donc pris la décision d'aller le voir et de lui parler de cette attitude, qui ne semblait pas le déranger. Il s'agissait d'une séance de deux heures, où les élèves devaient s'entraîner à la question de corpus afin de préparer l'évaluation la semaine d'après, qui serait sur un exercice similaire. Ce travail s'inscrit dans une séquence sur l'argumentation (Annexe 7). Les élèves avaient trois textes, et je leur ai fourni la problématique. Ils devaient chercher un plan. Au bout d'une heure, devant la difficulté, et le blocage d'une bonne partie de la classe, j'ai donné mes grands axes au tableau. Les élèves n'avaient plus qu'à trouver les arguments et les exemples. La scène ci-dessous intervient avant que j'aie donné mon plan.

MOI : « Morwan, qu'est-ce que tu fais ?

MORWAN : Je réfléchis madame.

MOI : Ça fait longtemps de que tu réfléchis quand même... L'activité a commencé depuis 45 minutes et tu n'as écrit que l'introduction.

MORWAN : Oui mais c'est trop dur.

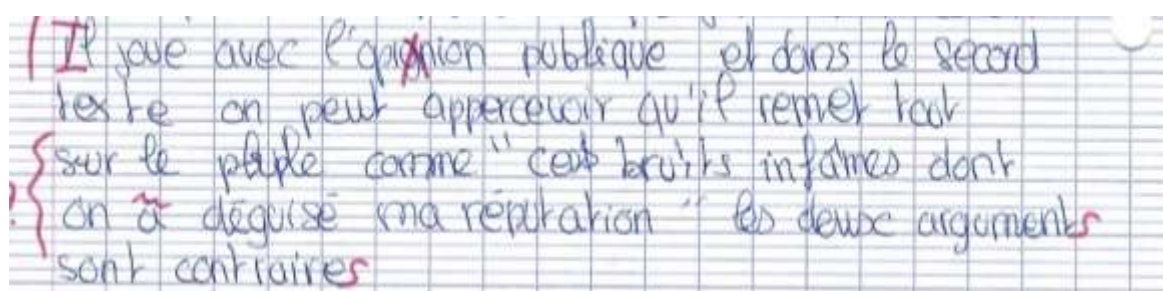
MOI : Reprends ce que nous avons fait durant la séquence, souligne dans les textes ce qui te semble intéressant, puis compare s'il y a des choses qui reviennent.

MORWAN : Non mais c'est pas la peine madame.

MOI : Tu prépares le devoir aujourd'hui. Et tu sais, peu importe quelle filière tu choisis pour l'année prochaine, tu devras faire une question de corpus, alors autant t'entraîner dès maintenant. Ce n'est pas très grave si tu rates, tu feras mieux la prochaine fois. Mais essaie. »

Durant les minutes qui ont suivi, Morwan s'est concentré, et a commencé à se poser les bonnes questions pour réaliser l'exercice. De lui-même, il est retourné voir ce que nous avons fait durant les séances précédentes, et a tenté de procéder par analogie avec d'autres textes. Il m'a sollicitée quelques fois, mais j'ai été heureuse de constater qu'il essayait de ne se reposer que sur ce qu'il était capable de faire seul.

Morwan s'est mis au travail durant toute la deuxième heure. Je pense que dans son esprit, ce que nous voyions en cours ne le concernait pas, car il pensait les exercices différents pour la filière STMG, qu'il compte intégrer. Il avait donc des difficultés à se plonger dans les textes, qu'il survolait simplement, et ne comprenait donc pas toujours. D'avoir remis du sens sur le travail lui a permis d'acquérir l'autonomie dont il ne faisait jusqu'à présent pas preuve. Par ailleurs, habituellement absent lors des devoirs, il est venu pour celui-ci, et l'a assez bien réussi (annexe 8). On sent bien évidemment qu'il y a encore des progrès à faire au niveau de l'argumentation, mais il y a de bonnes intuitions. On remarque par exemple qu'il comprend l'importance du rôle du peuple dans ces deux textes :



Il constate également que ces extraits sont travaillés pour produire un effet sur l'auditoire, ce qu'il qualifie de « *phrases percutantes* ».

Lors de ce devoir, Morwan a réussi à s'investir dans les textes et à en extraire du sens, même si son travail manque encore de précision. Il fait également des efforts pour respecter la méthode (mise en page, argument + exemple, etc.). Dans la mesure où 12 points sur 20 concernaient la mise en forme et la méthode, et les 8 points restant l'argumentation en elle-même, Morwan a obtenu 12. Ceci lui a été possible parce qu'il a finalement compris que les entraînements étaient bénéfiques, mais surtout, parce qu'il s'est donné les moyens d'être autonome, en se basant sur ce qu'il savait et procédant par étapes. Il lui reste à travailler le fond de son argumentation, mais la progression est lancée. Il a été en mesure de constater qu'il était capable de rendre un travail correct.

Face à des attitudes de ce genre, je me demande si une des raisons qui peut expliquer le manque d'autonomie de certains élèves serait qu'ils manquent de confiance dans leur perception du texte. Ce serait donc là qu'il faudrait faire attention, dans la mesure où des commentaires qui ne sauraient pas mettre en avant les points positifs d'un travail pourraient conforter l'élève dans la perception qu'il a de ses capacités, et plus particulièrement de ses faiblesses. On peut

voir dans les propos de Morwan qu'il semblait partir défaitiste, ce qui bloquait sa mise au travail. Il savait être autonome, mais n'était pas en condition de l'être, car il partait du principe qu'il allait nécessairement se tromper et que cela n'était pas acceptable.

Mais il est aussi des élèves pour qui l'acquisition même de l'autonomie est compliquée. Prenons l'exemple de Louanna, dont nous avons déjà eu l'occasion de parler. Sa situation rend la mise en autonomie plus difficile, car elle se repose beaucoup sur les autres. Lors des travaux de groupes, Louanna est plus en confiance, mais dès qu'il s'agit de travailler seule, le découragement la saisit. L'autonomie est alors totalement absente, et il est nécessaire de beaucoup étayer. Cette élève n'a pas vraiment peur de se tromper, de mal comprendre des éléments du texte. Non, le problème se situe plutôt dans le fait qu'elle est lassée par ses nombreuses erreurs, souvent entraînées par des lacunes. Cela se retrouve régulièrement, dans les exercices pointus, comme pour Morwan. Ces activités sont en effet à risque, car elles dépendent de la capacité à argumenter son propos, et surtout à expliciter une interprétation. Quand la compréhension même du texte pose parfois problème, l'autonomie est bloquée, indépendamment de la volonté de l'élève. Mais parfois, à force de voir le même schéma se répéter, des élèves comme Louanna se bloquent, et partent du principe qu'atteindre les objectifs de l'activité est impossible.

Ainsi, plutôt que de procéder par étapes, pour mettre du sens sur leur lecture, ces élèves se font le plus discrets possible, et laisse le temps s'écouler. Face à cette situation, je me demande quels outils apporter à des lecteurs en difficulté comme Louanna, qui ne savent parfois pas ce qu'est un champ lexical, comme j'ai pu le découvrir récemment. Il faut souligner l'adresser avec laquelle ils parviennent parfois à dissimuler leurs difficultés de compréhension.

Afin que ces élèves puissent travailler à leur rythme, je leur propose souvent de procéder par étapes. Par exemple, quand je propose une comparaison entre deux textes, comme nous l'avons récemment fait en poésie, je leur suggère de commencer par observer la forme, puis de regarder le thème, le ton (en se basant sur leur ressenti), et enfin, une fois cela fait, de tenter de voir les différences de traitements de ce thème. Cela peut paraître superficiel comme coups de pouce, mais pour des élèves qui ne savent pas par où commencer, c'est une corde à laquelle s'amarrer. Pour comparer la forme, il leur suffit de retourner à la partie du cours où nous avons fait un point à ce sujet, pour le thème, ils prennent du recul en relisant les textes. Pour ce qui est des spécificités des textes, j'ai habitué la classe à souligner les éléments qui se ressemblent

(champs lexicaux, figures de styles, etc.), et c'est devenu un automatisme que beaucoup utilisent quand ils ne trouvent pas de point commun ou de différences. Ces couleurs qu'ils posent sur la feuille leur permettent de mettre concrètement en évidence ce qui lie ou sépare les textes (poèmes ici), à comparer. Ainsi, avec une toute petite intervention de ma part, ces élèves peuvent répondre à la consigne par leurs propres moyens. En procédant de cette façon, l'erreur est limitée, puisque chaque affirmation repose sur un support concret, qu'il s'agisse du cours, ou des relevés effectués. Et l'élève est fier de constater qu'il est parvenu par ses propres moyens à surmonter ses difficultés.

3.2. Application concrète

3.2.1. Le dialogue maïeutique

Socrate a développé le dialogue maïeutique dans sa philosophie. Cette pratique consiste à faire en sorte que l'interlocuteur parvienne à une conclusion par ses propres moyens, en s'interrogeant et se reposant sur ce qu'il sait implicitement¹. Cette méthode fonctionne bien avec les élèves, notamment quand ils travaillent en petit groupe. Les interrogations des uns font avancer la réflexion des autres, et vice versa.

3.2.1.1. Discussion de nouvelles pistes de lecture

Concrètement, l'erreur est une ressource qu'il ne faut pas négliger dans la dynamique du cours. Cela nécessite une ouverture d'esprit de la part du professeur, qui doit travailler la souplesse de ses séances et accepter qu'elles lui échappent en partie. En effet, les erreurs de lecture peuvent être l'occasion de questionner le texte sous un angle différent pour les élèves, et pourquoi pas nouveau pour le professeur. Même en admettant que la proposition d'un élève ne soit pas acceptable, rien n'empêche que les remarques de ses camarades amènent des pistes intéressantes. Et c'est une nouvelle occasion pour la classe de travailler ses capacités d'argumentation.

On peut par exemple parler d'une séance menée sur la fin de la scène 7 et le début de la

¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/ma%C3%AFeutique>

scène 8 de l'acte IV de *Dom Juan* de Molière, quand la statue interrompt le dîner des personnages pour inviter Dom Juan à venir souper chez elle le lendemain (annexe 9). Mon postulat concernant cette scène était que Dom Juan était amusé et Sganarelle terrifié. Or, plusieurs élèves, dont deux en particuliers, Leelou et Morwan, ont soumis l'idée que Dom Juan était également terrifié, ce que je n'avais pas envisagé. Les arguments qu'ils ont proposés étaient que Dom Juan semblait vouloir à tout prix occuper la statue et déléguer la direction du repas à Sganarelle, en lui demandant notamment de chanter. Cette interprétation les a par ailleurs amenés à considérer que l'ambiance de la scène était relativement pesante, là où personnellement je voyais une scène comique.

Cet échange a été l'occasion de nous questionner sur la portée de la scène, et l'impact qu'elle avait pu avoir sur le public. Nous nous sommes également interrogés sur la personnalité de Dom Juan, pour savoir laquelle des interprétations semblait le mieux correspondre au personnage, et nous sommes donc basés sur d'autres passages de la pièce. Grâce à cette proposition à laquelle je n'avais pas songé, les élèves ont pu vraiment se questionner et s'appropriier l'extrait. En ne rejetant pas d'emblée leur proposition, l'erreur est dédramatisée, car vraiment considérée et débattue. Cela permet également de parcourir une œuvre pour y trouver de quoi justifier ou contrer une proposition, et le débat s'anime de lui-même.

Ce genre de séance est l'occasion pour moi de prouver à ceux qui croient leur interprétation trop guidée par le cours, ou qui sont persuadés que l'auteur les manipule de bout en bout (annexe 6, questions 2 et 7), qu'ils disposent de plus de liberté qu'ils ne semblent le croire.

Cela nous mène d'ailleurs à un débat interprétatif entre les élèves, qui doivent argumenter pour défendre leur point de vue.

3.2.1.2. Débat interprétatif entre élèves

La proposition de nouvelles pistes de lectures, par les élèves eux-mêmes ou par le professeur, est l'occasion de voir comment apparaissent et se corrigent les erreurs de lecture. Il est donc question d'un conflit socio-cognitif, avec une question qui permet aux élèves de confronter leurs propres éléments de réponses pour surmonter leurs difficultés. À ce sujet, le programme du cycle 4 précise :

Lecture et compréhension de l'écrit et de l'image

Au cycle 4 se poursuit le travail amorcé au cycle précédent de construction du sens par la formulation d'hypothèses de lecture fondées sur des indices textuels et qui font l'objet de justifications et de débats au sein de la classe. Des écrits et des oraux aident à formaliser cette démarche. Mais au cycle 4, les textes à lire sont plus variés et plus complexes et incitent à une approche plus fine des caractéristiques des genres et des registres utilisés pour produire des effets sur le lecteur. Le travail d'interprétation et d'élaboration d'un jugement argumenté, progressivement enrichi au cours du cycle, devient une tâche centrale. Les élèves découvrent des textes et des documents plus difficiles, où l'implicite, la nature des visées, les références intertextuelles et les contextes culturels de production doivent être repérés et compris.

Nous avons déjà eu l'occasion d'en parler, le programme de lycée, bien qu'assez peu détaillé, affirme fonctionner dans la continuité des programmes de collège.

Dans cette optique, nous sommes appelés à laisser les élèves construire le sens des documents que nous leur proposons. Durant la séquence que j'ai menée sur *Bel-Ami* de Maupassant, j'ai eu à plusieurs reprises l'occasion de laisser les élèves débattre entre eux. Lors de l'étude de l'intégralité du chapitre 2 du roman, j'avais demandé aux élèves de travailler en groupes, sur les personnages présents lors du dîner se tenant chez les Forestier. Lors de cette rencontre mondaine, nous pouvons dresser des portraits assez précis de la personnalité de chacun des membres présents, qui donnent des indications sur leurs évolutions futures si l'on sait prêter attention aux détails. J'avais fait un relevé préalable des passages où apparaissait chaque personnage, et les élèves étaient amenés à répondre à la consigne suivante :

Par groupe de 4 maximum, vous étudierez un personnage de votre choix dans l'intégralité du chapitre 2. Vous observez :

- La façon dont il a été convié
- Sa tenue
- Ses sujets de discussion, comment il y participe (ce qu'il dit, s'il parle beaucoup)
- Son rapport aux autres

Grâce à ces indices, vous ferez un bilan sur la personnalité de chacun

En se basant sur ce qu'ils relevaient, chaque groupe (de quatre environ), débattait sur la façon dont il fallait comprendre le personnage. Prenons par exemple le personnage de Georges Duroy. Lors des séances précédentes, nous avons vu qu'il s'agissait d'un personnage ambitieux. De là, si on veut rester dans le schéma habituel, on peut partir du principe que c'est quelqu'un qui va aller vers les gens, qui va être plutôt ouvert, or, ce n'est pas le cas dans ce passage quand on y regarde de plus près, ce que les élèves sont parvenus à voir :

Dans le chapitre deux, Georges Duroy est vêtu de différentes pièces telles qu'un habit, des bottines non-vernies, une chemise de basse qualité ainsi qu'un pantalon trop large pour lui.

Mais, dans cet extrait, il n'aborde aucun sujet de conversation avec le reste des invités, il écoute seulement.

Par ailleurs, ce personnage principal n'a qu'une volonté, se faire remarquer, écouter, apprécier comme les « grands hommes » par les autres. On le retrouve dans l'extrait : « Et une envie de parler lui venait, de se faire remarquer, d'être écouté, apprécié comme ces hommes dont on savourait les moindres expressions » L 213-215.

On peut donc considérer durant tout cet extrait que Duroy est un personnage qui reste passif, silencieux, puisqu'il ne participe pas aux discussions. On le constate avec « Duroy n'osait point placer un mot » L184. C'est une personne qui pour une fois reste discrète, mais paraît aussi quelque peu gênée face au reste des convives avec « Il était gêné, intimidé, mal à l'aise » L6.

Nous pouvons donc exprimer deux conclusions face à son comportement. En effet, la première étant qu'il est réellement intimidé par ces riches invités, et la seconde nous laisse croire qu'il fait semblant, qu'il joue un rôle, afin de mieux observer chaque geste, attitudes, habitudes des personnes venant de la « haute société » afin de pouvoir les imiter à l'avenir.

Ombeline, Tiffany, Baptiste, Marine

L'hésitation et le malaise de Duroy ont bien été perçus et les élèves relèvent le paradoxe entre les intentions du personnage et son attitude. En partant du travail de ce groupe, j'ai pu continuer le débat interprétatif en l'élargissant à toute la classe. J'ai pu les questionner sur la portée symbolique de la montée de l'escalier et de la halte devant le miroir, et sur l'extrême méfiance dont fait preuve le personnage. Il m'a suffi de lancer le sujet pour que la classe tire ses propres conclusions, à savoir que le personnage est déjà extrêmement manipulateur.

On remarque cependant des groupes où cette méthode porte moins ses fruits, car les élèves ne perçoivent pas ce qui peut être source de débat. L'exemple suivant peut en être une illustration :

Monsieur Forestier est peu décrit physiquement, la seule description est l'aspect de ses mains « grasse[s] » et « tiède[s] ». En revanche, il est décrit comme sérieux, souriant, ouvert, bavard et poli. Ses principaux sujets de conversation sont le travail et l'intégration de Duroy dans le journal.

Mme Forestier, elle, est décrite comme élégante avec les yeux gris, les cheveux blonds relevés sur le haut de la tête et séduisante. En public, elle est distante, affichant toujours un sourire. La seule conversation a pour sujet l'avenir de Duroy et de quelques demandes durant le repas. Elle est plutôt bienveillante envers Duroy (ligne 112) et distante de son mari.

Tom, Coralie, Félix

Ici, les élèves ont bien su relever les caractéristiques des personnages, mais n'ont pas réussi à les mettre à profit, notamment en ce qui concerne Mme Forestier. En effet, dès ce chapitre deux, on perçoit de cette dernière qu'elle est très manipulatrice et habile dans ses interventions. Ce trait de caractère sera développé plus tard dans l'histoire, et aura une grande

importance. On remarque toutefois que ces trois élèves ont perçu la bienveillance de Mme Forestier, mais sont en revanche passés à côté des espoirs qu'elle semble déjà placer en lui. L'objectif de susciter un débat entre les élèves n'a pas été atteint dans ce groupe, et ce n'est qu'une fois la mise en commun amorcée qu'ils ont commencé à écarquiller les yeux et à relier les éléments entre eux. Il a donc fallu une influence extérieure pour que le processus arrive à complétude.

