



**HAL**  
open science

# Le recours aux réécritures dans l'étude des œuvres patrimoniales

Chloé Huvelin

► **To cite this version:**

Chloé Huvelin. Le recours aux réécritures dans l'étude des œuvres patrimoniales. Education. 2022. dumas-03833699

**HAL Id: dumas-03833699**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03833699>**

Submitted on 28 Oct 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention second degré**

**Mémoire**

# **Le recours aux réécritures dans l'étude des œuvres patrimoniales**

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

**Soutenu par  
Chloé HUVELIN**

En présence de la commission de soutenance composée de :

Marie Bourgeon, directrice de mémoire

Benoît Maiano, membre de la commission

Thibaud Robert, membre de la commission

## Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements aux personnes ayant soutenu ce mémoire. Je souhaite avant tout remercier ma directrice de mémoire, Mme Marie Bourgeon pour ses conseils précieux, pour sa disponibilité et pour m'avoir orientée et guidée tout au long de mes recherches. Je tiens également à remercier mon tuteur de stage, M. Benoît Maiano, pour m'avoir accueillie dans ses classes et pour m'avoir conseillée dans ma pratique et dans ma réflexion. Un grand merci également à Maëva Boulord pour avoir pris part à mes expérimentations et pour tous nos échanges durant notre stage : ils m'ont été d'un grand soutien.

# Sommaire du mémoire

<b>Introduction .....</b>	<b>6</b>
<b>1 Les notions de « réécriture » et de « classique » .....</b>	<b>8</b>
1.1 Réécriture .....	8
1.1.1 Réécriture et réécriture littéraire : définitions .....	8
1.1.2 Définition de l'intertextualité selon Bakhtine et Kristeva.....	9
1.1.3 Définition de l'intertextualité et hypertextualité selon Genette .....	10
1.2 La notion de « classique » et de « patrimonialité » .....	11
1.2.1 Quelle différence ?.....	11
1.2.2 Quel lien entre réécriture et patrimonialité ? .....	11
1.2.3 Les « objets sémiotiques secondaires » (Louichon, 2015) .....	12
<b>2 Les évolutions en didactique de la littérature : quelle place pour les réécritures ? .....</b>	<b>13</b>
2.1 Fracture entre « lecteur réel » et pratiques scolaires.....	13
2.2 La notion de « sujet lecteur ».....	15
2.3 L'actualisation par la réécriture .....	16
<b>3 Les attendus institutionnels.....</b>	<b>18</b>
3.1 Cycle 3.....	18
3.2 Cycle 4.....	19
3.3 Lycée .....	20
3.3.1 Seconde générale et technologique .....	20
3.3.2 Première générale et technologique .....	21

3.3.3	Spécialité Humanités, littérature et philosophie .....	23
<b>4</b>	<b>Problématique .....</b>	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>La méthodologie du recueil de données.....</b>	<b>24</b>
5.1	Contexte de la recherche.....	24
5.2	Les besoins de la classe.....	25
5.3	Méthodologie du devis « recherche-expérimentation » (Paillé) et de la collecte de données.....	26
5.4	Imprévus.....	27
5.5	Hypothèses sur le résultat attendu .....	28
<b>6</b>	<b>Présentation des activités mises en place.....</b>	<b>28</b>
6.1	Entrée dans l'œuvre par la réécriture .....	28
6.1.1	Susciter l'intérêt des élèves par la réécriture .....	28
6.1.2	Le recours à la réécriture dans l'analyse littéraire .....	29
6.2	Asseoir une notion par la réécriture .....	30
<b>7</b>	<b>Analyse des données.....</b>	<b>31</b>
7.1	L'entrée dans l'œuvre : analyse des avis des élèves (Annexe 6 et 7) 31	
7.1.1	Décalage avec les pratiques culturelles des élèves.....	32
7.1.2	Les apports de la réécriture : donner à voir joué le personnage de Cyrano et susciter l'attente chez les élèves .....	33
7.2	L'entrée dans l'œuvre : analyse des hypothèses de lecture des élèves (Annexe 8).....	35
7.3	Bilan sur les apports de la réécriture pour entrer dans l'œuvre patrimoniale.....	37

7.4	Asseoir une notion par la réécriture .....	38
7.4.1	Analyse des réponses données sur la planche de bande-dessinée <i>De Cape et de Crocs</i> (Annexes 9.a et 10) .....	38
7.4.2	Analyse des réponses données sur la publicité Nike « Vive le football libre » (Annexes 9.b et 10) .....	40
7.4.3	Bilan sur les apports de la réécriture pour asseoir une notion .....	41
<b>8</b>	<b>Mise en perspectives : limites, obstacles et poursuites.....</b>	<b>42</b>
8.1	Décalage culturel.....	42
8.2	Résistance lexicale (Annexes 9 et 10).....	43
8.2.1	Etayage des consignes : pistes envisagées .....	44
8.2.2	Modifications à apporter à l'organisation de la séance .....	44
8.3	Faire prendre conscience de la dimension patrimoniale de Cyrano de Bergerac.....	45
8.3.1	Limites et obstacles .....	45
8.3.2	Pourquoi réécrire ? Donner à comprendre le message porté par des réécritures .....	46
8.3.3	Poursuites envisagées.....	47
	<b>Conclusion .....</b>	<b>48</b>
	<b>Bibliographie .....</b>	<b>51</b>
	<b>Annexes .....</b>	<b>55</b>

## Introduction

« Un classique est un livre qui n'a jamais fini de dire ce qu'il a à dire. »

— Italo Calvino, *Pourquoi lire les classiques ?*

Quatre compétences majeures sont mises en avant dans les programmes officiels de français, au collège et au lycée : la lecture, l'écriture, l'oral et la langue. Si la lecture est donc centrale dans l'enseignement du français, l'on a pourtant de cesse d'entendre dans les médias que les jeunes ne lisent plus. Toutefois, les rayons de littérature jeunesse et young-adult, mais aussi les ventes de mangas connaissent paradoxalement un véritable essor. Les jeunes lisaient donc toujours, mais « moins de titres de la littérature classique » (Buratti, *Le Monde*, 2014). Ils nourrissent ainsi un rapport ambivalent à la lecture, distinguant la lecture privée, pratiquée à la maison pour son plaisir personnel, de la lecture scolaire, imposée par un programme et un enseignant. Néanmoins, ces littératures de jeunesse et littératures contemporaines sont de plus en plus intégrées dans les corpus des séquences de français aux côtés des classiques de la littérature, lesquels sont désormais désignés par les instructions officielles comme « œuvres patrimoniales » ou « œuvres du patrimoine ». En effet, s'il s'agit de permettre aux élèves de se construire une culture littéraire et artistique commune en étudiant quelques grandes œuvres du patrimoine, les institutions encouragent désormais aussi la lecture d'œuvres contemporaines. D'autres supports d'étude sont également favorisés, tel que l'image fixe (peintures, bandes dessinées, caricatures, etc.) ou l'image animée (cinéma, publicité, etc.), puisque cette culture littéraire commune que l'on constitue chez l'élève doit faire « dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les œuvres contemporaines, les littératures francophones et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, avec les autres créations artistiques, notamment les images, fixes et mobiles » (BOEN n°31 du 30 juillet 2020). Or de nombreuses œuvres contemporaines, qu'elles relèvent de textes littéraires ou non, sont influencées par de grands mythes ou de grands ouvrages de la littérature classique dont elles reprennent des motifs. Les

œuvres dites « classiques » sont donc souvent déjà présentes dans les lectures et pratiques culturelles des élèves (film, série, etc.). En effet, la littérature, véritable « réservoir de textes et de savoirs » (Faure, 2014) se fonde comme vectrice des références et valeurs communes d'une société. Ces références communes qu'elle construit font l'objet de multiples reprises et ne sont donc pas absentes de la culture des élèves. Toutefois, ceux-ci n'en ont pas toujours conscience. Les chercheurs en didactique de la littérature se sont ainsi intéressés aux processus didactiques permettant aux élèves de remotiver leurs lectures des œuvres patrimoniales.

Allant plus loin que la simple influence que nous avons évoquée, la réécriture se définit comme nouvelle lecture d'un texte antérieur. Elle peut prendre différentes formes et appartenir à de multiples genres, incluant notamment les images fixes et animées que nous avons mentionnées, dont les adaptations, comme nous le verrons. En proposant une nouvelle lecture de son texte original, la réécriture interroge, en outre, la réception qui peut être faite de ce texte. Dans le cadre scolaire, le recours aux réécritures contemporaines d'œuvres patrimoniales contribue à l'approche dialogique entre les œuvres qui est encouragée par les instructions officielles. En effet, elles sont un moyen d'instaurer un dialogue entre les époques et donc de questionner l'intemporalité des œuvres classiques tout en engageant les élèves à interroger leur propre réception des œuvres. De ce fait, les réécritures permettent de combiner étude des œuvres patrimoniales et étude des œuvres contemporaines, tout en offrant une forme d'approche réflexive sur la littérature. Et si l'œuvre patrimoniale peut se heurter aux réticences des élèves, la réécriture, par son caractère contemporain et par l'actualisation qu'elle opère de ces classiques, semble se dessiner comme étant une proposition didactique qui permettrait de susciter leur intérêt. Dans cette perspective, la réécriture paraît être un moyen de favoriser l'entrée dans les classiques.

Parce qu'elles seraient un levier fécond à l'étude des textes, les réécritures sont donc d'ores et déjà intégrées aux pratiques enseignantes. Toutefois nous pouvons nous interroger sur ce qu'en retire l'élève. La réécriture permet-elle véritablement de faciliter l'entrée dans une œuvre patrimoniale éloignée des pratiques de lectures privées de l'élève ? Peut-elle permettre d'asseoir une notion ? Ainsi, en explorant les propositions didactiques qui peuvent être mises en place autour des réécritures, je vais chercher à voir quel est l'intérêt, d'un point de vue didactique et dans le cadre de



l'étude d'œuvres patrimoniales, d'y avoir recours. Nous nous demanderons donc quels sont les apports de la réécriture dans l'étude des œuvres patrimoniales.

Après avoir défini les notions de réécriture et d'œuvre patrimoniale et avoir mis en avant les évolutions des pratiques en didactique de la littérature dans lesquelles la réécriture peut désormais s'inscrire, il s'agira de voir quelle place est précisément accordée à l'étude des œuvres patrimoniales et aux réécritures dans les programmes de français en vigueur. Puis, nous tâcherons d'analyser plusieurs activités mises en place dans une classe de quatrième, autour de réécritures, dans le cadre de l'étude d'une œuvre intégrale patrimoniale. Enfin, nous verrons quels ont été les obstacles et limites à ces dispositifs didactiques et donc quelles modifications pourraient leur être apportées.

## **1 Les notions de « réécriture » et de « classique »**

### **1.1 Réécriture**

#### **1.1.1 Réécriture et réécriture littéraire : définitions**

La réécriture consiste en un retour sur un « déjà-dit » (Le Goff, 2020). Pour les élèves, elle évoquerait davantage « la répétition et la reprise » (Le Goff, 2020), c'est-à-dire le retour sur un texte pour le corriger, l'améliorer ou le modifier. C'est d'ailleurs la définition qu'en donne Le Robert : « action de réécrire un texte pour l'améliorer ou l'adapter ». Une réécriture grammaticale est ainsi proposée aux élèves de 3<sup>e</sup> dans le cadre des épreuves de français du DNB. Toutefois, pour le professeur, la notion de réécriture renverrait davantage à celle « d'intertextualité ». La réécriture au sens stricte serait ainsi à distinguer de la réécriture littéraire : « en tant que phénomène littéraire, la réécriture trouve son expression théorique dans le dialogisme bakhtinien qui fait de la présence de l'autre dans l'écriture de chacun, un élément moteur de la création littéraire, au fondement de la notion d'intertextualité » (Le Goff, 2020). Pour tenter d'apporter une définition plus précise à la « réécriture littéraire », il convient ainsi de se pencher sur cette notion d'intertextualité et ses origines.

### 1.1.2 Définition de l'intertextualité selon Bakhtine et Kristeva

Le terme « d'intertextualité » est un néologisme composé par Julia Kristeva, qu'elle introduit en 1966 dans deux articles de *Tel Quel* et qu'elle reprend ensuite dans son ouvrage *Séméiotikè. Recherches pour une sémanalyse* (1969). C'est à partir des travaux de Mikhaïl Bakhtine qu'elle développe cette notion. En effet, pour ce théoricien russe de la littérature tout mot ou tout énoncé introduit un dialogue avec d'autres textes et est habité par la voix d'autrui. Les études de Bakhtine, datant du début du XX<sup>e</sup> siècle, mettent ainsi en avant l'idée que chaque texte serait le lieu d'un échange entre différents énoncés. Pour évoquer cette idée, Bakhtine emploie le terme de « dialogisme » car pour lui le langage du roman : « est un système de langages qui s'éclairent mutuellement en dialoguant » (1978). Il met ainsi en avant les liens, « les dialogues », qui s'établissent entre la voix de l'auteur, du narrateur, mais aussi des personnages dans leurs énoncés. Le roman serait donc porteur d'une véritable polyphonie : « les énoncés des personnages dialoguent avec ceux de l'auteur et l'on entend constamment ce dialogue dans les mots » (Samoyault, 2001). Si Bakhtine n'utilise pas le terme d'intertextualité, il met donc pourtant en avant « l'idée d'une multiplicité de discours portés par les mots » (Samoyault, 2001).

