



**HAL**  
open science

# La lecture littéraire et les postures de lecteur au lycée

Anaïs Bertrand

► **To cite this version:**

Anaïs Bertrand. La lecture littéraire et les postures de lecteur au lycée. Education. 2020. dumas-02978035

**HAL Id: dumas-02978035**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02978035>**

Submitted on 26 Oct 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 Ecrit réflexif**

#### **Parcours : Lettres Modernes**

## **La lecture littéraire et les postures de lecteur au lycée**

**Ecrit réflexif présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par  
Anaïs Bertrand  
le 04 mai 2020**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Orianne Moretti, directeur de mémoire  
Martine Dordain, membre de la commission

## **Remerciements**

Je voudrais adresser mes remerciements aux personnes qui ont soutenu ce travail. Merci à Mme Geneviève Baron qui m'a guidée dans la mise en œuvre de la lecture littéraire avec mes élèves. Enfin, merci à ma directrice Mme Oriane Moretti pour ses conseils précieux et sa grande disponibilité.

# SOMMAIRE

<b>Sommaire</b> .....	<b>4</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>7</b>
<b>I. Cadre théorique : la didactique de la lecture</b> .....	<b>9</b>
1. La lecture .....	9
1.1. Avant la lecture .....	9
1.2. Les différentes tâches de compréhension.....	10
1.3. L'interprétation : la question du message caché .....	11
2. La lecture littéraire .....	12
2.1. Le sujet lecteur.....	12
2.2. Le changement de posture du lecteur.....	13
2.2.1. Observateur objectif de la mécanique du texte : .....	14
2.2.2. « Participant psychoaffectif » .....	15
2.2.3. Lecteur actif, entre implication et recul critique .....	15
3. La lecture littéraire dans les programmes .....	16
3.1. Les enjeux d'une relation complexe entre texte et lecteur .....	16
3.2. Compréhension et interprétation : le prolongement du geste de lecture.....	17
3.3. La lecture littéraire comme apprentissage de l'argumentation .....	18
4. Problématique et hypothèses.....	18
<b>II. Recueil de données</b> .....	<b>20</b>
1. Objet et support de l'analyse : les travaux d'élèves .....	20
1.1. Méthodologie de la « Recherche-Expérimentation » .....	20
1.2. Problématiques et besoins dans les classes de 2nde 2 et 2nde 5.....	22
2. présentation des dispositifs didactiques mis en place.....	23
2.1. Analyser et interpréter un élément isolé d'une œuvre ou d'un texte : .....	23
2.1.1. Interpréter un personnage : Taratonga dans J'ai soif d'innocence de Romain Gary.....	23
2.1.2. Interpréter un motif récurrent : le rhinocéros dans Rhinocéros de Ionesco.....	24
2.2. Analyser et interpréter un texte littéraire dans des exercices scolaires.....	25
2.2.1. La reprise d'une partie de commentaire composé : .....	25
2.2.2. La lecture linéaire en autonomie : avec énoncé des impressions de lecture .....	26
3. Analyse des travaux d'élèves.....	27
3.1. L'écrit d'appropriation : écrire et interpréter Taratonga .....	27
3.1.1. Obstacles rencontrés par les élèves et enjeux didactiques de l'activité .....	28

3.1.2. Exploiter les données du texte original.....	28
3.1.3. Interpréter avec ses connaissances culturelles et historiques .....	30
3.1.4. Interpréter en mobilisant des références intertextuelles.....	31
3.1.5. Bilan des schémas mobilisés pour construire l'interprétation d'un personnage .....	32
3.1.6. Prolongement de la séance : analyser son propre texte .....	33
3.2. Mettre en scène : imaginer et interpréter la présence d'un rhinocéros sur scène .....	35
3.2.1. Analyser n'est pas interpréter .....	35
Copie de L. (Annexe 4.a).....	35
Copie de F. (Annexe 4.b).....	37
3.2.2. Intuitions interprétatives non réutilisées dans le travail final.....	39
Copie de J. (Annexe 4.c).....	39
Copie de T. (Annexe 4.d).....	41
3.2.3. Visualisation d'un décor comme support de l'interprétation : la copie de F.R. ....	42
3.2.4. Bilan des postures de lecteur mobilisées.....	44
3.3. Reprise d'une partie de commentaire : l'excipit de <i>Bel-Ami</i> .....	45
3.3.1. Problème didactique rencontré : analyse des premiers jets et annotations des copies ...	45
Copie de N (Annexe 6.a).....	45
Copie de K (Annexe 6.b).....	47
Copie de R (Annexe 6.c).....	49
3.3.2. Analyse des 2èmes jets .....	51
Copie de N (Annexe 7.a).....	51
Copie de K (Annexe 7.b).....	53
Copie de R (Annexe 7.c).....	54
3.3.3. Bilan des postures de lecteurs mobilisées dans cet exercice .....	55
3.4. Analyse linéaire et impressions de lecture .....	56
3.4.1. Enjeux et obstacles de l'exercice .....	56
3.4.2. Copie de L. (Annexe 9.a) .....	56
3.4.3. Copie de E (Annexe 9.b).....	58
3.4.4. Bilan des postures de lecteur permises par l'introduction d'impressions de lecture.....	60
<b>III. Bilan : apports, limites et modifications à apporter aux dispositifs.....</b>	<b>62</b>
1. Expliciter ce qu'un texte omet de dire: contexte et « blancs » du texte.....	62
1.1. Le commentaire composé : importance du contexte pour l'analyse.....	62
1.2. Le travail autour d'une mise en scène d'un extrait théâtral .....	63
2. Recentrer l'attention sur l'étude de l'écriture d'un texte.....	63
2.1. Faire écrire une partie de commentaire composé .....	64

2.2. Interpréter et analyser les écrits de ses pairs.....	65
2.3. L'écueil de l'abandon de la posture de lecteur impliqué.....	66
3. Recourir aux impressions de lecture.....	67
3.1. Les impressions de lecture pour le commentaire composé : une piste à envisager.....	67
3.2. Les impressions de lecture pour l'analyse linéaire : une piste à approfondir.....	68
<b>Conclusion .....</b>	<b>70</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>72</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>75</b>
Annexe 1.....	76
Annexes 2.....	79
Annexe 3.....	85
Annexes 4.....	88
Annexe 5.....	99
Annexes 6.....	103
Annexes 7.....	106
Annexes 8.....	112
Annexes 9.....	118

## INTRODUCTION

« En français, on fait dire à un auteur ce qu'il ne dit pas », cette réflexion formulée par un camarade de classe lorsque j'étais lycéenne pourrait encore être celle d'un élève aujourd'hui tant la pratique de l'interprétation des textes peut être délicate à mener. Elle traduit plusieurs difficultés de la part des élèves confrontés à un texte littéraire. Tout d'abord, sortant du collège, les nouveaux lycéens ont appris à affiner leur compréhension des textes. Ils ont parfois beaucoup travaillé sur le sens littéral et intégré la méthodologie de la citation pour isoler les éléments saillants du discours, ceux qui résument le sens global du texte. La démarche interprétative peut alors sembler bien plus arbitraire. Si interpréter signifie voir dans le texte un sens supplémentaire caché, la frontière peut être mince entre ce qui relève de l'implicite et ce qui relève de l'imagination de l'interprète. Cela touche alors à une autre difficulté, celle de la conception de l'auteur et de la place du lecteur. En effet, le premier, créateur du texte, est souvent considéré par les élèves comme un être omnipotent dans sa création : il l'a créé du début à la fin, il l'a pensé et l'a imprégné de son discours, impossible donc d'imaginer que le lecteur puisse trouver dans son texte un sens auquel il n'aurait pas pensé. J'ai encore retrouvé quelques héritiers de mon ancien camarade de classe dans mes classes de seconde, notamment dans l'une d'elle au profil majoritairement scientifique. Travailler l'interprétation au lycée supposait donc d'aider les élèves à sortir de la paraphrase, de la répétition du sens littéral du texte, et de les légitimer dans leur posture de lecteur interprète, de leur montrer qu'ils pouvaient avoir des choses à dire sur les textes.

En effet, au contraire des croyances parfois répandues chez les élèves, les théories de la lecture avec Picard et Jouve notamment ont fragilisé les conceptions d'un auteur seul créateur de son texte. Les travaux de ces théoriciens ont montré que le lecteur a un rôle à jouer dans la finalisation de l'œuvre littéraire et notamment dans l'actualisation de son sens. Je remarquai alors que cette place du lecteur était aussi mise en avant par les programmes de français du lycée. Ainsi, l'épreuve de l'oral de français en première notamment met l'accent sur l'engagement subjectif des élèves de sorte que leur rapport au texte est défini par une double approche : identificatrice et critique.

Mon questionnement est donc parti de la problématique de la mise en œuvre de l'interprétation au lycée. Mes lectures scientifiques m'ont alors permis de préciser cette réflexion et de me questionner aussi sur la place de la compréhension des textes dans le processus interprétatif. Les mécanismes complexes qui sont en jeu lors de la lecture orientèrent alors la

direction de ma recherche. En effet, la richesse de la relation entre le texte et le lecteur me fournit des grilles d'analyse des postures de lecteur utilisées par mes élèves. Je décidai alors d'orienter mon étude sur ces différentes postures en lien avec l'interprétation des textes.

Dans ce travail, nous nous demanderons donc si faire varier explicitement les types de postures de lecteur des élèves leur permet d'entrer plus avant dans l'analyse d'un texte littéraire. Pour cela, nous verrons tout d'abord qu'étudier la pratique de la lecture littéraire au lycée nécessite de se replacer dans le champ de la didactique de la lecture. Puis, nous analyserons les dispositifs didactiques et pédagogiques mis en place dans deux classes de seconde ainsi que les travaux d'élèves alors produits. Enfin, nous nous pencherons sur les apports et les limites de ces dispositifs ainsi que sur les modifications à leur apporter.



# I. CADRE THEORIQUE : LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE

## **1. La lecture**

La lecture est un processus cognitif complexe. Elle mobilise chez le lecteur des compétences de compréhension diverses, des schémas déterminés mais aussi l'aptitude à se laisser surprendre par la nouveauté.

### **1.1. Avant la lecture**

Avant même d'ouvrir le livre ou de se plonger dans le texte qu'il a sous les yeux, le lecteur mobilise un horizon d'attente et des codes préétablis qui lui permettront d'appréhender le sens du texte. Dufays (2005) nomme ce processus « la lecture d'avant la lecture » et y distingue deux aspects : la « finalisation » et le « précadrage ». La finalisation concerne les valeurs du lecteur qui vont orienter le texte : cet engagement affectif et axiologique explique donc, avant même que la lecture proprement dite soit commencée, les réceptions différentes d'un même texte. Le précadrage, quant à lui, attribue au texte des caractéristiques que le lecteur pense lui être propres : ces caractéristiques peuvent découler de connaissances que le lecteur a sur l'auteur, sur son style, ou bien encore sur le genre auquel l'œuvre semble être rattachée. C'est pourquoi Dufays distingue des précadrages « psycho-biographiques », « co-textuels », « typogénériques » ou « historiques ». Dufays souligne néanmoins que, dans le cas d'un élève lecteur, ce précadrage peut être quasiment inexistant puisque la scolarité expose souvent les élèves à des faits littéraires qu'ils ne connaissent pas ou très peu.

## 1.2. Les différentes tâches de compréhension

Une fois le livre ouvert, ou le texte commencé, le lecteur est plongé dans une tâche de compréhension. Cette dernière est alors à la fois locale et globale, pour reprendre la terminologie de Dufays. La compréhension locale concerne la reconnaissance des lettres et des mots. Un premier élargissement est ensuite nécessaire : il s'agit de comprendre le sens global formé par les mots constituant des phrases. Le lecteur mobilise donc des schémas déjà acquis, notamment syntaxiques, pour reconstituer le sens des phrases. Ainsi, toute anomalie peut entraver la compréhension du sens : que ce soit des anomalies syntaxiques comme en poésie ou dans un texte du XVII<sup>e</sup> siècle, ou encore des anomalies dans la ponctuation. Dès lors, la lecture demande au lecteur de mobiliser son habileté et sa culture pour déchiffrer le sens des phrases du texte lu.

La compréhension doit ensuite être globale. Mais loin de venir dans un second temps, il apparaît qu'elle se construit en même temps que la compréhension locale qui l'alimente. Ainsi, Dufays souligne que, pour pouvoir donner tout son sens à un texte, il faut rattacher sa compréhension locale à un cadre générique. Viennent ensuite les recours à des schémas narratifs et thématiques qui vont permettre au lecteur de donner sa cohérence au texte lu. En effet, habitués à la lecture d'un roman policier, le lecteur va reconnaître par exemple les étapes du crime, de l'enquête et de la résolution du mystère. On peut ajouter à cela l'identification des relations logiques de cause, conséquence, opposition, etc. Enfin, Dufays fait aussi mention de la question de l'énonciation : la construction du sens d'un texte est tributaire de l'identification de son schéma énonciatif mais aussi de son mode. Ainsi, le lecteur entre déjà dans un degré supérieur de compréhension de ce qu'il lit en essayant de déterminer si le texte est assumé (énonciation du « 1<sup>er</sup> degré »), mis à distance (« 2<sup>e</sup> degré ») ou énoncé de manière ludique ou indécidable (« 3<sup>e</sup> degré »).

Il est cependant important de noter que cette compréhension locale et globale du texte ne se fait pas toujours à partir d'un matériau complet et exhaustif. En effet, le texte comporte des « blancs » et des contradictions qui demandent au lecteur un effort d'imagination ou d'interprétation. Il lui faudra ainsi imaginer ce qui a pu se passer dans les ellipses temporelles pour donner du sens aux événements qui lui sont décrits. C'est notamment ce à quoi invitent particulièrement les romans policiers : pour trouver la solution au mystère, le lecteur, avec le personnage enquêteur, tente d'imaginer ce qui s'est passé avant le texte ou dans ses ellipses.

Le lecteur doit donc composer à la fois avec ce qu'il connaissait avant de lire le texte, avec ce que le texte lui donne et avec ce qu'il doit lui-même lui ajouter. Le processus de lecture est donc un processus profondément dialectique, faisant jouer ensemble les divers stades de compréhension, mais aussi les connaissances du lecteur qui voit s'ajouter, aux connaissances qu'il possédait déjà sur le sens des mots ou le genre du texte par exemple, de nouvelles façons de combiner les mots et les images pour créer de nouveaux sens.

### **1.3. L'interprétation : la question du message caché**

Les opérations de compréhension d'un texte sont donc complexes et mobilisent déjà les compétences d'interprétation du lecteur. Par exemple, dans un texte poétique, Dufays (2005) souligne que l'opération de compréhension se double immédiatement d'une opération d'interprétation : il s'agit d'enrichir le sens local d'un sens symbolique. Le champ lexical du feu par exemple, employé dans un poème, peut en effet recouvrir un sens précis, évoquer la passion ardente par exemple, alors que dans un roman il pourrait simplement évoquer la destruction de quelque chose.

Traditionnellement, le terme *interprétation* est réservé à l'opération qui consiste « à questionner les écrits au-delà de qu'ils annoncent à la première lecture pour élucider ce qu'ils tentent de nous dire par ailleurs ou de surcroît » (Butlen, 2010). Après avoir saisi le sens donné par le texte, il s'agirait donc de saisir le sens caché. Cela implique donc que l'interprétation soit seconde par rapport à la compréhension. Cependant, cette opération de recherche du sens caché, comme nous l'avons vu plus haut, intervient aussi lorsque le lecteur doit effectuer des inférences pour préciser le sens d'un texte, ou qu'il est confronté à des problèmes de polysémie par exemple. On peut alors définir l'interprétation ainsi :

La compétence « interpréter » met en jeu des activités cognitives variées puisqu'elle porte aussi bien sur l'élaboration d'inférences que sur la construction de la signification globale du texte ; elle est ancrée sur l'utilisation d'informations provenant du texte. Elle peut faire appel au métalangage (Ministère de l'Éducation nationale, DEP, 2002, cité par Butlen, 2010, p.54)

Cette nouvelle construction de sens n'annule donc pas la première : au contraire, elle s'appuie sur elle et vient la compléter et l'approfondir. C'est cette partie du processus de lecture que l'exercice de la lecture littéraire travaille et approfondit.

## **2. La lecture littéraire**

En reprenant les analyses de Gervais, Jean-Louis Dufays (2006) balaye en un panorama synthétique les différentes postures de lecteur que les théories de la lecture littéraire impliquent. En effet, Gervais a mis en évidence le fait que l'exercice de la lecture littéraire nécessite un changement radical de posture de la part du lecteur. Il souligne ainsi que ce dernier doit passer « d'une régie de la progression (fondée sur la lecture linéaire et l'illusion référentielle) à une régie de la compréhension (fondée sur la mise à distance et l'analyse rationnelle) » (Gervais, 1993, cité par Dufays, 2006, p.9). Selon cette définition, il apparaît donc que la lecture littéraire est un exercice de compréhension poussé : il ne s'agirait plus seulement de comprendre le texte, mais de comprendre comment il est écrit.

### **2.1. Le sujet lecteur**

Pour éclairer ce questionnement, il est nécessaire de convoquer les théories du lecteur explicitant les différences entre effets programmés par le texte et réception effective. Picard (1986) a ainsi mis en évidence les différentes instances de lecteur qui peuvent jouer lors de l'activité de la lecture. Il évoque tout d'abord le *liseur*, comme l'instance sensorielle responsable de l'acte même de lire. Une autre instance est ensuite en jeu, celle du *lu*, impliquant l'inconscient du lecteur. Cette instance correspond à l'identité du lecteur qui se laisse prendre au jeu proposé par sa lecture, qui s'implique et réagit émotionnellement au texte. Correspondant à la lecture littéraire comme prise de recul sur le texte, le *lectant*, dernière instance de lecteur convoquée par

Picard, est l'instance intellectuelle observant le texte et ses mécanismes. Cette identité de lecteur a une seconde caractéristique : elle n'est pas détachée des autres, et notamment du *lu*, mais elle a conscience de leurs existences. Ainsi, si le *lu* joue le jeu du texte, le *lectant* a conscience qu'il joue ce jeu et en identifie les règles et mécanismes. Il est intéressant de noter que Jouve (1992) emploie la notion de *lisant* pour désigner cette dernière caractéristique du *lectant*. Picard, par ces différents modèles de lecteur qui se juxtaposent plutôt qu'ils ne s'opposent, met donc en valeur la complexité de l'identité du lecteur ainsi que le fait que l'acte de lecture équilibre identification et distanciation. C'est alors de cet équilibre, que, pour Picard, naît le plaisir de la lecture.

Ces identités de lecteur ont été davantage précisées, dans le cadre scolaire, par une expérience conduite par Dominique Bucheton (1999, cité par Anne Vibert, 2013, p. 6). Elle démontre en effet que les lecteurs peuvent aussi avoir des modalités de lecture changeantes, en fonction du but de leur lecture, du contexte et de la spécificité du texte. Elle distingue alors cinq modalités ou postures principales à partir de cinq types d'écrits suite à une lecture. Le premier, « Le texte tâche », montre que la lecture a conduit à un travail scolaire dénué de signification. Le deuxième, « Le texte action », dévoile un lecteur impliqué émotionnellement et axiologiquement dans sa lecture. Il se situe au niveau des personnages, cherche à les comprendre, leur applique son système de valeurs et exprime ses émotions. Le troisième, « Le texte signe », présente un lecteur à la recherche du message de l'auteur. Le texte lu est considéré comme une fable contenant un sens caché à déchiffrer. Le quatrième, « le texte tremplin », montre que le texte a été le support de réflexions personnelles se détachant petit à petit de ce qui a été lu initialement. Enfin, le cinquième, « Le texte objet », correspond à une posture lettrée. L'élève lecteur analyse le texte et la manière dont il construit le sens ainsi que ses effets sur le lecteur.

La lecture littéraire concerne traditionnellement cette dernière posture. Néanmoins, bien qu'un élève puisse s'installer dans une de ces postures de lecteur en particulier, ces dernières ne sont pas totalement hermétiques les unes aux autres. Ainsi, la cinquième posture pourrait résulter d'un passage par la deuxième, la troisième ou la quatrième.

## **2.2. Le changement de posture du lecteur**

Cette multiplication des postures de lecteur a été théorisée par Dufays (2006). À partir des thèses de Gervais évoquées ci-dessus, il synthétise trois types de postures de lecteur, parfois opposées mais combinables, pour définir l'exercice de la lecture littéraire et y faire jouer les processus de compréhension et d'interprétation.

### **2.2.1. Observateur objectif de la mécanique du texte :**

Tout d'abord, la lecture littéraire peut être un exercice de mise à distance du texte. Il s'agit alors de bannir toute projection subjective du lecteur dans le texte pour pouvoir en observer objectivement les mécanismes. Dans cette optique, la lecture littéraire s'appréhende comme un exercice de dissection du texte, à la recherche des effets voulus par l'auteur, sans prise en compte des effets réels sur un lecteur singulier. Cette définition de la lecture littéraire a notamment servi de fondement à la lecture méthodique, étayée par les principes de l'analyse structurale. L'objectif de la lecture méthodique était d'armer les élèves d'outils d'analyse sérieux et utilisables sur plusieurs textes. De plus, il s'agissait d'apprendre aux élèves à être autonomes face à un texte. Étudier un texte ne signifie donc pas gloser son contenu mais expliquer comment ce contenu est dit. Dès lors, ce sont les savoirs savants qui décrivent la structure des textes qui sont mis en avant, les savoirs concernant la vie ou l'époque des auteurs passant au second plan. C'est ce qu'énonce Riffaterre (1979) lorsqu'il développe ce qu'est une explication de texte dans son ouvrage, *La production du texte* : « Il faut souligner que l'analyse ne cherche pas à formuler de jugements de valeur ; elle n'est pas critique littéraire : elle constate une existence » (p. 5). De plus, Riffaterre martèle l'unicité du texte : c'est cette unicité, qui fait sa littéarité, que doit mettre en évidence l'explication du texte. Enfin, selon lui, « le texte littéraire est construit de manière à contrôler son propre décodage » (p.5). En effet, si le texte utilise des mots et syntagmes communs au langage ordinaire, leur sens leur est propre. Il s'agit donc, pour celui qui veut l'expliquer, de mettre en évidence ces sens propres. Dès lors, on considère que le texte constitue un système de signes, clos sur lui-même.

Michel Raymond (1998) souligne alors que la lecture méthodique est moins une lecture qu'une méthode de lecture. Cet exercice invite à manier des outils et un métalangage pour décrire le texte et ses spécificités, mais non plus pour s'y plonger.

### **2.2.2. « Participant psychoaffectif »**

La deuxième définition rappelée par Jean-Louis Dufays (2006) est celle d'une lecture littéraire fondée sur la participation psychoaffective du lecteur. Au contraire de la première lecture, celle-ci institue le lecteur comme point de départ de l'analyse. Cette conception rejoint les théories de Jauss (1978) et Iser (1985) selon lesquelles le lecteur, par l'acte de lecture, vient achever le texte, qui ne peut donc pas exister sans lui. En effet, Jauss souligne que l'œuvre littéraire n'est rien sans sa réception, en témoigne les sens divers qu'elle peut prendre en fonction des publics et des époques. Iser, quant à lui, démontre l'existence d'un lecteur implicite présent dans le texte. Ce dernier s'incarne dans le lecteur réel qui réagit aux sollicitations prévues par le texte : ainsi, toute œuvre prépare et oriente la lecture. Selon Dufays, ce type de lecture, lorsqu'elle est enseignée en classe, témoigne de l'engagement de l'enseignant qui reconnaît à l'élève lecteur un rôle particulier à jouer dans la lecture du texte et dans son analyse :

Les enseignants inspirés par cette perspective ont le souci de reconnaître au lecteur son pouvoir, et donc d'émanciper l'élève ; ils cherchent aussi à prendre en compte la diversité des lectures et à mettre la littérature au service de la lecture et de la vie. (Dufays, 2006, p.7-8).

Cependant, cette méthode d'analyse textuelle peut mener à une impasse. En privilégiant la réception, l'analyse occulte trop la manière dont est composé le texte. En effet, si la pluralité des sens d'un texte est ainsi reconnue, elle plutôt mise sur le compte de la pluralité des lecteurs possibles sans être pour autant un fait du texte lui-même.