Par définition, ce dispositif implique que les élèves doivent parler entre eux, et le volume sonore devient très vite important. Ce mode de fonctionnement est bénéfique pour la classe, mais pas en effectif complet. Les sources de distraction sont trop nombreuses, et il est tellement facile pour eux d'entamer une conversation qui n'a rien à voir avec l'objectif de l'activité. Pourtant, quand on leur demande ce qui selon eux est le plus efficace pour aborder une œuvre, ils sont une majorité à répondre le débat interprétatif (annexe 6, question 8). L'application concrète du dispositif était peut-être à revoir dans mon cas, mais le principe a plu à la classe, qui a pu s'emparer du passage étudié.

3.2.1.3. L'importance du choix de la consigne

Il ne faut pas oublier que le dialogue maïeutique n'est possible que dans la mesure où la consigne est bien pensée. En effet, si cette dernière est mal formulée, trop ouverte, ou au contraire trop fermée, le débat peut rapidement tourner court.

Au début de l'année, j'avais beaucoup tendance à poser des questions assez fermées, par peur que les élèves n'aillent pas précisément dans la direction que je souhaitais. Ainsi, lors de l'étude d'un extrait d'*Ubu Roi* de Jarry, j'ai pu poser la question suivante : « L'auteur a-t-il voulu créer une scène surréaliste ou qui correspond à la réalité ? Justifiez. » L'objectif était de mettre en exergue les caractéristiques de l'absurde, et donc du comique de cette scène. Et ma question, mise en lien avec le texte, ne laissait pas de doute quant à la réponse attendue. Le défi intellectuel n'étant pas très élevé, l'engouement de la classe n'a pas été des plus impressionnants, dans la mesure où elle n'a pas vu l'intérêt de répondre à cette question, dont la réponse semblait tellement évidente.

Lors d'une séance sur la scène 3 de l'acte IV de *Dom Juan* de Molière, qui voit M.

Dimanche venir réclamer l'argent que lui doivent le maître et le valet (annexe 14), j'ai également proposé une question trop fermée à mes élèves, à savoir : « Étudiez les didascalies. En quoi montrent-elles les intentions des personnages et influent-elles sur le lecteur ? » Si les élèves ont rapidement trouvé de l'intérêt à étudier les didascalies, il aurait été plus intéressant pour eux qu'ils arrivent par leurs propres moyens à la conclusion qu'elles jouaient ici un rôle important.

S'il y a effectivement pu avoir débat dans ces deux cas, il aurait certainement été plus nourri, et plus enrichissant pour les élèves dans la mesure où ils auraient eux-mêmes mis en lumière les éléments intéressants, et le débat aurait gagné en profondeur. Or, j'avoue ne pas être encore très sûre de moi pour parvenir à orienter les élèves dans la bonne direction sans la leur imposer.

J'ai tout de même tâché de proposer des questions plus ouvertes, comme avec l'article de l'Encyclopédie du Chevalier De Jaucourt « Traite des Nègres ». Les élèves devaient répondre à la question suivante : « En quoi cet article d'encyclopédie défend-il une cause polémique ? ». Ici, si l'idée du sujet sensible est donnée dans la question, c'est aux élèves d'argumenter et de trouver de quoi nourrir leur réponse, dans le texte, mais également dans leurs connaissances personnelles et ce qui aura pu être dit précédemment dans le cours. Ainsi, ils ont un début de piste pour amorcer leur réflexion, mais suffisamment large pour ne pas les brider.

L'annexe 7, avec la question de corpus, propose aussi une question relativement ouverte, à savoir : « Comment l'esclavage est-il dénoncé dans ces textes ? ». Ici, j'ai senti que pour certains élèves, la consigne était peut-être un peu trop large, car ils n'avaient aucun élément auquel se rattacher, et le sens des textes leur résistait parfois. Il a donc fallu que je précise davantage. Même en travaillant en groupe, cette consigne est restée floue pour quelques élèves, qui ont besoin d'être guidés.

Avec ces trois exemples, je tente de montrer la difficulté, et surtout l'enjeu que représente la consigne. On croit parfois que ce qui prend le plus de temps aux professeurs de français est de réunir les textes de son corpus. Or, s'il est vrai que cela demande un temps conséquent, c'est véritablement la recherche de la consigne la plus adaptée qui est une véritable source d'angoisse. Avec de la pratique, des mécanismes se mettent en place, et les élèves nous font rapidement savoir si le choix effectué est ou non judicieux. Une consigne mal choisie peut mettre à mal tout une séance, et rendre difficile d'atteindre les objectifs posés.

3.2.2. L'erreur comme moteur de l'explication de texte ?

Plutôt que de chercher à éviter l'erreur à tout prix, on peut aussi considérer qu'elle peut être un moteur de l'explication de texte. Ainsi, quand j'ai fait travailler ma classe sur la scène 1 de l'acte I de *Dom Juan* de Molière (annexe 12), moment où Sganarelle fait un portrait édifiant de son maître, je savais que des erreurs de lecture seraient commises. Dans la mesure où nous n'avions pas encore défini ce qu'était un libertin, ni ce qu'était un hérétique, également mentionné dans le texte. Sans commettre de grosse erreur de lecture, les imprécisions nuisaient à la bonne compréhension du texte. J'ai donc fondé notre étude sur cette lacune que je savais présente chez mes élèves.

Après leur avoir distribué le texte, je les ai laissés lire, puis suis partie de leurs impressions de lecture. Les élèves ont tous été d'accord pour dire que ce portrait n'était pas très flatteur, et que Dom Juan était dépeint comme un monstre. Après qu'ils se soient exprimés, je leur ai demandé, en se basant sur la description de Sganarelle, comment ils définiraient un libertin. Évidemment, en se basant uniquement sur l'extrait, les réponses n'étaient pas correctes. Nous avons donc fait un relevé de tout ce qui qualifiait Dom Juan, et l'avons expliqué.

En guise de bilan, les élèves m'ont proposé de dire qu'un libertin était quelqu'un qui profitait de la vie et des femmes, et se moquait de faire du mal aux autres. En somme, quelqu'un de pas très fréquentable. Il faut avouer que cette réponse se rapprochait de la vérité, mais manquait de nuance. Je leur ai ensuite demandé de réfléchir à la façon dont vivait Dom Juan, et de me trouver des qualificatifs. Dans l'ensemble, les élèves ont avancé qu'il profitait de la vie. Ils ont également reconnu le mot « liberté » dont dérive « libertin ». Malgré tout, il a fallu que j'explique précisément ce qu'était un libertin, à savoir quelqu'un qui recherchait la liberté, et rejetait toute forme de contrainte. Les élèves ont été surpris de la simplicité de cette réponse.

Nous avons pu continuer en nous demandant pourquoi Sganarelle exagérait autant dans ses propos, et en sommes venus à des éléments de contexte historique et social de l'époque. Il est vrai que je n'ai pas su accorder suffisamment d'autonomie à la classe dans la découverte de cette notion, mais j'avoue ne pas avoir trouvé de solution satisfaisante. Avec du recul, je me dis que j'aurais pu tenter de relever différents passages significatifs de la pièce, qui auraient permis aux élèves, en les comparant, de poser une définition suffisamment précise. Ainsi, leur erreur de départ aurait été pleinement exploitée, et l'objectif de la séance aurait été de partir de son

idée première et de chercher des éléments pouvant la préciser, ou la modifier.

Nous sommes donc partis d'une impression faussée de ce qu'était un libertin, pour progressivement construire la vraie définition, et comprendre l'enjeu de se revendiquer comme tel au 17^{ème} siècle. Ceci nous a permis de discuter du personnage de Dom Juan, et de comparer la façon dont chacun l'avait perçu. Nous nous sommes également questionnés sur la portée de ses actions. Y. Reuter cite des travaux mettant en avant la transformation positive de l'erreur. À savoir, on fait faire un travail à l'élève en lui demandant de faire des erreurs, puis on lui demande de les corriger¹. Ici, il est vrai que la correction finale est venue de moi, ce qui n'est très certainement pas l'idéal. En revanche, avec le dispositif évoqué plus haut, la correction de leur erreur par les élèves eux-mêmes aurait été effective, et aurait très certainement favorisé une meilleure appropriation de la notion.

Cette façon de procéder est intéressante, mais elle nécessite d'être en mesure d'anticiper ce que les élèves vont proposer. Il faut donc soit une grande capacité de déduction, soit une grande expérience. Ne disposant ni de l'une, ni de l'autre, je n'ai pas pu beaucoup utiliser ce mode de fonctionnement. Mais je pense le faire davantage à l'avenir, car les élèves sont alors vraiment constructeurs de leur savoir.

3.3. Intégrer les erreurs dans le cours pour l'apprentissage

3.3.1. La création de la trame du cours

K. Canvat² met en avant la situation-problème dans l'apprentissage de la littérature. Concrètement, comment problématiser la littérature pour qu'elle parle aux élèves et surtout qu'ils aient envie de résoudre le problème qui leur est posé ? Il s'agit de poser une problématique de séance ouverte, et plus largement de séquence, qui permette de se mettre en recherche. Par ailleurs, il faut penser cela de façon à ce que l'erreur soit prévue comme partie intégrante de la trame du cours, ce que Reuter qualifie de « *stratégie d'amélioration en rupture avec la stratégie traditionnelle dont le principe réside plus dans la sanction*³ ». On aura beau dire que

¹ Reuter Y., « Pour une autre pratique de l'erreur », Revue pratique, n°44, décembre 1984

² Canvat K. « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences », dans Brillant-Annequin A., Massol J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?*, p.36, Broché, Canopé CRDP de Grenoble

³ Reuter Y., « Pour une autre pratique de l'erreur », Revue pratique, n°44, décembre 1984

les nouveaux programmes vont dans ce sens, les anciennes pratiques ont souvent la vie dure.

Il est également question de formation « concentrico-spiralaire » chez Canvat, à savoir, réinvestir régulièrement les savoirs précédemment vus, ce qui est d'ailleurs mis en place avec les nouveaux programmes de collège. Toutefois, le terrain ne nous en offre pas toujours la possibilité : programme à respecter, classe qui avance lentement (mélanger les notions risque d'en perdre beaucoup si l'on ne pense pas soigneusement son activité). On demande également aux enseignants de conserver une continuité de la maternelle au lycée, alors que les capacités et les attentes ne sont pas les mêmes. Est-ce donc vraiment réalisable ?

Dans *Pour une lecture littéraire*¹, une comparaison intéressante est faite entre différents systèmes scolaires francophones, dont nous avons pu parler précédemment. On y explique que la littérature, en France, a une place grandissante dès l'école primaire. Son évolution a globalement mis l'accent sur les effets produits et sur la littérature comme moyen d'acquérir des références culturelles. Le programme préconise des séquences, qui ont un but didactique et doivent mêler lecture, écriture, oral et langue. Au lycée, nous avons les mêmes attentes et nous cherchons à croiser des perspectives d'études avec des objets d'études, afin de donner un aspect plus concret aux apprentissages. Les activités ne sont plus cloisonnées. Cependant, une dérive techniciste est observée, et d'ailleurs dénoncée par T. Todorov dans *La littérature en péril*. Il faut également noter que les programmes de lycée sont très tournés vers une approche historique, et assez peu en rapport avec la sphère des élèves. Le professeur doit donc faire en sorte de pallier ce problème, afin de susciter l'intérêt de la classe pour la séquence qu'il propose.

Le lycée également reste très tourné vers la préparation du baccalauréat, avec des exercices très codifiés à maîtriser en l'espace de deux ans. Au travail sur le fond, déjà assez compliqué, s'ajoute celui sur la forme, et il n'est pas rare qu'un élève se concentre d'abord sur la forme d'un commentaire ou d'une dissertation (rédaction de l'introduction, recherche d'un plan cohérent), et en vienne à oublier ou à manquer de temps pour vraiment travailler le fond (recherche d'arguments et d'exemples pertinents, mais aussi et surtout, compréhension précise des

¹ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, De Boeck Supérieur, Coll. Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée, Chapitre 6

textes qui leur sont soumis).

Les différences entre les pays francophones « *deviennent davantage des différences d'accent plutôt que des différences d'options¹* », et on s'accorde sur l'importance des compétences. La littérature convainc encore de son utilité en tant que telle, et pas seulement comme outil. L'adaptabilité de l'enseignement du français est cependant toujours source de questionnements, par rapport aux élèves, à leurs pratiques, mais aussi par rapport aux objectifs fixés par la formation. En somme, les préoccupations actuelles de s'adapter aux élèves et de revaloriser à leurs yeux la littérature, et donc la lecture, n'ont toujours pas trouvé de réponse miracle.

3.3.2. La variation des supports et des activités

La différenciation, dont nous avons assez peu parlé jusqu'à présent, est une bonne façon d'intégrer les erreurs et les façons de faire différentes des élèves dans leurs apprentissages. Pour ce faire, on distingue la différenciation simultanée de la successive. La première consiste à varier la même activité en fonction des élèves, et se rapproche de l'individualisation, tandis que la seconde est employée lorsque nous changeons le mode de fonctionnement du cours d'une activité à l'autre. Dans les deux cas, nous partons du principe que l'apprentissage n'est pas unique, et peut passer par des chemins variés pour finalement arriver au même objectif.

Interrogés sur la question de la variation des activités, les préférences des élèves sont assez partagées entre le débat, le QCM (questionnaire à choix multiple) et la fiche de lecture (annexe 6, question 8). Ayant déjà eu l'occasion d'aborder le débat, nous ne reviendrons pas dessus.

3.3.2.1. Le questionnaire à choix multiple

Le fait que le QCM soit deuxième dans le choix des élèves ne surprend guère, dans la mesure où il suffit de cocher des cases sur une feuille. Je ne suis pas adepte de ce mode de fonctionnement, car il me semble que même en répondant au hasard, on peut avoir un bon résultat. L'intérêt pédagogique est bien moindre selon moi, mais j'admets que le QCM permet

¹ Brillant-Annequin A., Massol J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Broché, Canopé CRDP de Grenoble

d'alléger l'évaluation, et a le mérite de poser clairement le diagnostic en matière d'erreur. En revanche, il manque de précision pour ce qui est de l'explicitation de la compréhension. Bien pensé, et utilisé de façon intelligente, le QCM peut avoir des avantages, comme lorsque les réponses à cocher relèvent d'une nuance que l'on demande par la suite d'expliciter dans un petit développement (Le poète est-il triste, mélancolique, accablé ?). Mais dans ce cas, il ne s'agit plus d'un QCM traditionnel. Cette méthode alliant QCM et justification peut être un moyen simple de vérifier la qualité de la lecture. Il peut donc être utile de façon ponctuelle.

Étant donné que je n'étais pas très convaincue de l'utilité du QCM, et que ce n'est qu'en rédigeant mes réflexions que je me suis vraiment penchée sur ses potentialités, j'avoue ne pas avoir testé ce dispositif. Ayant désormais en tête les apports que cela peut avoir, je pense le tester dès l'année prochaine, car cela semble être un bon moyen de diagnostic, et de remédiation dans la mesure où en explicitant sa réponse, l'élève a de forte chance de percevoir son erreur.

3.3.2.2. La fiche de lecture

Pour ce qui est de la fiche de lecture, je dois avouer être assez surprise de la réponse des élèves, ayant tenté l'expérience cette année. J'avais en effet demandé à la classe de me remettre durant l'année cinq fiches de lectures, sur des œuvres de leur choix (étudiées en cours ou lues sur le temps personnel), et je dois avouer que l'engouement n'a pas été total. C'était pour moi une façon de voir comment les élèves s'appropriaient leurs lectures, qu'elles soient scolaires ou personnelles. Mais je voulais aussi qu'un échange se crée, et que les élèves ne voient pas le cours de français comme allant toujours du professeur vers la classe. Le but était qu'ils prennent l'initiative en me proposant des lectures.

L'échec de ces fiches de lecture est sans doute dû à la forme que je leur ai donnée. Je demandais de présenter l'œuvre (titre, auteur, date de parution, genre), d'en faire un bref résumé et de donner un avis, qu'il soit positif ou négatif. À travers cet avis, je pouvais observer la façon dont chacun s'appropriait sa lecture, les points qui attiraient leur attention, ceux qui leur posaient davantage de difficultés, et surtout si l'histoire avait été comprise. L'élève était libre de critiquer de façon argumentée ce qu'il venait de lire, et je pouvais alors observer la qualité de la lecture. En ne basant pas ces fiches uniquement sur des lectures scolaires, je pouvais constater s'il y avait des différences avec les lectures réalisées dans le cadre du cours. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, il suffit parfois que la lecture revête un caractère scolaire

pour que l'élève n'y manifeste pas d'intérêt.

En réfléchissant, cette tâche manquait vraiment d'intérêt. J'aurais dû orienter mes questions de façon à partir davantage du ressenti des élèves. En leur demandant quel personnage les avait le plus interpellés, ce qu'ils retenaient de l'œuvre, le passage qui leur avait le plus plu, le moins plu, ce qu'ils aimeraient changer dans l'œuvre... peut-être l'exercice aurait suscité davantage d'engouement. Par ailleurs, ces questions plus pointues auraient davantage été l'occasion de me rendre compte de la qualité de leur lecture, et auraient évité des résumés copier-coller de Wikipédia... Peut-être aurait-il également fallu réduire leur nombre (de cinq dans l'année, les faire passer à trois par exemple, une par trimestre), et faire en sorte qu'elles soient partagées avec toute la classe. L'enjeu de partager avec 34 camarades donnerait certainement une dimension plus concrète à ce travail. L'investissement dans la lecture aurait alors été plus important, puisque les questions se seraient basées sur une véritable expérience personnelle. Par ailleurs, la remédiation des erreurs de lecture aurait été facilitée, dans le sens où soit l'élève se rend compte par lui-même que son cheminement n'est pas correct en essayant de justifier son point de vue, soit il ne s'en rend pas compte, mais explique ce qui l'a conduit à son impression. Dans ce dernier cas, l'explicitation m'aurait permis de comprendre la logique de l'élève, et de reprendre ce point avec lui.

