



HAL
open science

Le professeur, un passeur entre une littérature inaccessible et la réalité de l'élève

Angela Randrianarijaona

► **To cite this version:**

Angela Randrianarijaona. Le professeur, un passeur entre une littérature inaccessible et la réalité de l'élève. Education. 2021. dumas-03333728

HAL Id: dumas-03333728

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03333728v1>

Submitted on 3 Sep 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.

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 2nd degré - parcours Lettres modernes

2 ème année

Le professeur, un passeur entre une littérature inaccessible et la réalité de l'élève.

Présenté par : RANDRIANARIJAONA Angela

Encadré par : Antony Soron

Mots clés : Littérature, inférences, sujet-lecteur, interprétation, création

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

J'adresse plus particulièrement mes sincères remerciements à mon directeur de mémoire M. A. Soron pour sa patience et sa disponibilité tout au long de ce travail. Ses précieux conseils ont su enrichir et guider ma réflexion jusqu'à la fin.

Je saisis également cette occasion pour témoigner toute ma reconnaissance à mes collègues de l'INSPE et du collègue Françoise Dolto, pour leur soutien sans faille durant cette année particulière. Le partage de leur expérience ainsi que leur réconfort ont été une source d'inspiration tant dans ma pratique que dans ma manière de voir ce métier.

Je désire remercier ma famille pour leur amour, leur confiance et tous leurs sacrifices. Leurs encouragements ont été le moteur de mon travail.

Pour finir, je tiens à exprimer mes remerciements à mon mari M. N. Lauvray pour ses relectures patientes et répétées de mon mémoire. Son soutien inconditionnel m'a poussé à aller jusqu'au bout de mes idées et de tous mes objectifs.

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	1
<u>I - LA LITTÉRATURE PARTAGÉE ENTRE PLAISIR ET SCOLARITÉ</u>	5
1. La littérature : une conception institutionnalisée.	5
2. Une littérature « populaire » qui rassure autant qu'elle divise.	7
3. La lecture pour comprendre le monde qui l'entoure.	9
<u>II- LA MISE EN PLACE D'UNE DÉMARCHE POUR REPRÉSENTER L'INFÉRENCE COMME OUTIL INTERPRÉTATIF.</u>	13
1. Les inférences : une utilisation pour quels enjeux ?	13
2. Faire un lien pour créer une interprétation.	15
3. Fausses pistes et surinterprétations : quel chemin pour une bonne lecture ?	17
<u>III- TRAVAILLER UNE POSTURE FAVORISANT LES INFÉRENCES : VERS UNE CRÉATION RÉFLEXIVE ?</u>	22
1. Une préparation à l'ouverture.	22
2. Vers des activités et des supports plus variés.	25
3. Une littérature née de l'inférence : une barrière brisée ?	27
<u>CONCLUSION</u>	32
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	34
<u>TABLE DES ANNEXES</u>	35
ANNEXE 1- La table ronde et l'ordre des Jedi.	36
Annexe 2 - Sujet de réflexion d'une élève de 4e.	37
Annexe 3 - Usopp et Pinocchio.	39

INTRODUCTION

Le sujet de ce mémoire s'intéresse à la corrélation que l'on peut faire entre la posture du professeur et celle de l'élève vis-à-vis de l'enseignement de la littérature. Plus précisément, il est né d'un échange que j'ai eu avec une élève en début d'année. En effet, suite à la lecture analytique du « Veston ensorcelé »¹ de Buzzati que nous venions de terminer, j'ai demandé à l'ensemble de la classe ce qu'ils avaient pensé du texte. À ma grande surprise, l'élève en question m'a avoué ne pas l'avoir aimé. Je lui ai donc demandé pourquoi. Confuse, elle s'est d'abord refusée à vouloir me donner une réponse, la jugeant d'elle-même inappropriée. Face à mon insistance, elle a évoqué le fait que cette histoire lui faisait penser à *Death Note*², un manga qu'elle avait lu auparavant. Je lui ai demandé de justifier sa réponse, ce à quoi elle a répondu que les personnages principaux étaient similaires : on leur avait mis entre les mains un véritable graal dont ils se sont servis sans mauvaise intention. Pourtant, on a vu au fil du temps que les conséquences de leurs actes étaient tragiques, ce qui n'a pas suffi à les arrêter. Ainsi, je lui ai confirmé que d'une certaine manière, le « Veston ensorcelé » et « Death note » nous peignaient le tableau obscur d'un personnage qui, rendu fou par son pouvoir, en voulait toujours plus jusqu'à commettre l'irréparable. À ce moment, j'ai constaté son étonnement face à ma réaction qu'elle imaginait sans doute autre. Avec du recul, je me suis figurée une barrière naturelle qu'élèves et professeurs érigeaient entre un savoir scolaire et une forme d'expression de la sensibilité littéraire. C'est sans doute la raison pour laquelle l'élève s'était empêchée d'évoquer le lien spontané qu'elle avait vu entre une œuvre classique et une autre dite « populaire ». À mon tour, je me suis interrogée sur la posture du professeur, et sur son rôle à offrir la légitimité ou non de dire les inférences. J'ai expliqué à l'élève qu'il n'y avait pas à enfermer la littérature dans une case scolaire. En effet, si l'on s'intéresse à son étude, on constate qu'elle tend à l'universalité de par la diversité des textes qui la compose. Ainsi, on pouvait tout à fait admettre que le manga était une forme de littérature au même titre que la bande-dessinée. En effet à mes yeux, sa remarque, loin d'être dénuée d'intérêt, avait permis une redécouverte du texte. Les élèves avaient pu le lire et l'analyser.

¹ *Le K*, Dino Buzzati, 1966.

² デスノート (Desu Nōto), écrit par Tsugumi Ōba et dessiné par Takeshi Obata, 2003.

Pourtant, ce rappel à une œuvre qu'ils avaient découverte pendant leur temps libre nous a permis d'enrichir la dimension interprétative du « Veston ensorcelé » et de se questionner sur l'évolution de la psychologie du personnage. Grâce à cela, ils ont pu associer le texte à une morale qu'ils avaient choisi : « À trop vouloir, on finit par tout perdre ». Par conséquent, ils ont pu réapprendre que l'intérêt de cette nouvelle ne résidait pas seulement en l'étude technique de son schéma narratif, mais que le message sur la vanité de l'homme était tout aussi important. Suite à cela, j'ai pensé que loin d'être une barrière, l'inférence pouvait être vue comme une vaste mer sur laquelle le professeur jouait le rôle de passeur entre une littérature classique « inaccessible » et la réalité de l'élève. Il assurait un lien, un intermédiaire en montrant que l'œuvre est à la portée du lecteur, pour peu qu'il s'y intéresse. Ainsi, on pouvait révéler son intérêt dans la pratique, sous une forme didactique afin de faire véritablement rentrer l'œuvre dans la vie de l'enfant.

De toute évidence, cette manière de faire ne peut constituer la base d'une pédagogie. Cependant, on pourrait la considérer comme un outil visant à favoriser l'apprentissage de la littérature. En effet, l'inférence se définit par « toute information que le lecteur tend à ajouter spontanément à celles que le texte lui fournit »³. Par conséquent, elle nécessite à l'élève de faire un rapprochement entre ce qu'il apprend et ce qu'il connaît. Cette pratique, en étant approfondie permet la construction d'un lecteur vigilant capable de construire des interprétations cohérentes. Ainsi, d'une certaine façon, le lien que l'élève a vu entre l'œuvre de Buzzati et le manga se trouve être la base de la littérature : découvrir des œuvres en ayant en tête nos connaissances personnelles, pour ensuite créer une interprétation nouvelle qui participe à la redécouverte de l'œuvre. Ce sujet, tout en s'intéressant aux interrogations de l'élève quant aux savoirs que lui apporte sa réalité, permet d'aborder la posture du professeur et sa démarche pour mettre en pratique l'outil pédagogique que peut représenter l'inférence. On se questionnera donc sur la posture du professeur face aux inférences de l'élève, source d'interprétation et de digression d'une littérature ouverte.

³ *Lexique des termes littéraires*, M. Jarrety, 2000.

Avant de commencer, il me semble important de s'intéresser au sens donné à l'appellation « littérature ouverte » car à première vue, pour parler de ce qu'est la littérature, on parlera de ce qui est littéraire. D'une certaine manière, on peut définir comme lorsque le message : « tend partiellement à se résorber en spectacle »⁴. Il s'agit plus précisément du moment où l'ensemble des signes deviennent un sens et ce dernier véhicule à travers la pensée pour devenir véritablement littéraire.

Pour aller plus loin, Genette définit ce qui est littéraire comme :

Cette "déception" du sens qui se fige et se constitue en objet de consommation esthétique, c'est bien sans doute le mouvement [...] constitutif de toute la littérature. L'objet littéraire n'existe que par lui ; en revanche, il ne dépend que de lui, et, selon les circonstances, n'importe quel texte peut être ou n'être pas littérature, selon qu'il est reçu (plutôt) comme spectacle ou (plutôt) comme message : l'histoire littéraire est faite de ces aller-retour et de ces fluctuations. C'est dire qu'il n'y a pas à proprement parler d'objet littéraire, mais seulement une fonction littéraire qui peut investir ou délaissier tour à tour n'importe quel objet d'écriture.

De fait, il faut considérer la littérature non pas comme un élément figé, mais bien comme une pensée en mouvement. Cette dernière ne se fixe pas en un objet quelconque mais dès lors que les mots deviennent un spectacle, prennent vie dans l'imagination du lecteur, le support prend une fonction littéraire, qui est finalement universelle. En effet, cet aspect peut toucher un nombre d'objets variés tant au niveau de la forme, de la langue ou du message. De ce fait, il semble naturel de considérer qu'à l'image de la problématique, parler de la littérature comme étant « ouverte » est un pléonasme. On ne pourrait la qualifier autrement puisqu'elle ne saurait être fermée, réduite à un objet littéraire. Pourtant, dans ce mémoire, on évoquera bien une littérature dite « ouverte » par opposition à une autre, que l'on définira à partir de la construction que les élèves se font de celle-ci.

Les élèves étant ceux à qui on apprend à se questionner, il m'a paru évident de commencer mon premier cours par la problématique suivante : « Qu'est-ce que la littérature ? ». En procédant de cette manière, je souhaitais m'appuyer sur leurs *a priori* afin qu'ils apprennent à les discuter à partir de notre apprentissage. Les premiers mots qui leur sont venus au cours du brainstorming sont : « lecture », « écrire », « livre » et « penser ». Les plus avancés sont allés jusqu'à évoquer « poésie », « théâtre », « roman », ce qui montrait une certaine connaissance des différents genres littéraires.