### **2.2.3. Lecteur actif, entre implication et recul critique**

C'est pourquoi Jean-Louis Dufays (2006) propose une troisième définition, née de la confrontation des deux modèles précédents et posant comme fondement de la lecture littéraire un va-et-vient dialectique entre recul critique et investissement subjectif. Il s'agirait donc de concilier l'analyse des procédés mis en œuvre par le texte ainsi que les effets programmés par

l'écriture, avec la réception effective et affective de l'élève lecteur, et donc, d'interroger la relation entre ces deux entités. C'est notamment cette définition que reprend Sylviane Ahr (2018). Cette définition de la lecture littéraire réoriente donc la place du plaisir du lecteur dans le processus d'analyse : il n'est plus seulement un prérequis à l'analyse mais peut aussi devenir son résultat.

### **3. La lecture littéraire dans les programmes**

#### **3.1. Les enjeux d'une relation complexe entre texte et lecteur**

La lecture littéraire, telle qu'elle est pratiquée au lycée, cristallise donc plusieurs conceptions du sujet lecteur ainsi que plusieurs postures de lecture. De plus, elle insiste à la fois sur l'unicité du texte à considérer pour lui-même, mais aussi sur le rôle que le lecteur a à jouer dans l'actualisation de son sens. Cet exercice est donc construit sur la question de la relation entre le texte et le lecteur et invite ce dernier à adopter plusieurs postures successives, de lecteur impliqué à lecteur expert. La lecture littéraire permet donc de faire jouer ensemble au moins deux singularités : celle du texte tel qu'il est écrit et celle de la lecture telle qu'elle est réalisée à un moment donné. Mais dans le cadre de l'exercice scolaire, cette rencontre de singularités se fait sous l'égide de normes ou de règles à utiliser. Ainsi étudiée, la littérature est alors « perçue à la fois comme un lieu de règles et de dérèglements, comme un corpus spécifique et comme une valeur relative » (Dufays, 2006, p.10). En effet, comme le synthétise Sylviane Ahr (2018), lors de l'exercice de la lecture littéraire, il s'agit de permettre aux élèves d'exprimer leurs émotions face au texte ainsi que leurs jugements esthétiques et éthiques personnels, tout en leur permettant de construire des compétences et des connaissances à utiliser lors de l'analyse critique des textes littéraires. C'est bien de l'utilisation de ces connaissances et compétences que pourra naître un deuxième plaisir du texte.



### 3.2. Compréhension et interprétation : le prolongement du geste de lecture

Une représentation classique de la progressivité des apprentissages scolaires voudrait que l'apprentissage de la lecture se fasse à l'école, celui de la compréhension au collège et celui de l'interprétation au lycée. Cependant, les programmes insistent à présent, dès la fin du primaire et le début du collège, sur l'idée selon laquelle la compréhension d'un texte est indissociable de son interprétation partielle dans la mesure où comprendre un texte c'est aussi saisir ses implicites. Il s'agit donc non seulement de demander aux élèves d'avoir une compréhension des informations littérales d'un texte, mais aussi de « les engager à retrouver les informations implicites qui sont à leur portée » (Ministère de l'Education nationale, 2002, cité par Butlen, 2010, p.45). Ce travail de recherche de l'implicite donne donc toute sa place à l'expérience de lecture de l'élève qui est ainsi invité à réagir au texte et à faire des hypothèses, les programmes invitant les professeurs à partir des impressions de lecture de leurs classes.

La lecture littéraire, telle qu'elle est présentée aujourd'hui dans les directives officielles se présente donc comme un prolongement du geste de lecture individuelle. Ainsi, l'épreuve du commentaire littéraire fait intervenir à la fois l'expérience de lecteur de l'élève et ses compétences d'analyse : « Le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture et justifie par des analyses précises son interprétation et ses jugements personnels » (BO n°17, 25 avril 2019). L'oral de français fonctionne sur le même principe : il s'agit en effet pour le candidat de « faire la preuve de ses compétences de lecture, d'analyse et d'interprétation des textes et des œuvres, et [...] d'exprimer une sensibilité et une culture personnelle » (BO n°17, 25 avril 2019). Ainsi, la compréhension et l'interprétation vont ensemble, et, bien que l'élève soit invité à exprimer sa réception personnelle, il doit l'imbriquer à l'analyse de mécanismes littéraires connus et reconnus. En effet, l'interprétation constitue une exploration herméneutique du texte qui suppose, dans le cadre de la lecture littéraire, un travail de relevé et d'identification des éléments à interpréter. Ainsi, Falardeau (2003) souligne, que l'interprète se concentre sur des éléments auxquels il s'intéresse tout particulièrement pour en extraire une signification qui n'est pas dans le texte mais qui doit s'en inspirer de manière explicite.

### 3.3. La lecture littéraire comme apprentissage de l'argumentation

Le travail de la lecture littéraire se situe aussi dans le prolongement des acquis du collège et notamment dans la poursuite de l'apprentissage de l'argumentation. Ainsi, Johanet (2019) rappelle que les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée sont « l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen » mais aussi la formation du jugement et de l'esprit critique. Il s'agit en effet au lycée d'approfondir la capacité à « faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations » et à les défendre. La lecture littéraire est donc aussi une démonstration.

## 4. Problématique et hypothèses

La lecture littéraire étant à la fois un exercice de lecture, au sens de compréhension, et d'interprétation, les modalités de sa mise en œuvre pourraient être des dispositifs didactiques jouant sur les situations de lecture proposées aux élèves. Il s'agirait de chercher à susciter chez eux, par différentes mises en situation, des réactions personnelles au texte, et voir en quoi le fait de les désigner comme des prémices d'interprétations ou bien comme des interprétations complètes, pourrait les aider à s'en saisir et alimenter leurs analyses. **Nous nous demanderons donc si faire varier les types de postures de lecteur des élèves leur permet d'entrer plus avant dans l'analyse d'un texte littéraire.**

Ainsi, faire varier les postures des élèves peut par exemple consister à les faire devenir écrivains ou metteurs en scène d'un texte. En les plaçant du côté de la création littéraire, ils vont sans doute pouvoir mobiliser intuitivement, ou bien grâce à un étayage précis, des outils spécifiques. Dès lors, en leur demandant ensuite une prise de recul sur ces outils, peut-être vont ils apprendre à mieux les reconnaître, car les ayant déjà utilisés eux-mêmes, dans d'autres textes littéraires. Cette démarche impliquerait donc de la part du professeur une « posture d'accompagnement » (Bucheton, 2009) pour guider les élèves dans la verbalisation des outils utilisés pour la création littéraire.

Cela induit une autre piste de réflexion. Il pourrait ainsi être nécessaire de guider précisément les recherches des élèves en leur demandant explicitement comment les textes sont écrits. Il s'agirait donc de conceptualiser leur démarche analytique vis-à-vis d'un texte en leur disant explicitement d'adopter une posture de lecteur expert et non de lecteur impliqué. En effet, changer de posture de lecteur n'est sans doute pas instinctif et il faudrait pouvoir permettre aux élèves de le conscientiser.

Enfin, la définition de la lecture littéraire par Dufays (2006) comme rencontre et collaboration du lecteur impliqué et du lecteur expert permet d'envisager la pertinence des impressions de lecture des élèves. Ainsi, leur demander de verbaliser leurs réceptions des textes devrait permettre de faire émerger des pistes de recherches et d'analyses dans la mesure où ces impressions font appel à l'expérience du *lu* tandis que leur verbalisation et leur observation permettrait de déclencher une posture de *lectant*. Il pourra alors être intéressant d'accompagner précisément les élèves dans cette démarche de verbalisation de leur réception des textes et de leurs effets esthétiques et de sens.

## II. RECUEIL DE DONNEES

### **1. Objet et support de l'analyse : les travaux d'élèves**

#### **1.1. Méthodologie de la « Recherche-Expérimentation »**

Le travail ci-dessous a été effectué selon le modèle du quatrième devis méthodologique de Pierre Paillé (2007) intitulé « Recherche-expérimentation ». Cette méthodologie situe ce travail dans le cadre d'une recherche qualitative plutôt que quantitative visant à expérimenter des méthodes d'apprentissage.

La première étape consiste donc à déterminer le type de données qui seront recueillies, en l'occurrence des travaux d'élèves achevés produits à partir de l'étude d'un texte littéraire. Ces élèves sont ceux de deux classes de seconde générale (2<sup>nde</sup> 2 et 2<sup>nde</sup> 5) du Lycée Fernand Renaudeau de Cholet. Le public de ce lycée relève pour une partie importante des élèves de milieux favorisés. Il s'agit ensuite de concevoir les outils qui seront utilisés, c'est-à-dire les activités et les consignes qui seront soumises aux élèves. Vient ensuite l'étape de la mise en place des conditions d'expérimentation. J'ai eu ainsi recours à divers situations pédagogiques : réalisation en groupes en classe avec production d'un écrit ramassé à la fin de l'heure, réalisation en autonomie à la maison après avoir eu des conseils personnalisés en classe, ou encore réalisation en totale autonomie à la maison en raison du travail à distance instauré pour ce troisième trimestre 2020. Pour travailler la lecture littéraire, plusieurs scénarios d'apprentissage ont donc été travaillés par tous les élèves et généralement à plusieurs reprises dans le cadre d'évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. Les données dont je dispose cependant illustrent les différents types de dispositifs pédagogiques mis en place mais non leur répétition au cours de l'année. Une étape

supplémentaire du travail consiste alors à analyser ces travaux à partir des consignes qui ont été données afin d'identifier les diverses postures de lecteur qu'elles auront permis aux élèves d'adopter dans le cadre d'un apprentissage de la compréhension et de l'interprétation des textes. Cette analyse sera ensuite suivie de la description des résultats puis d'une critique de l'expérimentation, enrichie de possibles recommandations.

La lecture littéraire nécessitant un changement de posture de la part du lecteur qui doit se familiariser avec celle de lecteur expert sans pour autant oublier celle de lecteur impliqué, j'ai mis en place plusieurs dispositifs ayant pour but de placer les élèves dans diverses postures et situations vis-à-vis du texte. Ils ont ainsi expérimenté des activités qui travaillent la posture du lecteur en amont et en aval de l'analyse proprement dite et qui nécessitent de faire appel à des compétences de compréhension et d'interprétation des textes : situation d'enquête pour combler les trous du texte et produire une réécriture, ou posture de metteur en scène. Ces dispositifs avaient pour but d'initier une posture de *lectant* tout en exploitant explicitement celle du *lu*. Les élèves ont aussi été confrontés à des activités plus scolaires d'analyse littéraire des textes (analyse linéaire et commentaire composé) suivant différentes modalités : en autonomie, guidés, et avec retour sur leur premier jet. Ces activités avaient pour but de les initier à une posture de lecteur expert.

Les données recueillies permettent de s'interroger sur la manière des élèves de réfléchir face à un texte. Il s'agira donc de voir quels lecteurs ils sont, cette identification permettant ensuite d'ajuster le travail à suivre. L'analyse des consignes et des dispositifs permettra aussi un regard sur l'étayage des activités. Il s'agira ainsi, pour chacun des dispositifs, de mettre en évidence la posture d'étayage du professeur en reprenant celles identifiées par Bucheton (2009). Nous distinguerons tout d'abord la posture de « contrôle ». Pour reprendre les termes de Bucheton (2009), cette posture vise à mettre en place un « cadrage » qui organise l'avancée des tâches de manière à ce que le groupe classe avance au même rythme. L'enseignant est alors au centre des interactions. La posture « d'accompagnement » relève quant à elle d'une aide

ponctuelle, qui peut être individuelle ou collective en fonction de l'avancée de la tâche. Les discussions entre élèves sont favorisées pour surmonter les obstacles. Enfin la posture de « conceptualisation » identifie le professeur comme le garant des savoirs. Il les formule, les structure voire les démontre, généralement à la fin d'une activité ou bien lorsque le besoin s'en fait sentir.

## **1.2. Problématiques et besoins dans les classes de 2<sup>nde</sup> 2 et 2<sup>nde</sup> 5**

Ces expérimentations ont été suggérées par les besoins dont témoignaient les travaux des élèves dans les classes de 2<sup>nde</sup> 2 et de 2<sup>nde</sup> 5. Le premier de ce besoin était de les aider à enrichir leurs réactions face au texte. En effet, les carnets de lecteur notamment ont montré, pour un grand nombre d'entre eux, le peu d'impressions suscitées par leurs lectures. Il s'agissait donc de leur montrer que les textes peuvent évoquer des images, des sons, des souvenirs, voire des questions. Pour amorcer le questionnement propre à la lecture littéraire, enrichir leurs impressions de lecture avait donc pour but de les aider à sortir de la dichotomie « je comprends »/ « je ne comprends pas » en y ajoutant un « pourquoi ? ». Un autre besoin identifié était celui de sortir d'une posture affective témoignant d'une conception du « texte action » (Bucheton, 1999). Sortant de troisième, les élèves de seconde sont habitués à identifier les émotions et systèmes de valeurs qui sous-tendent un texte et ont appris à y réagir. Mais cette recherche d'empathie et de compréhension les amène à faire du texte le support d'un dialogue axiologique entre eux et les personnages d'un roman par exemple. Il s'agissait donc de les aider à combiner cette posture de *lu* à une autre, plus réflexive, impliquant aussi le *lectant* (Picard, 1986).

## **2. présentation des dispositifs didactiques mis en place**

### **2.1. Analyser et interpréter un élément isolé d'une œuvre ou d'un texte :**

#### **2.1.1. Interpréter un personnage : *Taratonga* dans *J'ai soif d'innocence* de Romain Gary**

Au tout début de la troisième séquence portant sur un recueil de nouvelles de Romain Gary, la classe de 2<sup>nde</sup> 5 a été confrontée à la première nouvelle intitulée *J'ai soif d'innocence* (Annexe 1). En prévision de l'évaluation finale, un exercice d'écrit d'appropriation leur a été soumis. Il suivait l'analyse linéaire en classe du début de la nouvelle centrée sur le personnage du narrateur et sur son hypocrisie. Les élèves avaient donc été initiés à repérer le double sens dans le texte. L'écrit d'appropriation, à réaliser sur une heure en groupe, prolongeait cette étude en leur demandant d'imaginer la rencontre du narrateur avec Taratonga, insulaire qui allait le tromper en imitant des toiles de Gauguin, du point de vue de cette dernière : « Réécrivez la première nouvelle du point de vue de Taratonga : vous imaginerez sa première rencontre avec le narrateur, ce qu'elle a pensé de lui, et pourquoi elle décide de le tromper. Votre récit sera à la première personne ». Du fait de la focalisation interne dans le texte original, ce personnage était très énigmatique, et ses motivations obscures. De plus, sa tromperie n'éclatait au grand jour qu'à la fin de la nouvelle. Les élèves devaient donc reprendre le texte et chercher dans la relation entre les deux personnages les indices qui leur permettraient de voir comment le plan de Taratonga s'était déroulé ainsi que proposer des explications à son comportement. L'objectif principal était donc, à travers un écrit d'appropriation, d'interpréter un personnage en conciliant les données du texte et le point de vue personnel des élèves sur lui. À cela s'ajoutait un objectif supplémentaire, celui de concilier les interprétations personnelles de tous les membres du groupe pour aboutir à un texte cohérent.

### **2.1.2. Interpréter un motif récurrent : le rhinocéros dans Rhinocéros de Ionesco**

Dans le cadre de la cinquième séquence sur *Rhinocéros* de Ionesco travaillée à distance, une activité de note de mise en scène (Annexe 3) a été proposée aux élèves de seconde. Après avoir choisi un texte parmi un groupement qui leur proposait trois extraits avec un passage de rhinocéros, les élèves avaient pour tâche d'imaginer sa mise en scène et de produire le premier jet d'une note de mise en scène. Ce premier jet était ensuite retravaillé via des questions ciblées qui avaient pour but de permettre une entrée dans l'interprétation et l'analyse ainsi que via un exemple de note de mise en scène. Un deuxième jet était alors à rédiger. L'objectif de ce travail était de faire entrer les élèves dans l'analyse et l'interprétation à partir de leur imagination. L'activité leur faisait changer de posture en leur demandant de s'imaginer metteur en scène ce qui leur permettait de conserver leur sensibilité personnelle au texte (en expliquant l'ambiance qui s'en dégage pour eux par exemple) tout en la doublant d'une posture réflexive. Cette entrée dans le texte correspondait alors à la troisième définition de la lecture littéraire par Dufays (2006) et Sylviane Ahr (2018) faisant jouer lecture impliquée et réflexive du texte.

Enfin, les postures d'étayage de cette activité étaient variables. En effet, la première consigne, bien que donnant des pistes pour rédiger la note de mise en scène, laissait l'élève très libre. Mon but était de les laisser écrire ce qu'ils pensaient correspondre à la consigne. La partie centrale de l'activité était quant à elle plus étayée avec des questions précises et développées pour guider au maximum les réflexions des élèves :

À quoi servent les dialogues dans cette scène ? Font-ils avancer l'action ?  
Donnent-ils des explications sur les passages des rhinocéros ? Ou bien, révèlent-ils quelque chose sur l'état d'esprit des personnages et sur le fonctionnement de leur société en général ?



L'étayage est ici resserré de manière à recentrer le plus possible les cheminements interprétatifs des élèves voire même pour leur suggérer des pistes qu'ils n'auraient peut-être pas envisagées. La dernière partie de l'activité enfin propose une reprise du premier jet de note de mise en scène de manière plus guidée en proposant aux élèves de répondre dans leurs textes à des questions de réception : « Indiquez les éléments de mise en scène que vous imaginez et reliez-les à votre interprétation de la scène : que voulez-vous dire au spectateur ? Quel message porte le décor et les dialogues des personnages ? ». L'étayage oriente donc ici pleinement l'activité vers une élucidation du sens second du texte présenté comme un texte fable.

## **2.2. Analyser et interpréter un texte littéraire dans des exercices scolaires**

### **2.2.1. La reprise d'une partie de commentaire composé :**

Au terme de la première séquence sur le roman, portant sur le roman *Bel-Ami* de Maupassant, les élèves de 2<sup>nde</sup> 2 ont réalisé un devoir sur table en 1h consistant en une analyse de l'incipit du roman. Ce devoir a été préparé par des analyses de textes en classe ainsi que par deux exercices approfondis sur deux séances. Le dispositif de travail mis en place consiste en un tableau à trous à trois colonnes (citation, procédé, interprétation) à remplir par les élèves. Le tableau porte sur un axe d'analyse en particulier et doit ensuite servir de support à la rédaction de l'élève. Pour le devoir, les élèves avaient le choix entre deux tableaux et donc deux axes d'analyse, répondant tous deux en partie à une problématique donnée pour les aider dans leurs interprétations ( Annexe 5).

Ce devoir a ensuite été corrigé lors d'une séance d'une heure en demi-groupes. Les élèves ont reçu leur copie, lu les annotations et se sont ensuite mis par petits

groupes pour retravailler leur texte. En fonction de leurs difficultés, plusieurs activités leur ont été proposées :

- retravailler le sens des axes proposés et déployer tout ce qu'ils impliquaient de chercher dans le texte
- comparer les tableaux et les remplir à plusieurs
- corriger les interprétations erronées et les contre-sens en remettant le texte dans son contexte
- réorganiser les analyses dans une logique d'approfondissement

Une fois ce travail fait, un exemple de correction leur a été distribué et chacun devait prendre le temps de la lire pour la comparer avec son propre travail.

Pendant toute l'heure, je circulais dans la classe pour clarifier les analyses et les interprétations. Une possibilité de deuxième jet a été proposée aux élèves (N, R et K) les plus en difficulté ou n'ayant pas compris le but de l'exercice.

L'objectif était, pour ces élèves, de travailler la posture de lecteur expert à partir de celle de lecteur impliqué (dont témoignent leurs écrits) : il ne s'agissait pas de nier ce que le lecteur impliqué avait compris du texte, mais bien d'expliquer comment ont été produites et communiquées ces émotions et valeurs qu'il a perçues.

### ***2.2.2. La lecture linéaire en autonomie : avec énoncé des impressions de lecture***

Au début du troisième trimestre, la cinquième séquence portant sur *Rhinocéros* de Ionesco avait pour objectif de revenir sur la méthode d'analyse des textes. Le travail à distance a conduit les élèves à travailler davantage en autonomie. Avant d'aborder le plan du commentaire, une analyse linéaire (Annexe 8) portant sur le dialogue de Bérenger et Jean au tout début de la pièce leur a été proposée comme entraînement de repérage de faits textuels intéressants à analyser et interpréter dans un texte. Cette

activité pouvait être réalisée selon deux modalités : avec l'aide d'un tableau à trois entrées (citation, analyse, interprétation) à compléter et donnant déjà des indications sur les éléments à regarder dans le texte, ou bien en autonomie avec une proposition de problématique pour guider les recherches. Pour cette dernière modalité, il était demandé aux élèves de noter leurs impressions de lecture avant de se lancer dans la recherche des mouvements du texte et leur analyse. Les consignes pour noter les impressions de lecture étaient les suivantes :

- Que pensez-vous des personnages ? Comment les imaginez-vous ?
- Quels sont leurs sentiments ?
- Quelle est l'atmosphère de cette scène ?
- Pensez-vous à d'autres textes ? Pensez-vous à des situations de la vie quotidienne/ de la société actuelle ... ?

L'objectif était, en leur faisant formuler leurs impressions de lecture, de leur permettre de s'appuyer sur leur ressenti de lecteurs pour alimenter leurs analyses et les orienter. En fonction du niveau de difficulté choisi, l'étayage de l'activité était donc variable. Le tableau à compléter traduisait plutôt une posture de contrôle tandis que l'analyse en autonomie bénéficiait davantage d'une posture d'accompagnement laissant une marge de manœuvre aux élèves.

### **3. Analyse des travaux d'élèves**

#### **3.1. L'écrit d'appropriation : écrire et interpréter Taratonga**

### ***3.1.1. Obstacles rencontrés par les élèves et enjeux didactiques de l'activité***

Ce travail de rédaction demandait aux élèves d'imaginer et comprendre ce qui est implicite dans la nouvelle de Gary, c'est-à-dire le mécanisme de la tromperie par Taratonga. Les élèves ont donc été confrontés aux « blancs » du texte que leur écrit devait combler. De plus, il s'agissait pour eux de créer un nouveau texte qui respecte l'original (cohérence dans la narration, respect des éléments donnés par Gary sur Taratonga).

Cette activité nous permet donc de voir si la réécriture impliquant un travail d'enquête (de recherche d'indices dans le texte pour en respecter les données) et un travail d'imagination pour compléter les « blancs » permet de créer une interprétation personnelle du personnage.

### ***3.1.2. Exploiter les données du texte original***

La copie A (Annexe 2.a) a suivi la consigne d'un récit à la première personne, et s'est d'abord focalisée sur les données principales du texte, à savoir celles portant sur le narrateur. Ainsi, ce groupe met d'abord l'accent sur la description de l'homme européen du point de vue de Taratonga sans donner beaucoup d'indications explicites sur le caractère de cette dernière et sur sa volonté de tromper le narrateur du texte original :

Je vis descendre de ce bateau, un homme se nommant soit disant Didier L ( ?), une petite 40ne année, très bien habillé et au physique attirant. Dès son arrivé, il se rua vers moi pour s'assurer mon amitié. Je le trouvait cependant très étouffant (...) je le trouvais fort naïf comme tous les européens venu auparavant.

On voit ici que le travail du point de vue de Taratonga sur le narrateur est ce qui permet de rendre compte de l'interprétation du personnage. Dans ce texte, Taratonga n'éprouve pas de sympathie pour cet homme. Le travail d'interprétation a donc ici été mené comme une recherche de liens logiques entre le texte de Gary et celui des élèves : puisque Taratonga a trompé le narrateur, c'est qu'elle ne l'aime pas. Pour ce groupe, les éléments pour combler le texte de Gary sont donc à chercher dans ce texte même, à la fin, lorsqu'est révélée la chute de la nouvelle. On peut noter aussi l'effort d'imagination d'un passé avec la mention des « européens venus auparavant ». Les élèves semblent ici avoir fait appel à un système d'inférences mettant le texte de Gary en résonance avec leurs connaissances des relations entre Européens et Tahitiens, et en y ajoutant les connaissances issues du texte qui faisait mention du désir de retour à la nature, désir naïf, des européens allant dans ces îles.