En rendant ces fiches de lectures plus ludiques, cela aurait peut-être bénéficié aux lectures scolaires, et les auraient rendues plus intéressantes, dans la mesure où, répondant à la demande de davantage de liberté des élèves, ils étaient à même de formuler un avis critique et personnel.

Cependant, il y a tout de même des élèves qui ont apprécié qu'on leur demande leur avis sur une œuvre, et qui en ont profité pour parler très ouvertement de leur ressenti. Je dois toutefois avouer que ce sont les élèves qui avaient des facilités en français qui se sont le plus investis dans ce projet sur l'année.

3.3.2.3. Le cours dialogué

Afin de varier les activités, je tâche également d'alterner les degrés d'autonomie des élèves. J'ai en effet remarqué qu'en fonction des périodes de l'année, la fatigue et la lassitude se faisant parfois davantage ressentir, il fallait que je guide davantage la classe. Pour ce faire,

j'utilise beaucoup le cours dialogué, où nous discutons avec la classe sur les spécificités d'un texte. Je pose une question ouverte sur le texte, par exemple : « Comment sont présentés la femme et le poète dans ce poème ? » à propos de « Je respire ou tu palpites » de Victor Hugo. Puis, après quelques minutes de réflexion, les élèves proposent oralement ce qu'ils ont trouvé.

Ce mode de fonctionnement permet de « rectifier » immédiatement les dysfonctionnements dans l'appropriation du texte, et de relancer les élèves dans la bonne direction, en se reposant sur la dynamique de la classe. Ainsi, quand un élève propose une réponse, elle est soumise au reste de la classe, qui en discute, puis la valide ou l'infirme. Je trouve que procéder de cette façon favorise la prise de parole et l'appropriation du texte, et permet aux élèves de comparer leurs interprétations à celles des autres. Évidemment, mon rôle reste important, puisque je gère la prise de parole, et que je réoriente le débat quand il perd en qualité.

Il est vrai que le cours dialogué ne permet pas d'agir localement, mais j'apprécie ce mode de fonctionnement, car il place tous les élèves dans la même direction pour ensuite mener des réflexions plus personnelles. C'est certainement un tort, sans doute dû au fait que j'ai tendance à trop utiliser ce dispositif. Mes élèves en ont alors pris l'habitude, et sont parfois résistants à l'idée de travailler en autonomie. Nous avons déjà eu l'occasion d'aborder ce sujet.

À l'inverse, lorsque je souhaite faire davantage travailler la classe en autonomie, sans que je mène le jeu, j'ai tendance à davantage baliser le chemin en posant des questions peut-être un peu moins ambitieuses que quand nous travaillons en commun (ce qui peut sembler paradoxal). De cette façon, tous les élèves sont à même de faire l'activité. En fonction des cas, je propose ensuite à ceux qui ont des facilités d'élargir leur réflexion, et ceux qui éprouvent des difficultés voient plus facilement ce qui est attendu d'eux.

3.3.2.4. Varier l'explication de texte

Le problème qui se pose également, et qui peut nous limiter dans la variation des supports et des activités, est que nous sommes contraints à préparer nos élèves aux épreuves du bac, où ils n'auront pas la possibilité de discuter avec leurs camarades, et où l'argumentation devra venir d'eux, de leurs connaissances, et des mécanismes intégrés tout au long de leur parcours. Ayant ceci en tête, je suis donc obligée de prévoir des activités où ils travaillent seuls. Malgré tout, il faut garder à l'esprit que les élèves de seconde débutent dans des exercices

comme le commentaire et la dissertation, c'est pourquoi il est bénéfique de varier leur approche.

Ainsi, j'ai eu l'occasion de tester différents modes de fonctionnement pour leur faire produire un commentaire :

1. Leur donner la problématique et les axes (tous ou uniquement les grandes parties), et les laisser les remplir.
2. Leur donner la problématique et les faire chercher des axes.
3. Leur donner la problématique, et les faire relever librement dans le texte, tout mettre en commun, regrouper les éléments qui vont ensemble et rechercher des axes en autonomie, mettre en commun puis remplir les axes choisis ensemble.
4. Travailler sur le texte ensemble à l'oral, chercher une problématique en autonomie, mettre en commun, trouver des axes en autonomie, mettre en commun.

Ces dispositifs sont pour la plupart applicables à la méthode de la dissertation, mais j'ai moins eu l'occasion de la travailler que le commentaire.

Dans l'ensemble, les élèves apprécient quand on décompose le travail de lecture du texte en étapes, peu importe l'ordre dans lequel on les fait : recherche dans le texte, recherche de la problématique, des axes, remplissage des axes. En décomposant le texte et l'observant dans le détail d'abord, les élèves parviennent plus facilement à proposer une interprétation, et à s'approprier de façon plus poussée le texte étudié. En variant la méthodologie, chacun est à même d'aborder de la façon qui lui convient le mieux sa lecture. En somme, l'activité reste la même, mais sa réalisation peut prendre des formes diverses, afin que chaque élève parvienne à analyser un texte et l'explicitier.

Une des séances qui a le mieux fonctionné cette année a été sur un extrait de *Thérèse Raquin*, de Zola, le passage où Laurent retrouve le cadavre de Camille (annexe 15). J'avais opté pour l'option 3, et les élèves ont réellement apprécié construire eux-mêmes leurs commentaires du texte, et j'ai eu d'excellentes propositions de leur part, avec des axes reprenant les miens (alors que je m'étais bien abstenue de les influencer). Je voulais leur montrer qu'un commentaire, c'est avant tout partir de son ressenti du texte, et non pas une épreuve techniciste et cartésienne créée pour torturer les élèves. De plus, en partant de leurs impressions de lecture, qu'elles soient justifiées ou non, cela créait toujours une discussion porteuse de sens sur le texte,

et les élèves devaient argumenter afin d'expliquer leur point de vue.

3.3.2.5. Le travail de groupe

Malgré ce que j'ai pu dire précédemment sur la nécessité d'apprendre aux élèves à travailler seuls, j'ai beaucoup recours au travail de groupe. Ceci leur permet de travailler plus efficacement. Je l'ai vu lors de la préparation de commentaires, mais pas uniquement. En effet, lorsque j'organise des débats, je peux procéder de différentes façons :

1. Débat entre petits groupes d'élèves, puis mise en commun
2. Débat entre petits groupes, avec un rapporteur
3. Débat avec la classe entière (souvent bruyant, difficile à réaliser en classe entière)
4. Séparation de la classe en deux, avec deux points de vue opposés à défendre.

Ce mode de fonctionnement permet également aux élèves de confronter leurs différents points de vue, sur les textes, mais pas uniquement. Ainsi, les interprétations et éventuels égarements sont source de discussion.

Ces réflexions viennent faire écho à celles sur le dialogue maïeutique, et montrent que ce dernier peut revêtir différentes formes.

3.3.2.6. La lecture par l'écriture

On remarque également que la lecture est souvent trop déconnectée de l'écriture, alors qu'en liant les deux, la première semblerait sans doute plus accessible à bon nombre d'élèves. « *Les pratiques d'écriture devraient être plus étroitement liées à l'enseignement de la littérature qu'elles ne le sont d'ordinaire.*¹ » On voit d'ailleurs rapidement l'engouement de la classe quand on lui propose de s'exprimer, de créer à partir de ce qui a été vu. Les élèves aiment faire

¹ Canvat K., « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences », p.35, dans Brillant-Annequin, A., Massol J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Broché, Canopé CRDP de Grenoble

par eux-mêmes et assembler les notions apprises selon leur propre fonctionnement. C'est l'occasion pour eux de travailler autrement, d'être actifs, et de ne plus dépendre du professeur, ou tout du moins dans une moindre mesure. « *L'apprenant devrait également avoir régulièrement l'occasion d'exposer sa relation esthétique à une œuvre (imposée ou de son choix), mais aussi de dépasser ce jugement (personnel) de goût et d'argumenter (en raison) un jugement de valeur littéraire.*¹ » L'élève part donc de ce qui l'interpelle, et en vient progressivement à répondre aux attendus de l'exercice. Il profite de cette liberté, qui lui laisse la liberté de s'approprier le savoir de la manière qui lui convient le mieux. En passant par un travail de création personnelle, on lui permet d'avoir l'impression de se libérer d'un carcan, tout en répondant aux programmes et aux préconisations institutionnelles.

J'ai testé ce mode de fonctionnement dans le cadre d'une séquence sur la poésie. Certains élèves n'étaient absolument pas captivés par les textes que je proposais, et j'ai décidé de retourner leur désintérêt en ma faveur, afin de les impliquer dans le poème que nous étions en train d'étudier. Il s'agissait de « Je respire où tu palpites » de Victor Hugo, qui nous avait servi à mettre en avant les caractéristiques du topos de la femme dans le mouvement romantique. Voyant le désintérêt profond de quelques élèves pendant l'étude de texte, et leur hermétisme face à l'explication, je les ai lancés sur un sujet d'écriture, où je leur demandais de se mettre à la place de la femme à laquelle s'adressait le poète : « La femme répond au poète. Elle lui explique trouver ses vers exagérés et loin de la réalité. » Ainsi, les élèves qui n'avaient pas réussi à entrer dans le poème l'ont fait en gardant leur sentiment premier, mais le mettant au service de leur apprentissage, puisqu'ils ont dû chercher précisément à quoi était associée la femme dans le poème. Ceux qui avaient été les plus réticents pendant l'explication et qui ne parvenaient pas à comprendre l'intérêt du poème ont tout de même fini par l'observer de prêt afin de prouver leur propre point de vue.

3.3.2.7. La lecture d'image

Avec la réforme de 2008, on distingue l'apprentissage de la lecture de celui de l'histoire des arts, et on pose trois objectifs :

- Fonder une culture humaniste

¹ Ibid.

- Alternance entre lecture analytique (en classe) et lecture cursive (personnelle)
- Lecture de l'image en relation avec le cours de français

L'histoire des arts est interdisciplinaire et doit aider l'élève à comprendre les œuvres, notamment littéraires. En effet, la lecture d'image est une ressource à laquelle on ne pense peut-être pas suffisamment pour favoriser la lecture et la compréhension des textes. Pour les élèves qui fonctionnent de façon visuelle, avoir un support qui leur permette d'ordonner et de fixer ce qui a été vu peut-être une ressource précieuse. À ce titre, lors d'une séquence sur le réalisme, afin de fixer la différence entre romantisme et réalisme, j'avais proposé une étude de tableaux, qui devait permettre aux élèves de réexploiter ce que nous avons vu (annexe 17). Un piège s'était glissé dans les quatre tableaux proposés, puisque j'y avait inséré *La liberté guidant le peuple* de Delacroix, qui fait la jonction entre romantisme et réalisme. Certains élèves l'ont d'ailleurs relevé, et l'ont expliqué aux autres membres de la classe. Cela a donc permis à tous les élèves de réinvestir les caractéristiques romantiques et réalistes, et de voir en quoi elles différaient. En variant les supports, chaque élève est en mesure de s'appropriier les apprentissages du cours.

Ce dispositif est également applicable quand on propose un extrait qui peut poser des difficultés de compréhension (ce qui se rapproche davantage de notre sujet), et à côté duquel ou soumet une retranscription sous forme d'image. En se basant sur le support visuel, l'interprétation se retrouve facilitée.

3.3.3. Mise à profit des heures de demi-groupe

Au cours de l'année, un constat s'est rapidement imposé à moi : les heures en demi-groupe sont l'occasion de travailler plus en profondeur. Ne gérant pas encore tout-à-fait mon rythme, je n'ai pas pu prévoir d'activités ou de fonctionnements différents, spécifiques à ces heures, car il suffisait que je déborde d'une heure par rapport à ma progression pour que les activités normalement prévues en demi-groupe doivent être faites en classe. Malgré tout, ces heures ont été pour moi l'occasion de vraiment impliquer les élèves dans les études de textes, et de davantage les solliciter personnellement sur leur compréhension.

Nous pouvons par exemple revenir sur le cas de Maël, et de sa lecture du tableau de Pierre Narcisse Guérin (annexe 5). Je l'ai déjà dit, je suis certaine que le fait que la séance se

soit déroulée en demi-groupe a facilité sa prise de parole. Même si cela reste impressionnant, parler devenant dix-sept personnes est souvent plus aisé pour les élèves que devant trente-cinq.

Cela offre également de meilleures conditions de travail, d'un point de vue sonore, mais aussi relationnel. Les élèves peuvent se répondre entre eux sans avoir la frustration de ne pas avoir pu s'exprimer. Les prises de paroles sont plus faciles à gérer, et souvent plus nombreuses. En somme, je peux vraiment affirmer que ces cours sont plus conviviaux, car j'ai moins de gestion de classe à faire, ce qui me permet de me concentrer sur l'animation du cours et la prise en considération des élèves. Non pas que je ne le fasse pas en temps normal, mais je m'interromps moins pour reprendre des élèves, qui ont moins de sources de distraction qu'avec une classe à trente-cinq.

Ayant moins d'élèves à gérer en même temps, je suis également plus à même de prendre du temps pour ceux qui en ont besoin. Nous pouvons donc davantage nous attarder sur les imprécisions ou les errements, les difficultés à entrer dans l'univers du texte, etc. Les élèves se sentent accompagnés et non pas livrés à eux-mêmes comme, je dois l'avouer, cela peut parfois être le cas en classe entière. Je tente de remédier à cette difficulté quand la classe est au complet avec les travaux à deux. Puisque je ne suis pas en mesure d'aider de façon satisfaisante tout le monde, je me repose beaucoup sur les élèves eux-mêmes. En demi-groupe, c'est le moment de travailler l'autonomie des élèves, dont nous avons eu l'occasion de parler. En prenant davantage le temps de comprendre les mécanismes qui les poussent à l'erreur, nous travaillons sur le long terme, afin que les élèves apprennent à gérer leurs difficultés. De plus, avec moins de vingt élèves, je suis certaine de faire parler tout le monde pendant la séance, et donc de repérer plus facilement des difficultés de compréhension, nous avons plus de temps pour rebondir dessus.

Je ne peux que déplorer l'augmentation des effectifs, notamment en lycée où les classes de trente-cinq en classe de seconde sont désormais une norme pour beaucoup d'établissements. Cela peut nous emmener, si on n'y prête pas attention, à retourner vers une pratique où on accorde plus attention à la vision du professeur qu'à celle de l'élève, parce qu'on estime qu'il est impossible de gérer la prise en considération de trente-cinq avis, ou qu'on n'a pas assez de temps pour le faire. À trente-cinq, les élèves eux-mêmes semblent blasés par ce mode de fonctionnement et ne paraissent se réveiller qu'une fois le groupe réduit à taille humaine.

3.3.4. Ce qui fonctionne avec les élèves

On a tendance à l'oublier, mais il est plus facile d'apprendre en s'amusant. Mener un cours avec une classe qui s'ennuie, ou qui n'accroche pas à l'activité, relève du parcours du combattant. Varier les activités et avoir des heures en demi-groupe participe à un cours qui fonctionne, mais pas seulement.

On nous le répète assez pour le savoir, il faut que nos activités fassent sens, il ne suffit pas qu'elles soient originales ou ludiques. J'ai d'ailleurs eu l'occasion de le constater après avoir étudié « Je respire où tu palpites » de Victor Hugo. J'avais lancé mes élèves sur un travail d'écriture, où je leur demandais, en se mettant à la place de la femme à laquelle s'adresse le poète, de déconstruire le topos de la femme romantique. Pour ceux qui le voulaient, j'avais précisé qu'ils pouvaient faire quelques vers pour répondre au poète. Mais certains élèves se sont davantage concentrés sur la forme – à savoir créer des vers – que sur le fond, et n'ont pas réinvesti les notions qui devaient l'être dans l'exercice, ou très peu. Certains exercices sont donc parfois trop ludiques pour atteindre leur vrai objectif pédagogique.

Il est également important de souligner le décalage entre la langue des livres, ou des manuels, et celle couramment utilisée par les élèves, à l'oral comme à l'écrit¹. Les textes qui sont proposés ne leur parlent pas toujours, et c'est une véritable demande de leur part de travailler sur des textes qui se rapprochent davantage de leur sphère (annexe 6, question 7). Les nouveaux programmes du collège (cycle 3 et 4) prêtent d'ailleurs particulièrement attention à ancrer les apprentissages dans des thématiques actuelles. Bien avant que les programmes ne le recommandent de façon officielle, les enseignants incorporaient déjà de la littérature contemporaine dans leurs cours, conscients de cette demande. « *Cette promotion de la littérature contemporaine répond aussi, dans l'esprit des programmes [de 2001], à une nécessité pédagogique : il importe de "déscolariser" la lecture pour éveiller le désir de lire.*² »

Toutefois, on ne peut pas oublier que le cours de français est aussi là pour élargir la sphère des élèves, leur apporter une ouverture sur le monde qu'ils n'obtiendraient pas forcément si on les laissait à eux-mêmes. De plus, nous avons eu l'occasion de l'évoquer, la littérature est constituée d'un patrimoine, qu'il convient de transmettre. La question est de savoir actualiser

¹ Bettelheim B., Zelan K., 1983, *La lecture et l'enfant*, Robert Laffont, coll. Réponses

² Labouret D., « Littérature contemporaine et enseignements : programmes et problèmes », p. 131, dans Brillant-Annequin A., Massol J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Broché, Canopé CRDP de Grenoble

des textes parfois plusieurs fois centenaires. Dans cette optique, et en lien avec les réflexions formulées précédemment, je suis assez fière d'une étude de texte sur l'*Affaire Jean Calas* de Voltaire (annexe 13). Lors de l'étude de ce texte, j'avais beaucoup insisté sur l'identification des élèves, en les poussant à se mettre à la place de Jean Calas et de sa famille, ce qui a permis d'attirer l'attention des moins réceptifs.

L'étude du texte s'est bien déroulée, et a créé les conditions parfaites pour que je puisse lancer la classe sur un sujet d'écriture, où à la manière de Voltaire, les élèves devaient défendre un camarade de classe fictif ayant subi une injustice. C'est une des séances qui a le mieux fonctionné cette année, parce que les élèves se sont senti impliqués. La tension entre apprentissage des savoirs et appropriation de connaissances que l'élève a lui-même élaborées « *n'est pas nouvelle. Elle avait amenée J.-J. Rousseau dans L'Emile à considérer que la formation intellectuelle se fonde sur la "ruse" qui consiste à rendre l'autre susceptible de désirer ce que nous-mêmes avons décidé qu'il était bon qu'il désirât, parce que cela correspond à ce dont il a besoin pour son développement...¹* ».