C'est dans l'article « Bakhtine. Le mot, le dialogue, le roman » paru en 1966 dans *Tel Quel* que Kristeva, comme nous l'avons mentionné, utilise pour la première fois le terme d'intertextualité. Dans « Le texte clos » (1967), s'intéressant à la sémiologie, elle en donne une définition : « le roman est une pratique sémiotique dans laquelle on pourrait lire, synthétisés, les tracés de plusieurs énoncés ». Mais c'est finalement dans son ouvrage *Séméiotikè. Recherches pour une sémanalyse* (1969) qu'elle définit ainsi la notion d'intertextualité : « tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte ». Tout texte se nourrirait donc d'un ensemble de textes qui l'ont précédé. D'autres auteurs et théoriciens ont repris et étudié le concept d'intertextualité, comme Philippe Sollers qui reformule sa définition : « Tout texte se situe à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et la profondeur ». (1971)

### 1.1.3 Définition de l'intertextualité et hypertextualité selon Genette

Dans son ouvrage *Palimpsestes, La littérature au second degré*, paru en 1982, Gérard Genette propose une nouvelle lecture de la notion d'intertextualité. Il établit en effet une typologie générale des pratiques intertextuelles qu'il rebaptise alors « transtextualité ». Il distingue ainsi cinq formes de relations transtextuelles :

- L'intertextualité, qu'il définit comme la présence d'un texte dans un autre texte (ce qui inclut la citation, l'allusion, le plagiat) ;
- La paratextualité, qu'il désigne comme étant la relation qu'un texte entretient avec son paratexte (titre, préface, etc.) ;
- La Métatextualité, qui renvoie au commentaire ;
- L'Architextualité, qui détermine le statut générique d'un texte ;
- L'Hypertextualité, notion à laquelle il consacre l'ouvrage *Palimpsestes* et qu'il définit comme « toute relation qui unit un texte B (hypertexte) à un autre texte A antérieur (hypotexte) » par des procédés de « greffe », autrement dit des procédés d'imitation ou de transformation (et non de commentaires).

Genette déclare ainsi « J'appelle donc hypertexte tout texte dérivé d'un texte antérieur par transformation simple (nous dirons transformation tout court) ou par transformation indirecte : nous dirons imitation. »

Il distingue six pratiques hypertextuelles : la parodie qui correspond à une transformation à visée plus ou moins satirique de l'hypotexte ; le pastiche, désignant une imitation stylistique non satirique de l'hypotexte ; le travestissement, transposition avilissante et dégradante de l'hypotexte ; la transposition, qui inclut les pratiques de versifications, traduction, amplification et permet à l'hypotexte d'être adapté à un nouveau public ; la charge, qui imite son hypotexte tout en s'en moquant et enfin la forgerie, imitation neutre de l'hypotexte incluant les continuations. La réécriture, puisqu'elle désigne un texte issu de la transformation d'un texte préexistant, renvoie donc à ces six pratiques hypertextuelles.

Ainsi, en distinguant différents types de transtextualités, Genette affine à la fois la définition de l'intertextualité donnée par Kristeva, et celle de la réécriture littéraire qu'il baptise « hypertextualité ». En somme, la réécriture littéraire et l'hypertextualité sont deux façons de désigner la même notion, le même processus d'écriture.

## **1.2 La notion de « classique » et de « patrimonialité »**

### **1.2.1 Quelle différence ?**

En tant qu'adjectif, employé à propos d'un livre ou d'un auteur, le dictionnaire *Le Robert* donne la définition suivante de « classique » : « Qui fait autorité, digne d'être imité ». Par métonymie, le terme est aussi employé comme substantif, « les classiques » désignant alors les livres faisant autorité. Un classique est donc un incontournable. Toutefois, dans les programmes scolaires, la notion de « patrimoine littéraire » lui est préférée. Apparue à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour désigner la littérature nationale mais supprimée des textes officiels de l'enseignement français en raison de sa connotation nationaliste, cette expression revoit le jour à partir des années 1990. Louichon explique que désormais l'acception contemporaine du terme « patrimonial » est liée à l'idée de « perte et de disparition, d'une part, et, d'autre part, de celle de valeur générale, commune collective » (2015). A partir de 2004, l'expression « patrimoine littéraire » tend même à être supplantée par les expressions « littératures patrimoniales » ou « texte patrimonial », « pour désigner les œuvres qui fondent une culture commune » (Ahr & Denizot, 2013). Celles-ci remplacent les termes « œuvre majeure », « œuvre de référence », « œuvre significative » qui étaient alors employées dans les programmes scolaires. Louichon explique que cette nouvelle qualification du corpus scolaire littéraire classique modifie la représentation de la littérature et de son enseignement. Parce qu'elle est rattachée à cette notion de patrimoine, liée à celle de perte, la littérature serait désormais envisagée sous le prisme de son extinction : menacée par le présent, elle se constituerait en « lieux de mémoire » (2015). Ainsi, l'expression « littérature patrimoniale » serait porteuse d'un sème absent du sens de « classique », ce qui expliquerait son emploi.

### **1.2.2 Quel lien entre réécriture et patrimonialité ?**

Louichon (2020) définit l'œuvre patrimoniale « comme production passée et réception présente ». En effet, elle explique qu'une œuvre patrimoniale n'est pas qu'une œuvre du passé car afin d'être considérée comme patrimoniale, elle doit avoir survécu dans notre présent. L'œuvre doit donc pouvoir générer des allusions mais aussi des adaptations et des hypertextes, autrement dit des réécritures. En effet, en générant ce que Louichon définit comme de nouveaux « objets sémiotiques

secondaires » (OSS), l'œuvre affirme son actualité : « La patrimonialité d'une œuvre tiendrait donc à sa capacité de générer « de nouvelles lectures, de nouvelles interprétations, de nouvelles créations », de « rester vivante » en quelque sorte. » (Ahr et Denizot, 2013). Langlade (2013), prenant l'exemple du roman *La Princesse de Clèves* et la possibilité de le faire étudier sous l'angle d'une lecture cinématographique comparée, déclare ainsi que montrer « l'expansion interprétative d'un grand texte littéraire » le « fonde en tant qu'œuvre patrimoniale ». Les lectures contemporaines qu'une œuvre génère « constituent les preuves de son actualité et donc de sa patrimonialité » (Louichon, 2015). L'œuvre patrimoniale, dès lors, ne se limite pas à l'hypotexte, mais s'augmente de ses OSS : « Appréhender les lectures multiples qui ont été faites de l'hypotexte permet d'éviter une « représentation passéiste, figée, rétrograde » (Louichon, 2015) que le terme patrimonial, par sa connotation nationaliste peut induire. Mettre en écho ces lectures contemporaines, c'est éviter, comme l'exprime Langlade (2013) « l'effet inhibant de l'immobilité muséale dans laquelle » l'œuvre peut être maintenue.

Ainsi, puisqu'ils la fondent en tant qu'œuvre patrimoniale et contribuent à en faire une œuvre vivante, les objets sémiotiques secondaires doivent pouvoir être inclus dans l'étude d'une œuvre patrimoniale. Nous allons dès à présent les lister.

### **1.2.3 Les « objets sémiotiques secondaires » (Louichon, 2015)**

Louichon distingue quatre types d'objets sémiotiques secondaires : les adaptations, les transfictiones, les métatextes et les allusions.

L'adaptation vise à adapter le texte à un nouveau public ou à un nouveau support. Louichon regroupe sous ce terme : les nouvelles éditions, destinées à de nouveaux publics, comme les éditions scolaires des classiques qui s'accompagnent de nouveaux paratextes ; les traductions qui sont les « adaptations de l'œuvre à un lectorat étranger » ; et les « transpositions » ou « traductions intersémiotiques », c'est-à-dire les adaptations de l'œuvre à un nouveau genre (adaptation en bande-dessinée, en film, en comédie musicale, en dessin animé, etc.). L'adaptation s'apparente à la notion de transposition, incluse dans les formes de l'hypertextualité de Genette, puisqu'il s'agit de transposer le texte sous une autre forme. De ce fait, elle entre dans le champ définitionnel de la réécriture.

La transfiction relève d'une migration dans une autre histoire d'un élément fictionnel du texte originel, afin de raconter de nouvelles choses à son propos. Contrairement à l'hypertextualité définie par Genette qui consiste, comme nous l'avons vu, en une transformation de l'hypotexte, la transtextualité se caractérise par cette notion de migration. Ce n'est pas simplement le texte antérieur qui est repris, mais les personnages ou l'univers. Les croisements d'univers (par exemple les croisements de contes) sont ainsi inclus dans la transfiction. De ce fait, celle-ci va plus loin que l'hypertextualité, puisqu'elle permet d'élargir les univers fictionnels.

S'appuyant sur la typologie de Genette que nous avons détaillée, les métatextes, que distingue ensuite Louichon, renvoient aux commentaires produits sur l'œuvre. Elle souligne que plus un texte fait l'objet de commentaires plus il est patrimonial.

Enfin, les allusions, dernier objet sémiotique secondaire, toujours en référence à la typologie de Genette, désignent la coprésence de deux textes.

Ainsi, les réécritures, car elles incluent les adaptations, sont des « objets sémiotiques secondaires » et en ce sens participent de la patrimonialité d'une œuvre. Il convient donc maintenant de voir quelle place leur est accordée en didactique de la littérature dans l'étude des œuvres patrimoniales.

## **2 Les évolutions en didactique de la littérature : quelle place pour les réécritures ?**

### **2.1 *Fracture entre « lecteur réel » et pratiques scolaires***

Si l'École cherche à transmettre aux élèves une culture commune héritée du passé, les chercheurs en didactique de la littérature ont constaté un écart entre les goûts des élèves et cette culture scolaire. Mitrovic (2019) évoque une « inadéquation souvent dommageable entre les corpus scolaires et les goûts des adolescent.es. en matière de loisirs et de lecture. » Ce décalage est davantage sensible depuis l'apparition des nouvelles technologies qui entrent dans la culture des jeunes. Cette culture, la sociologue Octobre (2019) la qualifie de « techno-culture » et elle constate que les connaissances qui y sont liées ne sont pas valorisés par l'institution scolaire.

Ainsi cette tension entre culture scolaire et culture des élèves entraînerait des difficultés d'appropriation par les élèves des œuvres littéraires patrimoniales. Pour Ahr et Denizot (2013), le retour dans les textes officiels de l'expression « patrimoine » vient mettre au jour cette question de la « transmission » (à laquelle celle-ci est liée) : « non parce que cette transmission est naturelle, mais justement parce qu'elle ne se fait plus automatiquement ». L'étude de textes patrimoniaux viendrait donc se heurter aux réticences des élèves qui envisagent la lecture scolaire avant tout comme une contrainte, d'autant plus que ceux d'entre eux qui ont déjà eu des expériences de lectures fâcheuses ne sont pas enclins à réitérer l'expérience. Faure (2014) note que le discours sur le plaisir de lire n'est pas un moyen de réconcilier ces élèves avec la lecture des textes patrimoniaux. Au contraire, il serait contre-productif car dès lors que les élèves entendent parler de « plaisir », ils « récusent l'idée que [la lecture] puisse demander un effort, ce qui les fait se détourner de la lecture scolaire ».

Pour faire face à cette difficulté de transmission, la recherche en littérature semble ainsi être parvenue à un consensus : favoriser l'approche de la littérature à partir du lecteur réel afin d'adapter l'enseignement du français à la culture des élèves. Dès les années 1970-1980, l'école s'ouvre ainsi aux formes de « paralittérature », laquelle regroupe les genres considérés comme populaires du roman policier, de la science-fiction, du fantastique, de la fantasy, etc. En effet, du grec *para* : « à côté de », la paralittérature désigne les formes de littératures situées « en marge de la culture lettrée » (Angenot, 1974). Souvent dépréciée, celle-ci séduit pourtant un large public. Ainsi, cette ouverture de l'école à la culture des jeunes se fait dans l'optique de laisser dans l'enseignement du français une place à des lectures « perçues comme plus proches des élèves » mais aussi dans le but de renouveler les corpus littéraires « jusqu'ici relevant quasi exclusivement des grands auteurs et des textes patrimoniaux » (Denizot, 2019). Toutefois, cette volonté d'ouvrir le corpus littéraire scolaire n'est pas nouvelle. En effet, Denizot explique que cette idée voit le jour dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, car les rédacteurs des programmes scolaires semblent toujours vouloir « rompre avec la fermeture et la limitation des corpus dans les programmes qui les ont précédés ».

L'entrée dans les corpus de français d'œuvres « non-patrimoniales » relevant de genres, puis de médias variés, dans lesquelles peuvent s'inscrire les réécritures contemporaines, n'est donc pas une pratique nouvelle. Toutefois, si celle-ci n'est pas

récente, c'est depuis les années 2000 que la posture de « sujet-lecteur » est favorisée chez les élèves.

## **2.2 La notion de « sujet lecteur »**

Dans les années 1980, naît la notion de « lecture littéraire » : celle-ci s'intéresse non pas au texte pour lui-même, mais au lecteur dans la relation qu'il entretient avec le texte. Puis, dans les années 1990, apparaît la notion de « sujet lecteur », laquelle s'impose véritablement dans les années 2000 : il ne s'agit plus de se centrer sur l'objet texte, mais sur le sujet lecteur, le sujet apprenant. Certains didacticiens, dont Langlade, affirment en effet qu'il serait nécessaire de redonner au lecteur sa place dans la lecture littéraire : il faut « accueillir des lecteurs réels », « accorder une importance plus grande à la diversité des expériences affectives, sémiotiques, esthétiques et éthiques que les élèves — considérés comme des individus lecteurs — sont susceptibles de réaliser ». (Langlade, 2004, cité par Faure, 2014, p.147). En effet, jusque dans les années 2000, à l'école, l'expérience de lecteur de l'élève était peu prise en compte et encore aujourd'hui, malgré l'émergence de cette posture de « sujet lecteur », elle ne semble pas toujours prise en considération : « on ignore en grande partie les possibilités d'interprétation personnelle que les élèves mettent en œuvre », « leurs expériences lectorales [sont] fréquemment déniées par les pratiques scolaires. » (Faure, 2014). Or, le recours aux réécritures, ou objets sémiotiques secondaires, s'inscrit dans cette volonté de faire place au « sujet lecteur ». En effet, pour Louichon (2015) chaque objet sémiotique secondaire est une œuvre lecture de son hypotexte. Par cette idée, elle rejoint Langlade (2013) qui envisage l'œuvre patrimoniale comme « œuvre-fabrique de lectures ». Celui-ci prend l'exemple des adaptations cinématographiques pour montrer qu'elles mettent en avant une interprétation donnée du texte littéraire. La réécriture se fonde ainsi comme un « texte de lecteur » (Louichon, 2015) : il s'agit *d'une* proposition de lecture de l'œuvre patrimoniale faite par *un* lecteur, proposition qui est donc purement subjective. De ce fait, pour Louichon « les adaptations, dans leurs diversités [...] empêchent le verrouillage herméneutique et vont à l'encontre d'une représentation de la lecture - a fortiori de la lecture scolaire - comme mise au jour d'un sens caché s'appuyant sur l'incompétence de l'élève et l'expertise professorale ». Le recours aux réécritures dans l'étude des œuvres patrimoniales s'oppose ainsi à une pratique univoque et trop



distante de la lecture scolaire. Montrer une interprétation subjective de l'œuvre patrimoniale, c'est accepter l'interprétation tout aussi subjective que l'élève pourra lui-même en faire et c'est donc légitimer et encourager son jugement. En ce sens, le recours aux réécritures sous toutes ses formes favorise le développement de la posture de « sujet lecteur », tout en permettant d'asseoir la patrimonialité de l'œuvre en montrant aux élèves, comme nous l'avons vu, son aptitude à rester vivante.