La copie B (Annexe 2.b) témoigne du même type de recherche. Les élèves ont en effet mobilisé leur compréhension de la fin de la nouvelle qui dévoilait la récurrence du procédé de Taratonga avec les européens :

Lorsque j'ai entendu parler, une nouvelle fois, d'un européen arrivant sur notre île, j'ai de suite élaboré un nouveau plan. Tous les ans, nombreux étaient les petits français en quête du bonheur, mais qui ne pouvait pas résister à l'argent et n'hésitait pas à nous prouver leur malhonnêteté au moment opportun.

Cette copie a donc imaginé le passé du personnage, justifiant la réussite d'un plan parfaitement rodé. On note aussi que le personnage de Taratonga semble investi de valeurs positives, au contraire du personnage de l'occidental. Le personnage étant pourtant trompeur dans la nouvelle de Gary, on note ici un parti-pris en sa faveur. Cela est sans doute motivé par la reconstitution de son histoire : en effet la mention de la « malhonnêteté » des européens (alors que le personnage n'est pas foncièrement malhonnête dans la nouvelle) peut suggérer que les élèves ont pensé à l'histoire des colons pillant les peuples nouvellement découverts.

### **3.1.3. Interpréter avec ses connaissances culturelles et historiques**

Plusieurs copies ont ainsi alimenté leurs interprétations de connaissances culturelles et historiques développées. Ainsi, la copie C (Annexe 2.c) témoigne de la convocation de connaissances sociales et géographiques sur les archipels tahitiens :

Nous attendions depuis trois mois ce ravitaillement. Nous commençons à être à cours de peinture, de matériaux, de nourriture... Tout mon peuple attendais ce jour car le bateau n'apportait pas que de la marchandise nécessaire à la vie sur l'île mais aussi elle nous servait de ferri pour nous relier au continent, nous ramenant par là même des « pigeons » à qui je vends des tableaux ressemblant très portrait à ceux de Gauguin.

Le personnage de Taratonga est ici replacé dans un contexte social et géographique très précis. Les problématiques de l'insularité sont abordées et liées à l'idée selon laquelle l'arnaque fait partie de l'économie de l'île. Dans cette copie, la tromperie de Taratonga est donc interprétée comme un acte de survie. À ces considérations s'ajoutent des mentions de valeurs précises : « pour que mon peuple et moi puissions continuer à vivre sur cette magnifique île, celle sur laquelle mes ancêtres ont vécu ». Les élèves ont donc investi Taratonga d'un sentiment quasiment patriotique. Ils ont ici sans doute réutilisé une donnée du texte qui expliquait que Taratonga était la fille du chef, et ont déployé autour d'elle le système de valeurs qu'elle impliquait. Pour cette copie, l'interprétation du personnage est donc liée à la compréhension de son identité sociale et culturelle.

Les copies D (Annexe 2.d) et E (Annexe 2.e) ont fonctionné sur le même modèle. Ainsi, la copie D invente un passé à Taratonga et par là même, un contexte plus large dans lequel se déroule la nouvelle : « Les arrivées sont rares sur l'île de Taratora, alors je me précipita sur la plage pour voir qu'il se passais ». On retrouve ici l'idée d'une île isolée et donc d'un personnage attentif à chaque nouveauté. De même plus loin, après la rencontre entre Taratonga et l'occidental, la copie prête à cette

dernière la réflexion suivante : « je peux me rendre compte que son discours ressemblait fortement aux précédents ». Cette mention d'un précédent témoigne de l'insertion du personnage de Taratonga dans une histoire plus large et répétitive, faisant de la tromperie de cette nouvelle, un épisode parmi d'autres, en accord avec ce que révèle la fin de la nouvelle. Enfin, la copie E fait référence à un contexte historique encore plus précis puisqu'il y est question de « colonisateurs » : « Ah tiens ! Encore un blanc sur notre île. Encore un de ces colonisateurs a duper grâce à mes tableau ». Les élèves ont ici mis l'accent sur la différence qui oppose les deux personnages soulignant ainsi l'identité ethnique de Taratonga. La haine qu'ils prêtent à ce personnage semble alors découler de leurs connaissances sur l'histoire de la colonisation. De plus, l'annonce du plan de tromperie en fait un personnage machiavélique.

#### **3.1.4. Interpréter en mobilisant des références intertextuelles**

La copie F (Annexe 2.f) témoigne de l'utilisation de références intertextuelles pour comprendre le personnage de Taratonga et sa relation au narrateur du texte de Gary :

Quand il est arrivé, Georges donnait l'impression de tout savoir du monde, l'argent lui indispensable, on le voyait de par son attitude lorsqu'il s'exprimait.

Cette copie s'est inspirée de la séquence précédente qui portait sur *Bel-Ami* de Maupassant et qui s'était centrée sur l'étude du personnage de Georges Duroy. Ici, il est intéressant de remarquer que Taratonga étant une femme, elle semble voir dans ce texte le potentiel séducteur du personnage. Mais cette copie en fait un personnage critique et averti, au contraire de certaines femmes du roman de Maupassant. De plus, cette copie fait de Taratonga un personnage moralisateur : « Mon but était de lui faire comprendre qu'il ne faut pas se fier aux apparences ». Le personnage est donc investi

d'un système de valeurs qui correspond sans doute à celui des élèves à l'origine de ce texte. Le dialogue avec le texte de Gary instauré par cet exercice de réécriture témoigne donc d'une conception du texte action pour reprendre la terminologie de Bucheton (1999). On peut ajouter le fait que la nouvelle de Gary, ainsi relue, correspond aussi à la conception du texte fable : par cette réécriture, ce groupe fait du personnage de Taratonga le porte-parole du message de l'auteur dénonçant les apparences et leur séduction. On retrouve ici des notions qui avaient été évoquées lors de l'étude de *Bel-Ami* et qui ont donc servi à l'interprétation de ce nouveau texte.

### **3.1.5. Bilan des schémas mobilisés pour construire l'interprétation d'un personnage**

Avec cet exercice de réécriture, les différents groupes sont donc tous entrés dans une certaine interprétation du personnage. Ils ont alors mobilisés plusieurs schémas de réflexion. Pour construire leurs textes, ils se sont tout d'abord confrontés à la nécessité de remobiliser des éléments de compréhension issus du contexte de la nouvelle pour retrouver la cohérence du personnage : imaginer son passé, l'inscrire dans une histoire commune. De ces éléments de contexte sont alors issues les interprétations axiologiques du personnage : le contexte de la colonisation permettant d'interpréter sa tromperie comme un désir de vengeance contre les occidentaux, ou encore celui d'un milieu social culturel pauvre transformant cette tromperie en geste de survie et d'aide à son peuple. On peut aussi mentionner la démarche du texte F qui, faisant un lien entre cette nouvelle et l'interprétation de Georges Duoy dans *Bel-Ami*, fait de Taratonga l'incarnation de valeurs morales à défendre. Il est intéressant de voir que tous les groupes sont entrés dans une interprétation empathique de Taratonga, cherchant à comprendre et surtout justifier ses actions. La consigne favorisait en effet l'utilisation de la posture de lecteur impliqué, mais permettait malgré tout de condamner la démarche de Taratonga. On peut alors se demander si la posture de lecteur impliqué biaise le processus d'identification et le transforme à l'avantage du personnage et du lecteur.



### **3.1.6. Prolongement de la séance : analyser son propre texte**

L'activité devait se prolonger par un temps de partage des textes. Les groupes étaient alors invités à lire un autre texte que le leur et à formuler, à partir de ce qu'ils en avaient compris, l'interprétation de Taratonga que le texte soumis à leur lecture proposait. Cependant, cette partie du travail n'a pas fonctionné.

La séance a commencé avec la consigne suivante :

Reprenez votre texte et posez-vous la question suivante : Quelle est l'interprétation du personnage de Taratonga que notre texte suggère ?

Cette consigne n'a pas beaucoup incité les groupes à entrer dans le travail. L'activité ne les confrontant pas à un texte nouveau et leur demandant immédiatement un recul réflexif, les élèves ont été réticents à entrer dans cette nouvelle posture. En effet, passer de la posture d'écrivain à celle de lecteur expert les a peut-être désintéressés de leur texte qui n'était alors plus un support plaisant (l'activité d'écriture avait été plutôt enthousiasmante pour de nombreux groupes) mais un support de travail avec le terme peut-être décourageant d' « interprétation ». Il aurait donc été peut être plus intéressant d'attribuer à chaque groupe le texte produit par un autre groupe. Ils auraient ainsi commencé la séance dans une posture de lecteur qui avait toutes ses chances d'être impliquée. En effet, cette classe bénéficie d'une bonne atmosphère et les élèves sont souvent curieux de lire ce que leurs camarades produisent.

La deuxième étape du travail consistait ensuite à donner son texte à un autre groupe qui devait le lire et dire quelle interprétation du personnage il percevait dans l'écrit de leurs camarades. J'avais choisi cet ordre pour permettre aux groupes d'avoir une certaine progressivité dans la pratique de l'interprétation. En effet, je pensais que commencer par leurs propres textes seraient plus facile dans la mesure où la veille, lors de l'exercice d'écriture, ils avaient dû discuter entre eux pour se mettre d'accord sur le caractère et les motivations qu'ils allaient attribuer à Taratonga. Je pensais qu'ils

allaient pouvoir s'appuyer sur ces discussions et ensuite, par un système de comparaison, mener l'enquête dans le texte d'un autre groupe pour chercher leurs raisonnements. C'est peut-être ici un manque d'étayage qui explique la difficulté des élèves à entrer dans l'activité : il aurait sans doute été fructueux de leur rappeler les discussions qu'ils avaient dû avoir la veille pour écrire ensemble et leur expliquer quelle démarche de comparaison ils allaient pouvoir adopter pour interpréter le texte de leurs camarades. Ma posture d'étayage ici était dans la ligne de celle adoptée la veille qui était celle d'un accompagnement assez distant, mon but étant de permettre aux élèves d'utiliser au maximum leurs impressions de lecture concernant le personnage de Taratonga. Mais il aurait peut-être été plus utile d'être dans une posture d'accompagnement balisé en expliquant la méthodologie à suivre pour interpréter son propre texte ou celui d'un autre groupe.

La suite de la séance demandait aux élèves de reprendre leur texte annoté par l'autre groupe qui y avait mis ce qu'il avait compris de l'interprétation du personnage. J'ai ensuite invité les élèves à entrer dans l'analyse de leurs procédés d'écriture avec la consigne suivante :

« Etes-vous d'accord avec l'interprétation perçue par vos camarades ? Quels sont les procédés littéraires que vous avez utilisés qui ont pu renforcer l'interprétation de vos camarades ?

Si vous n'êtes pas d'accord avec l'interprétation de vos camarades, comment pourriez-vous modifier votre texte pour qu'il illustre bien votre interprétation de Taratonga ? »

L'étayage de cette consigne aurait à nouveau pu être renforcé afin d'être davantage dans une posture d'accompagnement voire de contrôle. Ainsi, plutôt que de mettre l'accent sur la recherche de procédés, il aurait été possible de demander d'abord aux groupes lecteurs de souligner les passages qui justifient, selon eux, ce qu'ils ont compris de l'interprétation de Taratonga par leurs camarades. Cela aurait ainsi précisé le matériau support de la réflexion pour le groupe auteur du texte : leur copie, un texte

annoté et souligné, leur serait en effet revenu en étant déjà, dans sa présentation visuelle, non plus seulement un texte à lire mais un texte qu'il est possible d'analyser. Le travail fait par le groupe lecteur aurait donc constitué un travail préparatoire à l'analyse. L'accompagnement dans la recherche des procédés aurait alors été plus complet mais réalisé par les élèves eux-mêmes ce qui aurait aussi favorisé la coopération à l'échelle de la classe.

### **3.2. Mettre en scène : imaginer et interpréter la présence d'un rhinocéros sur scène**

Dans le cadre du travail à distance sur *Rhinocéros* de Ionesco, une réflexion sur la mise en scène d'un extrait de la pièce a été proposée aux élèves. L'objectif était de travailler l'analyse de texte en invitant les élèves à concevoir le texte comme un texte fable (Bucheton, 1999, cité par Anne Vibert, 2013). Le document d'activité (Annexe 3) qui a été envoyé aux élèves répondait tout d'abord à une posture d'étayage proche du lâcher prise en demandant aux élèves de choisir le texte qu'ils voulaient parmi un groupement et d'écrire ensuite une note de mise en scène, sans indications très précises. La deuxième partie du travail était ensuite plus guidée avec des questions d'analyse portant sur des éléments précis et invitant les élèves à entrer dans une démarche d'interprétation, et plus précisément, de décryptage des potentiels symboles de la scène. Ce travail a alors été diversement approfondi par les élèves. J'en ai retenu cinq exemples.

#### **3.2.1. Analyser n'est pas interpréter**

*Copie de L. (Annexe 4.a)*

La copie de L. témoigne d'une volonté d'exhaustivité. En effet, la première consigne demandait de prendre des notes à partir du texte sélectionné à propos des décors, de l'ambiance sonore, du placement des personnages. Il s'agissait pour l'élève de s'inspirer de ce que le texte propose, mais aussi de rajouter ses propres propositions. La prise de note initiale de L. montre la profusion des détails et des mouvements des personnages dans l'extrait étudié, notamment à partir du passage du rhinocéros. Elle verbalise d'ailleurs cette première impression dans son premier jet de note de mise en scène avec le terme « pagaille » en soulignant le contraste entre l'ambiance générale qui règne sur scène et l'attitude de Bérenger : « Bérenger lui reste toujours assis malgré la pagaille ». Son premier jet de note de mise en scène reste néanmoins très descriptif et narratif et suit les indications données par le texte et ses didascalies très précises :

Jean et Bérenger commence alors à crier pour se faire entendre, Jean finit par demander ce qu'il se passe car les bruits sont devenus énormes. La Serveuse s'interroge aussi, mais Bérenger semble ne rien entendre et ne bouge pas. Jean va donc se lever et presque tout le monde va crier « Oh un rhinocéros : » et vont regarder par la gauche « la course du fauve ».

Cela était induit par l'étayage de l'activité qui ne mettait pas l'accent sur l'interprétation de la scène. Le but était ici de vérifier la compréhension des élèves et les inviter à visualiser la scène.

Le travail mené ensuite pour répondre aux questions d'analyse témoigne d'une posture plus réflexive sur le texte : les questions ont permis à L. de prendre du recul pour détailler les mécanismes de l'extrait et essayer d'en approfondir le sens. Ainsi, elle repère notamment l'aspect « inattendu » du passage du rhinocéros : « Le passage du rhinocéros est un événement très inattendu ». Il est cependant impossible ici de savoir si elle se place du point de vue des personnages présents sur la scène, ou bien du point de vue du spectateur. Néanmoins, L. a perçu la dimension de surprise qui est importante dans cet extrait puisqu'il s'agit du premier passage du rhinocéros.

L'analyse du rhinocéros est alors abordée dans le deuxième jet de sa note de mise en scène, alors qu'il était absent du premier. L. détaille son point de vue sur cet élément clé de la pièce : « surprenant, rapide, ce qui fait sa force. Il arrive à s'imposer sans être aperçu par les spectateurs ». Alors que dans le premier jet elle avait simplement repris les éléments donnés par les didascalies (« on peut entendre des bruits d'une course avec un souffle de fauve »), ici elle mentionne ce qui se dégage de l'animal tel qu'il est présent sur scène. On peut voir ici une bonne amorce d'interprétation. L. verbalise ce qui est sans doute des impressions de lecture, ou bien ce qu'elle peut imaginer être des impressions de spectateurs, et ce faisant, elle commence à mettre le texte à distance et à identifier ses effets esthétiques notamment. De plus, la réflexion sur ce qui est vu et pas vu par le spectateur lui permet d'entrer davantage dans la réflexion d'un metteur en scène. Il semble donc que l'étayage de l'activité ait favorisé l'accompagnement de L dans l'analyse. Enfin, il est intéressant de voir que l'élève part de la mention d'un sentiment de « pagaille » dans son premier jet à la description d'un « désordre sur scène » jusqu'à la disparition des personnages « sous la poussière du fauve » dans son deuxième jet. Néanmoins, il semble que si L. est bien entrée dans une posture de *lectant* elle en reste à l'observation des mécanismes du texte théâtral et de ses effets esthétiques, sans pour autant entrer pleinement dans les effets de sens et donc dans l'interprétation d'un texte conçu comme fable.

#### *Copie de F. (Annexe 4.b)*

La copie de F. témoigne aussi d'un défaut d'interprétation malgré une attention précise portée au texte. Son premier jet de note de mise en scène témoigne de sa capacité à hiérarchiser les informations importantes, celles sur lesquelles l'attention des spectateurs doit être portée :

Dans le décor j'imagine Jean et Bérenger au centre et au devant de la scène. Il y aurait le bar derrière et eux serait sur la terrasse puis on verrait les autres

magasins et les autres gens qui feraient leurs vies mais les voix de Jean et Bérenger seraient plus fortes que tous les autres bruits.

F. a donc identifié les personnages principaux et leur importance dans l'extrait et dans la pièce. Son texte témoigne aussi d'une bonne compréhension de la structure de l'extrait grâce aux connecteurs logiques et aux indications de structure (je souligne) :

A partir du moment où l'on entend le bruit du rhinocéros [...] Puis quand les bruits se font de plus en plus forts [...] Quand le rhinocéros passe sur la scène [...] Suite à ce passage [...].

F. a donc repéré le fonctionnement de l'extrait étudié scandé par l'apparition et la disparition du rhinocéros. Elle ajoute de plus une mention du fond sonore accompagnant cette apparition : « une musique de fond avec un tempo plutôt rythmé ». Mais si F. a compris l'importance structurelle du rhinocéros dans l'extrait, elle ne le verbalise pas et n'entre pas dans l'interprétation de cette analyse.

Les réponses de F. aux questions de l'analyse confirment qu'elle perçoit la scène comme complètement orientée autour de la représentation du rhinocéros, ce qui a peut-être été aussi suggéré par l'objectif de la séance qui portait sur l'analyse du rhinocéros dans un texte théâtral.

- Le passage du rhinocéros coupe toutes les autres conversations et activités des autres personnages présents sur scène. Le rhinocéros passe en plein milieu de la scène.
- Les personnages sont très étonnés de voir un rhinocéros passer ici.
- Les dialogues servent à montrer que le rhinocéros fait du bruit, Jean et Bérenger haussent la voix.

Malgré la question portant sur ce que pouvait représenter le rhinocéros dans l'extrait, F. n'entre pas dans son interprétation et revient à l'observation de la mécanique du texte. Il est d'ailleurs intéressant de voir que le rhinocéros est tellement central dans sa perception de l'extrait qu'elle en affirme le passage sur scène, alors qu'il est tout le temps en coulisses. De plus, l'étude des dialogues montre que F. n'a pas perçu le sens second qu'ils pouvaient contenir. Le deuxième jet de note de mise en scène confirme cette attention portée à la structure de l'extrait organisé autour du rhinocéros :

La didascalie « en criant presque pour se faire entendre, au dessus des bruits qu'il ne perçoit pas consciemment » nous montre que Jean est pour le moment un des éléments les plus importants. Mais quand le rhinocéros passe, il couvre tous leurs bruits donc son important passe au dessus de celle de Jean et Béranger, le rhinocéros passe même devant eux. Suite à ce passage, tous les habitants parlent de lui et c'est devenu l'élément principal de la pièce.

F. ajoute ensuite une remarque sur l'atmosphère générale de la pièce : « la musique donne une ambiance stressante ». Elle a donc perçu l'atmosphère créée par cette scène mais n'entre pas davantage dans la question de la signification. L'élève a donc fait sienne la posture du *lectant* dans une approche très objective du texte, mais en écartant le *lu* il semble qu'elle ait perdu l'occasion d'approfondir les sens du texte. C'est peut-être l'approfondissement des effets esthétiques de la scène qui auraient pu l'aider à entrer dans la démarche d'interprétation.

### **3.2.2. Intuitions interprétatives non réutilisées dans le travail final**

*Copie de J. (Annexe 4.c)*

J. a étudié le troisième texte proposé par l'activité : un rhinocéros est entré au rez-de-chaussée de l'immeuble où travaille Bérenger. J. est davantage entré dans la symbolique du motif du rhinocéros dans l'extrait à la suite des questions d'analyse : « Dans cette scène le rhinocéros peut représenté une personne qui veut en retrouver une autre, il essaye de monter mais tourne en rond en barrissant après son échec ». Néanmoins, cette interprétation anthropomorphe du rhinocéros, suggérée par le texte puisque le rhinocéros s'avère être un ancien collègue de Bérenger, n'est pas approfondie. Il reste alors difficile de savoir si l'élève fait référence à une représentation symbolique d'un comportement humain, ou bien s'il reprend les données littérales du texte (les personnages formulant eux-mêmes cette impression). Les questions d'analyse permettent néanmoins à J. de formuler et d'expliquer ce qu'il avait décrit au début de l'activité à propos des réactions des personnages. En effet, en guise de premier jet il notait : « Arrivée de Mme Bœuf en panique aux bureaux [...] Les personnages débattent [...] » puis plus loin sous forme de liste :

- Mme Bœuf et Daisy : Elles sont choquées et apeurées par l'arrivée du rhinocéros.
- Dudard et Botard : Ils se questionnent sur la venue du rhinocéros.
- Bérenger : Il veut montrer ces connaissances en rhinocéros.
- Mr Papillon : Est énervé à cause de la fragilité de son escalier.

La question sur les réactions des personnages a donc conduit J. à une liste précise de ces dernières, le plaçant donc dans une posture de recul, mais uniquement descriptive. C'est ensuite la question portant sur les dialogues qui permet à J. d'entrer dans un début d'interprétation : « Les dialogues servent à révéler l'état d'esprit des personnages dans cette scène car ils sont nombreux à avoir une réaction absurde en vue de la situation ». En mentionnant l'absurdité des réflexions des personnages, J. s'est donc placé dans une posture réflexive en liant le sens premier des paroles au sens de la situation mais aussi en étudiant structurellement le rôle des dialogues comme révélateurs. Cette interprétation est ensuite formalisée dans le jet final de note



de mise en scène : « Cette scène montre au spectateurs le vrai visage de chaque personnage quand un tel évènement arrive ». J. a donc saisi le rôle révélateur du rhinocéros et des dialogues, bien qu'il ne le verbalise pas ainsi. Sa note de mise en scène, en se focalisant sur les personnages, montre son interprétation de la scène qui est donc, selon lui, centrée sur ces derniers :

J'imagine une mise en scène où tous les personnages sont éparpillés et ont un dialogue différent. Madame bœuf est affolée mais ces collègues préfèrent courir aux fenêtres pour voir le rhinocéros que de la reconforter, Mr papillon lui réprimande ces employés qui n'ont pas changés l'escalier trop fragile à sont goût. Cette scène montre aux spectateurs le vrai visage de chaque personnages quand un tel évènement arrive.

Ainsi, J. semble donc être entré dans l'approche du texte fable, s'emparant des propositions d'interprétation des personnages suggérées par les consignes, bien qu'il n'ait pas approfondi la construction du sens symbolique des éléments de cette scène.

*Copie de T. (Annexe 4.d)*

T. a travaillé sur le premier texte proposé par l'activité et présentant le tout premier passage du rhinocéros dans la pièce. Il relève dès son premier jet de note de mise en scène la contradiction au cœur de cet extrait : « Des bruits en arrière plan sont au début petit mais deviens fort, malgré tout les acteurs restes très calme et continu leur discussion ». Les questions d'analyse lui permettent alors d'approfondir ce premier constat en se penchant sur les émotions possiblement ressenties par les personnages : « pour certains ce passage était banale et pour d'autres cela était un peu plus étonnant ». T. perçoit alors la possible existence d'un message caché ou du moins d'un regard surplombant sur cette scène : « tous ça est ironique ». Le texte est donc conçu comme un texte fable mais T. n'explicite pas vraiment quel serait le

message du texte. Il en a donc perçu un effet esthétique, celui de l'absurdité, mais n'a pas réussi à en dégager un effet de sens.

