



HAL
open science

Comment accompagner les élèves dans leur compréhension et leur interprétation des textes de manière à ce qu'ils puissent réinvestir celles-ci lors des exercices de type dissertatif?

Juliette Mokrane

► To cite this version:

Juliette Mokrane. Comment accompagner les élèves dans leur compréhension et leur interprétation des textes de manière à ce qu'ils puissent réinvestir celles-ci lors des exercices de type dissertatif?. Education. 2021. dumas-03328397

HAL Id: dumas-03328397

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03328397>

Submitted on 28 Oct 2021

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.

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Gennevilliers

Année universitaire 2020-2021

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master**

Mention : « Master MEEF Second degré »

Spécialité : « Lettres modernes »

Parcours : « Parcours Professeur des lycées et collèges en Lettres »

Comment accompagner les élèves dans leur compréhension et leur interprétation des textes de manière à ce qu'ils puissent réinvestir celles-ci lors des exercices de type dissertatif ?

Recherche en lien avec la discipline du français au lycée
Réflexion menée au sein d'une classe de 2nde Générale et Technologique

Juliette MOKRANE

Directeur de mémoire : **Mme Marie-Laure ELALOUF**

Jury :

Mme Marie-Laure ELALOUF Professeure des universités, CY Cergy Paris Université INSPÉ de l'académie de Versailles

Mme Tatiana TAOUS Maîtresse de conférences, CY Cergy Paris Université INSPÉ de l'académie de Versailles

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au bon déroulement de mon stage et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier ma directrice de mémoire, Madame Marie-Laure ELALOUF, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses précieux conseils qui m'ont accompagnée dans ma réflexion.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique du site Gennevilliers de l'INSPÉ de Versailles, notamment ma tutrice Béatrice GERLAUD qui m'a permis de progresser dans ma pratique et qui a activement contribué au développement de mes connaissances théoriques en didactique du français.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour la part active qu'ils ont prise dans la réalisation de ce mémoire :

Madame Anne-Sophie LEYMARIE, ma tutrice terrain au lycée Julie-Victoire Daubié à Argenteuil, qui a fait preuve d'une bienveillance indéfectible et qui a mis à ma disposition des ressources pédagogiques qui ont été déterminantes pour la forme qu'a pris mon enseignement et, partant, mon mémoire.

Madame Claire BIANCHI, pour sa relecture incomparable de mon mémoire.

Monsieur Nouredine MOKRANE et Madame Iryna ALEINIK pour leur soutien constant.

Enfin, l'ensemble de mes élèves des 2^{ndes} 4 et 5 du lycée Julie-Victoire Daubié à Argenteuil – mes premiers formateurs – sans qui ce travail n'aurait pas été possible.

Résumé

Mots-clés : compréhension, interprétation, théorie du sujet lecteur, dissertation, explication de texte

Ce mémoire traite des questions de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires dans la perspective des épreuves anticipées du baccalauréat de français. Si l'accent est mis sur les exercices de type dissertatif, l'explication de texte y est également abordée. Dans un premier temps, nous nous intéressons au programme de la classe de seconde générale et technologique puis nous présentons certains apports de la théorie du sujet lecteur. Dans un deuxième temps, nous analysons des travaux d'élèves effectués en début d'année de seconde dans le cadre d'un enseignement où l'interprétation a été prédéfinie en amont du travail des élèves et guide le cours. Enfin, nous présentons un dispositif d'enseignement permettant d'actualiser certains acquis de la théorie du sujet lecteur : l'activité interprétative est alors avant tout orientée et construite par les élèves.

Abstract

Keywords: comprehension, interpretation, reader-response theory, essay, text explanation

This dissertation deals with the comprehension and interpretation issues of literary texts in the perspective of the French Baccalaureate's anticipated exams. While it is focused on essay-type exercises, the text explanation subject is also raised. First, we will fix attention on the program of the first year General and Technology education classes of the French lycée and then we will present some contributions of the *reader-response theory*. In a second phase, we will analyze students' work carried out at the beginning of the first year within the framework of a teaching program where the interpretation was predefined and guiding students over the course. Finally, we will suggest a teaching plan that allows the updating of some achievements of the *reader-response theory*: the interpretative activity is then above all guided and developed by themselves.

Comment accompagner les élèves dans leur compréhension et leur interprétation des textes de manière à ce qu'ils puissent réinvestir celles-ci lors des exercices de type dissertatif ?

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
I – POSITIONNEMENT DU PROBLÈME.....	8
1) Compréhension et interprétation.....	8
2) Explication et dissertation	22
3) Notre objectif en tant qu'enseignante	32
II – UNE EXPÉRIENCE PRÉALABLE À LA MISE EN PLACE DE NOTRE DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL	34
1) Le choix des participants	34
2) Entraînement à un exercice du baccalauréat : l'expérience de l'essai	39
III – MISE EN PLACE DE NOTRE DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL	58
1) Le choix des textes	58
2) La façon de travailler les textes.....	62
3) Les brouillons de dissertation.....	84
CONCLUSION	99
BIBLIOGRAPHIE	102
ANNEXES	104
TABLE DES MATIÈRES	134

INTRODUCTION

Dans l'« Expresso » du 19 avril 2019 du site le *Café pédagogique*, on peut lire un article intitulé « « Nouveau » bac de français : Le désenchantement ». L'auteur, Jean-Michel Le Baut introduit son propos ainsi :

Les modalités des épreuves anticipées de français au baccalauréat sont enfin officiellement parues. Elles sont conformes à ce que le *Café pédagogique* avait annoncé. Hélas ! Les formes de l'évaluation finale, aussi passésistes que les programmes eux-mêmes, risquent de cadenciser les pratiques écrites et orales. Écriture d'invention, question sur le corpus, entretien ouvert, carnet de lecture ... : disparaît tout ce qu'il y avait de neuf, de souple ou de créatif. Commentaire, dissertation, contraction-essai, explication de texte linéaire, analyse grammaticale... : tout ce qu'il y a de plus traditionnel, normé ou scolaire vient désormais dicter la loi du français au lycée¹.

La dissertation ou l'explication de texte linéaire apparaissent, dans ces lignes, comme des exercices d'antan, normatifs, rigides et peu propices à l'expression d'une créativité personnelle. Enchanter la discipline du français consisterait, à l'inverse, à laisser de la place à l'invention, en pratiquant des exercices qui ne restreignent pas le champ des possibles qu'offrent la langue française et les textes. Ce dernier point se lit en creux dans la mention du « carnet de lecture » qui, il est vrai, aurait pu jouer un rôle dans les épreuves terminales anticipées obligatoires de français du baccalauréat général et technologique. Sur le forum *Neoprofs*, on rencontre sensiblement la même opinion dans un sujet datant du 25 mars 2019 intitulé « EAF nouveau cru... » :

Je trouvais pour ma part que l'exercice d'invention était très intéressant. [...]. Quant à la "norme" j'ai franchement l'impression que nous n'allons plus leur enseigner que cela. La littérature = discipline morte ? C'est à peine provocateur².

Si ces déplorations peuvent paraître justifiées, il n'en demeure pas moins que les professeurs – et de surcroît ceux désirant travailler à partir d'exercices plus enclins à instiller de la souplesse dans la lecture et l'écriture – auront à composer avec les formes canoniques

¹ Visible à l'adresse

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/04/19042019Article636912544991727001.aspx>

² Intervention de Camiye le mardi 26 mars 2019 à 20:48, visible à l'adresse

<https://www.neoprofs.org/t122928-eaf-nouveau-cru>

que sont notamment l'explication de texte et la dissertation. Nous nous sommes donc demandé, en tant que professeure entrant dans le métier et en charge de deux classes de seconde, comment faire de ces deux formalisations de la pensée des moyens de se vivre, en tant que lycéen, comme locuteur et lecteur à part entière. Cette ambition ne nous a semblé raisonnable qu'à penser ces deux exercices comme fonctionnant en synergie et soutenant des objectifs de compréhension et d'interprétation des textes.

Nous centrons notre étude sur l'explication de texte linéaire et sur la dissertation car le commentaire proposé à l'écrit peut être traité sous la forme de l'explication – ce qui évite de multiplier les types d'exercices demandés aux élèves et d'accroître la lourdeur méthodologique là où elle ne s'impose pas. De plus, il nous a paru souhaitable de ne pas entrer dans des distinctions qui, si elles font sens pour des spécialistes de la littérature, sont peu pertinentes pour des élèves qui jusque-là étaient habitués, pour la plupart, aux questions sur texte propres au Brevet des Collèges. L'essai étant un exercice qui peut s'apparenter à une dissertation simplifiée, nous n'avons pas choisi, dans notre pratique, d'insister sur ce qui diffère d'un exercice à l'autre, mais d'insister sur leurs ressemblances. Enfin, l'exercice de la contraction de texte peut, en seconde, être travaillé de manière informelle, en demandant régulièrement aux élèves de synthétiser les textes qui leur sont soumis. Il est à noter que le contexte sanitaire actuel, lié à la syndémie de la Covid-19, impose certains choix – les cours en lycée se faisant avec des effectifs en demi-jauge. L'enseignement hybride nécessite d'alléger les séquences tout en faisant le pari que le travail, davantage approfondi en situation de demi-groupe, palliera cette réduction des contenus.

En classe de seconde, le programme³ invite à pratiquer l'explication de texte⁴ et la dissertation dans le cadre de la lecture d'œuvres intégrales. Elles font partie des « exercices d'expression orale et écrite recommandés » pour les objets d'étude « Le roman et le récit du XVIIIe siècle au XXIe siècle » et « Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle ». Notre

³ Ministère de l'Éducation nationale (MEN (2019). *Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019 – Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique 2019*. Paris : MEN.

⁴ Nous ajoutons que l'explication de texte est aussi recommandée dans le cadre de l'objet d'étude « La poésie du Moyen Âge au XVIIIe siècle »

objectif, en tant qu'enseignante, serait donc de parvenir à utiliser ces deux exercices – notamment la dissertation – comme moyens de développer la subjectivité littéraire des élèves. Nous voulons donc nous interroger ici sur la façon d'aborder ces exercices du baccalauréat tout en favorisant la compréhension et l'interprétation des élèves. Notre objectif sera de travailler sur une œuvre intégrale en insistant sur certains extraits qui seront alors travaillés sur le mode de l'explication linéaire, et ce, afin de se diriger progressivement vers une évaluation de fin de séquence qui soit une synthèse de la compréhension et de l'interprétation que les élèves auront pu construire au fil des extraits approfondis en classe et de leur lecture subjective du texte intégral. Il s'agira donc, pour eux, en dernier lieu, de produire une dissertation qui leur permette de faire état de leur vision nuancée et personnelle de l'œuvre étudiée.

Avant d'avancer plus avant dans ce projet, il est nécessaire de définir les termes que nous mobilisons. Qu'entend-on par « dissertation » dans le sens commun ? Le *CNRTL* (s. v. « dissertation ») propose d'en donner la définition suivante : c'est un exercice écrit, que l'on donne aux élèves ou aux étudiants, et qui consiste dans la discussion argumentée d'un sujet donné. Par extension, ce terme – prenant souvent un sens péjoratif ou ironique – renvoie à un développement écrit (généralement fastidieux) d'idées, d'opinions sur un sujet didactique quelconque⁵. On retrouve, dans le sens usuel que prend ce terme, la dimension négative dont les interventions libres des enseignants susmentionnées faisaient état. L'exercice serait donc, en potentialité, « fastidieux » ; ce que l'enseignant doit avoir à l'esprit s'il veut éviter que cette production écrite ne se mue en pensum. Dans le même dictionnaire (s. v. « explication »), l'explication littéraire est posée comme étant une analyse, un commentaire littéraire, (philologique, stylistique, etc.) destiné à faciliter la lecture, à mettre en lumière les beautés, l'originalité d'un texte littéraire français⁶. Il s'agirait donc de mettre en avant les qualités positives du texte – le point de vue porté sur celui-ci devant se faire avant tout élogieux. On peut se demander à quel point cette approche « facilite la lecture » des textes et permet aux élèves de développer un esprit critique vis-à-

⁵ Voir le *TLFi* sur le site du *CNRTL* (s. v. « dissertation »). Visible à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/dissertation>

⁶ Voir le *TLFi* sur le site du *CNRTL* (s. v. « explication »). Visible à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/explication>

vis de ceux-ci, si tout point de vue négatif tend à s'effacer. Sourdent ici les questions de la compréhension et de l'interprétation. Faciliter la lecture, est-ce transmettre un regard reconnu comme savant sur les textes ou bien est-ce offrir la possibilité à chaque élève de construire une compréhension et une interprétation de l'œuvre qui lui permettent d'entrer en dialogue avec cette dernière, que cela se fasse sur un mode consensuel ou conflictuel. Le *CNRTL* (s. v. « compréhension ») définit la compréhension comme la capacité de comprendre (ou d'être compris). Elle est l'action de comprendre, le résultat de cette action. Quand elle se fonde sur l'actualisation d'une connaissance mémorisée antérieurement, elle est la faculté ou l'action de saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée, notamment au niveau du discours. Si le terme s'applique à un effort de réflexion, il renvoie alors à la faculté ou l'action de saisir intellectuellement les causes et les conséquences qui se rattachent à telle chose et qui l'expliquent⁷. La parenthèse « (ou d'être compris) », à l'initiale de la définition, suppose que la compréhension est d'abord réception plutôt que production active : l'individu rencontre un contenu exogène à sa psyché. La « connaissance mémorisée » va dans le même sens : on reçoit un savoir que l'on doit s'approprier et dont il faut comprendre le fonctionnement sémantique – le « rapport de signification » entre un signe et une chose signifiée. Le sujet s'efface pour saisir les propriétés objectives des signes au niveau du discours. Le fait de parvenir à « saisir intellectuellement les causes et les conséquences qui se rattachent à telle chose et l'expliquent » participe de la même rationalisation, et laisse de côté le rapport subjectif et irrationnel que peut susciter un objet artistique comme l'œuvre littéraire. La première lecture d'un adolescent est généralement empreinte de jugement moral, d'ennui, de dégoût, d'admiration ou d'exaltation ; phénomènes qui font fi de la chaîne des causes et conséquences objectives (sauf à les envisager du point de vue psychologique). Que doit faire l'enseignant de ces réactions personnelles (récalcitrantes ou ardentes) s'il souhaite accompagner ses élèves vers une pensée plus réflexive ? Doit-il les écarter comme trop éloignées de son objectif final ? Davantage que le raisonnement logique, l'interprétation est capitale dans l'étude des textes. Et la difficulté que nous soulevons apparaît au cœur même de la définition consensuelle de cette notion. L'interprétation, d'après le *CNRTL* (s. v.

⁷ Voir le *TLFi* sur le site du *CNRTL* (s. v. « compréhension »). Visible à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/compr%C3%A9hension>

« interprétation »), est d'abord l'action d'expliquer, de chercher à rendre compréhensible ce qui est dense, compliqué ou ambigu. Deuxièmement, elle est l'action de donner un sens personnel, parmi d'autres possibles, à un acte, à un fait, dont l'explication n'apparaît pas de manière évidente. Enfin, elle peut renvoyer à l'action de déformer la réalité d'une chose et de lui donner un sens le plus souvent défavorable. L'interprétation correspond aussi au résultat de ces trois types d'action⁸. On retrouve la densité, la complexité, l'ambiguïté – propres aux réactions de lecture des élèves – qui, si elles peuvent être situées dans les textes, ne le peuvent pas moins être dans les représentations que génèrent ces textes dans l'esprit de nos élèves. Ceci étant posé, comment faire pour que se rencontrent les deux pôles, qui n'existent jamais l'un sans l'autre, que sont le texte et le lecteur ? S'impose alors la question du « sens personnel » qui est le marqueur de la rencontre entre un sujet et un objet. Comme le signale la définition « l'explication n'apparaît pas de manière évidente », c'est-à-dire qu'elle suppose un choix parmi d'autres possibles et qu'elle reste toujours à construire, à négocier. Cette construction et cette négociation passent toujours par un regard singulier qui doit rester vigilant face aux deux écueils que sont la simple répétition du texte (dénuée de toute appropriation) et sa déformation outrancière. Pour qu'une interprétation soit satisfaisante, il faut donc que le sujet soit actif tout en restant attentif à ne pas s'éloigner outre mesure de l'œuvre qui lui est soumise. Dès lors, si l'on accepte d'introniser l'interprétation comme l'un des buts centraux de la lecture littéraire, il est impensable de s'en tenir à la seule compréhension, du moins telle qu'elle se définit de manière usuelle. Pour travailler l'explication de texte et la dissertation de façon féconde, il semble nécessaire de bien connaître ces deux exercices et de commencer par définir plus finement les notions de compréhension et d'interprétation.

⁸ Voir le *TLFi* sur le site du *CNRTL* (s. v. « interprétation »). Visible à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/interpr%C3%A9tation>

I – POSITIONNEMENT DU PROBLÈME

1) Compréhension et interprétation

A. La compréhension et l'interprétation dans le programme de français de seconde générale et technologique⁹

Les programmes, s'ils appellent comme toute production de la pensée un regard critique, n'en demeurent pas moins une boussole nécessaire qui tend à unifier les pratiques des enseignants et à faire de ces derniers la courroie de transmission d'un projet collectif. Il est donc important, en tant que professeur, de se référer au programme de notre discipline afin de déterminer, préalablement à toute réflexion, ce qu'il est officiellement attendu de nous.

a) La compréhension dans le programme de français de la classe de seconde

Un relevé de certaines occurrences du terme de « compréhension », dans le programme de français de seconde générale et technologique, permet de mieux saisir le rôle que celle-ci doit jouer dans l'apprentissage de la langue française et de la littérature.

Un premier objectif, convoquant cette notion, se formule ainsi dès le « préambule » : Améliorer les capacités d'expression et de compréhension des élèves par un enseignement continué de la langue, et par la pratique fréquente et régulière d'exercices variés de lecture, d'écriture et d'expression orale¹⁰.

La compréhension est donc étroitement liée à la compétence d'expression et se cultive aussi bien dans la pratique de la langue française que dans celle de la littérature. Celles-ci se travaillent à partir d'exercices « variés » que ce soit en lecture, en écriture ou en expression orale. Le français est présenté de la sorte dans cette introduction du programme :

⁹ *Ibid.* Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019

¹⁰ *Ibid.* 2.

La discipline vise à transmettre la connaissance et le goût de la langue ainsi que le plaisir de la littérature, à encourager les pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture qui sont au cœur des humanités, pour favoriser chez les élèves une appropriation personnelle des œuvres. Elle permet ainsi l'acquisition de compétences fondamentales de compréhension et d'expression, de réflexion, d'interprétation et d'argumentation¹¹.

La subjectivité des élèves apparaît ici comme devant être nécessairement convoquée ; cela se lit à travers les termes de « goût », de « plaisir », d'« appropriation personnelle ». Cette sollicitation de la singularité de chaque lycéen est directement liée à l'acquisition de la « compétence fondamentale » qu'est la compréhension, celle-ci s'articulant aux notions d'« interprétation », d'« expression » et de « réflexion ».

Il est intéressant aussi, même si cela ne concerne pas notre étude au premier chef, d'observer ce qu'il se dit de la compréhension dans la partie « Étude la langue » du programme. Cette dernière doit viser « l'amélioration de la compréhension et de l'expression écrites et orales (compétences langagières) ». Pour cette raison, le professeur doit toujours être attentif aux faits de langue car ils permettent aux élèves de renforcer leur capacité à exprimer leurs idées. Ce que confirme cette recommandation :

Les compétences de compréhension et d'expression et les connaissances linguistiques sont complémentaires ; elles se nourrissent et s'éclairent mutuellement : une connaissance des principes de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison rend l'expression plus sûre et, inversement, la possession d'un vaste vocabulaire ou l'aisance à bâtir des phrases sont renforcées par le regard réflexif que la grammaire porte sur les discours¹².

Idée qui se prolonge et se précise dans les lignes suivantes qui allient étroitement étude de la langue et habileté à s'approprier les activités d'expression écrite et orale pratiquées en classe, au nombre desquelles sont l'explication linéaire et la dissertation :

Le travail des connaissances linguistiques et celui des compétences de compréhension et d'expression étant complémentaires, il est judicieux de consacrer un moment avec les élèves à identifier et décrire les caractéristiques grammaticales des éléments qu'ils ont acquis au cours des activités d'expression écrite et orale¹³.

Enfin, dans la « Présentation générale » du programme de littérature, la langue

¹¹ *Ibid.* 2.

¹² *Ibid.* 3.

¹³ *Ibid.* 5.

apparaît comme aller de pair avec la compétence littéraire :

S'appuyant sur les acquis du collège, [l'enseignement du français] vise à rendre plus nette la conscience linguistique des élèves et plus solide leur connaissance de la langue, pour leur permettre d'avoir une compréhension plus fine de ce qu'ils lisent et de s'exprimer avec aisance, justesse et rigueur à l'écrit et à l'oral¹⁴.

La langue n'est pas travaillée pour elle-même mais pour son statut d'outil qui permet d'améliorer la compréhension des élèves mis en situation de lire, d'écrire ou d'échanger à l'oral. Si cela vaut pour la discipline du français, cette compétence reste fondamentale pour l'ensemble des disciplines ; et le programme de synthétiser ses objectifs ainsi :

Les principaux objectifs sont donc de faire réfléchir, lire, écrire et parler les élèves. L'acquisition d'une compréhension de la langue et l'aisance de l'expression qui en résulte, ainsi que la construction d'une culture littéraire partagée et assimilée personnellement par chaque élève dépendent de l'interaction de ces quatre activités fondamentales¹⁵.

La compréhension participe donc de l'acquisition d'une culture littéraire qui doit être personnelle. La partie « exercices » permet de cerner la place que doivent occuper les exercices de l'épreuve anticipée de français :

L'année de seconde en français permet une première approche des exercices écrits et oraux des épreuves anticipées du baccalauréat. Cette initiation est à construire de manière progressive : le professeur propose à cette fin des exercices adaptés.

L'élève garde la trace du travail et des activités menés tout au long de l'année. À cet effet, le professeur propose les outils de son choix : carnet de lecture, fiches de révision, travaux de synthèse, etc. Le professeur veille également à faire pratiquer le plus régulièrement possible des écrits d'appropriation. Ceux-ci concernent les lectures cursives et les lectures personnelles des élèves, mais aussi les œuvres et textes étudiés en classe, dont ils facilitent la compréhension approfondie¹⁶.

Les exercices du baccalauréat gagnent donc à être associés à des « écrits d'appropriations » qui, par leur caractère moins rigide, permettent d'enrichir les exercices canoniques de points de vue personnels ; la « compréhension approfondie » pouvant s'apparenter à l'activité interprétative.

¹⁴ *Ibid.* 8.

¹⁵ *Ibid.* 8.

¹⁶ *Ibid.* 9.

b) L'interprétation dans le programme de français de la classe de seconde

Il est remarquable que l'interprétation, contrairement à la compréhension, trouve sa place avant tout dans la partie du programme ayant trait à la littérature. Cela confirme l'idée que la pratique interprétative est à penser comme l'un des enjeux cruciaux de la lecture littéraire. Dans le « préambule », la première occurrence de cette notion se fait dans ce contexte :

Le programme de français de seconde poursuit des objectifs d'instruction et d'éducation répondant aux finalités de l'enseignement du français dans l'ensemble du cursus scolaire des élèves : la constitution d'une culture personnelle, la consolidation de leurs compétences fondamentales d'expression écrite et orale, de lecture et d'interprétation, dans une perspective de formation de la personne et du citoyen¹⁷.

La perspective de formation n'est donc pas celle de l'apprentissage de la littérature en tant que discipline particulière. De plus, la pratique de l'interprétation se fait dans le cadre d'un texte littéraire envisagé non pas comme un objet technique appelant un regard de spécialiste mais comme un médium participant à la construction de la personne et du citoyen. Qu'est-ce qu'une personne ? Le *CNRTL* définit ce terme ainsi : « Individu de l'espèce humaine, sans distinction de sexe. Cet individu défini par la conscience qu'il a d'exister, comme être biologique, moral et social. » Le texte littéraire est, en premier lieu, à aborder pour ses vertus anthropologiques : lire, c'est aussi parcourir le monde humain, le connaître par le prisme de l'art. Partager la littérature avec nos élèves, c'est retrouver l'esprit de certains écrivains contenu dans des citations devenues si célèbres qu'elles tendent à devenir des maximes : « Un roman : c'est un miroir que l'on promène le long d'un chemin »¹⁸ ; « Je suis un homme ; je considère que rien de ce qui est humain ne m'est étranger »¹⁹. Partant, il s'agirait d'aborder le roman comme une nef permettant de voguer en humanité ; le théâtre comme une représentation éthique permettant de parcourir les moindres recoins de notre

¹⁷ *Ibid.* 2.

¹⁸ Stendhal (1830) citant l'Abbé de Saint-Réal. *Le Rouge et le Noir*. Paris, Éditions Pocket, 100.

¹⁹ Dans le texte original : « Homo sum : humani nil a me alienum puto ». Térence (163 av. J.-C.). *Heautontimoroumenos*. Actus I, scena I, v. 77. Visible à l'adresse <http://remacle.org/bloodwolf/comediens/Terence/eauton.htm>

être. L'interprétation occupe, par conséquent, une place fondamentale s'il l'on veut que ces périple en littérature donnent lieu à une appropriation personnelle. Si l'histoire littéraire a évidemment sa place dans le cours de français, celle-ci doit être mise au service d'une compréhension plus fine de la société pour accompagner le lycéen dans son devenir citoyen, lui permettre de vivre pleinement au sein d'une communauté politique organisée qui est le fruit d'une histoire. La dimension esthétique n'est cependant pas évacuée, et l'interprétation revient dans la recommandation de « former le sens esthétique des élèves et cultiver leur goût, en favorisant l'appropriation de leurs lectures et en renforçant leurs capacités d'analyse et d'interprétation²⁰. » L'interprétation des textes agit comme un nœud qui permet à l'individu d'affiner sa sensibilité et ses goûts dans le même temps qu'il construit sa conscience citoyenne, collective et humaine.

Dans la « présentation générale » du programme de littérature, notamment dans le descriptif des objets d'étude, la notion d'interprétation revient plusieurs fois. L'entrée « La littérature d'idées et la presse du XIXe siècle au XXIe siècle » indique ceci :

L'analyse et l'interprétation des textes et documents amènent les élèves à dégager la visée d'une argumentation, à en déterminer les présupposés et à l'inscrire dans un courant de pensée plus large, qui l'étaye et lui donne sens²¹.

L'interprétation apparaît comme ce qui permet de dégager l'implicite d'un texte et de l'associer à des éléments qui lui sont exogènes. Pour l'objet d'étude « Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle » :

L'objectif de la classe de seconde est [...] d'approfondir l'analyse et l'interprétation des œuvres en les inscrivant dans le contexte de leur création et de leur réception, ainsi que dans l'histoire du genre²².

L'interprétation doit être nourrie par la contextualisation des œuvres. Elle apparaît donc bel et bien comme une activité qui mobilise des contenus qui ne sont pas directement présents dans les textes. Cette autre indication du programme va dans le même sens :

Un groupement de textes complémentaires destinés, par un travail de lecture comparée, à enrichir et préciser l'interprétation de l'une ou l'autre des œuvres étudiées ou l'étude du

²⁰ *Ibid.* 2.

²¹ *Ibid.* 10-11.

²² *Ibid.* 12.

théâtre de langue étrangère pourront trouver ici toute leur place²³.

Interpréter, c'est parvenir à parler d'une œuvre en la pensant depuis son histoire, depuis les textes qui lui font écho. L'interprétation est donc une mise en rapport du texte avec son extérieur.

À première vue, le programme envisage la compréhension comme opérant plutôt au niveau de la langue et du texte-même tandis que l'interprétation serait une activité propre à l'étude littéraire élargie. La compréhension semble avoir un caractère objectif (ce qui est dans le texte) tandis que l'interprétation se fonderait sur une vision personnelle ou historique connexe à l'œuvre et non contenue en elle. Ces façons d'envisager la compréhension et l'interprétation méritent de se préciser et de s'enrichir en faisant un détour par certains travaux de recherche didactique qui ont approfondi ces notions.

B. Compréhension et interprétation dans certains travaux de recherche didactique

a) Interprétation et compréhension : clarification définitoire de ces deux notions

Érick Falardeau est professeur à l'Université de Laval au sein du département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. En 2003, il a publié un article intitulé « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire »²⁴ dans la *Revue des sciences de l'éducation*. Dans cet article de recherche didactique, Falardeau discute d'abord quelques présupposés, puis il expose différentes conceptions de la compréhension et de l'interprétation afin de définir la sienne propre. Il montre aussi où les auteurs décident de faire passer la frontière entre compréhension et interprétation. La question est notamment de savoir où l'on va classer les diverses inférences liées à l'implicite du texte. Le fait de savoir si l'interprétation précède la compréhension, ou bien s'il faut envisager l'inverse, est aussi une préoccupation qui permet à Falardeau de donner forme à sa propre théorie.

²³ *Ibid.* 13.

²⁴ Falardeau, Érick (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29/3, 673-694.

Parmi les quelques présupposés qu'il aborde, on trouve l'autonomie supposée des élèves. Pour éviter les difficultés que susciterait cette idée préconçue, Falardeau invite l'enseignant à mettre des balises pour que l'élève reste fidèle au texte tout en ayant la possibilité d'être créatif sans que cette créativité ne parte de son unique subjectivité.

Un autre présupposé concerne le rôle des questions de compréhension. Falardeau propose que celles-ci soient envisagées comme des rappels du texte qui doivent servir la compréhension globale : travailler les inférences logiques ; mettre en lumière des éléments généraux et globaux (narrateur, auteur, personnages, lieu, temps, intrigue...)

Enfin, le dernier présupposé concerne la portée trop réduite que l'on prête à la compréhension. Il insiste sur le fait qu'il est important de ne pas poser la compréhension comme « "acquise" une fois pour toute »²⁵.

En passant donc par les travaux de différents chercheurs, Falardeau définit la compréhension comme un processus se jouant à l'échelle du lecteur et de ses connaissances et qui a trait au sens. Il compare la perception du monde par les cinq sens à la réorganisation mentale qu'opère un sujet singulier en actualisant ce qu'il a lu. La compréhension repose sur un consensus préalable : comprendre, c'est retrouver un sens qui est posé en amont de son advenue dans mon espace psychique. Elle est un mouvement de conceptualisation qui se décentre du mot, et même de la phrase, dans le but de reconstruire le sens global d'un texte. Falardeau inclut donc dans la compréhension les implicites qu'ils soient liés à des inférences logiques, pragmatiques ou créatives²⁶ car il considère ces dernières comme étant liées à une représentation d'ensemble du texte. Il aborde aussi les liens qu'entretiennent compréhension et mémorisation, notamment le fait que l'oubli des informations linguistiques permet l'approfondissement et l'élargissement des contenus quand le lecteur se décentre du mot et de la phrase pour mémoriser le sens

²⁵ *Ibid.* Falardeau, Érick (2003), 678.

²⁶ « Giasson distingue trois types d'inférences : les inférences logiques, dont les composantes sont contenues dans le texte, les inférences pragmatiques, fondées sur les connaissances ou les schémas stéréotypiques du lecteur, et les inférences créatives, les plus complexes, qui requièrent le plus de connaissances antérieures et de schémas stéréotypiques pertinents. Ce type de travail inférentiel est très près de la création propre à l'interprétation, car la part de matériaux hors-texte est ici beaucoup plus considérable. Mais on la distingue de l'interprétation en ce qu'elle cherche toujours à reconstruire le sens global du texte pour en améliorer l'intelligibilité et en combler les manques. » *Ibid.* Falardeau, Érick (2003), 683-684. Voir Giasson, Jocelyne (dir.) (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.

général du texte. La paraphrase, utilisée comme outil d'apprentissage, peut notamment permettre aux élèves des reformulations leur donnant accès à une vision macroscopique du sens.

Selon Falardeau, l'interprétation, quant à elle, rapproche le lecteur du texte. Elle met en lumière le « pluriel du texte », explique-t-il en reprenant les mots de Karl Canvat²⁷, et porte sur les microstructures qui se réitèrent, et qui peuvent ensuite permettre d'éclairer le texte dans son entier. La signification est le propre de l'interprétation, cette dernière « indique » (comme le veut l'étymologie) des points précis du texte à partir desquels est créé un signe qui se nourrit d'éléments extérieurs au texte. Si la compréhension consiste en une forme d'actualisation d'un sens déjà-là, admis par une communauté de lecteurs, ou plus largement de locuteurs, l'interprétation est l'invention d'un signe qui doit être soumis au regard d'autrui pour acquérir une valeur commune et partagée.

Falardeau conclut donc qu'il y a une circularité de la compréhension et de l'interprétation. Il n'y a pas de rapport chronologique entre les deux mais davantage une dynamique d'enrichissement mutuel. En s'appuyant notamment sur la *semiosis* de Charles Sanders Peirce, Falardeau pose que le signe interprété émane d'un signe compris qui lui-même a été un signe interprété avant qu'il ne fasse consensus. Il condense son propos en citant David Olson : « la compréhension correspond à la stabilisation de l'interprétation : non plus "un point de vue sur" mais une interprétation supposée admise, et partagée²⁸ ».

En définitive, les définitions que propose Falardeau de ces deux notions – compréhension et interprétation – supposent que l'on ne les différencie pas essentiellement. Si la compréhension peut être entendue comme ce qui travaille le sens global et l'interprétation, ce qui vient effectuer un travail à la loupe, cette distinction ne constitue pas un partage étanche : l'interprétation peut avoir une portée globale. Par exemple, la critique thématique de Jean-Pierre Richard, mise en œuvre notamment dans *Poésie et profondeur*, peut illustrer cet impossible cloisonnement. *Fané* et *feutré* verlainiens ou bien *suranné* baudelairien²⁹ sont des adjectifs qui ont une portée interprétative globale ;

²⁷ Canvat, Karl (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, 46, 93-115.

²⁸ David Olson dans Grossmann, Francis (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 156.

²⁹ Richard, Jean-Pierre (1955). *Poésie et profondeur*. Paris, Éditions du Seuil, 205.

ces mots sont appelés à rayonner sur l'ensemble de l'œuvre. Falardeau est tout à fait conscient de cela et c'est sans doute ce qui le conduit à proposer un outil didactique tel que le nœud-interprétatif – ce dernier étant un opérateur de lecture applicable à une œuvre dans son entier. Si l'interprétation commence par un examen minutieux et ponctuel de certains endroits du texte, elle agit ensuite par un mouvement de recul visant à estimer si des significations ponctuelles peuvent prendre sens lorsqu'on les rapporte à une œuvre entière. Subséquemment, Falardeau termine son article sur des considérations apparaissant plus stables que ses définitions initiales. Il pose alors que la compréhension est ce qui fait déjà l'objet d'un consensus (sens partagé communément). L'interprétation, elle, est en attente de consensus ; c'est-à-dire, qu'elle est le produit d'une lecture subjective qui se propose à d'autres lecteurs afin de savoir si elle rencontre suffisamment d'écho pour devenir un objet commun : une loupe dont le grossissement conviendrait à l'œil d'un nombre suffisant de lecteurs pour qu'elle puisse désormais être considérée comme une vue partagée. L'interprétation contient donc toujours en elle la possibilité de devenir un élément de compréhension. Ces deux notions ne sont donc véritablement définissables qu'à être comprises comme deux pôles d'une unique dynamique.

b) Compréhension, interprétation et lecture littéraire

Sylviane Ahr, dans le chapitre « L'interprétation : un concept stabilisé ? à stabiliser ? » qu'elle donne pour le livre *Approches didactiques de la littérature*³⁰, revient sur l'article de Falardeau en présentant celui-ci comme une « [synthèse sur laquelle] on gagnerait à prendre davantage appui ». Elle avait préalablement expliqué ceci :

En associant tout sens à une conscience (le sens créé par l'auteur et celui « recréé » par tout lecteur), l'herméneutique contemporaine favorise l'émergence du lecteur réel sur la scène interprétative ainsi que la reconnaissance de ses droits et pouvoirs dans l'interprétation des textes, mais aussi une définition renouvelée de l'interprétation. Celle-ci ne consiste plus à dévoiler le sens caché d'une œuvre, sa supposée « Vérité », mais à tenter de construire du

³⁰ Ahr, Sylviane (2019). L'interprétation : un concept stabilisé ? à stabiliser ? Dans Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays & Brigitte Louichon (dir.) *Approches didactiques de la littérature*, Namur : Presses universitaires de Namur, 89-106.

sens à partir des questions que se pose sur son présent chaque lecteur inscrit dans une histoire personnelle et collective ainsi que dans une culture déterminée³¹.