En somme, l'élève demande à être actif dans ses apprentissages, et à se les approprier tout en ayant l'impression de ne pas le faire.

¹ Canvat K., « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences », p.30, dans Brillant-Annequin, A., Massol J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Broché, Canopé CRDP de Grenoble ibid.

Conclusion

Arrivés au terme de notre réflexion, il convient d'écrire le mot de la fin. Bien que j'aie utilisé tout au long de ma réflexion de terme d'« erreur », je pense avoir réussi à démontrer qu'il s'agit en réalité d'un terme abstrait qui recoupe des causes distinctes. L'erreur est davantage le symptôme de dysfonctionnements qu'un raté en elle-même, et il est important de poser le bon diagnostic pour en venir à bout. Les conditions d'enseignement, et parfois, des lacunes dans les formations des professeurs font qu'il n'est pas toujours des plus aisés de parvenir à un traitement efficace de ces difficultés. On reconnaît toutefois une forte évolution de la considération de ces dernières au cours des dernières décennies, pendant lesquelles l'Éducation Nationale s'est efforcée de la réconcilier avec l'apprentissage. Y. Reuter avance justement : « *Notre travail d'enseignant consiste à aider les élèves à s'améliorer ; s'ils ne commettaient pas d'erreurs, nous serions sans doute au chômage...*¹ ». Assimilée à un échec de l'élève, mais aussi du professeur, l'erreur est en réalité une source pédagogique mal-reconnue. C'est en effet le premier outil de diagnostic, mais aussi le plus malmené.

Si on pouvait éventuellement croire que les difficultés en lycée sont différentes de celles en collège, ce mémoire aura démontré qu'elles sont en réalité identiques. Leur impact est peut-être de plus en plus important, dans la mesure où les textes se complexifient avec les années scolaires qui passent. Toutefois, qu'ils soient récurrents ou ponctuels, il ne faut pas voir ces dysfonctionnements comme définitifs et sans solution. Une fois le diagnostic posé, n'importe qui est en mesure de progresser. Mais pour ce faire, il convient que le professeur connaisse bien ses élèves et soit en mesure de se mettre à leur place, de concevoir leur logique, ou au moins de parvenir à leur faire exprimer.

Avant de parler de remédiation, il faut parvenir à lever le poids que peut représenter cet errement dans l'apprentissage de l'élève. Le professeur possède ici un rôle primordial, celui d'introniser l'erreur comme partie intégrante de l'appropriation du cours. Ne nous mentons pas, cela fait des années que cette pratique existe. Mais il est aussi vrai que les vieilles habitudes ont parfois la vie dure, et que devant une incompréhension récurrente, l'enseignant se décourage parfois, et il arrive qu'il le fasse malencontreusement ressentir à la classe. C'est donc un effort de tous les jours, pour les élèves comme pour les enseignants, que d'accepter de ne pas tout maîtriser. Ayant ceci en tête, il convient donc de s'adapter à sa classe, à ses élèves, en variant

¹ Reuter Y., « Pour une autre pratique de l'erreur », Revue pratique, n°44, décembre 1984

les activités, leur rythme, et en prenant en compte les demandes des élèves. Ce n'est pas toujours facile, et il y a nécessairement des activités qui ne se passeront pas comme prévues. Mais le professeur doit accepter son propre échec, comme il demande aux élèves de le faire.

Je terminerai en disant ceci : les conditions d'enseignements ne sont pas toujours idéales (classes chargées, programmes à terminer, etc.), mais il n'est rien de plus gratifiant qu'un élève qui vous remercie parce qu'il a compris un texte qui lui résistait, parce qu'il a réussi à surmonter ses difficultés, et qu'il prend finalement du plaisir à faire de la littérature.

Sources

Livres :

- ADORNO T., 1974 (éd. orig. 1970), *Théorie esthétique*, Paris, Klincksieck
- ASTOLFI J.-P., 2008, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Éditeurs, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques
- BARTHES R., 1973, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil
- BETTELHEIM B., ZELAN K., 1983, *La lecture et l'enfant*, Robert Laffont, Coll. Réponses
- BLAIS M.-C. GAUCHET, M., OTTAVI D., 2014, *Transmettre, apprendre*, Paris, Stock, Les essais
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction*, Broché
- CLAVEL B., CASTANO A., LEPINE. A., 2016, *Accompagner les adolescents vers l'autonomie, Un enjeu humain et social*, Lyon, Chronique Sociale, Coll. Pédagogie et Formation
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., 1996, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Coll. Formation Continué
- ECO U., 1985 (publié en 1979 par Bompiani), *Lector in fabula*, Le livre de poche, Essais
- FREUD S., 1972, *Psychopathologie de la vie quotidienne*, Petite Bibliothèque Payot
- HOLLAND N., 1968, *The Dynamics of Literary Response*, New York, Oxford University Press
- ISER W., All. 1972, France 1985, *L'acte de lecture*, Mardaga, Coll. Philosophie et Langage
- JAUSS H.-R., 1978 et 1988 (éd. orig. 1972 et 1982), *Pour une esthétique de la réception et Pour une herméneutique littéraire*, Paris, Gallimard, (Bibliothèque des Idées)
- LELEUX C., 1997, *Repenser l'éducation civique*, Paris, Les éditions du Cerf, Coll. Humanités
- LESSER S., 1962, *Fiction and the unconscious*, New York, Vintage Books
- ORLANDO F., 1972, *Per una teoria freudiana della letteratura*, Turin, Einaudi
- PICARD M., 1986, *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*, Les éditions de minuit, Coll. Critique
- POSLANIEC C., 1992, *De la lecture à la littérature*, Paris, Sorbier
- TODOROV T., 2006, *La littérature en péril*, Broché

Articles :

- « Maîtrise du français, l'enquête Pirls résumée en quelques chiffres », Le Monde, le 05/12/2017
http://www.lemonde.fr/education/article/2017/12/05/niveau-de-lecture-en-france-l-enquete-pirls-re-sumees-en-cinq-chiffres_5225060_1473685.html

- BRILLANT-ANNEQUIN A., MASSOL J.-F., 2005, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Broché, Canopé CRDP de Grenoble
 - ROUXEL A., « Identité disciplinaire : éclatement ou cohérence »
 - CANVAT K., « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences »
 - DE BEAUDRAP A.-R., « La littérature dans les représentations des étudiants et professeurs stagiaires »
 - DUFAYS J.-L., « Lectures littéraires : évolutions et enjeux d'un concept », Université catholique
 - LABOURET D., « Littérature contemporaine et enseignements : programmes et problèmes », Université Paris-Sorbonne
- FORTANIER M.-J., LANGLADE G., 2000, *Enseigner la littérature : actes du Colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français »*, 2000, IUFM Midi-Pyrénées, Coll. Savoir et faire en français
 - LEGROS G., « Quelle littérature enseigner ? », Université de Namur, Belgique

Reuves :

- REUTER Y., « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratique*, n°44, pp. 117-126, décembre 1984
- REUTER Y., « Lire : Une pratique socio-culturelle », *Pratique*, n°52, décembre 1986
- *Revue des sciences humaines*, 189, 1983, pp7-20
 - NAUMANN M., 1973, *Gesellschaft-Literatur-Lesen*, Berlin-Weimar
 - SCHOBER R. « Réception et historicité de la littérature »

Sites internet :

- <http://www.cnrtl.fr/definition/ma%C3%AFeutique>
- Dictionnaire Larousse en ligne <http://www.larousse.fr>
- Ministère de l'Éducation Nationale, 2010, Bulletin officiel spécial n°9 du 30/09/2010, « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », récupéré le 17/03/2018 sur le site du ministère <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, Bulletin Officiel Spécial N°11 du 26/11/2015, « Programme

du cycle de consolidation (cycle 3) » : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

- Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, Bulletin Officiel Spécial N°11 du 24/11/2015, « Programme du cycle des approfondissements (cycle 4) » : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., 2015, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Coll. Pratiques pédagogiques, 3^{ème} édition revue et actualisée (<https://books.google.fr/>)

Annexes

ANNEXE 1 Préface *La Fortune des Rougon*

Séance 5 : Les théories scientifiques s'invitent à la table

Objectifs :

- Comprendre l'influence du contexte dans la création littéraire
- Voir la recherche d'objectivité des auteurs, et s'interroger sur leur réussite
- Distinguer le réalisme du naturalisme

PRÉFACE DE LA FORTUNE DES ROUGON

Je veux expliquer comment une famille, un petit groupe d'êtres, se comporte dans une société, en s'épanouissant pour donner naissance à dix, à vingt individus, qui paraissent, au premier coup d'œil, profondément dissemblables, mais que l'analyse montre intimement liés les uns aux autres. L'hérédité a ses lois, comme la pesanteur.

Je tâcherai de trouver et de suivre, en résolvant la double question des tempéraments et des milieux, le fil qui conduit mathématiquement d'un homme à un autre homme. Et quand je tiendrai tous les fils, quand j'aurai entre les mains tout un groupe social, je ferai voir ce groupe à l'œuvre, comme acteur d'une époque historique, je le créerai agissant dans la complexité de ses efforts, j'analyserai à la fois la somme de volonté de chacun de ses membres et la poussée générale de l'ensemble.

Les Rougon-Macquart, le groupe, la famille que je me propose d'étudier, a pour caractéristique le débordement des appétits, le large soulèvement de notre âge, qui se rue aux jouissances. Physiologiquement, ils sont la lente succession des accidents nerveux et sanguins qui se déclarent dans une race, à la suite d'une première lésion organique, et qui déterminent, selon les milieux, chez chacun des individus de cette race, les sentiments, les désirs, les passions, toutes les manifestations humaines, naturelles et instinctives, dont les produits prennent les noms convenus de vertus et de vices. Historiquement, ils partent du peuple, ils s'irradient dans toute la société contemporaine, ils montent à toutes les situations, par cette impulsion essentiellement moderne que reçoivent les basses classes en marche à travers le corps social, et ils racontent ainsi le second empire, à l'aide de leurs drames individuels, du guet-apens du coup d'État à la trahison de Sedan.

Depuis trois années, je rassemblais les documents de ce grand ouvrage, et le présent volume était même écrit, lorsque la chute des Bonaparte, dont j'avais besoin comme artiste, et que toujours je trouvais fatalement au bout du drame, sans oser l'espérer si prochaine, est venue me donner le dénouement terrible et nécessaire de mon œuvre. Celle-ci est, dès aujourd'hui, complète ; elle s'agite dans un cercle fini ; elle devient le tableau d'un règne mort, d'une étrange époque de folie et de honte.

Cette œuvre, qui formera plusieurs épisodes, est donc, dans ma pensée, l'Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le second empire. Et le premier épisode : la Fortune des Rougon, doit s'appeler de son titre scientifique : les Origines.

Émile Zola

Paris, le 1er juillet 1871.

1. Quels sont les éléments qui composent la théorie de Zola ?

2. Comment l'auteur semble-t-il appliquer la démarche scientifique à son métier d'écrivain ? Quel effet sur le récit en lui-même ?

3. Quels sont les deux éléments dans lesquels s'inscrivent les individus selon Zola ?

PRÉFACE DE LA DEUXIÈME ÉDITION DE *THÉRÈSE RAQUIN*

J'avais naïvement cru que ce roman pouvait se passer de préface. Ayant l'habitude de dire tout haut ma pensée, d'appuyer même sur les moindres détails de ce que j'écris, j'espérais être compris et jugé sans explication préalable. Il paraît que je me suis trompé.

La critique a accueilli ce livre d'une voix brutale et indignée. Certaines gens vertueux, dans des journaux non moins vertueux, ont fait une grimace de dégoût, en le prenant avec des pincettes pour le jeter au feu. Les petites feuilles littéraires elles-mêmes, ces petites feuilles qui donnent chaque soir la gazette des alcôves et des cabinets particuliers, se sont bouché le nez en parlant d'ordure et de puanteur. Je ne me plains nullement de cet accueil ; au contraire, je suis charmé de constater que mes confrères ont des nerfs sensibles de jeune fille. Il est bien évident que mon œuvre appartient à mes juges, et qu'ils peuvent la trouver nauséabonde sans que j'aie le droit de réclamer. Ce dont je me plains, c'est que pas un des pudiques journalistes qui ont rougi en lisant *Thérèse Raquin* ne me paraît avoir compris ce roman. S'ils l'avaient compris, peut-être auraient-ils rougi davantage, mais au moins je goûterais à cette heure l'intime satisfaction de les voir écœurés à juste titre. Rien n'est plus irritant que d'entendre d'honnêtes écrivains crier à la dépravation, lorsqu'on est intimement persuadé qu'ils crient cela sans savoir à propos de quoi ils le crient.

Donc il faut que je présente moi-même mon œuvre à mes juges. Je le ferai en quelques lignes, uniquement pour éviter à l'avenir tout malentendu.

Dans *Thérèse Raquin*, j'ai voulu étudier des tempéraments et non des caractères. Là est le livre entier. J'ai choisi des personnages souverainement dominés par leurs nerfs et leur sang, dépourvus de libre arbitre, entraînés à chaque acte de leur vie par les fatalités de leur chair. Thérèse et Laurent sont des brutes humaines, rien de plus. J'ai cherché à suivre pas à pas dans ces brutes le travail sourd des passions, les poussées de l'instinct, les détraquements cérébraux survenus à la suite d'une crise nerveuse. Les amours de mes deux héros sont le contentement d'un besoin ; le meurtre qu'ils commettent est une conséquence de leur adultère, conséquence qu'ils acceptent comme les loups acceptent l'assassinat des moutons ; enfin, ce que j'ai été obligé d'appeler leurs remords, consiste en un simple désordre organique, et une rébellion du système nerveux tendu à se rompre. L'âme est parfaitement absente, j'en conviens aisément, puisque je l'ai voulu ainsi.

On commence, j'espère, à comprendre que mon but a été un but scientifique avant tout. Lorsque mes deux personnages, Thérèse et Laurent, ont été créés, je me suis plu à me poser et à résoudre certains problèmes : ainsi, j'ai tenté d'expliquer l'union étrange qui peut se produire entre deux tempéraments différents, j'ai montré les troubles profonds d'une nature sanguine au contact d'une nature nerveuse. Qu'on lise le roman avec soin, on verra que chaque chapitre est l'étude d'un cas curieux de physiologie. En un mot, je n'ai eu qu'un désir : étant donné un homme puissant et une femme inassouvie, chercher en eux la bête, ne voir même que la bête, les jeter dans un drame violent, et noter scrupuleusement les sensations et les actes de ces êtres. J'ai simplement fait sur deux corps vivants le travail analytique que les chirurgiens font sur des cadavres.

Avouez qu'il est dur, quand on sort d'un pareil travail, tout entier encore aux graves jouissances de la recherche du vrai, d'entendre des gens vous accuser d'avoir eu pour unique but la peinture de tableaux obscènes. Je me suis trouvé dans le cas de ces peintres qui copient des nudités, sans qu'un seul désir les effleure, et qui restent profondément surpris lorsqu'un critique se déclare scandalisé par les chairs vivantes de leur œuvre. Tant que j'ai écrit *Thérèse Raquin*, j'ai oublié le monde, je me suis perdu dans la copie exacte et minutieuse de la vie, me donnant tout entier à l'analyse du mécanisme humain, et je vous assure que les amours cruelles de Thérèse et de Laurent n'avaient pour moi rien d'immoral, rien qui puisse pousser aux passions mauvaises. L'humanité des modèles disparaissait comme elle disparaît aux yeux de l'artiste qui a une femme nue vautreée devant lui, et qui songe uniquement à mettre cette femme sur sa toile dans la vérité de ses formes et de ses colorations. Aussi ma surprise a-t-elle été grande quand j'ai entendu traiter mon œuvre de flaque de boue et de sang, d'égout, d'immondice, que sais-je ? Je connais le joli jeu de la critique, je l'ai joué moi-même ; mais j'avoue que l'ensemble de l'attaque m'a un peu déconcerté. Quoi ! il ne s'est pas trouvé un seul de mes confrères pour expliquer mon livre, sinon pour le défendre ! Parmi le concert de voix qui criaient : « L'auteur de *Thérèse Raquin* est un misérable hystérique qui se plaît à étaler des pornographies », j'ai vainement attendu une voix qui répondît : « Eh ! non, cet écrivain est un simple analyste, qui a pu s'oublier dans la pourriture humaine, mais qui s'y est oublié comme un médecin s'oublie dans un amphithéâtre. »

Remarquez que je ne demande nullement la sympathie de la presse pour une œuvre qui répugne, dit-elle, à ses sens délicats. Je n'ai point tant d'ambition. Je m'étonne seulement que mes confrères aient fait de moi une sorte d'égoutier littéraire, eux dont les yeux exercés devraient reconnaître en dix pages les intentions d'un romancier, et je me contente de les supplier humblement de vouloir bien à l'avenir me voir tel que je suis et me discuter pour ce que je suis.

Il était facile, cependant, de comprendre *Thérèse Raquin*, de se placer sur le terrain de l'observation et de l'analyse, de me montrer mes fautes véritables, sans aller ramasser une poignée de boue et me la jeter à la face au nom de la morale. Cela demandait un peu d'intelligence et quelques idées d'ensemble en vraie critique. Le reproche d'immoralité, en matière de science, ne prouve absolument rien. Je ne sais si mon roman est immoral, j'avoue que je ne me suis jamais inquiété de le

rendre plus ou moins chaste. Ce que je sais, c'est que je n'ai pas songé un instant à y mettre les saletés qu'y découvrent les gens moraux ; c'est que j'en ai écrit chaque scène, même les plus fiévreuses, avec la seule curiosité du savant ; c'est que je défie mes juges d'y trouver une page réellement licencieuse, faite pour les lecteurs de ces petits livres roses, de ces indiscretions de boudoir et de coulisses, qui se tirent à dix mille exemplaires et que recommandent chaudement les journaux auxquels les vérités de *Thérèse Raquin* ont donné la nausée.