Le deuxième jet de la note de mise en scène ne présente pas d'approfondissement de ces pistes interprétatives. Cela est peut-être aussi dû à l'absence de réponse à la question « Que pourrait symboliser le rhinocéros ? ». Il aurait peut-être été intéressant, pour cet élève, de lui poser la question suivante : « Pourquoi donc les personnages ne réagissent pas quand ils entendent les bruits ? ». Cela aurait alors peut-être permis à T. d'entrer dans l'interprétation du texte par le jeu des hypothèses. Il aurait ainsi pu combiner sa posture de *lu* à celle de *lectant* plus facilement.

### ***3.2.3. Visualisation d'un décor comme support de l'interprétation : la copie de F.R.***

La copie de F.R. (Annexe 4.e) traite du premier passage du rhinocéros dans la pièce et témoigne d'une progression entre le premier jet, uniquement descriptif, et le deuxième jet de note de mise en scène comportant de nombreuses pistes interprétatives.

Son premier jet de mise en scène fait état d'une description précise du décor de l'extrait : en s'appuyant très fortement sur les didascalies du début de l'œuvre, F.R. mentionne ce qu'on voit sur scène, la disposition des objets, le décor sonore et fait aussi des propositions (« pour nous montrer le côté imposant de la bête, un étalage branlant de diverses produits est présenté, prêt à tomber au moindre tremblement »). Cette dernière proposition témoigne déjà d'une réflexion sur la globalité de la scène organisée visuellement par une tension entre un décor fragile et fixe et un motif ou un personnage, le rhinocéros, violent et en mouvement.

La partie analyse permet alors à F.R. d'accorder plus d'attention au motif du rhinocéros et de s'interroger sur sa symbolique. Il propose alors une interprétation autour d'« un évènement violent, inattendu, tellement « énorme » qu'on ose y croire » ainsi que « improbable ». À nouveau, il est difficile de savoir si F.R. raisonne du point

de vue des personnages présents sur scène ou bien du point de vue du spectateur. Mais il effectue un premier recul critique en cherchant à qualifier l'effet de l'arrivée du rhinocéros.

Son deuxième jet témoigne alors de l'approfondissement de cette prise de recul. Cette dernière a sans doute été alimentée par les questions d'analyse mais aussi par la lecture d'une note d'Emmanuel Demarcy-Mota ayant travaillé sur *Rhinocéros*. Ainsi, F.R. effectue un retour réflexif sur son premier jet :

La mise en scène, que j'imaginai au début, n'est finalement pas adaptée au sens de la pièce, et ne met pas en valeur le sens profond de l'œuvre. Je n'avais pas pris en compte le rapport entre la quantité de décor présent sur scène, et le vide pourtant recherché.

Ici, la lecture de la note d'Emmanuel Demarcy-Mota portant sur le dénouement semble avoir permis à F.R. de remettre en perspective le décor du début de la pièce. De plus, la question du « sens profond de l'œuvre » est à présent considérée et permet à l'élève de faire un lien entre le décor visuel et la signification de la pièce. F.R. se pose alors question du système de référence, de ce à quoi doit faire penser le décor :

Cette rue doit représenter le centre-bourg d'un petit village où la vie suit son cours, heureuse et paisible, avec les problèmes quotidiens de chaque habitant. Une vie « pleine » donc, comme le décor, dense et coloré. Les lumières sont chaudes, offrant une atmosphère paisible et calme.

Il fait, de plus, des parallèles à l'échelle de la pièce : « Ce tableau, doit contraster avec une fin vide, représentant la solitude et les ténèbres ». L'interprétation de la scène étudiée est alors fortement approfondie par l'étude du décor représentant une place avec des cafés et des terrasses : « Ce tableau symbolisant donc la paix, qui sera

troublée par un événement nouveau et inattendu ». Le rhinocéros est lui aussi interprété plus précisément, F.R. mettant en relation ce qu'on perçoit de l'animal sur scène, la manière dont on peut qualifier son apparition à partir des ressentis des lecteurs ou spectateurs mais aussi des personnages avec des remarques sur la structure des dialogues :

D'abord les bruits incongrus, (galop lointain, souffle, grognements...) formes de présages, de bruits lointains, comme une nouvelle à laquelle personne ne prête attention d'abord, ne sachant si elle est bonne ou mauvaise. Puis viens ensuite son arrivée réelle et intrusive , à la quelle personne n'ose vraiment croire, puis, la réalité s'imposant à eux, ils acceptent le fait, n'osant réagir physiquement, mais seulement sous l'effet du choc et de la surprise. Laissant donc s'échapper leur pensée instinctive, d'effarouchement et de surprise, leur pensée ce résume à « HO, un Rhinocéros ».

F.R. a donc bien fait le lien entre ce qui est visible sur scène, ce qui s'y vit et ce qui s'en dégage pour le spectateur ou le lecteur, et ce que cela peut signifier en lien avec le texte. Il exploite donc la conception du texte fable pour déployer les sens du texte, faisant appel à une posture de *lectant*, en lien avec les émotions et les effets esthétiques du texte, rattachés à l'expérience de lecture du *lu*.

#### **3.2.4. Bilan des postures de lecteur mobilisées**

Cette activité semble donc avoir permis aux élèves d'affiner leur posture critique vis-à-vis du texte. La réflexion sur la mise en scène leur a en effet permis d'observer le texte, d'en dégager les éléments importants et structurants. Cependant, l'entrée dans l'interprétation n'a pas toujours été aisée et la conception du texte fable n'a pas toujours été adoptée pleinement. Ainsi, il semble que la posture de *lectant*, si elle est

adoptée au pied de la lettre, empêche les élèves d'entrer davantage dans l'interprétation.

### **3.3. Reprise d'une partie de commentaire : l'excerpt de *Bel-Ami***

Dans le cadre d'une évaluation finale de séquence, les élèves de 2<sup>nde</sup> 2 ont été confrontés à l'analyse de l'excerpt de *Bel-Ami*. Deux tableaux d'analyse à trous leur ont été distribués, chacun correspondant à un axe de commentaire (Annexe 5). Il s'agissait pour les élèves de choisir l'axe qu'ils travailleraient, de remplir le tableau et de rédiger les analyses correspondantes sur leur copie. Travaillé à la fin du premier trimestre en classe et à la maison, cette évaluation sommative réalisée en classe demandait aux élèves d'adopter d'emblée, devant un texte qu'ils n'avaient jamais étudié pour lui-même, une posture de lecteur expert. Il s'agissait donc de voir dans quelle mesure ils arrivaient à négocier seuls le passage d'une lecture impliquée (lors de la découverte du texte) à une lecture critique (lors de son analyse). De plus, ce devoir venant clôturer la séquence sur *Bel-Ami*, il permettait aussi d'apprécier la prise de distance critique des élèves vis-à-vis du roman et du personnage de Georges Duroy. En effet, l'objectif de la séquence était d'étudier ce personnage principal entre fascination et répulsion et donc d'inviter les élèves à dépasser leurs ressentis à son égard pour entrer dans son analyse. Trois copies d'élèves ont nécessité une reprise en détails.

#### **3.3.1. Problème didactique rencontré : analyse des premiers jets et annotations des copies**

*Copie de N (Annexe 6.a)*

Le problème principal de cette copie est la paraphrase : elle est d'ailleurs rédigée quasiment entièrement au passé simple, l'élève racontant l'histoire qu'il a lue comme le montre sa première phrase :

C'est quand Duroy revoit Clotilde de Marelle que son âme de séducteur revînt à lui. Des souvenirs lui revena comme les « caresses », « le son de sa voix ».

Ici, on constate que N. a bien tenté de réutiliser la première ligne du tableau n°2 (invitant à des remarques sur le champ lexical du corps). Mais il n'est pas entré dans l'analyse. N'ayant pas annoncé par une phrase d'introduction l'axe qu'il avait choisi, il n'a pas eu l'occasion de se mettre dans une posture d'analyse et donc de reculer face au texte. Cela se confirme par l'absence de mention de procédé (pourtant donné dans le tableau). Dès lors, en reformulant le texte, N. effectue un exercice de compréhension et non d'analyse. Cette posture de lecteur impliqué dans l'illusion référentielle est d'ailleurs visible dans la suite de son texte :

Un homme était submerger par le charme de de Marelle. Cette femme si « jolie » et « élégante ».

N. a saisi que le texte donne le point de vue de Duroy sur Mme de Marelle mais il ne le conceptualise pas et adhère trop à ce point de vue. Il ne peut donc pas réfléchir à la manière dont ce texte est écrit. Ainsi, son devoir ne répond pas aux attentes de l'exercice de la lecture littéraire : N. se positionne en tant que lecteur impliqué émotionnellement dans la fiction, en tant que lecteur *lu* selon les dénominations de Picard, et non en tant que lecteur *lectant*. Il s'agit donc de faire retravailler à l'élève sa posture de lecteur en lui faisant prendre du recul sur le texte.

Mes annotations sur cette copie ont surtout été développées dans l'encadré destiné aux « Remarques générales ». J'y mets en garde N. en lui montrant que sa

copie relève plus de la paraphrase que de l'analyse : « attention à la paraphrase, tu racontes le texte ». En effet, son travail faisant office de texte narratif, j'ai eu du mal à annoter sa copie. J'ai donc essayé de mettre en évidence dans son texte ce qui pouvait donner lieu à une analyse. Ainsi, lorsque N. évoque pour Duroy « le désir d'être acclamé par tout Paris », je l'ai invité à développer cette idée (« oui développe ») mais sans réellement préciser comment faire. J'ai aussi rappelé un point de méthode : l'annonce de l'axe d'analyse (« il manque la phrase d'introduction de l'axe ») qui me semblait nécessaire pour aider N. à entrer dans une posture réflexive sur le texte. L'échange avec cet élève a été davantage fait à l'oral, lors de la séance de correction.

### *Copie de K (Annexe 6.b)*

La copie de K. témoigne tout d'abord d'une utilisation trop massive de ses connaissances et jugements sur le personnage de Duroy. En effet, influencé par le cours, il a accentué la dimension fourbe du personnage dans des surinterprétations et des extrapolations (je souligne) :

Pour commencer, D. échange plein de petits mots d'amour a Mme de Marelle et sa gentillesse qui est parfaite pour la tromper le temps venu [...] Il voudrait repasser avec elle un autre pacte, mais cette fois un vrai pacte d'amour. Jusqu'à trouver une autre femme plus parfaite pour D [...] Ensuite, D. a un désir de tout lui reprendre en lui souriant Alors que Mme de Marelle ressent un amour envers D. peu( ?) profond. Pour finir, D. sait parler aux femmes pour voler leurs argent et leurs dignité.

Tout comme N. qui était resté dans sa position de *lu*, K. fait de même et rattache toutes les actions de Duroy au jugement qu'il a sur le personnage. Cette copie ne commence pas par une phrase d'introduction explicitant l'axe d'analyse choisi. L'élève se prive ainsi d'une occasion d'adopter une posture critique. Il semble que pour lui, le recul

critique réside dans le jugement moral du personnage et non dans l'analyse du texte. On retrouve ici la conception du « texte action » (Bucheton, 1999). D'ailleurs, cela se confirme dans la conclusion de sa copie qui ne porte pas sur la manière dont est écrit l'extrait :

Donc D a encore gagné, triomphé sa victoire en ne donnant que de vulgaires mots et beaucoup de désir de lui voler tout ce qui lui reste et de pouvoir monter dans la haute société, grâce à elle, la belle Mme de Marelle !

La présence du point d'exclamation est significative : K. adopte le point de vue du personnage et le retranscrit. Tout comme N., il a compris le personnage de Duroy mais n'a pas expliqué la manière dont le passage est écrit.

On remarque aussi la confusion de ses phrases lorsqu'il essaye de conclure et de rattacher ses propos aux termes de l'axe qu'il a choisi (« triompher sa victoire », « beaucoup de désir »). Cela témoigne d'une mauvaise compréhension de l'axe d'analyse proposé, sans doute dû aussi à une formulation trop complexe.

Enfin, tout comme N., K. ne recourt pas à des procédés pour étayer ses analyses.

Afin d'aider K. à entrer dans une posture réflexive, mes annotations, tout d'abord, réorientent explicitement son raisonnement vers l'étude du texte. Par exemple, cet élève ayant affirmé que Duroy veut tromper Mme de Marelle, cela signifiant pour lui qu'il veut son argent comme le montre la suite de son devoir, j'ai essayé de le guider vers une analyse du texte en notant : « où vois-tu dans le texte qu'il veut son argent ? ». J'ai aussi mentionné explicitement sa posture de lecteur en essayant de lui montrer que c'est sa posture de lecteur critique qui lui permet de dégager du sens supplémentaire. En effet, K., s'il a réutilisé les données de la colonne « interprétation » du tableau a attribué ce qui devait être ses réflexions de lecteur expert aux pensées de Duroy : « Après, Il décrit la poigné de Marelle et « l'appel discret



de ses doigts » pour se revoir plus souvent. Pour D le geste lui rappelle la cérémonie de mariage de Mme de Marelle et D. » Ici K. fait du personnage de Duroy l'épicentre de tous les sens du texte : c'est son point de vue qu'on a sur la scène, donc c'est aussi ses pensées qu'on perçoit et c'est même, pour K., l'auteur du texte. Mon annotation dans la marge vise donc à faire prendre conscience à K. qu'il a lui aussi, en tant que lecteur, un rôle à jouer dans l'élaboration du sens du texte : « pas pour Duroy, mais pour nous lecteurs qui interprétons le texte ». Mais si K. est souvent plongé dans un rapport affectif au texte, j'ai aussi essayé, via mes annotations, de confirmer ses intuitions tout en l'invitant à les défendre par une analyse plus précise, cela passant notamment par le recours au texte. Ainsi, sa conclusion apportait des éléments d'interprétation intéressants sur le personnage de Duroy : « Donc D a encore gagné en ne donnant que de vulgaires mots amour et beaucoup de désir de lui voler tout ce qui lui reste et de pouvoir gravir les échellons de la haute société grâce à elle, la belle Mme de Marelle ». Cette conclusion montre que K. a bien compris le fonctionnement du personnage de Duroy, fonctionnement qu'il pouvait en effet retrouver dans le texte de l'*excipit* et donc expliquer. C'est pourquoi mon annotation tente de valoriser cette idée mais en accentuant sur la nécessité de citer davantage le texte (je souligne) : « Cette idée est très intéressante et pouvait être justifiée en t'appuyant précisément sur le texte ». Pour K., l'étayage de l'activité a donc principalement porté sur sa posture de lecteur.

#### *Copie de R (Annexe 6.c)*

La copie de R témoigne d'une mauvaise compréhension de l'exercice demandé. En effet, il se livre à des analyses du personnage de Duroy tel qu'il est connu dans le roman. Il réinvestit alors ses connaissances au détriment du texte en développant des références à d'autres épisodes de l'œuvre (je souligne) :

Première, Duroy est un homme conservateur, il veut tout s'approprié même en dehors des limites du respect, envers les femmes, ou même ses amis : par

exemple son vieil ami Charles Forestier. Après sa mort, il avait épouser sa femme même si elle était consentante.

R. a sans doute ici été influencé par un des critères de l'échelle descriptive qui invitait les élèves à faire des liens éventuels avec d'autres épisodes du roman pour montrer les échos à l'échelle de l'œuvre. R. n'a pas compris la deuxième partie de ce critère sans doute pas assez explicité. Il continue ensuite son développement en élaborant un questionnement sur la psychologie du personnage : « Comment fait-il pour tout vouloir alors qu'il a déjà tous eu dans le passé. »

Son devoir témoigne d'efforts de retours au texte pour répondre à sa question, mais il reste toujours cantonné au point de vue du personnage (je souligne):

Je pense que Georges Duroy est un homme prétentieux et malveillant, qui profite de tout pour se faire plaisir à lui seul.

« Le peuple de Paris le contemplait et l'enviait » cette hyperbole le montre bien, il veut paraître important aux yeux des gens.

R. a compris le texte et a saisi l'emphase qui traverse cet excipit, mais, ne se plaçant pas du point de vue d'un auteur qui veut provoquer un certain effet, il manque en partie le sens du texte et ne peut pas développer ses interprétations.

Mes annotations ont donc eu pour objectif de mettre en évidence ce qui, dans sa proposition d'analyse pouvait être approfondi dans le cadre de l'exercice du commentaire composé. Il s'agissait de montrer à R. que ce qu'il considérait comme évident à propos du personnage, devait être prouvé, cette démonstration étant la condition de l'entrée dans le commentaire composé. Ainsi, lorsque R. analyse la phrase « Le peuple de Paris le contemplait et l'enviait », il affirme que Duroy « veut paraître important aux yeux des gens ». Mes annotations confirment la justesse de

cette interprétation et essayent de mettre R. davantage sur la piste d'une analyse. En effet, ainsi formulée, son interprétation semble montrer que c'est Duroy qui parle. J'invite donc R. à analyser la scène en utilisant la grille des points de vue, vus en classe pendant cette séquence : « Oui », « explique pourquoi on peut considérer qu'on a son point de vue ». Enfin, mes remarques générales en haut de la copie invitent aussi l'élève à recentrer son travail sur l'écriture du texte et non sur les jugements de valeur qu'il lui inspire : « on attend d'abord de toi que tu montres comment le texte est écrit ». Ma posture d'étayage se recentre donc davantage sur un objectif de conceptualisation de la méthode de l'analyse littéraire.

### **3.3.2. Analyse des 2èmes jets**

Lors de la correction en classe, ces trois élèves ont bénéficié de l'aide de camarades qui avaient réussi à adopter une posture critique vis-à-vis du texte : ils ont ainsi pu comparer notamment les tournures de phrases et voir comment rendre une analyse plus objective en limitant notamment les jugements de valeur sur les personnages et en accentuant les remarques sur l'écriture. De plus, leurs copies étaient annotées ce qui leur donnait des pistes de réflexion. La copie de N. seulement était la moins annotée : j'ai en effet été prise au dépourvue par le travail qu'il m'avait présenté. Ma reprise avec N. a donc été faite aussi à l'oral : il s'agissait de lui réexpliquer l'exercice en lui rappelant qu'il fallait étudier la manière dont le texte était écrit plutôt que de raconter ses événements.

*Copie de N (Annexe 7.a)*

Au premier regard, on remarque que la copie de N. est beaucoup plus structurée et développée (malgré quelques maladresses dont le recopiage du titre de l'axe).

Le principal enjeu pour N. était d'adopter une posture plus critique sur le texte. Cet effort est visible dès le premier paragraphe avec la mention d'un procédé et la question de l'intention de l'auteur. N. n'est plus plongé dans l'illusion référentielle mais prend conscience que le texte est le fruit du travail d'un écrivain qui veut provoquer des effets sur son lecteur (je souligne).

Tout d'habort dans ce texte on peut voir qu'au début est employé un champs lexical du corps et du bien être quand Georges Duroy revu ( ?) de Marelle, il se rappellais des « caresses » (l.2), « du goût de ses lèvres » (l.2). L'auteur veut montrer que De Marelle est importante pour G. D., qui même aurait le désir de la « reprendre », employé à la (l.3).

Même si la tentation de la paraphrase demeure, un certain recul critique est amorcé. Cela se traduit aussi par une méthodologie de la citation plus rigoureuse (citation des lignes, insertion des citations dans les phrases) ainsi que par l'utilisation du pronom personnel « on » pour faire des remarques sur le texte. De plus, cela a permis à l'élève de mettre le doigt sur ce qui fait l'intérêt de l'analyse de ce procédé : l'importance du désir physique et de la possession avec le verbe « reprendre ». Il semble ici que N. a bien changé sa posture de lecteur, observant non plus le personnage comme un être humain mais bien comme un être de papier et de mots créé à dessein par un auteur. N. n'a pas oublié ses impressions de lecture, il reprend l'idée de l'importance de Mme de Marelle telle qu'il avait pu la raconter dans sa première copie, mais il place sa réflexion du côté de l'auteur qui crée ces impressions de lecture.

Néanmoins des erreurs d'interprétations demeurent, notamment à propos des éventuels regrets de Duroy : « L'auteur veut montrer l'amour de G.D. existant encore pour De Marelle, ce qui fait comprendre que Duroy n'est pas avec la femme qui voudrais être. », idée reprise dans sa conclusion : « il n'est pas avec la femme qu'il voudrait être et qu'il aime vraiment ».

### *Copie de K (Annexe 7.b)*

La deuxième copie de K. témoigne d'un effort de rigueur méthodologique. K. nomme des procédés et structure son texte avec des connecteurs logiques :

Pour commencer, je vais parler de Duroy et de Mme de Marelle qui se retrouvent « le souvenir de tout les baisers [...] le désir brusque de la reprendre » (I.2.3) Dans la citation, je reconnais le champ lexical du corps et du bien-être physique. On peut interpréter la citation, le procédé littéraire, par Duroy qui décrit Mme de Marelle comme une belle femme pour sa gentillesse, Duroy se sent supérieur à elle, il pense pouvoir refaire un pacte d'amour avec elle !

Il avait été conseillé à K., pendant la séance de correction, d'organiser son texte en consacrant une phrase à chaque colonne du tableau. Cette méthodologie lui permet ici de gagner en clarté et en rigueur. Néanmoins, on observe que la phase d'interprétation ne va pas assez loin. Plusieurs problèmes ont ici été rencontrés. Tout d'abord, l'élève n'a pas compris le sens du terme « gentillesse » dans le texte et n'a pas saisi le sous-texte sexuel qui peut apparaître ici. De plus, il se situe encore du point de vue de Duroy et cherche des éléments de psychologie que l'auteur laisserait entendre implicitement. Cette posture est néanmoins encourageante même si elle n'a pas permis à l'élève d'approfondir correctement l'interprétation. K. a malgré tout fait preuve de recul critique et d'une aptitude à chercher l'implicite dans le texte.

On remarque de plus que K. a fait l'effort d'exploiter les éléments d'interprétation donnés par le tableau (l'idée du « pacte d'amour »). Mais il les utilise ici à mauvais escient alors qu'il avait bien rempli la ligne du tableau. La suite du devoir montre que K. a réutilisé dans chaque analyse cette idée de pacte d'amour. Il a eu l'intuition d'un fil à tirer concernant cette relation amoureuse secrète dans le contexte d'un mariage, mais sa pensée reste confuse. Néanmoins, cette partie de la copie de K. montre un changement de posture : en effet, dans la première on lisait : « Pour D. le geste lui rappelle la cérémonie de mariage de Mme de Marelle et D. », on lit à présent « Dans

la citation on peut se souvenir de la cérémonie de mariage, ils vont peut-être signer encore un nouveau pacte d'amour ? ». Sur la copie originale il avait été annoté dans la marge : « pas pour Duroy mais pour nous lecteurs qui interprétons le texte ». K. a donc compris que l'interprétation, si elle procède du texte, vient du lecteur qui analyse. Il commence donc à utiliser sa culture générale et son système de référence pour déployer le sens d'un texte. Néanmoins K. reste encore dans le champ du récit comme en témoigne la forme interrogative de sa phrase. On peut donc constater une amorce de changement de posture de lecteur chez K. qui passe progressivement du lecteur *lu* au lecteur *lectant*.

On observe cependant que le problème de surinterprétation du personnage présent dans la première copie, persiste par certains aspects dans ce deuxième jet : « On peut penser que Duroy lui sourit avec un air bienveillant, un peu malin et voleur. Il a le désir de tout lui prendre, son amour, son argent, sa bienveillance envers lui... ». Ici, K. propose à nouveau une interprétation de la morale ou de la psychologie du personnage en revenant à une relation affective au texte (en imaginant les sentiments de Duroy il prolonge d'ailleurs cette fin). Cela est sans doute dû au fait que, pour cet élève, interpréter un personnage, c'est l'expliquer, lever le secret sur sa psychologie et ses motivations. De plus, l'interprétation étant généralement considérée comme personnelle, elle est sans doute, pour cet élève, synonyme de point de vue et de jugement.