### **2.3 L'actualisation par la réécriture**

Cette aptitude à rester vivante, c'est ce que l'on va nommer « actualisation ». L'actualisation désigne le fait de « rendre actuel » mais aussi de passer d'un état virtuel à un état réel.

Nous avons évoqué les difficultés auxquelles la transmission d'une œuvre patrimoniale peut être confrontée. Cette transmission patrimoniale ne peut s'opérer que si l'élève accepte de recevoir cet héritage qui le précède et que cette œuvre lui lègue. Or si l'œuvre patrimoniale est éloignée des goûts des élèves et de leur culture, sa valeur et l'enrichissement qu'elle est supposée apporter leur sont pourtant présentés comme une évidence. Cette contradiction accroît la distance que l'élève perçoit entre ses attentes et les corpus scolaires. Il s'agit dès lors de permettre aux élèves, c'est-à-dire à des lecteurs contemporains, d'identifier dans ces œuvres relevant du passé « des vecteurs d'identité » (Ahr & Denizot, 2013). Autrement dit, pour que cette transmission patrimoniale se fasse, l'élève doit pouvoir se reconnaître dans l'œuvre étudiée. Étienne évoque le « supposé commun » aux élèves et au texte sur lequel le professeur se base pour faire étudier un texte : « il faut que quelque chose de soi puisse être en même temps reconnu en eux, mais d'un soi qui relève de la part universelle possiblement portée en chacun. » (Étienne, 2019, cité par Faure, 2014, p.177). La reconnaissance de ce supposé commun contribue à la patrimonialisation du texte : le texte patrimonial est celui qui, à travers les siècles, continue de nous « parler » et qui véhicule donc une forme d'universalité. Mais, comme nous l'avons vu, cette reconnaissance ne va pas de soi : pour qu'elle puisse s'opérer, un rapport personnel à l'œuvre doit pouvoir être construit. L'enjeu est donc d'établir une relation entre le sujet-lecteur et l'objet de sa lecture. Pour Portelette, ce rapport personnel à l'œuvre renvoie à « la capacité à tisser des liens entre les œuvres d'une part et entre soi et le monde de l'autre, d'autre part » (Portelette, 2006, cité par Faure, 2014, p.177). L'œuvre doit ainsi être actualisée :

c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir entrer en résonance avec le contemporain (l'actuel) pour que son sens se concrétise (s'actualise). Pour se faire, il semble donc nécessaire de faire entrer l'œuvre en résonance avec d'autres œuvres, mais aussi avec le monde contemporain. Ces liens peuvent s'opérer par des lectures en réseaux, notamment en réseaux hypertextuels.

Dans cette perspective, le recours aux réécritures contemporaines d'une œuvre patrimoniale apparaît comme étant un moyen de créer ce dialogue entre passé et présent. En effet, la lecture en réseaux permet de mettre en avant les liens unissant des œuvres qui présentent plusieurs caractéristiques communes. Ce type de lecture se prête donc particulièrement à l'étude d'un hypotexte et de ses OSS/hypertextes, ce qui est un moyen de faire dialoguer les époques. De plus, les réinterprétations d'un texte contribuent à l'actualiser puisqu'elles en offrent un nouvel éclairage. En outre, de multiples productions contemporaines plébiscitées par les élèves sont inspirées de mythes littéraires et actualisent donc les référents culturels. Bertagna (2009) note ainsi que « l'héritage humaniste s'inscrit dans la culture des jeunes sans qu'ils en soient conscients ». C'est dans cette idée que Levet (2019) propose de s'appuyer sur des éléments de la culture des élèves (pour entrer dans l'œuvre patrimoniale ou pour faire un prolongement), « afin de leur montrer quels sont les fondements culturels de ces univers, et, par là même, de leur rendre intelligibles des textes du passé, à la lueur d'univers textuels et médiatiques qui s'en inspirent aujourd'hui ». Créer un dialogue entre œuvre contemporaine et œuvre classique offrirait ainsi le double avantage d'éclairer les deux œuvres à la lumière de l'autre. En outre, c'est une façon de mettre à jour le processus d'écriture des auteurs et donc d'introduire les élèves aux mécanismes de l'écriture littéraire mais aussi à l'histoire de la littérature.

En somme, cet enjeu de l'actualisation d'un texte s'inscrit dans la volonté de prendre en compte le sujet lecteur dans l'enseignement de la littérature puisqu'il s'agit de lui permettre de se reconnaître dans le texte. Or c'est au professeur qu'il revient de penser cette actualisation, cette rencontre entre le texte patrimonial et le sujet.

A travers ces notions d' « actualisation » et de « sujet lecteur », nous pouvons donc voir que la réécriture répond à de nouvelles tendances en didactique de la littérature. Le recours aux réécritures contemporaines dans l'étude des œuvres patrimoniales semble par conséquent être une pratique qui tendrait à être favorisée et

encouragée dans l'enseignement. De ce fait, il convient de voir quels en sont précisément les attendus institutionnels.

### **3 Les attendus institutionnels**

#### **3.1 Cycle 3**

Le cycle 3 est le cycle de consolidation des apprentissages fondamentaux engagés dans le cycle 2. En français, il s'agit notamment de consolider les acquisitions de la lecture et de l'écriture pour les mettre au service des autres apprentissages et pour permettre également à l'élève d'acquérir une autonomie suffisante, nécessaire à la poursuite dans le cycle 4.

Dans le programme du cycle 3, la lecture est considérée comme prépondérante à l'entrée dans une culture commune : la littérature occupe ainsi une place importante dans l'enseignement du français. Il s'agit en effet de permettre à l'élève de se construire une première culture littéraire et artistique. Il est attendu de l'élève qu'il puisse, par ses expériences, lectures et connaissances personnelles, s'appropriier les textes littéraires étudiés. En effet, dans le programme du cycle 3, la compétence « Lire » évalue notamment la compréhension et l'appropriation du texte littéraire, ainsi que son interprétation.

L'enjeu est donc de « former l'élève lecteur » (BOEN n°31 du 30 juillet 2020), lequel doit gagner en autonomie en lisant des œuvres de plus en plus complexes. En 6<sup>e</sup>, la lecture de trois ouvrages de littérature de jeunesse et de trois ouvrages du patrimoine est ainsi attendue. En fin de cycle, l'élève doit donc être capable de lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge.

Si la réécriture n'est pas explicitement mentionnée dans ces attendus institutionnels, elle semble néanmoins pouvoir s'inscrire dans les lectures complémentaires de l'élève de cycle 3. En effet, la lecture de trois ouvrages de jeunesse est attendue par les instructions officielles, or on notera que de nombreux classiques ont été réécrits à destination de la jeunesse. De plus, étant fondée, comme nous l'avons vu, sur un hypotexte qu'elle réactualise, la réécriture peut participer à la création de cette première culture littéraire et artistique commune que l'on cherche à

construire chez l'élève de cycle 3, d'autant qu'en montrant l'expansion interprétative d'une œuvre, l'élève de 6<sup>e</sup> se trouve initié à la notion « de patrimonialité ».

En somme, l'enjeu du cycle 3 dans le champ de la littérature est donc de permettre à l'élève d'acquérir une première culture littéraire, et de développer des compétences d'interprétation par une appropriation des textes : « il s'agit de construire des lecteurs impliqués qui comprennent les enjeux des textes et sont prêts à se les approprier ». (Eduscol, Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3, 2021) Or comme nous l'avons vu, cette appropriation des textes passe notamment par la prise en compte du « sujet lecteur », que les réécritures, par un processus d'actualisation, sollicitent précisément.

### **3.2 Cycle 4**

Le cycle 4 est celui des approfondissements : il s'agit de continuer à développer les compétences acquises au cycle 3. L'élève, qui gagne en autonomie, est amené à construire une pensée davantage personnelle.

L'enseignement du français favorise le développement de cette pensée autonome et critique. En effet, l'interprétation des textes littéraires, initiée au cycle 3, y devient véritablement centrale. Les textes étudiés sont ainsi plus longs et plus complexes, ce qui permet en outre une approche plus pointue des caractéristiques des genres littéraires. Il s'agit en effet au cycle 4 de construire une culture littéraire et artistique commune, laquelle doit faire dialoguer des œuvres littéraires du patrimoine, des œuvres contemporaines mais aussi des œuvres littéraires étrangères, francophones ou de langues anciennes, avec d'autres œuvres d'arts. De ce fait, l'élève doit lire des œuvres appartenant à des époques et des genres littéraires différents et être capable de relier œuvre littéraire et œuvre artistique. Il est ainsi attendu qu'il possède des repères d'histoire littéraire et culturelle, qu'il soit capable de situer les œuvres dans leur époque et leur contexte et qu'il connaisse les caractéristiques majeures de l'esthétique des genres. La réécriture, parce qu'elle peut prendre des formes artistiques diverses et parce qu'elle se fonde sur un hypotexte qu'elle réactualise est particulièrement propice à ce dialogue entre les genres artistiques et les époques. De plus, parce qu'elle établit la patrimonialité d'une œuvre en soulignant

sa capacité à rester actuelle, la réécriture semble être un moyen de légitimer chez l'élève cette culture littéraire et artistique commune.

Pour chaque niveau du cycle 4, doivent être étudiées au moins trois œuvres complètes du patrimoine, trois œuvres complètes, notamment de littérature jeunesse en lecture cursive, et trois groupements de textes. Comme pour le cycle 3, l'étude de réécritures peut s'inscrire dans ces lectures complémentaires.

Ainsi, le cycle 4, par une complexification des corpus et par une analyse plus fine des textes, vise à développer la première culture littéraire acquise par l'élève durant le cycle 3. Si l'appropriation des textes est mise en avant dans les programmes du cycle 3, au cycle 4 c'est le travail d'interprétation qui devient central : « Les élèves découvrent des textes et des documents plus difficiles, où l'implicite, la nature des visées, les références intertextuelles et les contextes culturels doivent être repérés et compris. » (BOEN n°31 du 30 juillet 2020). Étant fondée sur le principe d'intertextualité, la réécriture peut donc contribuer à ce travail d'interprétation. De plus, elle se présente, comme nous avons pu le constater, comme étant elle-même une interprétation de l'œuvre patrimoniale. De ce fait, elle semble pouvoir être un levier à la compréhension et à l'analyse des textes.

### **3.3 Lycée**

Les programmes du lycée ont pour objectif de consolider et élargir les connaissances et compétences acquises au collège. Ils préparent l'élève aux épreuves du baccalauréat dans la visée d'une poursuite d'études supérieures.

#### **3.3.1 Seconde générale et technologique**

La classe de seconde générale et technologique doit permettre la transition du collège au lycée. Elle est considérée comme une classe de détermination puisqu'elle prépare les élèves au choix d'un parcours au sein du cycle terminal.

L'enseignement du français en classe de seconde a pour objectif de consolider les compétences d'expression écrite et orale, de lecture, d'interprétation, tout en contribuant à la constitution d'une culture personnelle. Il s'agit notamment de permettre aux élèves de comprendre et d'apprécier des œuvres littéraires pour qu'ils puissent se construire une culture littéraire commune, laquelle doit être ouverte sur d'autres arts et

sur la société. Il s'agit également de favoriser l'appropriation des lectures des élèves et de renforcer leurs capacités d'analyse et d'interprétation afin de « cultiver » leur goût (BOEN n°1 du 22 janvier 2019). De ce fait, une pratique intensive de la lecture littéraire est favorisée par le programme, lequel s'organise autour de quatre objets d'étude :

- La poésie du Moyen-âge au XVIII<sup>e</sup> siècle ;
- La littérature d'idées et la presse du XIX<sup>e</sup> siècle au XX<sup>e</sup> siècle ;
- Le roman et le récit du XVIII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle ;
- Le théâtre du XVII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle.

L'enseignant doit proposer la lecture de groupements de textes pour la poésie et la littérature d'idées et la lecture d'œuvres intégrales pour les genres du théâtre, du roman et du récit. Il peut également proposer des groupements de textes complémentaires qui permettent d'enrichir et de préciser l'interprétation des œuvres et textes à l'étude par une analyse comparée ; ainsi que des prolongements artistiques et culturels visant à faire dialoguer textes littéraires et autres formes d'art. L'enseignant est également encouragé à proposer des lectures cursives relevant de la littérature étrangère.

La réécriture peut s'inscrire dans ces lectures complémentaires. En effet, du fait de sa multiplicité générique, elle semble être un moyen d'instaurer ce dialogue entre les genres artistiques. De plus, dans la perspective d'interprétation des textes et œuvres à l'étude, la réécriture se prête à un travail d'analyse comparée de l'hypotexte et l'hypertexte.