Ressort de ces lignes l'importance que certaines théories didactiques contemporaines – œuvrant dans le sillage de la théorie de la réception – accordent au lecteur réel. Plutôt que d'arrimer le travail de lecture à l'idée d'un sens en attente d'être dévoilé – vérité existant en deçà de toute intervention lectorale –, on s'efforce de partir de l'existant, de ce qui se produit à l'échelle du lecteur rencontrant le texte. La lecture littéraire trouve sa vérité dans la réalité de la lecture. Il n'est plus question de chercher ce que l'œuvre aurait supposément prévu de nous accorder après maints efforts réflexifs. Il s'agit de s'intéresser aux étincelles que produit la rencontre du texte et du lecteur. Le sens du texte se situe dans une zone tierce qui n'est ni le sujet seul ni le texte seul mais la rencontre réelle de ces deux pôles. Ce sens est construit à partir des discours dont est porteur le sujet réel qui prend en charge l'acte de lecture – c'est-à-dire à partir des nombreuses questions qu'il se pose mais aussi de l'histoire individuelle ou collective dont il est l'héritier – ; discours se transformant sous l'effet de ces autres discours qui tissent et font l'œuvre littéraire qui est donnée à lire. Le sens est donc pensé comme le produit de cette dynamique, de ce tissage multiple et complexe. Pour dire les choses de façon concise : le sens reste toujours à construire et n'est plus à dévoiler. Ahr explicite les conséquences de ce parti pris théorique en ces termes :

Cette orientation didactique, qui prend appui sur une conception anthropologique et non plus sémiotique de la lecture, conduit à associer l'interprétation non à un « savoir sur la littérature » (Rouxel, 2007 : 46)³² mais à l'expérience subjective du lecteur réel³³.

Ceci a un impact décisif sur la façon dont un enseignant va se représenter le travail que doit effectuer l'élève lorsqu'il se trouve face au texte ; sur la façon dont il se représente les « droits et pouvoirs dans l'interprétation des textes » que peut avoir un lycéen. À ce sujet, le propos de Martine Burgos, que rapporte Ahr dans son chapitre, est éclairant :

« À mesure que l'élève est invité à pénétrer plus avant dans l'univers des signes [...], à mesure qu'il se forme comme sujet social, comme individu, l'institution scolaire lui dénie,

³¹ *Ibid.* Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays & Brigitte Louichon (dir.), 102.

³² Rouxel, Annie (2007). De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus, in J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (45-54). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

³³ *Ibid.* Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays & Brigitte Louichon (dir.), 104.

semble-t-il, le droit d'interpréter, d'entrer en interaction comme sujet avec le monde du texte, d'entretenir, en son nom propre, une relation de dialogue avec l'œuvre. Bref, le droit d'être un lecteur. [...]

[...] Or, si nous acceptions l'idée que les moyens d'une compréhension éclairée d'une œuvre ne sauraient être développés hors d'une expérience esthétique effectuée par le sujet lecteur, alors la reconnaissance de la légitimité de cette lecture ordinaire devrait inciter les enseignants à s'interroger sur la logique d'acquisition et la nature des compétences requises pour que s'instaure une dialectique entre compréhension et interprétation. (1992 : 58-59)³⁴ »

Ce constat date des années 90 et l'on observe en analysant le programme de seconde générale et technologique (comme nous avons pu le faire précédemment) que ce dernier a su tenir compte de cette aporie propre à un enseignement qui se baserait uniquement sur les théories du texte et « qui accord[er]ait la priorité à l'objet littéraire et donn[er]ait à la lecture magistrale toute autorité³⁵ ». Le déplacement de l'enseignement de la littérature vers les théories de la lecture a cependant ouvert le champ à deux approches :

[L]'une, textualiste, qui s'intéresse à l'objet lu et à la « lecture modèle » programmée par le texte, c'est la théorie de l'effet ; l'autre, lectorale, qui s'intéresse à la réception effective du texte par le lecteur, c'est la théorie de la réception³⁶.

Le rappel de ces déplacements théoriques successifs permet de comprendre sur quoi se fondent certaines ambitions du programme actuel de seconde. Si les traces des théories textuelles (lectorales ou non) perdurent, il est notable de rappeler cette recommandation :

La discipline vise à transmettre la connaissance et le goût de la langue ainsi que le plaisir de la littérature, à encourager les pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture qui sont au cœur des humanités, pour favoriser chez les élèves une appropriation personnelle des œuvres. Elle permet ainsi l'acquisition de compétences fondamentales de compréhension et d'expression, de réflexion, d'interprétation et d'argumentation³⁷.

Les apports de la théorie de la réception se lisent en filigrane dans ces lignes. Des critiques telles que celle que formule Burgos semblent avoir porté leurs fruits. Le « plaisir de la

³⁴ Burgos, Martine (1992). Lecteurs experts, lecteurs "convers". De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs. *Pratiques*, 76, 55-76.

³⁵ Ahr, Sylviane (dir.) (2018). *Former à la lecture littéraire*. Futuroscope : Canopé Éditions, Maîtriser, 17.

³⁶ *Ibid.* 17.

³⁷ *Ibid.* Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019, 2.

littérature » associé à la question du goût renvoient au travail du jugement esthétique ; ce qui est ouvertement formulé, dans le programme, lorsqu'il nous est demandé en tant qu'enseignants de « former le sens esthétique des élèves et cultiver leur goût, en favorisant l'appropriation de leurs lectures et en renforçant leurs capacités d'analyse et d'interprétation³⁸. » Le « sens esthétique » dont il est question ici ne renvoie pas à celui qui s'étaie, selon la pensée kantienne, sur « des catégories que l'histoire littéraire a construites et que les élèves doivent connaître afin d'« apprécier » les œuvres du patrimoine littéraire scolaire et d'acquérir « une culture commune »³⁹. » Ce « sens esthétique » est – comme nous le suggèrent Ahr *et al.* – à rapprocher de la « conduite esthétique » que propose Jean-Marie Schaeffer dans *Adieu à l'esthétique*⁴⁰ :

Pour celui-ci, une « conduite esthétique » se caractérise par :

- une attitude du sujet face à un objet – qui peut ne pas être artistique ou reconnu comme tel ;
- une attitude où la perception du sujet, de quelque nature qu'elle soit, est exacerbée ;
- une attitude qui est source de plaisir – le plaisir n'étant pas incompatible avec un sentiment négatif, telle la tristesse – ou de déplaisir ;
- une attitude liée de façon indissoluble à des émotions personnelles et, dans certains cas, à une expérience personnelle⁴¹.

On peut interpréter cette proposition comme suit. L'objet artistique est avant tout un objet ; postulé ceci, c'est partir du principe que le texte littéraire est dans le monde et ne s'en trouve pas coupé par la spécificité qui est la sienne. La littérarité, elle, se construit dans et par le temps de la réception. L'œuvre artistique n'est pas toujours immédiatement reconnue comme telle : elle est d'abord un objet sensible prenant place parmi les autres objets du monde – monde dans lequel se tiennent objectivement les sujets que nous sommes, élèves et enseignants. La rencontre esthétique se fait donc entre un sujet doté d'a priori forgés par son expérience et une œuvre artistique ; elle se traduit par une perception exacerbée. Partant, l'élève qui développe un sentiment négatif face au texte

³⁸ *Ibid.* 2.

³⁹ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 25.

⁴⁰ Schaeffer, Jean-Marie (2000). *Adieu à l'esthétique*, Paris, Presses universitaires de France. Dans Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 25.

⁴¹ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 25.

(n'en déplaise parfois aux professeurs que nous sommes) a une conduite authentiquement esthétique : littéralement, le texte l'impressionne. L'émotion vive est ce qui garantit une expérience littéraire à même de perdurer dans le temps. Ahr *et al.* de citer Saint-Lambert : « lorsque l'âme a été affectée par l'objet même, elle l'est encore par le souvenir⁴² ». Si l'on admet cela comme prémisse de tout enseignement, la transmission scolaire sera en mesure de viser « l'enrichissement du répertoire culturel et affectif du lecteur »⁴³. Ce dernier est à mettre en rapport avec l'idée de Pierre Bayard de « "bibliothèque intérieure", cette « partie subjective de la *bibliothèque collective* comportant les livres marquants de chaque sujet⁴⁴ ».

Si l'accueil des moments d'exacerbation de la perception favorise l'enrichissement du répertoire culturel et affectif des élèves, il est aussi nécessaire de rappeler ce qui rend possible l'actualisation d'une œuvre pour des lecteurs contemporains. À ce propos Ahr *et al.* nous invitent « à reconsidérer la place et le rôle de la contextualisation des textes dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture littéraire »⁴⁵ et ces auteurs de faire le constat suivant :

Généralement, le professeur croit devoir, avant toute lecture, enrichir l'encyclopédie lacunaire des élèves. Or, de toute évidence, ce travail de « contextualisation », très souvent assuré par l'enseignant lui-même, parasite la « lecture actualisante » que les élèves lecteurs peuvent réaliser. On occulte alors leur réception effective et personnelle du texte et on leur ôte la possibilité d'interroger non seulement ces textes du passé à la lumière de leur présent, mais également leur présent à la lumière de ce que ces textes ont à leur dire des générations passées. Certaines des expérimentations présentées et analysées dans l'ouvrage montrent que la contextualisation des textes patrimoniaux, lorsqu'elle intervient *dans l'après-coup* de leur actualisation par les élèves, nourrit leur lecture au lieu de l'induire. Il faut souligner cependant qu'une telle démarche repose sur une conception de l'interprétation telle que [proposée par Érick Falardeau]⁴⁶.

Une fois de plus, l'accent est mis sur le fait d'offrir la possibilité aux élèves de s'approprier

⁴² Saint-Lambert, « Génie », dans D. Diderot et J. Le Rond d'Alembert (dir.) (1757). *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Dans Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 26.

⁴³ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 26.

⁴⁴ Bayard, P. (2007) *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris, Les Éditions de Minuit, 74. Dans Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 26.

⁴⁵ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 30.

⁴⁶ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 30.

des contenus. Le savoir encyclopédique ne peut valoir que s'il vient nourrir et ouvrir des pistes de réponse à des questionnements qui ont eu le temps de se développer dans l'esprit des élèves ; par suite, il est préférable que ce savoir ne vienne que dans un second temps. Il faudrait parvenir, en tant qu'enseignant, à construire des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves perçoivent le savoir comme un outil leur permettant d'approfondir leur raisonnement personnel. On tâchera donc de créer les conditions de possibilité de la valorisation du savoir par les sujets singuliers que sont les lycéens : la connaissance ne peut valoir pleinement que si elle devient une alliée objective capable de les accompagner et de les aider dans leur cheminement subjectif. Les définitions de la compréhension et de l'interprétation que propose Falardeau apparaissent à même d'asseoir une telle ambition car comme l'exposent Ahr *et al.* :

Si l'on admet que le sens est appelé à se transformer sous l'influence des significations dont chaque lecteur investit le texte, en fonction de son expérience individuelle, de sa culture, de ses déterminations socio-historiques mais aussi psychoaffectives, etc., l'enjeu de la lecture littéraire est de mettre au jour ce point de tension entre sens et significations⁴⁷.

Le sens est ce qui fait consensus – le savoir encyclopédique, en tant qu'il est ce qui a été validé par une communauté de pensée, s'inscrit dans le champ du sens. Contrairement à l'idée qui voudrait que l'interprétation vienne seulement après que la compréhension est assurée, le fait de partir des interprétations des élèves pour ensuite les raccrocher à des éléments de sens (tels que le sont les savoirs propres à l'histoire littéraire) semble être une option féconde. Si la signification que l'élève produit – et soumet à ses pairs – trouve à se renforcer au contact du savoir littéraire et historique disponible, il y a fort à parier que ce dernier prenne une coloration personnelle qui rendra son acquisition effective dans la mesure où il concerne alors véritablement le lecteur. Dans les mots de Ahr *et al.* cela se formule en ces termes :

[!] s'agit de s'appuyer sur les significations que les élèves proposent (leur lecture effective du texte) pour les conduire à un travail d'interprétation qui consistera à interroger ces significations au regard du texte et du ou des sens construit(s) ayant déjà fait l'objet d'un consensus. Cette modalité de lecture requiert donc un espace favorisant la mise en discours et la confrontation des interprétations⁴⁸.

⁴⁷ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 31.

⁴⁸ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 32.

Le travail de l'enseignant vise donc à construire cet espace dans lequel « la mise en discours et la confrontation des interprétations » deviennent possibles.

Une fois posées les assises théoriques qui orientent nos gestes professionnels et qui nous permettent de « former à la lecture littéraire » nos élèves, il convient de réfléchir ensuite à ces deux objets que sont l'explication de texte et la dissertation afin d'envisager des manières de travailler ces deux exercices qui ne mettent pas à mal les orientations pratiques que nous venons d'exposer.

2) Explication et dissertation

Comme nous l'avons fait pour les notions de compréhension et d'interprétation, il semble judicieux de se référer aux textes officiels pour savoir ce qu'ils recommandent concernant l'explication de texte et la dissertation avant que de solliciter certains travaux de recherche ayant été menés sur ces objets.

A. La dissertation et l'explication de texte dans le programme de français de seconde générale et technologique⁴⁹

a) Quels exercices pour aborder la littérature en classe de seconde ?

Le programme de seconde générale et technologique, dans la partie qui a trait à l'étude de la littérature, propose ce qui suit à l'entrée « Exercices » :

L'année de seconde en français permet une première approche des exercices écrits et oraux des épreuves anticipées du baccalauréat. Cette initiation est à construire de manière progressive : le professeur propose à cette fin des exercices adaptés.

L'élève garde la trace du travail et des activités menés tout au long de l'année. À cet effet, le professeur propose les outils de son choix : carnet de lecture, fiches de révision, travaux de synthèse, etc. Le professeur veille également à faire pratiquer le plus régulièrement possible des écrits d'appropriation. Ceux-ci concernent les lectures cursives et les lectures personnelles des élèves, mais aussi les œuvres et textes étudiés en classe, dont ils facilitent

⁴⁹ *Ibid.* Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019

la compréhension approfondie.⁵⁰

D'emblée il est question d'« une première approche des exercices écrits et oraux des épreuves anticipées du baccalauréat » qui est « à construire de manière progressive ». L'explication de texte ou la dissertation ne sont donc pas à aborder de but en blanc. Elles doivent faire l'objet d'un travail de préparation. Les écrits d'appropriation paraissent être le moyen à privilégier pour cette initiation aux épreuves du baccalauréat dans la mesure où « ils facilitent la compréhension approfondie ». Ce qui intéresse tout particulièrement notre présente étude, c'est la mention des « travaux de synthèse ». Il nous semble pertinent d'envisager la dissertation comme l'occasion de synthétiser une lecture personnelle. Les termes choisis dans le *Bulletin officiel spécial n°6 du 31 juillet 2020*, pour aborder l'exercice de la dissertation tel qu'il doit se pratiquer lors des épreuves du baccalauréat, sont les suivants : « La dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle organisée sur une question littéraire portant sur l'une des œuvres et sur le parcours associé figurant dans le programme d'œuvres⁵¹. » Cet exercice a donc pour visée la « réflexion personnelle ». L'interprétation, étant le résultat d'une élaboration subjective, a toute sa place dans cet exercice qui peut devenir, pour l'élève, l'endroit où objectiver un travail de lecture qui s'est fait dans le temps long. La dissertation n'étant pas présentée de manière méthodique dans les textes officiels, rien n'indique qu'elle doive nécessairement prendre la forme d'une composition telle qu'elle se pratique au cours des études supérieures de littérature.

b) La dissertation

Dans le programme de seconde, le terme dissertation apparaît lors de la présentation des objets d'étude que sont « Le roman et le récit du XVIIIe siècle au XXIe siècle » et « Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle ». Dans les « exercices d'expression orale et écrite recommandés » figure « la dissertation sur une des œuvres étudiées »⁵². On remarque que cet exercice, en seconde, porte sur une œuvre déterminée. Les contenus de

⁵⁰ *Ibid.* 9.

⁵¹ Ministère de l'Éducation nationale (MEN (2020). *Bulletin officiel spécial n°6 du 31 juillet 2020 – Baccalauréat général et technologique. Épreuves anticipées obligatoires et à l'épreuve orale de contrôle de français à compter de la session 2021*. Paris : MEN.

⁵² *Ibid.* 12-13.

savoir que l'élève aura donc à mobiliser, dans ce cadre, seront le fruit d'une lecture approfondie et personnelle qui aura pris le temps de se faire. Il ne s'agit donc plus, comme cela était le cas dans les anciens programmes, de disserter sur une question ou une citation littéraire de portée générale mais de mobiliser sa connaissance d'une œuvre particulière. Il s'agira bien moins, pour l'élève, de savoir disserter selon une méthode que de faire état de sa capacité à lire une œuvre de près et à se l'approprier.

Le terme de « dissertation » apparaît trois fois dans ce bulletin officiel et il est notable qu'hormis les deux occurrences dont nous venons de faire mention, une troisième apparaît, par parenthèse, de la façon suivante :

Les compétences de compréhension et d'expression (orthographe, expression écrite et orale) sont généralement évaluées au lycée de manière globale et indifférenciée à l'occasion des travaux de production écrite (commentaire de texte, dissertation, etc.) ; on ne fait alors qu'estimer une « qualité d'expression » d'ensemble. Si ce type d'évaluation peut correspondre aux visées d'un bilan ou d'un examen, il ne permet pas au professeur de construire des stratégies didactiques pour accompagner les apprentissages des élèves et mesurer leurs progrès⁵³.

Ce qui semble être remis en question ici, c'est l'évaluation de l'expression lors des exercices types du baccalauréat. Le travail de la compréhension, dont il est aussi question dans ces lignes, lui, ne semble pas mis en cause. Il s'agit de différencier l'évaluation de l'expression de celle de la compréhension. Implicitement, les exercices de la dissertation et du commentaire de texte apparaissent donc comme faisant partie des lieux privilégiés de l'évaluation de la compréhension.

c) L'explication de texte

L'explication, elle aussi, apparaît dans les « exercices d'expression orale et écrite recommandés ». Pour les objets d'étude « Le roman et le récit du XVIIIe siècle au XXIe siècle », « La poésie du Moyen Âge au XVIIIe siècle » et « Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle », on nous invite à pratiquer « l'explication de texte ([dont] la méthode est laissée au choix du professeur) ». La méthode n'est donc pas figée. Le recours à certains travaux de

⁵³ *Ibid.* 6-7.

recherche didactique nous permettra de cerner plus précisément quelles formes peut prendre l'explication de texte et comment celle-ci peut aller de pair avec la dissertation.

B. Explication de texte et dissertation dans certains travaux de recherche didactique

a) « L'explication de texte et ses avatars⁵⁴ »

Laetitia Perret fait l'hypothèse, dans son article « L'explication de texte et ses avatars : des exercices en tension dans les programmes », que c'est la dimension métatextuelle qui est à l'origine de la tension qui caractérise cet exercice. Le travail de cette chercheuse va consister à retracer l'évolution historique de l'explication, et ce, dans une perspective didactique. Elle rappelle que celle-ci apparaît dans les programmes en 1880 dans un contexte où l'approche scientifique des textes prévaut ; ce qui a pour conséquence « une place importante accordée à la méthodologie et la méfiance à l'égard des impressions personnelles⁵⁵ ». Elle se réfère d'abord aux IO de 1911 pour expliciter les recommandations qui accompagnent l'explication lors de son apparition. Ces instructions posent qu'elle a pour but de « faire valoir les difficultés et après discussion [de] les résoudre⁵⁶ ». Perret fait l'hypothèse que des pratiques scolaires comme celles de la problématique et du plan ont découlé d'un ancrage positiviste qui s'efforçait de légitimer la littérature comme science à part entière. Les IO ont ainsi pu inviter les enseignants à « éviter la digression qui fait perdre de vue le texte⁵⁷ » ; digression au sein de laquelle figurent les impressions personnelles qui sont dès lors envisagées comme de simples écarts superfétatoires. L'approche grammaticale est alors centrale car « l'étude de la langue est considérée comme scientifique⁵⁸ ». Très rapidement le psittacisme qui découle de cette mise en pratique de l'exercice va être dénoncé dans le discours officiel. Perret constate cependant

⁵⁴ Perret, Laetitia (2020). L'explication de texte et ses avatars : des exercices en tension dans les programmes. *Pratiques*, 187-188, 29-68.

⁵⁵ *Ibid.* Perret, Laetitia (2020), 30.

⁵⁶ *Ibid.* 34.

⁵⁷ *Ibid.* 35.

⁵⁸ *Ibid.* 39.

que « [l]’exercice s’étant réifié, les IO n’en interrogent pas les fondements mais expliquent ces dérives par une mauvaise définition de l’exercice dans les IO précédentes⁵⁹ ». En 1987 apparaît la lecture méthodique qui entend lutter notamment contre l’excès de paraphrase qui, supposément, serait le signe de la passivité des élèves. Puis, la qualité de la lecture des élèves ne s’en étant apparemment pas trouvée renforcée, la lecture analytique fait son entrée pour lutter contre l’excès de méthode dont la conséquence négative est que « la compréhension du texte est réduite à la maîtrise de connaissances linguistiques et sémiotiques⁶⁰ ». L’explication de texte se cherche, et cette recherche semble naviguer entre deux écueils : la paraphrase désincarnée d’une lecture au fil du texte et la méthode dénuée de vie produite par la thématization des textes. Il semble que ce qui fait défaut, à chaque fois, c’est la trace du sujet lecteur et scripteur dans sa production. Mais de quoi l’élève pourrait-il se distancier s’il n’a préalablement pas pu se rapprocher du texte ? Perret note ceci :

La prise en compte de l’élève en tant que lecteur apparaît, prudemment, dans les IO de 1987. [...] Le passage de la lecture méthodique à la lecture analytique signale le glissement d’une théorie de l’effet vers une théorie de la réception (Langlade & Rouxel, 2004) en accordant une place plus significative au lecteur dans l’élaboration du sens. En effet, c’est avec la lecture analytique que le terme « interprétation » apparaît : « elle a pour but la construction détaillée de la signification d’un texte et constitue donc un travail d’interprétation » (Ministère de l’Éducation nationale, 2002, p. 7)⁶¹.

Cette brève histoire de l’explication de texte montre que l’exercice tente (sans renoncer complètement à son origine métatextuelle) d’inclure, sans toujours le formuler clairement, le sujet lecteur. Si Perret conclut que « [l]’articulation du sujet lecteur avec une pratique analytique demeure donc non seulement discutée, mais problématique⁶² », il nous semble que les programmes actuels offrent la possibilité d’envisager l’explication de texte et la dissertation comme deux exercices complémentaires permettant aux élèves de lire et

⁵⁹ *Ibid.* 42.

⁶⁰ Petitjean, André (2014). 40 ans d’histoire de la “lecture littéraire” au secondaire à partir de la revue *Pratiques*. *Pratiques* 161-162, p. 1-81. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/2155>. Dans *Ibid.* Perret, Laetitia (2020), 46.

⁶¹ *Ibid.* Perret, Laetitia (2020), 50.

⁶² *Ibid.* 56.

d'écrire dans le temps même qu'ils forgent leur capacité interprétative. Si Perret semble considérer les instructions parues en 2019 comme étant peu enclines à faire cesser le primat du métatexte, il semble que les instructions parues en 2020 fassent la part belle à l'interprétation du texte *par l'élève*. Les « objectifs » de l'épreuve orale (dont le cœur est l'explication de texte) se formulent ainsi :

L'épreuve orale permet d'apprécier la qualité de l'expression orale du candidat ainsi que sa capacité à développer un propos et à dialoguer avec l'examineur. Il évalue ses connaissances et son aptitude à les mobiliser dans les deux temps successifs de l'épreuve, à la fois pour faire la preuve de ses compétences de lecture, d'analyse et d'interprétation des textes et des œuvres, et pour exprimer une sensibilité et une culture personnelles.

L'épreuve laisse une large place aux propositions de l'élève et évalue son aptitude à les présenter, à les justifier et à en expliquer la pertinence : elle vise ainsi à valoriser son investissement personnel dans sa formation et à mesurer sa capacité à mettre en relation la littérature avec les autres champs du savoir et les autres arts⁶³.

Récapitulons : « capacité à développer un propos et à dialoguer », « compétences de lecture, d'analyse et d'interprétation » ; « exprimer une sensibilité et une culture personnelle » ; « laisse[r] une large place aux propositions de l'élève et évalue[r] son aptitude à les présenter, à les justifier et à en expliquer la pertinence » ; « valoriser son investissement personnel dans sa formation ». Au regard de ce que nous avons pu exposer précédemment concernant l'interprétation et la lecture littéraire, tout indique que la réception personnelle du texte soit le point nodal de l'explication de texte. Les programmes semblent donc poursuivre leur quête d'un lecteur actif. Les IO parues en 2020 s'efforcent bel et bien de donner une place importante à la théorie du sujet lecteur.

b) L'explication et la dissertation

Au début de son article, Laetitia Perret a rappelé les liens historiques qui unissent explication de texte et dissertation :

C'est bien une culture disciplinaire du commentaire qui se met en place à partir de 1880, à travers la dissertation et l'explication de texte. C'est sur cette dernière « que l'on compte pour faire de la dissertation littéraire la clé de voute du nouvel enseignement du français »

⁶³ *Ibid.* Bulletin officiel spécial n°6 du 31 juillet 2020

(Chervel, 2006, p. 688). De ce point de vue, dissertation et explication sont les deux versants d'un même exercice métatextuel, l'un écrit, l'autre oral. L'explication de texte va alors adopter plusieurs caractéristiques qui vont marquer durablement l'exercice : importance de la méthode, concision, méfiance à l'égard des impressions personnelles⁶⁴.

L'auteure s'exprime dans sa perspective de mise au jour de la dimension métatextuelle de ces exercices ; et l'importance de la méthode revient une fois encore. Nathalie Denizot, dans son article « La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique⁶⁵ » aborde aussi ce qui, historiquement, a pu unir ces deux exercices :

Au début du XX^e siècle, la dissertation s'ancre dans la discipline en articulation avec l'explication de textes [...]. En l'absence de « commentaire » (l'exercice n'apparaîtra au baccalauréat qu'en 1969), de nombreux sujets de dissertations sont des sujets d'analyse littéraire, qui s'apparentent en réalité à des explications de textes rédigées. Les corrigés des annales de ces époques en témoignent : sur un sujet classique tel que « Vous étudierez, en une dissertation suivie, l'inspiration et l'art de Baudelaire dans ce poème [Spleen] » (1^{re} session de 1959), le corrigé des annales Bordas, par exemple (Juneaux, 1960), propose une sorte d'explication de textes rédigée et composée (en deux parties), qui mêle réflexions générales sur Baudelaire et le spleen, et analyse du poème⁶⁶.

On voit ici que la dissertation prend une forme très éloignée de l'exercice tel qu'il se pratique le plus souvent dans l'enseignement supérieur : introduction ; développement en trois parties avec transitions ; conclusion. La dissertation est ici un genre mixte mêlant commentaire de texte et réflexion d'ordre général à partir d'un poème ou d'un extrait de texte. Cette manière de dissenter rappelle fortement l'exercice de l'essai tel qu'il se pratique dans la voie technologique : il s'agit de répondre à une question en s'appuyant sur un texte qui a préalablement fait l'objet d'un travail de contraction (ainsi que sur sa culture personnelle et scolaire). L'élève a donc un support à partir duquel bâtir sa réflexion. Les épreuves de la spécialité Humanités Littérature et Philosophie prennent une forme approchante. Un texte est soumis aux élèves, ils doivent alors répondre à une « question d'interprétation littéraire ou philosophique » qui porte directement sur ce texte puis à une « question de réflexion littéraire ou philosophique » qui prend appui (en partie) sur le texte

⁶⁴ *Ibid.* Perret, Laetitia (2020), 34.

⁶⁵ Denizot, Nathalie (2013). La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique. *Pratiques*, 157-158, 165-176.

⁶⁶ *Ibid.* Denizot, Nathalie (2013), 166.

qui vient d'être interprété. Il s'agit dans ces deux cas – l'essai du baccalauréat technologique et la double question d'interprétation et de réflexion philosophique ou littéraire de la spécialité HLP – d'un exercice hybride qui semble avant tout chercher à favoriser la réflexion et l'interprétation personnelles. La présence d'un texte sur lequel s'appuyer témoigne de cette primauté donnée à la lecture personnelle sur le savoir à restituer. Si l'explication de texte va de pair avec la dissertation quand celles-ci sont fondées sur le métatexte, il doit être possible de les envisager comme allant de pair lorsqu'elles se fondent sur la théorie du sujet lecteur.

c) La dissertation

En prenant appui sur les exposés d'Alain Viala, de Bernard Sarrazin et de Jean Rohou parus dans le n° 68 de la revue *Pratiques* sous l'intitulé « La dissertation : naissance et évolution de l'exercice scolaire⁶⁷ », nous tenterons de mettre en avant certaines caractéristiques de la dissertation afin de savoir sous quel angle l'aborder.

Alain Viala intitule son intervention « La dissertation fut d'abord un genre mondain snob ». Le *CNRTL* définit le mot *snob* ainsi :

A - Qui a l'ambition d'être accepté par les milieux distingués de la société.

B - Qui adopte sans discernement et avec ostentation les idées, les goûts, les usages de ceux qui représentent à ses yeux le critère social idéal de la distinction⁶⁸.

Si l'on reprend les définitions de ce mot – en acceptant de ne pas voir dans sa dénotation péjorative un mal qu'il faudrait immédiatement dissoudre –, l'on peut reconnaître que la formation à la littérature relève, en partie, d'une volonté d'entrer dans les milieux distingués de la société. D'abord, la littérature classique est la plupart du temps le produit de milieux favorisés : pour la lire, il faut accepter ces milieux et même vouloir y pénétrer – que ces milieux s'incarnent dans des lieux et des personnages fictionnels ou dans le contexte de l'œuvre. De plus, l'école n'est-elle pas souvent présentée comme un ascenseur social ou,

⁶⁷ Viala, Alain, Chervel, Bernard, Jean Rohou *et al.* (1990). La dissertation : naissance et évolution de l'exercice scolaire. *Pratiques*, 68, 107-118.

⁶⁸ Voir le *TLFi* sur le site du *CNRTL* (s. v. « snob »). Visible à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/snob>

du moins, comme devant en être un ? Cette aspiration à aller vers le haut, aussi maladroite soit-elle dans le snobisme, ne doit pas être balayée trop vite. On retrouve au cœur de la définition du mot *snob*, un problème similaire à celui que pose l'impression de lecture (parfois tranchée) qui jaillit d'une perception exacerbée : le manque de discernement. L'élève a son snobisme idiosyncrasique qui, s'il peut être aveuglant, n'en est pas moins une façon de réagir qui constitue une manière d'établir un lien. Entrer en relation avec un milieu ou une œuvre – sans faire preuve de discernement –, c'est tisser un lien avec des objets vis-à-vis desquels le rapport critique devient envisageable. La relation est ce qui donne lieu à la possibilité de la distanciation ; l'on ne se distancie pas de ce avec quoi nous n'avons pas de lien. Si comme l'expose Viala, l'un des traits distinctifs des dissertations est que

l'enjeu de tels écrits relève de la logique du « goût » et des opinions, et non d'une logique du « savoir ». Logique du « goût » implique, *de facto*, logique polémique : d'Aubignac disserte pour éreinter Corneille, Saint-Evremond pour éreinter Racine⁶⁹.

Il semble que cet exercice soit un lieu où exposer son point de vue et son goût personnel mais aussi où discuter ceux de ses pairs. On remarque, dans la dissertation telle qu'elle se pratique en langue française, que la logique du goût l'emporte sur celle du savoir. Le goût dont parle Viala est évidemment celui des classes dominantes :

[L]a dissertation littéraire française [...], étant un genre du « goût », elle est un genre discriminant entre ceux qui ont le bon goût, c'est-à-dire la culture tenue pour légitime, et les autres, qui ne l'ont pas ou ne peuvent au mieux qu'en acquérir un simulacre⁷⁰.

Une fois que l'on a cela en tête, il peut être bon, en tant qu'enseignant, d'envisager la lecture littéraire comme une prise de contact de l'élève avec un goût qui généralement n'est pas le sien et qui peut donc être l'occasion d'entrer en dissertation. L'exercice dissertatif serait alors à comprendre dans la perspective de Ferdinand Buisson telle que la rappelle Bernard Sarrazin dans son exposé « La dissertation, exercice scolaire : ses débuts dans l'enseignement français » :

L'article « Composition et style » du *Dictionnaire de Pédagogie*, de F. Buisson, qui concerne le Primaire jusqu'à l'école Normale, nous intéresse parce qu'il marque une situation où la séparation entre primaire-technique / secondaire-supérieur menace mais ne semble pas consommée. Il part donc en guerre contre l'idée que la « composition française » serait un

⁶⁹ *Ibid.* Viala, Alain, Chervel, Bernard, Jean Rohou *et al.* (1990), 109.

⁷⁰ *Ibid.* 109.

numéro de haute voltige littéraire réservée pour le secondaire, et la présente comme une création adaptée aux moyens de tout élève, lui permettant de développer progressivement sa « judiciaire » comme disait Montaigne⁷¹.

Il s'agirait d'adapter la dissertation aux « moyens » de l'élève mais aussi à ses goûts. L'exercice ne sera pas dévolu au seul goût de l'élève mais il devra se fonder sur ses impressions personnelles afin que la discussion du sujet donné s'enracine dans un matériau qui ait une signification consistante et réelle pour celui qui disserte.

Dernier point que nous voudrions aborder et qui nous semble crucial pour comprendre notre parti pris concernant la dissertation : ce sur quoi elle porte. Jean Rohou dans son exposé sur « Le développement de la composition française et de la dissertation de 1872 à 1930 » évoque cette pierre d'achoppement :

« Méfions-nous des sujets trop difficiles » pour les candidats, disaient les *Instructions* de 1925, « de ceux surtout qui, par leur étendue, font appel à des connaissances que nous savons qu'ils ne possèdent pas et [...] qui sont d'avance l'excuse du plagiat » et une invitation à « une des formes dangereuses du mensonge intellectuel ». Mais comment éviter ce risque sans imposer un programme limitatif, sur lequel, il serait très difficile de se mettre d'accord⁷² ?

Le concours de l'agrégation de lettres modernes, symbole de l'élitisme littéraire s'il en est, se fait pourtant sur programme. Si les débats doivent parfois être vifs pour décider des œuvres qui figureront dans ce dernier, il n'en est pas moins publié chaque année. Il offre la possibilité aux candidats de montrer leur capacité de compréhension et d'interprétation à partir d'une base riche et tangible : des textes précis et, partant, pleinement connaissables. Le problème que pose la dissertation littéraire sur un sujet général est qu'elle développe avant tout la capacité à savoir parler de ce que l'on connaît peu et mal. On peut, de surcroît, se demander le sens que prend un tel exercice lorsqu'il se fait en temps limité et sans la possibilité d'avoir accès à un nombre étendu de documents. Les IO de 2019, en instituant un programme d'œuvres limité au baccalauréat, et en invitant à travailler la dissertation en seconde à partir d'une œuvre intégrale, ont le mérite d'offrir la possibilité aux élèves de parler d'une chose qu'ils ont été mis en position de connaître réellement : un nombre limité et raisonnable de livres auxquels ils auront pu frotter leurs goûts, leurs impressions, leurs

⁷¹ *Ibid.* 115.

⁷² *Ibid.* 118.

expériences et leurs idées.