*Copie de R (Annexe 7.c)*

Le deuxième jet témoigne tout d'abord d'un travail sur les termes de l'axe choisi par l'élève :

Tout d'abord, Georges Duroy veut toujours être désiré [...] les deux personnages ont envie l'un de l'autre [...] Duroy semble revivre ses sensations passés avec Clotilde de Marelle.

Le notion de désir a été retravaillée et permet à l'élève d'organiser davantage sa pensée comme le montre l'organisation des paragraphes. De plus, des interprétations ont pu être corrigées et notamment celles qui, dans le premier jet, supposaient que Duroy avait des regrets.

Quelques fragilités demeurent néanmoins. En effet, si R. a compris que l'extrait mettait en évidence une sorte de trop plein (ce qui expliquerait la mention d'une « hyperbole » dans la citation « Le peuple de Paris le contemplait et l'enviait »), il n'a pas assez exploité cela. On comprend en effet que R. a manqué de recul sur la situation du texte dans le roman (il n'y a aucune mention du fait que Duroy vient de se marier et que, malgré cela, il en veut toujours plus).

### ***3.3.3. Bilan des postures de lecteurs mobilisées dans cet exercice***

Il semble que cet exercice de deuxième jet a permis aux élèves concernés de conscientiser davantage leur recul critique sur le texte, aidés sans doute en cela par la séance de correction en groupes. En effet, ils ont pu bénéficier de l'aide des élèves dont la copie montrait un réel recul critique sur le texte : ils ont ainsi pu comparer concrètement les tournures de phrase, les façons d'introduire des analyses, et faire davantage la différence entre l'analyse de texte et sa paraphrase. Cet exercice de réécriture a aussi permis de ne pas bannir la subjectivité des élèves de l'analyse. En effet, R. semble par exemple s'être appuyé sur ses impressions du texte pour entrer ensuite dans l'analyse (c'est notamment ce qu'il fait quand il essaye d'interpréter en termes d'hyperbole la grandiloquence de la mention du peuple de Paris aux pieds de Duroy). Cet élève a donc commencé à entrer dans la lecture littéraire telle qu'elle est définie par Dufays (2016), comme va-et-vient dialectique entre participation psychoaffective et distanciation critique. Cela est aussi visible chez K. qui, bien qu'il

continue à adhérer au point de vue de Duroy, tente d'identifier celui-ci et de l'expliquer en termes littéraires.

Les annotations et remarques sur les copies mais aussi les discussions entre pairs sont sans doute les aides qui ont permis aux élèves d'entrer davantage dans une posture de lecteur expert. Il semble que verbaliser avec eux cette notion de posture leur a permis de comprendre davantage la démarche analytique.

### **3.4. Analyse linéaire et impressions de lecture**

#### ***3.4.1. Enjeux et obstacles de l'exercice***

L'exercice, tel qu'il était proposé (Annexe 8), demandait aux élèves de passer d'une idée globale sur le texte (développée par les impressions de lecture) à un développement point par point de ses effets esthétiques et de ses effets de sens. C'est donc le passage d'une compréhension et d'une interprétation globales à une compréhension et une interprétation locales que les élèves ont dû réaliser. À cela s'ajoutait la difficulté de relier leurs remarques locales au sens global. Ce va-et-vient entre les différents niveaux de compréhension et d'interprétation leur demandait donc une certaine souplesse.

#### ***3.4.2. Copie de L. (Annexe 9.a)***

Les notes d'impressions de lecture au début de la copie témoignent d'une bonne compréhension de l'extrait et de sa composition. Le dialogue soumis à l'étude des élèves introduisait en effet Jean et Bérenger comme deux personnages tout à fait opposés, chose repérée par l'élève : « nous avons à faire à deux personnages totalement opposés ». L. a aussi réfléchi à l'atmosphère générale de la scène,



essayant de la qualifier et faisant donc appel à son ressenti de lectrice : « l'atmosphère de la scène est tendu entre les deux hommes ». La suite des impressions de lecture a ensuite permis à l'élève de fixer une première interprétation de l'extrait en s'appuyant majoritairement sur son identité propre (je souligne):

Cela me rappelle notre société actuelle quand Jean lui dit qu'il a honte d'être son ami car il était négligé. Souvent beaucoup de personnes dans notre société ne peuvent pas sortir sans être un minimum apprêté (maquillage, coiffure, habits) peur d'être jugés par les autres.

L. a donc tissé des liens entre le texte et son expérience de la société : ainsi, elle lui donne déjà un sens second, une interprétation. On retrouve les mécanismes complexes de compréhension et d'interprétation rappelés par Dufays : la compréhension du texte est ici double, L. montre qu'elle comprend ce qui s'y passe, mais pour que cette compréhension soit complète, elle y ajoute un deuxième niveau, proche de l'interprétation en interrogeant le texte avec son vécu.

Cependant, ces impressions de lecture ne sont pas complètement réutilisées dans l'analyse linéaire. En effet, L. se concentre sur le personnage de Bérenger, objet principal de la discussion et ne commente pas beaucoup celui de Jean.

« Dans un triste état » Jean analyse son ami, il a un jugement négatif sur lui. Son jugement négatif est accentué par le champ lexical de la mort : « tombez de fatigue », « mort de sommeil »

L. a bien analysé les procédés employés par le texte mais n'approfondit pas ses interprétations. De même, le deuxième mouvement du texte est pour L. le support de la description physique de Bérenger qu'elle retrace donc point par point :

« votre cravate, où est-elle ? » « vous êtes tout décoiffé » « vos vêtements sont tout chiffonnés, ces lamentable » Jean analyse physiquement son ami, il lui montre qu'il n'est pas apprêté. Il passe en revue toutes les parties de Béranger la cravate, les cheveux, la vestes, les vêtements chiffonné...

Ces remarques sont justes mais ne permettent pas de réfléchir à la relation entre les deux personnages. Sans doute ici que la recherche des mouvements du texte à associer à des titres pour montrer leurs thématiques et enjeux a inspiré à L. une certaine paraphrase. Elle perd ainsi la possibilité de comparer les deux personnages et de ré-exploiter la notion d'opposition qu'elle avait pourtant perçue dans ses impressions de lecture. L. se concentre en fait sur le fonctionnement du texte sans pour autant relier ses remarques à des effets de sens second, à des interprétations. Elle perd donc aussi l'opportunité de réutiliser son interprétation sur la question du traitement des apparences. Il semble ici que l'analyse linéaire a été perçue comme un exercice techniciste visant avant tout à montrer comment le texte est écrit. L. est donc dans une posture de lecteur expert, recherchant les procédés en eux-mêmes, mais n'est pas entrée dans la dialectique préconisée par Dufays entre lecteur impliqué et lecteur en posture réflexive ce qui lui aurait permis d'interroger les effets de sens des procédés repérés.

Cela est sans doute aussi induit par l'exercice en lui-même : en effet, au contraire du commentaire composé qui permet d'avoir une vision globale du texte, l'analyse linéaire invite à être plus précis et suivre les phrases les unes après les autres. L. semble avoir manqué de recul et a eu des difficultés à effectuer le va-et-vient entre compréhension et interprétations locales et globales. Ainsi, ses premières interprétations étant suscitées par le fonctionnement du texte dans sa globalité, elle n'a pas trouvé l'occasion de les réutiliser.

### **3.4.3. Copie de E (Annexe 9.b)**

Les impressions de lecture de E. témoignent déjà d'une entrée dans l'interprétation des personnages de l'extrait de *Rhinocéros*. Elle s'interroge en effet sur ce que le texte ne dit pas des personnages mais qu'on peut malgré tout percevoir ainsi que sur le type d'amitié qui relie Jean et Bérenger. Elle construit donc du sens supplémentaire (je souligne):

Jean me paraît très sérieux mais triste au fond de lui. / Bérenger est très dispersé, il n'aime pas sa vie mais ne se bat pas pour autant. Il admire énormément Jean.

Elle étend de plus cette démarche au décor (« La ville paraît sans vie ») ainsi qu'à la résonance de l'extrait dans son système de références (je souligne) :

Ce passage me fait penser aux personnes qui travaillent dans les supermarchés, les usines... A toute ces personnes qui n'aime pas leur travail mais qui y sont obligé pour pouvoir vivre.

Ce raisonnement propose donc déjà une piste d'interprétation complexe du personnage de Bérenger avec la mise en balance des notions d'obligation et de vie.

L'analyse linéaire est ensuite le lieu d'une lecture techniciste : E. prend le rôle de lecteur expert et cherche à identifier la manière dont le texte est écrit, les outils utilisés par l'auteur. Elle recourt donc à des notions comme les « champs lexicaux » et étudie aussi la longueur des phrases : « Les phrases sont courtes et rapides comme s'il ne fallait pas s'attarder sur ce sujet ». Mais à la différence de L., E. lie ici procédé identifié et interprétation : elle fait le lien entre l'effet esthétique (la brièveté engendrant la rapidité) et l'effet de sens (un sujet de conversation à ne pas développer). Elle est donc pleinement dans la dialectique prônée par Dufays faisant appel à des remarques tirées de sa sensibilité au texte ainsi qu'à une posture réflexive qui donne du sens. De

même, E. réutilise sa remarque sur la notion d'obligation notée dans les impressions de lecture :

Dans ce passage les accessoires sont très présents, comme « la cravate », « le peigne »... Cela donne une impression d'obligation. Bérenger est dans l'obligation de s'habiller avec une cravate. Jean fait des phrases courtes et ne laisse pas beaucoup de temps à Bérenger pour répondre. Il paraît énervé et peu passiant avec son ami. Jean prend le dessus sur Bérenger.

E. développe donc ici ses impressions de lecture. Elle étaye sa réflexion sur la notion d'obligation en étudiant le rôle des accessoires dans la construction de cette idée, et elle approfondit son interprétation en avançant l'idée d'un costume social imposé. De même, elle développe la relation entre les deux personnages en affinant sa compréhension pour aboutir à l'interprétation finale portant sur le rapport de domination entre Jean et Bérenger.

Le travail de E. témoigne donc d'une conception complète du « texte objet » pour reprendre la terminologie de Bucheton (1999). Elle ne fait pas seulement une description des mécanismes du texte : elle les relie à des effets de sens qui verbalisent et affinent les impressions de lecture de sorte qu'elle fait collaborer deux postures de lecteur, le *lu* et le *lectant* de Picard.

#### ***3.4.4. Bilan des postures de lecteur permises par l'introduction d'impressions de lecture***

L'entrée dans un texte par les impressions de lecture semble pouvoir permettre aux élèves de développer leurs analyses et interprétations. En demandant aux élèves de gloser autour de leur expérience de lecture, il apparaît qu'ils sont alors capables de faire émerger des pistes intéressantes d'analyse. Néanmoins, l'étayage des étapes de

cette activité doit être davantage précisé afin de donner davantage de sens à cette étape. Son utilité doit être mise en relation avec les attentes de l'analyse proprement dite : il s'agit donc de montrer explicitement aux élèves le lien qu'ils peuvent faire entre leurs expériences de lecture (et donc leur posture de lecteur impliqué) et leurs analyses (via leur posture de lecteur expert).

### **III. BILAN : APPORTS, LIMITES ET MODIFICATIONS A APPORTER AUX DISPOSITIFS**

L'analyse de ces dispositifs se situait dans le cadre d'une interrogation sur l'efficacité de la variation des postures de lecteurs pour entrer plus avant dans l'analyse d'un texte littéraire. Ils semblent alors nous permettre d'identifier plus précisément l'utilité de trois types d'aide à l'entrée dans l'analyse des textes : expliciter ce que le texte ne dit pas, conceptualiser la démarche d'étude de l'écriture d'un texte et utiliser les impressions de lecture comme point de départ de l'analyse. Ces trois démarches semblent en effet aider les élèves à conceptualiser leurs postures de lecteur et à utiliser plus consciemment celles de lecteurs impliqués et de lecteurs experts.

#### **1. Expliciter ce qu'un texte omet de dire: contexte et « blancs » du texte**

Tout d'abord, le travail sur le contexte d'un extrait étudié peut permettre de redéfinir plus précisément ses enjeux. En effet, des clés de compréhension importantes peuvent se trouver en amont ou en aval du texte et les élèves peuvent en avoir besoin pour bien l'analyser.

##### **1.1. Le commentaire composé : importance du contexte pour l'analyse**

Pour éviter les contresens, il aurait donc été intéressant de préciser par un chapeau le contexte dans lequel s'insère l'extrait : le mariage de Duroy au terme d'une ascension impressionnante. Cela aurait permis aux élèves de conceptualiser le lien que Maupassant établit entre la réussite sociale et l'amour et donc de dépasser la critique de Duroy comme amant trompeur pour montrer que Maupassant met en

évidence l'instrumentalisation des sentiments au service de la réussite. Cette contextualisation aurait alors peut-être été un support supplémentaire pour aider les élèves à prendre conscience de certains blancs du texte. Ainsi, dans l'excipit de *Bel-Ami* l'absence de mention de Suzanne aurait pu aider les élèves à identifier les stratégies d'écriture de Maupassant.

## **1.2. Le travail autour d'une mise en scène d'un extrait théâtral**

La notion de « blancs » d'un texte est particulièrement adaptée dans le cadre de l'étude d'un texte théâtral. Dès lors, détailler avec les élèves le décor, l'ambiance sonore, le placement des personnages peut permettre d'entrer dans l'analyse de l'extrait en en dégagant la structure et les éléments importants. Néanmoins, il peut être intéressant de mettre l'accent sur ce que le texte ne donne pas comme indication. Cela peut ainsi être l'objet de propositions ou d'hypothèses de la part des élèves qui devront ensuite être justifiées et défendues, et ce faisant, permettront d'entrer dans l'interprétation. Pour cela, dans un premier temps, un texte elliptique ou du moins pauvre en didascalies est peut-être à préférer à des textes comme ceux proposés dans l'activité ci-dessus contenant de nombreux détails de mise en scène.

## **2. Recentrer l'attention sur l'étude de l'écriture d'un texte**

Ces différents dispositifs semblent mettre en évidence l'importance de l'explicitation des postures de lecteur aux élèves. En effet, pour leur permettre de sortir d'un rapport affectif au texte, mettre l'accent dans l'étayage des activités sur l'observation des mécanismes textuels peut être intéressant. Les différentes expérimentations conduites avec les élèves permettent alors chacune d'identifier un

peu plus précisément ce qui aide les élèves à changer de posture, mais aussi les écueils de postures critiques trop éloignées des effets du texte sur le lecteur.

## **2.1. Faire écrire une partie de commentaire composé**

L'exercice du commentaire composé notamment a montré, pour les trois élèves concernés, que la posture de lecteur impliqué était celle qui leur était généralement la plus naturelle. Or, les annotations et les échanges oraux en classe qui leur demandaient explicitement comment était écrit le texte leur ont permis de prendre davantage de recul et de se rapprocher d'une posture réflexive. Afin d'aider les élèves à entrer davantage dans ce recul critique, l'étayage de l'activité initiale pourrait donc être modifié.

En effet, dans le dispositif didactique proposé, les formulations des axes étaient sans doute trop complexes et n'invitaient pas suffisamment les élèves à adopter une posture réflexive. Ainsi, le deuxième axe sur lequel ont travaillé N., K. et R. « Le triomphe du désir débordant » contenait trop d'implicites. Il invitait en effet les élèves à voir dans l'extrait les traces du désir de Duroy, désir pour les femmes et désir de pouvoir, et en étudier l'exacerbation. Mais il semble que le mot « triomphe » ait orienté certains élèves vers un commentaire positif de l'attitude de Duroy, ce faisant ils faisaient alors son éloge, tandis que d'autres, interpellés par l'adjectif « débordant » faisaient une critique acerbe du personnage. Dès lors, c'est bien la posture de lecteur impliqué que l'étayage de ce devoir a initialement favorisé. Peut-être que formuler les axes sous forme de phrases serait plus éclairant pour les élèves. Ainsi il aurait pu leur être proposé l'axe suivant : « L'écriture de Maupassant nous invite à analyser le mécanisme de l'excès de désir dans le personnage de Duroy ». Il semble aussi que la méthode de questionnement proposée aux élèves doit les aider à sortir de l'illusion romanesque. En effet, la problématique proposée (« Cette fin consacre-t-elle le triomphe de Georges Duroy ? ») a été comprise ainsi : Est-ce que Georges Duroy triomphe dans cet extrait ? Les élèves ne se sont donc pas toujours demandé comment le texte était écrit, mais ce qu'il racontait.



Les expérimentations menées pour la rédaction du deuxième jet ont montré qu'il était utile pour les élèves de seconde de recentrer explicitement les attentes de ce type d'exercice autour de l'explicitation des méthodes d'écriture de l'auteur. Cela permettra d'accompagner encore plus explicitement leur changement de posture : de lecteur *lu* ou *lisant* selon le terme de Jouve à lecteur *lectant*.

## **2.2. Interpréter et analyser les écrits de ses pairs**

Cet accompagnement aurait sans doute été aussi pertinent dans le cadre de l'analyse de la réécriture de la nouvelle de Taratonga. Les difficultés rencontrées lors de l'expérimentation de l'analyse des textes semblent montrer que le changement de posture est délicat à négocier. De plus, le fait que les élèves soient confrontés à la lecture de textes de camarades de classe a pu accentuer les difficultés. En effet, les personnalités des auteurs transparaissent peut-être beaucoup dans leurs textes, et ce sont les marques de ces personnalités qui ont pu accaparer l'attention des lecteurs. Il serait donc intéressant de reconduire un dispositif similaire mais en confrontant cette fois-ci les élèves à des textes anonymes. Ce faisant, l'objet texte serait davantage étudié pour lui-même. Il serait aussi intéressant de prolonger cette activité par des rencontres entre les groupes, l'un étant en posture d'auteur, et l'autre en posture de journaliste ou de critique littéraire. Cette configuration pourrait peut-être permettre d'entrer davantage et de manière plus ludique dans une posture réflexive sur le texte : en cherchant les questions à poser aux auteurs pour les journalistes, et en explicitant les choix d'écriture pour les auteurs. Ainsi, les deux groupes auront travaillé l'interprétation du texte de Gary par le biais commun de la réécriture, mais en empruntant ensuite deux voies différentes. La posture d'étayage pour encadrer cette activité serait alors tout d'abord celle de l'accompagnement : il s'agirait de donner les consignes nécessaires au travail en autonomie de chaque groupe. Puis, dans un second temps, voire un temps de bilan, il pourrait être intéressant de conceptualiser avec les élèves les différentes postures qu'ils ont successivement adoptées vis-à-vis du texte de Gary d'abord puis du leur, et de les mettre en parallèle avec celles demandées dans les exercices d'analyse plus scolaires.

### **2.3. L'écueil de l'abandon de la posture de lecteur impliqué**

Néanmoins, si les expérimentations menées avec les élèves semblent valoriser l'utilité de la conceptualisation de leurs postures de lecteur, l'activité de la lecture linéaire en a aussi montré les limites. En effet, certaines copies témoignent bien de l'entrée dans une posture de lecteur critique mais cela est au détriment d'une prise en compte des effets esthétiques et des effets de sens du texte. Dès lors, ces approches technicistes montrent que les élèves perdent l'unité du texte. Cela peut être aussi dû aux conditions de réalisation de cette activité. En effet, les élèves étant seuls face au texte, ils n'ont pas pu bénéficier de réflexion commune avec leurs camarades. Ces réflexions auraient pu être utiles notamment lors de l'étape de l'activité qui consistait à trouver les mouvements du texte et à leur donner des titres. Cela aurait pu être l'occasion de discussions sur le sens du texte voire de remarques sur sa construction globale.

Mais l'expérimentation a aussi montré que cette activité gagnerait à être enrichie par un travail sur les impressions de lecture. En effet, les travaux d'élèves dont je dispose semblent montrer que ces premières impressions contiennent déjà des éléments d'interprétation prenant en compte la globalité du texte (que ce soit pour qualifier l'atmosphère générale ou bien pour émettre un avis sur un personnage à partir de toutes les informations données par l'extrait). L'analyse des données de la copie de E. montre d'ailleurs que ces impressions de lecture peuvent être réutilisées avec profit par les élèves au cours de leur analyse. Il serait donc intéressant de renouveler le dispositif en élucidant avec les élèves le rôle des impressions de lecture dans la construction d'une analyse de texte pour leur permettre de comprendre comment utiliser leurs ressentis de lecteur qui ne doivent pas être totalement oubliés.

### **3. Recourir aux impressions de lecture**

Les impressions de lecture des élèves peuvent donc leur servir de supports pour entrer dans l'analyse du texte. De plus, les utiliser en classe peut permettre aux élèves de conceptualiser davantage le passage d'une posture de lecteur impliqué à une posture de lecteur expert. En effet, verbaliser ses impressions de lecture constitue une première prise de distance vis-à-vis du texte et vis-à-vis de l'expérience de lecture qui est ainsi observée et formalisée.

#### **3.1. Les impressions de lecture pour le commentaire composé : une piste à envisager**

Il serait intéressant pour cet exercice de demander aux élèves d'intégrer à leur brouillon un espace où ils mettront leurs impressions de lecture. Ce temps de questionnement pourrait être guidé par des propositions de pistes du type : ce texte m'a-t-il amusé ? choqué ? attristé ? Est-ce que je trouve l'action longue à se mettre en place ? Après plusieurs relectures, le texte me semble-t-il clair ? Quels sont les éléments qui m'ont le plus marqué ? quel serait celui que je garderais en tête pour représenter cet extrait ?

En effet, dans la perspective de la recherche d'axes de lecture, les impressions de lecture peuvent fournir un matériau exploitable et intéressant pour les élèves, car émanant de leur propre expérience. De plus, l'activité telle qu'elle était proposée soumettant un tableau d'analyse à compléter, ces impressions de lecture auraient aussi permis aux élèves de s'approprier réellement la colonne interprétation. En effet, le défaut de ce genre de tableau semble concerner principalement l'utilisation de cette colonne : si les deux autres sont centrées sur l'observation objective du texte, cette dernière, quand elle est complétée donne mon propre point de vue. Or, ce point de vue n'est pas toujours évident pour les élèves. La partie impressions de lecture pourrait

donc permettre de personnaliser cette partie du travail. Néanmoins, il reste ici une difficulté : en effet, l'interprétation n'est pas toujours évidente pour les élèves qui ont parfois du mal à construire un sens second. Remplir partiellement cette colonne leur permet alors d'avoir des exemples. Une piste à envisager serait alors peut-être de conceptualiser avec eux ce qu'interpréter implique en termes de construction de sens. On peut se demander si théoriser la démarche d'interprétation pour se l'approprier ensuite serait plus fructueux que d'imiter des modèles.

### **3.2. Les impressions de lecture pour l'analyse linéaire : une piste à approfondir**

Plusieurs travaux sur l'analyse linéaire me sont revenus sans la partie « impressions de lecture ». Il semble que certains élèves mettent un point d'honneur à rendre le produit final de leur réflexion: comme il leur était demandé une photo de leur cahier ou du document word qu'ils auraient utilisé, il est possible que certains se soient dit qu'un travail rendu devait être finalisé. C'est pourquoi de nombreux documents ont un aspect de devoir. Cela laisserait alors supposer que, pour eux, les impressions de lecture font partie de l'ébauche du travail et sont donc imparfaites, voire incorrectes. Mais il est aussi possible que d'autres élèves se soient un peu précipités et n'aient tout simplement pas pris le temps de faire cette étape. Il s'agirait donc de rediscuter avec eux du statut des impressions de lecture dans l'élaboration d'une analyse de texte pour leur montrer la légitimité de cette étape ainsi que sa pertinence.

De plus, l'analyse linéaire pouvait être faite selon deux modalités : guidée avec un tableau à trous présentant des pistes d'analyse, ou en autonomie. J'avais choisi de réserver les impressions de lecture au travail en autonomie pour permettre aux élèves de chercher d'abord dans leur expérience de lecteur les pistes qui les guideraient dans l'analyse. Je ne l'avais pas proposé aux élèves qui choisissaient de compléter le tableau par crainte que cela fasse trop d'informations pour eux et qu'ils ne voient pas le lien entre leurs impressions et le tableau. Mais il aurait été intéressant de leur proposer cette étape et leur demander à la fin de leur travail de relier telle ou telle

impressions de lecture à une ligne d'analyse du tableau : ce qui leur aurait permis de voir que leur ressenti face à un texte peut être converti en posture analytique.