⁴ Figure 1, G. Genette, 1966

Pour autant, la plupart se sont quand même accordés à relever les mots suivants : « ancien », « incompréhensible », « mots compliqués », « français ». J'ai pu constater que malgré la définition scolaire qu'ils s'efforçaient de me donner, leur définition de la littérature était liée à différents facteurs. Tout d'abord pour eux, c'est quelque chose d'ancien, ce qui est contemporain ne peut donc pas relever de la littérature. De plus, il s'agit d'un vocabulaire qui est forcément soutenu, qui fait obstacle à leur compréhension. Enfin, la littérature se voit dans un cadre qui est toujours scolaire, puisqu'on la rattache à la matière qu'est le français. De cette manière, on ne peut l'associer à un loisir, hormis pour les profils qui sont déjà des petits lecteurs. Quand je leur ai demandé de me citer des œuvres littéraires, c'est donc sans surprise qu'ils m'ont parlé de Jean de La Fontaine, de Molière et de *L'Odyssée* d'Homère. Ainsi, j'ai pu me rendre compte qu'inconsciemment, les élèves avaient enfermé la littérature dans une case institutionnalisée.

Cette définition leur apparaissant comme une réalité, j'ai alors réfléchi à une manière de leur faire voir que la littérature ne leur était pas inaccessible et ce, en leur montrant qu'au contraire, ils baignaient dedans au quotidien.

Dans la première partie de ce travail, je me pencherai sur le schisme qui s'est peu à peu creusé entre une littérature classique et une autre dite « populaire ». J'évoquerai comment la littérature est devenue scolaire ainsi que l'émergence d'une littérature de loisir, qui va rassurer le lecteur en lui apportant ce qu'il connaît. J'étudierai comment à partir de cette autre *fonction littéraire*, l'élève apprend à comprendre le monde qui l'entoure. Ce travail introduisant la construction des connaissances personnelles de l'enfant, je m'interrogerai dans **la deuxième partie** sur une démarche pratique permettant d'enrichir l'interprétation de l'élève à partir des inférences qu'il aura par rapport au texte. Enfin, **dans la dernière partie**, je montrerai dans quelles mesures cette démarche va développer le désir de lecture des élèves.

I - LA LITTÉRATURE PARTAGÉE ENTRE PLAISIR ET SCOLARITÉ

L'idée même de littérature, du point de vue des élèves, est associée à celle de l'étude, de la scolarité. À leurs yeux, on distingue une littérature fermée, constituée d'un ensemble d'œuvres patrimoniales et obscures à leur compréhension. Ainsi, ce type de lecture n'a, pour eux, aucun enjeu autre que l'acquisition de bonnes notes en suivant la méthodologie imposée par le professeur. C'est pour cette raison que pour beaucoup, les élèves se fixent des barrières se manifestant par des réflexions telles que : « Je suis nul en français car je n'aime pas lire ». Cette formulation nous permet de comprendre que le plaisir de lecture paraît étroitement lié au fait d'être bon en français à l'école. Pourtant, le rôle de l'enseignant, loin de se limiter à la notation, participe également à la construction d'un « sujet-lecteur » à travers la figure de l'élève. Dans cette perspective, il doit prendre en compte les connaissances que les élèves ont déjà, l'objectif qu'il se fixe d'atteindre au cours de la séance et les différentes méthodes didactiques pour y parvenir. Face à cet objectif, l'idée construite (opinion) de l'élève semble s'ériger comme un obstacle : il faudrait l'aider à devenir un lecteur vigilant, à développer son désir de lecture, de découverte. En somme, il s'agira de leur montrer que la littérature ne se réduit pas qu'à l'école, leur montrer l'enjeu de l'interprétation, la place de leur savoir dans l'apprentissage du français.

1. La littérature : une conception institutionnalisée.

Il semble intéressant d'analyser de plus près le premier *a priori* des élèves concernant la littérature. Pour beaucoup, ils la réduisent à ce que l'on considère être de la littérature **scolaire**. Si l'on s'interroge sur le sens de ce mot, on peut déduire deux sens. Le premier serait celui d'une littérature fabriquée « pour l'école ». Cela rappelle les « romans scolaires » qui, semblables à une encyclopédie, permettraient aux élèves de s'instruire sur tous les sujets. À l'image de l'ouvrage *Le tour de la France par deux enfants* d'Augustine Fouillée, on comprend que ce type de littérature était adressé à un public écolier dans le but de construire une culture commune et nationale voire patriotique. Le second sens que l'on peut comprendre de la littérature scolaire est celle de « restreinte ».

C'est que qu'affirme Gérard Langlade, dans « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement »⁵ :

La littérature enseignée actuellement est également **restreinte** à une aire culturelle bien délimitée, ainsi que le montre l'importance fondamentale que doit occuper la littérature française dans les contenus d'enseignement.

En ce sens, il est admis que la littérature scolaire est limitée à un corpus spécifique. Il se réduit aux grands auteurs français, à ce qui est ancien. Là où Michel P. Schmitt évoque une « lycérature » (*Albineana*, 2016, p. 138), on devine une littérature institutionnalisée pour être transmise à un public écolier. À partir de cela, on peut admettre l'idée d'un programme officieux axé autour d'un corpus classique. En outre, l'adjectif est intéressant à relever car à l'origine, il était l'adjectif du nom « classe ». Ce mot étant polysémique, on déduit qu'il pouvait s'agir tant d'une classe sociale que de la classe de l'école. Par conséquent, ce qui est classique est ce qui provient de l'école, et ce qui viendra de l'école sera vu comme classique. C'est ainsi que l'on a érigé le modèle d'une littérature scolaire, faite d'auteurs prestigieux, réduites à des oeuvres lointaines. De ce fait, l'opinion des élèves paraît justifiée : là où certains voient un patrimoine à transmettre, eux voient une difficulté linguistique dont ils ne perçoivent pas forcément l'intérêt. Cela expliquerait l'insensibilité littéraire qu'ils se pensent avoir. En effet, cette conception de la littérature, si elle est contraire à celle développée par Genette, se révèle vraie dans la pratique au regard des élèves. Cependant, on constate le prolongement que Langlade fait concernant cette littérature scolaire : « L'acharnement à cantonner la littérature scolaire au génie propre d'une nation et d'une langue peut-il résister aux formes de mondialisation et de métissages culturels qui caractérisent notre époque ? »⁶. Ainsi, même si la volonté de construire un patrimoine culturel aux élèves est une priorité inscrite dans les programmes scolaires : « [...] l'enseignement du français participe à l'enrichissement de la culture commune par la connaissance de mouvements et d'œuvres, par la fréquentation de productions artistiques variées, par la pratique d'activités

⁵ Tréma, G. Langlade, 2002.

⁶ « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement », Tréma, G. Langlade, 2002.

culturelles. » (Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009), il s'agit de proposer des supports divers, de varier les approches pour ériger une culture commune.

De ce fait, la littérature s'est petit à petit répandue sous des formes différentes qui ont su capter l'intérêt d'un public de plus en plus large. Pour autant, comment l'envisager dans un cadre scolaire ?

2. Une littérature « populaire » qui rassure autant qu'elle divise.

Parmi les nombreux adjectifs pouvant caractériser la littérature, on peut constater l'apparition d'un nouveau au cours du XIX^e siècle : celui de la littérature « populaire ». Cette dernière s'oppose à *classicus* par son étymologie latine *populus*. De par cette référence aux classes sociales, on remarque qu'un schisme s'est creusé au sein même de la littérature. D'un côté on en aurait une savante, d'un autre on en aurait une plus légère, destinée à un public plus large et moins instruit. Pour justifier cette séparation, Jacques Migozzi cite Eco qui définit la particularité de la littérature populaire⁷ :

La littérature populaire, par opposition à la « narrativité problématique », se définirait ainsi par une « itération continuelle, afin de procurer au public le plaisir régressif du retour à l'attendu, [...] les joies de la reconnaissance du déjà connu » (Eco, 1983, p. 19), et choisirait de flatter les attentes de lecteurs aspirant au repos et à la détente, aux « fastes de la paresse infantile », et demandant « au produit de consommation courante de [les] apaiser par une orgie de redondance », fût-ce au prix d'« une narrativité dégradée » (Eco, 1983, p. 161).

De ce fait, il définit la littérature populaire comme étant ce qui privilégie le plaisir du lecteur en lui apportant ce qu'il recherche. Il l'apparente donc à un objet de consommation dont la narrativité n'est pas travaillée. D'une certaine manière, il était considéré que la littérature populaire n'accordait pas une grande importance au récit, elle rassurait le lecteur en lui montrant ce qu'il connaissait déjà. Cette structure de « consolation » (*Eugène Sue : le socialisme et la consolation, qui est inclus dans son livre De Superman au Surhomme*, Eco, 1993 : 35-71), par sa répétition narrative, permet au lecteur d'effectuer des liens interprétatifs entre les oeuvres.

⁷ « Littérature(s) populaire(s) : un objet protéiforme », *Hermès, La Revue* 2005/2 (n° 42) Jacques Migozzi, 2005.

C'est l'une des raisons pour laquelle la littérature populaire a été vue comme une forme de vulgarisation de la culture, allant jusqu'à être nommée « paralittérature ». On admettait ainsi que certaines oeuvres étaient dépourvues de valeur littéraire reconnue. Cependant, je me suis interrogée quant à l'intérêt que représentait cette forme de littérature. En effet, d'une certaine manière, le fait de pouvoir effectuer des interprétations à partir des oeuvres lues antérieurement, ce cycle qui apparaissait comme un renouveau et une redondance, n'était-il pas l'essence d'une tradition littéraire ? On perçoit un écho avec la phrase de Pierre Michon (*Le roi vient quand il veut. Propos sur la littérature*, 2007) :

[...] nous avons lu, nous sommes quand même informés, nous écrivons sur et avec la littérature universelle, nous ne passons pas par-dessus. Nous imitons, oui, comme on l'a fait depuis le début, nous imitons passionnément et en même temps passionnément nous n'imitons pas : chaque livre, à chaque fois, est un salut aux pères et une insulte aux pères, une reconnaissance et un déni.

À l'image des interprétations, les œuvres elles-mêmes s'enrichissent du passé tout en se réinventant. Même si la littérature se divisait en plusieurs aspects selon le public, selon le travail effectué sur la narrativité, elle était tout de même universelle.

Des liens étaient possibles entre une oeuvre du Moyen-Âge et un livre de science-fiction contemporain. Et d'une certaine manière, les élèves étaient capable de percevoir, de créer ces liens. De ce fait, loin d'isoler, la littérature populaire pouvait être perçue comme une continuité, un outil éclairant les œuvres du passé. Ce qu'on doit accepter, c'est que la littérature populaire apparaît aux yeux de l'élève sous de nouvelles formes et l'accompagne dans sa perception du monde au quotidien. Pourtant, si l'on attend de lui qu'il construit une interprétation à partir de ses savoirs, il faut accepter que cette dernière sera digressive. Par conséquent, le rôle du professeur sera de rendre légitime ou non ces idées, et d'apprendre pourquoi : de cette manière, il enseignera la redécouverte d'un texte littéraire. De son côté, l'élève étoffera petit à petit sa posture de lecteur vigilant, en se servant de ses connaissances acquises pour progresser.