Quelques injures, beaucoup de niaiseries, voilà donc tout ce que j'ai lu jusqu'à ce jour sur mon œuvre. Je le dis ici tranquillement, comme je le dirais à un ami qui me demanderait dans l'intimité ce que je pense de l'attitude de la critique à mon égard. Un écrivain de grand talent, auquel je me plaignais du peu de sympathie que je rencontre, m'a répondu cette parole profonde : « Vous avez un immense défaut qui vous fermera toutes les portes : vous ne pouvez causer deux minutes avec un imbécile sans lui faire comprendre qu'il est un imbécile. » Cela doit être ; je sens le tort que je me fais auprès de la critique en l'accusant d'inintelligence, et je ne puis pourtant m'empêcher de témoigner le dédain que j'éprouve pour son horizon borné et pour les jugements qu'elle rend à l'aveuglette, sans aucun esprit de méthode. Je parle, bien entendu, de la critique courante, de celle qui juge avec tous les préjugés littéraires des sots, ne pouvant se mettre au point de vue largement humain que demande une œuvre humaine pour être comprise. Jamais je n'ai vu pareille maladresse. Les quelques coups de poing que la petite critique m'a adressés à l'occasion de *Thérèse Raquin* se sont perdus, comme toujours, dans le vide. Elle frappe essentiellement à faux, applaudissant les entrechats d'une actrice enfarinée et criant ensuite à l'immoralité à propos d'une étude physiologique, ne comprenant rien, ne voulant rien comprendre et tapant toujours devant elle, si sa sottise prise de panique lui dit de taper. Il est exaspérant d'être battu pour une faute dont on n'est point coupable. Par moments, je regrette de n'avoir pas écrit des obscénités ; il me semble que je serais heureux de recevoir une bourrade méritée, au milieu de cette grêle de coups qui tombent bêtement sur ma tête, comme des tuiles, sans que je sache pourquoi.

Il n'y a guère, à notre époque, que deux ou trois hommes qui puissent lire, comprendre et juger un livre. De ceux-là je consens à recevoir des leçons, persuadé qu'ils ne parleront pas sans avoir pénétré mes intentions et apprécié les résultats de mes efforts. Ils se garderaient bien de prononcer les grands mots vides de moralité et de pudeur littéraire ; **ils me reconnaîtraient le droit, en ces temps de liberté dans l'art, de choisir mes sujets où bon me semble, ne me demandant que des œuvres consciencieuses, sachant que la sottise seule nuit à la dignité des lettres.** À coup sûr, l'analyse scientifique que j'ai tenté d'appliquer dans *Thérèse Raquin* ne les surprendrait pas ; ils y retrouveraient la méthode moderne, l'outil d'enquête universelle dont le siècle se sert avec tant de fièvre pour trouver l'avenir. Quelles que fussent être leurs conclusions, ils admettraient mon point de départ, l'étude du tempérament et des modifications profondes de l'organisme sous la pression des milieux et des circonstances. Je me trouverais en face de véritables juges, d'hommes cherchant de bonne foi la vérité, sans puérilité ni fausse honte, ne croyant pas devoir se montrer écœurés au spectacle de pièces d'anatomie nues et vivantes. L'étude sincère purifie tout, comme le feu. Certes, devant le tribunal que je me plais à rêver en ce moment, mon œuvre serait bien humble ; j'appellerais sur elle toute la sévérité des critiques, je voudrais qu'elle en sortît noire de ratures. Mais au moins j'aurais eu la joie profonde de me voir critiquer pour ce que j'ai tenté de faire, et non pour ce que je n'ai pas fait.

Il me semble que j'entends, dès maintenant, la sentence de la grande critique, de la critique méthodique et naturaliste qui a renouvelé les sciences, l'histoire et la littérature : « *Thérèse Raquin* est l'étude d'un cas trop exceptionnel ; le drame de la vie moderne est plus souple, moins enfermé dans l'horreur et la folie. De pareils cas se rejettent au second plan d'une œuvre. Le désir de ne rien perdre de ses observations a poussé l'auteur à mettre chaque détail en avant, ce qui a donné encore plus de tension et d'âpreté à l'ensemble. D'autre part, le style n'a pas la simplicité que demande un roman d'analyse. Il faudrait, en somme, pour que l'écrivain fît maintenant un bon roman, qu'il vît la société d'un coup d'œil plus large, qu'il la peignît sous ses aspects nombreux et variés, et surtout qu'il employât une langue nette et naturelle. »

Je voulais répondre en vingt lignes à des attaques irritantes par leur naïve mauvaise foi, et je m'aperçois que je me mets à causer avec moi-même, comme cela m'arrive toujours lorsque je garde trop longtemps une plume à la main. Je m'arrête, sachant que les lecteurs n'aiment pas cela. Si j'avais eu la volonté et le loisir d'écrire un manifeste, peut-être aurais-je essayé de défendre ce qu'un journaliste, en parlant de *Thérèse Raquin*, a nommé « la littérature putride ». D'ailleurs, à quoi bon ? Le groupe d'écrivains naturalistes auquel j'ai l'honneur d'appartenir a assez de courage et d'activité pour produire des œuvres fortes, portant en elles leur défense. Il faut tout le parti pris d'aveuglement d'une certaine critique pour forcer un romancier à faire une préface. Puisque, par amour de la clarté, j'ai commis la faute d'en écrire une, je réclame le pardon des gens d'intelligence, qui n'ont pas besoin, pour voir clair, qu'on leur allume une lanterne en plein jour.

ÉMILE ZOLA.

15 avril 1868.

Sujet du devoir**Devoir fin de séquence 1****I. Questions de cours** /5

1. Quels sont les sujets favorisés par les œuvres réalistes ? /1
2. Quel domaine se développe particulièrement au 19^{ème} siècle et comment influe-t-il sur la façon dont écrivent les auteurs ? /1
3. Quel point de vue est favorisé par les auteurs réalistes et naturalistes ? Que pouvez-vous dire de la présence du narrateur en général ? /1
4. En quelques mots, expliquez ce qu'est le réalisme et ce qu'est le naturalisme. /2

II. Questions de texte /10

Dans cet extrait, le narrateur explique comment le directeur du magasin Au bonheur des Dames parvient à faire acheter mêmes les clientes les plus difficiles.

Mouret avait l'unique passion de vaincre la femme. Il la voulait reine dans sa maison, il lui avait bâti ce temple, pour l'y tenir à sa merci. C'était toute sa tactique, la griser¹ d'attentions galantes et trafiquer de ses désirs, exploiter sa fièvre. Aussi, nuit et jour, se creusait-il la tête, à la recherche de trouvailles nouvelles. [...] Mais son idée la plus profonde était, chez la femme sans coquetterie, de conquérir la mère par l'enfant ; il ne perdait aucune force, spéculait² sur tous les sentiments, créait des rayons pour petits garçons et fillettes, arrêtaient les mamans au passage, en offrant aux bébés des images et des ballons. Un trait de génie que cette prime des ballons, distribuée à chaque acheteuse, des ballons rouges, à la fine peau de caoutchouc, portant en grosses lettres le nom du magasin, et qui, tenus au bout d'un fil, voyageant en l'air, promenaient par les rues une réclame³ vivante !

La grande puissance était surtout la publicité. Mouret en arrivait à dépenser par an trois cent mille francs de catalogues, d'annonces et d'affiches. Pour sa mise en vente des nouveautés d'été, il avait lancé deux cent mille catalogues, dont cinquante mille à l'étranger, traduits dans toutes les langues. Maintenant, il les faisait illustrer de gravures, il les accompagnait même d'échantillons, collés sur les feuilles. C'était un débordement d'étalages, le Bonheur des Dames sautait aux yeux du monde entier, envahissait les murailles, les journaux, jusqu'aux rideaux des théâtres. Il professait que la femme est sans force contre la réclame, qu'elle finit fatalement par aller au bruit. Du reste, il lui tendait des pièges plus savants, il l'analysait en grand moraliste. Ainsi, il avait découvert qu'elle ne résistait pas au bon marché, qu'elle achetait sans besoin, quand elle croyait conclure une affaire avantageuse ; et, sur cette observation, il basait son système des diminutions de prix, il baissait progressivement les articles non vendus, préférant les vendre à perte, fidèle au principe du renouvellement rapide des marchandises. Puis, il avait pénétré plus avant encore dans le cœur de la femme, il venait d'imaginer « les rendus », un chef d'œuvre de séduction jésuitique⁴. « Prenez toujours, madame : vous nous rendrez l'article, s'il cesse de vous plaire. » Et la femme, qui résistait, trouvait là une dernière excuse, la possibilité de revenir sur une folie : elle prenait, la conscience en règle. Maintenant, les rendus et la baisse des prix entraient dans le fonctionnement classique du nouveau commerce.

Au bonheur des Dames, E. Zola, 1883

Justifiez toutes vos réponses de façon argumentée et à l'aide d'exemples précis.

1. Quels sont les moyens employés par le directeur pour que ses clientes achètent à tout prix ? /2
2. Quelle image de la femme semble avoir le directeur Mouret ? /2
3. Cette méthode de vente marque le début d'un nouveau mode de consommation qui continue encore aujourd'hui. De quoi s'agit-il ? /1
4. D'après vous, que dénonce Zola à travers cette description ? /3
5. S'agit-il d'un texte réaliste ou naturaliste ? /2

III. Étude d'image /5

Choisissez un des deux tableaux, et expliquez en quoi il vous semble réaliste. Vous organiserez votre propos en un paragraphe argumenté d'une dizaine de lignes au moins.

¹ Enivrer

² Parier

³ Publicité

⁴ Hypocrite

Copie de Corentin

2) Pour Maurat les femmes doivent ressembler à des reines dans leur maison mais par ce qu'ils font on a plus l'impression qu'il ne voit les femmes que comme des dépensières incomensurable qui peuvent l'enrichir. → Donne des exemples

3) Il s'agit de la Société de Consommation

4) Dans ce texte Zola dénonce la Société de Consommation qui force les personnes par différents moyens (publicité, le rendu) à acheter, déboucher sans compter. Dans ce cas précis il dénonce les femmes qui se font avoir, car ayant enfin le droit de sortir dans un endroit sans un homme ou une accompagnatrice et qu'elle puisse enfin se faire plaisir, à acheter croyant faire une bonne affaire. S'agit-il vraiment des femmes qu'il dénonce ?

Copie de Léa

2) le directeur Maurat prend les femmes pour des reines, "il la voulait reine dans sa maison, il lui avait bâti ce temple, pour l'y tenir à sa merci" (L1-2) il veut qu'elles soient à leurs aises dans le magasin pour acheter. Ne penses tu pas que c'est ironique ?

Copie de Matiss

4) Il dénonce les méthodes commerciales qui nous poussent à acheter des choses, sans en avoir le besoin et dont les méthodes sont indignes et manipulateurs. Oui, mais pas seulement. Cite le texte

- 2/ Le directeur Mouret a une piètre estime de la femme. Il veut les "exploiter" (p. 3). Il dit aussi "reine dans sa maison" (p. 1), cela veut dire qu'elles ~~doivent~~ doivent tout faire à la maison, s'occuper des enfants... Pour la femme ne peut pas se retenir d'acheter, même si elle est "sans besoin" (p. 16). Il pense aussi que la femme est naïve car "elle croit conclure une affaire avantageuse" (p. 16-14) alors que c'est le directeur qui leur tend des pièges. Ma plus loin dans ta réflexion
- 3/ Je pense qu'il s'agit de la société de consommation.
- 4/ Je pense que Zola dénonce l'idée des hommes sur la femme. Il veut aussi dénoncer la société car le directeur pousse les femmes à acheter alors qu'elles n'en ~~ont~~ n'ont pas forcément envie. Je pense qu'il dénonce aussi le fait que les hommes riches font tout pour ~~enrichir~~ ^{devenir} enrichir enrichir plus riche. Et concernant le détecteur lui-même et ses pratiques?

Séance 6 : La philosophie d'une société hypocrite

Objectifs :

- S'interroger sur les valeurs d'une société
- Comprendre la notion d'apparence

« LE DUEL »

Le docteur Le Brument demandait à Duroy :

— Vous vous sentez bien ? Vous n'avez besoin de rien ?

— Non, de rien, merci.

Il lui semblait qu'il était fou, qu'il dormait, qu'il rêvait, que quelque chose de surnaturel était survenu qui l'enveloppait.

Avait-il peur ? Peut-être ? Mais il ne savait pas. Tout était changé autour de lui.

Jacques Rival revint et lui annonça tout bas avec satisfaction :

— Tout est prêt. La chance nous a favorisés pour les pistolets.

Voilà une chose qui était indifférente à Duroy.

On lui ôta son pardessus. Il se laissa faire. On tâta les poches de sa redingote pour s'assurer qu'il ne portait point de papiers ni de portefeuille protecteur.

Il répétait en lui-même, comme une prière : « Quand on commandera feu, j'élèverai le bras. »

Puis on l'amena jusqu'à une des cannes piquées en terre et on lui remit son pistolet. Alors il aperçut un homme debout, en face de lui, tout près, un petit homme ventru, chauve, qui portait des lunettes. C'était son adversaire.

Il le vit très bien, mais il ne pensait à rien qu'à ceci : « Quand on commandera feu, j'élèverai le bras et je tirerai. » Une voix résonna dans le grand silence de l'espace, une voix qui semblait venir de très loin, et elle demanda :

— Êtes-vous prêts, messieurs ?

Georges cria :

— Oui !

Alors la même voix ordonna :

— Feu...

Il n'écoula rien de plus, il ne s'aperçut de rien, il ne se rendit compte de rien, il sentit seulement qu'il levait le bras en appuyant de toute sa force sur la gâchette.

Et il n'entendit rien.

Mais il vit aussitôt un peu de fumée au bout du canon de son pistolet ; et comme l'homme en face de lui demeurait toujours debout, dans la même posture également, il aperçut aussi un autre petit nuage blanc qui s'envolait au-dessus de la tête de son adversaire.

Ils avaient tiré tous les deux. C'était fini.

Ses témoins et le médecin le touchaient, le palpaient, déboutonnaient ses vêtements en demandant avec anxiété :

— Vous n'êtes pas blessé ?

— Il répondit au hasard :

— Non, je ne crois pas.

Langremont, d'ailleurs, demeurait aussi intact que son ennemi, et Jacques Rival murmura d'un ton mécontent :

— Avec ce sacré pistolet, c'est toujours comme ça, on se rate ou on se tue. Quel sale instrument !

Duroy ne bougeait point, paralysé de surprise et de joie : « C'était fini ! » Il fallut lui enlever son arme qu'il tenait toujours serrée dans sa main. Il lui semblait maintenant qu'il se serait battu contre l'univers entier. C'était fini. Quel bonheur ! il se sentait brave tout à coup à provoquer n'importe qui.

Tous les témoins causèrent quelques minutes, prenant rendez-vous dans le jour pour la rédaction du procès-verbal, puis on remonta dans la voiture ; et le cocher qui riait sur son siège repartit en faisant claquer son fouet.

Ils déjeunèrent tous les quatre sur le boulevard, en causant de l'événement. Duroy disait ses impressions.

— Ça ne m'a rien fait, absolument rien. Vous avez dû le voir du reste ?

Rival répondit :

— Oui, vous vous êtes bien tenu.

Quand le procès-verbal fut rédigé on le présenta à Duroy qui devait l'insérer dans les échos. Il s'étonna de voir qu'il avait échangé deux balles avec M. Louis Langremont, et, un peu inquiet, il interrogea Rival :

— Mais nous n'avons tiré qu'une balle.

L'autre sourit :

— Oui, une balle... une balle chacun... ça fait deux balles.

Et Duroy, trouvant l'explication satisfaisante, n'insista pas. Le père Walter l'embrassa :

— Bravo, bravo, vous avez défendu le drapeau de la Vie Française, bravo !

George se monta, le soir, dans les principaux grands journaux et dans les principaux grands cafés du boulevard. Il rencontra deux fois son adversaire qui se montrait également.

Ils ne se saluèrent pas. Si l'un des deux avait été blessé, ils se seraient serré les mains. Chacun jurait d'ailleurs avec conviction avoir entendu siffler la balle de l'autre.

Partie I, chapitre 7

« LES MOULINS À VENT »

En ce moment, ils découvrirent trente ou quarante moulins à vent qu'il y a dans cette plaine, et, dès que Don Quichotte les vit, il dit à son écuyer : « La fortune conduit nos affaires mieux que ne pourrait y réussir notre désir même. Regarde, ami Sancho, voilà devant nous au moins trente démesurés géants, auxquels je pense livrer bataille et ôter la vie à tous tant qu'ils sont. Avec leurs dépouilles, nous commencerons à nous enrichir ; car c'est prise de bonne guerre, et c'est grandement servir Dieu que de faire disparaître si mauvaise engeance de la face de la terre.

— Quels géants ? demanda Sancho Panza.

— Ceux que tu vois là-bas, lui répondit son maître, avec leurs grands bras, car il y en a qui les ont de presque deux lieues de long.

— Prenez donc garde, répliqua Sancho ; ce que nous voyons là-bas ne sont pas des géants, mais des moulins à vent, et ce qui paraît leurs bras ce sont leurs ailes, qui, tournées par le vent, font tourner à leur tour la meule du moulin.

— On voit bien, répondit Don Quichotte, que tu n'es pas expert en fait d'aventures : ce sont des géants, te dis-je ; si tu as peur, ôte-toi de là, et va te mettre en oraison pendant que je leur livrerai une inégale et terrible bataille. »

En parlant ainsi, il donna de l'éperon à son cheval Rossinante, sans prendre garde aux avis de son écuyer Sancho, qui lui criait qu'à coup sûr c'était des moulins à vent et non des géants qu'il allait attaquer. Pour lui, il s'était si bien mis dans la tête que c'étaient des géants que non-seulement il n'entendait point les cris de son écuyer Sancho, mais qu'il ne parvenait pas, même en approchant tout près, à reconnaître la vérité. Au contraire, et tout en courant, il disait à grands cris : « Ne fuyez pas, lâches et viles créatures, c'est un seul chevalier qui vous attaque. »

Un peu de vent s'étant alors levé, les grandes ailes commencèrent à se mouvoir ; ce que voyant Don Quichotte, il s'écria : « Quand même vous remueriez plus de bras que le géant Briarée, vous allez me le payer. »

En disant ces mots, il se recommande du profond de son cœur à sa dame Dulcinée, la priant de le secourir en un tel péril ; puis, bien couvert de son écu, et la lance en arrêt, il se précipite, au plus grand galop de Rossinante, contre le premier moulin qui se trouvait devant lui ; mais, au moment où il perçait l'aile d'un grand coup de lance, le vent la chasse avec tant de furie qu'elle met la lance en pièces, et qu'elle emporte après elle le cheval et le chevalier, qui s'en alla rouler sur la poussière en fort mauvais état.