Le programme de seconde invite donc à approfondir et structurer la culture littéraire partagée des élèves en leur offrant une connaissance générale des grandes périodes de l'histoire littéraire par l'étude d'œuvres relevant de différentes périodes et des grands genres de la littérature.

### **3.3.2 Première générale et technologique**

Le cycle terminal (classe de première et terminale) comporte des enseignements communs, des enseignements de spécialité et des enseignements optionnels au choix des élèves. Le français fait partie du tronc commun : à l'issue de l'année de première, les élèves passent les épreuves de français du baccalauréat.

Le programme de français de première s'inscrit dans la continuité de la classe de seconde. Il poursuit donc les mêmes objectifs.

Il s'organise autour de quatre nouveaux objets d'études :

- La poésie du XIX<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle ;
- La littérature d'idées du XVI<sup>e</sup> siècle au XVIII<sup>e</sup> siècle ;
- Le roman et le récit du Moyen Age au XXI<sup>e</sup> siècle ;
- Le théâtre du XVII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle.

Pour chaque objet d'étude, le programme national définit trois œuvres et un parcours d'étude associé, renouvelé par quart tous les ans. Au total, quatre œuvres intégrales (une par objet d'étude) sont ainsi étudiées par les élèves. Celles-ci font l'objet de plusieurs explications linéaires, sur lesquelles les élèves peuvent être interrogés lors de l'oral du baccalauréat.

Durant cette épreuve orale, le candidat propose en effet une explication linéaire du texte retenu par l'examineur, puis après avoir répondu à une question de grammaire, présente une œuvre qu'il a lui-même choisie parmi celles étudiées en classe, ou parmi celles proposées en lecture cursives obligatoires par l'enseignant.

Cette seconde partie de l'entretien individuel, notée sur 8 points et d'une durée de 8 minutes, vise à évaluer l'expression orale du candidat et son implication personnelle dans la façon de rendre compte de son expérience de lecture. Le candidat est amené à réagir aux relances de l'examineur : il doit pouvoir défendre son point de vue et son choix en s'appuyant sur des éléments précis de l'œuvre, ainsi que nuancer et approfondir sa réflexion. Cette partie de l'épreuve vise ainsi à valoriser l'investissement de l'élève et à « mesurer sa capacité à mettre en relation la littérature avec les autres champs du savoir et les autres arts » (BO spécial n°7 du 30 juillet 2020). La réécriture, comme nous l'avons vu, permet justement un dialogue entre les arts et entre les œuvres, et de ce fait se prête particulièrement à être choisie par l'enseignant comme lecture complémentaires imposée. Ainsi, le candidat peut être amené à présenter, lors de cet oral, une réécriture d'un texte patrimonial étudié en classe : il s'agira donc pour lui, durant cette phase d'entretien individuel, d'être capable d'établir des liens, notamment entre la réécriture et son hypotexte. L'examineur attend donc du candidat qu'il puisse mobiliser ses connaissances pour faire « la

preuve de ses compétences de lecture, d'analyse et d'interprétation des textes et des œuvres » et pour exprimer une « sensibilité personnelle » (BO spécial n°7 du 30 juillet 2020).

Ainsi, par l'étude d'œuvres et d'un parcours associé défini par un programme national, l'enseignement du français en classe de première vise à élargir, approfondir et affiner la connaissance littéraire des élèves constituée en classe de seconde. La construction et l'appropriation personnelle de cette culture littéraire se poursuit donc, de même que le travail de réflexion personnelle et d'interprétation — au sein duquel la réécriture peut trouver sa place — que l'entretien individuel du baccalauréat permet d'évaluer.

### **3.3.3 Spécialité Humanités, littérature et philosophie**

Depuis la réforme du lycée de 2019, une spécialité Humanités, littérature et philosophie (HPL) est proposée aux élèves de première et terminale des voies générales. Cette spécialité, liant plusieurs disciplines, vise à faire acquérir aux élèves une solide culture humaniste par une réflexion sur plusieurs grands questionnements culturels. Chaque semestre de première et terminale est consacré à un objet d'étude spécifique :

- La parole, ses pouvoirs, ses fonctions et ses usages ;
- Les diverses manières de se représenter le monde et de comprendre les sociétés humaines ;
- La relation des êtres humains à eux-mêmes et la question du moi ;
- L'interrogation de l'Humanité sur son histoire, sur ses expériences caractéristiques et sur son devenir.

Ces objets d'étude, eux-mêmes divisés en trois chapitres, sont étudiés en relation avec une ou plusieurs grandes périodes de l'Histoire littéraire et culturelle : la période allant de l'Antiquité à l'Âge classique pour le premier objet d'étude ; la Renaissance, l'Âge classique et les Lumières pour le second ; la période couvrant le Romantisme et le XX<sup>e</sup> siècle pour le troisième ; et enfin l'époque contemporaine pour le dernier.

Pour chacun de ces objets d'étude, les élèves sont amenés à étudier, par une approche croisée, des textes à la fois littéraires et philosophiques.



Etant donnée que cette spécialité vise à faire acquérir aux élèves une culture humaniste et s'intéresse à des questions de société actuelles, les réécritures semblent pouvoir être intégrées aux corpus d'œuvres littéraires proposées par l'enseignant de lettres, dans la mesure où elles permettent d'instaurer un dialogue entre les époques et les arts. Les réécritures contemporaines sont en effet un moyen d'actualiser différentes problématiques et donc semblent pouvoir conduire l'élève à se les approprier.

## **4 Problématique**

Dans la mesure où l'étude des œuvres patrimoniales occupe une place majeure dans les programmes officiels de l'Éducation nationale, au collège et au lycée, nous nous demanderons, comme énoncé précédemment, quels peuvent être les apports de la réécriture dans l'étude de ces œuvres. Ayant fait mon stage auprès d'une classe de 4<sup>e</sup>, mon analyse se centra tout particulièrement sur l'étude des œuvres patrimoniales au collège.

## **5 La méthodologie du recueil de données**

### ***5.1 Contexte de la recherche***

C'est au sein d'une classe de 4<sup>e</sup> que j'ai pu mettre en place mes expérimentations. Mon établissement de stage, le collège Montaigne d'Angers, est un établissement classé REP, accueillant environ 390 élèves et 33 professeurs. 66 % des familles des élèves du collège sont défavorisées et 57% sont boursières, dont 24% au taux le plus bas. Le collège est situé dans un environnement urbain, près d'HLM et d'immeubles d'habitations, plus précisément dans le quartier des Deux Croix-Banchais d'Angers, quartier plutôt populaire. C'est donc un établissement de secteur et son statut REP témoigne des difficultés sociales rencontrées par les familles des élèves.

Il s'agit du seul établissement d'Angers disposant d'une classe SAIP (Session d'accompagnement et d'immersion pédagogique) permettant d'accueillir des élèves allophones qui n'ont jamais été scolarisés. Le collège dispose également d'une classe FLS (Français langue seconde) pour les élèves allophones et met en place un dispositif de remédiation en français pour une quinzaine d'élèves par an. Il accueille en outre des mineurs isolés. Une autre spécificité de l'établissement est de proposer

aux élèves en voie de décrochage d'intégrer une classe relais, grâce au Dispositif Relais Interne (DRI). L'établissement a aussi pour particularité d'avoir mis en place deux parcours : celui des « cordées de la réussite », visant à une découverte du monde professionnel pour les élèves de 3<sup>e</sup> volontaires, et celui des « cadets de la Défense » en partenariat avec l'école du Génie d'Angers. L'établissement donne également aux élèves la possibilité de s'inscrire dès la 6<sup>e</sup>, pour une durée de 4 ans, en classe CHAM (classe à horaires aménagés musique chant choral) en partenariat avec le conservatoire d'Angers. Les élèves peuvent aussi choisir l'option latin.

## **5.2 Les besoins de la classe**

La classe de 4<sup>e</sup> au sein de laquelle j'ai effectué mes expérimentations est une classe de 27 élèves, très hétérogène, qui a tendance à ne pas se mettre au travail et à se dissiper rapidement. L'ambiance de cette classe est en effet grandement influencée par quelques élèves. J'ai pu le constater au cours de mes premiers stages, aux mois d'octobre et de décembre, avant de la prendre en charge avec mon binôme de stage, au mois de mars.

La majorité des élèves ont un niveau faible en français avec de grandes difficultés et lacunes en grammaire et en orthographe, ainsi que des difficultés pour comprendre et analyser des textes littéraires. Avant d'entamer la séquence portant sur l'étude intégrale de l'œuvre *Cyrano de Bergerac*, dans laquelle mes expérimentations prennent place, plusieurs élèves ont manifesté leur désintérêt pour le théâtre qu'ils jugent éloigné de leurs préoccupations, déclarant que, je cite ici, les propos d'un élève : « le théâtre, c'est pour les vieux ». Au cours d'une séquence précédente portant sur le fantastique et plus particulièrement sur la peur, les élèves ont également été amenés à visionner des extraits de films d'Alfred Hitchcock, datant des années 1960 : j'ai été étonnée de constater que la grande majorité n'avaient jamais été confrontés à des films de cette époque. En effet, les élèves ont été surpris par les trucages : ils ont trouvé les extraits visionnés drôles car « mal faits », et de ce fait, n'ont pas réussi à entrer dans l'analyse. J'ai ainsi pu comprendre que les pratiques culturelles de ces élèves étaient avant tout tournées vers des objets récents et prenaient la forme d'une « consommation » instantanée, sans véritable retour réflexif.

Dans la mesure où ces élèves ne sont pas familiers des classiques, du théâtre, d'une pratique culturelle réflexive ou de la lecture en général, recourir à des réécritures pour leur faire étudier *Cyrano de Bergerac* m'a semblé être une approche pédagogique pertinente puisqu'elle leur permettrait d'entrer progressivement dans l'œuvre, par des supports relativement récents et plus proches de leurs pratiques culturelles. En effet, j'ai choisi d'intégrer à mon corpus : des extraits de l'adaptation cinématographique *Cyrano de Bergerac* de Jean-Paul Rappeneau (1990) ; une planche de la bande-dessinée *De Capes et de Crocs, Le Maître d'armes*, de Alain Ayroles et Jean-Luc Masbou (2007) ; des extraits du film *Edmond* de Alexis Michalik (2018) (qui n'ont finalement, à la suite d'imprévus, pas pu être projetés aux élèves) ; ainsi que la publicité Nike, "Vive le football libre" (2011). En outre, recourir à des réécritures imagées (images fixes et mobiles) me semblaient être également un moyen de pallier les difficultés de compréhension que pouvaient causer chez les élèves l'écriture en vers d'Edmond Rostand.

### **5.3 Méthodologie du devis « recherche-expérimentation » (Paillé) et de la collecte de données**

Pour mettre en place mes expérimentations et les analyser, j'ai fait le choix de suivre le devis méthodologique « recherche-expérimentation » de Paillé (2007). Il consiste en la « mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit », c'est-à-dire en l'expérimentation de méthodes d'apprentissage sur lesquelles il s'agit d'opérer un retour réflexif.

Pour mener à bien cette « recherche-expérimentation », il faut tout d'abord choisir « les méthodes des collectes des données ». Dans mon cas, j'ai fait le choix de tenir un journal de bord dans lequel, au terme de chaque séance de cours s'appuyant sur une ou plusieurs réécritures de *Cyrano de Bergerac*, j'ai pu noter toutes mes observations, mes impressions ainsi que les remarques orales des élèves. J'ai également choisi de collecter les travaux des élèves : leurs cahiers, leurs copies, ainsi que divers écrits produits. Pour connaître le ressenti des élèves sur l'impact qu'avaient eu sur eux certaines réécritures, j'ai également fait le choix d'opter pour une forme « d'entretien écrit », autrement dit, de leur poser quelques questions et de récolter leurs réponses sous format papier.

La suite du processus de la « recherche-expérimentation » consiste en la préparation des « outils conceptuels et techniques nécessaires à l'expérimentation » : en l'occurrence d'activités en lien avec les réécritures de *Cyrano de Bergerac*.

Puis, il s'agit d'attendre le moment le plus propice pour mettre en place ces activités. Le recours aux réécritures pour faire étudier une œuvre patrimoniale doit se faire à des moments judicieux : on songera notamment à l'entrée dans l'œuvre. La réécriture peut également trouver sa place durant la suite de la séquence, au moment d'analyser des passages précis de l'œuvre étudiée. Nous verrons aussi qu'il est possible d'envisager les réécritures comme supports d'écriture pour les élèves. Dans ce cas, elles peuvent également trouver leur place dans la séquence comme moyen de vérifier ou d'asseoir la compréhension d'une notion chez les élèves. Les données que j'ai pu recueillir correspondent à ces trois cas de figure. Ainsi, nous envisagerons ici les réécritures en tant qu'outils permettant de faciliter, et/ou approfondir l'analyse de l'œuvre patrimoniale. Cette dernière (dans notre cas, *Cyrano de Bergerac*) reste donc première dans la séquence. De ce fait, il s'agit de veiller à ce que les réécritures ne supplantent pas son étude, mais que leur recours s'intègre de façon logique et pertinente dans la progression de la séquence. C'est ce que j'ai essayé de faire en laissant au texte original d'Edmond Rostand une place centrale dans ladite séquence.

L'étape suivante de la « recherche-expérimentation » consiste en l'expérimentation en elle-même, puis à la collecte de données, données qu'il s'agit ensuite d'analyser. Au terme de cette analyse, après avoir décrit et mis en forme les résultats obtenus et, conformément au devis de Paillé, nous opérerons une critique de cette expérimentation en détaillant les modifications possibles à apporter, si celle-ci devait être reconduite.