3. La lecture pour comprendre le monde qui l'entoure.

Savoir lire est un champ de compétences à acquérir au cours du cycle 2. Cette dernière repose sur deux aspects évoqués par Jean Écalle et Annie Magnan dans *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (2006) : « La lecture comporte deux composantes, l'identification de mots écrits et la compréhension de phrases et de textes. » (chapitre 2 De l'identification de mots écrits à la compréhension, page 63). Pourtant, dès lors qu'il sait déchiffrer les différents graphèmes qu'il rencontre, l'élève sait-il vraiment lire ? Le fait de ne pas pouvoir comprendre certains mots représentent-ils un obstacle à la lecture ?

On sait que la lecture analytique est un exercice scolaire parfois vu comme une « pratique sans croyance »⁸ car elle enferme les élèves dans un rituel de lecture les éloignant de leur compréhension subjective du texte.

Pourtant, j'ai pensé que cet exercice, s'il était perçu différemment, pouvait permettre à l'élève de s'impliquer davantage. Ainsi, je leur ai expliqué à la suite de notre étude « Qu'est-ce que la littérature ? » que le texte devait être vu comme une enquête à résoudre. De leur côté, en tant qu'élèves, ils étaient semblables à un détective à la recherche d'indices textuels pour expliquer le mystère qui entourait chaque récit, même les plus évidents. Par conséquent, ils étaient obligés d'utiliser les outils que je leur apprenais mais également leurs savoirs acquis. À mes yeux, c'est de cette manière que l'élève ne participe non plus au texte mais lui crée un sens, faisant ainsi véhiculer l'entité qu'est la littérature. On retrouve cette idée de lecture fortement liée à la subjectivité chez P. Bayard dans *Qui a tué Roger Acroyd ?* :

Il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit. Il est utopique de penser qu'il existerait un texte objectivable, sur lequel les différents lecteurs viendraient se projeter. Et si ce texte existait, il serait malheureusement impossible d'y accéder sans en passer par le prisme d'une subjectivité. C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois de façon différente. » (1998 : 128)

⁸ *Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance*, Christian Baudelot, Marie Cartier, 1998

De ce fait, l'élève enrichit le texte par sa subjectivité. C'est ainsi qu'il devient un sujet lecteur car réciproquement, le texte l'enrichit, et c'est ce dernier qui témoigne de l'implication de l'élève. En effet, par ses lectures, il parvient à comprendre le monde qui l'entoure car ces dernières lui permettent de prendre un recul sur sa réalité. De plus, elles favorisent son imagination en ayant un fort pouvoir d'identification. C'est une raison qui favorise l'attrait des élèves pour la littérature de jeunesse. Elle leur parle car il s'agit généralement de personnages ayant leur âge. Ces derniers vivent des situations à travers lesquelles les élèves peuvent se reconnaître tout en étant dans un univers fictif qui les fascine.

« On ne lit pas *Naruto* pour devenir des ninjas. On veut savoir comment il va réussir à devenir Hokage. » Lorsqu'un élève m'a tenu ce propos, nous parlions de l'intérêt de lire de la littérature classique. Alors qu'il pensait défendre le manga en exprimant l'intérêt de ce type de lecture, je n'ai pas pu m'empêcher de faire le constat d'une perception qui finalement, était similaire à celle du lecteur confirmé. On ne lit pas un roman policier pour préparer le crime parfait, on n'aime pas *Cyrano de Bergerac* car on rêve de vaincre cent hommes par loyauté envers un ami. On veut comprendre comment la victime a été assassinée et pourquoi. On veut savoir si la laideur de Cyrano va être un obstacle pour conquérir Roxane.

D'une certaine manière, qu'on aime la littérature classique ou populaire, l'intérêt reste que l'on vit à travers ces textes une autre réalité, on se découvre et on crée de nouvelles images. Si cette verbalisation du sens, ce débat interprétatif a lieu autour de sa perception du texte, on peut considérer que l'élève devient un sujet lecteur. La lecture étant un acte de rapport de soi vers le monde, on comprend que c'est à travers celle-ci que l'élève construit ou déconstruit certaines de ses idées. À l'occasion de l'étude d'un extrait de *Voyage au bout de la nuit* de Celine, j'ai souhaité introduire la notion d'antihéros auprès de mes élèves de 5è.

Ce travail venant à la fin d'une séquence sur les différentes formes d'héroïsme de l'Antiquité au XIX^e siècle, j'ai souhaité faire prendre conscience aux élèves des différences entre Bardamu et les héros vus auparavant. Dans cette perspective, je leur ai montré l'extrait où Bardamu, sur le champ de bataille, fait une critique de la guerre et des « héros », qui commettent des actes absurdes, celui de tuer pour avoir la paix. Contre toute attente, lorsque j'ai demandé aux élèves de me parler de ce qu'ils avaient compris, ils m'ont répondu : « C'est Bardamu qui est à la guerre, il se sous-estime en faisant croire qu'il est lâche alors que s'il se bat, il sera le meilleur. »

Surprise, je les ai interrogés quant à cette interprétation digressive. Sur quoi se basaient-ils pour avancer cela ? Rien dans le texte n'indiquait que Bardamu se sous-estimait. Au cours de notre analyse, j'ai fini par comprendre qu'à travers l'exemple de Bardamu, les élèves retraçaient le schéma des héros qui leur étaient familiers. Ici, ils appliquaient celui du *shōnen nekketsu*, à savoir celui d'un personnage banal qui, grâce à une aventure, acquerrait des capacités surpassant celles de ses adversaires. Dans le passage étudié, les élèves pensaient que Bardamu était face à une situation où il n'avait tout simplement pas conscience de sa force, c'est pourquoi il se sous-estimait. À ce moment, je me suis rendue compte que les connaissances de base des élèves sur la construction du personnage tel qu'il apparaît dans le *shōnen nekketsu* avait faussé leurs interprétations. Au-delà de ce fait, ce problème avait révélé que leurs convictions avaient également construit leurs avis. Pour eux, il n'était donc pas possible d'admettre que Bardamu était un véritable lâche, qu'il se plaignait face à la difficulté et qu'il méprisait les héros tels qu'eux-mêmes les admiraient. Par conséquent, ce travail leur demandait une violente déconstruction de leurs idées, de ce que leurs lectures personnelles leur avaient appris. J'ai donc demandé aux élèves de reprendre leur position de détective et de me trouver des éléments du texte caractérisant les soldats et Bardamu. Ils sont parvenus à me trouver : « Serais-je donc le seul lâche sur la terre ? pensais-je. Et avec quel effroi !... Perdu parmi deux millions de fous héroïques et déchaînés et armés jusqu'aux cheveux ? ». Nous avons d'un côté, un Bardamu « lâche », de l'autre des héros « fous et déchaînés ».

En analysant ces deux phrases, une élève s'est interrogée sur l'usage de l'adjectif « fous », péjoratif, pour caractériser les héros. Ces deux termes lui paraissaient incompatibles. Ainsi, nous avons pu réfléchir autour des raisons pour lesquelles on qualifierait le héros de « fou ». De fil en aiguille, les élèves ont reconstruit une interprétation - cette fois légitime - sur ce texte.

Cet exemple m'a paru intéressant à citer car il m'a montré que les lectures personnelles des élèves, ici celles des mangas, les avaient éloignés de la véritable portée de l'extrait. Ainsi, même si les connaissances personnelles des élèves leur permettaient de se construire un rapport au monde, tout n'était pas bon à prendre dans le cadre de l'analyse d'une œuvre. La littérature apparaissant donc comme un moyen de déconstruire les opinions des élèves pour explorer d'autres interprétations.

C'est en cela que le rôle d'enseignant prenait sens : il accompagnait les élèves dans l'élaboration de leur posture de lecteur vigilant en s'intéressant à ce que disait le texte, et en leur apprenant à le discuter. Ce qui s'est révélé intéressant par la suite, c'est qu'en prenant toujours appui sur des lectures personnelles, ces élèves ont par la suite pu m'évoquer certains antihéros bien différents de Bardamu : alors que ce dernier était un personnage sans qualités, ils ont compris qu'il existait plusieurs types d'antihéros, dont celui qui était prêt à tout pour atteindre un objectif noble, y compris celui de tuer des innocents. Dans la suite de mon travail, je me suis donc intéressée à une démarche pratique pour enrichir l'interprétation des élèves à partir des inférences que ceux-ci créent avec le texte étudié.

II- LA MISE EN PLACE D'UNE DÉMARCHE POUR REPRÉSENTER L'INFÉRENCE COMME OUTIL INTERPRÉTATIF.

En choisissant de me baser sur les inférences des élèves, je prenais parti de leur faire créer un lien entre la littérature du passé et la littérature contemporaine. De la même manière, cela impliquait d'abolir la barrière entre littérature classique et populaire, de façon à faire véhiculer la pensée littéraire en divers objets, vers l'objectif commun de l'enrichissement de l'interprétation. Chez les élèves, ces inférences pouvaient venir de divers supports : la lecture personnelle de romans policiers, de manga, de la littérature jeunesse mais également des films ou des séries qu'ils regardaient. C'est un point important à souligner car on sait qu'au brevet, si l'élève choisi de composer le sujet de réflexion, il lui est demandé de mobiliser l'ensemble des connaissances qu'il a acquies, qu'elles soient personnelles ou scolaires. En ce sens, la nécessité de créer des chemins entre ces deux types de savoir est apparue comme un enjeu à travailler pour dynamiser ma pratique enseignante.

1. Les inférences : une utilisation pour quels enjeux ?

Les obstacles auxquels je me suis heurtée au cours de mes premières semaines dans la profession ont été celles des lectures analytiques. En effet, celles-ci témoignaient de la distance entre le vocabulaire, la réalité des personnages et celles des élèves. Ce qui m'apparaissait comme étant logique -de par mon apprentissage- s'est révélé être une source de questionnements et d'incompréhension pour eux. Pour exemple, en début d'année, j'ai décidé d'étudier un extrait de *Les Misérables* de Victor Hugo, notamment le passage où Cosette s'aventure dans la forêt le soir, pour chercher de l'eau. Je souhaitais montrer que la peur de la fillette avait modifié sa perception de la réalité, allant jusqu'à nous faire croire que des morts-vivants et des loups-garous la suivaient. Ce texte était vu dans le cadre d'une séquence sur le fantastique à travers l'analyse d'un récit à la frontière du réel. Tandis que je m'intéressais à la manière dont l'on basculait peu à peu vers le surnaturel, je me suis heurtée à diverses questions : « Pourquoi personne ne réagit en voyant une petite marcher seule dans la rue le soir ? », « pourquoi elle n'a pas pris sa lampe torche ? ». Malgré le caractère provoquant et digressif que revêtaient ces questions à mes yeux, je me suis aperçue que le XIX^e était pour eux une époque lointaine dont les réalités leur étaient inconnues.