3) Notre objectif en tant qu'enseignante

Notre hypothèse de recherche appliquée pourrait se formuler de la façon suivante : le fait de partir des impressions de lecture des élèves – c'est-à-dire des manifestations de leur subjectivité – et de les valoriser lors de l'étude d'un texte permet d'affiner de façon plus satisfaisante leur compréhension et leur interprétation que si l'on étudie un texte en les guidant vers une interprétation que l'on a établie en amont de la séance. Cette hypothèse peut s'objectiver, notamment, dans les travaux dissertatifs des élèves

Il faut préciser, dès à présent, que les conditions dans lesquelles notre travail s'est poursuivi, et se poursuit encore, ne permettent pas d'élaborer ce qui serait un authentique travail scientifique ; travail qui suppose beaucoup de temps et des données suffisamment abondantes pour prétendre à l'objectivité. La pandémie de la Covid-19 nous a imposé d'abord de réduire nos séquences mais surtout de nous plier à un dispositif d'enseignement à distance qui favorise peu le travail et les échanges intersubjectifs. Toutefois, notre objectif sera d'examiner comment les élèves comprennent et interprètent les textes dans ces deux types de situation pédagogique :

Celui d'un travail dissertatif fait dans le cadre d'un enseignement abordant les textes – en priorité – depuis une interprétation préalablement définie et qu'il s'agit de transmettre aux élèves.

et

Celui d'un travail dissertatif fait dans le cadre d'un enseignement qui a abordé les textes – en priorité – depuis la lecture subjective des élèves et s'est efforcé de favoriser l'émergence de leurs impressions personnelles.

Nous nous efforcerons donc de poursuivre un tel objectif tout en sachant que nos supports ne nous permettent pas de *démontrer* qu'une de ces méthodes est préférable à l'autre mais bien plutôt d'attirer l'attention sur certains points. Il s'agira ici de *montrer* des travaux d'élèves et de tenter d'expliquer en quoi notre pratique d'enseignante, que nous allons exposer ci-après, nous aura permis ou non de favoriser l'objectivation de la compréhension et de l'interprétation des élèves au moment du travail dissertatif.

Nous aborderons, dans un deuxième temps, des essais d'élèves qui ont été produits dans le cadre d'un enseignement assez théorique, ou la méthodologie de l'exercice a souvent pris le pas sur la lecture des textes. Nous examinerons alors comment se manifestent la compréhension et l'interprétation des élèves dans ces copies.

Dans un troisième temps, nous exposerons le dispositif d'enseignement que nous avons mis en place pour pallier les difficultés qu'avait pu générer un tel enseignement. Le dispositif que nous présenterons, dans notre troisième partie, s'est donc construit en fonction de nos besoins et de nos difficultés professionnels. C'est depuis notre expérience de professeure – et des impasses que nous avons pu rencontrer au cours de celle-ci – que nous avons décidé d'explorer les pistes que nous suggère la théorie du sujet lecteur. Le matériel théorique que nous avons exposé, en première partie de notre travail, a été un véritable étai dans la conception de ce dispositif. Notre première expérience de l'essai fut un moment de notre enseignement où la théorie du sujet lecteur nous était encore trop étrangère. Nous tâcherons donc de montrer en quoi cette théorie, et les outils pédagogiques qu'elle propose ou qu'elle permet de penser, peuvent être des alliés précieux dans un travail dissertatif qui aurait pour objectif de s'enraciner dans une lecture personnelle et interprétative des textes.

II – UNE EXPÉRIENCE PRÉALABLE À LA MISE EN PLACE DE NOTRE DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

Dans cette deuxième partie, nous présenterons d'abord les élèves dont les productions seront la base de notre réflexion. Ensuite, nous exposerons une expérience concrète de travail, en classe de seconde, d'un exercice du baccalauréat : l'essai. Cette expérience a, en partie, déterminé les orientations théoriques que nous venons d'exposer en première partie.

1) Le choix des participants

Dans un premier temps, nous nous proposons de faire le portrait des deux élèves que nous avons choisis pour réfléchir aux questions de la compréhension et de l'interprétation en regard des exercices du baccalauréat que sont l'explication de texte et la dissertation. Ces deux élèves sont dans la même classe de 2^{nde}4 ainsi que dans le même demi-groupe. Ils ont donc assisté aux cours en coprésence.

D'abord, nous présenterons les appréciations de leurs bulletins des 1^{er} et 2^e trimestres en français et en histoire géographie suivies de l'appréciation globale du professeur principal pour chaque trimestre ; pour le 2^e trimestre, nous donnerons leur choix d'orientation – nous indiquerons à chaque fois leur moyenne. Puis, nous livrerons la représentation plus subjective que nous nous faisons de ces élèves pour donner une idée de l'image à partir de laquelle nous parlerons de chacun d'eux ; et nous expliquerons pourquoi nous avons jugé pertinent de les choisir pour mener notre étude.

A. Jonas⁷³

a) Appréciations des bulletins et choix d'orientation

FRANÇAIS 1^{er} et 2^e trimestres

⁷³ Pour respecter le principe de l'anonymat, le prénom a été changé.

1^{er} trimestre :

C'est un trimestre plutôt satisfaisant pour Jonas : le travail est régulier et sérieux mais la participation manque. L'attitude est très discrète mais toujours positive. N'hésitez pas à prendre la parole.

Moyenne : 12,07

2^e trimestre :

Jonas obtient des résultats fragiles ce trimestre. Si le travail est régulier, la participation manque. N'hésitez pas à demander de l'aide quand vous rencontrez des difficultés. Poursuivez vos efforts.

Moyenne : 9,83

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE 1^{er} et 2^e trimestres

1^{er} trimestre :

Les résultats sont trop justes, il faut consacrer du temps pour un apprentissage régulier des leçons. Et vérifier que les connaissances sont comprises et mémorisées.

Bon courage.

Moyenne : 8,93

2^e trimestre :

Le niveau est insuffisant, il faut améliorer le vocabulaire et la maîtrise des connaissances et pour cela lire plus, aussi bien le cours du cahier que celui du manuel.

Moyenne : 7,44

APPRÉCIATION GLOBALE des 1^{er} et 2^e trimestres ET CHOIX D'ORIENTATION

1^{er} trimestre :

Un ensemble plutôt satisfaisant, l'attitude est sérieuse et les résultats sont corrects malgré quelques faiblesses. Il faut poursuivre et accentuer les efforts.

Mention : ✕

Moyenne générale : 12,99

2^e trimestre :

L'attitude en cours est très sérieuse mais il y a des difficultés importantes et un manque de confiance qui pénalise les résultats. Il faut accentuer les efforts et ne pas hésiter à solliciter vos professeurs pour obtenir de l'aide.

Mention : Encouragements

Moyenne générale : 13,30

Choix d'orientation :

PREMIÈRE GÉNÉRALE - MATHS - PH-CH - SVT - AGL 8

DÉFAVORABLE Les résultats sont insuffisants et ne permettent pas d'envisager une première générale. Il faut réfléchir à votre orientation.

Recommandation du conseil sur voie non demandée : 1STI2D SC. & TECHN.
INGEN.INOV.DEV.DUR.

b) Notre représentation de Jonas : en quoi est-il un candidat pertinent pour notre étude ?

Jonas est un élève très discret. Il est de ces élèves qui ont le don de se faire oublier ; ces élèves qui nous font lever la tête à chaque appel bien qu'on leur ait dit bonjour au moment de leur entrée en classe. Durant les deux premiers trimestres, Jonas n'est pas intervenu une seule fois à l'oral lors des cours. Ses traces écrites se distinguent par une écriture très soignée ; un goût prononcé pour la mise en valeur des majuscules. À plusieurs reprises, il nous est arrivé d'aller vers lui en lui demandant s'il avait besoin d'aide. Sa réponse, bien qu'hésitante, était le plupart du temps négative ; les rares fois où il a pu nous poser des questions, nous avons senti que nos réponses n'étaient pas adaptées à ce qu'il venait de nous demander : élocution trop rapide, propos trop dense et trop théorique. Nous ne parvenions pas à saisir ce qui faisait sa singularité et, a contrario de ce qu'indique l'appréciation globale de son 2^e trimestre, son manque de confiance en lui, étrangement, ne nous était pas apparu.

Il est un élève vis-à-vis duquel nos réactions affectives nous ont parfois mise mal à l'aise. Sa tendance à s'isoler tout en tâchant de ne pas se faire remarquer et ses difficultés de compréhension associées à son côté travailleur font qu'à plusieurs reprises nous nous sommes vue éprouver pour lui une véritable commisération prenant la forme d'un sentiment diffus qui nous assaillait et que nous ne parvenions pas à comprendre. Nous avons pu constater que cette réaction affective était partagée par certains de nos collègues. Pourquoi mettre en avant ces considérations psychologiques en tant que professeure ? Parce que nous nous sommes rendu compte qu'en travaillant à partir des impressions de lecture des élèves, Jonas nous était apparu tout autre. Accueillir la subjectivité des élèves peut poser une limite au transfert peu maîtrisé du professeur. Autrement dit, certains élèves secrètent une sorte d'enveloppe qui suscite des réactions peu rationnelles – positives

ou négatives – chez le professeur ; pousser l'élève à ancrer son travail dans sa subjectivité peut être un moyen de se dégager de sentiments parasites, c'est-à-dire de ne pas prendre l'élève pour un autre ou même pour celui qu'il voudrait inconsciemment qu'on le prenne.

Toutefois, la raison principale qui nous a fait choisir Jonas se lit clairement dans les commentaires de son professeur d'histoire-géographie, qui est aussi son professeur principal. Ce dernier invite Jonas à « vérifier que les connaissances sont comprises et mémorisées » ; il ponctue cette remarque d'un « Bon courage » qui laisse supposer l'étendue du travail qui reste à faire. Il est vrai que Jonas a des difficultés de compréhension. Il lui arrive très souvent de commettre des contresens. Son professeur principal l'enjoint à « améliorer le vocabulaire et la maîtrise des connaissances [en lisant] plus ». La lecture, en effet, est une pratique qui lui pose problème. Il nous a donc paru intéressant d'examiner son travail de plus près afin de réfléchir à ce qui peut aider un élève gêné dans son acte de lecture à se le réapproprier.

B. Laurène⁷⁴

a) Appréciations des bulletins et choix d'orientation

FRANÇAIS 1^{er} et 2^e trimestres

1^{er} trimestre :

Laurène obtient ce trimestre des résultats moyens, découlant d'un travail précipité et souvent anarchique. La participation en classe mériterait d'être plus fréquente. Attention à ne pas se laisser distraire pendant le cours.

Moyenne : 10,94

2^e trimestre :

Laurène obtient ce trimestre des résultats assez satisfaisants. Le travail est en progression ; des efforts de rigueur sont observables. N'hésitez pas à participer davantage et poursuivez vos efforts.

Moyenne : 11,70

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE 1^{er} et 2^e trimestres

⁷⁴ Pour respecter le principe de l'anonymat, le prénom a été changé.

1^{er} trimestre :

Les leçons ne sont pas maîtrisées, il faut consacrer plus de temps à l'apprentissage et croiser les sources documentaires pour hiérarchiser les connaissances. Il est nécessaire, par ailleurs, d'améliorer l'expression écrite.

Moyenne : 7,93

2^e trimestre :

Un bon trimestre, les résultats sont désormais tout à fait satisfaisants. Il faut poursuivre ainsi et ne pas relâcher les efforts.

Moyenne : 13,53

APPRÉCIATION GLOBALE des 1^{er} et 2^e trimestres ET CHOIX D'ORIENTATION

1^{er} trimestre :

Un premier trimestre positif avec quelques bons résultats qu'il faut généraliser à toutes les matières. Élève soucieuse d'obtenir de bons résultats et bien impliquée en classe. Il faut cependant améliorer la rigueur de l'expression écrite.

Mention : Compliments

Moyenne générale : 13,62

2^e trimestre :

Un ensemble satisfaisant et en progrès dans plusieurs matières, mais aussi en baisse nette en mathématiques et sciences physiques, c'est dommage. L'attitude est sérieuse et le travail, bien qu'un peu irrégulier, est le plus souvent efficace.

Mention : Compliments

Moyenne générale : 14,90

Choix d'orientation :

PREMIÈRE GÉNÉRALE - HLPHI - MATHS - A-PLA - ESP 8

FAVORABLE Les résultats en sciences doivent progresser au prochain trimestre.

b) Notre représentation de Laurène : en quoi est-elle un candidate pertinente pour notre étude ?

Laurène est une élève très investie qui, durant les cours de français, est très souvent en interaction avec deux élèves qui témoignent d'une aisance en français remarquable. Elle semble donc insérée dans un petit cercle de travail qui, au fil de l'année, a su générer une émulation lui ayant permis de progresser constamment. Elle aime le français, adore donner son point de vue et a tendance à vouloir en dire trop si bien que parfois elle se perd. Ses

copies, en début d'année, donnaient lieu à une multitude d'astérisques qui renvoyaient à des notes additives révélant ce désir ardent. Son vocabulaire est riche et varié, mais son caractère passionné fait qu'elle peut parfois, à l'écrit, tomber dans le registre familier. Elle pratique le latin au sein d'une classe de cinq élèves ; cet enseignement semble lui plaire et favoriser son épanouissement scolaire.

À l'inverse de Jonas, même si elle ne participe pas toujours à l'oral, Laurène est une élève très active, qui ne rencontre aucune difficulté à exprimer des impressions et des opinions personnelles. La façon dont nous avons commencé, au début de l'année, à travailler les exercices du baccalauréat a probablement constitué pour Laurène une épreuve peu stimulante ; façon vis-à-vis de laquelle Laurène ne s'est pas privée de prendre certaines libertés, nous y reviendrons. Nous avons choisi d'examiner ses productions car il nous a semblé intéressant de réfléchir à la façon dont une élève aux impressions foisonnantes pouvait être invitée à trouver un principe d'organisation au sein même de ses interprétations. Comment aider Laurène à sortir de la composition « anarchique » et à « hiérarchiser » ses idées – pour reprendre nos propres mots et ceux de son professeur principal – à partir de ses propres forces ?

2) Entraînement à un exercice du baccalauréat : l'expérience de l'essai

Nous allons exposer la première expérience dissertative que les élèves ont pu faire cette année : l'essai. Ce devoir était à faire à la maison, dans le cadre de l'enseignement alterné. D'abord nous expliquerons, de façon synthétique, la manière dont nous avons travaillé les textes de la séquence, laquelle se concluait par la production de cet essai. Puis nous examinerons les copies de Jonas et de Laurène afin d'estimer si la façon dont ces textes ont été travaillés a pu leur permettre de remobiliser ces derniers lors de l'essai et de faire état, vis-à-vis de ceux-ci, d'une compréhension satisfaisante et d'interprétations personnelles.

A. Comment l'exercice de l'essai a-t-il été abordé en classe ?

a) Début de la séquence

Nous avons travaillé l'essai dans le cadre de l'objet d'étude « La littérature d'idées et la presse du XIXe siècle au XXIe siècle » comme le recommande le programme de seconde. Ce travail s'est fait dans le cadre de l'enseignement alterné en demi-groupe. L'intitulé de notre séquence était « L'écrivain face au crime » ; l'objectif était de découvrir les manières dont les écrivains peuvent se saisir, dans leurs œuvres, de figures de criminels à des fins réflexives. Nous avons centré notre séquence sur trois textes : *Le Rouge et le Noir* de Stendhal ; *Claude Gueux* de Victor Hugo et *La Force de l'âge* de Simone de Beauvoir⁷⁵. Chacun de ces trois textes a donné lieu à au moins deux heures d'étude. Nous avons introduit cette séquence par une longue séance de présentation qui consistait à lire chacun des trois textes et à en faire, à chaque fois, le résumé. Une fois ce travail accompli, il s'agissait, à partir du manuel de définir des notions propres au genre argumentatif – thème, thèse, argument, exemple – à partir d'un court extrait du « Discours à l'Assemblée constituante (15 septembre 1848) » de Victor Hugo⁷⁶.

La séance 1 a consisté à lire de plus près le texte de Stendhal : les élèves ont été invités à identifier différents mouvements dans ce texte sur le principe de l'explication linéaire. Puis, il leur avait été demandé de tâcher d'identifier, si cela était possible, la thèse, les arguments et les exemples mis en œuvre par Julien Sorel. Cette séance a donné lieu à l'évaluation suivante qui a été préparée en classe (explicitation en commun de la consigne et des objectifs) :

SUJET : Comme Julien Sorel, vous avez commis un méfait et vous le reconnaissez. Cependant, parmi les jurés qui décideront de votre peine, certains veulent vous condamner pour une tout autre raison.

CONSIGNE :

⁷⁵ Ces textes figurent en Annexe 1. I. pp. 104-106.

⁷⁶ Voir Annexe 1. II. et III. pp. 106-108.

Écrivez, seul ou à deux, votre propre plaidoirie. Puis, faites un enregistrement audio de votre texte et envoyez-le sur Pearltrees.

La séance 2 reposait sur la présentation du sujet de l'essai ; essai qui devait ensuite être traité à la maison, en parallèle de la séquence. Les élèves avaient la possibilité de m'envoyer leur brouillon pour que je les oriente dans leur travail. Le sujet a donc été donné plus d'un mois avant sa date de rendu.

b) Séance 2 : « Comment répondre à la question de l'essai ? »

Le sujet qui a été soumis aux élèves était le suivant :

Selon vous, les écrivains font-ils un choix judicieux en mettant en scène des criminels pour faire la critique de la société ?

Au départ, nous voulions travailler ce sujet avec eux à partir de l'extrait de Stendhal afin de leur montrer ce que l'on appelait « prendre appui sur un texte » pour asseoir sa réponse à la question. Cependant, après avoir souligné les mots les plus importants du sujet et posé qu'il s'agissait d'une question fermée, les élèves ont commencé à nous dire qu'ils ne voyaient pas comment trouver des arguments. Nous avons commencé à interroger certains d'entre eux pour savoir quels arguments il était possible de mobiliser. Ce faisant, la séance s'est transformée en recensement des différents arguments qu'il était possible d'utiliser selon que l'on cherchait à répondre par l'affirmative ou par la négative à la question.

Nous avons insisté sur le fait qu'il fallait se demander en quoi la figure du criminel, *en particulier*, permettait de faire une critique singulière de la société. Nous avons repoussé certains de leurs arguments au titre qu'ils étaient applicables à d'autres catégories de personnes ou de personnages. L'exercice leur a semblé ardu, et nous avons presque toujours eu à reformuler leurs arguments – sous leur contrôle – afin de les simplifier ou de les clarifier. Une moitié du groupe participait activement, prenait la parole de façon tâtonnante, tâchant de clarifier leurs idées par la discussion ; l'autre moitié du groupe restait silencieuse et il nous a semblé lire, dans certains regards, de la perplexité.

Les élèves devaient ensuite utiliser cette séance comme point d'appui pour commencer à travailler leur essai. La trace écrite figurant dans leur classeur prenait cette forme :

Classeur
de
Laurène

Séance 2: Comment répondre à la question de l'essai ?

Selon vous, les écrivains font-ils un choix judiciaire en mettant en scène des criminels pour faire la critique de la société ?

Réponse en "oui/non" = dialectique
⇒ thèse / antithèse.

<u>Oui</u>	<u>Non</u>
<p>* les criminels mettent en lumière les défaillances de la société → ils commettent leur crime car la société les a délaissés.</p> <p>* le jugement (tribunal) des criminels permet de mettre en lumière certaines discriminations présentes dans la société.</p> <p>* la figure du criminel mobilise notre attention par la démesure et le caractère choquant de son crime → nous sommes donc beaucoup plus réceptifs aux</p>	<p>* Il est important que le criminel soit jugé individuellement : la critique sociale peut devenir une excuse qui dédouane le criminel = chacun doit être responsable de ses actes.</p> <p>* La tolérance vis-à-vis des criminels peut nous pousser à être plus tolérant vis-à-vis de nos propres méfaits = mauvaise influence</p> <p>* Le criminel est une figure antipathique : on aura pas envie d'écouter une critique de la société qui repose sur sa personne = on est sourd aux arguments critiques.</p>

* critiques qui émergeront lors de son jugement.

À la fin de cette séance, nous avons pris une dizaine de minutes pour lire ensemble une « fiche méthode » portant sur l'essai (voir annexe 1. IV page 108).

c) Suite de la séquence avant le rendu de l'essai final

La séance 2bis a consisté, pour les élèves, à lire à la maison un extrait de *Thérèse Raquin* de Zola⁷⁷. Ils devaient ensuite répondre aux questions suivantes qui ont ensuite fait l'objet d'une reprise en classe :

- 1) En tant qu'écrivain, pourquoi Zola choisit-il de mettre en scène ce crime, selon vous ?
Quel effet veut-il produire sur son lecteur ?
- 2) Quelle critique de la société peut-on repérer dans ce texte ? Dans quel extrait se situe-t-elle ?
- 3) La critique de la société vous semble-t-elle être la priorité de Zola dans ce texte ?
Pourquoi ?

La séance 3 portait sur le texte de Hugo qui a été abordé sur le mode du commentaire composé. À partir des interventions orales des élèves suscitées par la question : « Que retenez-vous de ce texte ? », deux thèmes ont été retenus : 1) Une invitation à la pensée, à la réflexion ; 2) L'individu et la société. Il a ensuite été demandé aux élèves de repérer les éléments précis du texte pouvant nourrir un commentaire qui serait composé autour de ces deux thèmes : temps verbaux, répétitions lexicales, champs lexicaux, figures de style...

La séance 4 était consacrée au texte de Beauvoir. Selon la même modalité de travail, le texte a été relu puis a fait l'objet d'interventions orales à partir de la question : « Que retenez-vous de ce texte ? » Il s'agissait d'amener les élèves à mettre en lumière la critique des "gens de bien" faite par l'auteure ; puis, à s'interroger sur la virulence du ton de Beauvoir (notamment quand elle cautionne le crime des sœurs Papin). Cette étude était associée à une séance de retour sur leur lecture cursive, *Chanson douce* de Leïla Slimani. Les élèves, pendant une demi-heure, étaient invités à parler de ce qui les avait marqués dans ce roman. Dans un second temps, ils devaient émettre leurs hypothèses quant aux éventuelles critiques de la société lisibles dans ce texte. Enfin, les élèves avaient à visionner chez eux, durant cette séquence, le film *Parasite* de Bong Joon Ho et à répondre aux questions suivantes (qui étaient à rendre via la plateforme *Pearltrees* que nous utilisons pour travailler à distance) :

⁷⁷ Voir Annexe 1. V. pp. 109-110.

- 1) Comment comprenez-vous le titre "Parasite" ? Appuyez-vous sur des passages précis du film pour défendre votre point de vue.
- 2) Quelle critique de la société voyez-vous dans ce film ?

d) Réception des brouillons d'essai et mise en place de la « feuille d'exercice »

Après lecture des premiers brouillons d'essai, il est apparu que certains élèves se contentaient de reprendre les arguments formulés en classe en les accompagnant d'un simple « comme dans le texte de Stendhal ». Il semblait difficile pour eux de parvenir à relire les textes tout en ayant en tête les arguments élaborés en cours. Voyant que les textes étaient trop souvent laissés de côté, nous avons pris le parti de leur proposer une « feuille d'exercice » avec des arguments simples et concis qui leur permettraient peut-être de mobiliser plus aisément leur lecture des textes. Cette feuille prenait la forme suivante :

FEUILLE D'EXERCICE À RENDRE SUR PEARLTREES POUR LE 19/12

RELISEZ LES TEXTES DE LA SÉQUENCE 3 :

- *Le Rouge et le Noir* de Stendhal (séance 1)
- *Thérèse Raquin* de Zola (séance 2bis)
- *Claude Gueux* de Victor Hugo (séance 3)
- *La Force de l'âge* de Simone de Beauvoir (séance 4)
- + vos souvenirs de *Chanson douce* et *Parasite*

Trouvez quel texte peut illustrer chacun des arguments ci-dessous :

I - ARGUMENTS à illustrer pour la (1^{re} partie) "Les écrivains font un choix judicieux en mettant en scène des criminels pour faire la critique de la société."

1) Car cela permet de faire une critique de la justice.

Donnez un exemple de texte illustrant cette idée :

2) Car cela permet de faire une critique de la société et de ceux qui gouvernent.

Donnez un exemple de texte illustrant cette idée :

3) Car cela permet de faire une critique de la prison.

Donnez un exemple de texte illustrant cette idée :

4) Car cela permet de faire une critique des "gens de bien".

Donnez un exemple de texte illustrant cette idée :

5) Car cela permet de faire une critique de la presse.

Donnez un exemple de texte illustrant cette idée :

II - ARGUMENTS à illustrer pour la (2e partie) "Mettre en scène des criminels pour faire la critique de la société peut poser certains problèmes"

1) Car cela pousse à employer un ton trop passionné qui pousse lui-même au crime.

Donnez un exemple de texte illustrant cette idée :

2) Car cela aboutit à nous faire percevoir la société comme quelque chose de mauvais.

Donnez un exemple de texte illustrant cette idée :

VOUS POUVEZ FAIRE LE MÊME EXERCICE, DE VOTRE CÔTÉ, AVEC D'AUTRES ARGUMENTS.

À partir de toutes ces réponses, vous pouvez désormais rédiger votre essai à partir des arguments que vous préférez (deux arguments minimum pour chaque grande partie).

Enfin, après un sondage, nous avons décidé de repousser la date de rendu de l'essai qui était désormais à remettre après les vacances de Noël (alors qu'il devait initialement être rendu avant celles-ci). Nous avons alors distribué aux élèves une fiche récapitulative des attendus de l'exercice⁷⁸ que nous avons lue avec eux, et sur laquelle figurait un renvoi au manuel dans lequel était lisible un essai rédigé – nous avons pris le temps d'examiner ensemble cet exemple⁷⁹.

B. L'essai rendu par Jonas au mois de janvier

a) La copie de Jonas

Commettre un crime est l'une des pires choses qu'un être humain est capable de faire, pour une bonne raison, cela est puni par la loi et ceux qui osent commettre des crimes peuvent avoir des lourdes sanctions; de quelques années en prison jusqu'à la peine de mort (pour ceux vivant avant 1981). Certains écrivains se sont inspirés des criminels pour critiquer

⁷⁸ Voir Annexe 1. VI. pp. 110-111.

⁷⁹ Voir Annexe 1. VII. p. 111.

la société. Cela dit, la question se pose : les écrivains font-ils un choix judicieux en mettant en scène des criminels pour faire la critique de la société ? Dans un premier temps, nous verrons en quoi le fait de mettre en scène des criminels permet de faire une critique pertinente de la société. Puis dans un second temps, nous montrerons que le criminel n'est pas toujours le meilleur moyen de critiquer la société.

Lors d'une critique de la société, l'écrivain utilise souvent un criminel, et ce n'est pas un hasard. Les criminels sont souvent utilisés pour critiquer les inégalités sociales, c'est le cas pour *"Le Rouge et le Noir"* de Stendhal. Ce roman écrit vers le XIX^e siècle raconte l'histoire de Julien Sorel qui est condamné à mort pour avoir tenté de tuer Mme. De Rênal. Il reconnaît son crime mais se considère jugé inéquitement car il est paysan, il critique la justice comme étant injuste entre les classes sociales.

Un autre exemple de choses dont les écrivains dénoncent de la société est l'injustice des classes, un exemple pourrait être *"La Force de l'Âge"* par Simone de Beauvoir écrit dans les années 60. Il raconte l'histoire de deux sœurs étant des bonnes pour une famille riche, au cours du temps, les filles Papins furent maltraités par la famille. Les jumelles finissent par tuer la mère et la fille de la famille. Lors du procès, des bonnes Papin décrivaient la famille comme cruelle et "fabriquant des fous". *"La Force de l'Âge"* critique aussi la maltraitance que la famille faisait subir aux bonnes jumelles⁸⁰.

Mais souvent, utiliser des criminels pour critiquer la société peut avoir des points négatifs. Un criminel est tout de même une personne qui a commis un acte illégal et choquant, une personne dont l'exemple n'est pas à suivre. Par exemple, revenons à *"La Force de l'Âge"* par Simone de Beauvoir, comme dit précédemment, des bonnes sœurs ont commis un meurtre d'une mère et d'une fille, dans le texte, les sœurs utilisent un vocabulaire plutôt vulgaire voir violent, pendant le procès, une des jumelles dit : «elles méritaient cent fois la mort».

Ces livres pourraient aussi inciter le lecteur à commettre des crimes, ce qui n'est pas le but des auteurs de ces romans, mais tout de même, certains lecteurs de romans s'inspirent de ces histoires pour commettre voir reproduire les crimes de ces histoires.

En conclusion, les criminels peuvent être utilisés pour critiquer la société mais cela n'est pas la meilleure façon de la critiquer car certains peuvent prendre l'exemple des criminels.

⁸⁰ Nous surlignons en gris les passages qui nous intéressent tout particulièrement dans le cadre de notre réflexion sur la compréhension et l'interprétation.

b) Éléments d'analyse concernant la compréhension et l'interprétation dans la copie de Jonas

L'introduction de Jonas est cohérente. Il respecte bien les étapes qui figuraient sur la fiche méthode propre à l'essai, et le fait d'une manière simple qui montre que l'enjeu général du sujet est compris : le thème principal est présenté de façon à montrer la pertinence de la question soumise à la réflexion ; enfin, il annonce son plan de manière concise et claire.

Son premier paragraphe révèle que le texte de Stendhal est bien compris : Jonas est capable de reformuler – avec ses propres mots – le sens global du texte.

Le deuxième paragraphe est plus problématique. Le fait de qualifier les sœurs Papin de « filles » puis de « jumelles » montre que le sens global du texte ne s'est pas construit de façon satisfaisante. Lors de l'étude du texte de Beauvoir, nous avons construit très rapidement un trace écrite restituant le sens principal du texte en nous appuyant sur les interventions des élèves dont la compréhension ne fait pas problème et peut être qualifiée d'excellente. Nous avons donc laissé en marge les élèves qui, comme Jonas, ont besoin de temps pour construire une compréhension personnelle. Nous avons trop rapidement cherché à mettre en lumière la critique de la société présente au cœur de ce texte, puis à parler du point de vue de l'auteure et de son ton. Jonas parle « des injustices de classe » mais la façon dont Beauvoir les dénonce prend sens pour lui de façon décalée, ce qui provient sûrement d'une activité interprétative insuffisamment élaborée. Nous y reviendrons.

Le texte de Stendhal, qui avait donné lieu à une activité d'appropriation plus personnelle, via l'évaluation qui consistait à se mettre à la place de Julien Sorel, semble avoir permis à Jonas de se couler dans le texte et d'en saisir le sens global. Il apparaît d'ailleurs que Jonas, se sentant probablement démuni face à l'extrait de *La Force de l'âge*, lui applique la structure du texte de Stendhal : c'est le personnage (ou la personne) dont parle l'auteur qui est alors perçu comme porteur de la critique et comme prenant la parole. Le peu de temps passé à construire en commun la compréhension du texte de Beauvoir, notamment en ayant laissé de côté les impressions de lecture et les interprétations des élèves, conduit à voir ressurgir ces dernières lors de l'essai de façon inopportune alors

qu'elles auraient pu constituer un véritable matériau sur lequel fonder la compréhension du texte.

Une connaissance plus approfondie du texte de Beauvoir et de son contexte culturel, nous permet d'avancer que la question d'« être fille » ou encore celle de la « gémellité » n'a rien d'absurde – au contraire – dans le cas des sœurs Papin. Jacques Lacan, dans un article intitulé « Motifs du crime paranoïaque : Le crime des sœurs Papin », écrit ceci :

On omet encore un père alcoolique, brutal, qui, dit-on, a violé une de ses filles et le précoce abandon de leur éducation.

ou encore :

Mais il semble qu'entre elles les sœurs ne pouvaient même prendre la distance qu'il faut pour se meurtrir. Vraies âmes siamoises, elles forment un monde à jamais clos ; à lire leurs dépositions après le crime, dit le Dr Logre, « on croit lire double ». Avec les seuls moyens de leur îlot, elles doivent résoudre leur énigme, l'énigme humaine du sexe⁸¹.

L'interprétation, que donne ici une certaine psychiatrie d'orientation psychanalytique, du cas Papin révèle que les questions de la filiation et du même peuvent être considérées comme décisives dans cette affaire. Il apparaît donc que les erreurs de Jonas relèvent potentiellement d'impressions personnelles sensées et aptes à constituer un point de départ solide pour un cheminement interprétatif ; lequel cheminement aurait sûrement renforcé sa compréhension du texte et celle de ses camarades si celui-ci s'était fait dans le cadre d'une discussion commune autour de leurs différentes réceptions du texte. Il aurait été intéressant de demander à Jonas de justifier sa lecture en lui demandant, par exemple, pourquoi il avait pu penser qu'il s'agissait de jumelles ou encore pourquoi, selon lui, il avait pu choisir d'utiliser le mot « fille ».

Dans les paragraphes deux et trois, la parole de l'auteure est confondue avec celle des sœurs. Riche erreur qui aurait pu constituer un appui certain pour comprendre et interroger la parole de l'auteure. La question posée à Jonas aurait pu être la suivante : « Tu as confondu la parole de l'auteure avec celle des sœurs Papin mais, à ton avis, pourquoi peut-on confondre les deux ? En quoi ta confusion permet-elle de mettre en lumière une dimension importante du texte ? ».

Enfin, le dernier argument qu'utilise Jonas a rencontré un franc succès auprès des

⁸¹ Lacan, Jacques (1975). *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité*. Paris. Éditions du Seuil, 390 et 398.

élèves :

Ces livres pourrait aussi inciter le lecteur à commettre des crimes, ce qui n'est pas le but des auteurs de ces romans, mais tout de même, certains lecteurs de romans s'inspirent de ces histoires pour commettre voir reproduire les crimes de ces histoires.

Nous n'avions pas suffisamment anticipé cet argument et nous n'avons pas su vraiment comment le traiter ni comment revenir dessus ; il a donc été considéré comme une idée parmi d'autres. Cependant, cet argument nous semble aussi problématique qu'il est répandu (« Jouer à des jeux vidéo violents rend violent »). Nous avons regretté de ne pas avoir mis en place des travaux de recherche personnelle autour d'une question telle que « Les criminels s'inspirent-ils souvent des fictions pour commettre leur crime ? ». Nous aurions aimé, après des exposés personnels, introduire de façon simple les conceptions littéraires de Platon et d'Aristote : la littérature comme moyen d'implanter un gouvernement dans la psyché des individus et la littérature comme une catharsis qui libère des mauvaises passions. Cela nous a semblé toutefois compliqué à mettre en place dans le temps qui nous était imparti – d'autant plus que cette séquence se faisait en enseignement alterné. Cependant, la récurrence de cet argument, que nous allons aussi observer dans la copie de Laurène, nous force à constater que cette idée touche particulièrement les élèves et aurait pu être l'opportunité d'un véritable travail de réflexion personnelle.

C. L'essai rendu par Laurène au mois de janvier

a) La copie de Laurène

Ici, la question est de savoir si les écrivains font un choix astucieux en mettant en scène des criminels dans des histoires, pour dénoncer les travers de la société et ainsi attirer à eux le lecteur. Mais en faisant cela ne sont-ils pas eux même des sources d'inspiration pour les criminels en puissance. Est-ce que les crimes de la société qu'ils dénoncent portent un message plus fort que l'exemple qu'ils pourraient donner à des gens mal dans leur peau, en difficulté ou profondément perturbés. L'instantanéité de l'actualité et le fait que les crimes ont toujours fait parler d'eux font que, les personnes ont toujours porté une grande attention aux méfaits commis par des criminels. En effet, ceux-ci suscitent la curiosité et donc nous fait vouloir, nous fait envie, d'en savoir plus. Ainsi ces nombreux crimes énoncés

dans les médias, réduits aux seuls faits, créés la banalité et peut-être même une frustration inconsciente sur ce qui poussent les personnes à les commettre. Nous examinerons donc dans un premier temps en quoi ce choix peut être astucieux. Puis, nous nous intéresserons dans un second temps, aux limites que peut présenter ce choix

C'est astucieux, car enfin, les criminels font partie intégrante de la société et ne pas en parler reviendrait à cacher leur existence et comme le disait le poète Heinrich Heine « là où on brûle les livres, on finit par brûler les hommes ». En effet selon lui, la lecture est réellement capable d'éveiller les consciences et de véhiculer la sagesse⁸². Les mettre en scène est l'opportunité d'attirer l'attention du public et l'amener à réfléchir sur l'existence même de ces crimes, comme le fait Victor Hugo dans son roman « Claude Gueux ». La description du contexte des crimes par les écrivains, nous permet de comprendre que ceux-ci sont bien souvent liés à l'appartenance à une classe sociale. Ainsi, dans le Rouge et le Noir de Stendhal, Julien Sorel assassine son ancienne maîtresse afin que son stratagème pour gravir les échelons dans la société ne soit découvert le ramenant à son point de départ.