## CONCLUSION

Comme point de départ de ma réflexion, je me suis appuyée sur un constat fait en début d'année avec mes deux classes de seconde. Les élèves avaient en effet des difficultés à entrer dans l'interprétation d'un texte littéraire. Le processus d'interprétation leur semblait trop aléatoire, car totalement subjectif, et donc très difficile à mettre en œuvre et à maîtriser. Je constatai donc qu'il leur était difficile de faire un lien entre l'interprétation et ce qui dans le texte peut la programmer ou du moins la préparer. Ainsi, analyser un texte signifiait surtout pour eux, analyser les valeurs qui s'en dégagent, notamment pour les textes de fiction comme ont pu le montrer les travaux d'élèves sur *Bel-Ami*. Ma réflexion s'est aussi appuyée sur les programmes et les épreuves de français au baccalauréat qui mettent l'accent sur une conception critique du texte littéraire avec la disparition notable de l'écrit d'invention. Je décidai donc tout d'abord de m'interroger sur la méthode d'interprétation des textes et sur les outils que pourraient utiliser les élèves pour cela.

Mon questionnement s'est alors modifié au fil de mes lectures théoriques et de mes expérimentations. En effet, je fis le constat que ce que j'identifiais comme le processus de compréhension d'un texte était le fruit de différentes postures de lecteur. Ainsi, le lecteur impliqué ne comprend pas un texte de la manière que le lecteur critique, il en saisit en effet des aspects que le lecteur critique peut éluder s'il est dans une approche trop techniciste. Cette question de la posture du lecteur m'a donc semblé devoir être au centre de ma réflexion. En effet, analyser et interpréter un texte consiste à en comprendre le sens littéral, le sens second et la manière dont ce sens est produit. Or, verbaliser et expliquer ce sens, c'est à la fois donner du crédit à la réception du lecteur impliqué qui identifie des émotions et des systèmes de valeurs auxquels il se sent poussé ou non d'adhérer, mais c'est aussi se placer dans une posture de lecteur critique qui prend conscience de la lecture impliquée et qui va la compléter en observant la mécanique du texte. Ces deux postures peuvent donc être reliées pour construire l'interprétation.

J'ai donc décidé de travailler plus précisément sur la manière d'aider mes élèves à prendre du recul sur un texte : en leur demandant une approche mécaniste qui est donc explicitement celle d'un lecteur critique, ou encore en les laissant s'imprégner de leur lecture impliquée tout en les plaçant dans un exercice qui leur demande une première prise de recul (réécriture, mise en scène ou impressions de lecture). Néanmoins, mes expérimentations ont montré la nécessité de faire des liens entre ces dernières activités, qui ne sont pas des analyses de textes formellement parlant, et les compétences alors mobilisées et réutilisables dans les exercices plus scolaires du commentaire et de l'analyse linéaire. Le tissage et l'étayage sont donc importants à prendre en compte dans la progression des élèves. Il s'agit alors d'alterner les types d'étayage pour permettre aux élèves d'utiliser leurs expériences de lecteurs impliqués via une posture d'accompagnement, mais aussi de leur permettre d'identifier le jeu des postures de lecteur via une posture de conceptualisation.

La variation des postures de lecteur permet donc de mobiliser des compétences utiles pour entrer dans l'analyse littéraire. En effet, réécrire un texte, le mettre en scène ou bien verbaliser ses impressions de lecture est un moyen de prendre du recul vis-à-vis de ce texte. Néanmoins, le passage à la posture de lecteur critique constitue un problème délicat. En effet, en variant leurs postures, les élèves peuvent être confrontés à plusieurs écueils. Le premier est celui d'une vision trop restreinte du texte. En effet, abandonner la posture de lecteur impliqué peut conduire les élèves à analyser et interpréter le texte phrase par phrase sans faire de lien avec un sens plus global. Le deuxième écueil peut aussi être celui d'une approche trop techniciste. Dans ce cas, les élèves s'attachent à montrer de manière exhaustive comment le texte est écrit mais ne font pas de lien avec ses effets de sens et ses effets esthétiques.

La question « comment est écrit le texte » doit donc être posée avec précaution pour ne pas faire oublier l'unité du texte. Dès lors, il pourrait être intéressant de prolonger cette réflexion par l'étude de l'emploi de la problématisation dans l'activité de l'analyse littéraire. En effet, faire réfléchir les élèves à un questionnement portant sur l'ensemble du texte, son écriture et ses sens, pourrait les aider à le considérer comme une unité de significations.

## BIBLIOGRAPHIE

Ahr, S. (2018). *Former à la lecture littéraire*. Paris : Réseau Canopé.

Bucheton, D. & Soulé, Y (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3.

Butlen M. (2010). Compréhension et interprétation littéraires : double risque de l'école au lycée. *Le français aujourd'hui*, 168, 43-55.

Dufays, J.L. & Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Paris : De Boeck Supérieur.

Dufays, J.L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39, 79-101.

Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.

Johanet, B. (2019). Problématisation et lecture littéraire au lycée : construction de savoirs. [Thèse de doctorat, Université de Nantes. These.fr. <http://www.theses.fr/2019NANT2022>

Molino, J. (1985). Pour une histoire de l'interprétation : les étapes de l'herméneutique. *Philosophiques*, 12(1), 73-103.

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), p.133-151.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Les Editions de Minuit.



Raymond, M. (1998). Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié. *Pratiques*, 97-98, p.59-103.

Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil.

Vibert A. (2013). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? *Eduscol ressources pour le collège et le lycée*.



## **ANNEXES**

## Annexe 1

### ***Nouvelle de Romain Gary, J'ai soif d'innocence, 1962 : incipit et épisodes de la rencontre du narrateur avec Taratonga puis du cadeau de cette dernière.***

Lorsque je décidai enfin de quitter la civilisation et ses fausses valeurs et de me retirer dans une île du Pacifique, sur un récif de corail, au bord d'une lagune bleue, le plus loin possible d'un monde mercantile entièrement tourné vers les biens matériels, je le fis pour des raisons qui ne surprendront que les natures vraiment endurcies.

J'avais soif d'innocence. J'éprouvais le besoin de m'évader de cette atmosphère de compétition frénétique et de lutte pour le profit où l'absence de tout scrupule était devenue la règle et om, pour une nature un peu délicate et une âme d'artiste comme la mienne, il devenait de plus en plus difficile de se procurer ces quelques facilités matérielles indispensables à la paix de l'esprit.

Oui, c'est surtout de désintéressement que j'avais besoin. Tous ceux qui me connaissent savent le prix que j'attache à cette qualité, la première et peut-être même la seule que j'exige de mes amis. Je rêvais de me sentir entouré d'êtres simples et serviables, au cœur entièrement incapable de calculs sordides, auxquels je pourrais tout demander, leur accordant mon amitié en échange, sans craindre que quelque mesquine considération d'intérêt ne vînt ternir nos rapports.

Je liquidai donc les quelques affaires personnelles dont je m'occupais et arrivai à Tahiti au début de l'été.

Je fus déçu par Papeete.

La ville est charmante, mais la civilisation y montre partout le bout de l'oreille, tout y a un prix, un salaire, un domestique y est un salarié et non un ami et s'attend à être payé au bout du mois, l'expression « gagner sa vie » y revient avec une insistance pénible et, ainsi que je l'ai dit, l'argent était une de ces choses que j'étais décidé à fuir le plus loin possible.

Je résolus donc d'aller vivre dans une petite île perdue des Marquises, Taratora, que je choisis au hasard sur la carte, et où le bateau du Comptoir Perlier d'Océanie jetait l'ancre trois fois par an.

Dès que je pris pied sur l'île, je sentis que mes rêves étaient enfin sur le point de se réaliser.

Toute la beauté mille fois décrite, mais toujours bouleversante, lorsqu'on la voit enfin de ses propres yeux, du paysage polynésien, s'offrit à moi au premier pas que je fis sur la plage : la chute vertigineuse des palmiers de la montagne à la mer, la paix indolente d'une lagune que les récifs entouraient de leur protection, le petit village aux paillotes dont la légèreté même semblait indiquer une absence de tout souci et d'où courait déjà vers moi, les bras ouverts, une population, donc, je le sentis

immédiatement, on pouvait tout obtenir par la gentillesse et l'amitié. Car, comme toujours avec moi, c'est surtout à la qualité des êtres humains que je fus le plus sensible.

Je trouvai là sur pied une population de quelques centaines de têtes qu'aucune des considérations de notre capitalisme mesquin ne paraissait avoir touchée et qui était à ce point indifférente au lucre que je pus m'installer dans la meilleure paillote du village et m'entourer de toutes les nécessités immédiates de l'existence, avoir mon pêcheur, mon jardinier, mon cuisinier, tout cela sans bourse délier, sur la base de l'amitié et de la fraternité la plus simple et la plus touchante et dans le respect mutuel.

Je devais cela à la pureté d'âme des habitants, à leur merveilleuse candeur, mais aussi à la bienveillance particulière à mon égard de Taratonga.

Taratonga était une femme âgée d'une cinquantaine d'années, fille d'un chef dont l'autorité s'était étendue autrefois sur plus de vingt îles de l'archipel. Elle était entourée d'un amour filial par la population de l'île et, dès mon arrivée, je déployai tous mes efforts pour m'assurer son amitié. Je le fis tout naturellement, sans essayer de me montrer différent de ce que j'étais, mais, au contraire, en lui ouvrant mon âme. Je lui exposai les raisons qui m'avaient poussé à venir dans son île, mon horreur du vil mercantilisme et du matérialisme sordide, mon besoin déchirant de redécouvrir ces qualités de désintéressement et d'innocence hors desquelles il n'est point de survie pour l'humain, et je lui confiai ma joie et ma gratitude d'avoir enfin trouvé tout cela auprès de son peuple. Taratonga me dit qu'elle me comprenait parfaitement et qu'elle n'avait elle-même qu'un but dans la vie : empêcher que l'argent ne vînt souiller l'âme des siens. Je compris l'allusion et l'assurai solennellement que pas un sou n'allait sortir de ma poche pendant tout mon séjour à Taratonga. Je rentrai chez moi et, pendant les semaines qui suivirent, je fis de mon mieux pour observer la consigne qui m'avait été donnée si discrètement. Je pris même tout l'argent que j'avais et l'enterrai dans un coin de ma case.

J'étais dans l'île depuis trois mois, lorsqu'un jour un gamin m'apporta un cadeau de celle que je pouvais désormais appeler mon amie Taratonga.

C'était un gâteau de noix, qu'elle avait préparé elle-même à mon intention, mais ce qui me frappa immédiatement ce fut la toile dans laquelle le gâteau était enveloppé.

C'était une grossière toile à sac, mais peinte de couleurs étranges, qui me rappelaient vaguement quelque chose ; et, au premier abord, je ne sus quoi.

J'examinai la toile plus attentivement et mon cœur fit un bond prodigieux dans ma poitrine.

Je dus m'asseoir.

Je pris la toile sur mes genoux et la déroulai soigneusement. C'était un rectangle de cinquante centimètres sur trente et la peinture était craquelée et à demi effacée par endroits.

Je restai là un moment, fixant la toile d'un œil incrédule.

Mais il n'y avait pas de doute possible. J'avais devant moi un tableau de Gauguin. Je ne suis pas grand connaisseur en matière de peinture, mais il y a aujourd'hui des noms dont chacun sait reconnaître sans hésiter la manière. Je déployai encore une fois la toile d'une main tremblante et me penchai sur elle. Elle représentait un petit coin de la montagne tahitienne et des baigneuses au bord d'une source, et les couleurs, les silhouettes, le motif lui-même étaient à ce point reconnaissables que, malgré le mauvais état de la toile, il était impossible de s'y tromper.

J'eus, à droite, du côté du foie, ce pincement douloureux qui, chez moi, accompagne toujours les grands élans du cœur.

Une œuvre de Gauguin, dans cette petite île perdue ! Et Taratonga qui s'en était servie pour envelopper son gâteau ! Une peinture qui, vendue à Paris, devait valoir cinq millions ! Combien d'autres toiles avait-elle utilisées ainsi pour faire des paquets ou pour boucher des trous ? Quelle perte prodigieuse pour l'humanité !

Je me levai d'un bond et me précipitai chez Taratonga pour la remercier de son gâteau.

## Annexes 2

**Ecrits d'appropriation : réécriture de la nouvelle du point de vue de Taratonga.**

### a. Copie A

È ris descendre de ce bateau, un homme se nommant soi disant  
Didin ladeifryah, une petite 40<sup>ans</sup>, très lin habillé et  
avec un physique attirant. Dès son arrivée, il se rua vers  
moi pour s'assurer mon amitié; È le trouvait ce regard  
très étouffant. Il me cita tout d'abord les raisons de sa  
venue, il était si joyeux de venir dans notre île, m'ajoutant,  
mémoriosa, je l'avais fait naïf comme tout les européens  
venue auparavant.

Un beau jour, j'apportais un cadeau que j'avais reçu  
par mes soins, enveloppé dans une belle toile représentant  
une œuvre splendide de Paul Gauguin.

## b. Copie B

Lorsque j'ai entendu parler, une nouvelle fois, d'un européen arrivant sur notre île, j'ai de suite élaboré un nouveau plan. Tous les ans, nombreux étaient les petits Français en quête du bonheur, mais qui ne pouvaient pas résister à l'argent et n'hésitaient pas à nous prouver leur malhonnêteté au moment opportun.

Après quelques instants de discussion à l'observer, j'en suis venue à me rendre compte qu'il était comme les autres : menteur, malhonnête et les poches remplies de pièces. Son discours d'évasion, du rapport à l'argent et d'envie de liberté sonnait faux, j'allais rapidement confirmer mes hypothèses.

En cadeau de bienvenue, j'ai concocté pour lui un gâteau, histoire de lui faire découvrir la "culture tahitienne". Après lui avoir déposé, j'ai attendu quelques dizaines de minutes, tout en réfléchissant à cette situation. Les européens n'hésitent pas à nous arracher nos richesses et essayer d'en tirer profit, à nous d'en faire de même.



### c. Copie C

Aujourd'hui, c'était une journée comme les autres sauf que c'est aussi aujourd'hui que le bateau de ravitaillement va jeter l'ancre sur notre belle île, Taratoro. Nous attendions depuis <sup>3 mois</sup> de ravitaillement. Nous commençons à être courts de peinture, de matériaux, de nourriture, ... Tout mon peuple attendait de voir ce que le bateau n'apportait pas que de la marchandise nécessaire à la vie sur l'île mais ~~elle~~ <sup>aussi</sup> nous venait de faire pour nous relier au continent, nous ramenant par le même des "pigeons" à qui je vend des tableaux ressemblant très parfois à ceux de Gauguin. J'ai donc utilisé ce don pour faire tourner notre île pour que mon peuple et moi puissions continuer à vivre sur cette magnifique île, celle sur laquelle mes ancêtres ont vécu. C'est pourquoi je me suis toujours promis de protéger mon peuple peu ~~importe~~ importe le prix, même si pour cela je dois échanger les gens pour vivre. Le bateau a enfin accosté, nous vîmes personne descendre à part les marchands habituels. Je commençais donc à acheter les goûters habituels, ma peinture, ... et là quand j'étais sur le point de retourner à ma hute, un homme m'interpella, un homme de faire me parvint, je me suis "enfin !" #

↳ Les Européens ne me gênent qu'à moitié car ils sont tous manipulés par l'argent, ils ne veulent que pour ça "gagner toujours plus" mais ce n'est pas moi qui leur prendrai que un peu d'argent sans qu'ils le sachent, qui va me faire ces palabres.

#### d. Copie D

→ J'étais en train de peindre un de mes merveilleux tableaux lorsque j'entendis le bateau au loin. Les arrivées sont rares sur l'île de Taratoka, alors, je me précipita sur la plage pour voir ce qu'il se passait. Un de ces bateaux qui passe seulement trois fois par an venait d'arriver. Je vis sortir la silhouette d'un jeune européen qui recherchait sûrement la paix comme tous les autres venu avant lui. <sup>je suis</sup> donc <sup>allé</sup> lui parler pour lui offrir mon hospitalité, lorsque j'appris à lui le connaître, je peux me rendre compte que son discours ressemblait fortement aux précédents. Je me montre donc chaleureux et accueillant, ce qui m'avait permis quelque mois plus tôt et récemment de tirer profit de jeunes européens semblable à lui. Je lui fit donc découvrir le village en lui présentant les principaux habitants de mon pays. Quelques jours plus tard je lui apporte des gâteaux emballés dans une de mes toiles sur le modèle de Gaudin. Il semblait être un profit adéquat pour ~~ce~~ y voir un intérêt financier. Plusieurs jours après, mon impression était la même, il repartit en Europe en me laissant 7000 francs. J'avais gagné le gros lot.

## e. Copie E

A bien! Encore un blanc sur notre île. Encore un de ces colons à dupé grâce à mes tableaux. ~~Je~~ Je vais faire amis amis avec cette homme. Petit à petit, ce jeune homme m'aime bien. Je vais lui envoyer les toiles, par l'intermédiaire du petit Kiri-fran, avec mes gâteaux: "Hop, Kiribou, viens goûter ce gâteau à l'occidental."  
- Oui madame! Plus tard, après l'envoi de deux autres gâteaux, ~~elle~~ l'homme lui rendit visite.

↳ Tarkoya, me dit-il, tu m'as envoyé à plusieurs reprises des gâteaux, ils étaient excellents."

Moi lui répondis-je. Cet ogresse et verrat occidental avait enfin cédé à mon vice, me permettant, plus tard, d'obtenir de lui de l'argent. Je décidais enfin de passer à la phase finale de mon stratagème: lui dire que c'était à mon grand-père et jouer la sauvegarde ignorante:

"j'en ai fait un tas dans une grange"

- Beaucoup? Elle répondit-il.
- Oh, je ne sais pas, dis-je avec indifférence mummifiée.

Il devint pâle et me regarda. Je l'emmenai alors dans mon atelier et il devint encore plus pâle à la vue des quelques toiles qui me restaient. Je lui proposai alors de lui offrir et il me présenta sa montre en or:

↳ Mais si on capture pas bœufs ici pour lire l'homme, le sel nous suffit "l lui rétorquai-je.

Elle me donna alors 200 000 francs en postulant des médicaments. Quel escroc, dire qu'il croyait qu'elles étaient de Gandhi!

## f. Copie F

Quand il est arrivé, Georges donnait l'impression de tout savoir du monde, l'argent lui était indispensable, on le voyait de par son attitude lorsque il s'exprimait. Malgré cela, je voyais que la naïveté transpirait en lui : à chaque fois qu'il venait me voir, il essayait de gagner mon amitié sans se soucier de qui j'étais vraiment. De plus à chaque gâteau emballé dans mes imitations des toiles de Gauguin qu'il recevait de ma part, son incompréhension envers les toiles qu'il pensait de grande valeur grandissait de jour en jour : j'avais réussi à le tromper. Mon but étant de lui faire comprendre qu'il ne faut pas se fier aux apparences.

### Annexe 3

***Consignes données aux élèves pour travailler sur un extrait de Rhinocéros de Ionesco mettant en scène un rhinocéros.***

#### **1. Choix du texte et rédaction d'une note de mise en scène:**

##### **Définition générale:**

La note de mise en scène, généralement rédigée par le metteur en scène, explique la manière dont une scène ou le spectacle entier a été joué: sont détaillés les décors, accessoires, mais aussi éventuellement le placement et le jeu des acteurs.

La note de mise en scène ne fait pas que décrire le spectacle, mais elle justifie aussi les choix du metteur en scène.

**A- Choisir le texte:** consultez le document **Activité 4 textes** pour choisir la scène que vous étudierez.

##### **B- Après avoir lu le texte :**

- prenez des notes sur la mise en scène possible de l'extrait: appuyez-vous sur les didascalies présentes dans le texte.

Votre écrit doit évoquer: le décor, l'ambiance sonore, le placement des personnages sur la scène, leurs gestes.

Vous devez montrer que vous vous appuyez sur le texte.

- rédigez le premier jet de votre note de mise en scène: environ 15 lignes.

#### **2. Analyse guidée de la scène choisie**

**A- Reprenez le texte que vous avez choisi et répondez aux questions suivantes:**

- Comment est signifié le passage du rhinocéros ? Est-il visible sur la scène ? Est-il caché ?...

- Quelle(s) émotion(s) provoque ce passage chez les personnages présents sur scène ? *Plusieurs réponses possibles en fonction des personnages et de la longueur de la scène*

- Que peut représenter le rhinocéros dans cette scène ? Appuyez-vous sur la violence qu'il dégage ou non, sur les réactions des personnages sur scène.

- A quoi servent les dialogues dans cette scène ? Font-ils avancer l'action ? Donnent-ils des explications sur les passages des rhinocéros ? Ou bien, révèlent-ils quelque chose sur l'état d'esprit des personnages et sur le fonctionnement de leur société en général ?

**B- Lisez le document ci-dessous:** il s'agit d'une note de mise en scène concernant la fin de la pièce.

Après votre lecture, notez ce qu'on doit trouver dans une note de mise en scène et qui manque à votre premier écrit

Emmanuel Demarcy-Mota parle de sa mise en scène de la fin de la pièce

Cette scène est la dernière de la pièce. Bérenger y affirme: « Je ne peux plus changer », ce qui constitue une des clés essentielles de ce personnage. Bérenger n'affirme ni une volonté ni une décision mais une impuissance, et c'est finalement cette impuissance qui fait sa force. C'est en ne pouvant pas faire comme les autres que Bérenger résiste, dans la solitude absolue de ne pas pouvoir être autrement qu'un homme. Pour autant, ça ne fait pas de lui un héros. C'est d'ailleurs à cause de son manque d'héroïsme que Daisy le quitte juste avant. Il fallait donc trouver une scénographie indiquant sa solitude et ne se terminant pas sur une vision héroïque.

A partir de la phrase « Et les mutations sont-elles réversibles ? », Serge Maggiani, qui interprétait Bérenger, commençait à escalader un échafaudage en forme de tour qui était le seul élément qui demeurerait au milieu d'un plateau vide. Je voulais Bérenger face à un grand vide pour qu'on ait cette image du dernier homme, seul dans un néant absolu, seul au milieu d'une scène où il ne reste plus que le langage, où son corps disparaît en hauteur et où on n'entend plus que sa voix.

**C- Retravaillez votre premier texte.**

Indiquez les éléments de mise en scène que vous imaginez et reliez-les à votre interprétation de la scène: que voulez-vous dire au spectateur ? Quel message porte le décor et les dialogues des personnages ?

Vous pouvez écrire votre texte à la première personne.

Vous pouvez l'illustrer de schéma/ dessins représentant l'organisation de la scène, du décor.

15 à 20 lignes



## Annexes 4

### Travaux d'élèves sur la mise en scène d'un extrait de Rhinocéros.

#### a. Copie de L.

#### ① Activité 4 : Un animal sur scène.

a) Je choisis le texte A de l'acte I, avec le premier passage du rhinocéros.

b) Décors : café

ambiance sonore : bruit de plus en plus près, de + en + fort, à la fin plein de paroles en même temps.  
placement des personnages sur scène :

Béranger : assis à une table avec Jean au café

Jean : " " " " Béranger " " " bouge à l'arrière du bruit.

Serveuse : aller-retours entre le café et les tables.

L'épicier / l'épicière : dans l'épicerie avec son mari.

~~Le logicien : se précipite dans la boutique des épiciers~~

Le vieux Monsieur : arrive de la gauche après la

ménagère, va dans la boutique des épiciers /

Le logicien : arrive par la gauche sur scène en courant

puis va se plaquer contre le mur du fond à gauche

de l'entrée de l'épicerie

La ménagère : arrive de la gauche avant le logicien. avec panier et chat

Le Rhinocéros : arrive par la gauche vite

arrive de la poussière sur le plateau

#### Texte :

D'après le texte A de l'acte I, avec le premier passage du rhinocéros. Cette scène se trouve au café.