Par conséquent, il leur était difficile d'interpréter le texte puisqu'ils n'arrivaient pas à comprendre son sens. De la même manière, chez Corneille, le fait de voir le choix de l'amour ou du devoir comme un dilemme a d'abord semblé absurde à leurs yeux. Face à cette barrière basée uniquement sur le fait que les élèves n'arrivaient pas à prendre de la distance sur une situation autre que la leur, je me suis intéressée à comment, en partant de leur situation, on pouvait aboutir à la réalité du texte. Il me fallait faire naître un écho entre ce qu'il lisait et quelque chose de familier afin qu'ils puissent créer une interprétation subjective. C'est ainsi que j'ai d'abord relevé ce qui, dans la réflexion des élèves s'est révélée être de l'inférence. Cette dernière est définie par M. Fayol⁹ :

Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles.

Il y avait diverses manières pour faire comprendre aux élèves l'enjeu d'un texte littéraire. Après tout, si ce dernier continuait de véhiculer dans la pensée de lecteurs contemporains, n'était-ce pas la preuve de sa pérennité ?

Lorsque nous avons commencé l'analyse de *La parure*, le premier obstacle à s'être posé aux élèves a été celui du vocabulaire. Ils ignoraient ce que signifiait le mot « parure ». Nous nous sommes donc questionnés sur son sens. « À quel mot vous fait-il penser ? ». Nous avons listé les différents mots, tous avaient pour racine le verbe « paraître ». À partir de ce mot, les élèves ont formulé des hypothèses de lecture. Ces dernières ont été par la suite étayées grâce à la problématique de la séquence « Être ou paraître ? ». À la fin de l'œuvre et de notre travail, il a été demandé aux élèves de donner une morale de leur choix à cette histoire. Inconsciemment, cela leur a permis de comprendre la situation pour pouvoir porter un jugement critique dessus : « Il faut toujours se méfier des apparences ». Par la suite, je les ai interrogés sur cette situation du XIX^e siècle en la rapprochant de notre époque. Nous nous sommes ainsi posés la question suivante : « Quelle est la parure du XXI^e siècle ? ». Pour répondre, il leur a fallu visualiser ce qui pouvait représenter les apparences à notre époque.

⁹ *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*, M. Payol, 2000.

Certains ont trouvé que les marques, les réseaux sociaux, toutes ces choses que Maupassant n'avait pas connu, étaient pourtant ce que son oeuvre leur évoquait. Elles renvoyaient une image faussée de ce que l'on était, et certains étaient obsédés par elles. Ainsi, les élèves se sont rendus compte que cette histoire, pourtant vieille de deux siècles leur parlait. Leur compréhension ne se limitait plus à comprendre chaque mot mais bien à pouvoir discuter de l'oeuvre, enrichir leur interprétation par leur propre réalité.

2. Faire un lien pour créer une interprétation.

Pour faire naître un pont entre les savoirs de l'élève et la matière que représente la littérature, la séquence sur le héros en 5^e m'a paru être une bonne alternative. En effet, parmi les exercices que j'ai effectué, le premier a permis aux élèves de mobiliser leurs propres connaissances tout en développant un esprit d'initiative. Par conséquent, à la fin de la séquence, j'ai décidé de terminer par l'introduction de l'antihéros. À ce moment, j'avais conscience que l'analyse du héros que nous avions fait n'était pas terminée. C'est donc sans surprise qu'un élève m'a demandé ce qu'on allait faire des « autres héros ». Après lui avoir demandé ce qu'il entendait par cette appellation, j'ai annoncé le déroulement de la séance prochaine. Ils étaient chargés de « construire » le cours suivant à partir de la question que l'on s'était posé : « Qu'est devenu le héros aujourd'hui ? » Pour cela, il leur a fallu faire un classement des différents types de héros contemporain, en s'appuyant sur leurs connaissances personnelles et la manière dont on avait procédé jusqu'à présent. Ainsi, le scénario mis en place a été celui d' « inverser » les rôles, les rendant professeur de manière à ce qu'ils m'apprennent le fruit de leur réflexion. L'objectif de cette séance était donc de leur faire prendre conscience que ce qui était issu de leur culture personnelle était également un savoir sur lequel on pouvait s'appuyer en classe.

Les élèves ont donc effectué le classement suivant : « I- Les super héros. II- Les héros de l'ombre. III- Les héros qui font évoluer des grandes causes ». Pour chacune de ces parties, ils ont dû me choisir un exemple bien défini, qu'il a fallu décrire et analyser. D'un point de vue didactique, ce travail s'est révélé très intéressant pour deux raisons : d'abord il a permis de faire entrer le savoir populaire dans un cadre scolaire. Ensuite, il a montré que dans certains cas, on pouvait faire un lien entre les deux.

Par exemple, l'un des super héros qui a été choisi par des élèves a été Hulk. Ces derniers ont dû me présenter ses caractéristiques physiques (grand, musclé, impressionnant), ses pouvoirs (très fort et force surhumaine). Enfin, certains m'ont évoqué la personnalité de Hulk. Ce dernier était pour eux connu pour avoir une colère redoutable, incontrôlable une fois qu'elle le gagnait. Je leur ai demandé si cela les faisait penser à un héros étudié dans le cadre du cours ; ils m'ont cité Achille, me rappelant que ce dernier avait été dépassé par ses émotions pendant son combat contre Hector. Ainsi, ils ont su faire appel à leurs souvenirs du début de la séquence pour déduire que Hulk, tout comme Achille faisait preuve d'*hybris* car les deux étaient capables de manifester une agressivité sans pareil dans certaines situations.

Par ailleurs, pendant l'étude d'un prolongement sur la chevalerie, certains ont été capables de créer un lien entre les chevaliers du Moyen-Âge (du passé), et les chevaliers Jedi (du futur). En effet, on a vu dans la séquence 4 « Le roman au service de la chevalerie » que les chevaliers, étaient définis comme des combattants à cheval porteurs de certaines valeurs importantes telles que la bravoure, le sens de l'honneur et la générosité.

Les élèves, tenant compte de cet apprentissage, ont vu des similitudes avec le chevalier Jedi. En effet, tous deux étaient des êtres se battant avec une épée, la particularité du Jedi étant que la sienne était en laser. De plus, ils passent par un rite d'adoubement très symbolique qui suit un parcours initiatique. Ce rituel possède une similitude importante, correspondant au moment où le chevalier doit poser genou à terre pendant qu'on l'adoue en récitant des paroles particulières. Cet acte est vu comme un passage du jeune homme vers l'âge adulte. Enfin, la dernière particularité que ces deux types de chevalier ont, c'est un sens de l'honneur auquel ils sont particulièrement fidèles. Si cela s'illustre au Moyen-Âge par le respect accordé aux dames et le traitement réservé aux perdants d'un combat, dans l'oeuvre de science-fiction il se caractérise par le Code du *Jedi* qui réunit l'ensemble des principes à respecter par les chevaliers. Par ailleurs, ce lien qui avait été perçu par les élèves amateurs de *Star Wars* m'a permis de faire un prolongement sur des chevaliers venus d'ailleurs : les samouraïs. De manière évidente, les élèves avaient tous un *a priori* sur ce que représentait cette classe guerrière. Ces derniers possédaient un sabre, se battaient pour défendre des personnes. Certains élèves connaissaient même le *seppuku*, en tout cas ce en quoi consistait l'acte. Je leur ai donc demandé quelle valeur des samouraïs était montrée à travers cette action. Ils m'ont répondu qu'il s'agissait de l'honneur.

C'est la raison pour laquelle j'ai introduit le *Bushidō* qui d'une certaine manière, représentait les codes d'honneur des guerriers japonais. À travers cette évocation, les élèves y ont vu une ressemblance troublante avec le Code du *Jedi* ainsi qu'un rappel des valeurs des chevaliers du Moyen-Âge. De plus, ayant analysé différentes images mettant en scène des *Jedi* et des samouraïs, les élèves ont pu remarquer des ressemblances vestimentaires, capillaires. Enfin, à travers la représentation de l'ordre des *Jedi*, ils ont constaté sa ressemblance avec la Table ronde du roi Arthur¹⁰.

D'une certaine manière, ce travail s'est révélé intéressant sous divers aspects. D'abord, cela a permis aux élèves de construire des interprétations à partir d'un savoir qu'ils avaient acquis en classe. Ce réinvestissement des connaissances nécessitait des conditions de préparation.

Il s'agissait de pouvoir discuter de son point de vue par rapport à une notion mais également de prendre du recul par rapport à cette étude. En effet, dans certains cas, il était question pour les élèves de devoir accepter que son interprétation n'était pas la bonne. Lors d'un exposé oral à faire autour du lien entre le héros d'hier et d'aujourd'hui, un groupe d'élèves s'est retrouvé confronté à ce problème.

Ces derniers avaient choisi de présenter Batman et Achille. Selon eux, ils étaient particulièrement liés par leurs pouvoirs mais aussi leur point faible : pour l'un c'était son talon, pour l'autre son grand sens de la justice. En donnant ce travail, j'avais conscience que cela pouvait donner lieu à de fausses interprétations, notamment en raison de leur jeune âge et de la perception qu'ils ont des choses. Pour autant, je leur ai expliqué que formuler une réflexion, c'était une affaire de construction et de déconstruction de ses idées. Il était donc naturel de partir sur de mauvaises pistes.

3. Fausses pistes et surinterprétations : quel chemin pour une bonne lecture ?

Pour construire une bonne interprétation, il est nécessaire d'avoir au préalable acquis une compréhension satisfaisante du texte. D'une certaine manière, on peut penser que c'est dans le prolongement de cette idée qu'on finit par assimiler l'interprétation à la compréhension, créant ainsi une barrière chez certains lecteurs.

¹⁰ cf Annexe 1.

Comme les élèves le pensaient en début d'année, on ne peut parler de la littérature si on n'en comprend pas chaque mot. Pourtant, on a vu qu'il était possible de concevoir un texte à partir d'une idée qu'il évoquait, et qui renvoyait à une réalité physique, connue de l'élève. Dans cette perspective, Stefano Monzani nous dit, dans *Cahiers de psychologie clinique*, 2020/2 (n°55), que :

Pour Bayard, les textes sont des œuvres ouvertes et multiples qui se prêtent à des interprétations infinies en fonction des rêveries uniques à chaque lecteur. Les fictions théoriques qu'il produit par son interventionnisme sur les textes littéraires, lui permettent, par exemple, d'écrire de nouveaux textes possibles ou de dégager des (pré)théories alternatives qu'elles recèlent virtuellement. Ces fictions de fictions nous aident non seulement à renouveler les connaissances sur la littérature, mais également à repenser notre réalité psychique et notre identité.

Par conséquent, on pourrait envisager que certaines interprétations, si elles s'éloignent du texte, ne sont peut-être pas toujours vaines.