Quant aux limites, on pourrait dénoncer l'écho, l'importance et la visibilité qui est faites aux auteurs de ces actes.

En fonction de la présentation du crime, nous les lecteurs, pourrions être amenés à être plus tolérant vis-à-vis de celui-ci. Dans « La Force de l'Age » de Simone de Beauvoir, la description du crime est ainsi faite que l'oppression par la bourgeoisie de la classe ouvrière justifie une réaction criminelle qui se traduit par le meurtre d'un employeur par les sœurs Papin à son service. Au contraire, une description sommaire d'un crime et de ses tenants confinerait à juger hâtivement une personne à une peine plus sévère, et donc à une peine fixée dans le marbre sans qu'aucune circonstance atténuante ne puissent venir changer cela. Une telle description confinerait à l'aveuglement du lecteur, comme dans le livre de Aziz Jellab et Armelle Giglio « Des citoyens face au crime ».

Pour conclure, nous pouvons dire qu'il est important qu'en tout temps les travers de la société soient relatés par des écrits publiés et disponibles au plus grand nombre. En effet, les écrivains participent à la mise au jour de ceux-ci, et permettent de comprendre mieux ce

⁸² Nous surlignons en gris les passages qui nous intéressent tout particulièrement dans le cadre de notre réflexion sur la compréhension et l'interprétation.

qui poussent nos congénères à basculer dans l'horreur du crime. Ainsi chacun peut identifier les différentes raisons personnelles et sociales qui amènent à ces crimes et s'identifier dans une certaine mesure à ces criminels avant passage à l'acte. Mais attention, il faut garder en tête et en toute circonstance son libre arbitre afin d'éviter les manipulations malsaines.

La question qu'il faut plutôt se poser est comment pouvons-nous choisir de manière pertinente les écrits et ou les écrivains qui relatent ces crimes notamment quand il s'agit d'écrits contemporains ?

b) Éléments d'analyse concernant la compréhension et l'interprétation dans la copie de Laurène

L'introduction de Laurène ne suit pas la méthode de l'essai vue en classe. Elle commence par citer le sujet directement, puis poursuit en soulevant plusieurs questions qui déplacent la question initiale. Elle envisage le sujet davantage sur le plan moral que sur le plan critique. Avant l'annonce de son plan, il est question de l'actualité alors qu'il aurait été plus judicieux de commencer par là. Ses réflexions sont intéressantes mais manquent d'organisation et, ce faisant, de cohésion. Si l'introduction semble se tenir, la suite de l'essai montre que son désir d'en dire beaucoup, sa tendance à se laisser porter par sa pensée, génère, à certains endroits, de la confusion dans son propos.

Dans son premier paragraphe, la mise en équivalence de « choisir de ne pas écrire sur un thème », « cacher l'existence de quelque chose » et « brûler des livres » peut laisser perplexe. La citation de Heine est insérée de manière abrupte et analysée ainsi : « En effet selon lui, la lecture est réellement capable d'éveiller les consciences et de véhiculer la sagesse ». Laurène semble supposer que ne pas brûler des livres revient à les lire, ce que ne dit pourtant pas la citation de Heine. Elle accumule les idées ambitieuses et ne prend pas le temps de mesurer les écarts qui peuvent gésir entre elles. Son goût pour la pensée est certain mais elle va trop vite, tant et si bien que son propos manque parfois de sens. Il semble qu'elle procède par associations d'idées et soit davantage sensible aux ressemblances qu'aux différences. Identifier des similitudes et établir des parallèles entre différents passages d'un texte peut être un atout majeur pour interpréter. Seulement, en procédant ainsi lorsqu'il s'agit de raisonner sur un sujet de portée générale, le péril n'est pas loin. Laurène présente des échos virtuels comme s'ils étaient des liens logiques évidents.

Un travail sur les inférences à l'œuvre dans son propos lui permettrait sûrement de comprendre en quoi il peut résister à la compréhension de son lecteur. Il s'agirait de lui faire comprendre que rien n'empêche de s'intéresser aux échos qu'un sujet évoque pour soi mais qu'il faut présenter ces échos pour ce qu'ils sont : une association personnelle qui peut tout à fait enrichir un propos à condition qu'elle soit reconnue comme telle et, partant, qu'elle puisse donner lieu à un travail d'élaboration qui permette de mettre au jour ce qui fait différer ou converger cette association avec l'énoncé qui l'a provoquée. Après coup, il nous semble qu'il aurait été intéressant de demander à Laurène de revenir simplement sur cette courte séquence argumentative de son essai :

C'est astucieux, car enfin, les criminels font partie intégrante de la société et ne pas en parler reviendrait à cacher leur existence et comme le disait le poète Heinrich Heine « là où on brûle les livres, on finit par brûler les hommes ». En effet selon lui, la lecture est réellement capable d'éveiller les consciences et de véhiculer la sagesse.

Les mots que nous soulignons auraient pu faire l'objet d'un questionnement du type : « Explique ce que signifie, pour toi, les mots soulignés. Quel rapport établissent-t-ils entre ce qu'il y a avant eux et après eux ? », afin de vérifier si elle est à même de percevoir le rapport d'équivalence qu'introduisent ici ces termes. Puis, il aurait pu lui être demandé de montrer en quoi ces énoncés sont vraiment assimilables afin qu'elle prenne conscience, par elle-même, de ce qui diffère fondamentalement entre eux.

Dans la même veine, au cœur de son deuxième paragraphe, surgit la phrase suivante dont nous peinons à démêler le sens :

Au contraire, une description sommaire d'un crime et de ses tenants confinerait à juger hâtivement une personne à une peine plus sévère, et donc à une peine fixée dans le marbre sans qu'aucune circonstance atténuante ne puissent venir changer cela.

Laurène pense-t-elle que la littérature soit un tribunal ? Confond-elle jugement critique et jugement judiciaire ? Ou bien parle-t-elle simplement du jugement du lecteur lorsqu'elle écrit « une peine plus sévère [...] fixée dans le marbre ». Il semble, une fois de plus, qu'elle produise des continuums de sens – là où des solutions semblent évidentes – qui reposent sur des implicites complexes. La production de Laurène pourrait donc être une véritable opportunité de travailler l'implicite. Si elle acceptait de soumettre sa copie à ses camarades, l'incompréhension et les questions de ceux-ci lui permettraient vraisemblablement de se rendre compte de ce qui, dans son écriture, fait obstacle à la compréhension de son lecteur.

Enfin, ce qui nous interpelle dans l'essai de Laurène est la façon dont elle convoque les textes. Outre *La Force de l'âge* qui est cité de manière approximative mais plutôt juste (même si Beauvoir ne décrit pas à proprement parler le crime des sœurs Papin dans l'extrait que nous avons étudié), les deux autres textes sont cités soit de façon allusive : « [...] comme le fait Victor Hugo dans son roman "Claude Gueux" », soit de façon erronée :

Ainsi, dans le Rouge et le Noir de Stendhal, Julien Sorel assassine son ancienne maîtresse afin que son stratagème pour gravir les échelons dans la société ne soit découvert le ramenant à son point de départ.

D'autre part, elle renvoie aussi à l'une de ses lectures personnelles sur le mode du « comme dans... », sans la moindre explication qui permettrait à son lecteur d'évaluer en quoi sa référence est ou non pertinente :

Une telle description confinerait à l'aveuglement du lecteur, comme dans le livre de Aziz Jellab et Armelle Giglio « Des citoyens face au crime ».

La réflexion de Laurène ne semble pas se nourrir des textes lus, ceux-ci sont davantage traités comme des éléments d'autorité asseyant, en passant, et de façon allusive ou approximative, une pensée personnelle. Si cette affirmation d'un raisonnement subjectif est encourageante, il faudrait néanmoins trouver un moyen d'amener Laurène à ne pas survoler les textes. Il est nécessaire de lui apprendre à raisonner avec ces derniers plutôt que de les utiliser comme de simples cautions.

D. Bilan : quelles sont les difficultés rencontrées ?

a) Des textes mal compris

En examinant les copies de ces deux élèves, on peut distinguer deux marqueurs d'une compréhension insuffisante du sens global des textes : de riches contresens (Jonas) ou un rapport allusif (Laurène) qui, lorsqu'il tend à s'estomper, révèle des approximations de lecture évidentes.

La copie de Jonas gagne à être lue depuis les définitions que propose Érick Falardeau de la compréhension et de l'interprétation. Dans son article « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », il présente un

tableau qui synthétise les caractéristiques de ces deux notions⁸³. Il y pose que « La compréhension vient d'abord du texte, elle cherche à reconnaître et à organiser de manière intelligible le sens qui s'y dissimule en partant des représentations du lecteur. » ; elle suppose un « travail sur les obstacles dressés par le texte et qui entravent la compréhension ». Il semble que, pour Jonas, les obstacles dressés par le texte n'aient pas donné lieu à un travail suffisamment approfondi. Sa « spéculation sur le pluriel du texte qui entraîne la création de nouveaux signes » tels que « fille » ou « jumelles » n'est pas reconnue pour ce qu'elle est, c'est-à-dire une interprétation. Du temps supplémentaire, consacré à la réception du texte, aurait permis à Jonas de pouvoir prendre conscience que certains de ses mots venaient « de l'extérieur du texte » et constituaient « des éléments pour explorer de nouvelles significations ». Falardeau pose qu'interprétation et compréhension agissent en concomitance, il écrit :

Ce sera là la définition d'une lecture littéraire riche, productive : les informations comprises sont appelées à être interprétées, les deux registres devant ainsi être présentés dans leur concomitance dès les premiers apprentissages de la lecture. Le lecteur explore alors les possibles des signes du texte pour, en retour, enrichir sa compréhension à l'aide des nouvelles significations qu'il a lui-même créées et validées dans le texte⁸⁴.

Il semble que Jonas n'ait pas perçu que les mots qu'il employait étaient des possibles du texte et n'étaient pas directement inscrits dans celui-ci. Une lecture fine aurait pu lui permettre de voir à partir de quels signes présents dans le texte il avait pu être amené à utiliser les mots « filles » ou « jumelles ». Le fait de confondre ce que nous évoque un texte avec son sens admis conduit à des contresens. Travailler dans le même temps compréhension et interprétations permettrait donc de les distinguer tout en favorisant leur dialectique.

La copie de Laurène révèle des difficultés qui peuvent aussi être lues de façon fructueuse au prisme de l'article de Falardeau. Il apparaît alors qu'il serait judicieux d'inviter Laurène à pratiquer davantage un « discours paraphrastique qui reformule le contenu » du texte de façon à ce qu'elle ne s'éloigne pas outre mesure de celui-ci. Il faudrait parvenir à lui rendre sensible que « par le travail d'inférence, la compréhension cherche à combler les manques du texte en déchiffrant les éléments implicites : les sous-entendus, les non-dits, les

⁸³ *Ibid.* Falardeau, Érick (2003), 691.

⁸⁴ *Ibid.* Falardeau, Érick (2003), 689.

métaphores ». Ainsi l'analyse de la courte séquence que nous avons envisagé de soumettre à son analyse pourrait l'aider à apprendre sur quelles opérations se fonde une compréhension satisfaisante. Le fait de lui faire prendre conscience de la façon hâtive dont elle comble certains manques du texte participerait probablement à lui faire sentir l'intérêt d'une lecture patiente qui ne se soumet pas complètement au désir de faire dire au texte ce que l'on souhaite qu'il dise. Comme l'écrit Falardeau, « la compréhension vient d'abord du texte, elle cherche à reconnaître et à organiser de manière intelligible le sens qui s'y dissimule en partant des représentations du lecteur ». Laurène ne prend pas suffisamment le temps de penser à partir du texte ; ses représentations prennent trop rapidement le pas sur ce dernier d'une manière telle que sa lecture a tendance à s'éloigner brusquement des textes et de leurs énoncés. Une fois de plus, ce qui devrait être des interprétations est présenté à plusieurs reprises comme des inférences, ce qui affaiblit un propos qui gagnerait à être conscient de ce qui se déduit du texte par opposition à ce que l'on choisit de rapporter au texte par association ponctuelle d'idées.

Il nous semble donc que le fait de travailler la paraphrase des textes, notamment en mettant en place des activités simples de résumé, pourrait favoriser la compréhension de ceux-ci. Les évocations personnelles devraient être mobilisées de façon plus claire lors de travaux d'appropriation laissant carte blanche à la subjectivité des élèves. Le fait de savoir ce qui, dans le texte, suscite telle ou telle association pourrait constituer une façon de naviguer entre compréhension et interprétation sans laisser l'une se dissoudre dans l'autre. En substance : d'abord, dire ce que dit le texte ; puis, dire librement ce que l'on a envie de dire sur le texte ; pour enfin dire ce qui, dans le texte, permet de confirmer ou d'infirmer ce que l'on a pu dire à l'écoute de nos propres émotions. Une lecture procédant de la sorte pourrait constituer un cheminement simple mais éclairant, permettant de travailler compréhension et interprétation en concomitance de façon à produire une lecture littéraire satisfaisante pour les élèves et pour l'enseignante.

b) Lecture orientée : les travers de la méthode

On constate que le fait d'orienter trop rapidement la lecture des élèves, en leur imposant notamment un axe de lecture, parasite leur lecture personnelle et leur capacité à prendre langue avec le texte. L'ensemble des textes a été traité comme devant faire

système autour de la thématique « critique de la société ». Il y a fort à parier que si les élèves n'avaient pas été orientés à l'orée de leur lecture par cette thématique, ils auraient probablement fini par l'évoquer au milieu d'autres axes de lecture possibles. L'imposition d'une orientation interprétative a ce défaut qu'elle paralyse la lecture personnelle : l'élève ne pouvant s'empêcher de penser que le professeur l'oriente vers ce qui serait l'alpha et l'oméga de la bonne réception du texte. Pour les élèves manquant de confiance en leur aptitude à la lecture, il est alors peu probable qu'ils restent à l'écoute de ce que le texte suscite en eux. Dans la mesure où ce qui leur viendra se trouvera éloigné de ce que le professeur aura pu proposer, ils auront tendance à l'exclure d'office (si l'enseignant ne s'en charge pas lui-même). En soumettant directement un axe interprétatif aux élèves, leur rapport personnel au texte ne se construit pas. Leurs émotions n'étant pas accueillies, leur bibliothèque intérieure ne s'édifie pas ; leur « répertoire culturel et affectif », pour reprendre les mots de Ahr *et al.*, ne s'enrichira donc pas d'une nouvelle expérience de lecture, laquelle s'étant trouvée étouffée par celle de l'enseignant. Nous avons pu constater que le texte de Stendhal, qui avait donné lieu à un travail plus subjectif, était le texte que les élèves remobilisaient le plus aisément et, souvent, d'une manière satisfaisante. Le fait de préférer l'interprétation du professeur (qui est souvent une compréhension de spécialiste) à celle des élèves, constitue une façon de faire qui trouve son ancrage dans la théorie de l'effet, laquelle suppose que le texte est porteur de contenus interprétatifs qu'il faut dévoiler. Il ne s'agit pas de construire une interprétation mais de la révéler. Si l'on accepte de se déplacer du côté de la théorie du lecteur, il s'agira donc, pour reprendre les mots de Ahr, de « favorise[r] l'émergence du lecteur réel sur la scène interprétative ainsi que la reconnaissance de ses droits et pouvoirs dans l'interprétation des textes ».

Ce peu de place que nous avons accordé à nos élèves en tant que lecteurs réels à entraîner un surcroît de méthodologie. Les élèves – ne s'étant pas suffisamment appropriés les textes – peinaient à les réinvestir au moment de réaliser leur essai. La lecture des textes qui leur était proposée ne faisait pas sens pour eux car elle était trop éloignée de leurs préoccupations et de leurs expériences personnelles. Constatant cet échec, nous avons mis en place une « feuille d'exercice » qui proposait des arguments relevant d'une compréhension des textes plus accessible, mais que les élèves n'avaient pas eu le loisir de construire eux-mêmes, faute d'un temps suffisant dévolu à leur propre lecture. De la même façon, le temps consacré à la compréhension de la question de l'essai n'a pas donné lieu à

une définition des termes du sujet qui reposait sur les connaissances des élèves. La façon dont le sujet devait être compris a été trop fortement marquée par notre lecture personnelle, rendant celui-ci peu abordable pour les élèves. En voulant à tout prix que les élèves réfléchissent à la singularité de la figure du criminel comme moyen critique, sans leur permettre d'expliquer, de façon plus simple, pourquoi la figure du criminel pouvait donner lieu, selon eux, à des critiques de la société qu'ils jugeaient pertinentes ou non, nous leur avons imposé une tâche trop difficile compte tenu de ce qu'ils devaient par ailleurs mettre en œuvre : rédiger d'une façon qui leur était encore peu habituelle (introduction, développement, conclusion) et mobiliser une lecture qui aurait dû se faire personnelle tout en s'imposant en face de celle proposée par l'enseignante, et ce tout en inscrivant leur lecture subjective dans un cadre interprétatif du sujet qui était celui de l'enseignante. L'exercice reposait donc sur une tâche réflexive multiple supposant une compétence de raisonneur et de lecteur aguerri qu'il est compliqué d'attendre d'un élève de seconde. De plus, le fait d'avoir choisi de répondre collectivement au sujet, sans avoir mis en place au préalable un temps de travail à l'écrit permettant à chaque élève de s'approprier le sujet, a donné lieu à un décrochage des élèves les moins à l'aise dans l'exercice du raisonnement. Rappelons nous ici des mots de Jean Rohou :

« Méfions-nous des sujets trop difficiles » pour les candidats, disaient les *Instructions* de 1925, « de ceux surtout qui, par leur étendue, font appel à des connaissances que nous savons qu'ils ne possèdent pas et [...] qui sont d'avance l'excuse du plagiat » et une invitation à « une des formes dangereuses du mensonge intellectuel ». Mais comment éviter ce risque sans imposer un programme limitatif, sur lequel, il serait très difficile de se mettre d'accord⁸⁵ ?

Le programme limitatif, dont parle Rohou, nous semble donc être une limite posée à l'enseignant et aux élèves qui permet de travailler des sujets dissertatifs qui se fondent sur un matériau précis. La question se générant à partir d'un texte particulier, le texte échappe plus facilement à une utilisation tendant à le tronquer. L'objectif d'une lecture littéraire subjective innervant l'exercice de la dissertation nous semble donc plus facile à atteindre dans le cadre des nouveaux programmes.

⁸⁵ *ibid.* 118.

III – MISE EN PLACE DE NOTRE DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

Cette première expérience dissertative que nous venons de présenter, nous a permis d'améliorer notre pratique et de déplacer nos gestes professionnels tout au long de l'année. Nous présenterons, dans cette dernière partie, le dispositif expérimental que nous avons mis en place dernièrement dans nos classes de seconde. Nous avons tâché d'intégrer diverses techniques issues de la théorie du lecteur ou s'inspirant d'elle, et qui, a priori, permettent d'accompagner l'interprétation et la compréhension des élèves. La séquence que nous allons présenter doit se conclure par le rendu d'un travail dissertatif. Nous expliquerons d'abord comment nous avons choisi les textes sur lesquels repose notre séquence ; puis nous montrerons comment nous avons travaillé ces textes (ceux abordés jusque-là) en nous appuyant sur les travaux de Jonas et de Laurène ; enfin, nous analyserons les brouillons de dissertation qu'ils auront pu produire dans le cadre de ce dispositif.

1) Le choix des textes

Nous présenterons d'abord l'œuvre intégrale que nous avons choisi d'étudier avec nos élèves ainsi que les textes que nous avons extraits de celle-ci afin de les analyser de plus près en classe.

A. L'œuvre intégrale sur laquelle repose la séquence

Nous avons choisi, pour traiter l'objet d'étude « Le roman et le récit du XVIIIe siècle au XXIe siècle », d'étudier *Bel-Ami* de Guy de Maupassant avec nos élèves. L'objectif général de la séquence est de s'interroger sur la figure du héros. Ayant pu constater que nos élèves peinaient parfois à associer les textes à leurs expériences personnelles et à leur monde interne, le fait de privilégier une œuvre mettant en scène un personnage fort, apte à favoriser des jugements tranchés, nous a semblé judicieux pour les mobiliser lors de leur lecture. L'encadré « QU'EST-CE QU'UN LECTEUR ? », que proposent Ahr et al. dans *Former à la lecture littéraire* notamment lorsqu'ils se réfèrent à *L'effet personnage dans le roman* de

Vincent Jouve⁸⁶, permet de comprendre plus avant ce qu'un roman comme *Bel-Ami* peut permettre à nos élèves de travailler :

Le *lu* est la part du lecteur qui se cherche lui-même dans le récit, alors que le *lisant* est la part du lecteur qui cherche l'autre jusqu'à s'identifier à lui, cette identification n'étant, selon Jouve, nullement « le propre des mauvais romans ou des mauvaises lectures » mais « indispensable à la construction du "moi" ». Il n'y a donc pas lieu de la « prohiber »⁸⁷.

Il nous semble que *Bel-Ami* soit un roman apte à solliciter le *lu* et le *lisant* des élèves dans la mesure où le héros suscitera aisément le rejet ou l'admiration. Nous avons pu constater que les élèves, le plus fréquemment, approchaient ce personnage depuis ces énoncés : « C'est mal ce que Duroy fait = moi, je m'interdirais de faire ce qu'il fait » ou bien « Il est malin, il parvient à se tirer de situations compliquées = j'aimerais avoir cette capacité ». Cette polarisation qu'engendre Duroy aiguise le *lisant* et, ce faisant, l'articule au *lu* : je me cherche dans le même temps que je juge Duroy. L'altérité forte du personnage, qui passe par sa négativité et sa positivité, pousse à émettre un jugement sur ce qui est lu. L'écart qui se creuse entre le personnage et le lecteur pousse ce dernier à sortir de sa passivité et à construire son moi, non sous l'effet d'une adhésion à peine consciente tant le personnage permet que l'on se dissolve en lui, mais en se trouvant sans cesse heurté ou interpellé par des attitudes qui s'éloignent de ce que l'on est. Nous nous sommes donc tournée vers ce roman pour sa capacité à ébranler le lecteur : il est difficile de rester neutre face à un tel personnage.

B. Les extraits de texte choisis

Ayant en tête les réactions vives que risquait de susciter Duroy chez nos élèves, nous avons choisi des extraits de texte à même de leur permettre de saisir l'ambiguïté du personnage, de façon à ne pas s'en tenir uniquement au clivage que le héros allait supposément produire en eux. Le but étant alors – pour poursuivre la citation de Ahr et *al.* que nous venons de convoquer précédemment – de faire émerger, quand cela est propice, le *lectant* chez nos élèves à côté du *lu* et du *lisant* :

⁸⁶ Jouve, Vincent (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris, Presses universitaires de France, 79-91. *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 20.

⁸⁷ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 20.

Le *lectant* est celui qui, « refusant l'illusion romanesque, semble considérer le texte comme un échiquier ». Et le théoricien distingue « le *lectant jouant* qui s'essaye à deviner la stratégie narrative du romancier » et « le *lectant interprétant* qui vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre »⁸⁸

Nous avons donc retenu quatre extraits de texte⁸⁹ qui nous semblent être l'opportunité, pour nos élèves, d'effectuer un tel travail.

a) L'incipit

L'incipit du roman peut permettre aux élèves (voir texte de la séance 1) de se rendre sensibles à la beauté et la brutalité du héros tout en dégagant les thèmes essentiels du roman : l'argent et les femmes. La dimension programmatique de l'incipit pouvant alors apparaître de façon simple aux élèves à partir de leur propre lecture. Les thèmes centraux de l'incipit étant facilement identifiables, il suffit ensuite de leur demander sur quoi porte, selon eux, l'ensemble du roman, ou encore quelles leur semblent être les préoccupations centrales de Bel-Ami tout au long du roman, pour que la stratégie narrative leur saute aux yeux. Le comptage des sous et la présence des femmes réceptives au charme de Duroy leur apparaissent dès lors comme renvoyant au sens global de l'œuvre. En synthèse, cet extrait permet aux élèves de rencontrer le personnage en le percevant sous un jour plutôt négatif : un homme brutal travaillé par des envies de conquête. La dimension positive du personnage n'est toutefois pas complètement absente, les garçons, et parfois même les filles, pouvant admirer le pouvoir de séduction du héros. Enfin, une connaissance préalable du roman permet aux élèves de développer une lecture distanciée de l'incipit en repérant les thèmes que celui-ci met en œuvre.

b) « Souvenirs d'un chasseur d'Afrique »

L'extrait intitulé « Souvenirs d'un chasseur d'Afrique » (voir séance 2) permet de susciter la compassion des élèves vis-à-vis du héros. Le thème de l'argent est repérable compte tenu de la pauvreté du personnage. On découvre le caractère insalubre du logis de

⁸⁸ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 20.

⁸⁹ Voir annexe 2 p. 113 et 117. Et annexe 4, pp. 132-133.

Duroy dans le même temps qu'il traverse un intense moment de désespoir. L'accent pourra donc être mis sur la vulnérabilité du personnage : les élèves auront a priori tendance à ressentir de la pitié pour lui. Cependant, la dimension négative du héros n'est pas absente : son caractère velléitaire et son impuissance peuvent aussi provoquer le rejet. Le rapport s'établissant entre le personnage et le narrateur, dans cet extrait, peut aussi être l'occasion de solliciter la capacité interprétative des élèves dans la mesure où ce rapport s'illustre notamment dans un passage qui détonne avec le reste de l'extrait et qui pourra résister à la compréhension des élèves : la description de l'Alger comme antichambre de l'Afrique. Cet extrait permettra donc aux élèves d'expérimenter des sentiments nouveaux, ayant trait à la compassion, vis-à-vis du personnage. En regard de l'admiration ou de la colère qu'aura pu susciter le héros dans l'incipit, cette compassion éprouvée aidera les élèves à nuancer leur point de vue et à prendre conscience de l'impuissance et de la fragilité du personnage. Le rapport complexe qui s'établit entre le personnage et le narrateur, dans cet extrait, peut être l'occasion d'explorer diverses pistes interprétatives.

c) « La mort de Charles Forestier »

L'extrait intitulé « La mort de Charles Forestier » (voir séance 4) est l'occasion, pour les élèves, d'observer le héros lors d'un moment traumatique : la mort de son ami. La gravité de la situation est à même de mobiliser le jugement des élèves : comment doit-on se comporter lorsque l'on perd un proche ? La question : auriez-vous agi de la même façon que Duroy ? peut être l'occasion, pour les élèves, de prendre conscience que fusionnent en un même extrait les deux types d'émotions engendrés par les textes précédents : compassion et colère. Le caractère douloureux de la situation et la hantise communément partagée de la mort peuvent susciter, a priori, l'empathie dans le même temps que la légèreté de Duroy, qui entreprend de séduire la femme de son défunt ami dans la pièce même où gît sa dépouille, peut aisément provoquer le mépris. Le thème de la séduction associé au besoin éperdu qu'a le héros de s'en remettre aux femmes peut être travaillé.

d) L'excipit

L'excipit entérine le triomphe de Duroy. Ce passage est l'occasion d'interroger les

élèves sur leurs attentes de lecteur. Selon que les élèves trouvent la fin du roman inattendue ou attendue, plaisante ou décevante, ils se trouvent mis en situation de devoir s'interroger sur ce qu'ils attendent d'un livre. C'est l'occasion de faire un bilan concernant l'héroïsme de Duroy en regard de leurs propres attentes de lecteur : Duroy a-t-il obtenu ce qu'il désirait ? Et vous, en tant que lecteur, avez-vous obtenu ce que vous désiriez ? Probablement que certains élèves estimeront que *Bel-Ami* ne mérite pas son succès au regard de l'ensemble de ses actions ; certains se laisseront peut-être porter par l'ivresse des sens que met en œuvre cet excipit, sans en être toutefois nécessairement conscients : cela peut être l'occasion de travailler sur la présence marquée de la vue, de l'ouïe, de l'odorat et du toucher dans cet extrait. Enfin, la question : trouvez-vous ce roman réaliste ? Peut être une entrée simple, permettant de leur présenter, de façon succincte, cette catégorie littéraire. Il serait aussi possible de leur faire lire, à ce moment-là, des extraits de la préface de *Pierre et Jean*.

2) La façon de travailler les textes

A. Travailler l'œuvre de façon globale : l'arpage

Le site de l'Académie de Poitiers, dans un article intitulé « Le livre déchiré... un déchirement ?⁹⁰ », présente la pratique de l'arpage en ces termes :

L'arpage consiste à se **partager** la lecture d'une œuvre afin de se forger une culture commune. Il s'agit de déchirer un livre voué à être « désherbé » en plusieurs parties correspondant au nombre de lecteurs. Cette pratique de la lecture, fort surprenante parce qu'elle désacralise le livre, a le mérite de permettre une **lecture effective** d'une œuvre et un échange fécond en un **temps limité**.

Cette pratique de lecture collaborative permet à chaque élève de participer à la lecture globale de l'œuvre étudiée en se faisant le dépositaire d'une portion de son sens. Les coupes aléatoires effectuées dans le texte invitent les élèves à se solliciter les uns les autres pour retrouver les éléments de sens leur faisant défaut.

⁹⁰ <http://ww2.ac-poitiers.fr/lettres/spip.php?article525>

Nous avons décidé d'adapter cette pratique à nos classes de seconde. Certains élèves ayant émis des doutes quant à leur capacité à lire un roman de quatre cents pages, l'arpentage nous a permis de répondre à leur appréhension tout en leur offrant la possibilité de travailler leur compréhension globale et leur appropriation subjective de l'œuvre avant que d'entamer l'analyse d'extraits choisis. Notre arpentage a porté exclusivement sur la première partie du roman *Bel-Ami* afin de donner envie aux élèves de lire la suite du roman en autonomie.

a) Quel arpentage ?

L'objectif était que chaque élève produise une affiche de format A3 synthétisant sa lecture du passage lui étant attribué. Cette séance s'est déroulée sur trois heures. Dans un premier temps, les élèves devaient lire silencieusement leur fragment de texte. Puis, ils devaient résumer par écrit ce qu'ils avaient retenu, en s'appuyant si cela les aidait sur les questions : « Qui ? Quand Où ? Quoi ? ». Cette première étape leur permettait d'objectiver leur compréhension en travaillant leur capacité à restituer le sens global de leur extrait. Ils pouvaient illustrer leur affiche s'ils le désiraient (par des images, des dessins personnels, des schémas, des musiques, des vidéos...). Dans un deuxième temps, ils étaient invités à donner leur avis sur leur passage, notamment sur le personnage de Bel-Ami. Ils pouvaient alors s'appuyer sur les phrases suivantes : « Je suis Bel-Ami parce que... / Je ne suis pas Bel-Ami parce que... ». Il s'agissait alors de susciter, selon la terminologie de Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier, une « réaction axiologique » chez eux, laquelle se définit ainsi selon Anne Vibert : « le lecteur porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages⁹¹ ». Enfin, nous avons ramassé l'ensemble des affiches pour les photographier et les mettre sur la plateforme *Pearltrees* que nous utilisons pour travailler à distance. Cela a permis de créer un espace numérique au sein duquel chaque élève pouvait consulter l'ensemble des affiches. Nous avons alors mis en place une lecture suivie de celles-ci qui s'est déroulée sur une quinzaine de jours⁹² et à laquelle s'est ensuite ajouté un classement

⁹¹ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 21.

⁹² Voir annexe 3 pp. 122-131.

des affiches que chacun devait effectuer selon l'ordre de ses préférences.

b) L'arpentage de Jonas

Fragment n°12 "Bel-Ami" (page 131-140)

Affiche
de Jonas

Entre la page 131 à 140, Georges Duroy (Bel-Ami) rend visite à Mme Walter au Boulevard Malesherbes où habitait le couple des Walter. Il se rendait dans la salle où se trouvait Mme. Walter, quatre autres femmes étaient présentes dans la salle, elles étaient assises autour d'une table ronde dont Mme. Walter. Elles abordaient des discussions, mais Duroy resta silencieux jusqu'à ce que Mme. Walter lui demanda son opinion au sujet d'une discussion, il répondit d'une façon étonnante que la salle fut envahi d'un silence étonné, les femmes présentes autour de la table furent émerveillées. Ainsi, Duroy quitta la maison des Walter en laissant les femmes étonnées par son opinion, il se réconcilia avec Rachel le soir-même. La semaine suivante, Duroy est désormais chef des Échos chez La Vie Française en remplaçant M. Boissonard, ainsi, le salaire de Duroy augmente sans que La Vie Française sache que Duroy n'écrit pas ses articles. Avec une fortune plus haute, Duroy en profita en gaspillant son argent sur tout ce qui lui plaisait et offre un bibouquet à Forestier, il était tellement heureux de sa fortune qu'il pensait déjà à acheter un nouveau logement et envoyait des lettres à ses parents pour recevoir des nouvelles d'eux et de les parler de sa nouvelle fortune, il ne cesse de se considérer riche, cela confirme que La Vie Française juge ses rédacteurs par leurs apparences et talents pour gagner de l'argent.

⇒ Éléments d'analyse

On remarque que Jonas a du mal à comprendre ce dont il est question lors des discussions entre les personnages : « Elles abordaient des discussions » puis « il répondit d'une façon étonnante ». Le mot « étonné » revient deux fois sans que ne se formule la cause de cet étonnement. Le mot « Académiciens » n'apparaît pas. Jonas semble davantage capter l'ambiance des scènes ou les émotions des personnages mais le sens de ce qui se dit lui reste probablement opaque.

Le personnage de Mme Walter ne fait pas l'objet d'un traitement particulier : pas de mention de son portrait physique ni de ses propos. L'événement de l'invitation à dîner qui donne pourtant lieu à une caractérisation étonnante – Duroy reçoit cette lettre comme s'il s'agissait d'une « lettre d'amour » – n'interpelle pas Jonas. Le fait que Duroy devienne chef des Echos après sa visite à Mme Walter, et que ces deux événements soient liés n'est pas perçu. Beaucoup d'autres éléments sont absents de l'affiche mais, après tout, il s'agit de sa compréhension personnelle. Il est important déjà que Jonas soit capable de mettre en avant ce qu'il a compris du texte.

Jonas fait aussi un contresens sur le bilboquet : c'est Forestier qui a prêté son bilboquet en bois des Iles à Duroy et non ce dernier qui offre un bilboquet à Forestier. D'où vient ce contresens ? Se souvient-il que Duroy avait été chargé d'aller récupérer ce bilboquet pour Forestier ? S'agit-il d'un souvenir vague ? Il semble que Jonas veuille parler du caractère dépensier de Duroy : « Gaspille son argent sur tout ce qui lui plaît », alors que cela ne figure pas dans le passage. Pour reprendre la terminologie que Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier ont mis en place pour parler de l'« activité fictionnalisante » du lecteur, l'« activité fantasmatique » de Jonas semble opérer sans qu'il ne parvienne à l'exploiter de façon personnelle. Anne Vibert explique que cette activité consiste en le fait que « le lecteur (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire⁹³ ». Il nous semble possible ici que cet imaginaire trouve sa source dans d'autres parties du roman. Nous savons que Jonas avait lu l'intégralité du livre en amont de l'arpentage. Dans certains passages, Duroy apparaît bel et bien comme dépensant plus qu'il n'a, notamment lors de sa relation avec Clotilde de Marelle. Peut-être que Jonas, ne comprenant pas tout à

⁹³ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 21.

fait ce dont il retourne dans son fragment, tente de combler ses lacunes à l'aide de ses souvenirs du roman.