Au tout début on peut y voir Béranger et Jean assis à une table entrant de parler, pendant qu'ils parlent.



on peut entendre des bruit d'une course avec un souffle de faune. A un moment la serveuse sort du café pour leur demander ce qu'ils veulent boire, mais à ce moment précis les bruit deviennent de plus en plus forts.

Jean et Béanger commence alors à crier pour se faire entendre, Jean finit par demander ce qu'il se passe car les bruit sont devenu énorme la serveuse s'interroge aussi, mais Béanger semble ne rien entendre et ne bouge pas. Jean va donc se lever et presque tout le monde va crier "Oh un rhinocéros!" et vont regarder par la gauche "la course du faune".

L'épicier et l'épicière vont donc se montrer le logicien lui arrive en courant par la gauche, la ménagère arrive avec son panier, fait tous tomber, mais garde son chat. Un vieux monsieur va lui aussi arriver par la gauche, Béanger lui reste toujours assis malgré la pagaille. En même temps de tout cela des bruit "Oh" "Ah" viennent de la gauche avec des pas de gas. Et pour finir de la poussière se repend sur le plateau.

② a- Le passage du rhinocéros est un événement très inhabituel.

On n'aperçoit pas le rhinocéros sur la scène, mais tous les personnages nous font comprendre qu'il court de la gauche.

Chaqueun des personnages sont étonner et crie



mais seul Bé ranger reste assis et ne dit rien.

Dans cette scène le rhinocéros peut représenter un événement inattendu.

Le rhinocéros n'a rien de violent il court juste dans la rue comme si il s'échappait. En revanche les personnages ont un peu peur et sont très étonnés certains ont même perdu leur moyen. Et personne ne réagit.

Au début le dialogue ne sert pas trop, mais après sa fait avancer l'action en se demandant ce qu'il se passe mais le dialogue sert surtout à montrer que plus les secondes passe moins ils s'entendent parler, mais à la fin il n'y a pas vraiment de ~~rien~~ tout le monde parle en même temps dit qu'il y a un rhinocéros qui arrive par la gauche, mais les crie et le fait que tout le monde parle en même temps montre que ils sont étonnés et surpris.

Bé ranger lui reste normal comme si ils n'attendaient rien. Il est insensible, indolent.

b) Il y a des paragraphes, ~~discours~~ indirect avec être guillemet des phrases tirées du texte  
Interprétation

~~3) c - Cette scène est la première de la pièce. Le Rhinocéros est bryant, fait du bruit.~~

SUR ailleme Jeville

PS° J'ai consulté les pistes de correction avant de faire la note de mise en scène.

Cette scène est la première de la pièce.  
Le Rhinocéros qui constitue une des clefs de cet acte est bruyant "Souffle de fauve", "barissement", surprenant, rapide, ce qui fait sa force. Il arrive à s'imposer sans être aperçut par les spectateurs.

A partir des "Oh un Rhinocéros", la scène se passe très vite et beaucoup de personnages entre sur scène.

Au début les personnages étaient indifférents aux bruits du Rhinocéros, mais rapidement ils deviennent surpris et étonnés "Mais que se passe-t-il" / jusqu'à en devenir curieux (tout le monde "suit du regard, à gauche, la course du fauve") et enfin à en laisser un vrai désordre sur scène: "Le logicien"

se plaque contre le mur du fond de l'épicerie",  
La ménagère fait tomber au milieu du plateau son panier avec ses provisions, tous le monde se retrouve sous la poussière du fauve.



## b. Copie de F.

- 1) Dans le décor j'imagine Jean et Deranger au centre et au devant de la scène. Il y aurait le bar derrière et eux seraient sur la terrasse puis on verrait les autres magasins et les autres gens qui faisaient leurs vies mais les voix de Jean et Deranger seraient plus fortes que tous les autres bruits. A partir du moment où l'on entend le bruit du rhinocéros une musique de fond avec un tempo plutôt rythmé, on entendrait un peu moins bien les voix de Jean et Deranger. Puis quand les bruits se font de plus en plus forts, on entend même plus de musique ce qui angoisse car on sait qu'il va se passer quelque chose. Quand le rhinocéros passe sur la scène, tout le monde le regarde et on entend plus que les pas de l'animal qui passe même devant les deux personnages principaux. Suite à ce passage, on entend et on peut voir les réactions d'un peu tout le monde, ils s'affolent.
- 2) A - Le passage du rhinocéros coupe toutes les autres conversations et activités des autres personnages présents sur scène.  
Le rhinocéros passe en plein milieu de la scène.  
- Les personnages sont très étonnés de voir un rhinocéros passer ici.  
- Les dialogues servent à montrer que le rhinocéros fait du bruit, Jean et Deranger haussent la voix.
- B - extrait du texte puis ce que cela évoque, les interprètes

- 3) Pour ce qui est du décor, Jean et Deranger seraient placés au devant et au centre de la scène pour montrer le fait que se sont eux les personnages importants. On entendrait les autres personnages parler pour montrer qu'ils ont de l'importance mais pas autant que les deux personnages principaux. La didascalie "en criant presque pour se faire entendre, au dessus des bruits qu'il ne perçoit pas consciemment" nous montre que Jean est pour le moment un des éléments les plus importants. Mais quand le rhinocéros passe, il couvre tous les bruits donc son importance passe au dessus de celle de Jean et Deranger, le rhinocéros passe même devant eux. Suite à ce passage, tous les habitants parlent de lui est c'est devenue l'éléments principales de la pièce. Il y a une musique de fond angoissante qui passe en même temps que les remarques de tous les personnages "Viens vite voir!", "Oh! Un rhinocéros". Les remarques plus la musique donne une ambiance stressante.



## c. Copie de J.

Act 4:  
① Texte C  
→ Arrivée de Mme Loquef au parique des bureaux.  
• Elle montre l'exécuteur du désigné en indiquant la présence d'un rhinocéros (personne ne voit le rhinocéros).  
• Le décor plein de nourriture témoigne que l'exécutif a comié.  
→ Les personnages sont la suite mais pas les spectateurs.  
• Les personnages débattent:  
- Sur le nombre de copies de l'animal,  
- Sur l'entretien des bureaux.  
→ Tout les dérangements de l'animal témoigne de la présence d'un rhinocéros pour le public.

②

- Le passage au rhinocéros est marqué par: la destruction de l'exécutif, les réactions des personnages et les dérangements. C'est il s'agit sans invisible pour le spectateur.

Mme Loquef et Docteur: Elle sont choquées et opprimées par l'arrivée du rhinocéros.

Dubout et Dubout: Ils se questionnent sur la venue du rhinocéros.

Docteur: Ils ont obtenu ces connaissances en rhinocéros.

Mr papillon: Est étonné à cause de la fragilité de son exécutif.

- Dans cette scène le rhinocéros peut représenter une menace que nous ne sommes pas habitués, il s'agit de montrer que nous sommes en danger en montrant après son enter. Les personnages ont même de la peine pour lui.

- Les dialogues servent à révéler l'état d'esprit des personnages dans cette scène car ils sont nombreux à avoir une réaction adverse en vue de la situation.

③

Dans une note de mise en scène il faut préciser: au moment nous dans la pièce, le placement de personnages et les interventions de l'auteur.

④ J'imagine une mise en scène où tous les personnages sont étonnés et ont un dialogue déprimant. Madame Loquef est affolée mais ses collègues préfèrent s'amuser avec l'animal pour voir le rhinocéros que de la réconforter, Mr papillon lui réprimande ces employés qui n'ont pas changés l'exécutif trop fragile à saut goût. Cette scène montre au spectateur le vrai visage de chaque personnage quand un tel événement survient.



## d. Copie de T.

Scéance

### Un animal sur la scène

1) choix texte + redac. mes

A - Texte A

B - Lieu : terrasse d'un café

- décor : façade d'un café avec une terrasse et des tables à l'extérieur et une épicerie à côté

- perso. : serveuse, Jean, Bérenger, épicier, épicière, Ménagère

- sonorité : calme → pas loud et fort du Rhinocéros

- des gestes : geste banal pour tous les perso. il garde leur calme malgré un Rhinocéros dans la ville

\* 1<sup>e</sup> jet → note de mise en scène :

Cette scène correspond au premier passage du Rhinocéros. Sur scène l'épicier, l'épicière, la ménagère du côté de l'épicerie et du côté du café en terrasse se trouve Jean, Bérenger et la serveuse. Des bruits en arrière plan sont au début petit mais deviennent fort, malgré tout les acteurs restent très calme et continuent leur discussion puis un Rhinocéros traverse la scène les acteurs ce retourne voient passer le Rhinocéros, ils disent un par un



"Oh! Un Rhinocéros!" comme si cela leur était indifférent apart Berenger qui cherche quelque chose de rationnel à cet événement

## 2) Analyse de la scène choisie

A- Le passage du Rhinocéros est banale d'après la réaction des acteurs, le Rhinocéros n'est pas visible. Le passage est signifier par de gros bruits. Pour certains ce passage était banale et pour d'autres cela était un peu plus étonnant. Les dialogues de cette scène ne servent pas à faire de grande chose cela met en place le contexte mais rien de plus. Il y a aussi beaucoup de parole pour combler les blanc. Ils révèlent quelque chose sur les personnage et la pièce qui signifie que tout ça est ironique.

B- Un manque de détails sur le texte, prendre des citations, Préciser le scénario.

C- Cette scène correspond au premier passage du Rhinocéros. Sur scène l'épicier, l'épicière, la ménagère du côté de l'épicerie et du côté du café en terrasse se trouve Jean et Berenger parlant d'une invitation à un anniversaire et la serveuse qui prend leur commande. Il y a une ambiance calme sur la scène jusqu'à ce qu'un bruit lointain retentit, il ne s'arrête pas et se rapproche tout le monde regarde du côté gauche des coulisse et ils disaient un par un "Oh! Un Rhinocéros!". La situation paraissait normal pour tout le monde Mais Jean ce pose des question et Berenger essaye de le rassurer.

## **e. Copie de F.R.**

### (TEXTE A)

Jet de note 1 :

Le décor prend l'ensemble de la scène. De hautes façades en contreplaqué reprenant : des maisons d'habitation, une épicerie (au centre). Des petites tables avec deux chaises à chaque table. (4 tables). Aucune bande sonore mis à part celle du Rhinocéros. Le fond sonore du Rhinocéros, comme le disent les didascalies, est crescendo. Au moment où le Rhinocéros passe, Jean se lève vivement, alerte. Béranger, au contraire, ne lève même pas le regard, regardant une direction opposé.

Les façades, forment une rue. Le Rhinocéros la traverse de droite vers la gauche. (Dans le texte : « *Tous suivent du regard, à gauche, la course du fauve* ».

La bande sonore nous montre et nous prépare à l'arrivée d'une bête, « Souffle d'une bête haletante, galop, etc... »

Pour nous montrer le côté imposant de la bête, un étalage branlant de diverses produits est présenté, prêt à tomber au moindre tremblement : « Il fonce droit devant lui, frôle les étagères ! »

L'épicerie, au centre de la scène, également centre de la pièce, attire le regard. Une porte s'ouvre, en surgit l'épicière. (Un peu en hauteur, à l'aide d'un petit échafaudage, invisible, derrière la façade) : « L'ÉPICIERE, *qui montre sa tête par la porte de l'épicerie.*

Oh ! un rhinocéros ! (*A son mari, resté dans la boutique :*) Viens vite voir, un rhinocéros !

Suite au passage de la bête, un vieux monsieur élégant se précipite dans la boutique de l'épicier, renversant au passage un ou deux objets.

### **Réponses aux questions du diaporama :**

Le passage du Rhinocéros est signifié par la bande sonore reprenant le souffle haletant d'une bête, et son galop. Il ne doit pas être visible sur la scène. Pour éviter le ridicule. Il doit être caché. En effet, un artiste déguisé en Rhinocéros forcera le rire et nuira à ce passage clef de la pièce.

Les personnages sont surpris, épouvantés, et intrigués. Ils ne savent que penser de la présence de ce Rhinocéros. A l'exception de Béranger, présentant un désintéret et une indifférence quasi-totale du fauve, disant naturellement, après un deuxième passage : « Rhinocéros ! En sens inverse. »



Le Rhinocéros représente un évènement violent, inattendu, tellement « énorme » qu'on ose y croire. Les personnages ne se posent d'abord même pas la question du « Pourquoi est-il là ? » Mais plutôt : Quelle violence c'est incroyable, Rhinocéros d'Afrique ou d'Asie ? » L'évènement est tellement improbable et nouveau qu'on se retrouve dans l'incapacité de réagir intelligemment. Ils sont surpris et sous le choc.

Les dialogues dans cette scène ne servent pas à étoffer l'intrigue, mais plutôt à meubler la scène, et surtout, nous montrer leur incapacité à réagir convenablement, sans se poser les bonnes questions. Ils ne cherchent pas à s'expliquer le passage du Rhinocéros, mais subissent la présence du fauve, physiquement et mentalement.

2. C :

Note :

La mise en scène, que j'imaginai au début, n'est finalement pas adaptée au sens de la pièce, et ne met pas en valeur le sens profond de l'œuvre. Je n'avais pas pris en compte le rapport entre la quantité de décor présent sur scène, et le vide pourtant recherché. Je propose donc, dans les lignes qui vont suivre, une tout autre interprétation, conciliant mon ressenti de départ, et l'extrait de l'analyse d'*Emmanuel Demarcy-Mota* sur la dernière scène.

J'imagine, en ce début de pièce, à l'ouverture des rideaux, une rue, composée de façade en contreplaqué représentant respectivement, de droite vers la gauche (sens du public) : Une maison, une épicerie, avec des étalages, 4 tables et 2 chaises par table, puis deux autres maisons. Le tout, à la suite, avec le moins de vide possible. Cette rue doit représenter le centre-bourg d'un petit village où la vie suit son cours, heureuse et paisible, avec les problèmes quotidiens de chaque habitant. Une vie « pleine » donc, comme le décor, dense et coloré. Les lumières sont chaudes, offrant une atmosphère paisible et calme. Ce tableau, doit contraster avec une fin vide, représentant la solitude et les ténèbres.

Ce tableau symbolisant donc la paix qui sera troublée par un événement nouveau et inattendu : Les personnages parlent de la pluie et du beau temps, de leurs problèmes personnels, ici, Jean apprend, de Béranger, surpris et déçu, qu'il n'a pas été invité à l'anniversaire d'Auguste. Banal. Mais ce petit « différent » est déjà porteur d'animosité... Ils discutent dans l'endroit le plus populaire d'un village : l'équivalent du bar-tabac. Et c'est l'arrivée du Rhinocéros qui vient perturber ce petit *train-train* de vie : D'abord les bruits incongrus, (galop lointain, souffle, grognements...) formes de présages, de bruits lointains, comme une nouvelle à laquelle personne ne prête attention d'abord, ne sachant si elle est bonne ou mauvaise. Puis vient ensuite son arrivée réelle et intrusive, à la quelle personne n'ose vraiment croire, puis, la réalité s'imposant à eux, ils acceptent le fait, n'osant réagir physiquement, mais seulement sous l'effet du choc et de la surprise. Laissant donc s'échapper leur pensée instinctive, d'effarouchement et de surprise, leur pensée se résume à « HO, un Rhinocéros ». Il

faudra attendre que les bruits dérangent tout à fait leur discussion ; c'est-à-dire que même crier n'est plus suffisant ; pour qu'ils se mettent à se demander ce qui se passe. Dans le texte et didascalies : « *Non, il est vrai, je n'étais pas invité. On ne m'a pas fait cet honneur... Toutefois, je puis vous assurer que même si j'avais été invité, je ne serais pas venu, car... (Les bruits sont devenus énormes.) Que se passe-t-il ? (Les bruits du galop d'un animal puissant et lourd sont tout proches, très accélérés ; on entend son halètement.) Mais qu'est-ce que c'est ?* »

La bande sonore en crescendo servira l'effet de bruits lointains, s'approchant à grande vitesse, puis passant sur la scène. La luminosité pourra alors être atténuée, en signe de prévention, et comme sous l'effet du galop lourd et violent du Rhinocéros. Noter que Béranger, seul personnage se sentant peu concerné par le problème, ne réagit pas. L'épicière, l'épicier, Jean, la serveuse, la ménagère et le logicien, se lèvent comme un seul homme pour admirer la bête.

## Annexe 5

**Rédaction d'une partie de commentaire composé portant sur l'excipit de Bel-Ami.**

<b>Devoir sur table</b>
-------------------------

**Vous développerez l'analyse de ce texte en choisissant un axe de lecture et en vous appuyant sur le tableau à compléter.**

***Vous rendrez le tableau complété avec votre copie.***

**Texte : l'excipit du roman *Bel-Ami*.**

Soudain il aperçut Mme de Marelle ; et le souvenir de tous les baisers qu'il lui avait donnés, qu'elle lui avait rendus, le souvenir de toutes leurs caresses, de ses gentillesses, du son de sa voix, du goût de ses lèvres, lui fit passer dans le sang le désir brusque de la reprendre. Elle était jolie, élégante, avec son air gamin et ses yeux vifs. Georges pensait : " Quelle charmante maîtresse, tout de même. "

Elle s'approcha un peu timide, un peu inquiète, et lui tendit la main. Il la reçut dans la sienne et la garda. Alors il sentit l'appel discret de ses doigts de femme, la douce pression qui pardonne et reprend. Et lui-même il la serrait, cette petite main, comme pour dire : " Je t'aime toujours, je suis à toi ! "

Leurs yeux se rencontrèrent, souriants, brillants, pleins d'amour. Elle murmura de sa voix gracieuse : " A bientôt, monsieur. "

Il répondit gaiement : " A bientôt, madame. "

Et elle s'éloigna.

D'autres personnes se poussaient. La foule coulait devant lui comme un fleuve. Enfin elle s'éclaircit. Les derniers assistants partirent. Georges reprit le bras de Suzanne pour retraverser l'église.

Elle était pleine de monde, car chacun avait regagné sa place, afin de les voir passer ensemble. Il allait lentement, d'un pas calme, la tête haute, les yeux fixés sur la grande baie ensoleillée de la porte. Il sentait sur sa peau courir de longs frissons, ces frissons froids que donnent les immenses bonheurs. Il ne voyait personne. Il ne pensait qu'à lui.

Lorsqu'il parvint sur le seuil, il aperçut la foule amassée, une foule noire, bruisante, venue là pour lui, pour lui Georges Du Roy. Le peuple de Paris le contemplait et l'enviait.

Puis, relevant les yeux, il découvrit là-bas, derrière la place de la Concorde, la Chambre des députés. Et il lui sembla qu'il allait faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon.

Il descendit avec lenteur les marches du haut perron entre deux haies de spectateurs. Mais il ne les voyait point ; sa pensée maintenant revenait en arrière, et devant ses yeux éblouis par l'éclatant soleil flottait l'image de Mme de Marelle rajustant en face de la glace les petits cheveux frisés de ses tempes, toujours défaits au sortir du lit.

**Problématique** : Cette fin consacre-t-elle le triomphe de Georges Duroy ?

**Axes de lecture** :

1. Une réussite royale et orgueilleuse
2. Le triomphe du désir débordant

## 1. Une réussite royale et orgueilleuse

<b>Citations</b>	<b>Procédés littéraires que je reconnais (Quels outils a utilisé l'auteur pour écrire ce texte ?)</b>	<b>Interprétations : Qu'est-ce que ces citations me permettent de comprendre en plus ?</b>
	Homophonie « roi »/ « Du Roy »	
		Du Roy au centre des regards: il est devenu le personnage le plus important de Paris
	Utilisation répétée du pronom « il » comme sujet des actions	
	Utilisation de la symbolique de la lumière et de ses connotations positives	
« il allait faire un bon du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon » (l.21-22)		

## 2. Le triomphe du désir débordant

<b>Citations</b>	<b>Procédés littéraires que je reconnais (Quels outils a</b>	<b>Interprétation : Qu'est-ce que ces citations me permettent de comprendre en plus ?</b>

	<b>utilisé l'auteur pour écrire ce texte ?)</b>	
	Champ lexical du corps et du bien-être physique	
« Le peuple de Paris le contemplait et l'enviait » (l. 19)		
	Longue description de la poignée de main avec Mme de Marelle	Ce geste rappelle celui des époux lors de la cérémonie de mariage : Du Roy fait avec Mme de Marelle un nouveau pacte d'amour.
	L'auteur crée un décalage entre les paroles formelles échangées avec Mme de Marelle et l'intensité des regards échangés	
« Quelle charmante maîtresse, tout de même » (l.4)		

## Annexes 6

### Travaux des élèves.

#### a. Premier jet de N

6/10

français

+ nombreuses citations (attention à coder les lignes directement après)  
il manque la phrase d'introduction de l'axe  
attention à la phrase: tu recopies le texte.

le triomphe du désir débordant

C'est quand Duroy <sup>seu</sup> ~~voit~~ l'objet de Marelle que son âme de séducteur revient à lui. Des souvenirs lui reviennent comme les "caresses", le "son de sa voix". Un homme étant submergé par le charme de de Marelle. Cette femme si "jolie" et "élégante".

3, 23 Se donnant la main, ils se regardèrent faisant passer des messages n'ayant presque pas ouvert la bouche.

2, 7 C'est par le regard que de Marelle lui dit "je t'aime". Il lui suffit juste de sa pour se quitter et dire au revoir. Après ce moment il revient l'affection que Duroy avait envers de Marelle.

19 la tête haute Duroy avança, acclamé par tout ce peuple qui le "contemplait" et "évoquait".

ou l'  
débordant  
le désir d'être estimé par tous Paris, Duroy ne poursuivait que triomphe.



b. Premier jet de K

Français

K  
(1)

⊕ tu as compris le texte et le personnage de Duroy, c'est bien  
 ⊖ bon devoir manque de idées cite plus souvent le texte  
 même de procédés.  
 (Δ pour des citations)

Problématique: Cette fin consacre-t-elle le triomphe de Georges Duroy?

Duroy passe d'Artois dans un devoir  
 Pour commencer, Duroy est plein de petits mots d'amour à Mme de Marelle et sa gentillesse qui est parfaite pour la trouper le temps venu. Au début du texte il pense à elle et tout ces baisers citations?

Ensuite il pense que c'est une citation maîtresse. Il repose à tout les bons moments qu'il a avec elle. Il voudrait repousser avec elle en autre nuit, mais elle finit en vain nuit amoureuse. Jusqu'à trouver une autre femme plus que parfaite que D.

Après, D décrit le regard de Marelle et l'émotion de ses doigts par se souvenir plus souvent. Par D il garde lui rappelle la cérémonie de mariage de son de Marelle et D.

Ensuite, D a un désir de tout lui reprendre et lui sourient. Alors que Mme de Marelle ressent un amour envers D que parfait.

Pour finir, D sait parler aux femmes pour voler leurs yeux et leurs dignités. Il obtient toujours ce qu'il veut.

Conclusion:  
 La fin consacre le triomphe de D. Quand il descend les marches il se voit supérieur aux autres. Pourquoi? Car D a réussi à se

20 fois tu as le texte qu'il est son objet

qu? car, pas pour Duroy, mais pour révélation et entre autres le texte.

pas clair

( être aimer de Mme de Marelle qui était sa maîtresse. Duroy  
 Alors qui lui a tout mis à Mme de Marelle. Donc D  
 a encore gagné, triomphe sa victoire en ne demandant que de raffiner mots et beaucoup de désir de lui voler tout ce qui lui reste et le nouveau monde pour Duroy, mais aussi grâce à  
 gagner les richesses de la

( elle, la belle Mme de Marelle!

cette idée est très intéressante et pouvait être justifiée en l'appuyant précisément sur le texte.



## c. Premier jet de R

R  
(1)

+ Centre Comprehension a ceux. Bien pour l'essai un développement!

- il manque l'annonce de l'axe que tu es cher. Cela t'aurait permis de recadrer ton propos sur le texte: est tu parles de l'homme en general. Et même si ton avis est important, pour cet exercice on attend d'abord de toi que tu le 4 décembre montras comment le texte est écrit.

DS Français

6/20

mot mot employé

Premièrement, Duroy est un homme conservateur, il veut tout s'approprier même en dehors des limites du respect, envers les femmes, ou même ses amis: par exemple son vieil ami Charles Forestier. Après sa mort, il avait épousé sa femme même si elle était consentante.