Il faudrait penser à une manière d'aborder ces digressions, de s'en servir pour enrichir le texte, son sens, sa portée. En début d'année, alors que je tentais d'amener mes élèves à découvrir le fantastique, j'ai eu l'occasion d'aborder avec eux la nouvelle « Le veston ensorcelé » de Dino Buzzati. Ma première approche a été celle d'une découverte par étape, en lien avec le schéma narratif. Bien vite, alors que j'ai voulu faire réaliser aux élèves le doute entre la réalité et le surnaturel en les faisant formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire, je me suis heurtée à certains points de vue. En effet, quelques élèves, loin d'envisager un éventuel pacte avec le diable que le personnage principal aurait fait, pensaient plutôt à une intrigue liée à la mafia. De ce fait, on basculait immédiatement d'un texte fantastique à un roman policier. Pour étayer cette idée, nous avons procédé suivant deux angles. Le premier était cognitiviste. En effet, les élèves se sont appuyés sur des informations pour développer des théories alternatives à l'histoire. La première était liée à un cliché autour du fait que le récit se déroule à Milan, en Italie, qu'il s'agissait d'hommes en costumes et élégants. Ainsi, aux yeux des élèves, Corticella était celui qui avait piégé le narrateur en cachant de l'argent dans sa poche. La piste du fantastique était donc écartée pour eux. Par la suite, nous avons analysé l'angle discursif. Par conséquent, nous nous sommes intéressés aux indices textuels qui étaient présents dans le texte. D'abord, les élèves ont relevé deux personnages « suspects » qui avaient retenu leur attention.

À première vue, ces personnages ne jouaient pas un rôle très important. Le premier était l'homme qui a recommandé au narrateur de se rendre chez Corticella. Pour les élèves, il s'agissait d'un rabatteur chargé de trouver des proies faciles car dans le texte, ils ont directement perçu que ce personnage semblait cacher quelque chose. Son attitude était mystérieuse, les élèves se sont appuyés de la phrase suivante : « L'homme eut un curieux petit sourire, comme s'il s'était attendu à cette question. » Le second personnage « suspect » était la femme de ménage. Pour les élèves, la présence de ce personnage ne pouvait être facultative. Ainsi, ils ont pensé qu'elle était un intermédiaire entre le narrateur et la mafia : c'est donc elle qui cachait l'argent dans les poches du personnage. De plus, elle était la seule à avoir accès à son costume, le narrateur a même eu des doutes à son propos. Les autres indices textuels se trouvaient être l'ensemble des événements qui avaient lieu en arrière-plan dans l'histoire (braquage...). Par conséquent, ce qui avait semblé être une fausse piste, s'est révélé être une interprétation particulièrement intéressante puisqu'elle s'était appuyée sur des éléments pertinents du texte. En enquêtant sur des indices cohérents pouvant appuyer leurs idées, les élèves ont acquis une attitude de lecteur actif.

Pour parfaire cette posture et aller jusqu'au bout de cette démarche de « construction de l'interprétation digressive », j'ai réfléchi à un prolongement autour de l'analyse de cette nouvelle. Je me suis donc proposée de créer une approche complémentaire.

En effet, pour rejoindre pleinement le côté policier, on pourrait donner au cours de la séquence un sujet de rédaction à travers lequel on placerait les élèves dans la position d'enquêteur en faisant naître une structure narratologique double à partir de ce texte initial. On pourrait donner « Le veston ensorcelé » en guise de support, et inscrire à la fin la consigne suivante :

« Ce texte se trouve être le témoignage du personnage principal. Vous êtes le détective en charge de son dossier, il vous demande de résoudre le mystère entourant son affaire. Faites le récit de votre enquête en vous appuyant de l'analyse de son récit. »

Ce type de travail semblait intéressant car, ayant le texte original en guise de support, cela aurait aidé les élèves à travailler leur posture de sujet-lecteur. En effet, pour réussir, ils devraient avoir compris ce dont il était question dans le texte. De plus, ils devraient être capables de formuler une interprétation subjective et étayée à partir de leur lecture.

En procédant de cette manière, je me suis rendue compte que les élèves étaient capables d'une digression « construite », qui se caractérise par ce que Christine Montalbetti nous dit dans *Pierre Bayard, Le Hors-sujet : Proust et la digression* (page 118) : « [...] la digression ce n'est plus le hors-sujet-du-texte, mais le hors-sujet-du-sujet-lisant [...] ». Ainsi, on fait appel à la capacité du lecteur à créer des liens entre le texte et l'ensemble des réalités qu'il perçoit. Pour autant, on le sait, toutes ces idées qui atteignent l'élève ne sont pas forcément pertinentes. L'un des exemples m'ayant le plus marqué vient d'un écrit d'élève. Alors que nous finissions notre séquence « Dire l'amour » autour de l'oeuvre *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand, j'ai décidé d'aborder avec ma classe de 4^e la notion d'argumentation. À travers celle-ci, je les préparais à l'épreuve du sujet de réflexion au brevet, tout en leur enseignant l'utilisation des connecteurs logiques, le développement des arguments. Après cet apprentissage et divers exercices d'entraînement, je les ai laissés en autonomie me préparer le sujet suivant : « La littérature est-elle toujours une forme d'expression des sentiments personnels de l'auteur ? »¹¹ Ce sujet se rapprochant d'un autre que l'on avait traité ensemble, les élèves n'ont pas eu beaucoup de mal à cerner les enjeux de cette problématique.

Malgré tout, j'ai été surprise de constater que certains élèves, souhaitant avancer l'argument d'une littérature messagère des sentiments de l'auteur, avaient faussé leur exemple. En effet, pour beaucoup, Edmond Rostand devait souffrir d'un complexe et avait écrit *Cyrano de Bergerac* pour avouer lui-même ses sentiments à l'être aimée. Après analyse de leur justification, je me suis rendue compte que ce qui avait amené les élèves sur cette piste était en réalité la double énonciation pendant la scène du balcon. Le fait que Cyrano se déclare à Roxane à travers Christian tout en nous délivrant un secret, devait être lié à une implication personnelle de l'auteur à leurs yeux. Ainsi, j'ai pu remarquer que les idées de certains élèves dépassaient le texte. Mais comment savoir quand une interprétation était légitime ou non ? Après réflexion, j'ai comparé les deux exemples cités précédemment, à savoir celui de « Le veston ensorcelé » et *Cyrano de Bergerac*.

Dans le premier cas, les élèves s'étaient appuyés d'éléments du texte pour créer un lien pertinent avec une réalité, certes stéréotypée, mais aussi cohérente.

¹¹ cf Annexe 2

Dans le deuxième cas, les élèves étaient passés outre des mots, ils leur avaient inventé un auteur et un destinataire autres que ceux qui ont été mis en place dans l'intrigue. En quelques sortes, ils étaient sortis du jeu de l'auteur en changeant des règles qui ne pouvaient l'être. À la différence, dans le premier cas, ils s'étaient contentés d'apporter une réponse autre parmi les multiples du large champ des possibilités que représente la lecture. Ils avaient donné un sens à la littérature, avaient enrichi le texte d'une interprétation qui n'était pas la plus évidente. C'est en cela que l'activité de lecture avait été complète : elle avait parlé à des sujets différents qui avaient compris l'œuvre, l'avaient repensé et l'avaient fait interagir avec leurs idées.

III- TRAVAILLER UNE POSTURE FAVORISANT LES INFÉRENCES : VERS UNE CRÉATION RÉFLEXIVE ?

Au cours de cette année de stage, et face aux nombreuses œuvres ayant été abordées, j'ai pu me faire une idée quant à la réaction des élèves face à un texte. De celui qui avait tout compris dès la première lecture, en passant par celui qui s'arrêtait à la seconde ligne du paratexte, je me suis accordée à penser qu'une analyse de texte était réussie dès lors qu'elle suscitait des réactions chez les élèves. Ces dernières se justifiaient souvent par un rapport qu'ils faisaient entre leur perception des choses, leur réalité et ce qui était raconté dans l'histoire. À partir de cela, j'ai décidé de revoir ma posture de professeur, de manière à pouvoir répondre aux réflexions des élèves, voire de les solliciter. Ce cheminement devait mener à un objectif précis : celui de les aider à acquérir une posture critique tout en leur montrant que la littérature n'était pas un obstacle mais bien un moyen pour penser et créer. Dans cette perspective, j'ai décidé de travailler une posture d'enseignant en l'axant autour d'une idée, celle de faire naître des inférences et à travers cela, une réflexion nouvelle sur la littérature par l'élève.

1. Une préparation à l'ouverture.

Pour envisager l'inférence comme un outil pédagogique, il a fallu faire un choix dans ma manière d'enseigner. Loin de me limiter à une littérature patrimoniale, j'ai donc fait le choix d'élargir mes attentes à des idées qui, à première vue, sortiraient du cadre scolaire. Malgré tout, j'ai tenu à faire émerger différentes réflexions chez les élèves en me basant tout de même sur une littérature classique, le but étant de leur montrer que cette dernière ne leur était pas inaccessible. La difficulté de ma démarche a été de trouver des sujets propices à la réflexion mais aussi des activités pour matérialiser ces idées. D'ailleurs, la perception de l'œuvre étant propre à chacun, il y avait de grandes chances pour que les élèves n'aient pas tous les mêmes références à chaque texte. Il fallait trouver un moyen de les rassembler tout en acceptant des idées plus ou loin éloignées de mes propres connaissances. Cela impliquait également de s'intéresser à leur activité de lecteur, pour voir ce qui serait susceptible de les faire réagir.

Pour ma part, j'ai vite compris que les élèves, pour beaucoup ceux qui n'aimaient pas la littérature, étaient friands de la culture japonaise tant visuellement que traditionnellement. Dans le cadre d'un devoir maison sur leur lecture cursive¹², nous avons abordé le *Yonkoma*¹³, bande-dessinée en quatre cases à travers laquelle les élèves devaient illustrer leur moment préférée du livre en justifiant leur choix. Loin d'évaluer leurs qualités artistiques, il s'agissait pour moi de m'assurer de la compréhension d'un texte difficile et de leur dévoiler les spécificités de la bande-dessinée. Ainsi, les élèves ont pu voir que la narration pouvait prendre de multiples formes et c'était pour moi une manière différente de faire vivre la littérature. En effet, à cette occasion, un élève avait reproduit la scène de la rencontre entre Bilbo et Gandalf dans un style se rapprochant du manga. Il avait pris la liberté de nous dévoiler la pensée des personnages tout en restant fidèle au déroulement de la scène, ce qui avait accentué le comique de la scène. Sa justification portait sur le fait que c'était un moment qui avait le potentiel pour faire rire, cependant, telle qu'elle était racontée par Tolkien, elle n'était pas assez comique pour l'être aux yeux d'un élève de sa génération. Par le support du *Yonkoma* et ses « ajouts » personnels, l'élève avait eu l'ambition d'améliorer l'œuvre en adaptant les tournures de phrase, et en préparant un certain effet de chute. À la lecture de son devoir, je me suis rendue compte qu'il avait légèrement contournée des éléments de la consigne (dans laquelle je demandais une restitution fidèle du passage). Malgré tout, j'ai constaté que l'élève avait parfaitement maîtrisé les codes de la bande-dessinée en y intégrant les dialogues et les pensées des personnages de la bonne manière. De plus, à travers sa démarche, il m'avait semblé que l'élève avait cerné les enjeux de cette scène car il avait eu le souhait de mettre en avant des mécanismes pour plaire aux lecteurs de son temps. Il n'avait pas simplifié le texte mais avait cherché à lui donner une seconde vie. À mes yeux, l'élève avait fait un premier pas en créant un lien spontané entre la littérature classique et sa propre réalité. Par ce travail, beaucoup d'élèves ont eu l'impression que l'œuvre de Tolkien ne leur avait pas paru si inaccessible que ça, puisqu'elle possédait de nombreux points communs avec ce qu'ils connaissaient.