#### **5.4 Imprévus**

Les séances et activités centrées sur des réécritures de *Cyrano de Bergerac* ont été pensées pour s'intégrer aux deux premières semaines de la séquence, soit la durée de mon stage. Or, lors d'une mauvaise chute, je me suis fait plusieurs entorses et j'ai malheureusement été immobilisée : sur les deux semaines de stage initialement prévues, je n'ai pu en effectuer qu'une seule. Si j'ai pu, durant cette semaine, mettre en œuvre toutes les expérimentations et activités que j'avais prévues, il me restait

toutefois encore une activité d'écriture autour d'*Edmond* d'Alexis Michalik à mettre en place. Ainsi, en raison de ces imprévus, je n'analyserai donc finalement pas cette séance, que je n'ai pas pu prendre en charge.

## **5.5 Hypothèses sur le résultat attendu**

Comme on peut observer une discordance entre les goûts culturels des élèves et les corpus scolaires (Mitrovic (2019)), j'é mets l'hypothèse que le recours à des réécritures récentes facilitera l'entrée dans l'œuvre patrimoniale *Cyrano de Bergerac* en contribuant à estomper ce décalage et en suscitant l'intérêt des élèves, notamment grâce à l'image. Ces réécritures modernes, relevant de genres variés, permettront d'actualiser la pièce de théâtre, ce qui, me semble-t-il, sera sans doute un moyen de la faire entrer en résonance avec l'univers contemporain des élèves. Ainsi, comme l'explique Portelette (2009), je fais l'hypothèse que les élèves pourront construire grâce aux réécritures un rapport personnel à l'œuvre, qui facilitera leur appropriation et leur compréhension de cette pièce du XIX<sup>e</sup> siècle.

J'é mets également l'hypothèse que donner à étudier aux élèves plusieurs réécritures de la pièce d'Edmond Rostand leur permettra de réinvestir des notions vues durant l'analyse de cette dernière, et donc de les asseoir.

Enfin, j'é mets l'hypothèse que le réseau hypertextuel choisi pour l'étude de *Cyrano de Bergerac* permettra de faire prendre conscience aux élèves de la patrimonialité de cette œuvre, en leur donnant notamment à voir que « l'héritage humaniste » de cette pièce de théâtre « s'inscrit dans [leur] culture sans qu'ils en soient conscients » (Bertagna (2009)).

## **6 Présentation des activités mises en place**

### **6.1 Entrée dans l'œuvre par la réécriture**

#### **6.1.1 Susciter l'intérêt des élèves par la réécriture**

L'objectif de la première séance d'étude de l'œuvre *Cyrano de Bergerac* était de faire découvrir aux élèves la pièce, de leur donner envie de la lire, mais aussi d'enrichir leurs connaissances sur le théâtre et de leur faire construire des hypothèses de lecture (Annexe 1 : conducteur de séance). Pour ce faire, nous avons projeté les

22 premières minutes de l'adaptation de Jean-Paul Rappeneau. Nous rappellerons ici que l'adaptation est bien une forme de réécriture, comme l'explique Louichon (2015) : elle fait en effet partie des objets sémiotiques secondaires, proposant une vision particulière, subjective, de l'œuvre originel. Ainsi, Rappeneau a-t-il choisi de ne pas respecter l'unité de lieu présente dans chaque acte de la pièce d'Edmond Rostand, avec des décors et de nouveaux lieux qui illustrent sa vision personnelle de l'œuvre. En outre, certaines scènes sont parfois amplifiées, condensées, supprimées ou rajoutées, entraînant une véritable réécriture des dialogues.

En arrêtant au bout de 22 minutes le film de Rappeneau, à la fin de la ballade du duel (présente dans la scène 4 de l'acte I), je souhaitais donner aux élèves suffisamment à voir pour susciter leur intérêt tout en leur permettant de réussir à « poser » le décor et les personnages. Durant ce visionnage, les élèves devaient répondre à trois questions de manière développée en s'appuyant sur des éléments précis observés dans l'extrait. Leurs compétences de lecture et d'analyse de l'image (mobile) étaient donc mobilisées. Les questions étaient les suivantes : 1- Qu'est-ce qui distingue un théâtre à l'époque de Cyrano d'un théâtre d'aujourd'hui ? 2- Quels adjectifs de la langue française pourraient être utilisés pour caractériser le personnage de Cyrano ? 3- Quels éléments de l'intrigue se mettent en place ? Quels personnages identifiez-vous ? Que pouvez-vous imaginer ?

A travers la première question les élèves étaient supposés réinvestir leurs connaissances sur le théâtre. La deuxième question visait à leur faire prêter attention au personnage de Cyrano qu'ils étaient censés commencer à pouvoir cerner. Enfin, la dernière question les invitait à imaginer, au vu des personnages identifiés et des situations rencontrées dans ces scènes d'ouverture, la suite de la pièce et le nœud de l'intrigue.

### **6.1.2 Le recours à la réécriture dans l'analyse littéraire**

Lors de la séance 5 de notre séquence, je me suis de nouveau appuyée sur l'adaptation de Rappeneau afin de faire étudier aux élèves le pacte qu'établissent Christian et Cyrano à la scène 10 de l'acte II.

Après avoir projeté l'extrait du film correspondant à la scène 9 de l'acte II dans lequel Christian provoque Cyrano en multipliant les jeux de mots sur son nez, les

élèves ont dû effectuer à l'oral des hypothèses sur ce qui allait se produire. Puis, à l'écrit cette fois, après avoir écrit le titre de la séance (« Séance 5 : Le pacte entre Cyrano et Christian, II, 10 ») les élèves ont dû en quelques lignes imaginer quel pacte précisément Cyrano et Christian allaient faire. Nous avons ensuite comparé leurs hypothèses avec le texte de la scène 10 de l'acte II. Après sa lecture, nous avons projeté la scène correspondante dans l'adaptation de Rappeneau. L'enjeu était donc pour les élèves d'effectuer des hypothèses de lecture faisant appel à leur compréhension de l'extrait et des personnages. Il s'agissait ainsi pour les élèves de confronter les deux héros masculins de la pièce afin de comprendre leurs différences et cerner leurs motivations. En outre, cette séance avait aussi pour objectif d'aborder la notion de triangle amoureux. Et en comparant l'extrait de la pièce à l'adaptation cinématographique, l'objectif était de faciliter la compréhension des élèves.

## **6.2 Asseoir une notion par la réécriture**

La séance 6, intitulée « Cyrano réécrit », était centrée sur l'étude comparée de deux réécritures de *Cyrano de Bergerac* : une planche de la bande-dessinée *De Capes et de Crocs, Le Maître d'armes*, de Alain Ayroles et Jean-Luc Masbou (Annexe 2) et la publicité Nike « Vive le football libre » (Annexe 3).

Les élèves ayant désormais connaissance du nœud de l'intrigue, du conflit et des principaux personnages, je souhaitais asseoir chez eux, au travers de ces réécritures, le portrait de Cyrano. En effet, par un travail de comparaison et d'analyse, il s'agissait pour les élèves d'identifier dans ces deux documents les éléments rappelant l'œuvre et le personnage de Cyrano de Bergerac. L'objectif était donc également que les élèves réinvestissent les éléments d'analyse de l'œuvre précédemment vus en classe. Par ailleurs, les élèves étant amenés à analyser une publicité, je souhaitais leur faire comprendre de quelles façons et dans quel but les références littéraires peuvent être reprises par les publicitaires. Enfin, présenter aux élèves deux réécritures avait également pour but de leur faire découvrir la dimension patrimoniale de la pièce. (Annexe 4 : conducteur de séance)

Répartis en groupes, les élèves ont dû analyser entre eux les deux documents et partager leurs interprétations. Ainsi, pour cette séance, les compétences d'analyse d'images fixes et mobiles, mais aussi de participation à des échanges oraux, étaient

mobilisées chez les élèves. Par la suite, ceux-ci ont dû rédiger individuellement un paragraphe argumenté présentant les deux documents et rendant compte de leur analyse. Ce travail individuel a été noté sur 10 : il s'agissait d'une évaluation formative puisqu'elle avait pour but, comme nous l'avons vu, de vérifier et d'asseoir la compréhension du personnage de Cyrano. Un barème permettait aux élèves d'être guidés dans la rédaction de leur paragraphe et de s'auto-évaluer (Annexe 5). Il s'agissait donc, en les guidant, de les entraîner à rédiger un texte développé et organisé.

## **7 Analyse des données**

### **7.1 L'entrée dans l'œuvre : analyse des avis des élèves (Annexe 6 et 7)**

A l'issue de la première séance, j'ai posé la question suivante aux élèves : « L'extrait du film *Cyrano de Bergerac* de Rappeneau t'a-t-il donné envie de lire/ découvrir la suite de la pièce ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Réponds en quelques lignes. »

Les réponses des élèves peuvent être divisées en 3 catégories :

- L'élève souhaite découvrir la suite.
- L'élève souhaite découvrir la suite mais exprime quelques réserves, son avis est nuancé.
- L'élève ne souhaite pas découvrir la suite.

Le tableau présent en Annexe 6.a répertorie le nombre d'élèves ayant formulé chacun de ces 3 avis.

Pour analyser en détails ces avis, j'ai classé dans un second tableau (Annexe 6.b) les différents arguments utilisés par les élèves pour justifier leurs réponses. J'ai également répertorié le nombre de fois où chaque argument était utilisé, en précisant alors s'il était employé de façon favorable ou défavorable.

On peut dégager de ce tableau le constat suivant :



Les principales résistances rencontrées par les élèves sont le langage employé (8 élèves) et le décalage avec leurs pratiques culturelles personnelles (12 élèves). *A contrario*, le personnage de Cyrano et le suspense ont entretenu l'intérêt de 10 et 8 élèves. On notera que ces deux éléments n'ont été dépréciés par personne, tandis que le langage et le décalage culturel, s'ils ont été les obstacles majeurs rencontrés par une partie de la classe, ont tout de même retenu l'intérêt de quelques élèves. En effet, le langage a heurté huit élèves mais quatre y ont trouvé un attrait. C'est le cas de K., qui nuance son avis et son incompréhension en disant : « je trouve qu'ils parlent tous bien et j'aime bien cette manière de parler » (Annexe 7.a). A. note également : « c'est incroyable la conversation (leçon de morale) uniquement en rime » (Annexe 7.b). De même, si trois élèves ont signifié leur désintérêt pour le théâtre (X. dit par exemple : « Je n'aime pas les extrait qui parle de théâtre je trouve sa ennuyant » (Annexe 7.c)), trois autres élèves ont au contraire manifesté leur intérêt pour ce genre et cet univers : L. note ainsi : « nous découvrons les pièce de theatre dans l ancien temp avec quoi et ou il fon les scene car. Je pensais que les pièce ne se faisait que a linterieur. Sa nous divertir et nous aprenont et jai envie de voir la fin du filme. » (Annexe 7.d) (les citations qui ont été reproduites ici, et celles à venir, conservent l'orthographe des élèves).

Le genre théâtral et la versification ont donc été deux obstacles à l'intérêt d'une partie de la classe (que nous analyserons dans la partie mise en perspective de ce travail). Toutefois, comme nous venons de le voir, ces deux éléments ont aussi conquis quelques élèves. Ainsi, malgré les nuances exprimées par les élèves dans leurs avis, la majorité de la classe (22 élèves sur 27) a déclaré souhaité découvrir la suite de la pièce grâce au film.

### **7.1.1 Décalage avec les pratiques culturelles des élèves**

Si cette adaptation semble donc avoir retenu l'intérêt de la majorité des élèves, douze d'entre eux ont toutefois montré, à travers des jugements de valeurs, que celui-ci était en décalage avec leurs propres pratiques culturelles. C'est par exemple le cas de F., qui note : « le décor m'a l'air pas mal par contre les acteurs me déplaisent juste par la première à perçut. » (Annexe 7.e) ou de L. qui écrit : « « certe la caliter du film n'est pas ouf mais nous comprenon l'histoir les personnage leur humeur et nous decouvrons les pièces de theatre dans l ancien temp. » (Annexe 7.d). Toutefois, ces

deux élèves ont, malgré ces réserves, exprimé le souhait de connaître la suite de la pièce. De même pour M. qui déclare explicitement « j'aimerais bien voir la fin de ce théâtre mais il fait trop vieillo. » (Annexe 7.f). Ce décalage rencontré avec leur culture personnelle, outre ces jugements de valeurs, est rendu particulièrement explicite dans l'avis de K. : « ce n'est pas le film que je regarderait si je serai chez moi. » (Annexe 7.a). On notera que cette fracture a, pour une minorité, été véritablement rédhibitoire : X. répond ainsi ne pas vouloir connaître la suite de la pièce et du film « car le style de l'extrait est bof. » (Annexe 7.c)

Avec cette première séance, c'est donc un écart entre les goûts culturels des élèves et l'œuvre proposée à l'étude, tel que Mitrovic (2019) l'a évoqué, que j'ai pu véritablement remarquer.

Ainsi, si j'ai souhaité faire entrer les élèves dans l'œuvre *Cyrano de Bergerac* en leur proposant cet extrait cinématographique car le film me semblait être un genre plus proche d'eux que ne l'est le théâtre, au regard de ces avis, celui-ci m'apparaît désormais comme étant encore trop éloigné de leurs propres goûts cinématographiques (bien qu'il s'agisse d'un film véritablement culte et patrimonial), pour permettre de réduire ce décalage culturel. On notera toutefois qu'une minorité d'élèves de la classe (3 sur 27) avaient déjà vu et aimé cette adaptation. C'est par exemple le cas de A. : « J'ai déjà vu le film ou Cyrano est joué par Gérard Depardieu, et c'est incroyable la conversation (leçon de morale) uniquement en rime : C'est un univers à découvrir. Il me fait penser aux 3 mousquetaires d'Alexandre Dumas. » (Annexe 7.b)

Néanmoins, malgré ce décalage, 81% des élèves (22 sur 27) ont adhéré à l'intrigue et aux personnages du film/de la pièce. En somme, si une partie des élèves ont au premier abord été heurtés par ce décalage, ils semblent finalement être passés outre.