Jonas nous avait sollicitée pendant l'arpentage, se plaignant de ne parvenir à donner son avis sur son fragment. Nous lui avons demandé sans avoir lu sa synthèse personnelle, ce qu'il pensait de Journal *La Vie Française*, de son fonctionnement. Il ne savait pas répondre, nous l'avons alors questionné sur l'attitude de Duroy en tant que journaliste : il nous a dit qu'il ne pensait qu'à l'argent, qu'il n'écrivait pas ses articles ; il écrit d'ailleurs : « Sans que la Vie Française sache que Duroy n'écrit pas ses articles ». Nous lui avons demandé si les autres membres du journal ne fonctionnaient pas d'une façon similaire et si Forestier ne se faisait pas, lui aussi, écrire ses articles. Jonas a semblé nous dire « oui » davantage pour nous faire plaisir que parce qu'il semblait souscrire à ce point de vue, ce qui se lit dans sa phrase finale : « il ne cesse de se considérer riche, cela confirme que *La Vie française* juge ses rédacteurs par leurs apparences et talents pour gagner de l'argent » : enchaînement logique étrange. Nous avons mal mesuré les problèmes de sens que pouvait poser le roman à Jonas. Nous aurions dû lui poser une question moins précise et plus personnelle. Nous aurions peut-être pu lui demander s'il partageait l'avis de Mme Walter sur Duroy ; à savoir que celui-ci était un homme qui allait « arriver vite ». Cela aurait poussé Jonas à relire certains passages tout en ayant la possibilité de remobiliser à propos ses idées concernant les dépenses excessives de Duroy en contredisant éventuellement le point de vue de Mme Walter.

Au regard de son affiche, il semble que Jonas ne parvienne pas à exprimer son point de vue, ou bien qu'il le fasse sans en avoir conscience. Nous avons déjà pu mettre en évidence ce dernier point en analysant son essai. Cependant, on note que si sa compréhension reste superficielle, le sens global du texte semble être parvenu à s'édifier. Les grandes articulations de la narration apparaissent. Il faut noter que son maniement approximatif de la langue peut parfois nous laisser penser, peut-être à tort, que le texte n'est pas compris. Lorsque Jonas écrit : « il gaspille son argent sur tout ce qui lui plaît », peut-être se réfère-t-il, de façon maladroite, au fait que Duroy envisage de se servir des fonds alloués aux Echos pour son usage personnel : il envisage en effet de rembourser Mme Marelle avec cet argent. Un travail sur la langue semble aussi nécessaire afin de permettre à Jonas de formuler plus précisément ses idées.

c) L'arpentage de Laurène

Georges Duroy, sorti du dîner de chez les Forestier, descendit les escaliers et ce faisant il passa devant un grand miroir où il se dit « émerveillé d'être aussi joli garçon ». Dans la rue il se dépêcha de rentrer chez lui pour rédiger au plus vite l'article « Souvenirs d'un chasseur d'Afrique », que le directeur Walter du journal « La Vie française » lui avait demandé. En manque d'inspiration, il commença à déprimer et se replongea sur sa vie sous les drapeaux et ses années d'enfance. Il se remémora sa vie avec ses parents dans sa « petite maison, au haut de la côte dominant Rouen[...] à l'entrée du village de Canteleu ». Puis, vint le tour de sa vie durant ses études, avec ses amis, et finit enfin par imaginer sa vie future.

Narcissique et Nostalgique :

On voit que Duroy en essayant d'écrire son article est tout à la fois narcissique, imbus de lui-même, et rapide à se décourager allant jusqu'à afficher des attitudes dépressives. En avançant dans la lecture on s'aperçoit qu'il est nostalgique de son passé. On apprend qu'à la fin de ses études il manque son baccalauréat. Il part donc directement faire son service militaire où il nourrit tout d'abord de grandes ambitions pour finir par en être « dégoûté ». Il décide alors de rejoindre Paris et d'y faire fortune.

Conclusion:

D'après moi, Georges Duroy, à une mentalité qui pourrait faire penser à un enfant « gâté » sur la façon dont il se comporte.

Je trouve qu'il est aussi prétentieux et narcissique, en parlant de lui-même « il se sourit avec complaisance » et qu'il veut réussir sans fournir d'efforts « Je vais trouver Forestier qui me mettra mon article sur pied en dix minutes ».

Pour toutes ses raisons, c'est un personnage que je juge peu sympathique et sans intérêt.



Bel-Ami

Fragment
n° 4

Affiche de
Laurène



Après que ses pensées nostalgiques eurent quittées son esprit, il reprit son article, mais il n'avait toujours aucune idée sur la façon de formuler ses souvenirs d'Algérie. Au bout d'une dizaine de minutes de réflexion, il recommença de nouveau à déprimer. « C'était fini ; tout était fini, il ne ferait rien ; il ne serait rien ; il se sentait vide, incapable, inutile, condamné ».

Dépressif :

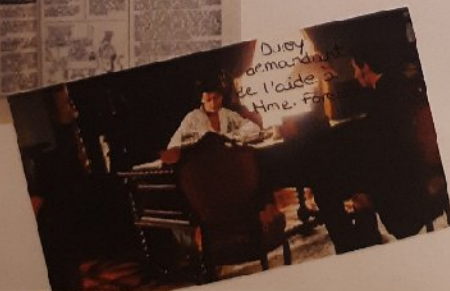
On remarque, en cet instant que Duroy rencontre de terribles difficultés à écrire. On constate qu'il a un manque de motivation, d'investissement qui relèverait presque d'une certaine feignantesse, en effet, après seulement dix minutes il abandonne la rédaction de son article.

Puis, le lendemain, à la suite d'une ballade au « parc Monceau tout frais de l'humidité des arrosages », il croisa un couple et se mit à rêver « d' un tumultueux besoin d'amour » tout en pensant à la chance qu'avait son ami Charles Forestier d'être déjà marié. Sur ce, il se décida d'aller voir son ami qui étant très occupé, l'envoya voir sa femme, Mme. Forestier, pour l'aider à rédiger son article. Duroy la rencontra et déclara venir de la part de son mari pour lui demander ses services.

Instable et Jaloux :

Dans cet ultime passage, on voit que Duroy est velléitaire (= qui est incapable de s'en tenir à une décision prise) car il ne termine jamais ce qu'il commence, il n'a aucune constance dans ce qu'il entreprend.

On comprend que Duroy est jaloux de son ami, de sa vie et surtout de son mariage, « il se remet en route en songeant à Forestier. Avait-il de la chance, celui-là ! ».



Si Duroy était une musique il serait « Tristesse/ Joie »
<https://m.youtube.com/watch?v=MdmhTEbNyQw>
car cela correspond à sa personnalité lunatique.

⇒ Éléments d'analyse

Le premier résumé a sûrement été fait après une première lecture globale du fragment. Cela peut se déduire du deuxième résumé dans lequel Laurène se livre à un retour en arrière qui brouille la chronologie de la narration. Elle choisit de parler de la nostalgie de Duroy, notamment parce que celui-ci évoque ses souvenirs de militaire, d'enfant et d'élève, puis elle revient au moment de l'écriture qui a pourtant précédé ces remémorations. On note d'ailleurs que son premier avis (« Narcissique et nostalgique ») semble mélanger des impressions glanées çà et là sans que leur provenance semble clairement identifiée : « On voit que Duroy en essayant d'écrire son article est à la fois narcissique et imbu de lui-même ». L'idée de narcissisme, probablement insufflée par la scène du miroir au sortir du dîner chez les Forestier, est pourtant déliée de l'épisode de la rédaction de l'article. Dans le deuxième résumé, le lien temporel apparaît une fois de plus erroné : « Après que ses pensées nostalgiques eurent quittées, il reprit son article ». Cette méprise est confirmée par la citation que mobilise Laurène : « C'était fini, tout était fini... ». Duroy n'abandonne pas au bout de « dix minutes » : il décide seulement de changer d'angle pour la rédaction de son article.

L'avis de Laurène est sévère tandis que son résumé fait l'impasse sur la pauvreté du lieu où réside Duroy. Elle laisse de côté la généalogie du personnage que dresse Maupassant. On voit que le désir de juger le personnage – « narcissique », « dépressif », « fainéant », « instable », « jaloux » – l'emporte sur la volonté de connaître son histoire. Le logement insalubre et le train circulant de ce logis jusqu'à l'humble demeure des parents sont laissés de côté ; tout l'aspect social est évacué. Laurène applique ses propres schèmes de compréhension, qui participent d'une psychologie individualiste, et ne parvient pas à se saisir de certaines causes, pourtant disponibles dans le texte, qui l'amèneraient probablement à nuancer son jugement. Sa vision négative du héros l'amène à tronquer ou à déformer le texte de façon à l'accorder à son propre point de vue.

La conclusion de Laurène, qui perçoit Duroy comme un « enfant gâté », trouverait facilement à s'étayer à partir du texte : les parents de Duroy l'ont effectivement choyé et cela est clairement écrit. Le segment « en parlant de lui-même », qui commente le moment où Georges se regarde dans le miroir, force un peu le texte et permet à Laurène de passer du narcissisme au caractère imbu de soi sans rencontrer la résistance qu'impose pourtant le texte si l'on tente d'opérer ce saut à ce moment précis du récit. De même, l'idée que Duroy

ne veut pas fournir d'efforts s'accorde difficilement avec le texte où il est écrit, à plusieurs reprises, que Duroy a conscience qu'il doit apprendre le métier de journaliste : il est aussi mentionné qu'il sait avoir besoin d'aide pour parvenir à réaliser son article.

Le dernier mot de Laurène détonne : « sans intérêt », dit-elle du personnage. Jolie manière de conclure qui révèle, de manière paradoxale, une passion qui ne veut pas dire son nom. Laurène vient de refaire le portrait de Duroy, de façon longue et développée, en se concentrant exclusivement sur sa psychologie individuelle, laissant de côté la quasi totalité des éléments qui lui sont extérieurs et pourtant elle le juge « sans intérêt ». Le personnage l'affecte tant et si bien qu'elle ne parvient pas à prendre de la distance pour observer l'effet que celui-ci produit sur elle. La beauté de son affiche, en haut de laquelle figure un élégant portrait de Georges, traduit un enthousiasme certain pour ce roman. Enfin, la chanson de Yelle « Tristesse / joie », représentant l'affrontement entre ces deux passions pour finalement les mêler en un « Je suis en vie / À mort », n'est appliqué à Duroy que pour son côté lunatique. L'animosité que Laurène ressent vis-à-vis du personnage l'empêche pour l'instant de prendre du recul et de s'emparer de certaines composantes du texte.

L'objectif de l'arpentage « donner son avis sur le personnage » est cependant parfaitement rempli : même si nous avons pu mettre en lumière les écarts d'avec le texte que produit sa lecture, il est évident que Laurène entre pleinement dans un processus interprétatif. Son affiche témoigne de « l'expérience subjective du lecteur réel », pour reprendre les mots de Sylviane Ahr⁹⁴. Si l'on emprunte encore une fois la terminologie de Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier, leur servant à penser l'« activité fictionnalisante » du lecteur, il semble que « la concrétion imageante et auditive » joue à plein dans la production de Laurène qui « a produit des images et des sons en complément de l'œuvre⁹⁵ ».

⁹⁴ *Ibid.* Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays & Brigitte Louichon (dir.), 104.

⁹⁵ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 21.

B. Travailler les extraits de texte⁹⁶

Nous avons présenté l'explication de texte en introduction de notre étude et nous nous sommes efforcée de prendre au sérieux la mention du programme de seconde qui accompagnait l'exercice de l'explication : « la méthode est laissée au choix du professeur ». Nous avons donc pratiqué une forme hybride d'explication visant à travailler à la fois le sens global des textes mais aussi la capacité interprétative des élèves en tant qu'elle ne peut se fonder que sur leur subjectivité.

a) Activité résumante

Nous avons conservé le principe du résumé à l'écrit, après qu'une première lecture à voix haute est faite, afin notamment de travailler la capacité des élèves à dégager le sens global du texte. Cette pratique nous semble pertinente, en particulier au vu des travaux de Bertrand Daunay sur la paraphrase :

Si une forme plus récente d'explication scolaire (dont la lecture méthodique – l'une des formes possibles, avec l'explication de texte, de la lecture analytique) montre une prévention contre tout ce qui peut passer pour une forme de reformulation du texte littéraire, même si les derniers programmes en France, pour le collège comme pour le lycée, évitent soigneusement de parler de reformulation dans les activités de lecture, peut-on douter que la reformulation ne soit un moyen utilisé en classe pour aider les élèves à la compréhension ? [...] La volonté de clarifier un sens perçu comme complexe n'est pas la seule cause, comme le note W. Peer (1993, page 447) : c'est souvent dans l'intention de « dévoiler les strates plus profondes de la signification » que la reformulation a sa légitimité dans une classe⁹⁷.

Si nous ne partageons pas tout à fait l'idée de « dévoilement » ; on entend bien qu'il est question ici de s'appuyer sur la paraphrase du texte pour travailler aussi bien la compréhension que l'interprétation. Comme le met en lumière Daunay, la paraphrase ne

⁹⁶ Pour avoir le déroulé complet et chronologique de la séquence, nous renvoyons à l'annexe 2 (pp. 112-121) qui correspond au classeur de Laurène.

⁹⁷ Daunay, Bertrand (2004). Réécriture et paraphrase. Contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui*, 144, 25-32.

permet pas simplement d'édifier la compréhension mais aussi de se diriger progressivement vers un travail de la signification. Notre pratique de l'activité résumante nous permet de laisser le temps à chaque élève de travailler sa lecture et sa compréhension du texte. Une reprise collective, effectuée dans un second temps, permet à chacun de participer à l'édification globale du sens à partir de sa propre trace écrite. Nous avons fait succéder à cette pratique, lors de l'étude des deux premiers textes, un questionnement simple de type : « Comment qualifieriez-vous Duroy à ce moment du roman ? » ou bien « Que ressent-on, selon vous, pour le personnage à ce moment du récit ? ». Cela étant fait, nous avons ensuite proposé aux élèves de réaliser des portraits chinois sur ces deux premiers textes afin d'aiguiser leur faculté associative et leur investissement subjectif.

b) Portraits chinois

Nous allons maintenant examiner les portraits chinois de Jonas et de Laurène produits dans le cadre de la séance 2 « Souvenirs d'un chasseur d'Afrique ». Un premier portrait chinois avait été réalisé sur l'incipit, en classe⁹⁸. Il s'agissait, cette fois-ci, de l'envoyer sur *Pearltrees* dans le cadre du travail à la maison. Les élèves devaient partir de ces deux propositions : « Si ce texte était une couleur, ce serait... » et « Si Duroy était un paysage, ce serait... ».

⇒ Portrait chinois de Jonas

Si ce texte était une couleur, ce serait le vert pour le début et le noir pour la fin. Le vert représente la motivation que Duroy a au début du texte. Le noir, signifie la perte de confiance et de motivation que Duroy subit vers la fin du texte.

Si Duroy était un paysage, ce serait une plage, car le sable représente Duroy lorsqu'il commence l'article avec plein de joie, l'océan représente Duroy lorsqu'il est perdu, lors qu'il ne savait pas quoi écrire.

⇒ Éléments d'analyse

Jonas prend l'initiative d'utiliser deux couleurs, ce que la consigne ne suggérait pas directement. Nous avons indiqué aux élèves, lors de la présentation de cet exercice, que

⁹⁸ Voir annexe 2 p. 115

celui-ci devait les aider à développer leur capacité à associer à partir du texte. Le fait que Jonas ait pris l'initiative d'adapter la consigne à ses envies de lecture, sans que cette possibilité de recourir à plusieurs couleurs ait explicitement été évoquée (ni par l'enseignante ni par ses camarades), montre qu'il s'autorise, à bas bruit, à imposer sa propre lecture.

Il pallie sa difficulté à se référer directement au texte en passant par ses propres reformulations « la motivation de Duroy au début du texte » ; « la perte de confiance et de motivation » ; « lorsqu'il commence l'article avec plein de joie » et « lors qu'il ne savait pas quoi écrire », ce qui lui permet de se livrer ensuite à un travail plus interprétatif.

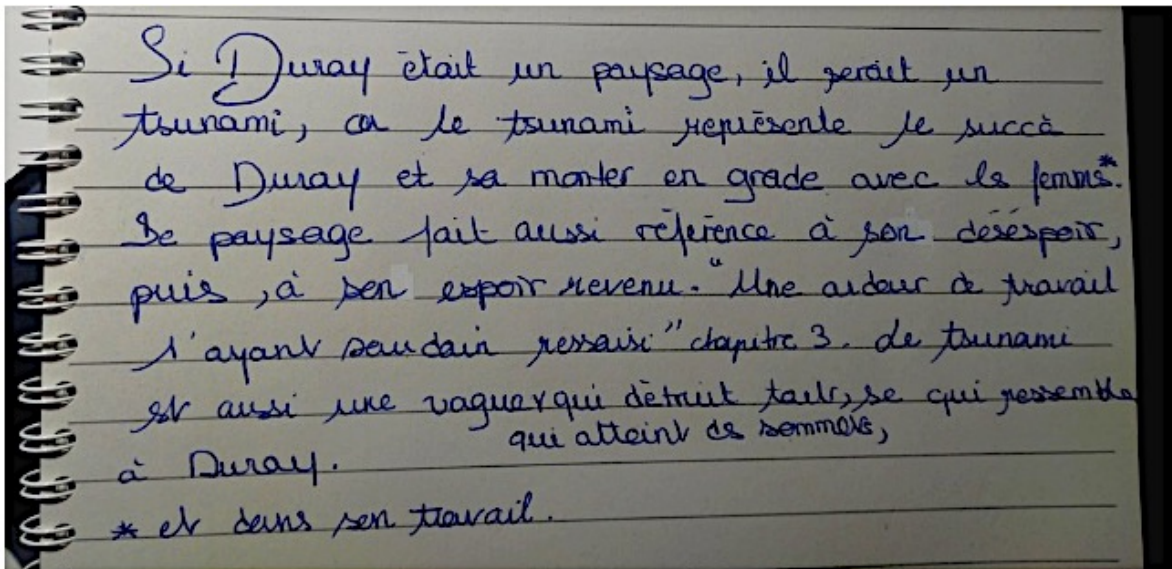
Si l'on reprend l'un des points définitoires que donne Falardeau de l'interprétation : « L'interprétation utilise les signes du texte pour créer de nouveaux signes qui s'en inspirent, mais qui n'y apparaissent pas ; ils sont créés, construits par l'interprète⁹⁹ », on s'aperçoit que si le recours direct au texte ne se produit pas tout à fait, Jonas, à partir de sa compréhension parvient à solliciter de nouveaux signes « vert » ; « noir » ; « plage » ; « océan ». Le fait qu'il arrive à se déplacer dans sa propre représentation de la plage pour différencier des zones – une zone « joyeuse » / une zone dans laquelle on se sent « perdu » – montre qu'il parvient à restituer de façon imagée la forte variation émotionnelle agissant au cœur même du texte : le personnage navigue entre des vents contraires.

Si Jonas simplifie le mouvement du texte – début joyeux / fin triste –, son portrait chinois lui permet de symboliser l'expérience du personnage. Contrairement à son affiche qui avait donné lieu à une absence d'avis personnel – du moins, d'un avis qui se serait formulé consciemment –, le présent exercice a permis à Jonas de produire une représentation personnelle assumée du texte. La plage dans sa qualification de « joyeux » laisse transparaître une expérience personnelle. Falardeau ajoute : « L'interprétation est conditionnée par la biographie du lecteur et par le discours social¹⁰⁰ ». Si Jonas n'interprète pas à proprement parler le texte puisque le lien entre sa représentation et ce dernier est encore trop peu explicité, les éléments pour que celle-ci puisse pleinement advenir semblent se mettre en place.

⁹⁹ *Ibid.* Falardeau, Érick (2003), 691.

¹⁰⁰ *Ibid.* Falardeau, Érick (2003), 691.

⇒ Portrait chinois de Laurène



suite de si duroy était un paysage: le tsunami représente également l. 16" **dégringolant**, comme une **cascade**"l.17 " montagne dans la mer ", tout ces mot peuvent faire référence à un tsunami.

Si Duroy était une couleur il serait le bleu, car cette une couleur qui possède plusieurs nuances, le bleu peut être autant une couleur clair et pleine d'espoir, que sombre comme le désespoir. Cette couleur est à son image et surtout correspond à ses humeurs changeant avec son article qu'il essaye désespérément d'écrire mais sans succès.

"il ne trouvait plus rien maintenant de ce qu'il avait raconté tout à l'heure".

Et enfin cette couleur fait référence à ses yeux, qui sont d'un bleu clair.

https://www.google.com/search?q=nuances+de+bleu&client=firefox-b-m&sxsrf=ALeKk01Jt2Tj-yBFKzygwnPJsWkYEgBvA:1616369115549&source=lnms&tbnm=isch&sa=X&ved=0ahUKewjt1tSXxMLvAhVIAWMBHfCjBBIQ_AUIBigB&biw=360&bih=672#imgsrc=rKtgBUBWtw08dM



The search results include several color palette images with captions:

- couleur** (palette)
- nuancier** (palette)
- palette** (palette)
- canard** (palette)
- camille lacourt** (palette)
- azur** (palette)
- bleu** (palette)
- bleu canard** (palette)
- fil** (palette)

Search results snippets:

- Couleur : quelles sont les différentes nuances de bleu? - l'...** lartefact.fr
- couleur bleu, codes et ...** pinterest.fr
- Couleur : quelles sont les différentes nuances de bleu? - l'A...** lartefact.fr
- 50 nuances de bleu - L...** le-chat-perche.ch
- couleur bleu** villemm.gerard.free.fr
- Fil à coudre 32 nuances de bleu special ...** ungrandmarche.fr - En stock
- Lot de 24 Cardstock Unis - 6 Coloris - Nuance...** quiscrap.fr - En stock
- Blue | Nuancier bleu, Nuances ...** pinterest.fr
- Les nuances de bleu - Le blog déco HomeMaison** blog.homemaison.com
- Nuance De Bleu Vecteurs libres...** istockphoto.com

⇒ Éléments d'analyse

Laurène a, comme Jonas, déformé la consigne de façon à se consacrer pleinement à ce personnage « sans intérêt » qu'est Duroy. Elle commence par parler de Duroy tel qu'il apparaît dans l'ensemble du roman, ce qu'il leur avait été demandé expressément de ne pas faire. Cependant, les remarques qui concernent Duroy en général sont tout à fait pertinentes : succès, atteindre des sommets, montée en grade, destructivité

À certains moments Laurène se reprend et fait vraiment l'effort de voir ce qui dans le texte pourrait corroborer son choix d'image. Contrairement à Jonas, Laurène indique des lieux précis du texte, ce qui témoigne d'une véritable entrée dans la pratique interprétative. Falardeau caractérise, notamment l'interprétation comme un « travail sur la **signification**, de *significatio*, qui renvoie à « l'action d'indiquer », donc à l'élection d'un élément précis à interpréter¹⁰¹ ». Elle s'appuie sur « une ardeur de travail l'ayant soudain ressaisi » pour mettre en lumière la pertinence de son choix ; il est dommage cependant qu'elle n'explicite pas à ce moment l'idée de verticalité et de mouvement vers le haut au travail dans son paysage. Toutefois, cela transparait plus clairement ensuite dans la mention des « sommets », même si ce commentaire ne se réfère pas directement au texte. Puis Laurène revient abruptement au texte et mentionne : « **dégringolant**, comme une **cascade** » et « montagne dans la **mer** » en ajoutant que « tout ces mot peuvent faire référence à un tsunami ». Laurène conserve sa « tendance métonymique » : elle se déplace parfois trop rapidement d'un sens à l'autre, et produit alors des liens qui manquent d'articulation logique. On pourrait lui demander : « Quel rapport ces mots entretiennent-ils avec le personnage de Duroy ? » Le lien serait assez simple à établir puisqu'il s'agit d'images mentales qui passent par la tête du héros. La voie d'une interprétation se dessine clairement.

Laurène met enfin en avant les nuances de la couleur bleue pour parler des changements d'humeur de Duroy, ce qui lui permet de revenir aux questions de l'espoir et du désespoir tout en se représentant l'idée de nuance de façon visuelle. Si son affiche pouvait témoigner d'une certaine difficulté à éprouver de la compassion pour le personnage de Duroy, il semble que son avis ici se fasse plus neutre. Les états d'âme variés du personnage sont pleinement reconnus : le point de vue de Laurène se déplace.

¹⁰¹ *Ibid.* Falardeau, Érick (2003), 691.

c) Proposer un plan d'explication linéaire et une problématique

Pour se rapprocher de l'exercice de l'explication de texte tel qu'il est classiquement pratiqué au lycée, nous avons enfin demandé aux élèves de proposer des parties pour ce texte ainsi qu'une question qu'ils pourraient se poser à partir de celui-ci. Nous avons fait cet exercice ensemble pour l'incipit du roman¹⁰² ; cette fois-ci, les élèves avaient à refaire le même travail en autonomie à la maison. Entre temps, nous avons repris les portraits chinois, et nous étions revenus sur la couleur blanche fortement présente dans le texte ainsi que sur la description de l'Afrique faite par le narrateur. Il s'agissait de leur montrer comment développer une interprétation à partir du texte. Le blanc étant apparu dans les propositions des élèves, il a suffi de reprendre celles-ci et de leur proposer de les amplifier. Pour le paysage africain présent au cœur du texte, il s'agissait de demander aux élèves pourquoi ils n'avaient pas associé (à juste titre) Duroy à ce paysage. Nous avons alors parlé du narrateur et les élèves ont été invités à s'interroger sur la relation que ce narrateur pouvait entretenir avec le personnage¹⁰³.

⇒ Plan problématisé de Jonas

Comment le texte représente la motivation de Duroy ?

- I. Bel-Ami commence l'article (l. 1-15)
- II. Bel-Ami commence à perdre la motivation (l. 15-35)
- III. Perte totale de confiance en soi et de motivation (l. 35-43)

⇒ Éléments d'analyse

Pour Jonas, le fait de s'attacher aux émotions du personnage, donc de le considérer depuis ce qu'il a en commun avec lui, lui permet de structurer sa compréhension du texte. Si sa proposition peut sembler extrêmement simple, il nous semble qu'un plan fondé sur de la clarté paraphrastique a la mérite de s'ancrer dans une compréhension personnelle du texte, aussi modeste soit-elle. Il est possible qu'au fil de ce plan simple, Jonas trouve à interpréter certains éléments du texte. L'idée de « représentation » qui apparaît dans sa question associée à celle de « texte » montre que Jonas prend une certaine distance avec le texte. Il

¹⁰² Voir annexe 2 p. 116

¹⁰³ Voir annexe 2 p. 121

aurait très bien pu poser la question suivante : « Comment Duroy perd-il sa motivation ? ». L'idée que représente quelque chose n'est pas toujours évidente pour les élèves. Que Jonas s'approprie cette idée alors que ni le mot de « texte » ni celui de « représentation » ne figuraient dans la première problématique qui avait été proposée pour l'incipit, laisse percevoir une progression de la capacité à se distancier du texte dans le même temps que la dimension affective opère via le regard porté sur le personnage.

⇒ Plan problématisé de Laurène

Titre pour chaque partie :

|

l. 1 à 15: Duroy et sa procrastination sur l'article "*Souvenirs d'un chasseur d'Afrique*"

||

l. 16 à 28: description de son appartement miséreux et miteux "petit lit de fer"

|||

l. 29 à 35: description de l'Afrique avec le narrateur et le personnage principal

||||

l. 36 à 42: Crise d'angoisse de la page blanche "les yeux fixés sur le carré blanc déployé devant lui"

Problématique du texte :

Maupassant, nous montre-t-il un portrait positif ou négatif du personnage principal Bel-Ami (Duroy)?

⇒ Éléments d'analyse

Si le plan de Jonas n'intègre rien de la discussion qui a été menée en classe lors de la reprise des portraits chinois, Laurène, elle, a semblé sensible à ce qui avait pu se dire. L'une de ses camarades a notamment proposé d'interpréter le lien entre le narrateur et le personnage comme un rapport amical dans la mesure où ce dernier semblait vouloir souffler au héros son paysage africain. Cette interprétation faisait valoir la possibilité d'être dans un rapport tendre avec le héros. La problématique de Laurène intègre donc ce questionnement, lequel la touche probablement dans la mesure où le fait d'éprouver de l'empathie pour ce héros semblait pour elle, au départ, une véritable gageure.

Il est aussi intéressant de voir qu'elle compte accorder une attention particulière à l'intérieur misérable du logis de Bel-Ami : l'activité résumante leur ayant permis de mettre

avant les caractéristiques de ce lieu et d'insister sur la pauvreté du personnage. Cette dimension était absente dans l'affiche de Laurène (qui recouvrait cet extrait). Elle se rend donc désormais sensible à ce qu'elle n'avait pourtant pas perçu comme étant signifiant lors de sa première lecture.

Enfin, Laurène, ayant choisi de parler d'abord de la « procrastination » du personnage, finit son commentaire sur l'angoisse de ce dernier. Elle aurait pourtant pu parler (plus méchamment) de son impuissance ou de sa nullité. Elle se rend, une fois de plus, sensible à de nouvelles dimensions du personnage.

C. Retour sur l'arpentage : discuter un avis

Compte tenu du peu de temps dont nous disposons dans le cadre de l'enseignement alterné, le point le plus délicat à travailler – alors qu'il est pourtant crucial – a été celui-ci : « L'interprétation implique nécessairement la socialisation d'un discours, confrontation à l'Autre essentielle à la légitimation du signe construit par le lecteur¹⁰⁴ ». Pour pallier ce manque, il nous a donc semblé intéressant d'utiliser notre plateforme numérique *Pearltrees* pour permettre aux élèves de se confronter plus avant au point de vue de leurs camarades. Nous avons donc mis en place une étape supplémentaire à leur arpentage, s'intégrant à leur évaluation de lecture, qui consistait à discuter l'avis de l'affiche d'un de leurs camarades – s'il n'y avait pas d'avis clairement identifiable, ils avaient à donner leur propre avis à partir du résumé. Ainsi nous avons tenté d'induire des « déplacements de postures [...] grâce à la confrontation des significations dont ils ont investi le texte et qu'ils sont conduits à expliciter et à justifier au moment des échanges intersubjectifs¹⁰⁵ ». Les élèves ont rendu ce travail en même que leur a été présenté le sujet de dissertation (séance 3).

¹⁰⁴ *Ibid.* Falardeau, Érick (2003), 691.

¹⁰⁵ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 114.

a) L'avis de Jonas

Affiche 7

ISSUE, JUNE

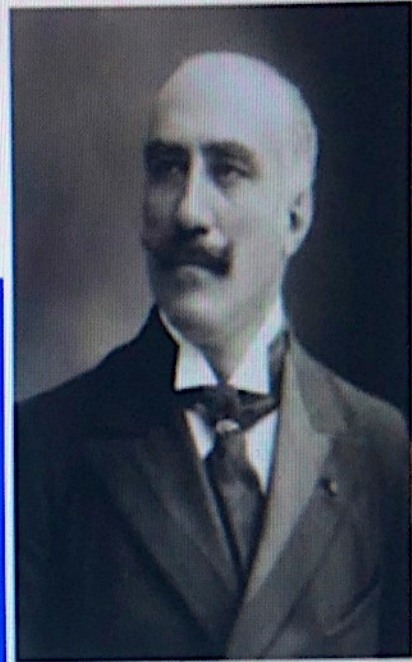
NEWS

CONFUSION

0

Duroy a beaucoup de mal à écrire son article donc il demanda son aide à Forestier qui lui répondit violement "Tu te fiches du monde" Duroy s'excusa et part. Il arrive enfin avec beaucoup de précipitations à finir son article et il le dépose à la Vie Française. Duroy toucha ses deux cents francs grâce à son article. Le soir même, il passe une nuit avec Rachel. Le lendemain il vit son article non publié dans le journal, pas apprécié par le patron. 3 mois se sont écoulés et rien n'a changé dans la vie de Duroy, ni fortune ni situation. Il songea à aller voir M. Forestier, mais le repensa à leur dernière rencontre qui

c'était très mal passé donc il préféra aller voir Mme de Marelle qui lui avait proposé de passer une de ces jours. Ils finissent par créer une réelle connexion entre eux deux au moins de dix minutes, ils deviennent les meilleurs amis du monde. Mais Duroy avait des penser un peu plus perverse envers elle Duroy fut marqué par la visite qu'il a passé à Mme de Marelle.



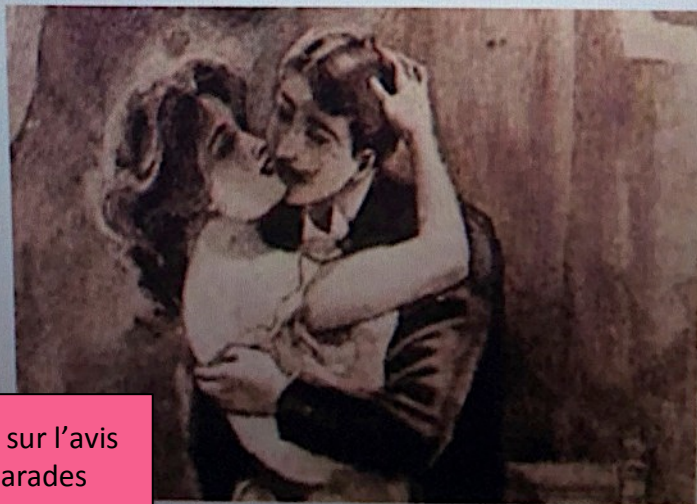
Mari de Mme Forestier



RENCONTRE AVEC MME DE MARELLE

10 June 2020

AU début de la scène, Mr Duroy et Laurine soit entrain de jouer et se pourchasser la petite dans tout l'appartement jusqu'à ce que sa mère rentre et elle a été obligée de l'envoyer dans sa chambre car elle était sur excitée. Une fois Mme de Marelle et Mr Duroy seules, ils commencent à parler et elle en a profitée pour l'inviter à un diner avec Forestier... Après c'est Duroy qui a accompagné Mme de Marelle chez elle, cependant une fois dans la charrette. Duroy repense, ce qu'il croyait être des appels de phares de la part de Mademoiselle de Marelle et la força à l'embrasser



Avis de Jonas sur l'avis de ses camarades

Dans ces deux affiches, aucun avis sur Duroy est présente, alors je donnerais le miens. Dans cette affiche du fragment 7, Duroy ne fait aucun effort, il profite seulement de la richesse qu'on lui donne et ne fait rien en échange. Lorsque son article n'apparait pas, il est déçu mais il ne faut pas oublier que Duroy rencontre d'énormes difficultés a écrire des articles ayant même besoin d'aide pour son première article. Forestier ayant compris ce que Duroy faisait, il devint agacé, et c'est compréhensible. D'un avis personnel, je pense que Duroy a besoin d'être plus autonome et de ne pas gaspiller la fortune qu'on lui donne, c'est pas grâce à un seule article qu'il deviendra riche. La seule façon pour le remonter le morale est d'aller voir des femmes.

Dans cette affiche du fragment 8, on peut constater que Duroy est heureux d'être avec Mme de Marelle au point de s'amuser avec sa fille, c'est est un moment aimable qu'on peut rarement observer dans l'ensemble de l'œuvre. En revanche, on peut constater que Duroy a une soif des femmes au point même de forcer Mme de Marelle de l'embrasser, dans ce cas là, on peut dire que Duroy a des pensées perverse, et cela me dégoûte. Mais une chose mémorable chez Duroy c'est le fait qu'il aime accompagner des gens chez eux.