¹² *Bilbo le Hobbit*, J.R.R Tolkien, 1937.

¹³ littéralement « Quatre cases », (*Yon* = 4 ; *koma* = vignettes)

La raison principale pour laquelle j'ai abordé le *Yonkoma* a été également l'étude de sa structure. Pour comprendre comment ils devaient procéder pour en réaliser un, j'ai commencé par afficher une planche tirée de l'oeuvre *Fullmetal Alchemist*¹⁴ en leur demandant de me dire qu'elles étaient les particularités. Après avoir commenté la structure en quatre cases et le style ressemblant au manga, j'ai interrogé les élèves quant à l'action qui se passait dans chaque case. À ce moment, ils ont remarqué que la première case présentait les premiers éléments de l'intrigue. La seconde développait l'histoire tandis que la troisième faisait office d'élément perturbateur.

Enfin la quatrième case permettait de conclure, ce qui, finalement, les avait fait penser à la structure du schéma narratif tel qu'on l'observait dans les textes en cours. Dans cette étude, nous avons donc abordé le *Kishōtenketsu*¹⁵, qui désigne l'ensemble des règles à suivre dans l'élaboration d'un *Yonkoma*. Ils ont pu découvrir que même dans leurs lectures personnelles, les intrigues répondaient à des codes, et d'une certaine manière, c'était ces codes qui les faisaient apprécier les oeuvres. Cela me rappelait l'idée d'une littérature « populaire » qui rassurait les lecteurs en leur montrant ce qu'ils connaissaient. En conséquence, les élèves ont fait un lien entre leur lecture personnelle et leur manière d'aborder *Bilbo le Hobbit* : on pouvait appliquer à cette oeuvre une structure qui leur était connue, et par sa richesse, constater qu'elles pouvaient nous faire aller plus loin, tant dans l'apprentissage que dans l'enseignement.

La difficulté de « faire des inférences » selon moi, a résidé dans la subjectivité de chacun. Au niveau de la préparation de mes cours, cela signifiait reposer sur un aspect aléatoire, inconnu qui pouvait représenter un obstacle. C'est la raison pour laquelle je me suis principalement appuyée sur des oeuvres classiques, il était essentiel de continuer la construction d'une culture commune et de partir de là pour créer des liens avec la réalité de l'élève. Pour ne pas m'éparpiller sur les axes à étudier et à interpréter, j'ai pris la liberté de m'orienter vers les pistes que j'avais : ce qui intéressait mes élèves. De cette façon, j'ai pu constater qu'en partant de l'analyse d'une oeuvre littéraire, et d'une ouverture sur les activités et les supports, les élèves devenaient très vite acteurs du cours.

¹⁴ *Fullmetal alchemist*, Hiromu Arakawa, 2001.

¹⁵ Chaque partie du mot correspond au déroulement de l'intrigue dans une case. Il y a le *Ki*, le *Shō*, le *Ten* et le *Ketsu* (4 cases)

Ils se sentaient davantage utiles en apportant des connaissances issues de leur culture personnelle, et voyaient leur apprentissage scolaire valorisée par la complémentarité que cela apportait à leurs idées. De plus, ils se sentaient plus intéressés par le fait d'avoir l'impression d'apprendre des choses qui semblaient dépasser le cadre scolaire, puisqu'ils variaient les supports d'étude et la manière d'échanger leurs savoirs. Procéder de cette manière m'a contrainte à modifier ma posture en me demandant de me détacher de ma vision universitaire des textes, et de m'ouvrir à des idées à première vue déplacées, trop loin d'une pensée littéraire linéaire. Pourtant, ce travail de préparation qui n'a eu de cesse de se tourner vers une ouverture dans la réflexion de l'élève, s'est révélée intéressante. La lecture analytique était une source d'appréhension pour moi car je rencontrais des difficultés à définir ma posture d'enseignante : partagée entre l'universitaire et le professeur, j'oscillais entre une étude trop technique des textes et une volonté d'intéresser les élèves à la matière.

À force de préparation, j'ai fini par m'ouvrir à une posture définie par Anne Vibert dans *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* (Mars 2011) comme visant à « s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée ».

2. Vers des activités et des supports plus variés.

Au cours de l'étude de *Bilbo le Hobbit*, nous avons été amenés à découvrir la définition de quête initiatique. En apprenant cette notion, nous avons relevé des étapes marquant la progression du héros dans son parcours. Parmi elle, figuraient entre autres la présence du mentor, ici Gandalf, le départ vers un monde inconnu, les épreuves qui rendaient le personnage plus fort. Cette évolution, bien connue des élèves amateurs de livres et de films, a d'abord fait penser à *Star Wars* pour certains. Ils évoquaient le parcours de Luke Skywalker qui semblait similaire à celui de Bilbo. Ne connaissant que peu l'univers de cette saga, il a fallu étayer cette idée des élèves. C'est la raison pour laquelle je leur ai demandé de me citer plusieurs situations concrètes qui étaient communes à Bilbo et Luke, puis expliquer en quoi cela prenait place dans le cadre d'une quête initiatique. Par la suite, nous avons donc réalisé un grand schéma dans lequel nous avons répertorié les situations sous forme de titres que l'on a relié à l'étape correspondante de la notion.

Un autre élève a estimé que le parcours de Bilbo, loin de se suffire à la littérature, aurait pu être un jeu vidéo. La richesse de l'univers, des personnages et la portée de la quête étaient pour lui très intéressante dans un cadre virtuel. N'ayant pas vraiment d'idées sur la manière de procéder, l'élève n'a pas approfondi sa réflexion, par manque de moyens et d'objectif. Pourtant la façon dont il l'avait expliqué faisait penser au fameux *Un livre dont vous êtes le héros*¹⁶, et c'est la raison pour laquelle je m'y suis intéressée. Bien que difficilement exploitable, j'ai pensé au support « à double tranchant » que représentait le jeu vidéo. En parallèle, je devais dans le cadre de ma formation réaliser un projet innovant dans ma pratique enseignante. Voyant que la compréhension du texte était difficile pour certains, j'ai créé un jeu en ligne immersif autour de l'œuvre. L'intérêt était d'accompagner les élèves dans leur lecture de l'oeuvre qui se ferait en autonomie pendant les vacances. J'espérais ainsi qu'à travers ce support ludique et attrayant, puisse se développer un plaisir de lecture motivé par le défi et l'envie d'en découvrir toujours plus. Ce jeu mobilisait plusieurs activités mêlant de la grammaire, de la compréhension de texte tout en prenant divers formes : course de petits chevaux, pendu, mots croisés, jeu du millionnaire.

La progression suivait celle du livre et plusieurs interventions d'un « mentor » que j'avais créé permettaient d'intégrer l'élève-joueur à l'aventure. En effet, son objectif était d'aider Bilbo et les nains à récupérer le trésor caché de Smaug. Néanmoins, pour ne pas limiter le jeu à une simple activité de détente, les élèves gagnaient à chaque étape du jeu un mot qu'il devait noter. Ce dernier se rapportait à une arme du livre (*Dard* la dague de Bilbo, l'anneau, *Glamdring* l'épée de Gandalf...). À la fin du jeu, ils devaient remporter environ cinq mots. Au retour des vacances, après avoir repris cela ensemble, les élèves réalisaient une séance d'écriture à travers laquelle ils devaient raconter une scène de combat contre une créature en se servant d'une des cinq armes qu'ils avaient gagné dans le jeu. Mon objectif était de leur montrer comment réinvestir leurs acquis personnels dans un cadre scolaire de manière à enrichir une idée. La rédaction était un moyen privilégiée pour les aider à exploiter pleinement ce qu'ils avaient compris tout en y ajoutant une part d'inventivité propre à chacun. En raison des conditions sanitaires, ce jeu n'a pas pu être proposé aux élèves pour cette année, mais j'envisage de l'améliorer pour pouvoir le mettre en place dès l'année prochaine.

¹⁶ Livre dans lequel la progression de lecture se fait en fonction des choix du lecteur.

En effet, l'intérêt de lier le sujet-lecteur à l'élève-joueur me semble très intéressant car en faisant ce travail, on réalise que loin d'être à dissocier, les deux activités sont complémentaires et placent l'élève au cœur de sa réflexion. Cette idée, si je n'ai pas pu l'expérimenter, rappelle pourtant que mon objectif ne s'est pas dévié d'une volonté d'amener l'élève à appréhender l'oeuvre en se détachant des *a priori* qu'ils avaient de la littérature. Que ce soit en l'analysant à partir d'un jeu vidéo, d'un support audio ou d'un livre, l'essentiel était que les élèves comprennent que la littérature pouvait, grâce à ses multiples formes, s'enrichir des idées de chacun pour évoluer. De ce fait, j'ai souhaité leur montrer comment à partir de l'inférence, ils pouvaient à leur tour faire évoluer la littérature.

3. Une littérature née de l'inférence : une barrière brisée ?

Tout au long de l'année, j'ai cherché à varier les activités et les thèmes des textes abordés de manière à ce que les élèves comprennent que la littérature véhicule à travers des supports différents qui s'enrichissent de plusieurs époques, cultures et idées. Pour briser leurs *a priori*, j'ai proposé l'étude du poème « L'ogre et la fée »¹⁷. Dès le départ, le texte leur a semblé surprenant car la fin était loin de correspondre à leurs attentes. Un ogre amoureux d'une fée qui dévore son enfant car il ne sait comment passer le temps à l'attendre ?

Cette fin, bien qu'inattendue, comportait un aspect comique à leurs yeux car elle était absurde. Nous avons vu pendant notre étude que ce poème était en fait une parodie du conte de fée traditionnel. Cette notion étant de prime abord complexe, je leur ai demandé s'ils ne connaissaient pas une oeuvre qui avait l'air d'imiter les codes du conte pour s'en moquer. Sans surprise, ils m'ont cité *Shrek*¹⁸, film connu de leur enfance. Grâce à l'explication de certains élèves, même ceux qui ne connaissaient pas ont compris l'intérêt de la parodie car les personnages principaux eux-mêmes étaient un exemple qui leur parlait. Concernant cette étude abordée en début d'année, j'ai rencontré beaucoup de difficultés pour rebondir dessus à l'écrit. Il aura fallu quelques temps pour que je trouve enfin une idée.