### **7.1.2 Les apports de la réécriture : donner à voir joué le personnage de Cyrano et susciter l'attente chez les élèves**

La principale raison pour laquelle le film a, en effet, intéressé les élèves est le personnage de Cyrano de Bergerac. A. déclare ainsi : « J'aimerai beaucoup découvrir

les œuvres dédiées à Cyrano de Bergerac car c'est un personnage très inspirant en tout point. » (Annexe 7.b) M. et N. expliquent aussi explicitement dans leurs réponses avoir aimé ce personnage : « Sa me donne envie de regarder cette pièce de théâtre parce que Cyrano est très rigolo et très arrogant. Mais surtout il est complexé par son long et gros nez et sa me fait rigolé. » (Annexe 7.f) ; « J'ai aimée le film (theatre) surtout le personnage Cyrano, il fait beaucoup de sorte de jeu de mots comme un écrivain ou même un poète. J'ai aussi aimée quand Cyrano était en duel avec un monsieur. » (Annexe 7.g).

Cet intérêt pour le personnage s'est confirmé à la suite du visionnage. En effet, les élèves étaient très enthousiastes à l'idée de lire le texte et au moment de distribuer les rôles, tous voulaient « être Cyrano ». On notera donc un véritable attrait et engouement pour ce personnage, malgré les difficultés que les élèves ont pu rencontrer pour le comprendre.

Entrer dans la pièce par le film a donc d'emblée permis de donner à voir aux élèves un Cyrano en action, et ainsi de rendre son charisme et sa verve véritablement visibles, ce que la lecture des premières scènes n'aurait sans doute pas permis, étant donné la résistance lexicale rencontrée par la grande majorité des élèves devant le texte d'Edmond Rostand. Recourir à une réécriture visuelle, en l'occurrence à l'image mobile, et donc à un support plus « vivant » que le texte, semble ainsi être un moyen de faciliter l'entrée dans l'œuvre en en donnant à voir une interprétation possible. De plus, si les élèves ont en majorité été heurtés par le langage des personnages, lors de la séance suivante, en les interrogeant sur ce qu'ils avaient vu et compris du film, ils en ont manifesté une véritable compréhension. L'image mobile, grâce au jeu des acteurs, se présente donc également comme un moyen de pallier les difficultés de compréhension liées au lexique et à la versification : si les élèves ne sont pas parvenus à comprendre toutes les répliques, le jeu des acteurs (intonations, réactions, etc.) leur a en effet permis d'en saisir le sens global.

En outre, l'effet d'attente créé en arrêtant le visionnage après 22 minutes semble avoir fonctionné. En effet, il s'agit du second argument positif revenant le plus dans les avis des élèves : c'est ce qu'explique L. en déclarant : « J'ai envie de voir la suite, car il y a de l'action et en arrêtent a cette endroit sa nous donne du suspéense. »

(Annexe 7.d) De même, T. déclare : « oui j'aimerais découvrir la suite de l'histoire parce que les personnages et l'histoire sont intéressants et que quand je commence à regarder une histoire assez intéressante ça me donne envie de connaître la suite. Et je trouvais cette pièce intéressante et hypnotisante. » (Annexe 7.h). L'effet d'attente est également évoqué par J. « j'ai envie de savoir s'ils vont se marier avec la dame la consécration de leur amour. » (Annexe 7.i): on notera que cet élève émet une hypothèse de lecture et le fait d'arrêter le visionnage du film suscite chez lui l'envie de voir si celle-ci va être confirmée ou non.

L'un des objectifs de cette séance était, comme nous l'avons expliqué, de donner aux élèves l'envie de découvrir la suite de la pièce. En créant cet effet d'attente, cet objectif se trouve validé. L'intérêt des élèves pour la séquence, et donc pour les séances à venir, s'est ainsi trouvé suscité.

## **7.2 L'entrée dans l'œuvre : analyse des hypothèses de lecture des élèves (Annexe 8)**

Lors d'une séance suivante, dans l'optique d'étudier la scène 10 de l'acte II, après projection de l'adaptation de la scène 9 de l'acte II par Rappeneau, les élèves ont fait à l'oral des hypothèses de lecture sur la suite de la rencontre entre Cyrano et Christian. Les principales hypothèses qui sont ressorties de cet échange particulièrement actif sont les suivantes :

- « Cyrano et Christian vont se battre à l'épée. »
- « Cyrano et Christian vont faire un duel de mots. »
- « Cyrano et Christian vont faire un duel de mots tout en se battant à l'épée comme dans l'acte I (ballade du duel). »

Après avoir écrit le titre de la séance (« Le pacte »), les élèves ont ensuite dû rédiger des hypothèses sur le contenu de ce « pacte ». Les trois idées qui ont majoritairement été exprimées (à l'écrit pour certains comme demandé, puis à l'oral lors de la mise en commun car beaucoup ne se mettaient pas au travail) sont les suivantes :

- Christian va aider Cyrano à séduire une autre femme : « Le pacte de Cyrano et Christian est de en échange de le mettre en couple avec Roxane et bien il l'aide à dragué une femme. » (Annexe 8.a)
- Cyrano accepte de rester ami avec Roxane et donc de la laisser à Christian : « Ils font un pacte où Christian sera plus amoureux de Roxane mais pourra la voir en t'en qu'ami. » (Annexe 8.b)
- Christian renonce à Roxane car Cyrano a la capacité de l'humilier : « à mon avie cyrano et christian vont faire un pacte qui consiste a que christian l'aise Roxane a cyrano ou sinon cyrano l'umilira ou sinons cyrano l'aise roxane a christian en echange que que christian arrête de parler de son nez. » (Annexe 8.c). On notera que les deux hypothèses de E. s'appuient sur les éléments précédemment vus en classe (la ballade du duel) et sur la scène juste visionnée dans laquelle Christian « parle » du nez de Cyrano.

Au regard de ces hypothèses, nous pouvons constater que les élèves ont bien identifié la rivalité amoureuse de Cyrano et Christian. En effet, les hypothèses qu'ils ont formulées impliquent toutes le renoncement d'un des deux héros à Roxane. Autrement dit, les élèves ont cherché à résoudre le problème que pose cette rivalité dans l'intrigue. C'est donc la notion de triangle amoureux qu'ils ont d'eux-mêmes, mais sans la nommer ainsi, su comprendre.

Arrêter l'extrait cinématographique juste avant la formulation « du pacte » a permis de souligner le caractère inattendu de ce dernier. A l'instar des « cadets de Gascogne », les élèves ont supposé que Cyrano allait se battre, d'une façon ou d'une autre, avec Christian pour le punir de son impertinence. Leur faire formuler ces hypothèses de lecture pour ensuite les comparer avec la suite de l'extrait a donc permis de mettre en avant l'effet de surprise recherché par Edmond Rostand. De plus, faire écrire aux élèves leurs hypothèses de lecture sur le supposé « pacte » des deux héros leur a permis d'asseoir l'enjeu principal de la scène : la rivalité amoureuse de Christian et Cyrano. Au terme de la lecture de l'extrait (scène 10), puis dans un second temps du visionnage de la scène correspondante (suite de l'extrait filmique), les élèves ont bien compris que les deux héros se complétaient car ils ont ensuite, pour compléter le triangle amoureux dessiné en guise de bilan, attribué les adjectifs suivants aux différents personnages : « éloquent » pour Cyrano ; « beau et charmant » pour

Christian ; « amoureuse et perdue » pour Roxane. On notera que c'est après avoir vu l'interprétation de cette scène donnée par Rappeneau que les élèves ont été capables d'attribuer ces adjectifs aux personnages et d'expliquer à l'oral leurs motivations et leurs sentiments. Il semble ainsi que l'adaptation ait facilité leur compréhension. En effet, leur lecture peu expressive de l'extrait, au cours de laquelle plusieurs répliques ont été écorchées, tend à montrer que les élèves lecteurs étaient dans une simple posture de déchiffrement et non de compréhension. Recourir à l'adaptation dans un second temps a ainsi, grâce au jeu des acteurs, éclairé leur compréhension.

### ***7.3 Bilan sur les apports de la réécriture pour entrer dans l'œuvre patrimoniale***

Si le film *Cyrano de Bergerac* de Rappeneau est encore trop éloigné des pratiques culturelles de la majorité des élèves de la classe et n'a donc pas réduit le décalage culturel comme j'ai supposé qu'il le ferait, il a toutefois permis de donner à voir une interprétation possible du personnage de Cyrano, laquelle a véritablement suscité l'intérêt d'une grande partie des élèves, y compris de ceux n'ayant pas envie de connaître la suite de la pièce, en témoigne leur enthousiasme pour lire les répliques de ce personnage lors des séances suivantes.

Le visionnage du début de cette adaptation, s'il a donc rencontré quelques heurts, a globalement rempli son objectif de donner envie aux élèves de découvrir la suite de la pièce et de faciliter leur entrée dans l'œuvre, en contribuant notamment à pallier les difficultés de compréhension du texte, et ce grâce à l'image mobile.

En outre, dans le cadre d'une lecture analytique (scène 10, II), l'adaptation s'est révélée être un moyen de faire comprendre aux élèves la mise en place de l'intrigue de la pièce. En effet, elle leur a permis de formuler des hypothèses de lecture qui ont contribué à leur faire prendre conscience des enjeux de la scène étudiée et, plus globalement, de la pièce.

Projeter l'extrait en deux temps (scène 9 puis scène 10) a aussi permis de remobiliser l'attention des élèves, laquelle s'est rapidement dissipée au moment de la formulation écrite des hypothèses. De même, si au moment de lire l'extrait étudié les

élèves n'étaient pas véritablement concentrés, leur attention a de nouveau été mobilisée quand il a s'agit de visionner l'adaptation.

#### **7.4 Asseoir une notion par la réécriture**

Au terme de la séance 6, intitulée « Cyrano réécrit », les élèves ont produit un paragraphe argumenté dans lequel ils ont confronté deux réécritures de *Cyrano de Bergerac* (présentées précédemment). J'analyserai ici non pas la forme de leurs paragraphes, mais le fond. Autrement dit, je ne vais pas chercher à voir si les élèves ont bien soigné leur orthographe, ont bien présenté les documents et utilisé des connecteurs logiques tel que le barème de cette évaluation formative les invitait à le faire, mais j'analyserai les idées qu'ils ont développées.

Il est à noter que sur les 25 élèves présents lors de la séance, seuls 18 m'ont rendu leur travail, à terminer à la maison (je reviendrai sur ce point dans la partie « mise en perspective »).

Pour analyser les liens que les élèves ont établis entre les deux documents et *Cyrano de Bergerac*, j'ai classé dans deux tableaux les différents éléments de comparaison que les élèves ont relevés et développés dans leurs copies (Annexe 9). J'analyserai d'abord les réponses données sur la planche de bande-dessinée, puis celles données sur la publicité.

##### **7.4.1 Analyse des réponses données sur la planche de bande-dessinée De Cape et de Crocs (Annexes 9.a et 10)**

Dans toutes les copies des élèves, le physique du personnage du « Maître d'armes » est l'élément d'analyse qui revient en premier : tous les élèves ont su reconnaître chez lui le costume, l'épée, le nez de Cyrano. Certains ont développé plus que d'autres en décrivant en détail le chapeau à plumes, la cape, le pommeau de l'épée, ou en insistant sur la grosseur du nez. C'est par exemple le cas de P. qui a écrit : « Le physique du personnage « Maître d'armes » est similaire à lui, avec son chapeau de mousquetaire avec une grande plume. Sa protectrice est fine avec un pommeau arrondi comme s'elle des mousquetaires. Son nez est énorme et disproportionné par rapport à son visage. » (Annexe 10.a)

Le langage du personnage est le deuxième élément qui apparaît dans quasiment toutes les copies : seize élèves sur dix-huit ont su voir (à des degrés différents) que le personnage s'exprimait avec un langage soutenu et beaucoup ont remarqué qu'il faisait, à l'instar de Cyrano, des rimes et des alexandrins (comme la dernière bulle le leur laissait entendre). Les termes « d'éloquence » et de « maîtrise du langage » reviennent dans plusieurs copies. Certains élèves ont su aller plus loin dans la comparaison en évoquant « la répartie du personnage », son « ton moqueur » ou encore « sa capacité à faire des duels de mots » : nous pouvons citer en exemples les propos de M., qui écrit : « Dans la BD il fait des combats de paroles comme dans la pièce de théâtre. » (Annexe 10.b) ; ou ceux de T. : « la façon de parler du personnage est la même que Cyrano de Bergerac pendant ses combats, c'est-à-dire qu'il fait des rimes tout en insultant son adversaire pour le déstabiliser » (Annexe 10.c).

Cinq élèves ont établi un parallèle plus poussé avec le début de la pièce en montrant que le personnage de la bande-dessinée ridiculise les animaux, comme Cyrano ridiculise Valvert. Citons ainsi A. : « L'homme parle en alexandrins et à un langage soutenu. Il se moque des deux animaux (un loup et un renard) comme dans le début du film vu en classe ou Cyrano ridiculise un noble lui ayant critiqué son nez. On pourrait croire que les animaux sont les personnages dont Cyrano se moque également au début du film. » (Annexe 10.d). Ces cinq élèves ont donc su réinvestir l'analyse des premières scènes de la pièce, et donc du début du film (puisque ces scènes d'ouverture n'ont pas été lues en classe).

Ces dix-huit copies sont révélatrices de ce que les élèves retiennent de Cyrano : ils sont frappés en premier lieu par son physique et par son langage soutenu, lequel reste toutefois obscur pour la grande majorité d'entre eux (étant donné que seul trois élèves ont cherché à analyser le texte et les jeux de mots employés par l'auteur autour du « nez »). Sa posture a aussi été évoquée par plusieurs élèves (« il a aussi la même posture le même charisme et sur tout la même pensée que Cyrano de Bergerac notamment ces prises de paroles toujours avec le même charisme que Cyrano de Bergerac » (Annexe 10.e) ; « Il fait des alexandrins comme dans la pièce de théâtre et la même posture ». (Annexe 10.b)) Nous pouvons en déduire que les élèves sont donc également sensibles au charisme de Cyrano. Or, nous avons précisément conclu sur l'entrée dans l'œuvre par l'adaptation filmique qu'elle avait permis de rendre visible le



charisme et la verve de Cyrano tout en suscitant l'intérêt des élèves : ces remarques sur la posture du personnage semblent donc venir confirmer cette conclusion.