⇒ Éléments d'analyse

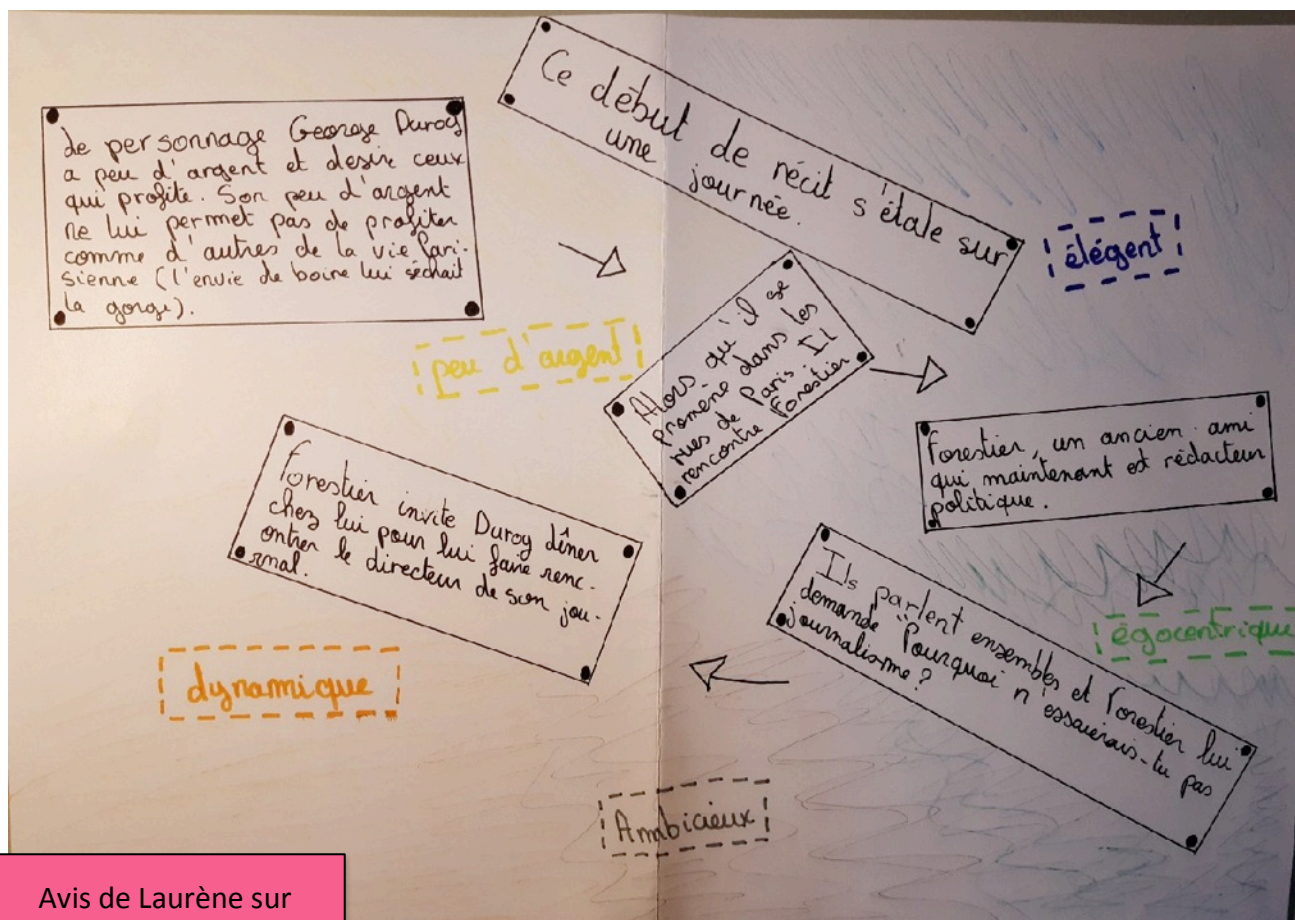
Pour l'affiche 7, on retrouve cette considération qui semble lui tenir à cœur : Duroy est un viveur qui ne contrôle pas suffisamment ses dépenses. Le « il ne faut pas oublier » marque une réelle confrontation avec le point de vue du personnage : comment Duroy peut-il être surpris de ne pas voir son deuxième article publié alors qu'il sait pertinemment qu'il a eu besoin d'aide pour écrire son premier article ? Jonas entre en débat (fictif avec Duroy) en se référant à un élément du texte qui vient asseoir son point de vue. Il poursuit en évoquant la situation avec Forestier, et se range du côté de ce dernier, ce dont témoigne le « c'est compréhensible ». Il faut noter que Jonas emploie les termes « fortune », « richesse » là où l'on attendrait un simple « argent », comme si ce déplacement lexical, qui peut paraître maladroit, indiquait une conscience cryptée du fait que la fortune et la richesse de Duroy ne reposent pas simplement sur l'argent. Cette fois-ci Jonas donne sans ambages son point de vue : « D'un avis personnel... » – et la réaction axiologique de jouer à plein.

Pour l'affiche 8, sa sensibilité aux ambiances, dont nous avons précédemment parlé, permet à Jonas de faire une remarque fine concernant le roman : il s'agit de l'un de ses rares moments authentiquement aimables. Duroy prend le temps de jouer avec une jeune fille alors qu'il n'est question ni d'argent ni de sexualité, ce qui est en effet remarquable. Ce commentaire mériterait d'ailleurs d'être examiné en regard du titre du roman : c'est bien Laurine qui invente le surnom Bel-Ami. Le commentaire concernant l'attitude de Duroy avec Mme de Marelle est aussi subtil : « Duroy a une soif des femmes au point même de forcer Mme de Marelle de l'embrasser, dans ce cas là, on peut dire que Duroy a des pensées perverse, et cela me dégoûte ». Jonas reprend l'élément de langage de sa camarade (figurant sur l'affiche 7) mais le déplace pour l'appliquer à une autre situation. Le « dans ce cas là » sonne comme une contestation de l'avis de sa camarade : la pensée perverse, ce n'est pas le désir sexuel qu'éprouve Duroy pour Mme de Marelle mais c'est son désir et son acte de la prendre de force. La dernière phrase montre que Jonas s'efforce de regarder Duroy sous divers angles : « Mais une chose mémorable chez Duroy c'est le fait qu'il aime accompagner des gens chez eux ». Comment faut-il entendre ce « mémorable » ? Il est vrai que les moments où Duroy accompagne les gens chez eux sont à garder en mémoire : Forestier à son bureau au début du roman (la possibilité de la richesse) ; Norbert de Varenne au sortir du dîner chez les Walter (la possibilité de la mort) et, ici, Mme de Marelle

(la possibilité de la sexualité). Ils marquent des temps forts du roman. Cependant, son « mémorable » peut aussi s'entendre comme une insistance sur un trait sympathique de la personnalité de Duroy : il est quelqu'un qui a un certain savoir-vivre.

Il semble que cet exercice est vraiment permis à Jonas de s'installer dans le texte et d'écrire depuis sa propre subjectivité. Il est intéressant de voir que, s'il a commencé par dire qu'il n'y avait pas d'avis sur l'affiche de ses camarades, il finit par reprendre la trace la plus évidente d'un jugement personnel dans ces résumés pour la commenter de façon élégante et tout à fait personnelle.

b) L'avis de Laurène



Avis de Laurène sur l'avis de sa camarade

Au début du roman "Bel-Ami", Duroy, apparaît comme quelqu'un d'assez pauvre mais qui néanmoins attire le regard, par son apparence et son charisme. En effet, en sortant du restaurant " les femmes avaient levé la tête vers lui".

Je suis d'accord avec l'avis présent dans l'affiche, car au commencement on porte sur Duroy le sentiment que, cet un homme bien que pauvre, ambitieux et dynamique, il a l'envie de sortir de sa vie miséreuse et ainsi parvenir à vivre sa vie pleinement. On voit qu'il est très amical avec son ami Forestier et qu'entre les deux amis ils y a de l'entraide.

On voit cette entraide, car M. Forestier donne de l'argent à Duroy et l'aide également à obtenir un travail à travers un dîner "viens dîner chez moi demain" où il présente Duroy à son patron et d'autre personnes, au sein du journal où il est rédacteur politique.

Mais on a aussi déjà dans se premier passage, l'impression qu'il a un égo surdimensionné et qu'il est irrespectueux, "la poitrine bombée", " heurtant les épaules" se qui rejoint l'égoïsme évoquer dans l'affiche.

⇒ Éléments d'analyse

On observe que l'avis de Laurène vis-à-vis de Duroy est beaucoup plus tempéré. Elle est d'accord avec les adjectifs qu'a mis en avant sa camarade. Elle prend soin de reprendre chacun d'entre eux, hormis « élégant » qui trouve sa paraphrase dans le segment « attire le regard par son apparence et son charisme.

Laurène s'attarde ensuite sur l'« entraide », laquelle suppose une réciprocité, entre les deux amis. Si elle ne mentionne rien qui puisse évoquer une aide concrète émanant de Duroy, le terme ne nous semble pas relever uniquement de l'imprécision langagière. Comme Jonas, qui considérait que le fait que Duroy aime accompagner les gens chez eux était mémorable, il peut apparaître ici que la façon dont Duroy accompagne les gens, tout en sachant se montrer amical avec eux, relève d'une compétence certaine du personnage. Celle-ci peut alors paraître « mémorable » ou passer pour une « aide ». Peut-être que Laurène prend aussi en compte, sans le mentionner, le travail que fournit ensuite Duroy auprès de Forestier.

La lecture de Laurène gagne en exactitude ; elle semble porter un intérêt grandissant à la lettre du texte. Il est intéressant de constater qu'une bonne partie de son propos porte sur le lien amical qu'entretiennent les deux personnages et sur leur relation d'« entraide ». Nous avons mentionné, lors de l'analyse de son plan, que Laurène semblait sensible à ce qui pouvait rendre Duroy tolérable voire aimable : il semble que les points de vue de ses camarades, notamment ceux éloignés du sien, lui aient donné l'envie de se rapporter au texte avec plus de précision. Dans son affiche, elle recourait de façon excessive à la « cohérence mimétique », là même où le texte aurait pu lui apporter des réponses. Gérard Langlade définit cette activité fictionnalisante ainsi :

Le texte ne dit pas tout sur l'histoire des personnages, sur leurs motivations ou sur leurs intentions ; le lecteur doit donc établir, en puisant dans sa connaissance du monde et de la littérature (réactions psychologiques, stéréotypes comportementaux, etc.) des liens de causalité vraisemblables entre les événements et les actions des personnages¹⁰⁶.

La subjectivité de Laurène gagnera à être modérée par le texte : cela lui permettra de se livrer à une cohérence mimétique accordée au contenu réel du texte et de la faire jouer de façon à pouvoir se livrer à une lecture à la fois ambitieuse – comme elle tâche de le faire – et à la fois rigoureuse. Si dans son affiche Duroy *était* narcissique et prétentieux, désormais

¹⁰⁶ Langlade, Gérard (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71–73.

il donne « *l'impression* qu'il a un égo surdimensionné et qu'il est irrespectueux ». On voit bien que Laurène prend conscience de son propre point de vue et, ce faisant, son écriture se nuance.

3) Les brouillons de dissertation

Dans un dernier temps, nous allons nous intéresser aux brouillons de dissertation qu'ont pu produire Jonas et Laurène dans le cadre de notre dispositif. La situation sanitaire actuelle ne nous a pas permis d'avancer plus rapidement dans notre séquence. Nous essaierons d'envisager les déplacements qui ont pu se produire dans leur travail, en le comparant à leurs essais initiaux.

A. Travail du sujet en classe

Nous allons d'abord exposer les raisons qui nous ont fait choisir notre sujet de dissertation. Ensuite nous aborderons la façon dont nous avons présenté ce sujet à nos élèves et le travail que nous leur avons alors demandé d'effectuer.

a) Un préalable : le choix du sujet

En ayant en tête les réactions que les élèves pourraient avoir à l'égard du personnage principal, nous avons choisi de reprendre un sujet de dissertation que l'une de nos collègues nous avait soumis pour l'adapter au roman *Bel-Ami*. Nous sommes donc partie du sujet : « Un personnage médiocre peut-il être un héros de roman ? » et nous l'avons transformé en : « Selon vous, Bel-Ami est-il un héros médiocre de roman ? ». Notre objectif de séquence étant de travailler autour de la figure du héros (notamment pour faire apparaître la notion de réalisme), il nous a semblé que ce sujet présentait certains avantages. D'abord, il permet aux élèves de réinvestir les différentes émotions qu'ils auront pu éprouver vis-à-vis du personnage ; l'exercice de la dissertation leur permettant alors d'organiser ces affects sous formes d'idées et de réfléchir à leur propre point de vue pour le nuancer. Le « selon vous » vise à susciter une lecture subjective du sujet. Le fait de

s'interroger sur la figure du héros permet aux élèves de mettre au jour certains de leurs pré-supposés : par exemple, pour eux, « un héros est nécessairement *digne d'intérêt* ». Le terme « médiocre » nous est apparu comme un bon moyen d'amener progressivement l'idée de réalisme. Le sujet est court et dialectique ; la définition préalable de ses termes permet aux élèves de trouver rapidement le moyen d'organiser leur pensée et de se concentrer sur le développement de leurs idées.

b) Le travail fait en classe

⇒ Classeur de Laurène 1

Seance 3 :
Préparation à la dissertation

Texte 2 "Saverius ..."

- * futilité (pauvreté, difficultés à s'en sortir, pas de talent)
- * déception (au regard du dîner Manque de courage).
- * incompréhension
- * compassion (situation compliquée)

Texte 1 "Incipit"

- * peine
- * mépris
- * personnage intimidant
→ on est impressionné
- * admiration

Deux personnalités
Apparence Vs réalité

6 parties

SUJET

Selon vous, Bel-Ami est-il un héros
médiocre de roman ?

1) Mauvais
incompétent
sans intérêt

2) "Moyen"

→ médiocrité (latin)
qui occupe le milieu
"banal", "normal",
"ordinaire", "commun"
(avec un sens assez
négatif)

2) Personnage
principal
d'une histoire,
d'une
oeuvre.

1) Courageux,
quelque peu,
digne d'
admiration,
altruisme
⇒ un modèle,
il est exemplaire

Oui, Bel-Ami est quelque'un de banal et mauvais.

- * Il a la vie d'un parisien normal.
- * Il est trompeur avec les femmes.
- * Il est opportuniste / profiteur (son comportement avec Mme. Forestier)
- * il est fourbe avec Mme. Harelle

Non, Bel-Ami n'est pas quelque'un de banal

- * exemple de réussite = part de rien puis réussit
→ inverse de la banalité.
- * il a des aventures qu'avec des femmes mariées.
- * il fait comme les autres et en tire quelque chose
→ il utilise ce qu'il se passe, il ne le crée pas

⇒ Description du classeur de Laurène

Nous avons donc choisi d'introduire le sujet après les deux premières séances de façon à ce que les élèves puissent réfléchir à cette question en se livrant notamment à un travail de brouillon qui s'inscrit dans un temps suffisamment long pour que l'écriture soit vraiment envisagée comme un moyen d'observer sa pensée et de la travailler. L'idée est d'offrir la possibilité aux élèves de s'appuyer sur les textes étudiés en classe (ayant donné lieu à une lecture approfondie) pour aiguïser le regard qu'ils portent sur l'ensemble du roman. Les séances suivant la présentation du sujet leur permettront d'affiner leur composition ou de la remanier selon qu'ils y trouveront ou non des choses susceptibles de nourrir leur réflexion. Les élèves sont libres de ne pas recourir aux textes étudiés en classe, l'essentiel étant qu'ils répondent au sujet de façon personnelle. Le travail collectif effectué en classe sur le sujet a pour but d'accompagner l'ensemble des élèves dans leur démarche réflexive. En classe de seconde, il ne nous paraît pas judicieux que les élèves découvrent le sujet le jour de l'évaluation tant le travail de dissertation suppose la mise en œuvre de compétences multiples : investissement subjectif ; distanciation ; réinvestissement de la compréhension globale de l'œuvre ; zoom interprétatif sur certains passages ; organisation des idées ; correction de langue...

Dans un premier temps (Classeur de Laurène 1), après avoir annoncé l'objectif du jour : « Préparation à la dissertation », nous avons expliqué aux élèves que nous allions faire un petit travail préalable au brouillon de façon collective. Nous leur avons alors demandé de nous rappeler ce qu'ils avaient ressenti pour le personnage lors de la séance précédente (séance 2 / texte 2). Ils ont commencé par qualifier le personnage de « futé » et, après que j'ai insisté en leur disant qu'ils devaient me dire ce que – eux – ils avaient ressenti en tant que lecteur, les termes « déception », « incompréhension » et « compassion » sont apparus. Les parenthèses explicitent les causes de leurs sentiments. Il s'agissait ensuite de pratiquer le même exercice sur l'incipit ; réponses : « peine », « mépris », « on est intimidé/impressionné », « admiration ». Arrivés là, il fallait qu'ils comparent leurs impressions et qu'ils en tirent des conclusions, celles-ci furent les suivantes : « Deux personnalités » ; « Apparence VS réalité » et « Opposition ». On notera que le terme « réalité » est apparu. C'est à la suite de ces conclusions que nous leur avons soumis le sujet de dissertation sans expliciter le lien qu'il pouvait entretenir avec le travail que nous venions de faire. L'écart important que les élèves pouvaient percevoir entre ce sujet et le travail

qu'ils venaient d'effectuer, de cette façon ne se trouvait pas immédiatement colmaté ; la trace écrite offrant la possibilité de revenir plus tard sur ces impressions.

Les élèves se sont livrés à un travail classique de définition des termes. Au départ, nous n'avions pas envisagé de comprendre « médiocre » dans son sens¹⁰⁷ le plus péjoratif (CNRTL s. v. « médiocre ») : « qui manque de capacités intellectuelles, d'élévation de pensée ou de sentiments, qui est au-dessous de la moyenne » ou encore « personne incapable, imbécile ». Il nous est apparu que le sens très négatif du mot « médiocre » revenait dans tous nos groupes. La définition du mot a donc été scindée, offrant par avance une place à toute la négativité que les élèves pouvaient percevoir chez ce personnage. Le sens « 1) Moyen, ordinaire... » supposant un mouvement de distanciation plus fort vis-à-vis du personnage, il était moins évident pour eux. Le terme « héros » n'a pas fait difficulté, les sens proposés recoupaient sensiblement ceux que nous avons anticipés : d'un côté l'exemple admirable, de l'autre le personnage principal d'une œuvre. Cependant, le présumé que le héros susciterait un intérêt nécessairement mérité a pu, dans les brouillons, engendrer certains arguments redoutables de type : « Non, il n'est pas médiocre puisque c'est le personnage principal ».

Nous avons ensuite interrogé les élèves sur la manière dont ils entendaient répondre à la question : « Selon vous, Bel-Ami est-il un héros médiocre de roman ? » (Classeur de Laurène 2). Ils ont alors reconnu une question appelant un « oui » et un « non ». Nous les avons alors invités à formuler la phrase que générerait une réponse en « oui » puis celle que générerait une réponse en « non ». La dernière étape, avant d'entamer le travail individuel de brouillon, consistait à proposer des arguments qu'ils pourraient, par exemple, utiliser pour étayer chacune de ces assertions.

⇒ Éléments d'analyse

On constate que les arguments que les élèves proposent ne sont pas directement liés aux extraits de textes étudiés en début de séquence bien que nous les ayons interrogés sur ces textes avant d'introduire le sujet de la dissertation. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves, spontanément, juge le personnage plus qu'ils ne s'observent jugeant le

¹⁰⁷ Voir le *TLFi* sur le site du CNRTL (s. v. « médiocre »). Visible à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9diocre>

personnage. La réaction axiologique a cependant un mérite certain : elle permet aux élèves de réinvestir leur compréhension personnelle de l'œuvre et d'apporter un matériau de départ conséquent sur lequel ils vont pouvoir ensuite s'interroger. Dans un second temps, l'insistance sur les émotions personnelles peut permettre d'introduire une distanciation : l'élève sort de l'illusion que ce qu'il dit s'énonce depuis un lieu qui est sans rapport avec sa propre subjectivité. Le travail interprétatif peut se faire de façon privilégiée dans cette perspective-là : interpréter son propre jugement afin de faire des hypothèses sur le personnage.

Le premier argument : « Il a la vie d'un parisien normal » se fonde néanmoins sur l'étude des textes menée en cours. Nous avons pu mettre en lumière le fait que la pauvreté de Duroy relevait davantage de la norme (en tant qu'elle est fait majoritaire) que la situation confortable des Forestier ou des De Marelle. Puisque le sujet porte sur l'être de Bel-Ami – « *est-il médiocre ?* » –, il est tout à fait compréhensible que les élèves s'emploient à déclinier les manières d'être de Duroy : « Il *est* trompeur avec les femmes » ; « il *est* opportuniste, profiteur (son comportement avec Mme Forestier) » ; « il *est* fourbe avec Mme de Marelle ». On voit d'ailleurs ressurgir, à bas bruit, à travers le terme « trompeur » qui est légèrement décalé dans son emploi, l'idée des apparences. Contrairement au travail que nous avons pu faire à partir du sujet de l'essai, nous n'avons reformulé aucun de leurs arguments. Nous n'avons pas cherché non plus à leur faire produire des arguments très différenciés ; « fourbe », « trompeur » auraient pu fonctionner ensemble, par exemple. Nous n'intervenons pas sur leurs arguments de façon à ce que les élèves puissent parler et écrire depuis ce qui les a réellement émus dans le roman – quitte à ce que leur argumentation manque un peu de rigueur analytique.

Les élèves étant globalement moins convaincus de la non médiocrité du héros, pour ne pas inhiber leur réflexion, nous ne les avons pas contraints à dissocier la nullité de la banalité dans leur brouillon de départ. Nous nous sommes dit qu'il serait plus intéressant de leur faire mesurer l'hétérogénéité de leurs réponses au sein même de leur propre production. Nous leur montrerons, en partant de ce qu'ils auront fait, qu'en réfléchissant au sens de leurs arguments, il est aisé de dégager deux idées différentes. Faire une partie supplémentaire pourrait peut-être les aider à y voir plus clair. Les arguments : « Il fait comme les autres et en tire quelque chose → il utilise ce qu'il se passe, il ne le crée pas » et « Il a des aventures qu'avec des femmes mariées » peuvent constituer un angle intéressant

pour entrer dans le réalisme via la question de l'héroïsme. Nous rappelons ici les mots de Ahr *et al.* :

Certaines des expérimentations présentées et analysées dans l'ouvrage montrent que la contextualisation des textes patrimoniaux, lorsqu'elle intervient *dans l'après-coup* de leur actualisation par les élèves, nourrit leur lecture au lieu de l'induire¹⁰⁸.

Les garçons, surtout, perçoivent clairement ce qu'il y a de valorisant dans ce rôle d'homme à femmes dans le même temps qu'ils considèrent que « c'est mal » : les normes sociales créent ici une tension qui risque de se retrouver supposément dans leur argumentation. Il s'agirait de les aider à percevoir ce qui distingue ces deux arguments d'un argument comme : « un exemple de réussite : part de rien puis réussit → inverse de la banalité ». Il s'agirait donc de les amener à comprendre que, parfois, la non médiocrité dont ils parlent se rapproche de la « norme héroïque » et, d'autre fois, elle se lit en fonction de la « norme sociale ».

B. Les brouillons de Jonas et de Laurène

a) Le brouillon de Jonas

Bel-Ami est-il un héros médiocre de roman ?

(oui) Bel-Ami est un héros médiocre voire mauvais car c'est un moqueur qui aime insulter les gens en les moquant. un exemple pourrait-être après le décès de Mr. Forestier lorsque Duroy ne cesse de le surnommer « un cocu », il ira jusqu'à marier sa femme. Lorsqu'on lui donne des opportunités, il prend ces opportunités et en exagère. lorsqu'il devient en charge des Echos, son salaire augmente, ainsi, sans hésiter, il gaspille toute son argent en se croyant riche. il a une soif pour l'argent car depuis son passé, il était pauvre. Après être marié avec Madeleine, Duroy n'hésite pas à tromper sa femme en secret avec Mme de Marelle, Rachel ou encore Mme Walter. Avec ces exemples, cela peut confirmer que Bel-Ami n'est pas un bon exemple à suivre.

¹⁰⁸ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 30.

(non) Etant donné que Bel-Ami est une personne ayant un côté sombre, Duroy a tout de même un côté héroïque, c'est explicable par son courage à faire certaines actions tel qu'un duel contre un journaliste qui écrivait de fausses articles pour salir l'image de Duroy. Il n'hésite point à donner son avis sur certains sujets, ce qui impressionne certaines personnes au cours de l'œuvre, c'est avec ce courage et l'aide de Charles Forestier que Duroy fût dérivée au succès (même si il ose mentir en disant qu'il arriva au succès sans aide).

[Commentaire de Jonas à notre adresse :] Les parties seront possiblement plus longues dans le résultat finale.

⇒ Éléments d'analyse concernant la compréhension et l'interprétation dans le brouillon de Jonas

Jonas ne se contraint pas à réutiliser les textes étudiés en classe ; il choisit donc des éléments dont on peut supposer qu'ils aient réellement attiré son attention. Le « gaspillage d'argent » revient encore et Jonas reconduit sa méprise : Bel-Ami apparaît comme dépensier dans le roman mais ce n'est pas à cet endroit du texte. Il semble donc que ce soit un comportement du personnage qui l'ait particulièrement touché, si bien qu'il le projette çà et là dans le texte. Son erreur révèle cependant une « conduite esthétique » notamment parce que sa lecture semble « liée de façon indissoluble à des émotions personnelles¹⁰⁹ ». Nous ne percevons pas, personnellement, le côté gaspilleur de Duroy. Cependant, des indices du roman peuvent être lus dans ce sens : le héros est pauvre et pourtant consacre de l'argent à des dépenses de plaisir ; il manque d'argent sans parvenir à comprendre ce qu'il a pu faire pour se trouver à sec. Ces éléments permettent donc à Jonas, en fonction de sa sensibilité, de conclure que Duroy s'y prend mal avec l'argent. Le « exagère » – mot très expressif qui marque le désaccord voire la désapprobation, employé ici mal à propos – est d'ailleurs signifiant : il révèle possiblement l'envie de Jonas d'intervenir auprès du personnage : « Duroy, tu exagères ! ». L'idée d'exagération se retrouve dans la formulation « *il ira jusqu'à marier sa femme* ».

Cependant Jonas ne se limite pas à juger le personnage, il nous livre l'une des causes de son comportement : « il a une soif pour l'argent car depuis son passé, il était pauvre ». On observe, tout de même, que l'étude des deux premiers textes, qui avait permis aux élèves de mettre en avant le thème de la pauvreté de Duroy (notamment lors des activités

¹⁰⁹ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 25.

résumantes), offre à Jonas la possibilité d'élaborer une explication quant au comportement problématique du héros. C'est donc le point de compréhension qui paraît le mobiliser le plus intimement qui le fait entrer dans le cheminement explicatif.

Le fait que Jonas se réfère à l'épisode où Duroy traite feu Forestier de « cocu » montre qu'il est capable de mobiliser des éléments précis du texte que nous n'avons pas abordés, ni même évoqués, durant les heures de cours. Le texte a donc donné lieu à une véritable lecture personnelle. Dans sa deuxième partie, le duel et l'explication de sa cause témoignent encore une fois d'une lecture attentive du texte.

Sa conclusion de première partie « Avec ces exemples, cela peut confirmer que Bel-Ami n'est pas un bon exemple à suivre », dans laquelle il renverse la définition du héros, traduit sa sensibilité de lecteur. Le héros, pour lui, s'évalue, quel que soit son comportement, comme un modèle à suivre. Ce rapport au personnage était déjà présent dans son essai lorsqu'il considérait la mauvaise influence que les personnages criminels pouvaient avoir sur les lecteurs. Il apparaît donc qu'il cherche, dans la littérature, des modèles à imiter. Ce passage nous interpelle : « Il n'hésite point à donner son avis sur certains sujets, ce qui impressionne certaines personnes au cours de l'œuvre, c'est avec ce courage et l'aide de Charles Forestier que Duroy fût dérivé au succès ». Pour la première fois de l'année, au troisième trimestre, alors que nous avons mis en place des travaux de lecture en groupes de quatre, Jonas a levé la main pour participer au travail de reprise collective que nous étions en train de faire. C'est un élève très en retrait, et le fait que ce passage ait pu le toucher n'est pas anodin. Il est fort probable que cela renvoie à une expérience importante pour lui : le fait de ne pas oser parler puis de prendre enfin la parole de façon satisfaisante. Sur son affiche le mot « étonné » se répétait pour qualifier l'effet que l'intervention de Duroy avait produit sur les personnes présentes.

La parenthèse finale montre qu'une envie de discuter la « thèse » par l'« antithèse » s'installe : « (même si il ose mentir en disant qu'il arriva au succès sans aide) ». La dialectisation du sujet advient au fil de la plume. Cette dernière phrase donne l'impression que Jonas a envie de revenir à sa première partie pour la préciser.

b) Le brouillon de Laurène

Selon vous, Bel Ami est-il un héros médiocre de roman?

Bel-Ami, peut être considéré comme un héros, car c'est avant tout un exemple et un modèle de réussite. En effet, ce dernier était un homme pauvre et misérable mais avec sa grande ambition, il réussit à devenir le mari de la fille de M. Walter, patron du journal "la vie française" et obtient grâce à cela une grande fortune et un poste prestigieux au sein du journal. Duroy a donc réussi à s'élever dans la société autant que dans sa vie privée. C'est aussi une personne opportuniste, qui sait saisir les opportunités et qui sait faire les bon choix. Et pour finir, c'est un héros dans cet aspect physique également puisque, c'est un homme charismatique "la poitrine bombée" et "jolie garçon".

Bel-Ami peut être considéré comme un personnage médiocre, car c'est un homme trompeur et calculateur. En effet, la relation qu'il entretient avec les femmes est malsaine, il a un besoin constant d'attention et veut pouvoir à travers toutes ces femmes mariés se sentir supérieurs par rapport à leur mari, "pour cocu leur mari".

On peut dire qu'il est calculateur, car il profite de l'amour des femmes comme, en organisant un stratagème pour pouvoir récupérer l'héritage de l'une d'elle ou encore, est fourbe avec Mme. de Marelle.

Cet également un homme avide qui est égoïste et égotiste, car il adore prendre les affaires qui ne lui appartiennent pas (dans se contexte c'est la vie de la personne ou la femme des autres). Duroy a également une vie médiocre comme beaucoup de gens à Paris "la misère garni de Paris", "ses habits de tous les jours jetés là, vides, fatigués, flasques" et son logis "son petit lit de fer[...] bêtes écrasées ou gouttes d'huile". L'inverse d'un héros est quelqu'un d'égoïste, qui ne se soucie que de lui-même et qui est mauvais moqueur, ce qui représente Bel-Ami.

Et pour finir, c'est une personne valléitaire et qui procrastine, car il ne finit jamais se qu'il commence et remet toujours les choses au lendemain, comme pour son article "Bah, je serai mieux disposé demain matin".

⇒ Éléments d'analyse concernant la compréhension et l'interprétation dans le brouillon de Laurène

La première partie de Laurène témoigne d'une bonne compréhension du sens global du texte. Son premier argument « c'est avant tout un modèle et exemple de réussite » donne lieu à un développement précis, témoignant d'une bonne connaissance de l'œuvre. Elle se livre à un « discours paraphrastique qui reformule le contenu¹¹⁰ » du roman de façon claire. La connotation du mot « opportunisme » ne semble pas mise à contribution dans l'emploi que Laurène en fait. On aimerait qu'elle donne des exemples précis pour « qui sait saisir les opportunités et qui sait faire les bon choix ». On note sa description de l'attitude du personnage qui révèle qu'elle l'observe finement. L'incipit est réinvesti pour parler du physique du héros, cela lui permet de s'appuyer sur des mots précis du texte. Le ton est relativement neutre et descriptif, ce qui n'est plus le cas dans la deuxième partie où Laurène s'engage davantage.

Une fois encore, c'est lorsque le ton perd de son objectivité : « la relation qu'il entretient avec les femmes est malsaine » qu'arrivent les interprétations : « veux pouvoir à travers toutes ces femmes mariés se sentir supérieurs par rapport à leur mari, "pour cocu leur mari" » Ce que Laurène propose évoque certaines pages de René Girard portant sur le désir triangulaire :

Pour qu'un vaniteux désire un objet il suffit de le convaincre que cet objet est déjà désiré par un tiers auquel s'attache un certain prestige. Le médiateur est ici un *rival* que la vanité a d'abord suscité, qu'elle a, pour ainsi dire, appelé à son existence de rival avant d'en exiger la défaite¹¹¹.

Elle produit, à ce moment-là, une lecture interprétative ; ce dont elle parle n'est pas directement mentionné dans le texte mais s'inspire de celui-ci en en reprenant un point précis : « pour cocu leur mari ».

La métaphore qu'elle emploie « prendre les affaires », et qui s'explique dans sa parenthèse « (dans se contexte c'est la vie de la personne ou la femme des autres) », laisse filtrer un certain humour. L'utilisation que fait Laurène du mot « affaires » produit de l'interprétation. Elle déplace – bien à propos – la signification d'un signe vers un autre :

¹¹⁰ *Ibid.* Falardeau, Érick (2003), 691.

¹¹¹ Girard, René (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris, Éditions Grasset & Fasquelle, 20-21.

Duroy a en effet tendance à traiter les femmes et les vies comme des choses dont il est possible de devenir le propriétaire.

On remarque qu'elle tâche, presque à chaque fois, de justifier les qualificatifs qu'elle emploie : « trompeur », « opportuniste », « calculateur », « avide », « velléitaire ». Ils font l'objet d'une précision s'appuyant sur la compréhension qu'elle s'est construite du texte.

À partir de « Duroy à également une vie médiocre », un autre angle de lecture se met en place, qui s'appuie à la fois sur l'un des textes étudiés en classe et sur le fragment d'arpenage. Laurène introduit des éléments qui relèvent de la banalité, du commun et non plus de la faute morale. On voit se dessiner ici une autre approche qui va dans le sens d'une lecture plus réaliste du roman ; cela passe notamment par la mise en avant de la condition qu'un certain nombre d'hommes ont en partage (pauvreté) et la focalisation sur des états psychologiques qui sont aussi communément partagés (angoisse, sentiment d'impuissance, procrastination). Ces deux axes sont entrecoupés par : « L'inverse d'un héros est quelqu'un d'égoцентриque, qui ne se soucie que de lui-même et qui est mauvais moqueur, ce qui représente Bel-Ami. » On pourrait à partir de cette remarque, qui a peu de rapport avec ce qui la précède et ce qui la suit, inviter Laurène à réfléchir sur cet écart. Notamment le « il ne finit *jamaïs* ce qu'il commence » pourrait être un point d'appui à sa réflexion. Il serait intéressant de lui demander de mettre cette phrase en regard de sa première phrase : « car c'est avant tout un exemple et un modèle de réussite » et de l'interroger sur la façon dont elle parvient à faire tenir ensemble ces deux idées. Comme dans le brouillon de Jonas, ces retours intempestifs à des considérations qui ne semblent plus être de rigueur peuvent être interprétés comme le signe d'une dialectisation du sujet qui opère de façon crue.