¹⁷ extrait du recueil de poème *Toute la lyre*, publié en 1888.

¹⁸ film d'animation réalisé par Andrew Adamson et Vicky Jensen, sorti en 2001.

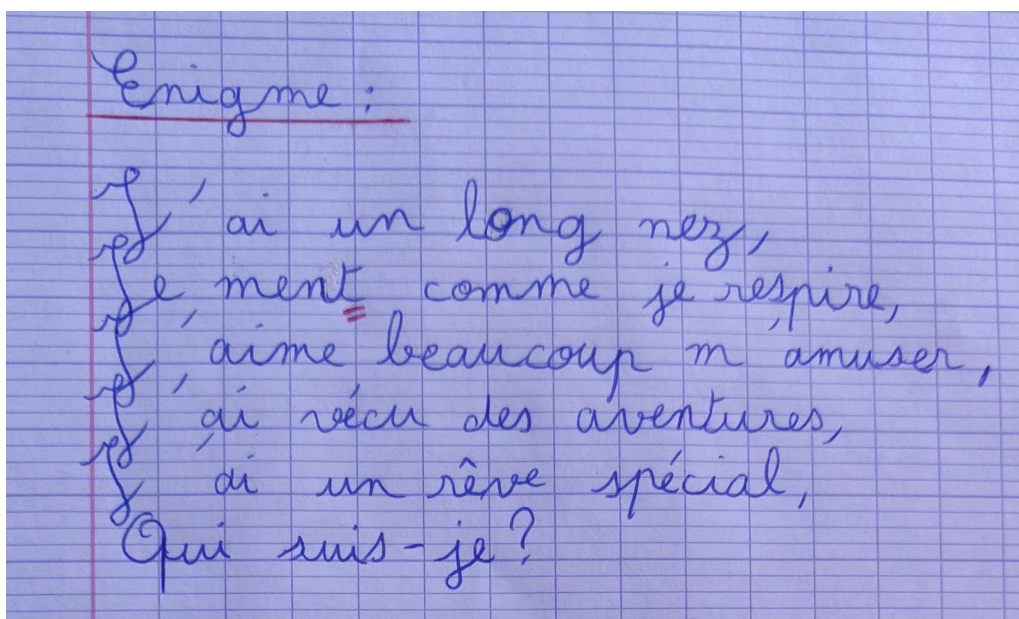
C'était pendant la séquence sur le voyage¹⁹. J'ai choisi d'aborder le texte sur l'ananas²⁰ de Jean de Léry en prenant soin d'effacer le mot « ananas » de manière à ce que les élèves devinent de quel fruit il s'agissait à partir de la description. Ces derniers ont travaillé en autonomie et individuellement, à la recherche d'indices textuels pour affiner leurs recherches. À la fin, j'ai dressé un tableau récapitulatif de leurs propositions. Ensuite, j'ai relu le texte à voix haute en m'arrêtant à chaque élément de description afin de barrer le fruit ne correspondant pas dans la liste. À la fin de notre lecture, le dernier qui restait était sans surprise l'ananas. Contre toute attente, certains élèves se sont indignés, accusant Jean de Léry d'avoir mal décrit le fruit en question. À leurs yeux, les comparaisons utilisées par l'auteur n'avaient pas de sens, certains éléments étaient inexacts. J'ai alors rappelé aux élèves que lorsqu'il avait décrit l'ananas, Jean de Léry venait de le découvrir et surtout, il s'adressait à des personnes qui n'en avaient jamais vu auparavant. La tâche était donc difficile et pour ce faire, il avait mobilisé des références qui lui parlaient. Face à leur perplexité demeurante, j'ai donc organisé à la séance suivante un travail d'écriture. Les élèves devaient tirer au hasard une carte que j'avais préparée. Cette dernière contenait le nom d'un animal qu'il devait garder secret. Ensuite, les élèves ont dû décrire cet animal en utilisant des comparaisons ou des métaphores issues de leurs références tout en veillant à ne pas mentionner le nom de l'animal. Lors de la mise en commun, les autres camarades avaient pour mission de deviner quel était l'animal en question.

Au cours de ce travail, beaucoup d'élèves se sont heurtés à la difficulté de « décrire sans dire ». En effet, Jean de Léry ne pouvait être plus précis dans son texte car il découvrait en même temps que le lecteur. De leur côté, les élèves avaient une contrainte similaire à l'auteur : ils devaient faire comprendre par des mots à des lecteurs qui ignoraient ce dont ils parlaient.

Malgré la difficulté, les élèves ont pris l'activité sous forme de jeu, transformant leur texte en une sorte de charade. Parmi les élèves, certains ont demandé à pouvoir décrire un personnage connu en rapport avec la littérature. J'ai accepté cette initiative. Pourtant, un de ces textes a été particulièrement intéressant. L'élève qui en était l'auteur a tenu à ce que je réponde à sa charade :

¹⁹ séquence n°2 « À l'autre bout du monde », objet d'étude « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? »

²⁰ extrait de *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*, 1578.



Prise dans le jeu, j'ai demandé à l'élève s'il parlait de Pinocchio²¹. Contre toute attente, il m'a répondu que non. Surprise, j'ai tenu à ce qu'il relise son texte une seconde fois, à la recherche d'un quelconque indice qui aurait pu m'aider. Malgré tout, ces caractéristiques correspondaient en tout point à l'idée que je me faisais de Pinocchio même si certaines indications semblaient vagues. Parmi les élèves, d'autres étaient d'accord sur le fait qu'il ne pouvait s'agir que de Pinocchio, ce que l'élève en question niait en bloc avec le soutien d'une majorité de ses camarades qui avaient trouvé. Après avoir expliqué que Pinocchio était célèbre pour avoir un nez qui s'allongeait à chaque mensonge qu'il disait, j'ai demandé à l'élève s'il ne parlait pas de ce célèbre pantin en bois qui rêvait de devenir un bon petit garçon. Il m'a répondu que ce n'était pas lui.

Après quelques minutes de réflexion, ses camarades ont avoué qu'il s'agissait en réalité de Usopp²², le personnage de *One Piece*²³, une oeuvre qu'ils lisaient. Ayant brièvement en tête l'oeuvre en question, je leur ai demandé de m'expliquer de qui il s'agissait. Ils m'ont dit que c'était un jeune homme pirate qui ne disait jamais la vérité car il souhaitait que ses mensonges se réalisent.

Ensuite, j'ai à mon tour raconté les grandes lignes de l'histoire de Pinocchio, à partir de ses mensonges jusqu'au sauvetage de Geppetto dans le ventre de grand Requin.

²¹ personnage de *Les aventures de Pinocchio* par Carlo Collodi en 1881.

²² cf Annexe 3

²³ *One Piece*, Eiichirō Oda, 1997.

De plus, j'ai ajouté qu'il y avait de grandes chances pour que l'auteur de leur livre se soit volontairement inspiré de *Pinocchio* pour créer son personnage. L'élève m'a répondu qu'en tout cas, « *Pinocchio* aurait été mieux si c'était Usopp dans le ventre du requin ». Je lui en ai demandé la raison. Il m'a dit que l'histoire aurait été plus drôle, et qu'il aurait sûrement créé un objet improbable pour sortir de l'animal. Suite à cet échange, j'ai longtemps réfléchi. Lorsqu'il avait écrit ce passage, Carlo Collodi avait-il voulu que ce soit drôle ? Et l'oeuvre, aurait-elle été vraiment meilleure si Usopp avait été dans le ventre du requin ? Tant de questions qui laissent penser que cette oeuvre, malgré elle, n'était pas infaillible. En effet, grâce à leurs connaissances d'un livre inspiré de *Pinocchio*, les élèves avaient mis en lumière une caractéristique qui n'avait pas été exploitée chez Collodi, l'humour que peut engendrer le défaut qu'est le mensonge, et la portée du message que peut avoir le rire. Longtemps après avoir étudié la parodie, j'ai donc repensé à cette notion et à son enjeu ici.

C'est dans cette perspective que m'est venue l'idée d'une littérature créée à partir d'une inférence, reposant donc sur une lecture ou une réalité connue antérieurement. Il s'agissait de fonder une réflexion à partir d'une oeuvre et en y apportant son propre savoir de manière à la modifier, en voir ses défauts, se questionner : tous ces morceaux qui constituent la littérature. Réfléchir aux failles des oeuvres connues faisait écho à la démarche de Pierre Bayard dans *Comment améliorer les oeuvres ratées ?* (2000) :

Car tel est bien l'intérêt d'une réflexion sur les productions ratées des grands écrivains : essayer de saisir le génie au travail, et, pour ce faire, s'intéresser à ses moments de fatigue ou d'inattention. Alors que l'oeuvre parfaite, isolée dans sa plénitude, n'offre souvent que peu de prises à la réflexion, l'oeuvre ratée, par son échec même, dévoile une partie des mécanismes de la création et permet de comprendre cette alchimie improbable qui préside à la réussite littéraire.

En effet, loin de déconsidérer l'oeuvre de Carlo Collodi, il s'agissait davantage de réfléchir autour de cette dernière en mobilisant des connaissances issues de la réalité de l'élève. À travers une démarche d'écriture, ils ne se limitaient plus à une activité de penseur littéraire mais bien de créateur. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de leur proposer un projet d'écriture autour de la parodie d'un texte littéraire.

Cette dernière pouvait prendre plusieurs formes : en partant du bouleversement des codes d'un genre, à la modification du cadre spatio-temporel jusqu'à l'échange d'un personnage avec un autre issu d'une autre oeuvre, les élèves seraient libres de procéder de la manière qu'ils souhaitaient. Le premier objectif était qu'ils comprennent la notion de parodie en l'appliquant à l'oeuvre de leur choix. Le second était qu'ils puissent, à partir de leur réalité, créer une oeuvre qui leur était propre, reposant sur une autre d'un auteur classique. Selon moi, c'était une façon de faire disparaître la barrière qu'il y avait entre une littérature scolaire et une autre « populaire ». Bien au contraire, ce travail montrait que pour « être », la littérature devait demeurer ouverte et véhiculer à travers les idées et les écrits de chacun. Parmi les idées qui ont été trouvées avant le passage en distanciel, il y a eu celle du passage de *Pinocchio* dans le requin où le héros n'était plus le petit pantin en bois mais bien le jeune pirate Usopp. Cela formait un passage particulièrement drôle car on se trouvait face à un personnage défaitiste et peureux qui ne faisait que se lamenter sur son sort en proposant des solutions plus incohérentes les unes que les autres. Par hasard, il finirait par trouver une idée qui fonctionnerait car même si c'est un personnage qui n'a ni courage ni charisme, il a de la chance. Une autre idée reprenait le concept de *One Punch Man*²⁴, un manga visant à se moquer des codes du *shōnen* en créant un héros qui n'a pas besoin d'évoluer puisqu'il réussit à vaincre ses ennemis en un coup. En ce sens, l'élève se proposait de réécrire des aventures d'Ulysse dans *L'Odyssée* d'Homère en dotant le personnage principal d'un pouvoir qui contrecarre la progression initiale de l'oeuvre : le pouvoir de lire l'avenir. Un autre élève proposait de réécrire des aventures de *Bilbo le Hobbit* en plaçant l'histoire dans sa ville et à notre époque. Pour ce faire, il avait entrepris de reproduire des éléments de l'histoire en les adaptant à ce qu'il connaissait : par exemple pour la forêt mystérieuse, il avait décidé de la remplacer par le parc forestier de sa ville. Dans chacun des cas, les élèves avaient réussi à partir d'une oeuvre classique pour la parodier. Ils avaient acquis suffisamment de mécanismes et de confiance en eux pour faire un lien avec leur réalité personnelle, considérant que cette dernière n'était plus un obstacle à leur réflexion.