Ensuite, il veut réussir à tout prix utilisant les personnes comme appuis: M. Walter ou même Mme de Mareille à qui il <sup>trouve</sup> vole l'argent. Son but est de passer et d'être reconnu par tous. Ce qu'il arrivera à faire dans la suite du roman.

Comment fait-il pour tout vouloir alors qu'il a déjà tout eu dans le passé. Pourquoi Duroy et Clothilde regrettent-ils leur amour, les baisers, les caresses.

Je pense que Georges Duroy est un homme prétencieux malveillant, qui profite de tout pour se faire plaisir à lui seul.

<sup>trouve</sup> de peuple de Paris le contemplant et l'exaltant <sup>l'écrit</sup>

cette hyperbole le montre bien, il veut paraître <sup>l'écrit</sup>

ou important aux yeux des gens <sup>explique pourquoi on parle de lui qu'on a son point de</sup>

Même si Georges a un divorce débandant, je pense sincèrement qu'il aime Clothilde. Il le montre au même le sous-entend dans cette phrase: "Quel charmante maîtresse tout de même" (l'écrit?)

Pour conclure, Duroy est un homme conservateur malveillant que réussi n'importe quelle opportunité pour réussir, même en trahissant les personnes les plus proches de lui. Il est instable avec les femmes, mais je pense qu'il ressent quelque chose pour Clothilde.

## Annexes 7

### a. Deuxième jet de N

Français

N  
(12)

Un véritable progrès par rapport à ton premier devoir: c'est bien, il faut garder cette persévérance!

⊕ citations nombreuses, effort sur la recherche de procédés

⊖ un problème de compréhension persiste: Duroy ne regrette pas de tout de ne pas être marié avec Mme de Marelle, il l'a comme maîtresse et cela lui suffit: il a une femme pour l'argent (Suzanne) et une femme pour l'amour (Mme de Marelle). Surtout il ne laisserait une

Problématique: Cette fin consacre-t-elle le triomphe de Georges Duroy?

Intro: Dans un texte excipit du roman Bel-Ami je montre le triomphe du désir débordant de Georges Duroy.

le triomphe du désir débordant

Tout d'abord dans ce texte on peut voir qu'au début est employé un champs lexical du corps et du bien être quand Georges Duroy se souvient de Marelle, il se rappelle des "caresses" (R2), du goût de ses lèvres (R2). L'auteur veut montrer que Marelle est importante pour G.D, qui même aurait le désir de la "reprandre", employé à la (R3)

Après ceci on distingue la poignée de main avec Mme De Marelle. Quand Clothilde tendit la main à G.D celui-ci la "reçu et la garda" (R5). On peut comparer cette scène à celle d'un mariage quand deux personnes font un pacte d'amour.

! voir ce qui est dit dans le 1er?

si, et i constate mon: qu'en a?



Ensuite à la fin de leur discussion, leurs regards ne faisaient plus qu'un. Créant un décalage entre le regard et leur parole. « Je t'aime toujours, je suis à toi » (R 7) nous montre que la tendresse de leurs regards permettent de savoir ce que l'autre pense car ces paroles n'auraient pas été prononcées par Georges Duroy. Cette discussion montre le caractère de G.D et qu'il n'aime pas ses sentiments.

ent que... ( Dans un quelconque temps on peut repérer la phrase romantique employée par G.D à la fin de ses souvenirs qui est « Quelle charmante maîtresse, tout de même » (R 11). L'auteur veut montrer l'amour de G.D existant encore pour De Marelle, ce qui fait comprendre que Duroy n'est pas avec la femme qui voudrait être.

aux  
no. en  
qui  
l'air ( Pour finir, quand Duroy arriva devant le peuple, ils le contemplant et l'admiraient » (R 13) ce qui montre que l'auteur exagère sur les sentiments de la foule ce qui laisse montrer que Duroy a réussi et est devenu célèbre et admiré.

Réponse à la problématique: Oui et non car certes il a eu une acclamation par le peuple, il est devenu riche et une star dans Paris. Mais à la fois non car il n'est pas avec la femme qu'il voudrait être et qu'il aime vraiment.

Δ formulation: « il n'est pas avec la femme qu'il voudrait qu'il devrait »





Attention, Dreyfus  
et vraiment  
semble d'avoir  
me de Havelle,  
ne pense pas  
à son argent  
dans ce texte.

et l'intensité des regards élargis. On peut penser que  
Dreyfus lui sourit avec bienveillance et amour, mais il lui  
sourit avec un air malveillant, un peu médis et vider. Il a le  
desire de tout lui prendre, son amour, son argent, sa bienveillance  
envers lui...

Bien finis, "le regard de Louis <sup>qui s'adressait à plusieurs</sup> contemplant et d'innocent" (123)

C'est le champ l'exercice de l'écrit. On pense que Dreyfus  
est très bien sur les aspects financiers d'argent.

quel lien avec  
le peuple de Paris?

Conclusion:

Dreyfus a un double visage, son premier visage est, en  
bel homme qui suit l'urbanisme aux finances d'argent.

qui comme  
michon  
il fallait enlever  
le développement  
à dessein de  
glorieux patrons  
le citadins.

Quand à l'autre visage, il veut gagner un maximum  
d'écarter dans la société pour être écarté, suspecté de  
tout et s'enrichir grâce à autrui.

⊕ plutôt que de chercher la malveillance de Dreyfus, c'est son côté  
immoral que tu pourrais saigner: il est dans une église, marié à  
Suzanne et il se souvient de tous  
les bons moments avec sa  
maîtresse, jusqu'à devoir  
repasser une nuit avec elle...!

### c. Deuxième jet de R

⊕ De vrais progrès par rapport à mon 1<sup>er</sup> devoir, c'est vrai. Tu es plus attentif au texte et à la manière dont il est écrit.

⊖ Intègre les Bgrs des citations dans ton texte (à la suite des citations) essaye de relier encore plus systématiquement le titre de l'axe à tes Français analysés pour les approfondir.

R  
(2)

(13) moyenne des 2 notes ⇒ 9,5

J'ai choisi l'axe portant sur l'accept de l'extract du livre Bel Ami de Guy de Maupassant, "de triomphe du désir débordant" de Georges Duray

(l.1, l.2) Intègre les lignes dans ton texte

Tout d'abord, Georges Duray veut toujours être désiré : de nombreux mots du champ lexical du corps et du bien être physique. "deux baisers, gentillesse, frissons" prouvent que les <sup>deux</sup> personnages ont envie l'un de l'autre. Duray semble revivre ses sensations passées avec C.lothilde de Mareille. ) oui!

l.19 Ensuite, l'hyperbole « de peuple de Paris le contemplait et l'enviait » démontre que Duray est un modèle de réussite pour les autres. OK, pourquoi est-ce une hyperbole?

l.8, l.10 De plus, l'auteur cherche à prouver que malgré <sup>le succès</sup> leur similitude, Georges et Clothilde sont admiratifs l'un de l'autre.

d'ailleurs des citations / En effet, Maupassant appuie sur le décalage pour Georges avec Mme de Mareille et l'intensité de leurs regards. On a la forte impression qu'ils cherchent à renouer ensemble.

compréhension: n'est-ce pas le fait d'être admirés qui le rend heureux dans ce passage. C'est vers tu diras ?

Enfin, Duray se souvient de tous ces moments passés avec Clothilde, ce que lui donne « des frissons de bonheur » (l.16). Mais, l'auteur a utilisé l'euphémisme « Quelle charmante maîtresse tout de même » pour montrer que Duray se ferra de ne plus être avec elle. Une fois de plus,

l'abbé se débordant.

remont  
se pivot  
seul  
ion dont  
moment  
ément les  
nes.

Pour conclure, Duroy reste un éternel insatisfait, surtout avec les femmes. Il souhaite être le plus important possible, être dévoré par tous. « D'autres personnes se pouvaient », « Elle était pleine de monde, car chacun avait regagné sa place, afin de les voir passer ensemble, » il aperçu la foule amassée, une foule rose, bruisante venue la pour lui » afin d'embellir son image.

Pour finir, le roman consacre le triomphe de Georges Duroy car il est admiré du peuple parisien. Tout le monde aimerait être à sa place.

## Annexes 8

### **Lecture linéaire sur un extrait de Rhinocéros**

#### **Texte étudié :**

*Nous sommes au début de la pièce. Jean et Bérenger viennent de se retrouver sur une terrasse de café. Jean commente l'apparence physique de son ami.*

JEAN, *l'interrompant.*

Vous êtes dans un triste état, mon ami.

BERENGER

Dans un triste état, vous trouvez ?

JEAN

Je ne suis pas aveugle. Vous tombez de fatigue, vous avez encore perdu la nuit, vous bâillez, vous êtes mort de sommeil...

BERENGER

J'ai un peu mal aux cheveux...

JEAN

Vous puez l'alcool !

BERENGER

J'ai un petit peu la gueule de bois, c'est vrai !



JEAN

Tous les dimanches matin, c'est pareil, sans compter les jours de la semaine.

BERENGER

Ah ! non, en semaine, c'est moins fréquent, à cause du bureau...

JEAN

Et votre cravate, où est-elle ? Vous l'avez perdue dans vos ébats !

BERENGER, *mettant la main à son cou.*

Tiens, c'est vrai, c'est drôle, qu'est-ce que j'ai bien pu en faire ?

JEAN, *sortant une cravate de la poche de son veston.*

Tenez, mettez celle-ci.

BERENGER

Oh, merci, vous êtes bien obligeant.

*Il noue la cravate à son cou.*

JEAN, *pendant que Bérenger noue sa cravate au petit bonheur.*

Vous êtes tout décoiffé ! (*Bérenger passe les doigts dans ses cheveux.*) Tenez, voici un peigne !

*Il sort un peigne de l'autre poche de son veston.*

BERENGER, *prenant le peigne.*

Merci.

*Il se peigne vaguement.*

JEAN

Vous ne vous êtes pas rasé ! Regardez la tête que vous avez.

*Il sort une petite glace de la poche intérieure de son veston, la tend à Bérenger qui s'y examine ; en se regardant dans la glace, il tire la langue.*

BERENGER

J'ai la langue bien chargée.

*JEAN, reprenant la glace et la remettant dans sa poche.*

Ce n'est pas étonnant ! ... *(Il reprend aussi le peigne que lui tend Bérenger et le remet dans sa poche.)* La cirrhose vous menace, mon ami.

BERENGER, *inquiet.*

Vous croyez ?...

*JEAN, à Bérenger qui veut lui rendre la cravate.*

Gardez la cravate, j'en ai en réserve.

BERENGER, *admiratif.*

Vous êtes soigneux, vous.

*JEAN, continuant d'inspecter Bérenger.*

Vos vêtements sont tout chiffonnés, c'est lamentable, votre chemise est d'une saleté repoussante, vos souliers... *(Bérenger essaye de cacher ses pieds sous la table.)* Vos souliers ne sont pas cirés... Quel désordre !... Vos épaules...

BERENGER

Qu'est-ce qu'elles ont, mes épaules ?...

JEAN

Tournez-vous. Allez, tournez-vous. Vous vous êtes appuyé contre un mur... (*Bérenger étend mollement sa main vers Jean.*) Non, je n'ai pas de brosse sur moi. Cela gonflerait mes poches. (*Toujours mollement, Bérenger donne des tapes sur ses épaules pour en faire sortir la poussière blanche ; Jean écarte la tête.*) Oh ! là là... Où donc avez-vous pris cela ?

BERENGER

Je ne m'en souviens pas.

JEAN

C'est lamentable, lamentable ! J'ai honte d'être votre ami.

BERENGER

Vous êtes bien sévère...

JEAN

On le serait à moins !

BERENGER

Ecoutez, Jean. Je n'ai guère de distraction, on s'ennuie dans cette ville, je ne suis pas fait pour le travail que j'ai... tous les jours, au bureau, pendant huit heures, trois semaines seulement de vacances en été ! Le samedi soir, je suis plutôt fatigué, alors, vous me comprenez, pour me détendre...

JEAN

Mon cher, tout le monde travaille et moi aussi, moi aussi comme tout le monde, je fais tous les jours mes huit heures de bureau, moi aussi, je n'ai que vingt et un jours de congé par an, et pourtant, pourtant vous me voyez. De la volonté, que diable !...

BERENGER

Oh ! de la volonté, tout le monde n'a pas la vôtre. Moi je ne m'y fais pas. Non, je ne m'y fais pas, à la vie.

## Méthodes et pistes pour vous aider

### Faire une analyse linéaire en autonomie :

a- **lire** le texte : s'assurer de bien le comprendre, chercher les mots que vous ne connaissez pas

b- Sur votre brouillon, notez vos **impressions** de lecture : tout ce à quoi vous fait penser le texte est le bienvenu (que pensez-vous des personnages, quels sont leurs sentiments, quelle est l'atmosphère de cette scène, comment imaginez-vous les personnages, pensez-vous à d'autres textes/ à d'autres paysages, pensez-vous à des situations de votre vie quotidienne/ de la société actuelle... ?)

c- trouver les **mouvements** du texte : divisez le texte en étapes (ici, cela peut être en fonction des sujets de la conversation), donnez des titres aux mouvements que vous avez trouvés (à la façon de titres de chapitres)

d- Justifiez les titres que vous avez choisis : **citez** le texte et expliquez les **procédés** que vous avez repérés (champs lexicaux, répétitions/ antithèses, temps verbaux, formes de phrase, métaphores), dans un texte de théâtre vous pouvez aussi commenter les accessoires !

Au brouillon : si possible, imprimez le texte et entourez/soulignez/coloriez/reliez les mots ou groupes de mots que vous analysez.

e- **Mettez en forme** votre analyse linéaire :

> pensez à une petite introduction : nom de la pièce, de l'auteur, époque, situation du passage, bref résumé, projet de lecture, les mouvements que vous avez trouvés.

> pour chaque mouvement trouvé, expliquez vos analyses et reliez-les, à minima, au thème du mouvement (que vous avez identifié normalement en lui trouvant un titre)

> effectuez une petite conclusion qui synthétise les informations principales de votre analyse

Pistes pour l'analyse linéaire :

Rappel de la situation de l'extrait : nous sommes au **début** de la pièce, l'extrait étudié est donc susceptible d'avoir les caractéristiques d'une **scène d'exposition** (même si Ionesco a abandonné le découpage en scènes).

-> quelles sont les caractéristiques du scène d'exposition ? les retrouve-t-on dans ce texte ?

Rappel du point de vue du spectateur : c'est la première fois qu'il voit ces personnages, il ne les connaît pas mais il sait qu'il va leur arriver quelque chose (ou du moins il attend que quelque chose se passe sur scène)

-> quelles impressions font sur nous ces personnages ?

*Proposition de **projets de lecture** pour guider vos analyses :*

- Bérenger et Jean sont-ils les héros de la pièce ?
- En quoi ce dialogue transforme-t-il les attendus d'une scène d'exposition ?

A vous de jouer !

*Vous pouvez m'envoyer vos travaux afin d'avoir des conseils sur la méthode ainsi que sur vos analyses et interprétations du texte*

*Une proposition de corrigé sera mise en ligne en milieu de semaine.*

## Annexes 9

### **Travaux d'élèves**

#### **a. Copie de L.**

##### I- Analyse linéaire en autonomie

##### 1) Impression de la lecture et remarque

- C'est un dialogue entre deux personnages (Béranger et Jean)
- Jean : homme avec de la prestance, qui est soigné, heureux.

Béranger : homme perdu, avec des cheveux décoiffés, mal rasé. C'est un homme négligé.

- Nous avons à faire à deux personnages totalement opposés.
- L'atmosphère de la scène est tendue entre les deux hommes.
- Oui, cela me rappelle notre société actuelle quand Jean lui dit qu'il a honte d'être son ami car il était négligé. Souvent beaucoup de personnes dans notre société ne peuvent pas sortir sans être un minimum apprêté (maquillage, coiffure, habits...) peur d'être jugés par les autres.

##### 2) Mouvements du texte

- De « Vous êtes dans un triste état, mon ami » à « J'ai un peu mal aux cheveux... »

Titre : Etat émotionnel

Jean prend en compte l'état de son ami, comment il va.

- De « Vous puez l'alcool ! » à « Je ne m'en souviens pas »

Titre : L'attitude

Jean analyse son ami et le réarrange (le cravate, les cheveux, les habits)

- De « C'est lamentable, lamentable ! J'ai honte d'être votre ami » à « Non, je ne mis fais pas, à la vie »

Titre : La pression

Son ami à honte de lui, il subit également une pression à cause de son travail.

### 3) Analyse linéaire

*Introduction :*

Eugène Ionesco écrit *Rhinocéros* en 1959. L'extrait que nous allons étudier se situe au début de la pièce, nous découvrons deux personnages, Jean et Béranger. Nous découvrons également que ces deux personnages se tout oppose son amis. Dans cette pièce Jean est un homme avec de la prestance tandis que Béranger apparait négligé. Ce début de texte nous présente t'il les deux personnages, seront-ils des héros ?

Le texte se construit en 3 mouvements

*1<sup>er</sup> mouvement : Etat émotionnel*

Dans cette partie, Jean fait l'état émotionnel de Béranger en lui demandant si tout va bien.

- « Dans un triste état » Jean analyse son ami, il a un jugement négatif sur lui.
- Son jugement négatif est accentué par le champ lexical de la mort : « tombez de fatigue », « mort de sommeil »

*2<sup>ème</sup> mouvement : L'attitude*

Dans cette partie, Jean fait référence à son attitude physique.

- « tout les dimanches matin [...], sans compter les autres jours de la semaine » Jean fait comprendre à Béranger que c'est une habitude pour lui d'avoir « la gueule de bois »
- « votre cravate, où est-elle ? » « vous êtes tout décoiffé » « vos vêtements sont tout chiffonnés, ces lamentable » Jean analyse physiquement son ami, il lui montre

qu'il n'est pas apprêté. Il passe en revue toutes les parties de Bérenger la cravate, les cheveux, la veste, les vêtements chiffonné...

### *3<sup>ème</sup> mouvements : La pression*

Dans cette partie, les deux amis se confient.

- « j'ai honte d'être votre ami » Jean dégrade son ami mais également son amitié avec lui.

- « tous les jours, au bureau, pendant 8 heures » « vous comprenez pour me détendre... » Bérenger cherche la reconnaissance et la compassion de Jean pour l'avoir vu dans cette état.

- « tout le monde travaille moi aussi » « de la volonté, que le diable ! » Jean fait comprendre à Bérenger qu'il n'est pas le seul à travailler mais qu'il faut avoir la volonté de changer.

- « de la volonté, tout le monde n'a pas la votre » « non, je ne m'y fais pas, à la vie » Bérenger est défaitiste, il perd espoir qu'un jour il puisse ressembler à son ami, Jean.

### *Conclusion*

Dans cet extrait nous faisons la connaissance de deux personnages totalement différents : un très apprêté, avec de la prestance, et l'autre qui est négligé. Bérenger n'a pas les allures d'un héros : il n'est pas dynamique, ni soigneux tandis que Jean est dynamique...



## b. Copie de E.

### Activité 3

Objectif: Faire une analyse littéraire en autonomie

a- Lire le texte

b- Noter vos impressions de lecture

Je trouve que Jean est très bien organisé contrairement à Bénénger. Mais je le trouve très dur envers son ami. J'ai l'impression qu'il m'arrive pas à le supporter comme il est vraiment. Jean me paraît très sérieux mais triste au fond de lui. Car il pense la même chose que Bénénger sur sa vie mais selon lui, il est contraint de vivre celle-ci.

Bénénger est très dépressé, il n'aime pas sa vie mais, ne se bat pas pour autant. Il admire énormément Jean. Il semble fatigué de passer sa vie à travailler. Il n'a pas l'air de l'aimer (non boulot). Il espère avoir une vie meilleure. Je trouve qu'il est alcoolique.

La ville paraît sans vie malgré ses habitants.

Ce passage, me fait penser aux personnes qui travaillent dans les supermarchés, les usines, ... À haute ces personnes qui n'aime pas leur travail mais qui y sont obligés pour pouvoir vivre.

c- Divisez le texte en étape

Je pense qu'il y a 3 parties dans cet extrait:

- 1<sup>er</sup>, de "Vous êtes dans un triste état, mon ami" à "Ah! non, en semaine, c'est moins fréquent, à cause du bureau ---"  
Son titre = L'alcool, pourquoi pas?

- 2<sup>e</sup>, de "Et votre cravate, où est-elle" à "Je me m'en souviens pas."  
Son titre = Un peu de tenue

- 3<sup>e</sup>, de "Vous êtes bien sévère ---" à "Non, je me m'y fais pas, à la vie."  
Son titre = Leçon de vie

d- Justifiez vos titres

- L'alcool pourquoi pas? → C'est la première chose dont on parle.  
"Vous puez l'alcool!"

phrases  
courtes

Le champ lexical de l'alcool est présent:

- gueule de bois
- l'alcool
- j'ai un peu mal au cheveux (mal de tête)

- Un peu de tenue → Discussion sur la tenue de Bérenger avec Jean qui l'aide

~~Jean commence à faire des phrases longues~~

Accessoire de toilette et de tenue:

- cravate



- peigne
- miroir
- ...

- Leçon de vie : → Bénéngen raconte qu'il en a marre de la vie.

3 phrases courtes → 3 phrases longues

e - Nettez en forme

### La pièce d'Eugène Ionesco

La pièce de théâtre, *Rhinocéros*, a été écrite par Eugène Ionesco en 1959. Après la deuxième guerre mondiale (1939-1945). Elle est constituée de trois actes. Dans l'extrait (acte I) de "Vous êtes dans un triste état mon ami -" d'"Non, je ne m'y fais pas, à la vie") étudié, nous sommes sur la place du village où se trouve Jean et Bénéngen. On peut constater 3 parties dans cet extrait.

La première partie s'intitulerait, l'alcool pourquoi pas ? Elle démarre de "Vous êtes dans un triste état mon ami -" et fini à "Ah! non, en semaine, c'est moins fréquent, à cause du bureau ---". L'alcool, c'est la première chose dont Jean et Bénéngen parle. Le champ lexical de l'alcool est présent de ce passage. Comme par exemple "quête de bois" mais aussi "J'ai mal au cheveux --" qui me fais un peu

à un mal de tête ou le fait qu'il soit encore un peu saoul. Les phrases sont courtes et rapides comme s'il ne fallait pas s'attendre sur ce sujet.

La deuxième partie de l'extrait se présente, un peu de tenue. Elle commence à "Et votre cravate, où est-elle?" et se termine à "Je me m'en souviens pas.". Se lit me paraît évident car Jean\*\* m'arrête pas de critiquer Bénégen sur sa tenue, qu'elle soit vestimentaire ou physique. Dans ce passage les accessoires sont très présents, comme "la cravate", "le peigne", ... Cela donne une impression d'obligation. Bénégen est dans l'obligation de s'habiller avec une cravate. Jean fait des phrases courtes et ne laisse pas beaucoup de temps à Bénégen pour répondre. Il paraît énervé et peu patient avec son ami. Jean prend le dessus sur Bénégen.

La troisième partie s'appelle, leçon de vie car Bénégen raconte la vie de Jean, alors qu'ils ont quasiment la même. Elle débute à "Vous êtes bien sérieux ..." et se termine à "Non, je ne m'y fais pas à la vie". Ce passage me fait beaucoup penser aux personnes qui n'aiment pas leur métier mais qui sont obligées de le faire pour pouvoir manger et vivre. Les deux premières phrases sont courtes puis les autres deviennent longues. Comme s'il y avait falta du temps pour mettre en place ce sujet. Au fond, j'ai l'impression que Jean est d'accord avec Bénégen sur le fait qu'ils ne font que ça,

travailler. On voit juste que Jean tente de s'y habituer et de se dire que c'est comme ça et rien ne changera. Alors que Bénégen ne cherche même pas se dire qu'il a une place dans ce village, sans vie. C'est comme si il avait abandonné d'y croire.

Conclusion, l'extrait étudié se découpe en 3 parties, intitulées respectivement: l'alcool, pourquoi pas?, un peu de tenue, leçon de vie. Ce sont trois sujets de conversation entre Jean et Bénégen. Qui me conforte de prouver que Jean et Bénégen sont différents.