C. Bilan : quels progrès au regard de l'essai ?

a) Un compréhension certaine

On constate que le texte est compris, les élèves n'ayant pas eu à mobiliser des éléments de compréhension et d'interprétation qui ne provenaient pas d'eux, les erreurs massives de lecture sont absentes de leur brouillon de dissertation. Tandis que dans son essai Jonas utilisait un texte, pourtant très court (l'extrait de *La force de l'âge*), qui donnait

lieu à des méprises problématiques, la seule erreur perceptible dans son brouillon est un déplacement de sens qui semble témoigner davantage d'une préoccupation personnelle pour un trait de caractère particulier du personnage que d'une impossibilité à se faire une représentation adéquate du texte. Ce dont fait mention Jonas est juste à l'échelle d'un extrait du roman mais, comme Laurène, il cherche à saisir le personnage dans son entier, en supposant que celui-ci répète toujours les mêmes erreurs. C'est là que Bel-Ami leur échappe car il est en réalité un personnage très mobile nourrissant deux obsessions communes qui lui permettent d'arriver : les femmes et l'argent comme vecteurs de réussite sociale. La volonté de Laurène et de Jonas de l'assigner, notamment en l'enfermant dans certaines de ses difficultés passagères, leur font commettre des approximations de lecture. Laurène, qui avait peu utilisé les textes vus en cours dans son essai, sinon en les tronquant ou en les modifiant aux détours de phrases extrêmement complexes et absconses – lesquelles reflétaient sûrement une tentative d'appropriation de la langue professorale visiblement indigeste pour elle –, fait preuve d'une compréhension claire et précise du roman dans son brouillon de dissertation. La langue de son premier paragraphe est tout à fait limpide et reste telle dans sa deuxième partie bien que celle-ci se présente davantage sous la forme d'une ébauche.

b) Un texte nécessairement mobilisé

Le choix du sujet de dissertation impose que les élèves se réfèrent au texte mais d'une façon qui n'est pas artificielle : la question s'adresse réellement à un texte précis. Le fait que la question tourne autour de la valeur du héros permet aux élèves de laisser pleinement s'épanouir leurs tropismes moralisant et psychologisant. Pouvant aborder les choses depuis un angle qui leur est naturel, il est plus facile ensuite pour eux d'interroger ce point de vue et de le déplacer, puisqu'ils partent d'un lieu de pensée qui existe bel et bien dans leur esprit. La possibilité qu'ils ont de sélectionner eux-mêmes les extraits qui leur plaisent dans le texte leur permet de ne pas être soumis au seul choix des textes effectué par la professeure. La lecture plus approfondie, si elle est peu convaincante pour l'élève, peut aisément être laissée de côté. Jonas semble utilisé très peu – du moins de façon directe – ce que nous avons fait dans le cadre des extraits retenus. Cependant, cela ne

semble pas le pénaliser dans la mesure où il s'appuie sur des éléments du texte qu'il comprend et semble apprécier.

c) Des textes étudiés qui permettent de nourrir la capacité à nuancer

Si les extraits étudiés en classe n'étaient pas directement présents dans la copie de Jonas, le thème de la pauvreté, que les élèves avaient pu mettre en avant lors des deux premières séances, paraît l'avoir touché et lui avoir offert le moyen de s'expliquer le comportement de *Bel-Ami* – élément qu'il n'avait pas mentionné jusque-là dans ces différents travaux. Dans le brouillon de Laurène, la façon dont elle convoque les textes étudiés en classe marque une rupture avec le reste de son propos et laisse présager la possibilité d'entamer une véritable réflexion sur la condition sociale et humaine du héros. Un contrepoint intéressant au regard psychologique qu'elle porte sur le personnage se dessine.

d) Une interprétation littéraire qui s'affirme

L'une des caractéristiques de l'interprétation, selon Falardeau, est la suivante : « L'interprétation implique nécessairement la socialisation d'un discours, confrontation à l'Autre essentielle à la légitimation du signe construit par le lecteur¹¹² ». Nous nous apercevons que les travaux de Laurène et Jonas, effectués sur le texte de Maupassant, nous ont contraints à relire ce dernier depuis des angles qui n'étaient pas forcément les nôtres. Leurs discours sur le texte donnent donc lieu à une réelle confrontation à l'Autre dans la mesure où ils nous imposent de déplacer notre regard et de considérer ce que peut avoir de fondé leur lecture du roman. Si leur lecture ne nous plaît pas toujours – trop moralisante, trop naïve, trop psychologisante – force est de constater qu'elle s'appuie bien sur le texte et qu'elle ne le tronque pas ou peu. Une intervention interprétative trop massive de notre part les aurait probablement empêchés de faire résonner le texte en eux et de le lier à leurs préoccupations intimes. On observe que le fait de garantir leur liberté interprétative nourrit leur capacité à comprendre le texte. De plus, le fait qu'ils puissent associer le texte à ce qui

¹¹² *Ibid.* Falardeau, Erick (2003), 691.

leur parle ou bien qu'ils s'autorisent à prélever les lieux du roman qui les émeuvent, leur permet de construire un propos cohérent dans une langue qui tend à se clarifier. Si les lectures d'extrait apparaissent dans le brouillon de Laurène comme un matériau qui semble légèrement exogène à son propos, on pressent que cette altérité lui offre l'opportunité de faire un travail fructueux. Le fait que Jonas puisse réinvestir un élément aussi simple que la pauvreté et, ce faisant, explique un état psychologique du héros à partir d'une expérience sociale, nous laisse penser que l'idée de réalisme pourrait en partie avoir du sens pour lui.

CONCLUSION

Notre hypothèse de départ consistait à penser que le fait de partir des impressions de lecture des élèves et de les valoriser – d'en faire le matériau principal sur lequel se fonde l'étude des textes – permettrait de produire une meilleure compréhension et interprétation en comparaison d'une étude qui consisterait à les guider vers une interprétation déterminée par l'enseignant et posée comme but de la lecture littéraire. Nous avons supposé que les travaux des élèves, notamment ceux de nature dissertative, pouvaient constituer un lieu intéressant pour évaluer la pertinence de notre hypothèse.

Nous avons, avant de faire cette supposition, présenté les travaux de recherche qui ont accompagné notre travail durant cette année de stage et qui nous ont permis de clarifier certaines de nos intuitions ou bien de corriger certains de nos gestes professionnels dont nous ne mesurons pas suffisamment la portée. Pour montrer ce qu'a pu être notre enseignement au début de l'année, nous avons exposé une première expérience dissertative, celle de l'essai. C'est à partir de cette expérience, peu satisfaisante, et en la repensant à la lumière des travaux de recherche produit dans le cadre de la théorie du sujet lecteur, que nous avons mis en place un dispositif expérimental alliant un certain nombre de pratiques aptes à favoriser l'émergence du sujet lecteur réel : activité résumante (paraphrase), portrait chinois, arpentage, discussion par écrit de l'avis d'un camarade.

Au terme de notre étude, il semble que notre hypothèse se soit confirmée : un travail dissertatif fait dans le cadre d'un enseignement abordant les textes depuis une interprétation préalablement définie révèle des empêchements au niveau de la compréhension des textes et de leur appropriation. À l'inverse, un travail dissertatif fait dans le cadre d'un enseignement qui s'impose de respecter et – surtout – de partir des lectures réelles des élèves illustre leur capacité à comprendre et à se diriger d'eux-mêmes vers un travail d'interprétation littéraire.

Il s'agissait avant tout ici de pouvoir revenir sur le travail que nous avons pu mener au cours de notre année de stage. Cela nous a permis de trouver le temps d'examiner de près les productions de nos élèves, ce qu'il n'est pas toujours aisé de faire lorsque nous sommes pris dans le temps usuel de la préparation des cours ou des corrections. En examinant les productions dissertatives de nos élèves, une idée s'est présentée à notre

esprit de manière récurrente. Si nous ne l'avons pas mise en avant, elle nous semble désormais capitale :

Une première évidence s'impose : pour permettre aux élèves d'échanger autour de leurs réceptions effectives des textes, le professeur, lecteur lettré, est conduit à modifier ses propres habitudes de lecture. Il lui faut procéder à une lecture en quelque sorte « naïve » des textes, afin d'approcher les postures de lecture des élèves, et partir de là où ils sont au lieu de les mener là où il est lui-même¹¹³.

La capacité à être dans une posture de « lecteur naïf » permet de repérer plus aisément les déplacements des élèves. En partant d'une interprétation plus élaborée, de type professoral, les lectures des élèves nous paraissent souvent insuffisantes : soit elles progressent vers nous, soit elles sont hors du champ de ce qui nous semble recevable. La lecture naïve force l'enseignant à mesurer quels sont les déplacements réels et authentiques qu'opèrent les élèves. Nous parlons d'authenticité car il sera toujours possible qu'un élève se déplace dans le lieu interprétatif que nous aurons choisi au préalable pour lui ; cependant, le risque est que ce déplacement ne s'inscrive pas dans son « répertoire culturel et affectif¹¹⁴ ». Ce que nous considérons comme « authentique » est donc le lieu où le lecteur rencontre l'œuvre littéraire à partir de ce qu'il est, de ce qu'il sent, de ce qu'il devient. Il s'agit de prendre au sérieux l'idée que la littérature participe à la formation citoyenne ; à savoir que la lecture littéraire permet d'ancrer les élèves dans le monde qui les entoure et de leur faire sentir qu'ils en sont les acteurs. La distinction se fait alors entre l'exigence d'entrer dans la discipline littéraire pour elle-même ou bien d'entrer en elle en tant qu'elle est un lieu dans lequel les élèves peuvent ressaisir leur propre expérience et la transformer.

Nous souhaiterions développer la pratique de la discussion des avis que nous avons mise en place en guise de retour sur l'arpentage. Le fait de réfléchir à partir du travail d'un camarade permet d'inscrire l'élève dans une zone de lecture qui s'apparente à la sienne dans le même temps qu'elle en diffère. Le professeur n'est pas un lecteur avec lequel l'élève se sent dans un rapport d'égalité. Pour beaucoup d'élèves, discuter le point de vue du professeur ne semble pas un enjeu intéressant : ils y voient peut-être une discussion biaisée

¹¹³ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 113.

¹¹⁴ *Ibid.* Ahr, Sylviane (dir.) (2018), 26.

dans la mesure où leur interlocuteur dispose d'un savoir qui serait trop éloigné du leur. Le commentaire que Jonas a pu produire à partir des affiches de ses camarades, nous a fait prendre conscience qu'il pouvait se nouer là quelque chose de crucial : l'élève osera beaucoup plus facilement proposer son point de vue en face d'une lecture qu'il évalue comme valant supposément la sienne. Le contraste entre l'absence d'avis sur son affiche et le commentaire qu'il a pu produire à partir de celles de ses camarades montre que la lecture intersubjective entre lycéens est fondamentale. Elle pallie les difficultés que le professeur éprouve à se reconstruire une psyché d'adolescent. Pour un professeur novice, ce type de travaux permet de découvrir ce qu'est un lecteur lycéen réel et ce qu'est l'horizon de ses préoccupations et de ses attentes.

BIBLIOGRAPHIE

DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

➡ Ouvrages

- ◆ Ahr, Sylviane (dir.) (2018). *Former à la lecture littéraire*. Futuroscope, Canopé Éditions, Maîtriser.
- ◆ Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays & Brigitte Louichon (dir.) (2019). *Approches didactiques de la littérature*. Namur, Presses universitaires de Namur.
 - Notamment le chapitre de Ahr, Sylviane. L'interprétation : un concept stabilisé ? à stabiliser ? 89-106.

➡ Articles

- ◆ Daunay, Bertrand (2004). Réécriture et paraphrase. Contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui*, 144, 25-32.
- ◆ Denizot, Nathalie (2013). La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique. *Pratiques*, 157-158, 165-176.
- ◆ Falardeau, Érick (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29/3, 673-694.
- ◆ Langlade, Gérard (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73.
- ◆ Perret, Laetitia (2020). L'explication de texte et ses avatars : des exercices en tension dans les programmes. *Pratiques*, 187-188, 29-68.
- ◆ Viala, Alain, Chervel, Bernard, Jean Rohou *et al.* (1990). La dissertation : naissance et évolution de l'exercice scolaire. *Pratiques*, 68, 107-118.

➡ Documentation officielle

◆ Ministère de l'Éducation nationale (MEN (2019)). *Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 – Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique 2019*. Paris : MEN.

◆ Ministère de l'Éducation nationale (MEN (2020)). *Bulletin officiel spécial n°2 du 13 février 2020 – Épreuve de l'enseignement de spécialité « humanités, littérature et philosophie » de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat*. Paris : MEN.

◆ Ministère de l'Éducation nationale (MEN (2020)). *Bulletin officiel spécial n°6 du 31 juillet 2020 – Baccalauréat général et technologique. Épreuves anticipées obligatoires et à l'épreuve orale de contrôle de français à compter de la session 2021*. Paris : MEN.

➡ Dictionnaire

◆ *Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi)*, Nancy, CNRS, ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française), UMR CNRS-Université Nancy 2.

AUTRES DOMAINES DE RECHERCHE

➡ Ouvrages

◆ Girard, René (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris, Éditions Grasset & Fasquelle.

◆ Lacan, Jacques (1975). *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité*. Paris, Éditions du Seuil.

◆ Richard, Jean-Pierre (1955). *Poésie et profondeur*. Paris, Éditions du Seuil.

ANNEXES

ANNEXE 1 – Séquence « L'écrivain face au crime »

I. Les trois textes centraux lus et présentés en début de séquence

***Le Rouge et le Noir* de Stendhal, 1830.**

« Messieurs les jurés,

« L'horreur du mépris, que je croyais pouvoir braver au moment de la mort, me fait prendre la parole. Messieurs, je n'ai point l'honneur d'appartenir à votre classe, vous voyez en moi un paysan qui s'est révolté contre la bassesse de sa fortune.

« Je ne vous demande aucune grâce, continua Julien en affermissant sa voix. Je ne me fais point illusion, la mort m'attend : elle sera juste. J'ai pu attenter aux jours de la femme la plus digne de tous les respects, de tous les hommages. Mme de Rênal avait été pour moi comme une mère. Mon crime est atroce, et il fut *prémédité*. J'ai donc mérité la mort, messieurs les jurés. Quand je serais moins coupable, je vois des hommes qui, sans s'arrêter à ce que ma jeunesse peut mériter de pitié, voudront punir en moi et décourager à jamais cette classe de jeunes gens qui, nés dans un ordre inférieur, et en quelque sorte opprimés par la pauvreté, ont le bonheur de se procurer une bonne éducation, et l'audace de se mêler à ce que l'orgueil des gens riches appelle la société.

« Voilà mon crime, messieurs, et il sera puni avec d'autant plus de sévérité, que, dans le fait, je ne suis point jugé par mes pairs. Je ne vois point sur les bancs des jurés quelque paysan enrichi, mais uniquement des bourgeois indignés... »

Pendant vingt minutes, Julien parla sur ce ton ; il dit tout ce qu'il avait sur le cœur ; l'avocat général, qui aspirait aux faveurs de l'aristocratie, bondissait sur son siège ; mais malgré le tour un peu abstrait que Julien avait donné à la discussion toutes les femmes fondaient en larmes.

Claude Gueux de Victor Hugo, 1834.

Hugo reprend un fait divers publié dans La Gazette des tribunaux. Claude Gueux est un homme né dans un milieu misérable. Incarcéré pour vol, il tue un gardien chef. Il est condamné à mort et exécuté.

Nous avons cru devoir raconter en détail l'histoire de Claude Gueux, parce que, selon nous, tous les paragraphes de cette histoire pourraient servir de têtes de chapitre au livre où serait résolu le grand problème du peuple au dix-neuvième siècle.

Dans cette vie importante il y a deux phases principales : avant la chute, après la chute ; et, sous ces deux phases, deux questions : question de l'éducation, question de la pénalité¹ ; et, entre ces deux questions, la société tout entière.

Cet homme, certes, était bien né, bien organisé, bien doué. Que lui a-t-il donc manqué ? Réfléchissez.

C'est là le grand problème de proportion dont la solution, encore à trouver, donnera l'équilibre universel : *Que la société fasse toujours pour l'individu autant que la nature.*

Voyez Claude Gueux. Cerveau bien fait, cœur bien fait, sans nul doute. Mais le sort le met dans une société si mal faite, qu'il finit, par voler ; la société le met dans une prison si mal faite, qu'il finit par tuer.

Qui est réellement coupable ? Est-ce lui ? Est-ce nous ?

Questions sévères, questions poignantes, qui sollicitent à cette heure toutes les intelligences, qui nous tirent tous tant que nous sommes par le pan de notre habit, et qui nous barreront un jour si complètement le chemin, qu'il faudra bien les regarder en face et savoir ce qu'elles nous veulent.

[...] Quand on est en présence de pareils faits, quand on songe à la manière dont ces questions nous pressent, on se demande à quoi pensent ceux qui gouvernent, s'ils ne pensent pas à cela.

La Force de l'âge, 1860.

À Rouen comme au Mans, et peut être même parmi les mères de mes élèves, il y avait certainement de ces femmes qui retiennent sur les gages de leur bonne le prix d'une

assiette cassée, qui enfilent des gants blancs pour déceler sur les meubles des grains de poussières oubliés : à nos yeux, elles méritaient cent fois la mort. Avec leurs cheveux ondulés et leurs collerettes blanches, que Christine et Léa semblaient sages, sur l'ancienne photo que publièrent certains journaux ! Comment étaient-elles devenues ces furies hagardes qu'offraient à la vindicte publique les clichés pris après le drame ? Il fallait en rendre responsable l'orphelinat de leur enfance, leur servage³, tout cet affreux système à fabriquer des fous, des assassins, des monstres qu'ont agencé les gens de bien. L'horreur de cette machine broyeuse ne pouvait être équitablement dénoncée que par une horreur exemplaire : les deux sœurs s'étaient faites les instruments et les martyres d'une sombre justice.

II. Extrait du manuel : pour aborder les notions propres au discours argumentatif

EXEMPLE COMMENTÉ

Victor Hugo, Discours à l'Assemblée constituante (15 septembre 1848)

Victor Hugo livre son point de vue sur la peine de mort.

Eh bien, songez-y, qu'est-ce que la peine de mort ? La peine de mort est le signe spécial et éternel de la barbarie. (Mouvement.) Partout où la peine de mort est prodiguée, la barbarie domine ; partout où la peine de mort est rare, la civilisation règne. (Sensation.)

Messieurs, ce sont là des faits incontestables. L'adoucissement de la pénalité est un grand et sérieux progrès. Le dix-huitième siècle, c'est là une partie de sa gloire, a aboli la torture ; le dix-neuvième siècle abolira la peine de mort. [...]

Je vote l'abolition pure, simple et définitive de la peine de mort.

Thème

Le thème du texte est la peine de mort.

Thèse

Victor Hugo, le locuteur, s'oppose à la peine de mort comme l'implique l'allégorie dépréciative qui souligne implicitement l'opposition de l'auteur. L'énumération finale le confirme.

Argument

Le double parallélisme antithétique associe la peine de mort à la barbarie. Il faut donc l'abolir pour se montrer civilisé. Hugo développe cet argument logique lié au progrès.

Exemple

Le parallélisme vient illustrer l'argument en rappelant les progrès antérieurs avec le passé composé *a aboli* et en annonçant les progrès à venir avec le futur *abolira*.

III. Séance de présentation (4 heures). La synthèse qui suit reprend l'essentiel de ce qui avait été abordé en classe et était disponible sur Pronote pour les absents

Séance de présentation

Texte 1 : *Le Rouge et le Noir* est un roman du XIX^e siècle dans lequel Stendhal met en scène le personnage de Julien Sorel. Ce dernier s'est rendu coupable d'avoir tiré sur son ancienne maîtresse, ce qui lui a valu la peine de mort. Cette condamnation est l'occasion pour l'auteur de faire parler son personnage sur un ton critique. Si Julien reconnaît être coupable d'avoir tiré sur Madame de Rênal, il critique fermement le fonctionnement de la justice. En tant que paysan, il est jugé par des bourgeois qui méprisent ceux qui, comme Julien, tentent de s'élever dans l'échelle sociale. La justice, en réalité, produit des injustices de classe.

Texte 2 : *Claude Gueux* est un court roman exemplaire de Victor Hugo (XIX^e siècle) dont le personnage éponyme (= dont le nom est le même que celui du titre du roman) est condamné à mort après avoir volé et, une fois incarcéré, tué un gardien chef de prison qui lui faisait subir de mauvais traitements. À la fin de son roman, Hugo dénonce le fonctionnement injuste de la société globale (question de l'éducation) mais aussi, plus particulièrement, celui de sa prison (question de la pénalité). Une société qui a pu rendre mauvais quelqu'un de bon comme Claude Gueux est nécessairement à réformer.

Texte 3 : *La Force de l'âge* de Simone de Beauvoir (XX^e siècle) est une autobiographie dans laquelle l'auteure aborde divers sujets dont celui du crime via l'exemple des sœurs Papin. Beauvoir, en prenant le parti de Léa et de Christine Papin, dénonce les inégalités de classes, notamment les mauvais traitements que la bourgeoisie peut faire subir au prolétariat (= les gens du peuple qui travaillent pour la bourgeoisie dans des conditions difficiles).

Les notions essentielles pour analyser un texte argumentatif :

Thème : ce dont parle le texte, son sujet principal.

Thèse : l'opinion ou le point de vue qu'entend défendre l'auteur ou celui qui parle, son idée principale.

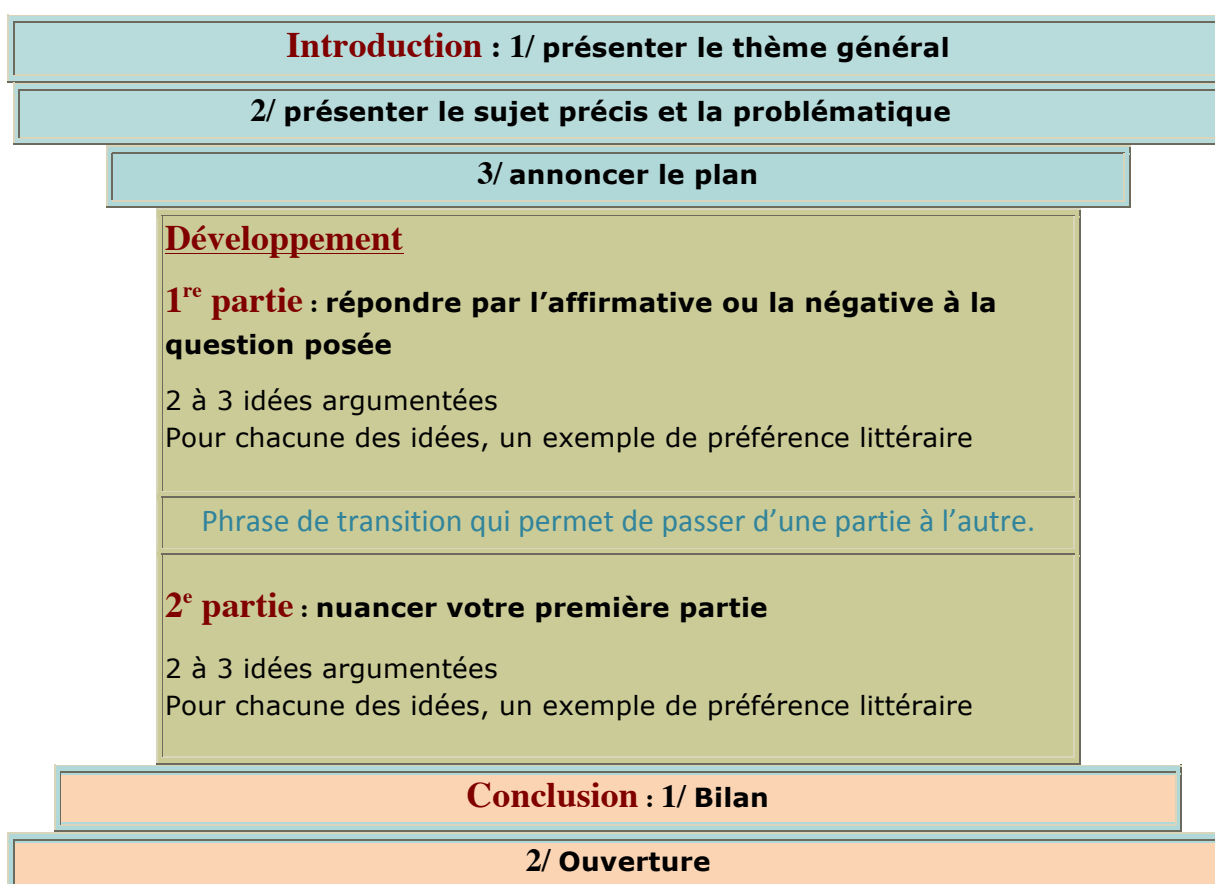
Arguments : les idées qui servent à défendre la thèse et qui en découlent.

Exemple : des éléments précis ou des faits concrets qui illustrent les arguments.

IV. Fiche méthode distribuée lors de la séance 2 consacrée à l'essai

Fiche méthode

À QUOI DOIT RESSEMBLER MON ESSAI (dialectique) ?



V. Texte lu et travaillé à la maison dans le cadre de l'enseignement alterné (séance 2 bis)

Thérèse Raquin d'Émile Zola, 1867.

Afin de vivre pleinement leur amour, Thérèse se laisse convaincre par son amant, Laurent, d'assassiner son mari, Camille, lors d'une promenade en barque sur la Seine. Au moment de passer à l'acte, Thérèse s'évanouit.

EXTRAIT 1

Laurent secouait toujours Camille, en le serrant d'une main à la gorge. Il finit par l'arracher de la barque à l'aide de son autre bras. Il le tenait en l'air, ainsi qu'un enfant, au bout de ses bras vigoureux. Comme il penchait la tête, découvrant le cou, sa victime, folle de rage et d'épouvante, se tordit, avança les dents et les enfonça dans ce cou. Et lorsque le meurtrier, retenant un cri de souffrance, lança brusquement le commis à la rivière, les dents de celui-ci lui emportèrent un morceau de chair.

Camille tomba en poussant un hurlement. Il revint deux, ou trois fois sur l'eau, jetant des cris de plus en plus sourds. Laurent ne perdit pas une seconde, il releva le collet de son paletot pour cacher sa blessure. Puis il saisit entre ses bras Thérèse évanouie, fit chavirer le canot d'un coup de pied, et se laissa tomber dans la Seine en tenant sa maîtresse. Il la soutint sur l'eau, appelant au secours d'une voix lamentable.

Les canotiers, dont il avait entendu les chants derrière la pointe de l'île, arrivaient à grands coups de rames. Ils comprirent qu'un malheur venait d'avoir lieu : ils opérèrent le sauvetage de Thérèse qu'ils couchèrent sur un banc, et de Laurent qui se mit à se désespérer de la mort de son ami. Il se jeta à l'eau, il chercha Camille dans les endroits où il ne pouvait être, il revint en pleurant, en se tordant les bras, en s'arrachant les cheveux. Les canotiers tentaient de le calmer, de le consoler. [...]

Il y eut, parmi les canotiers, comme cela arrive toujours, deux ou trois jeunes gens qui voulurent avoir été témoins de l'accident.

EXTRAIT 2

Dans la boutique du passage, une scène déchirante se passait. Malgré les précautions, les phrases adoucies et amicales du vieux Michaud, il vint un instant où Mme Raquin comprit qu'un malheur était arrivé à son fils. Dès lors, elle exigea la vérité avec un emportement de désespoir, une violence de larmes et de cris qui firent plier son vieil ami. Et, lorsqu'elle connut la vérité, sa douleur fut tragique.

EXTRAIT 3

Le lendemain, les journaux racontèrent l'accident avec un grand luxe de détails ; la malheureuse mère, la veuve inconsolable, l'ami noble et courageux, rien ne manquait à ce fait divers, qui fit le tour de la presse parisienne et qui alla ensuite s'enterrer dans les feuilles des départements.

VI. Feuille récapitulative distribuée pour accompagner la rédaction de l'essai

Pour écrire votre essai, voici l'essentiel :

SUJET : Selon vous, les écrivains font-ils un choix judicieux en mettant en scène des criminels pour faire la critique de la société ?

I – CE QU'IL NE FAUT PAS FAIRE

- 1) Vous contenter de reprendre les arguments vus en classe sans les reformuler, les développer et les illustrer : vous n'aurez pas la moyenne
- 2) Des erreurs d'orthographe : ce devoir étant fait à la maison, il y aura 2 points pour l'orthographe (- 0,25 pt par faute → 8 fautes = - 2 points ; 6 fautes = - 1,5 pt ; etc.)

II – CE QU'IL FAUT FAIRE

- 1) Avoir une argumentation cohérente : utilisez notamment des connecteurs pour marquer les étapes de votre raisonnement
- 2) Respecter le plan de la fiche méthode « Essai »
 - * Chaque partie donne lieu à un paragraphe avec saut de ligne et alinéa :
Introduction / 1^{re} partie / 2^e partie / Conclusion

ÉVALUATION ÉCRITE 4/01 sur Pearltrees

Longueur : une copie simple à une copie double selon la grosseur de votre écriture.

**N'HÉSITEZ PAS À VOUS
APPUYER SUR LES PAGES
512-513 DU MANUEL
POUR AVOIR UN MODÈLE
D'ESSAI !**

* Chaque idée dans les parties donne lieu à un retour à la ligne avec alinéa

3) Nuancer votre point de vue :

* La première partie soutiendra les arguments du « oui » **ou** du « non »

* La deuxième partie pourra se servir, **à l'inverse**, des arguments du « non » **ou** du « oui » pour nuancer votre première partie = montrer comment on peut la critiquer (être capable d'autocritique)

!/! Nuancer = montrer avec subtilité que vous êtes capable de réfléchir aux limites de votre point de vue

4) Utiliser les œuvres vues pendant la séquence (*Parasite, Thérèse Raquin, Le Rouge et le Noir, La Force de l'âge, Claude Gueux, Chanson douce...*)

5) Si l'exercice est difficile pour vous : contentez-vous de deux idées par partie et appliquez-vous à bien rédiger celles-ci et à les illustrer → n'hésitez pas à me solliciter sur Pearltrees

VII. Exemple d'essai contenu dans le manuel

Un exemple d'essai

Éléments d'aide pour l'essai à rendre le 4/01

► SUJET

Selon vous, les journalistes qui sont également des romanciers traitent-ils toujours la réalité de la guerre avec objectivité ?

STRUCTURE D'UN ESSAI

1 La guerre est une réalité universelle et intemporelle dont l'individu prend directement connaissance en vivant les événements ou indirectement par des témoignages de reporters qui se rendent dans les zones en guerre.
2 Mais la guerre est aussi une source d'inspiration pour de nombreux romanciers qui déforment cette réalité en inventant une histoire à partir de faits réels. 3 Se pose alors la question de savoir si, lorsqu'un journaliste est également romancier, il rend toujours compte de la réalité de la guerre avec objectivité. 4 Nous analyserons d'abord la volonté commune au journaliste et au romancier de représenter cette réalité avec impartialité, puis nous montrerons les différences qui existent dans leur manière d'en rendre compte.

Introduction

- 1 Phrase d'accroche en lien avec le thème du corpus, le contexte historique ou littéraire
 - 2 Contextualisation du sujet
 - 3 Annonce de la problématique
 - 4 Annonce du plan
- Sautez une ligne après l'introduction.

1 Certes, le journaliste et le romancier poursuivent le même objectif de donner à voir au lecteur la réalité de la guerre. (partie 1)

2 D'une part, à travers leurs écrits fictionnels ou non fictionnels, ils informent le lecteur de la violence engendrée par les conflits guerriers. Ainsi, George Sand dans *Journal d'un voyageur pendant la guerre* (1871) exprime son sentiment d'horreur face aux corps blessés, mutilés, morts sur les champs de bataille lors de la guerre franco-prussienne de 1870. De son côté, Guy de Maupassant, auteur d'un article paru dans *Gil Blas* en 1893, brosse le portrait de toute guerre qui conduit des milliers d'hommes à s'entretuer, se massacrer sans pitié, comme un siècle avant lui Voltaire l'avait fait dans le chapitre 3 de son conte philosophique *Candide* ou l'*Optimisme*, en racontant les tueries commises aussi bien par les Abares que les Bulgares entre eux et sur les populations civiles.

3 D'autre part, le journaliste comme le romancier amènent aussi le lecteur à réfléchir, à partir des faits objectifs rapportés, aux conséquences contradictoires de toute guerre ; en effet, celles-ci sont certes destructrices, mais elles permettent également de mettre en lumière des comportements héroïques et, à plus large échelle, la valeur des nations comme en témoigne Pierre-Joseph Proudhon dans son ouvrage intitulé *La Guerre et la Paix* (1861). En donnant à voir cette double facette de la guerre, les journalistes et les romanciers suscitent l'esprit critique de leur lecteur, l'amenant ainsi à construire sa propre opinion à partir des faits et des arguments qu'ils lui ont exposés.

4 Toutefois, si le journaliste se doit d'être toujours fidèle à la réalité observée, le romancier peut s'en éloigner parce qu'il dispose d'une plus grande liberté dans l'écriture.

En effet, la manière de rendre compte de la réalité de la guerre peut différer dans la démarche et les objectifs poursuivis, amenant le romancier à remodeler les événements vécus ou observés pour mieux servir son histoire. (partie 2)

Alors que le journaliste ne s'appuie que sur des faits réels, le romancier peut les adapter, les transformer voire en inventer. (paragraphe 1)

Alors que le journaliste est ancré dans le présent des faits guerriers, le romancier peut prendre le temps de la réflexion et témoigner plus tard de la réalité de ces faits qui auront alors perdu l'émotion qu'ils suscitent à l'origine. (paragraphe 2)

Alors que le journaliste dispose de quelques colonnes dans le journal pour rapporter les faits, le romancier n'a de limites sur la page que celles qu'il se fixe ; il dispose donc d'une plus grande liberté pour condenser ou développer les faits évoqués. (paragraphe 3)

5 Ainsi, les journalistes ont pour mission première de rendre compte de la réalité de la guerre telle qu'ils l'observent et lorsqu'ils sont également romanciers, ils veillent à la représenter avec impartialité en respectant les codes de l'écriture journalistique. Libre à eux cependant de commenter la guerre sous la forme d'une chronique, d'un article engagé ou d'en faire le sujet ou l'arrière-plan de leurs œuvres romanesques, tel Antoine de Saint-Exupéry, aviateur, écrivain, reporter français, qui témoigne dans son roman *Pilote de guerre* (1942) de l'humiliation de la défaite de la France après l'armistice du 22 juin 1940.

Développement

- 1 Énoncé de l'idée directrice
- 2 Arguments et exemples reliés entre eux
- 3 Transition vers l'idée directrice suivante

Sautez une ligne entre les parties.

Les arguments (« paragraphes ») de la 2^e partie restent ici à développer et à illustrer avec des exemples précis comme dans la 1^{re} partie

Conclusion

- 1 Synthèse de la réflexion menée dans le devoir
- 2 Élargissement possible sur un autre genre littéraire ou artistique, un autre thème

ANNEXE 2 – Classeur de Laurène

Séquence sur *Bel-Ami* de Guy de Maupassant (en cours, non terminée à la date du 4/05)

SÉQUENCE 5 – *Bel-Ami* de Guy de Maupassant



Séance 1 – L’incipit du roman *Bel-Ami*

Quand la caissière lui eut rendu la monnaie de sa pièce de cent sous, Georges Duroy sortit du restaurant.

Comme il portait beau, par nature et par pose d’ancien sous-officier, il cambra sa taille, frisa sa moustache d’un geste militaire et familial et jeta sur les dîneurs attardés un regard rapide et circulaire, un de ces regards de joli garçon qui s’étendent comme des coups d’épervier.

Les femmes avaient levé la tête vers lui, trois petites ouvrières, une maîtresse de musique entre deux âges, mal peignée, négligée, coiffée d’un chapeau toujours poussiéreux et vêtue d’une robe toujours de travers, et deux bourgeoises avec leurs maris, habituées de cette gargote à prix fixe.

Lorsqu’il fut sur le trottoir, il demeura un instant immobile, se demandant ce qu’il allait faire. On était au 28 juin, et il lui restait juste en poche trois francs quarante pour finir le mois. Cela représentait deux dîners sans déjeuners, ou deux déjeuners sans dîners, au choix. Il réfléchit que le repas du matin étant de vingt-deux sous, au lieu de trente que coûtaient ceux du soir, il lui resterait, en se contentant des déjeuners, un franc vingt centimes de boni, ce qui représentait encore deux collations au pain et au saucisson, plus deux bocks sur le boulevard. C’était là sa grande dépense et son grand plaisir des nuits ; et il se mit à descendre la rue Notre-Dame-de-Lorette.

Il marchait ainsi qu’au temps où il portait l’uniforme des hussards, la poitrine bombée, les jambes un peu entrouvertes comme s’il venait de descendre de cheval ; et il avançait brutalement dans la rue pleine de monde, heurtant les épaules, poussant les gens pour ne point se déranger de sa route. Il inclinait légèrement sur l’oreille son chapeau à haute forme assez défraîchi, et battait le pavé de son talon. Il avait l’air de toujours défier quelqu’un, les passants, les maisons, la ville entière, par chic de beau soldat tombé dans le civil.

Quoique habillé d’un complet de soixante francs, il gardait une certaine élégance tapageuse, un peu commune, réelle cependant. Grand, bien fait, blond, d’un blond châtain vaguement roussi, avec une moustache retroussée, qui semblait mousser sur sa lèvre, des yeux bleus, clairs, troués d’une pupille toute petite, des cheveux frisés naturellement, séparés par une raie au milieu du crâne, il ressemblait bien au mauvais sujet des romans populaires.

Guy de Maupassant, *Bel-Ami* (1885).

Séance 1 - Incipit de Bel-Ami

Brouillon :

Manipulateur (maîtrise)

→ Réaction → il ne fait que réagir aux événements.

→ Amiable ? Va rendre service à Madeleine, lui tenir compagnie, l'aider.

→ Veut beaucoup d'attention.