#### **7.4.2 Analyse des réponses données sur la publicité Nike « Vive le football libre » (Annexes 9.b et 10)**

D'emblée, nous pouvons remarquer que les éléments d'analyse donnés par les élèves sont plus divers que ceux donnés pour l'analyse de la bande-dessinée. Davantage d'interprétations étaient possibles. En effet, si dans la bande-dessinée les points communs entre le Maître d'Armes et Cyrano étaient facilement identifiables, dans la publicité le rapport entre Cyrano de Bergerac et le football n'est pas explicite : les élèves ont donc dû chercher par eux-mêmes des pistes d'interprétation.

Les parallèles que les élèves ont opérés entre le stade et la salle de théâtre ; entre les supporters et les spectateurs présents lors du duel de Cyrano ; ainsi qu'entre le duel de Cyrano et le « duel sportif » des deux équipes de football, témoignent d'un vrai réinvestissement des premières scènes de la pièce et de l'impact que les images du film (dans lequel Rappeneau choisit de représenter l'anarchie complète d'une salle de théâtre) ont eu sur eux.

L'objectif principal, en faisant découvrir aux élèves cette publicité, était de faire entrer en résonance *Cyrano de Bergerac* avec leurs propres univers et centres d'intérêt. En effet, cette publicité opère un lien avec leurs pratiques sportives mais également avec l'univers de la publicité, dont ils sont familiers, et avec une grande marque qu'ils connaissent. Le fait que certains élèves ont évoqué un « duel sportif » et/ou ont fait un parallèle entre les supporters et le public de théâtre semble montrer qu'il y a bien eu un effet d'écho entre la pièce de théâtre et leurs centres d'intérêt. Les élèves ont su voir dans le public du match de football la même « anarchie » qui avait été évoquée en cours pour qualifier les spectateurs au début du film. Le parallèle entre les encouragements du public du théâtre et ceux des supporters est d'ailleurs l'élément d'analyse qui est le plus revenu dans les copies après le « langage employé » et la reprise du vers « A la fin de l'envoi, je touche ! ».

La copie de I. rend particulièrement sensible cette résonance qu'il y a pu avoir, pour certains élèves, entre l'univers du sport et l'univers du théâtre : « Il y a un affront

et le but de Cyrano dans la pièce et Maradona dans la pub est de gagner à tout pris et de ridiculiser l'adversaire. La pub est une pub de Nike, ils ont fait l'évolution d'un joueur de foot (Maradona, je crois) qui s'améliore et qui n'abandonne pas. Il commence dans un petit terrain et il fini dans l'équipe de France dans un grand stade. » (Annexe 10.f). Par ces propos, cet élève souligne qu'il est familier de l'univers du football (il cite le nom d'un joueur et identifie le stade de France). Le fait qu'il cherche à identifier précisément le joueur filmé mais également qu'il en retrace le parcours, montre que la publicité a retenu son intérêt. Il opère de lui-même un parallèle entre les objectifs de Cyrano et ceux de « Maradona » (quatre autres élèves ont aussi expliqué que les objectifs de Cyrano et ceux du joueur de football étaient similaires). Nous pouvons en conclure que chez cet élève, le recours à la réécriture a véritablement permis d'actualiser la psychologie d'un personnage de théâtre du XIX<sup>e</sup> siècle, éloigné de lui.

#### **7.4.3 Bilan sur les apports de la réécriture pour asseoir une notion**

Cette activité d'analyse comparée a permis d'évaluer la compréhension que les élèves ont du personnage de Cyrano, tout en les forçant à réinvestir des éléments d'analyse de la pièce vus en classe, notamment des premières scènes. Elle a aussi permis de mettre au jour les incompréhensions (résistance lexicale, texte qui n'est pas toujours compris) et confusions des élèves (plusieurs élèves ont confondu Christian et le Vicomte de Valvert et un élève a confondu l'auteur de la pièce avec l'un des personnages). Par ce travail de comparaison, les élèves ont pu asseoir le portrait de Cyrano en remobilisant leurs connaissances mais aussi en découvrant d'autres « interprétations » du personnage réexploitant ses caractéristiques principales. L'analyse de la publicité, qui a rencontré plus de difficultés que celle de la bande-dessinée, les a notamment conduits à mener une véritable réflexion sur le personnage et ses intentions puisque les liens opérés entre le football et Cyrano restaient implicites.

Bien plus que la bande-dessinée, la publicité semble avoir aussi permis d'actualiser chez certains élèves l'univers de Cyrano et notamment sa psychologie. La résonance entre la pièce de théâtre et leurs centres d'intérêt semble donc s'être opérée chez plusieurs élèves. Tel que Levet (2019) l'a exprimé, recourir à cette publicité relevant d'un « univers médiatique » dont ils sont proches, semble ainsi avoir permis de « leur rendre intelligible [un] texte du passé ».

## 8 Mise en perspectives : limites, obstacles et poursuites

S'appuyer sur des réécritures afin de faire étudier *Cyrano de Bergerac* à un public de 4<sup>e</sup> issus d'un collège REP a permis de faciliter l'entrée des élèves dans l'œuvre et d'asseoir chez eux le portrait du héros de la pièce. Mais si le recours à l'image mobile, comme nous l'avons vu, a favorisé la compréhension des élèves grâce à l'interprétation du texte donnée par les acteurs, les vers d'Edmond Rostand sont toutefois restés obscurs pour une grande partie de la classe. Nous verrons, en analysant les limites et obstacles rencontrés lors de ces séances, que de ce heurt lexical semble aussi découler une autre difficulté : une difficulté à prendre conscience, pour les élèves, de la dimension patrimoniale de *Cyrano de Bergerac*. Nous tâcherons ainsi de voir quelles pourraient être les modifications à apporter à ces séances de cours, au vu de ces obstacles rencontrés, et quelles poursuites seraient envisageables.

### 8.1 Décalage culturel

Lors de la première séance de la séquence, à la suite du visionnage de l'adaptation de Rappeneau, les élèves ont signifié à l'oral leur incompréhension des répliques des personnages. D. a par exemple déclaré : « C'est de l'ancien français ! ». De même, certains ont expliqué ne pas être intéressés par le théâtre, précisant que « personne dans [leur] entourage n'y va » et que « c'est pour les vieux ». Leurs avis écrits sont venus confirmer ces deux obstacles (voir tableaux en Annexe 6). Huit d'entre eux ont en effet noté être gênés par le lexique. Nous pouvons citer en exemples l'avis de trois élèves : celui de K. qui déclare : « je ne comprend pas trop leur humour » (Annexe 7.a) ; celui de F. : « j'ai trouver le film assez bien mais le langage employé est assez difficile à comprendre » (Annexe 7.e) ; ou celui de I. : « Non je ne voudrais pas continuer, même si j'aime finir des histoires, je ne veux pas car il y a trop de rime. » (Annexe 7.j)

Cette résistance lexicale et ce désintérêt pour le genre théâtral, duquel ils ne sont pas coutumiers, viennent témoigner du décalage culturel qui a été, pour douze élèves (soit environ 44% de la classe, donc plus d'un tiers des élèves), l'élément majeur pouvant nuire à leur intérêt pour la pièce. En considérant que les avis négatifs des élèves portant sur la langue d'Edmond Rostand et sur le théâtre relèvent aussi de

ce décalage culturel, nous pouvons constater que ce dernier apparaît clairement comme étant l'obstacle principal à l'entrée dans l'œuvre rencontré par les élèves.

Malgré cette fracture culturelle, la grande majorité de la classe a finalement (comme nous avons pu le voir) dépassé ses *a priori* car elle a exprimé souhaiter connaître la suite de la pièce (plusieurs élèves ont d'ailleurs demandé, lors des cours suivants, à continuer de voir le film). Toutefois, la résistance lexicale est demeurée.

## **8.2 Résistance lexicale (Annexes 9 et 10)**

En effet, cette résistance lexicale au texte d'Edmond Rostand s'observe dans les analyses de la publicité Nike produites par les élèves. Seuls cinq élèves ont cherché à comprendre le lien entre « le sens du texte prononcé » et les images : ces élèves sont les seuls à avoir établi un parallèle entre les objectifs du footballeur et ceux de Cyrano (Annexe 9.b). Toutefois, huit d'entre eux (ainsi que deux élèves qui n'ont pas rendu leurs copies mais qui, lors de l'activité de groupe, l'ont souligné) ont remarqué que la publicité reposait sur une synchronisation entre l'image et le texte : les mots « touche » mais aussi « feinte » ont été relevés par plusieurs élèves qui ont su les associer aux gestes techniques du footballeur. Néanmoins, seuls quatre élèves ont conclu de ces remarques qu'on pouvait faire un parallèle entre le duel de Cyrano et l'affrontement sportif des deux équipes. La majorité des élèves n'a donc pas cherché à comprendre le lien qui était opéré entre « le texte prononcé » et les images. En outre, seuls trois élèves ont compris que ce texte (hormis le vers « A la fin de l'envoi, je touche ! ») était un extrait de la pièce. L'analyse de cette publicité a ainsi rencontré des difficultés provenant essentiellement d'une incompréhension des vers.

Or, si l'adaptation peut se présenter comme une remédiation à cette résistance lexicale en permettant aux élèves de saisir le sens global des répliques des personnages, et donc d'appuyer l'analyse d'un extrait particulier (comme cela a pu être le cas pour la lecture analytique de la scène 10 de l'acte II), j'ai pu constater que cette difficulté de compréhension ne concernait pas uniquement les vers d'Edmond Rostand.

En effet, cette résistance lexicale transparaît également dans les analyses que les élèves ont produites de la planche de bande-dessinée *De Cape et de Crocs*. La

grande majorité de la classe s'est contentée d'évoquer le physique et le langage soutenu du personnage sans entrer en profondeur dans l'analyse du texte : cette omission témoigne de leur incompréhension des vers prononcés par le Maître d'armes. Lors du travail de groupe plusieurs élèves m'ont en effet signifié ne pas bien comprendre le texte (je les ai alors invités à le relire plusieurs fois, à s'aider des dessins, et à en discuter en groupe). Ainsi, seuls trois élèves ont cherché à l'analyser plus en détail et ont su repérer le réseau lexical déployé par l'auteur autour du « nez ». On peut citer en exemple l'analyse de I. : « Dans la bande-dessinée il a le même complexe autour du nez, il utilise du vocabulaire comme hummer, sentir flairer, etc. » (Annexe 10.f).

### **8.2.1 Etayage des consignes : pistes envisagées**

Pour remédier à ces difficultés de compréhension, l'étayage de la consigne de cette sixième séance (« Cyrano réécrit ») serait à revoir. En faisant le choix d'une consigne ouverte, les élèves ont en effet facilement pu omettre des points de comparaison, se contentant d'énumérer les éléments les plus transparents (à savoir les dessins pour la bande-dessinée ; le vers « A la fin de l'envoi, je touche ! » pour la publicité). En proposant une consigne davantage fermée qui ciblerait les points à analyser, et donc en orientant les élèves, ceux-ci seraient amenés à prêter attention au texte, texte qu'ils ont rapidement, pour la plupart, délaissé devant les difficultés de compréhension rencontrées. Pour pallier celles-ci, il semblerait également judicieux de fournir, en complément de la planche de bande-dessinée, quelques notes de vocabulaire. De même, on pourrait envisager de donner aux élèves une retranscription de l'extrait de la pièce mis en voix par Oxomo Puccino dans la publicité pour leur permettre de l'analyser et de le relire à leur guise, ce que de simples visionnages n'ont pas permis.

### **8.2.2 Modifications à apporter à l'organisation de la séance**

Par ailleurs, seuls dix-huit élèves sur les vingt-cinq présents lors de cette sixième séance m'ont rendu leur travail qu'ils devaient rédiger chez eux. Au regard des copies rendues, force est de constater que beaucoup d'élèves ont aussi essayé de terminer ce travail à la hâte en classe pour ne pas avoir à le finir le week-end. Si cette séance devait être réitérée, il serait donc préférable de l'organiser sur deux heures de cours. La première heure serait ainsi consacrée à l'analyse des réécritures

et la deuxième à la rédaction du paragraphe individuel. Ces modalités permettraient aux élèves de prendre leur temps pour analyser les documents, ce qui serait sans doute un moyen de les faire entrer plus en profondeur dans l'analyse textuelle. Par ailleurs, en leur laissant un temps de rédaction individuelle en classe, les élèves pourraient être amenés à produire une analyse plus fine et davantage développée.

Si, en raison des imprévus évoqués précédemment, je n'ai pas pu faire de retour avec les élèves sur cette séance d'analyse, à l'avenir il serait également intéressant de prévoir en classe un petit temps d'échange/de correction pour revenir éclairer le sens de ces réécritures, de leurs textes, et de leurs interprétations.