²⁴ *One Punch Man*, One, 2009.

CONCLUSION

Durant cette première année en tant qu'enseignante, j'ai été confrontée à une tâche difficile, celle de faire découvrir la littérature aux élèves. Cette épreuve s'est révélée complexe pour deux raisons : d'abord j'ai dû faire face aux nombreux *a priori* que les élèves avaient concernant la matière, leur passivité face à un texte qu'ils jugeaient inaccessible. Ensuite, je me suis heurtée à ma propre posture, qui se retrouvait partagée entre l'envie de dévoiler toute la profondeur des textes, et celle de faire progresser les élèves dans la matière. Pour cela, il a donc fallu que j'abandonne certains de mes objectifs, qui étaient inadaptés à des collégiens. C'est en échangeant avec eux sur les textes que je me suis rendue compte que malgré leur aversion, ces élèves baignaient dans la littérature au quotidien. Ça ne se limitait pas à un simple contact, j'ai compris qu'ils réagissaient même aux textes classiques, d'une manière maladroite certes, mais qui pouvait devenir très riche. En effet, j'ai constaté que les élèves disaient ce que le texte leur évoquait, créant ainsi des inférences avec leur culture, leur réalité. C'est la raison pour laquelle je me suis interrogée quant à la place que l'on pouvait accorder aux inférences dans l'enseignement du français. Au cours de l'année, j'ai vu que les élèves, grâce à ces dernières, étaient capables de fournir des interprétations digressives parfois pertinentes, d'autres fois incohérentes. Comment savoir si elles étaient légitimes ou non ? Dès lors qu'elles permettaient une redécouverte de l'œuvre, on pouvait considérer qu'elles enrichissaient la littérature. Je me suis donc intéressée à des manières de travailler à travers lesquelles les élèves pourraient faire évoluer la littérature en apportant des connaissances issues de leurs inférences.

C'est dans cette perspective que j'ai commencé par revoir ma posture d'enseignante en préparant des activités s'appuyant davantage sur la réflexion des élèves. Ces dernières représentant une part d'inconnu, j'ai également ciblé les centres d'intérêts littéraires de mes élèves afin d'avoir des éléments pour étayer leurs idées. De la même manière, j'ai tenté de varier mes supports, montrant ainsi que la littérature pouvait véhiculer sous plusieurs formes, qu'elle n'était donc pas à enfermer dans un cadre scolaire uniquement. En conséquence, les élèves ont pu comprendre que ce que l'on appelait « littérature » était similaire à une grande bulle à la fois riche et à enrichir. Le schéma de notre cours, qui était de découvrir un texte, l'analyser puis le discuter n'était plus vu comme une épreuve mais véritablement comme une enquête. Pour formuler des réflexions écrites, nous sommes passés par divers moyens : des

sujets de réflexion pour les 4^e (qui pouvaient s'appuyer de leurs connaissances personnelles), jusqu'à la création d'une oeuvre parodique à partir d'un texte classique pour les 5^e.

Dans les deux cas, il était nécessaire que les élèves aient acquis une connaissance solide des oeuvres. Ainsi, ils pouvaient formuler une réflexion voire entamer un processus de création, enrichi du savoir scolaire et de leur réalité.

D'une certaine manière, les élèves étaient déjà capables de cela. Étant dotés d'une certaine sensibilité, ils étaient capables de réagir à des mots, des situations. Néanmoins, notre rôle en tant qu'enseignant était de les aider à structurer leurs pensées, adopter une posture critique face à ces textes. C'est pourquoi ma position consistait à étayer leurs réflexions, écrites ou orales pour les amener à produire une création.

Ce long travail a engendré plusieurs points positifs : en comprenant que la barrière entre une littérature scolaire et « populaire » n'était fixée que par eux-mêmes, j'ai remarqué que les élèves avaient acquis une certaine aisance face au texte. Il n'était plus un obstacle mais davantage un mystère à élucider. De plus, le fait de s'ouvrir à leurs réflexions leur a montré que le cadre scolaire valorisait tous les savoirs. Ils ont gagné en assurance et ont pris des initiatives qui ont rendu le cours de français plus intéressant. Parmi les difficultés que j'ai rencontrées, la plus grande concernait la préparation. Pour proposer aux élèves une ouverture réflexive, il a fallu réfléchir sans cesse à innover mon scénario pédagogique. Cet aspect présentait tout de même un intérêt : par ce processus d'adaptation continue je me trouvais souvent enrichie par une nouvelle idée à laquelle je n'avais pas pensé.

En conclusion, ce travail de réflexion m'a permis de redécouvrir la littérature à travers un intermédiaire à double face. D'une part, l'élève qui enrichit le texte par ses idées. D'autre part, le professeur, qui, semblable à un passeur, véhicule de l'élève au texte pour donner une nouvelle vie à l'œuvre. Somme toute, cela m'a permis de réaliser que l'enseignement était à l'image de la littérature : une idée en perpétuel mouvement, qui s'enrichit au contact des autres.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie (1998), *Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, thématique : Genèse de la croyance littéraire, p.25.
- BAYARD Pierre (1998), *Qui a tué Roger Acroyd ?*, Éditions de Minuit, p. 128
- BAYARD Pierre (2000), *Comment améliorer les oeuvres ratées ?* Édition de Minuit, p. 15.
- ÉCALLE Jean, MAGNAN Annie (2006), *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Chapitre 2 De l'identification de mots écrits à la compréhension, p. 63.
- ECO Umberto (1993), *Eugène Sue : le socialisme et la consolation, qui est inclus dans son livre De Superman au Surhomme*. Michel Fayol (2000), *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*.
- GENETTE Gérard (1966) , « Structuralisme et critique littéraire », Figure I , p.146.
- JARRETY Michel (2000), *Lexique des termes littéraires*, Lgf.
- LANGLADE Gérard (2002), « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement », *Tréma*, p. 3.
- LANGLADE Gérard (2002), « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement », *Tréma*, p. 4.
- MICHON Pierre (2007), *Le roi vient quand il veut. Propos sur la littérature*, Paris, Albin-Michel, p.110-111
- MIGOZZI Jacques (2005), « Littérature(s) populaire(s) : un objet protéiforme », *Hermès, La Revue* 2005/2 (n° 42)
- MONZANI Stefano, *Cahiers de psychologie clinique*, 2020/2 (n°55)
- MONTABELTTI Christine (1997), *Pierre Bayard, Le Hors-sujet : Proust et la digression*, p. 118.
- SCHMIIT Michel Paul (2016), *Albineana*, p. 138.
- VIBERT Anne (mars 2011), *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*, p. 15.

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 - La Table Ronde et l'ordre des Jedi.....	36
ANNEXE 2 - Sujet de réflexion d'une élève de 4 ^e	37
ANNEXE 3 - Usopp et Pinocchio.....	39

ANNEXE 1- La table ronde et l'ordre des Jedi.



Annexe 2 - Sujet de réflexion d'une élève de 4^e.

La littérature constitue une forme d'art permettant de se cultiver, d'imaginer, de ressentir ou bien de comprendre. Elle nous aide à construire des idées en faisant travailler notre réflexion tout en s'exprimant. S'exprimer revient à énoncer sa pensée ou ce que l'on ressent grâce à des formes telles que la littérature (par exemple dans des romans ou poèmes).

Nous pouvons nous demander si la littérature est elle la forme d'expression des sentiments personnels de l'auteur? → pas de point d'interrogation, si c'est une question indirecte.

Dans un premier temps, elle permet à l'auteur de parler de lui-même. Deuxièmement, à exprimer sa douleur. En revanche elle peut ne pas exprimer les sentiments de l'auteur mais plutôt ceux du personnage.

Premièrement, l'auteur parle de lui-même. En effet, dans certains ouvrages, il peut s'exprimer à travers la littérature pour parler d'amour, de tristesse, de haine ou bien même de solitude. Par exemple le Journal d'Anne Frank exprime bien les sentiments de l'auteur. Écrit en 1944 par Anne Frank elle-même, elle exprime ses sentiments de jeune fille juive agée de 13 ans qui raconte son histoire durant la deuxième guerre mondiale. Dedans on peut y trouver la présentation des membres de sa famille, ce qui se passe de jours en jours, ce qu'elle ressent ou bien comment est la vie à ce moment là, ce qui nous permet de nous cultiver.

Scanné avec CamScanner

Problématique : La littérature est-elle toujours l'expression des sentiments personnels de l'auteur ?

(Suite)

Ensuite, l'auteur exprime sa douleur par les mots. En effet, si l'auteur n'a pas une vie heureuse, il va s'exprimer en la racontant et en exposant ses sentiments. Cela peut lui permettre d'apaiser sa douleur en la transformant en mots. Par exemple, cette douleur peut être exprimée par l'absence d'un proche ou bien la solitude. Dans Les Contemplations rédigé par Victor Hugo en 1856, la douleur est exprimée par l'absence de sa fille et sa femme toutes les deux décédées. "Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit." Ces vers montrent bien la tristesse qu'il éprouve pour l'être aimé en faisant la comparaison de la différence du jour et de la nuit symbole de gaieté contre la mélancolie et la tristesse. Il a joué avec la comparaison de deux choses opposées.

Cependant, la littérature peut ne pas exprimer les sentiments de l'auteur mais plutôt ceux du personnage. En effet, il se peut que ce soit le personnage qui raconte son histoire et non l'auteur. Le personnage peut s'exprimer pour parler de sa tristesse, de son amour ou aussi de sa haine. L'auteur en revanche ne fait pas partie de cette histoire. Par exemple, on peut le retrouver dans Les Misérables écrit par Victor Hugo en 1862. La petite tourterelle fait appel à l'imagination du lecteur ainsi que du personnage. Cosette part chercher de l'eau dans la forêt et imagine toutes sortes

Scanné avec CamScanner

L'élève a alimenté sa réflexion à l'aide de lecture personnelle (Le journal d'Anne Frank) ainsi que des textes vus en cours (« Demain dès l'aube », extrait des Misérables)

Annexe 3 - Usopp et Pinocchio.