Don Quichotte, Cervantes (1615)

	Don Quichotte	Bel-Ami
Attitude		
Acteurs de l'action		
Raisons du duel		
Bénéfices du duel		
Déroulement du duel		

Objectifs :

- Lire une image
- Réfléchir à la mise en scène

<u>L'illusion comique, Corneille (1635)</u>	<u>Andromaque, Racine (1667)</u>
<p><i>Primadant n'a plus de nouvelles de son fils Clindor depuis dix ans. Il se rend chez un magicien qui lui raconte l'histoire de son fils, et lui apprend notamment qu'il aime Isabelle. Le père de cette dernière la destine cependant à Adraste.</i></p> <p style="text-align: center;">Acte III, scène 1</p> <p style="text-align: center;">Géronte, Isabelle</p> <p>GÉRONTE Apaisez vos soupirs et tarissez vos larmes ; Contre ma volonté ce sont de faibles armes : Mon cœur, quoique sensible à toutes vos douleurs, Ecoute la raison, et néglige vos pleurs. Je sais ce qu'il vous faut beaucoup mieux que vous-même. Vous dédaignez Adraste à cause que je l'aime ; Et parce qu'il me plaît d'en faire votre époux, Votre orgueil n'y voit rien qui soit digne de vous. Quoi ! manque-t-il de bien, de cœur ou de noblesse ? En est-ce le visage ou l'esprit qui vous blesse ? Il vous fait trop d'honneur.</p> <p>ISABELLE Je sais qu'il est parfait, Et que je répons mal à l'honneur qu'il me fait ; Mais si votre bonté me permet en ma cause, Pour me justifier, de dire quelque chose, Par un secret instinct, que je ne puis nommer, J'en fais beaucoup d'état, et ne le puis aimer. Souvent je ne sais quoi que le ciel nous inspire Soulève tout le cœur contre ce qu'on désire, Et ne nous laisse pas en état d'obéir Quand on choisit pour nous ce qu'il nous fait haïr.</p>	<p><i>Andromaque, veuve du héros troyen Hector, est captive du roi d'Épire, Pyrrhus, fils d'Achille. Les grecs veulent que le fils qu'elle a eu d'Hector et Pyrrhus menace de tuer l'enfant si elle refuse de l'épouser. Mais elle reste fidèle à la mémoire de son époux.</i></p> <p style="text-align: center;">Acte III, scène 8</p> <p style="text-align: center;">Andromaque, Céphise</p> <p>CÉPHISE Ainsi le veut son fils, que les Grecs vous ravissent. Pensez-vous qu'après tout ses mânes en rougissent ; Qu'il méprisât, madame, un roi victorieux Qui vous fait remonter au rang de vos aïeux, Qui foule aux pieds pour vous vos vainqueurs en colère, Qui ne se souvient plus qu'Achille était son père, Qui dément ses exploits, et les rend superflus ?</p> <p>ANDROMAQUE Dois-je les oublier, s'il ne s'en souvient plus ? Dois-je oublier Hector privé de funérailles, Et traîné sans honneur autour de nos murailles ? Dois-je oublier mon père à mes pieds renversé, Ensanglantant l'autel qu'il tenait embrassé ? Songe, songe, Céphise, à cette nuit cruelle Qui fut pour tout un peuple une nuit éternelle ; Figure-toi Pyrrhus, les yeux étincelants, Entrant à la lueur de nos palais brûlants, Sur tous mes frères morts se faisant un passage, Et de sang tout couvert, échauffant le carnage ; Songe aux cris des vainqueurs, songe aux cris des mourants Dans la flamme étouffés, sous le fer expirants ; Peins-toi dans ces horreurs Andromaque éperdue : Voilà comme Pyrrhus vint s'offrir à ma vue, Voilà par quels exploits il sut se couronner ; Enfin, voilà l'époux que tu me veux donner. Non, je ne serai point complice de ses crimes ; Qu'il nous prenne, s'il veut, pour dernières victimes. Tous mes ressentiments lui seraient asservis !</p> <p>CÉPHISE Eh bien ! allons donc voir expirer votre fils : On n'attend plus que vous... Vous frémissez, madame !</p>

Antigone, Anouilh (1944)

Suite à l'affrontement funeste pour le pouvoir, les fils d'Œdipe, Étéocle et Polynice, sont morts. Créon, maintenant roi, déclare le premier héros, tandis que le second est un traître et privé de sépulture. Antigone, leur sœur, brave l'interdit et enterre son frère., se condamnant ainsi à mort.

Partie 11

CREON

Pourquoi as-tu enterré ton frère ?

ANTIGONE

Je le devais

CREON

Je l'avais interdit.

ANTIGONE, *doucement*

Je le devais tout de même. Ceux qu'on n'enterre pas errent éternellement sans jamais trouver de repos. Si mon frère était rentré harassé d'une longue chasse, je lui aurais enlevé ses chaussures, je lui aurais fait à manger, je lui aurais préparé son lit... Polynice aujourd'hui a achevé sa chasse. Il rentre à la maison où mon père et ma mère, et Étéocle aussi, l'attendent. Il a droit au repos.

1. En vous aidant des registres de langue, des champs lexicaux et de la situation de chaque extrait, identifiez s'ils sont des comédies ou des tragédies. Organisez votre pensée en un bref paragraphe argumenté.

2. Identifiez quelle pièce chacune de ces peintures représente.

3. En quoi la mise en scène rend-elle compte du conflit ?

4. Dessinez la première de couverture de la pièce manquante.



1. Pierre Narcisse Guérin, 1810



2. Sébastien Norblin, 1825

Questionnaire pour les élèves

22 participants

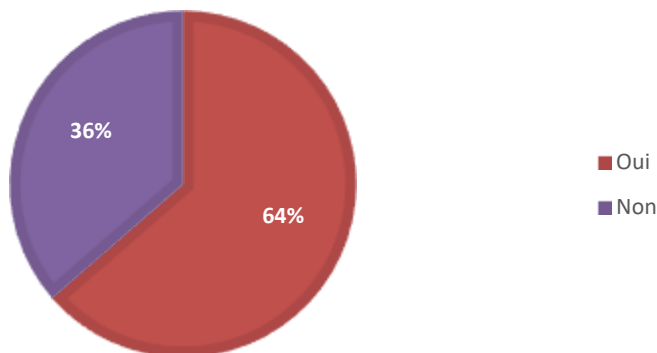
1. Comment définiriez-vous votre relation aux livres et à la lecture ?

- Je n'aime pas lire (4)
- J'aime lire (4)
- Passionnée (2)
- Je n'aime pas lire mais j'aime lire en classe pour faire avancer le cours
- Je ne comprends pas la question
- Je lis beaucoup donc je pense avoir « un bonne relation » aux livres et à la lecture.
- J'ai du mal à commencer une lecture mais une fois que j'ai accroché je veux absolument connaître la fin
- Je ne lis pas trop et il me faut que les livres sois intéressant pour que je lise
- Bonne lectrice
- J'aime lire quand je livre me plait, sinon j'ai un peu de mal
- Pas régulière
- Je pense qu'elle est plutôt bonne mais pas assez régulière
- J'aime bien lire, je trouve cela enrichissant on apprend toutes sortes de choses.
- Aucune relation
- Amicale

2. Quelle différence faites-vous entre lire à la maison et lire au lycée ?

- Lire à la maison est un choix, au lycée une obligation (5)
- Rien (4)
- Lectures personnelles plus intéressantes (2)
- A la maison, on lit un livre en entier alors qu'en classe on lit juste des passages
- A la maison on peut prendre le temps et au lycée nous avons un temps à respecter ce qui donne un objectif
- Je ne lis pas de livre à la maison
- Ce ne sont pas du tout les mêmes genres de livres.
- C'est plus paisible on se disperse moins à la maison
- Pour moi lire à la maison est plus dans le cadre d'un loisir alors qu'au lycée nos lectures sont faites pour être étudiées après.
- Je ne lis pas chez moi
- Je préfère lire à la maison car je peux lire le livre de mon choix sans avoir de restrictions de temps et sans me soucier d'avoir un test de lecture
- Je trouve que lire à la maison c'est mieux car on est au calme et on est plus concentré dans notre lecture alors que lire au lycée il y a plus de bruit on se fait vite déconcentrer
- On lit ce qui nous plait chez nous mais au lycée les livres sont imposés et l'interprétation est moins libre.
- On peut choisir les livres et lecture plus faciles

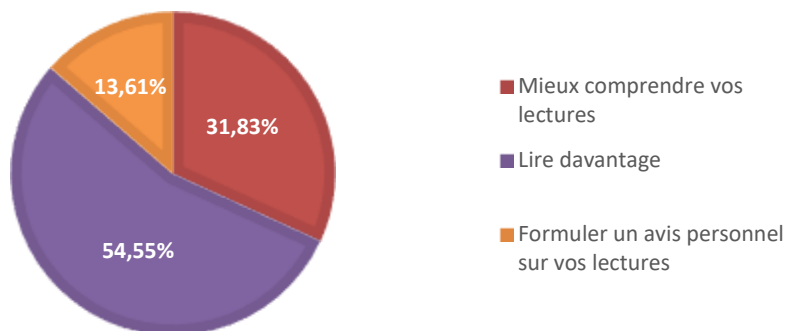
3. Aimez-vous lire ?



4. Pourquoi ?

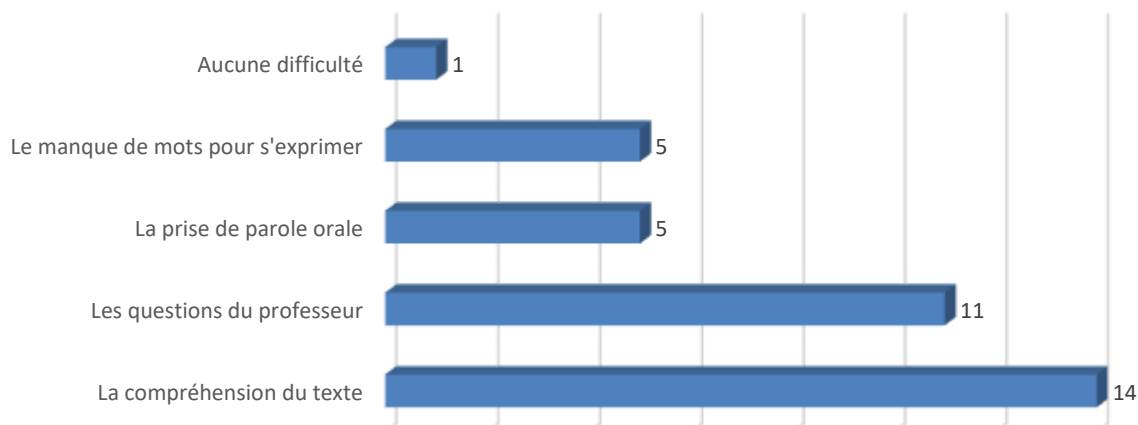
J'aime	<ul style="list-style-type: none"> - C'est divertissant (2) - Parce que cela permet de s'immiscer dans un nouveau monde et de vivre un tas de choses sans bouger de son lit ! - Car nous sommes plongés dans un monde différent, où nous ne sommes que des témoins. - Niveau imagination - Car ça m'apaise - Parce que les livres donnent des images qu'aucun film ne pourra nous donner - Parce qu'il est bien de découvrir de nouvelles histoires et j'aime être dans l'univers d'un livre quand il me plait - Car la lecture permet d'enrichir son vocabulaire, ses connaissances et c'est un moment où nous sommes détendus. - On se plonge dans univers où on apprend des choses - J'aime bien lire les livres de mon choix car si l'histoire me tient en haleine, j'ai toujours envie de connaître la suite - Car on apprend pleins de choses, cela nous enrichit au niveau culture et cela nous aide pour le français - J'adore les histoires
Je n'aime pas	<ul style="list-style-type: none"> - Je trouve ça ennuyant (2) - Perte / pas de temps (2) - Je ne comprends pas ce que je lis et je trouve que c'est du temps perdu - Dyslexie - Plus rapide de regarder un film.
Neutre	<ul style="list-style-type: none"> - Oui et non parce qu'il faut que le livre m'intéresse - Ça dépend du livre

5. Pensez-vous que lire au lycée vous aide à :



6. Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous devez lire un texte ou une œuvre au lycée ?

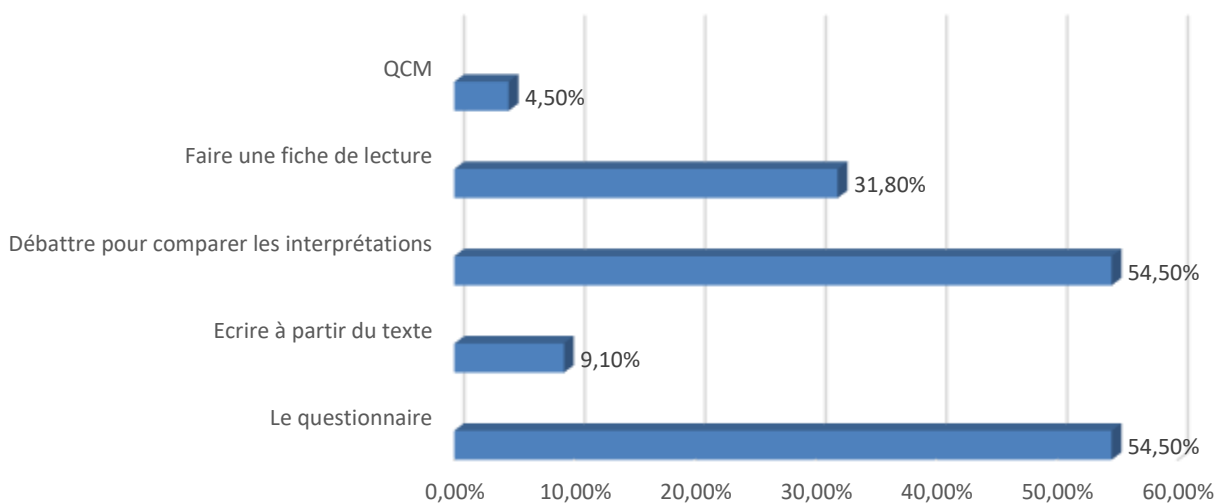
36 réponses pour 22 participants (choix multiple)



7. Que faudrait-il faire, selon vous, pour rendre la lecture plus intéressante à l'école ?

- Lire des textes plus modernes / d'actualité (3)
- Lire ce que des élèves proposent (3)
- Lire des bd / manga (2)
- Proposer des lectures qui intéressent les élèves (2)
- Je ne sais pas (2)
- Prendre des textes moins compliqués (2)
- Voir des parties en film et trouver un moyen d'expliquer le texte à l'oral
- Proposer des passages courts du texte selon le besoin du cours
- Choisir des livres plus petits mais qui poussent plus à la réflexion en cours
- Rien
- La récompense
- Que les élèves n'arrêtent pas de lire après le CP
- Nous laisser le temps de lire, nous faire lire des livres en rapport avec la société actuelle
- Choisir des livres plus originaux et laisser aux élèves former leur propre avis sur l'interprétation de l'histoire.

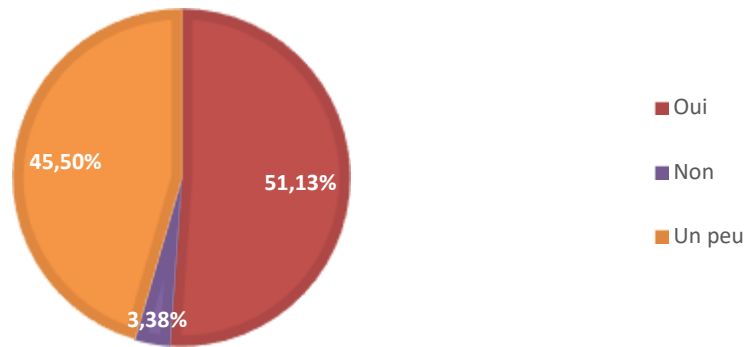
8. Quelle(s) approche(s) des œuvres vous semblent les plus efficaces / agréables ?



9. Avez-vous le souvenir d'une situation de lecture à l'école que vous avez, soit très bien vécue, soit au contraire très mal vécue. Racontez.

- Non (13)
- Quand nous avons commencé à faire la séquence sur le théâtre et que nous avons étudié des passages de pièce et que nous avons fait une séance au cinéma qui nous a permis de mieux nous faire comprendre le théâtre
- En primaire je me souviens je m'étais efforcé de lire des livres qu'on me donnait ce que j'ai apprécié de faire mais je me sentais comme obligé de le faire, lire un minimum de pages par jour pour avoir le temps de le finir, ce qui est stressant...
- En 4ème nous avons fait le prix des lecteurs et au début je me disais que je ne pourrais pas lire ces livres car s'ils ne me plaisaient pas, je ne les finirai jamais. Et au final j'ai lu les 10 sans problèmes !
- J'adore faire la lecture à l'oral donc lorsque je le fais devant mes camarades et que je me trompe sur un mot je me sens plutôt honteuse
- Alors je n'ai pas spécialement d'exemples mais en générale le fait de lire à haute voix, je trouve, procure un sentiment de puissance et d'écoute car il n'y a aucun bruit sauf notre voix qui résonne dans la classe.
- Vipère au point
- W ou le souvenir d'enfant, un livre monumental.
- Mes lectures de primaire
- Tous les livres lus à l'école ne m'ont jamais intéressés et souvent m'ennuyaient.