Insatisfait

Opportuniste

1 franc = 3,5 euros

100 sous = 5 francs

Situation de Duoy :

→ pauvre

→ élégance ^{Esper} tapageuse

qui tape à l'œil.

→ attire le regard des

femmes. 6 femmes le regardent.

réussite
sociale

→ désagréable :- de/à les gens

- orgueilleux / méprisant

- passe en force

beaucoup les gens.

Si Duoy était un sport, il serait la boxe, car dans ce sport le but est de se défendre et de riposter. Dans ce texte on voit que les mots "coups", "heurtant" font partie de la même famille de "blessé". C'est un sport de fierté, également "la poitrine bombée" se qui montre sa fierté.

Je trouve aussi que le terme "dépê" fait penser à la boxe qui est aussi une compétition, "il avait l'air de toujours défer quel qu'un, les passants, les maisons" et autre.

Personnage de film

"Les Bronzés"
 animateur de vacances qui ne pense qu'à séduire - "Pepé"
 Prétention l. 19
 "Pâturage bombée"
 "poussant les gens".

Boxe mot "cours"
 l. 5, "heurtant les épaules" l. 21 "dépê" compétition. (Passe devant la foule avant le combat)
Tennis sport

frappe ← avec une raquette
 * payé en monnaie de singe
 ("payer en nature")

individuel. son adversaire serait la paumette.
 * "avançait brutalement"
 "heurtant les épaules"
 succès d'après les termes "demi-dieu".

* guirafe: importante et tape à l'œil "les femmes levait la tête".

"élégance tapageuse"
 idée de hauteur "la tête".

Un animal

Duray serait = dien → l'oursule
 les gens comme s'il était le roi
 Quand il marche, les "femelles" le regardent.

Requin → même chose que le lion mais dans la mer.
 Vult toujours régner.
 "poitrine bombée" défer tout.
 Pauvre le II requin

Épervier: oiseau de proie = l. 61
 raptasse.

* → guirafe
 Singe: roi des objets précieux.
 l. 11 "gestion de l'argent rétrograde". "malin comme un singe". *

Un sport

Rugby: déplacements, jeu de épaules
 Centre des regards comme les joueurs de rugby qui à la balle.

Bodybuilder

il aime montrer ce qu'il a : vêtements, chapeau, son caractère
 "démarche "bombat la poitrine"
 "friser sa moustache"

Éscrime

concurrence avec les autres, mais avec élégance (banalité, vulgaires) (tapageur, commun)

Sumo: pousse hors du tatami. *

Bel-Ami suite Séance 1

Commentaire composé :

épave :
filet de pêche

Comment Maupassant nous présente-t-il le personnage principal de Bel-Ami ?

I. Bel-Ami et les femmes p. 1 à 10.

II. Bel-Ami et l'argent p. 11 à 18

III. Portrait physique et moral du personnage principal.

entre l'argent et les femmes

Séance 2 – « Souvenirs d'un chasseur d'Afrique »

Puis il se dit : « Allons, au travail. » Il posa sa lumière sur sa table, mais au moment de se mettre à écrire, il s'aperçut qu'il n'avait chez lui qu'un cahier de papier à lettres.

Tant pis, il l'utiliserait en ouvrant la feuille dans toute sa grandeur. Il trempa sa plume dans l'encre et écrivit en tête, de sa plus belle écriture :

5 *Souvenirs d'un chasseur d'Afrique.*

Puis il chercha le commencement de sa première phrase. Il restait le front dans sa main, les yeux fixés sur le carré blanc déployé devant lui.

Qu'allait-il dire ? Il ne trouvait plus rien maintenant de ce qu'il avait raconté tout à l'heure, pas une anecdote, pas un fait, rien. Tout à coup, il pensa : « Il faut que je débute par mon départ. » Et il écrivit : « C'était
10 en 1874, aux environs du 15 mai, alors que la France épuisée se reposait après les catastrophes de l'année terrible... »

Et il s'arrêta net, ne sachant comment amener ce qui suivrait, son embarquement, son voyage, ses premières émotions.

Après dix minutes de réflexion, il se décida à remettre au lendemain la page préparatoire du début, et à
15 faire tout de suite une description d'Alger.

Et il traça sur son papier : « Alger est une ville toute blanche... » sans parvenir à énoncer autre chose. Il revoyait en souvenir la jolie cité claire, dégringolant, comme une cascade de maisons plates, du haut de sa montagne dans la mer, mais il ne trouvait plus un mot pour exprimer ce qu'il avait vu, ce qu'il avait senti.

Après un grand effort, il ajouta : « Elle est habitée en partie par des Arabes... » Puis il jeta sa plume sur la
20 table et se leva.

Sur son petit lit de fer, où la place de son corps avait fait un creux, il aperçut ses habits de tous les jours jetés là, vides, fatigués, flasques, vilains comme des hardes de la Morgue. Et, sur une chaise de paille, son chapeau de soie, son unique chapeau, semblait ouvert pour recevoir l'aumône.

Ses murs, tendus d'un papier gris à bouquets bleus, avaient autant de taches que de fleurs, des taches
25 anciennes, suspectes, dont on n'aurait pu dire la nature, bêtes écrasées ou gouttes d'huile, bout de doigts graissés de pommade ou écume de la cuvette projetée pendant les lavages. Cela sentait la misère honteuse, la misère en garni de Paris. Et une exaspération le souleva contre la pauvreté de sa vie. Il se dit qu'il fallait sortir de là, tout de suite, qu'il fallait en finir dès le lendemain avec cette existence besogneuse.

Une ardeur de travail l'ayant soudain ressaisi, il se rassit devant sa table, et recommença à chercher des
30 phrases pour bien raconter la physionomie étrange et charmante d'Alger, cette antichambre de l'Afrique mystérieuse et profonde, l'Afrique des Arabes vagabonds et des nègres inconnus, l'Afrique inexplorée et tentante, dont on nous montre parfois, dans les jardins publics, les bêtes invraisemblables qui semblent créées pour des contes de fées, les autruches, ces poules extravagantes, les gazelles, ces chèvres divines, les girafes surprenantes et grotesques, les chameaux graves, les hippopotames monstrueux, les rhinocéros informes, et
35 les gorilles, ces frères effrayants de l'homme.

Il sentait vaguement des pensées lui venir ; il les aurait dites peut-être, mais il ne les pouvait formuler avec des mots écrits. Et son impuissance l'enfiévrant, il se leva de nouveau, les mains humides de sueur et le sang battant aux tempes.

Et ses yeux étant tombés sur la note de sa blanchisseuse, montée, le soir même, par la concierge, il fut saisi
40 brusquement par un désespoir éperdu. Toute sa joie disparut en une seconde avec sa confiance en lui et sa foi dans l'avenir. C'était fini ; tout était fini, il ne ferait rien ; il ne serait rien ; il se sentait vide, incapable, inutile, condamné.

Guy de Maupassant, *Bel-Ami*, 1885

Séance 2 "Souvenirs d'un chasseur d'Afrique"

Bel Ami : personnage fier.

égoïste

orgueilleux / méprisant / prétentieux

Manipulateur / opportuniste

Duray, en train d'écrire son article, se met à réfléchir sur comment formuler ses émotions et ses ressentis sans, toujours ne mettre sur papier, il se met à désespérer et prend ^{aucun mot} plusieurs minutes avant de se remettre à penser sur ce dont il pouvait exprimer.

- Crise d'angoisse liée à sa difficulté à rédiger.

- Défaubiste "lâche trop vite", découragement

- Velleitaire, ne finit jamais ce qu'il commence.

- Pauvreté : comment il vit

- Procrastinatoire : remet toujours les choses au lendemain.

- dépressif : n'arrive pas à partir de son engorgement.

Pauvreté

l. 2 "il n'avait chez lui qu'un cahier de papier à lettres"

l. 21 à 27 "description de son logement misérable."

l. 22 "vides, fatigués, flasques, vides"

flasques, vides
personnification
Adjectifs

qui aurait du porter sur le personnage.

l. 22 "Chaise de paille" "petit lit de fer" mobilier de peu de valeur.

Solitude: murs tachés = autant de taches que de fleurs. ⇒ sa misère honteuse.

découragement

l. 40: "désespéré enroulé"

l. suiv. Répétitions:

"il ne ferait rien, il ne serait rien"

⇒ parallélisme

l. 34: "son impuissance l'enfiévrant"

"il se sentait vide, incapable, inutile, condamné".
qui n'est

→ progression de la gravité de ce qu'il vit.

Difficulté à écrire

l. 7: angoisse de la page blanche

⇒ "les yeux fixés sur le carré de la page devant lui" (déployer)

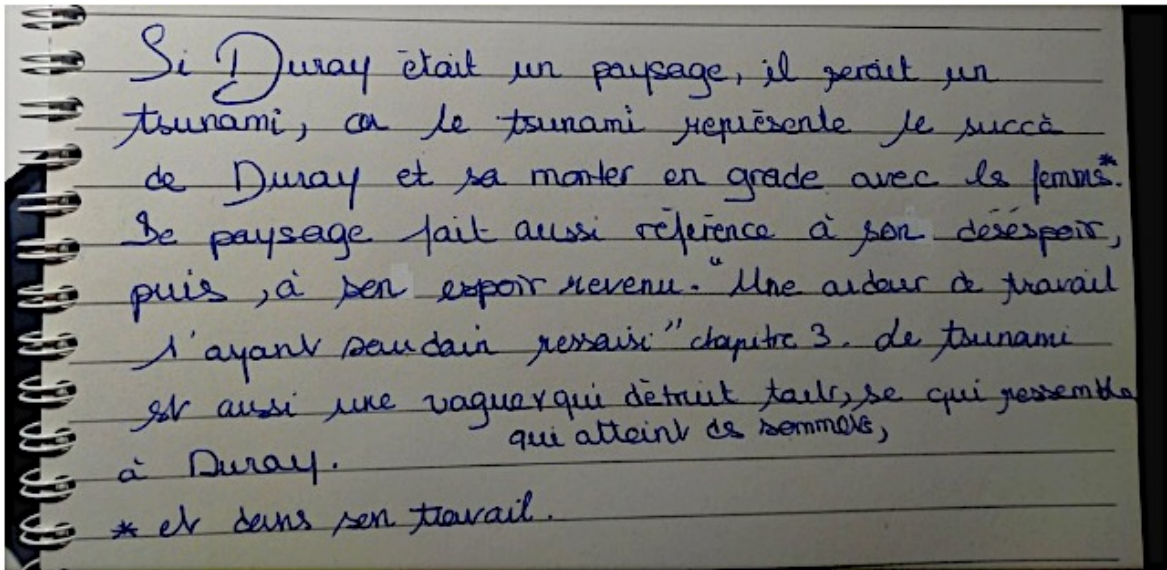
l. 13:

"il ne trouvait pas un mot" et "ne sachant ⇒ l. 12 comment amener

se qu'il suivrait "il s'arrêta net" sans négatif du verbe.

"il ne le pouvait formuler avec des mots écrits".

Portrait chinois envoyé sur Pearltrees :



suite de si duroy était un paysage: le tsunami représente également l. 16" **dégingolant**, comme une **cascade**".17 " montagne dans la **mer** ", tout ces mot peuvent faire référence à un tsunami.

Si Duroy était une couleur il serait le bleu, car cette une couleur qui possède plusieurs nuances, le bleu peut être autant une couleur clair et pleine d'espoir, que sombre comme le désespoir. Cette couleur est à son image et surtout correspond à ses humeurs changeant avec son article qu'il essayait désespérément d'écrire mais sans succès.

"il ne trouvait plus rien maintenant de ce qu'il avait raconté tout à l'heure".

Et enfin cette couleur fait référence à ses yeux, qui sont d'un bleu clair.

www.google.com/search?q=nuances+de+bleu&client=firefox-b-m&sxsrf=ALeKk01Jt2Tij-yBFKzygWNPJsWkYEqBVA:1616369115549&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjt1tSxXMLvAhVIAWMBHfCjBBIQ_AUIBigB&biw=360&bih=672#imgrc=rKtgBUbWtw08dM

[ved=0ahUKEwjt1tSxXMLvAhVIAWMBHfCjBBIQ_AUIBigB&biw=360&bih=672#imgrc=rKtgBUbWtw08dM](http://www.google.com/search?q=nuances+de+bleu&client=firefox-b-m&sxsrf=ALeKk01Jt2Tij-yBFKzygWNPJsWkYEqBVA:1616369115549&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjt1tSxXMLvAhVIAWMBHfCjBBIQ_AUIBigB&biw=360&bih=672#imgrc=rKtgBUbWtw08dM)



couleur nuancier palette canard camille lacourt azur bleu bleu canard fil

Couleur : quelles sont les différentes nuances de bleu? - l'artefact.fr

couleur bleu, codes et ... pinterest.fr

Couleur : quelles sont les différentes nuances de bleu? - l'artefact.fr

50 nuances de bleu - L... le-chat-perche.ch

couleur bleu villemin.gerard.free.fr

Fil à coudre 32 nuances de bleu special ... ungrandmarche.fr · En stock

Lot de 24 Cardstock Unis - 6 Coloris - Nuance... quiscrap.fr · En stock

Bleu | Nuancier bleu, Nuances ... pinterest.fr

Les nuances de bleu - Le blog déco HomeMaison blog.homemaison.com

Nuance De Bleu Vecteurs libres... istockphoto.com

Français Bel-Ami

Si le texte était une couleur, il serait blanc, car cette couleur est très présente dans le texte. En effet, il fait référence à l'angoisse de la page blanche et aux marques d'idées pour l'article de Duray. Plusieurs notables : "l. 16. Alger ville blanche" qui renvoie à l'époque où le personnage principale faisait son service militaire. "l. carré blanc" pour le papier et "la note de la blanchisseuse" sur le vide infini qui traverse ses pensées (Duray). Le blanc rejette les couleurs et donc rejette les idées de Duray et crée une angoisse. On voit aussi que le vide, le néant se ressant après chaque fois que le mot "blanc" apparaît.

→ amène le vide, difficulté à écrire, pauvreté.
blanc = sans tâche, rejette les couleurs.

Si Duray était un paysage...

Narrateur et personnage

l. 29 à 34 : narrateur souffle les idées de la description de l'Afrique à Duray qui ne peuvent pas à être -
⇒ rapport amical.

① D'un côté Duray qui ne peut pas écrire ; il n'est pas fait pour l'écriture.

② De l'autre Maupassant, fait une description très détaillée (erotique : attraction, répulsion / colonisation).

⇒ complétude ? Ou moquerie :

↳ l'auteur en rajoute le mot en valeur
⇒ dévalorisation de Duray.

ANNEXE 3 – Suivi de l'arpentage L'exemple de Laurène

Bel-Ami : Évaluation de lecture

Arpentage : appréciation des affiches (à rendre le 1^{er} avril)

Pour chacune des affiches, répondez aux questions suivantes :

- 1) Cette affiche, selon-vous, permet-elle de bien comprendre l'essentiel du passage ? Pourquoi ?
- 2) Que proposeriez-vous pour améliorer cette affiche ?
- 3) Qu'avez-vous aimé dans cette affiche ?
- 4) Partagez-vous l'avis de votre camarade sur Bel-Ami et sur ce passage ? Expliquez pourquoi.

Note : /20

* Après la lecture des chapitres 1 à 3

Fragment 1 :

- 1) Oui, c'est assez synthétique malgré peut être quelques informations qui aurait pu être ajoutés.
- 2) Pour améliorer cette affiche j'aurais certainement mis des photos représentatif de la scène et donné mon opinion sur son extrait de livre.
- 3) J'ai bien aimé la synthétisation en schéma, cela permet une bonne compréhension des éléments.
- 4) Sur son affiche, elle n'a pas mis de passage sur l'avis quelle porte sur son fragment, ce qui ne me permet pas de dire si oui ou non je suis d'accord avec elle.

Fragment 2 :

- 1) Oui, on comprend l'essentiel du passage, mais peut-être que j'aurais un peu plus synthétisé.
- 2) Pour améliorer cette affiche, j'aurais mis des encadrés avec les écritures de haut et quelques photos pour pas que l'affiche se déforme, qui écrit pas
- 3) J'ai bien aimé, le fait qu'elle mette tous ses verbes au passé simple, cela rappelle le livre qui lui aussi est écrit au passé simple.
- 4) Dans cette affiche, également, n'a pas d'avis sur son fragment donc je ne peux dire si j'ai le même penser qu'elle.

et un paragraphe avec son opinion

Fragment 3 :

- 1) Oui, on comprend aussi, le résumé du passage, mais il aurait fallu rajouter des éléments comme son analyse et son avis.
- 2) Pour cette affiche visuellement, est très réussie mais pour l'écriture c'est assez léger.
- 3) J'ai bien aimé son panneau, c'était propre et bien construit.
- 4) Il n'y a pas d'avis non plus.

Fragment 4:

- 1) Oui je pense que cela est claire.
- 2) Pour l'améliorer j'aurais peut être du essayer de synthétiser encore plus pour faire moins à lire.
- 3) / (tout)
- 4) Oui

Fragment 5:

- 1) Oui, on a également ici un résumé de l'histoire mais toujours aucune analyse ni ans.
- 2) Pour cette affiche, comme dit plutôt dans la question 1, j'aurais mis sur ans personnel sur l'histoire et une analyse avec à côté une mise en forme plus soignée entre les différents passages avec les flèches.
- 3) des images représentatives sont très bien, cela représente bien chaque scène importante, et j'ai bien aimé également le côté schéma même si les flèches aurait plus être plus soignée pour une meilleur visibilité.
- 4) Encore et toujours aucun ans car pas exprimer sur l'affiche.

Fragment 6:

1) Cette affiche ne nous permet pas vraiment de comprendre tout les éléments de ce passage, en effet le résumé est insuffisant et le zerte est très similaire avec celui de l'autre sans réinterprétation.

2) Pour améliorer ce panneau, je m'attacherais de images correspondants au scène importants du fragments pour saisir tout les éléments, et en mettant aussi quelques citations.

3) J'ai bien aimé le mélange de couleurs, cela faisait ressortir la beauté de l'affiche.

4) Je suis d'accord avec son avis sur le personnage principal. Car, oui il change de travail et se sent très fier et supérieur à ses anciens collègues alors qu'il vient tout juste de débute.

Fragment 4:

1) On comprend l'essentiel du passage car la scène en question est bien résumé.

2) Le texte est malheureusement presque illisible ce qui rend compliqué la lecture, et le cadre au milieu de l'affiche en noir est mis beaucoup plus en valeur que les images ou le texte.

Bel-Ami : Evaluation de lecture

Fragment 4 : suite des questions

3) L'affiche sous forme de journal est original et les images sont bien.

4) On ne trouve pas d'avis personnel sur Bel-Ami.

Fragment 8 :

1) On comprend plutôt bien le passage même si le dernier est mal résumé et que pour certains points il faudrait revoir la phrase.

2) Pour cette affiche, je m'attachais un peu de couleur, puis je m'attachais un avis personnel. Également j'aurais résumé mieux le passage.

3) Encore une fois c'est une représentation en forme de vrai journal que je trouve bien pensée.

* qu'elle
dresse de
l'avis.

4) Il n'y a pas de passage argumentatif sur son avis.

* 2) J'aurais aimé de mettre des flèches en plaçant simplement en face de chaque explication.

3) L'affiche est très bien avec un sommaire comme un journal.

4) Je suis d'accord avec les différents caractères *

ouv
pe
nt s

drap
lu lit
a ét

us le:

dans

dans

sans

t son

reux,

ge et

rt de

t des

que

pour

x, on

porte

acun

s, les

nme

nité,

sous

aux

is et

ind:

is le

88

Fragment 9:

1) Cette affiche permet de comprendre l'essentiel de ce passage. En effet, on voit l'évolution de la relation des deux amants qui est bien résumée.

2) Pour améliorer l'affiche, j'aurais mis le texte à gauche pour une compréhension plus claire. Et j'aurais également amélioré le texte pour qu'il soit plus net et précis.

3) L'association avec la musique et le texte rend le résumé plus vivant, comme si on assistait à la scène. L'analyse et son avis personnel est présent sur son affiche de quoi, je trouve est bien.

4) Je suis partagé par son avis, car oui c'est vrai Bel-Ami dit aimé Mme de Marelle mais rencontre en effet d'autres femmes derrière. Mais on pourrait également penser que peut-être il aime toujours et maintenant cherche des femmes pour monter en grade et non par amour.

Fragment 10:

1) On comprend l'essentiel de ce passage, notamment grâce à sa synthétisation.

2) Pour accompagner le schéma j'aurais rajouté des images illustrant les scènes importants.

3) J'ai beaucoup aimé les papiers qui se déplient comme une sorte de livre avec le schéma dans les encadrés.

4) Je suis d'accord avec son avis, car dans ce passage, on s'aperçoit que son côté manipulateur et professeur ressort.

Fragment 11

1) On comprend le passage avec les explications qui sont claires.

2) Pour améliorer l'affiche j'aurais peut-être écrit d'une autre couleur l'information importante plutôt qu'en rouge et mis une photo de Bill-Ami.

3) J'aime beaucoup la présentation comme un texte qu'on pourrait trouver dans un document en SVT, cela est très original.

4) Il n'y a pas d'avis sur l'affiche, mais pour moi, c'est vrai qu'il fait penser aux vices humains et à leurs différents aspects.

Fragment 12

1) Cela ne permet pas réellement de comprendre le texte, il y a beaucoup de paraphrase repris du texte d'origine.

2) Pour moi, cette affiche manque de présentation, c'est pour cela que j'aurais mis quelques photos pour agrémenter l'affiche.

3) J'ai bien aimé le style d'écriture dont elle a été faite.

* et

s'en

sert pour

gagner de

l'argent

4) Pas d'avis non plus, mais pour moi Duray est un manipulateur dans le passage *

Fragment 13:

1) On comprend l'essentiel du passage avec 3 différentes citations qui ramènent au titre.

2) J'aurais mis peut-être 1 à 2 photos en plus, est synthétiser le tout pour pas que cela devienne trop lourd sur l'affiche.

3) J'ai bien aimé les citations, la manière d'écrire et l'image qui représente sa scène de ciné.

4) Je suis d'accord avec elle, en effet Mme de Marcell semblait satisfaite de tourmenter Duray.

Fragment 14:

cette affiche.

1) On comprend l'essentiel du message dans V *

Fragment 15 et 16 :

1) Qui ont compris l'essentiel du passage, malgré les formulations pas toujours évidentes.

2) Pour l'améliorer, pour la première partie (15) j'aurais mis un titre pour chaque passage importante qu'elle veut nous transmettre et pour la deuxième partie, j'aurais mis des citations et essayer d'agrémenter le tout. *

3) J'ai bien aimé la présentation avec le sommaire qui présente les personnages et les images pour comprendre les passages.

4) Je ne suis pas complètement d'accord, avec tout ce qui est dit, en effet, elle pense que bel-tmi est un traître d'aller au duel par un affrontement, dans ce duel il peut y avoir des morts, que pour moi, me paraît normal qu'il soit peur, et puis même s'il n'est pas blessé, il va quand même au duel. Deuxième point, je suis d'accord sur le fait, qu'il n'aurait pas dû se "vanter" de compléments car il a eu peur.

* également j'aurais essayé de ne pas faire de répétition par apport aux 2 fragments du livre.

Fragment 17 :

1) Pour moi, cette affiche est claire et précise avec les éléments de du message.

2) Pour équilibrer cette affiche, j'aurais rajouté des images explicatives et écrit de manière droite.

3) J'ai bien aimé les couleurs utilisées et chaque partie distincte.
qui sont bien

4) Pour moi, George Duroy n'est pas complètement aimable et "brave" comme marqué sur l'affiche, car on pourrait se demander pourquoi Duroy est aussi gentil et si il, ne veut pas obtenir quelque chose.

Fragment 18 :

1) On comprend bien le passage avec des parties pour une lecture plusieurs facile à lire.

* professeur et à un besoin de prendre

2) J'aurais rajouté mon avis et mis un peu de couleurs.

3) J'ai bien aimé les motifs en haut de la page comme pour une présentation d'un livre et également les images explicatives = (citation)

4) Il n'y a pas d'avis sur l'affiche, néanmoins, on peut dire que Duroy est *

ANNEXE 4 – Suite de la séquence sur *Bel-Ami*

Les textes restant à étudier

Séance 4 – La mort de Charles Forestier (pages 197 à 199)

Duroy lui-même commençait à s'assoupir quand il eut la sensation que quelque chose survenait. Il ouvrit les yeux juste à temps pour voir Forestier fermer les siens comme deux lumières qui s'éteignent. Un petit hoquet agita la gorge du mourant, et deux filets de sang apparurent aux coins de sa bouche, puis coulèrent sur sa chemise. Ses mains cessèrent leur hideuse promenade. Il avait fini de respirer.

5 Sa femme comprit, et poussant une sorte de cri, elle s'abattit sur les genoux en sanglotant dans le drap. Georges, surpris et effaré, fit machinalement le signe de la croix. La garde, s'étant réveillée, s'approcha du lit : « Ça y est », dit-elle. Et Duroy qui reprenait son sang-froid murmura, avec un soupir de délivrance : « Ça a été moins long que je n'aurais cru. »

Lorsque fut dissipé le premier étonnement, après les premières larmes versées, on s'occupait de tous les
10 soins et de toutes les démarches que réclame un mort. Duroy courut jusqu'à la nuit.

Il avait grand faim en rentrant. Mme Forestier mangea quelque peu ; puis ils s'installèrent tous deux dans la chambre funèbre pour veiller le corps.

Deux bougies brûlaient sur la table de nuit à côté d'une assiette où trempait une branche de mimosa dans un peu d'eau, car on n'avait pas trouvé le rameau de buis nécessaire.

15 Ils étaient seuls, le jeune homme et la jeune femme, auprès de lui, qui n'était plus. Ils demeuraient sans parler, pensant, et le regardant.

Mais Georges, que l'ombre inquiétait auprès de ce cadavre, le contemplait obstinément. Son œil et son esprit attirés, fascinés, par ce visage décharné que la lumière vacillante faisait paraître encore plus creux, restaient fixes sur lui. C'était là son ami, Charles Forestier, qui lui parlait hier encore ! Quelle chose étrange et
20 épouvantable que cette fin complète d'un être ! Oh ! il se les rappelait maintenant les paroles de Norbert de Varenne hanté par la peur de la mort. — « Jamais un être ne revient. » Il en naîtrait des millions et des milliards, à peu près pareils, avec des yeux, un nez, une bouche, un crâne, et dedans une pensée, sans que jamais celui-ci reparût, qui était couché dans ce lit.

Pendant quelques années il avait vécu, mangé, ri, aimé, espéré, comme tout le monde. Et c'était fini, pour
25 lui, fini pour toujours. Une vie ! quelques jours, et puis plus rien ! On naît, on grandit, on est heureux, on attend, puis on meurt. Adieu ! homme ou femme, tu ne reviendras point sur la terre ! Et pourtant chacun porte en soi le désir fiévreux et irréalisable de l'éternité, chacun est une sorte d'univers dans l'univers, et chacun s'anéantit bientôt complètement dans le fumier des germes nouveaux. Les plantes, les bêtes, les hommes, les étoiles, les mondes, tout s'anime, puis meurt pour se transformer. Et jamais un être ne revient, insecte, homme
30 ou planète !

Une terreur confuse, immense, écrasante, pesait sur l'âme de Duroy, la terreur de ce néant illimité, inévitable, détruisant indéfiniment toutes les existences si rapides et si misérables. Il courbait déjà le front sous sa menace. Il pensait aux mouches qui vivent quelques heures, aux bêtes qui vivent quelques jours, aux hommes qui vivent quelques ans, aux terres qui vivent quelques siècles. Quelle différence donc entre les uns et
35 les autres ? Quelques aurores de plus, voilà tout.

Il détourna les yeux pour ne plus regarder le cadavre.

Mme Forestier, la tête baissée, semblait songer aussi à des choses douloureuses. Ses cheveux blonds étaient si jolis sur sa figure triste, qu'une sensation douce comme le toucher d'une espérance passa dans le cœur du jeune homme. Pourquoi se désoler quand il avait encore tant d'années devant lui ?

Guy de Maupassant, *Bel-Ami*, 1885

Séance 5 – L'excipit du roman

Duroy l'écoutait, ivre d'orgueil. Un prélat de l'Église romaine lui parlait ainsi, à lui. Et il sentait, derrière son dos, une foule, une foule illustre venue pour lui. Il lui semblait qu'une force le poussait, le soulevait. Il devenait un des maîtres de la terre, lui, lui, le fils des deux pauvres paysans de Canteleu.

Il les vit tout à coup dans leur humble cabaret, au sommet de la côte, au-dessus de la grande vallée de Rouen, son père et sa mère, donnant à boire aux campagnards du pays. Il leur avait envoyé cinq mille francs en héritant du comte de Vaudrec. Il allait maintenant leur en envoyer cinquante mille : et ils achèteraient un petit bien. Ils seraient contents, heureux.

L'évêque avait terminé sa harangue. Un prêtre vêtu d'une étole dorée montait à l'autel. Et les orgues recommencèrent à célébrer la gloire des nouveaux époux.

10 Tantôt elles jetaient des clameurs prolongées, énormes, enflées comme des vagues, si sonores et si puissantes, qu'il semblait qu'elles dussent soulever et faire sauter le toit pour se répandre dans le ciel bleu. Leur bruit vibrant emplissait toute l'église, faisait frissonner la chair et les âmes. Puis tout à coup elles se calmaient ; et des notes fines, alertes, couraient dans l'air, effleuraient l'oreille comme des souffles légers ; c'étaient de petits chants gracieux, menus, sautillants, qui voletaient ainsi que des oiseaux ; et soudain, cette coquette musique s'élargissait de nouveau, 15 redevenait effrayante de force et d'ampleur, comme si un grain de sable se métamorphosait en un monde.

Puis des voix humaines s'élevèrent, passèrent au-dessus des têtes inclinées. Vauri et Landeck, de l'Opéra, chantaient. L'encens répandait une odeur fine de benjoin, et sur l'autel le sacrifice divin s'accomplissait, l'Homme-Dieu, à l'appel de son prêtre, descendait sur la terre pour consacrer le triomphe du baron George Du Roy.

Bel-Ami, à genoux à côté de Suzanne, avait baissé le front. Il se sentait en ce moment presque croyant, presque 20 religieux, plein de reconnaissance pour la divinité qui l'avait ainsi favorisé, qui le traitait avec ces égards. Et sans savoir au juste à qui il s'adressait, il la remerciait de son succès.

Lorsque l'office fut terminé, il se redressa, et, donnant le bras à sa femme, il passa devant la sacristie. Alors commença l'interminable défilé des assistants. Georges, affolé de joie, se croyait un roi qu'un peuple venait acclamer. Il serrait des mains, balbutiait des mots qui ne signifiaient rien, saluait, répondait aux compliments : « Vous êtes bien 25 aimable. »

Soudain il aperçut M^{me} 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 gentillesques, 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. »

30 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 ces 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.

35 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.

40 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 vitrée ensoleillée de la porte. Il sentait sur sa peau courir de légers 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.

45 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.

TABLES DES MATIÈRES

SOMMAIRE	2
INTRODUCTION	3
I – POSITIONNEMENT DU PROBLÈME	8
1) Compréhension et interprétation	8
A. La compréhension et l'interprétation dans le programme de français de seconde générale et technologique	8
a) La compréhension dans le programme de français de la classe de seconde.....	8
b) L'interprétation dans le programme de français de la classe de seconde	11
B. Compréhension et interprétation dans certains travaux de recherche didactique	13
a) Interprétation et compréhension : clarification définitoire de ces deux notions	13
b) Compréhension, interprétation et lecture littéraire	16
2) Explication et dissertation	22
A. La dissertation et l'explication de texte dans le programme de français de seconde générale et technologique	22
a) Quels exercices pour aborder la littérature en classe de seconde ?	22
b) La dissertation	23
c) L'explication de texte	24
B. Explication de texte et dissertation dans certains travaux de recherche didactique	25
a) « L'explication de texte et ses avatars »	25
b) L'explication et la dissertation	27
c) La dissertation	29
3) Notre objectif en tant qu'enseignante	32
II – UNE EXPÉRIENCE PRÉALABLE À LA MISE EN PLACE DE NOTRE DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL	34
1) Le choix des participants	34
A. Jonas	34
a) Appréciations des bulletins et choix d'orientation	34
b) Notre représentation de Jonas : en quoi est-il un candidat pertinent pour notre étude ?	36
B. Laurène	37

a) Appréciations des bulletins et choix d'orientation	37
b) Notre représentation de Laurène : en quoi est-elle un candidate pertinente pour notre étude?	38
2) Entraînement à un exercice du baccalauréat : l'expérience de l'essai	39
A. Comment l'exercice de l'essai a-t-il été abordé en classe ?	40
a) Début de la séquence	40
b) Séance 2 : « Comment répondre à la question de l'essai ? »	41
c) Suite de la séquence avant le rendu de l'essai final	43
d) Réception des brouillons d'essai et mise en place de la « feuille d'exercice »	44
B. L'essai rendu par Jonas au mois de janvier	45
a) La copie de Jonas	45
b) Éléments d'analyse concernant la compréhension et l'interprétation dans la copie de Jonas	47
C. L'essai rendu par Laurène au mois de janvier	49
a) La copie de Laurène	49
b) Éléments d'analyse concernant la compréhension et l'interprétation dans la copie de Laurène	51
D. Bilan : quelles sont les difficultés rencontrées ?	53
a) Des textes mal compris	53
b) Lecture orientée : les travers de la méthode	55
III – MISE EN PLACE DE NOTRE DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL	58
1) Le choix des textes	58
A. L'œuvre intégrale sur laquelle repose la séquence.....	58
B. Les extraits de texte choisis.....	59
a) L'incipit	60
b) « Souvenirs d'un chasseur d'Afrique »	60
c) « La mort de Charles Forestier ».....	61
d) L'excipit	61
2) La façon de travailler les textes.....	62
A. Travailler l'œuvre de façon globale : l'arpage	62
a) Quel arpage ?.....	63
b) L'arpage de Jonas.....	64
⇒ Éléments d'analyse.....	65
c) L'arpage de Laurène	67
⇒ Éléments d'analyse.....	68
B. Travailler les extraits de texte	70
a) Activité résumante	70
b) Portraits chinois	71

⇒ Portrait chinois de Jonas	71
⇒ Éléments d'analyse	71
⇒ Portrait chinois de Laurène	73
⇒ Éléments d'analyse	74
c) Proposer un plan d'explication linéaire et une problématique	75
⇒ Plan problématisé de Jonas	75
⇒ Éléments d'analyse	75
⇒ Plan problématisé de Laurène	76
⇒ Éléments d'analyse	76
C. Retour sur l'arpentage : discuter un avis.....	77
a) L'avis de Jonas	78
⇒ Éléments d'analyse	80
b) L'avis de Laurène	82
⇒ Éléments d'analyse	83
3) Les brouillons de dissertation.....	82
A. Travail du sujet en classe	82
a) Un préalable : le choix du sujet	84
b) Le travail fait en classe	85
⇒ Classeur de Laurène 1	85
⇒ Classeur de Laurène 2	86
⇒ Description du classeur de Laurène	87
⇒ Éléments d'analyse	88
B. Les brouillons de Jonas et de Laurène	90
a) Le brouillon de Jonas	90
⇒ Éléments d'analyse concernant la compréhension et l'interprétation dans le brouillon de Jonas	91
b) Le brouillon de Laurène	93
⇒ Éléments d'analyse concernant la compréhension et l'interprétation dans le brouillon de Laurène	94
C. Bilan : quels progrès au regard de l'essai ?	95
a) Une compréhension certaine	95
b) Un texte nécessairement mobilisé	96
c) Des textes étudiés qui permettent de nourrir la capacité à nuancer	97
d) Une interprétation littéraire qui s'affirme	97
CONCLUSION	99
BIBLIOGRAPHIE	102

ANNEXES	104
ANNEXE 1 – Éléments issus de la séquence « L'écrivain face au crime»	104
ANNEXE 2 – Classeur de Laurène	112
ANNEXE 3 – Suivi de l'arpentage.....	122
ANNEXE 4 – Suite de la séquence sur <i>Bel-Ami</i>.....	132
TABLES DES MATIÈRES	134