10. Pensez-vous que la littérature aide mieux à comprendre la vie ?



11. Expliquez.

- Parce que cela améliore la culture générale (6)
- Je ne sais pas (2)
- La lecture pour moi est de l'exagération et un moyen de faire passer leur avis personnel aux lecteurs pour les influencer
- Parce qu'elle ose dénoncer ce qui va ou ne va pas dans notre société et elle permet aussi d'en apprendre beaucoup sur la vie.
- Oui puisqu'elle ouvre des horizons très larges ce qui nous fait découvrir plus de choses sur la vie.
- Certains livres nous font réfléchir, nous font prendre conscience de certaines choses.
- Une à plusieurs interprétations de la vie
- Cela te donne un point de vue différent
- Je pense que oui et non à la fois mais je ne saurais vous dire pourquoi
- Car le plus souvent les livres que nous lisons sont inspirés de faits réels ou de la société dans laquelle on vit ou encore de faits divers qui se passent ou ce sont passés. Donc ça permet de mieux comprendre des choses quelque fois.
- Ma vie ne se résume pas aux livres
- Car je pense que la littérature ne correspond pas forcément à notre vie de maintenant
- Car on a plus d'avis. Quand on lit, la lecture nous ouvre sur la vie
- Les auteurs influencent trop le lecteur.
- Ça peut par exemple raconter comment était la vie avant
- Car la société nous montre déjà tout

Séance 6

Objectifs :

- Revoir la méthode de la question de corpus
- Réexploiter les éléments vus dans la séquence

Comment l'esclavage est-il dénoncé dans ces textes ?

Page 256 (nouveau manuel)

De l'esclavage des Nègres

Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voici ce que je dirais :

Les peuples d'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres.

Le sucre serait trop cher, si l'on ne faisait travailler la plante qui le produit par des esclaves.

5 Ceux dont il s'agit sont noirs depuis les pieds jusqu'à la tête ; et ils ont le nez si écrasé, qu'il est presque impossible de les plaindre.

On ne peut se mettre dans l'esprit que Dieu, qui est un être très sage, ait mis une âme, surtout une âme bonne, dans un corps tout noir.

10 Il est si naturel de penser que c'est la couleur qui constitue l'essence de l'humanité, que les peuples d'Asie, qui font des eunuques, privent toujours les noirs du rapport qu'ils ont avec nous d'une manière plus marquée.

On peut juger de la couleur de la peau par celle des cheveux, qui chez les Égyptiens, les meilleurs philosophes du monde, était d'une si grande conséquence, qu'ils faisaient mourir tous les hommes roux qui leur tombaient entre les mains.

Une preuve que les nègres n'ont pas le sens commun, c'est qu'ils font plus de cas d'un collier de verre que de l'or, qui chez des nations policées, est d'une si grande conséquence.

15 Il est impossible que nous supposions que ces gens-là soient des hommes, parce que, si nous les supposions des hommes, on commencerait à croire que nous ne sommes pas nous-mêmes chrétiens.

Des petits esprits exagèrent trop l'injustice que l'on fait aux Africains : car, si elle était telle qu'ils le disent, ne serait-il pas venu dans la tête des princes d'Europe, qui font entre eux tant de conventions inutiles, d'en faire une générale en faveur de la miséricorde et de la pitié.

20 Montesquieu, *De l'esprit des lois*, « De l'esclavage des nègres », 1748

Le nègre de Surinam

En approchant de la ville, ils rencontrèrent un nègre étendu par terre, n'ayant plus que la moitié de son habit, c'est-à-dire d'un caleçon de toile bleue ; il manquait à ce pauvre homme la jambe gauche et la main droite.

« Eh, mon Dieu ! lui dit Candide en hollandais, que fais-tu là, mon ami, dans l'état horrible où je te vois ?

5 - J'attends mon maître, M. Vanderdendur, le fameux négociant, répondit le nègre.

- Est-ce M. Vanderdendur, dit Candide, qui t'a traité ainsi ?

- Oui, monsieur, dit le nègre, c'est l'usage. On nous donne un caleçon de toile pour tout vêtement deux fois l'année.

10 Quand nous travaillons aux sucreries, et que la meule nous attrape le doigt, on nous coupe la main ; quand nous voulons nous enfuir, on nous coupe la jambe : je me suis trouvé dans les deux cas. C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe. »

Voltaire, *Candide*, chapitre 19, 1759

III. De la prétendue nécessité de l'esclavage des Nègres, considérée par rapport au droit qui peut en résulter pour leurs maîtres

On prétend qu'il est impossible de cultiver les colonies sans Nègres esclaves. Nous admettrons ici cette allégation, nous supposerons cette impossibilité absolue. Il est clair qu'elle ne peut rendre l'esclavage légitime. En effet, si la nécessité absolue de conserver notre existence peut nous autoriser à blesser le droit d'un autre homme, la violence cesse d'être

légitime à l'instant où cette nécessité absolue vient à cesser : or il n'est pas question ici de ce genre de nécessité, mais seulement de la perte de la fortune des colons. Ainsi demander si cet intérêt rend l'esclavage légitime, c'est demander s'il m'est permis de conserver ma fortune par un crime. Le besoin absolu que j'aurais des chevaux de mon voisin pour cultiver mon champ ne me donnerait pas le droit de voler ses chevaux ; pourquoi donc aurais-je le droit de l'obliger lui-même par la violence à le cultiver ? Cette prétendue nécessité ne change donc rien ici, et ne rend pas l'esclavage moins criminel de la part du maître.

Condorcet, *Réflexions sur l'esclavage des nègres*, 1781

12/20

La vie est elle défendable : Pro Milone
 écrit par Cicéron, se cult JC c'est un texte
 Apologie au roi, écrit par Théophile de Viau
 en 1625, qui est un ?

Dans un premier temps nous verrons
 des hommes de bien incompris dans l'opinion publique
 dans un second temps nous verrons
 émouvoir et impliquer son auditoire
 dans un 3^{em} temps nous pourrions voir
 une cause difficile et défendre (mais juste
 comment ces écrivains tentent-ils de retourner
 l'accusation pour servir la cause)

Annexe le titre de la 2^{de} partie

(ces hommes se sont à embrouiller les
 Juges tout en leur donnant des arguments
 recevables comme " à vous prier, à vous
 conjurer, sages, d'accorder à un homme de
 cœur une pitié. Dans le texte il fait
 bonne impression car il argumente et veut du
 bien des citoyens présents ex em pte " puissent
 être heureux mes citoyens : je leur souhaite salut,
 prospérité, bonheur : puissent-ils se maintenir

cette ville glorieuse, cette patrie qui mes s'achas
quel que soit le traitement que j'en doive recevoir.
I) joue avec l'opinion publique et dans le second
texte on peut apercevoir qu'il remet tout
sur le peuple comme "ces bruits infâmes dont
on a déguisé ma réputation" les deux arguments
sont contraires

Annexe le titre de la grande partie
Dans les deux textes l'auteur arrive à faire
passer des phrases percutantes comme il dit (9 a 5
" que sa voix, son langage sont toujours
fermés et toujours assurés, ne lui soyez pas
pour cela moins favorables. I) joue
sur la sympathie du juge, comme
il lui donne d'autres exemples comme
(9) "notre pitié va bien plus à ceux qui ne
la réclament pas qu'à ceux qui la sollicitent"
dans le deuxième texte il utilise des
exemples en utilisant la pitié "mon esprit et
mon honneur sans défense, "une grande
facilité que mes ennemis trouvent à me persécuter"
Dans le premier texte pour nous
impliquer il parle des citoyens "il vaillant citoyens
(nous devons nous comporter ainsi" cette phrase veut
dire qu'il veut qu'on se défende ainsi
et dans le second texte nous nous pouvons
appeler cette phrase "l'ignorance à cela
de malheureuse qu'elle est presque toujours criminelle"
cette phrase est destinée au lecteur.

ce qui prétend être une cause difficile
est que tout d'abord dans le texte il
le défend sans trop venir au sujet,
en lui trouvant des exemples autres comme
d'6 à 29 "combat de gladiateur, où il s'agit d'hommes
de la catégorie et de la condition les plus
basses, mais ils ont jusqu'à éprouver de l'aversion
pour les tâches qui nous supplicient et nous
conjure de garder leur vie, tandis que nous devons
savoir ceux qui, pleins de courage et de résolution
s'offrent intrepidement à la mort"

dans le second texte il parle plus des
autres qui l'entourent que son sujet exemple
"Le peu de nom que les lettres m'ont acquis"

Dans tous les arguments qu'ils avancent sont
juste car leurs arguments sont juste vrais et très
recevables et car il font que argumenter et leur
discours organisés

~~conclusion~~ dans
Nous pouvons voir ~~lors de~~ ces deux textes
qu'ils se contredisent car dans le texte 1 il défend
le peuple par son argumentation et utilise pas la pitié
mais dans le texte 2 il met la faute sur le peuple
et utilise la pitié. Ces deux formes d'argumentation
sont justes et ~~servent~~ ^{servent} le même résultat. Quel est
le résultat ?

Séance 4 : Le sage et le fou

Objectif :

- Étudier l'effet de décalage
- Réinvestir les caractéristiques de Sganarelle

Acte IV, scène 7 page 117

Sganarelle, affamé, se sert dans les plats destinés à son maître. Ce dernier le remarque et l'invite à partager son repas.

DOM JUAN Allons, mets-toi là et mange. J'ai affaire de toi, quand j'aurai soupé. Tu as faim, à ce que je vois.

SGANARELLE, *se mettant à table.* Je le crois bien, monsieur, je n'ai point mangé depuis ce matin. Tâtez de cela, voilà qui est le meilleur du monde. À Ragotin, *qui, à mesure que Sganarelle met quelque chose sur son assiette, la lui ôte dès que Sganarelle tourne la tête.* Mon assiette, mon assiette ! tout doux, s'il vous plaît. Vertubleu ! petit compère, que vous êtes habile à donner des assiettes nettes ! Et vous, petit la Violette, que vous savez présenter à boire à propos ! *Pendant qu'un laquais donne à boire à Sganarelle, l'autre laquais ôte encore son assiette.*

DOM JUAN Qui peut frapper de cette sorte ?

SGANARELLE Qui diable nous vient troubler dans notre repas ?

DOM JUAN Je veux souper en repos au moins, et qu'on ne laisse entrer personne.

SGANARELLE Laissez-moi faire, je m'y en vais moi-même.

DOM JUAN, *voyant venir Sganarelle effrayé.* Qu'est-ce donc ? qu'y a-t-il ?

SGANARELLE, *baissant la tête comme la statue.* Le... qui est là !

DOM JUAN Allons voir, et montrons que rien ne me saurait ébranler.

SGANARELLE Ah ! pauvre Sganarelle, où te cacheras-tu ?

Scène 8

DOM JUAN, LA STATUE DU COMMANDEUR, SGANARELLE, LA VIOLETTE, RAGOTIN.

DOM JUAN, *à ses gens.* Une chaise et un couvert, vite donc. *Don Juan et la statue se mettent à table.*

À *Sganarelle.* Allons, mets-toi à table.

SGANARELLE Monsieur, je n'ai plus faim.

DOM JUAN Mets-toi là, te dis-je. À boire. À la santé du commandeur ! Je te la porte, Sganarelle ! qu'on lui donne du vin.

SGANARELLE Monsieur, je n'ai pas soif.

DOM JUAN Bois et chante ta chanson, pour régaler le commandeur.

SGANARELLE Je suis enrhumé, monsieur.

DOM JUAN Il n'importe. Allons. Vous autres, *à ses gens,* venez, accompagnez sa voix.

LA STATUE Don Juan, c'est assez. Je vous invite à venir demain souper avec moi. En aurez-vous le courage ?

DOM JUAN Oui, j'irai accompagné du seul Sganarelle.

SGANARELLE Je vous rends grâce, il est demain jeûne pour moi.

DOM JUAN, *à Sganarelle.* Prends ce flambeau.

LA STATUE On n'a pas besoin de lumière quand on est conduit par le ciel.

Séance 1 : Vous avez dit poésie ?

Objectifs :

- Définir la poésie
- Poser les repères historiques

« Mon rêve familial », *Poèmes saturniens*, 1866, Paul Verlaine

Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant
D'une femme inconnue, et que j'aime, et qui m'aime
Et qui n'est, chaque fois, ni tout-à-fait la même
Ni tout à fait une autre, et m'aime et me comprend.

Car elle me comprend, et mon cœur, transparent
Pour elle seule, hélas ! cesse d'être un problème
Pour elle seule, et les moiteurs de mon front blême,
Elle seule les sait rafraîchir, en pleurant.

Est-elle brune, blonde ou rousse ? - Je l'ignore.
Son nom ? Je me souviens qu'il est doux et sonore
Comme ceux des aimés que la Vie exila.

Son regard est pareil au regard des statues,
Et, pour sa voix, lointaine, et calme, et grave, elle a
L'inflexion des voix chères qui se sont tues.

« A une passante », 1855, *Les Fleurs du Mal*, 1857, Baudelaire

La rue assourdissante autour de moi hurlait.
Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse,
Une femme passa, d'une main fastueuse
Soulevant, balançant le feston et l'ourlet ;

Agile et noble, avec sa jambe de statue.
Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,
Dans son œil, ciel livide où germe l'ouragan,
La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.

Un éclair... puis la nuit ! - Fugitive beauté
Dont le regard m'a fait soudainement renaître,
Ne te verrai-je plus que dans l'éternité ?

Ailleurs, bien loin d'ici ! trop tard ! jamais peut-être !
Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais,
Ô toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais

Devoir final séquence 5 : question de corpus

Pro Milone

Cicéron assure la défense de Milon, homme politique romain conservateur qui a assassiné Clodius lors d'une bagarre. Malgré la condamnation de son client et ami politique, cette plaidoirie reste un modèle du genre oratoire mis au service de la justice.

Que me reste-t-il à faire ? À vous prier, à vous conjurer, juges, d'accorder à un homme de cœur une pitié qu'il n'implore pas lui-même, mais que j'implore et sollicite contre son gré. Je vous en prie, si vous n'avez pas aperçu une larme dans les yeux de Milon, au milieu des pleurs que nous verrons tous, si vous voyez que son visage n'a pas changé, que sa voix, et son langage sont toujours fermes et toujours assurés, ne lui soyez pas pour cela moins favorables ; peut-être même est-ce une raison de s'intéresser bien davantage à lui. En effet, si dans les combats de gladiateurs, où il s'agit d'hommes de la catégorie et de la condition les plus basses, nous allons jusqu'à éprouver de l'aversion pour les lâches qui nous supplient et nous conjurent de leur accorder la vie, tandis que nous désirons sauver ceux qui, pleins de courage et de résolution, s'offrent intrépidement à la mort, si enfin notre pitié va bien plus à ceux qui ne la réclament pas qu'à ceux qui la sollicitent, à plus forte raison, quand il s'agit de vaillant citoyens, nous devons nous comporter ainsi. Quant à moi, juges, elles me déchirent sans cesse le cœur et me tuent, ces paroles de Milon que j'entends sans cesse, qu'en ma présence il répète chaque jour : « Puissent, dit-il, puisent être heureux mes concitoyens ; je leur souhaite salut, prospérité, bonheur ; puissent-elles se maintenir, cette ville glorieuse, cette patrie qui m'est si chère, quel que soit le traitement que j'en doive recevoir. »

Cicéron, 52 avt JC

Traduit par A. Boulanger, Les belles lettres, 2010

Apologie au roi

Théophile de Viau est un écrivain libertin, ce qui signifie à l'époque qu'il remet en cause toutes les institutions, en particulier le pouvoir politique et religieux. Il est attaqué par l'Église et subit un procès, la condamnation de son œuvre et une incarcération. Libéré, il en appelle à la clémence du roi.

Ce qui a longtemps entretenu ces bruits infâmes dont on a déguisé ma réputation, n'est autre chose qu'une grande facilité que mes ennemis ont trouvée à me persécuter. Le peu de nom que les lettres m'ont acquis, et le peu de rang que ma condition me donne dans la fortune, ont exposé mon esprit et mon honneur sans défense, au pouvoir insolent de ceux qui l'ont attaqué. Mon impuissance leur a continué cette impunité¹²¹, et poussé leur hardiesse si avant, que perdant le respect de l'Église, et profanant la chaire de vérité¹²², ils en ont fait un théâtre de diffamation. On a vu mes accusateurs en leurs sermons faire de longues digressions et quitter la prédication de l'Évangile, pour prêcher au peuple leurs méditations frénétiques, et par des injures d'athée, d'impie, et d'abominable imprimer dans l'âme de leurs auditeurs, l'aigreur et l'animosité particulière qu'ils avaient contre moi. Ils parlent tout haut des athées, et il ne faut pas présumer qu'il y en ait, ce soupçon est dangereux et coupable ; l'ignorance a cela de malheureux qu'elle est presque toujours criminelle, et que même les occasions de la vertu la portent ordinairement dans le vice.

Théophile de Viau, 1625

¹²¹ Fait de n'encourir aucune punition après un délit ou un crime

¹²² Lieu surélevé dans l'église où le prêtre prononce son sermon

Séance 2 : Le portrait d'un libertin

Objectif :

- Comprendre la figure du libertin

Acte I, scène 1

Sganarelle répond à Gusman, le serviteur d'Elvire. Elle l'a envoyé en avance pour qu'il se renseigne sur les raisons du départ de Dom Juan. Elle-même est en route. Gusman interroge donc Sganarelle, qui explique la personnalité de son maître...

SGANARELLE

Je n'ai pas grande peine à le comprendre, moi ; et, si tu connaissais le pèlerin, tu trouverais la chose assez facile pour lui. Je ne dis pas qu'il ait changé de sentiments pour Done Elvire, je n'en ai point de certitude encore ; tu sais que par son ordre, je partis avant lui, et depuis son arrivée il ne m'a point entretenu, mais par précaution, je t'apprends, *inter nos*, que tu vois en Dom Juan, mon maître, le plus grand scélérat que la terre ait jamais porté, un enragé, un chien, un diable, un Turc, un hérétique, qui ne croit ni Ciel, ni Enfer, ni loup-garou, qui passe cette vie en véritable bête brute, un pourceau d'Épicure¹²³, un vrai Sardanapale¹²⁴, qui ferme l'oreille à toutes les remontrances chrétiennes qu'on lui peut faire, et traite de billevesées tout ce que nous croyons. Tu me dis qu'il a épousé ta maîtresse, crois qu'il aurait plus fait pour contenter sa passion, et qu'avec elle il aurait encore épousé toi, son chien et son chat. Un mariage ne lui coûte rien à contracter, il ne se sert point d'autres pièges pour attraper les belles, et c'est un épouseur à toutes mains. Dame, demoiselle, bourgeoise, paysanne, il ne trouve rien de trop chaud ni de trop froid pour lui ; et si je te disais le nom de toutes celles qu'il a épousées en divers lieux, ce serait un chapitre à durer jusqu'au soir. Tu demeures surpris, et changes de couleur à ce discours : ce n'est là qu'une ébauche du personnage ; et pour en achever le portrait, il faudrait bien d'autres coups de pinceau. Suffit qu'il faut que le courroux du Ciel l'accable quelque jour ; qu'il me vaudrait bien mieux d'être au diable que d'être à lui, et qu'il me fait voir tant d'horreurs, que je souhaiterais qu'il fût déjà je ne sais où ; mais un grand seigneur méchant homme est une terrible chose ; il faut que je lui sois fidèle, en dépit que j'en aie¹²⁵ ; la crainte en moi fait l'office du zèle, bride mes sentiments, et me réduit d'applaudir bien souvent à ce que mon âme déteste. Le voilà qui vient se promener dans ce palais, séparons-nous. Écoute, au moins : je t'ai fait cette confidence avec franchise, et cela m'est sorti un peu bien vite de la bouche ; mais s'il fallait qu'il en vînt quelque chose à ses oreilles, je dirais hautement que tu aurais menti.

1. Quelle impression de Dom Juan a le lecteur suite à cette présentation ?

2. Dom Juan est un libertin. En vous aidant des propos de Sganarelle, tentez d'expliquer de quoi il s'agit.

3. Par groupe, trouvez trois grandes parties pour répondre à la question suivante sur cet extrait : Comment Sganarelle dresse-t-il le portrait accablant d'un maître libertin ?

Puis, cherchez des sous-parties et les arguments pour les illustrer.

¹²³ École de pensée que l'on prétendait tournée uniquement vers la recherche du plaisir.

¹²⁴ Roi légendaire d'Assyrie resté célèbre pour sa vie de débauche.

¹²⁵ = malgré moi

Séance 3**Objectifs :**

- Définir l'écrivain engagé
- Observer les mécanismes de l'argumentation directe

Comment Voltaire construit-il une argumentation efficace ?**Abrégé de la mort de Jean Calas**

Il paraissait impossible que Jean Calas, vieillard de soixante-huit ans, qui avait depuis longtemps les jambes enflées et faibles, eut seul étranglé et pendu un fils âgé de vingt-huit ans, qui était d'une force au-dessus de l'ordinaire ; il fallait absolument qu'il eut été assisté dans cette exécution par sa femme, par son fils Pierre Calas, par Lavoisier, et par la servante. Ils ne s'étaient pas quittés un seul moment le soir de cette fatale aventure. Mais cette supposition était encore aussi absurde que l'autre : car comment une servante zélée catholique aurait-elle pu souffrir que des huguenots assassinaient un jeune homme élevé par elle pour le punir d'aimer la religion de cette servante ? Comment Lavoisier serait-il venu exprès de Bordeaux pour étrangler son ami dont il ignorait la conversion prétendue ? Comment une mère tendre aurait-elle mis les mains sur son fils ? Comment tous ensemble auraient-ils pu étrangler un jeune homme aussi robuste qu'eux tous, sans un combat long et violent, sans des cris affreux qui auraient appelé tout le voisinage, sans des coups réitérés, sans des meurtrissures, sans des habits déchirés.

Il était évident que, si le parricide avait pu être commis, tous les accusés étaient également coupables, parce qu'ils ne s'étaient pas quittés d'un moment ; il était évident qu'ils ne l'étaient pas ; il était évident que le père seul ne pouvait l'être ; et cependant l'arrêt condamna ce père seul à expirer sur la roue.

Le motif de l'arrêt était aussi inconcevable que tout le reste. Les juges qui étaient décidés pour le supplice de Jean Calas persuadèrent aux autres que ce vieillard faible ne pourrait résister aux tourments, et qu'il avouerait sous les coups des bourreaux son crime et celui de ses complices. Ils furent confondus, quand ce vieillard, en mourant sur la roue, prit Dieu à témoin de son innocence, et le conjura de pardonner à ses juges.

Ils furent obligés de rendre un second arrêt contradictoire avec le premier, d'élargir la mère, son fils Pierre, le jeune Lavoisier, et la servante ; mais un des conseillers leur ayant fait sentir que cet arrêt démentait l'autre, qu'ils se condamnaient eux-mêmes, que tous les accusés ayant toujours été ensemble dans le temps qu'on supposait le parricide, l'élargissement de tous les survivants prouvait invinciblement l'innocence du père de famille exécuté, ils prirent alors le parti de bannir Pierre Calas son fils. Ce bannissement semblait aussi inconséquent, aussi absurde que tout le reste : car Pierre Calas était coupable ou innocent du parricide ; s'il était coupable, il fallait le rouer comme son père ; s'il était innocent, il ne fallait pas le bannir.

Voltaire, *Traité sur la tolérance*, chapitre I, 1763

Sujet d'écriture :

Mercredi matin, en arrivant dans leur salle de cours de français à 10h00, les élèves de 2^o8 ont eu la stupéfaction de découvrir des tables et des armoires renversées, des chaises cassées, le tableau, le plafond et les murs vandalisés. Marcel, élève habituellement très calme, trouve la situation très amusante et rit à gorge déployée, se moquant ouvertement de la situation. Immédiatement, le professeur accuse Marcel du larcin. Il est exclu temporairement en attendant une commission disciplinaire, et une plainte est déposée au commissariat. La commission éducative et la justice concluent qu'il est coupable, car il avait un motif, le temps de commettre les faits, et les capacités physiques. Il est renvoyé du lycée, et est condamné à passer un an dans un centre de redressement pour jeunes délinquants.

Un peu fort de café, n'est-ce pas ?

Voici les faits :

Marcel est interne.

Les salles de classes ne sont pas toujours fermées à clé.

Marcel fait 1m50 pour 40kg.

L'étude obligatoire commence à 19h45 et finit à 21h00. Les élèves sont en autonomie avant et après.

La CPE a convoqué Marcel le soir, à 21h00.

Il a été vu à la cafétéria à 18h45 et plus tard à 21h30

Les dortoirs sont fermés à 22h00.

Il y a deux surveillants par dortoir, plus d'autres en patrouille.

Marcel déteste le cours de français.

À la manière de Voltaire, faites-vous le défenseur de Marcel.

Séance 1 : Un valet aussi retors que son maître ?

Objectifs :

- Comprendre la stratégie d'évitement
- Observer la complicité maître / valet

Acte IV, scène 3 page 110

Dom Juan doit de l'argent à M. Dimanche, qui, après avoir attendu assez longtemps dans l'entrée, entre de force pour lui réclamer son dû. Dom Juan retarde le sujet en demandant des nouvelles de toute la famille de l'homme, puis enchaîne à nouveau.

DOM JUAN Oh ça, monsieur Dimanche, sans façon, voulez-vous souper avec moi ?

MONSIEUR DIMANCHE Non, monsieur, il faut que je m'en retourne tout à l'heure. Je...

DOM JUAN, *se levant*. Allons, vite un flambeau, pour conduire monsieur Dimanche ; et que quatre ou cinq de mes gens prennent des mousquetons pour l'escorter.

MONSIEUR DIMANCHE, *se levant aussi*. Monsieur, il n'est pas nécessaire, et je m'en irai bien tout seul. Mais...

(Sganarelle ôte les sièges promptement.)

DOM JUAN Comment ? Je veux qu'on vous escorte, et je m'intéresse trop à votre personne. Je suis votre serviteur, et, de plus, votre débiteur.

MONSIEUR DIMANCHE Ah ! monsieur...

DOM JUAN C'est une chose que je ne cache pas, et je le dis à tout le monde.

MONSIEUR DIMANCHE Si...

DOM JUAN Voulez-vous que je vous reconduise ?

MONSIEUR DIMANCHE Ah ! monsieur, vous vous moquez ! Monsieur...

DOM JUAN Embrassez-moi donc, s'il vous plaît. Je vous prie encore une fois d'être persuadé que je suis tout à vous, et qu'il n'y a rien au monde que je ne fisse pour votre service.

(Il sort.)

SGANARELLE Il faut avouer que vous avez en monsieur un homme qui vous aime bien.

MONSIEUR DIMANCHE Il est vrai ; il me fait tant de civilités et tant de compliments, que je ne saurais jamais lui demander de l'argent.

SGANARELLE Je vous assure que toute sa maison périrait pour vous ; et je voudrais qu'il vous arrivât quelque chose, que quelqu'un s'avisât de vous donner des coups de bâton, vous verriez de quelle manière...

MONSIEUR DIMANCHE Je le crois ; mais, Sganarelle, je vous prie de lui dire un petit mot de mon argent.

SGANARELLE Oh ! ne vous mettez pas en peine, il vous payera le mieux du monde.

MONSIEUR DIMANCHE Mais vous, Sganarelle, vous me devez quelque chose en votre particulier.

SGANARELLE Fi ! ne me parlez pas de cela.

MONSIEUR DIMANCHE Comment ? Je...

SGANARELLE Ne sais-je pas bien que je vous dois ?

MONSIEUR DIMANCHE Oui. Mais...

SGANARELLE Allons, monsieur Dimanche, je vais vous éclairer.

MONSIEUR DIMANCHE Mais, mon argent...

SGANARELLE, *prenant monsieur dimanche par le bras*. Vous moquez-vous ?

MONSIEUR DIMANCHE Je veux...

SGANARELLE, *le tirant*. Hé !

MONSIEUR DIMANCHE J'entends...

SGANARELLE, *le poussant vers la porte*. Bagatelles.

MONSIEUR DIMANCHE Mais...

SGANARELLE, *le poussant encore*. Fi !

MONSIEUR DIMANCHE Je...

SGANARELLE, *le poussant tout à fait hors du théâtre*. Fi ! vous dis-je.

Séance 6 : Du réalisme au naturalisme

Objectifs :

- Comprendre le rôle du laid
- S'interroger sur l'intention de l'auteur
- S'interroger sur la réception d'une œuvre
- Comprendre ce qui permet à une œuvre de passer à la postérité

Préface de *Thérèse Raquin* + extrait

« À LA MORGUE », THÉRÈSE RAQUIN

Le lendemain, comme il entra à la morgue, il reçut un coup violent dans la poitrine : en face de lui, sur une dalle, Camille le regardait, étendu sur le dos, la tête levée, les yeux entrouverts.

Le meurtrier s'approcha lentement du vitrage, comme attiré, ne pouvant détacher ses yeux de sa victime. Il ne souffrait pas ; il éprouvait seulement un grand froid intérieur et de légers picotements à fleur de peau. Il aurait cru trembler davantage. Il resta immobile, pendant cinq grandes minutes, perdu dans une contemplation inconsciente, gravant malgré lui au fond de sa mémoire toutes les lignes horribles, toutes les couleurs sales du tableau qu'il avait sous les yeux.

Camille était ignoble. Il avait séjourné quinze jours dans l'eau. Sa face paraissait encore ferme et rigide ; les traits s'étaient conservés, la peau avait seulement pris une teinte jaunâtre et boueuse. La tête, maigre, osseuse, légèrement tuméfiée, grimaçait ; elle se penchait un peu, les cheveux collés aux tempes, les paupières levées, montrant le globe blafard des yeux ; les lèvres tordues, tirées vers un des coins de la bouche, avaient un ricanement atroce ; un bout de langue noirâtre apparaissait dans la blancheur des dents. Cette tête, comme tannée et étirée, en gardant une apparence humaine, était restée plus effrayante de douleur et d'épouvante. Le corps semblait un tas de chairs dissoutes ; il avait souffert horriblement. On sentait que les bras ne tenaient plus ; les clavicules perçaient la peau des épaules. Sur la poitrine verdâtre, les côtes faisaient des bandes noires ; le flanc gauche, crevé, ouvert, se creusait au milieu de lambeaux d'un rouge sombre. Tout le torse pourrissait. Les jambes, plus fermes, s'allongeaient, plaquées de taches immondes. Les pieds tombaient.

Laurent regardait Camille. Il n'avait pas encore vu un noyé si épouvantable. Le cadavre avait, en outre, un air étriqué, une allure maigre et pauvre ; il se ramassait dans sa pourriture ; il faisait un tout petit tas. On aurait deviné que c'était là un employé à douze cents francs, bête et maladif, que sa mère avait nourri de tisanes. Ce pauvre corps, grandi entre des couvertures chaudes, grelottait sur la dalle froide.

Quand Laurent put enfin s'arracher à la curiosité poignante qui le tenait immobile et béant, il sortit, il se mit à marcher rapidement sur le quai. Et, tout en marchant, il répétait : « Voilà ce que j'en ai fait. Il est ignoble. » Il lui semblait qu'une odeur âcre le suivait, l'odeur que devait exhaler ce corps en putréfaction.

E. Zola, 1867

Séance 3 : Les affres de l'amour

Objectifs :

- Comprendre les mécanismes de l'élégie
- Voir la représentation romantique de la nature

« Le lac », *Méditations Poétiques*, 1820, Alphonse De Lamartine

Ainsi, toujours poussés vers de nouveaux rivages,
Dans la nuit éternelle emportés sans retour,
Ne pourrons-nous jamais sur l'océan des âges
Jeter l'ancre un seul jour ?

Ô lac ! l'année à peine a fini sa carrière,
Et près des flots chéris qu'elle devait revoir,
Regarde ! je viens seul m'asseoir sur cette pierre
Où tu la vis s'asseoir !

Tu mugissais ainsi sous ces roches profondes,
Ainsi tu te brisais sur leurs flancs déchirés,
Ainsi le vent jetait l'écume de tes ondes
Sur ses pieds adorés.

Un soir, t'en souvient-il ? nous voguions en silence ;
On n'entendait au loin, sur l'onde et sous les cieux,
Que le bruit des rameurs qui frappaient en cadence
Tes flots harmonieux.

Tout à coup des accents inconnus à la terre
Du rivage charmé frappèrent les échos ;
Le flot fut attentif, et la voix qui m'est chère
Laissa tomber ces mots :

" Ô temps ! suspends ton vol, et vous, heures propices !
Suspendez votre cours :
Laissez-nous savourer les rapides délices
Des plus beaux de nos jours !

" Assez de malheureux ici-bas vous implorent,
Coulez, coulez pour eux ;
Prenez avec leurs jours les soins qui les dévorent ;
Oubliez les heureux.

" Mais je demande en vain quelques moments encore,
Le temps m'échappe et fuit ;
Je dis à cette nuit : Sois plus lente ; et l'aurore
Va dissiper la nuit.

" Aimons donc, aimons donc ! de l'heure fugitive,
Hâtons-nous, jouissons !
L'homme n'a point de port, le temps n'a point de rive ;
Il coule, et nous passons ! "

Temps jaloux, se peut-il que ces moments d'ivresse,
Où l'amour à longs flots nous verse le bonheur,
S'envolent loin de nous de la même vitesse
Que les jours de malheur ?

Eh quoi ! n'en pourrons-nous fixer au moins la trace ?
Quoi ! passés pour jamais ! quoi ! tout entiers perdus !
Ce temps qui les donna, ce temps qui les efface,
Ne nous les rendra plus !

Éternité, néant, passé, sombres abîmes,
Que faites-vous des jours que vous engloutissez ?
Parlez : nous rendrez-vous ces extases sublimes
Que vous nous ravissez ?

Ô lac ! rochers muets ! grottes ! forêt obscure !
Vous, que le temps épargne ou qu'il peut rajeunir,
Gardez de cette nuit, gardez, belle nature,
Au moins le souvenir !

Qu'il soit dans ton repos, qu'il soit dans tes orages,
Beau lac, et dans l'aspect de tes riants coteaux,
Et dans ces noirs sapins, et dans ces rocs sauvages
Qui pendent sur tes eaux.

Qu'il soit dans le zéphyr qui frémit et qui passe,
Dans les bruits de tes bords par tes bords répétés,
Dans l'astre au front d'argent qui blanchit ta surface
De ses molles clartés.

Que le vent qui gémit, le roseau qui soupire,
Que les parfums légers de ton air embaumé,
Que tout ce qu'on entend, l'on voit ou l'on respire,
Tout dise : Ils ont aimé !

Séance 4 : Une esthétique aux multiples visages

Objectifs :

- Montrer la perméabilité entre les arts
- Apprendre à lire une image
- Voir que les thèmes « bas » s'invitent dans les arts « nobles »



J.F. Millet, L'Angelus, 1857-1859



E. Delacroix, La Liberté guidant le peuple, 1830



G. Caillebotte, Les raboteurs de parquet, 1875



H. Daumier, Le wagon de troisième classe, 1863-1865

Mots clé : Erreur, lecture, diagnostic, remédiation

Résumé en français

Durant l'année de professeur stagiaire de français au sein du lycée Le Mans Sud, avec une classe de seconde générale à charge, la question de l'erreur s'est rapidement imposée. Comment l'identifier ? Comment y remédier ? Mais surtout, qu'est-ce que « l'erreur de lecture » ?

Pour répondre à ces questions, nous comparons les différentes théories de la lecture qui font référence, avec des situations vécues. Afin d'illustrer nos propos, nous proposons des traces d'élèves et d'activités que nous analysons

Ce mémoire a pour objectif de répondre à la problématique suivante : Comment exploiter l'erreur de lecture sans la stigmatiser et en la mettant au service des apprentissages de l'élève de lycée ?

Nous lions les particularités observées au lycée avec ce qui se pratique au collège, et mettons en avant la profondeur avec laquelle peuvent s'ancrer les difficultés de lecture.

Résumé en anglais

During the traineeship year as literature teacher at Le Mans Sud high school, with a first-year class, misreading got our interest. How detect it ? How treat and correct it ?

To answer those questions, we compare unanimously acknowledged reading theories with situations we experienced. To explain our sayings, we provide samples of the students' work, and activities we did, in order to analyze it.

This memoir aims to answer this question : How can we use misreading without stigmatizing it and putting it at the service of the high-school student's apprenticeships ?

We link the particularities observed in high school with what is going on the years before, and we put into light how deep the misreading difficulties can be.