### **8.3 Faire prendre conscience de la dimension patrimoniale de *Cyrano de Bergerac***

#### **8.3.1 Limites et obstacles**

Outre ces difficultés de compréhension lexicale, l'écueil majeur rencontré lors de cette séance d'analyse concerne l'identification du texte prononcé en « voix off » dans la publicité. En effet, seuls trois élèves ont compris qu'il s'agissait d'un extrait de la scène 4 de l'acte I de *Cyrano de Bergerac*. La majorité des élèves ont simplement identifié la reprise du vers « A la fin de l'envoi, je touche ! » et ont conclu à une imitation du phrasé de Cyrano. Ils évoquent en effet l'usage d'un « langage soutenu » : J. déclare ainsi : « Les 2 documents représentent Cyrano car il y a un langage soutenu comme dans la publicité à la fin ils ont dit « je touche » (Annexe 10.g). De même, E. déclare : « Sur la publicité Nike on peut [...] aussi entendre une personne qui parle en faisant des rimes et des Alexandrins. Il dit 3 fois « et je touche ». Quand on regarde cette publicité on a l'impression que la personne qui parle et Cyrano de Bergerac car dans un des extraits que l'on a regarder Cyrano se bat et à la fin dit « je touche » et Cyrano parle aussi en Alexandrin et en faisant des rimes » (Annexe 10.i). La copie de L. rend également sensible cette confusion : en effet, cet élève s'interroge sur le texte, écrivant : « La vidéo de foot on dirait cyrano, car a chaque d'une phrases il dit « à la fin de l'envoy ; je touche » et c'est ce que dit Cyrano dans une de ces vidéo mais je

me dit que les phrases qui dit dans la vidéo foot c'est peut-être les phrases qui dit sont dans une des vidéo de Cyrano » (Annexe 10.h).

Malgré cette mésinterprétation, on notera toutefois que cette séance a permis une véritable intériorisation du vers « A la fin de l'envoi, je touche ! », vers devenu véritablement patrimonial : en effet, outre sa reprise dans leurs copies, plusieurs élèves n'ont eu de cesse de le répéter durant toute la séance. La publicité semble donc les avoir marqués.

Néanmoins, le fait que les élèves n'aient pas identifié l'extrait de la pièce, extrait qu'ils avaient pourtant vu joué dans l'adaptation de Rappeneau, semble montrer que la dimension patrimoniale de la pièce n'a pas résonné chez eux.

On peut penser que le heurt lexical rencontré a empêché cette résonance : n'ayant pas compris le sens précis des vers lors du visionnage du début de l'adaptation de Rappeneau, les élèves ne les ont pas reconnus dans cette publicité. En revanche, la reconnaissance de l'unique vers « A la fin de l'envoi, je touche ! » s'explique du fait même des multiples répétitions dont celui-ci fait l'objet dans la ballade de Cyrano.

Pour faire prendre conscience aux élèves de la dimension patrimoniale de l'œuvre au travers de réécritures, deux facteurs semblent donc préalablement indispensables : une fréquentation répétée de l'hypotexte (comme cela a ici été le cas avec le vers « A la fin de l'envoi, je touche ! ») et une compréhension suffisante de celui-ci, afin que les élèves soient aptes à identifier ses hypertextes.

### **8.3.2 Pourquoi réécrire ? Donner à comprendre le message porté par des réécritures**

La reprise qui est faite de *Cyrano de Bergerac* dans cette publicité vient illustrer la dimension patrimoniale de la pièce puisqu'il s'agit d'un OSS (Louichon, 2015). Mais c'est aussi précisément parce qu'il s'agit d'une œuvre relevant du patrimoine littéraire et culturel français qu'elle a été choisie par les publicitaires. Ainsi, l'un de mes objectifs de séance (en plus de faire découvrir la dimension patrimoniale de *Cyrano de Bergerac* à travers deux réécritures) était de faire comprendre aux élèves de quelles façons et dans quel but les références littéraires peuvent être reprises, détournées et actualisées par des publicitaires. Or cet objectif n'a pas été atteint. En effet, les élèves n'ont pas

su, au regard de leurs analyses, comprendre le message de la publicité : aucun d'entre eux n'a véritablement émis d'hypothèse sur les raisons de cette reprise de *Cyrano de Bergerac*, qui *a priori* n'a rien à voir avec le football. Toutefois, la consigne de cette séance ne les invitait pas véritablement à se poser cette question. Je n'ai donc pas su adapter ma consigne à l'un de mes objectifs.

Si cette activité devait être réitérée, on pourrait donc envisager (en plus de revoir l'étayage de la consigne pour guider davantage les élèves, comme énoncé précédemment) d'ajouter une question supplémentaire, telle que : « Pourquoi les publicitaires ont-ils choisi d'utiliser ce texte ? ». Pour guider les élèves, il me semblerait alors pertinent de leur expliquer le contexte de création de cette publicité (ce que je n'ai pas fait) : à savoir que la marque est devenue sponsor de l'équipe de France de football. Toutefois, pour ne pas trop surcharger les élèves en leur donnant une multitude de consignes, on pourrait aussi envisager d'évoquer simplement cette question lors d'un retour en classe sous forme d'échanges.

Il s'agirait ainsi de montrer aux élèves que les publicitaires, pour représenter la France et ses valeurs, ont choisi de reprendre un texte théâtral culte symbolisant la culture française classique et de l'associer à la culture française nouvelle/actuelle du rap (représentée par le choix de faire intervenir Oxomo Puccino). La dimension patrimoniale de *Cyrano de Bergerac* s'en trouverait donc démontrée, et le principe même de la réécriture (ici dans un contexte publicitaire) pourrait ainsi également faire sens chez les élèves.

### **8.3.3 Poursuites envisagées**

J'avais émis l'hypothèse qu'accompagner *Cyrano de Bergerac* d'un réseau hypertextuel permettrait de faire prendre conscience aux élèves de la patrimonialité de cette œuvre. Mais les obstacles qu'ils ont rencontrés lors de la sixième séance de cette séquence m'ont permis de voir que cette hypothèse n'a pas été validée.

La fréquentation des réécritures de *Cyrano de Bergerac* n'a pas été suffisante pour donner à voir aux élèves sa dimension patrimoniale. Si j'ai souhaité intégrer à mon réseau hypertextuel des extraits du film *Edmond*, d'Alexis Michalik, je n'ai finalement pas pu les faire étudier à la classe. Toutefois, à l'avenir, il faudrait pouvoir donner à voir aux élèves un véritable panorama des réécritures de *Cyrano de Bergerac*



pour que ceux-ci puissent se rendre compte de son impact et de sa résonance dans la culture française. Ainsi, par cette prise de conscience des multiples « objets sémiotiques secondaires » (Louichon, 2015) qu'elle a générés, les élèves pourraient la fonder en tant qu'œuvre patrimoniale.

Pour que cette fréquentation soit suffisamment régulière, mais tout en laissant une place prépondérante à l'œuvre intégrale étudiée, il faudrait pouvoir mettre en place les activités centrées sur les réécritures à des moments clefs de la séquence. Outre l'entrée dans l'œuvre, le recours aux réécritures pourrait ainsi aussi se faire en fin de séquence, comme prolongement (ce qui n'a pas été le cas ici), tel que Levet l'envisage (2019). De plus, si l'adaptation de Rappeneau a permis de faciliter la compréhension des élèves, notamment en lecture analytique, d'autres réécritures pourraient également venir appuyer l'analyse d'autres extraits à l'étude. Enfin, une piste à envisager serait d'utiliser les réécritures comme point de départ de séances d'écriture (écrit d'invention, d'imitation ou d'appropriation).

En somme, pour poursuivre cette expérimentation, il m'apparaît comme indispensable de multiplier le recours aux réécritures relevant de genres et médias variés, dans des activités différentes, afin de rendre véritablement sensible la dimension patrimoniale de l'œuvre (qu'il s'agisse de *Cyrano de Bergerac* ou d'une autre œuvre patrimoniale), et de permettre davantage son actualisation, en la faisant entrer de manière récurrente en résonance avec « l'actuel » et donc avec les élèves.

## Conclusion

Mon questionnement sur les apports de la réécriture dans l'étude d'œuvres patrimoniales trouve son origine dans une réflexion plus large : comment remotiver auprès des élèves l'étude des classiques, lesquels semblent, *a priori*, éloignés de leurs pratiques de lectures individuelles ? Susciter l'intérêt des élèves pour les classiques me semblait, en effet, être un des grands enjeux de la didactique de la littérature. J'ai pu affiner ce questionnement et l'orienter vers la notion de réécriture grâce à un regard rétrospectif sur ma propre expérience d'élève (sur la façon dont j'ai pu étudier, au collège et au lycée, les classiques par le biais, ou non, de réécritures) ; et grâce à un regard prospectif sur ma propre pratique enseignante (sur la façon dont j'envisageais de faire étudier certaines œuvres). En me penchant sur les programmes officiels de

l'Éducation nationale, lesquels encouragent, pour chaque cycle, l'étude dialogique d'œuvres littéraires et artistiques, j'ai pu préciser ma réflexion sur la place qui peut être accordée aux réécritures en classe de français. Par ailleurs, c'est en cherchant à définir la notion de « classique » que j'ai découvert celle « d'œuvre patrimoniale » et le lien étroit que cette dernière entretient avec la réécriture. Les travaux de Louichon (2015) ont ainsi fait évoluer ma réflexion : il ne s'agissait plus uniquement d'envisager les réécritures comme un outil pour susciter l'intérêt des élèves envers une œuvre mais également comme un moyen de leur faire prendre conscience de sa patrimonialité.

Les recherches effectuées en didactique de la littérature témoignent d'une volonté, par la prise en compte du sujet-lecteur, d'actualiser auprès des élèves les œuvres littéraires. A la lumière de réécritures contemporaines, c'est le sens même des œuvres patrimoniales qui peut ainsi être rendu intelligible. En effet, la réécriture est envisagée par les didacticiens en littérature comme moyen d'appropriation de l'œuvre classique avec laquelle un rapport individué peut être construit.

A partir de ces recherches, je me suis demandé quels étaient les apports précis que pouvait procurer l'usage de la réécriture, déjà répandue dans les pratiques enseignantes, dans l'étude d'une œuvre. Afin de mettre en place mes expérimentations, j'ai fait le choix de me concentrer sur l'étude d'une œuvre patrimoniale très souvent étudiée au collège : *Cyrano de Bergerac*, et de recourir à des réécritures relevant de genres variés, dont une adaptation.

Mes expérimentations ont rencontré quelques obstacles, notamment un décalage culturel et une résistance lexicale, qui m'ont ainsi fait comprendre que si la réécriture peut être un moyen de faciliter l'entrée dans l'œuvre, elle-même doit pouvoir faire l'objet d'une explicitation en classe. Toutefois, malgré ces obstacles, j'ai pu constater que le recours aux réécritures a favorisé l'entrée dans l'œuvre en suscitant l'intérêt des élèves et en attisant leur curiosité. Les réécritures ont également été un véritable outil à l'analyse littéraire puisqu'elles ont facilité la compréhension des élèves, les aidant à asseoir le portrait et la psychologie du personnage principal ainsi que des moments clés de l'intrigue. Le recours aux réécritures s'est également révélé un moyen de remobiliser l'attention des élèves, en leur donnant à voir une lecture et des interprétations possibles de l'œuvre.

Néanmoins, mon recueil de données a mis en avant des limites au fait de recourir à des réécritures pour étudier une œuvre classique. Lors de mes expérimentations, les messages véhiculés par les réécritures n'ont pas été perçus par les élèves et leur prise de conscience de la patrimonialité de *Cyrano de Bergerac* ne s'est pas opérée. Ces limites me laissent penser qu'il est nécessaire de donner à comprendre aux élèves les enjeux même du processus de réécriture. En ce sens, la réécriture ne peut être réduite à un unique outil d'étude. Elle demeure une œuvre à part entière et faire comprendre les enjeux de son écriture, c'est déjà donner à saisir la patrimonialité de l'hypotexte dont elle est issue.

## Bibliographie

- AHR, S. DENIZOT, N. (2013). Introduction. Dans (dir. AHR, S. DENIZOT, N.). *Les patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux*. Presses universitaires de Namur. Coll. Diptyque. p.7-15
- ANGENOT, M. (1974). Qu'est-ce que la paralittérature ? *Études littéraires*, 7, p. 9-10.  
<https://doi.org/10.7202/500305ar>
- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard. Coll. Tel. p.115
- BERTAGNA, C. (2009). Faire dialoguer culture moderne ou contemporaine et culture patrimoniale exemples et démarches. *Le français aujourd'hui*, n° 167(4).  
<https://doi.org/10.3917/lfa.167.0069>
- BURATTI, L. (2014, 24 septembre). « Les jeunes lisent toujours, mais pas des livres ». Le Monde.fr. [https://www.lemonde.fr/campus/article/2014/09/24/les-jeunes-lisent-toujours-mais-pas-des-livres\\_4491903\\_4401467.html](https://www.lemonde.fr/campus/article/2014/09/24/les-jeunes-lisent-toujours-mais-pas-des-livres_4491903_4401467.html)
- Classique – définition*. Le Robert en ligne. Consulté le 8 janvier 2022 à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/classique>
- DENIZOT, N. (2019). Culture scolaire et culture des élèves en classe de français. *Le français aujourd'hui*, N°207(4), 29. <https://doi.org/10.3917/lfa.207.0029>
- FAURE, M.-F. (2014). *Lire au collège - Savoir interpréter les textes et savoir en parler*. Presses universitaires de Rennes. Coll. Didact. Education.
- GENETTE, G. (1982) *Palimpsestes, La littérature au second degré*. Seuil. p.15
- HOUDART-MEROT, V. (2020). Intertextualité. Dans (dir. BRILLANT RANNOU, N. LE GOFF, F. FOURTANIER, M.-J. MASSOL, J.-F.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris. Honoré Champion. p.147-149
- KRISTEVA, J. (1968). *Le texte clos*. *Langages*, 3(12), 104.  
<https://doi.org/10.3406/lqge.1968.23564>
- KRISTEVA, J. (1969). *Séméiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Seuil. p.145

- LANGLADE, G. (2013). Lectures cinématographiques comparées d'une œuvre patrimoniale (*La Princesse de Clèves*). Dans (dir. AHR, S. DENIZOT, N.). *Les patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux*. Presses universitaires de Namur. Coll. Diptyque. p.17-31
- LE GOFF, F. (2020). Réécriture. Dans (dir. BRILLANT RANNOU, N. LE GOFF, F. FOURTANIER, M-J. MASSOL, J-F). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris. Honoré Champion. p.314-316
- LEVET, N. (2019). Pour une didactique de la lecture « au premier degré » en classe de français. *Le français aujourd'hui*, N°207(4). <https://doi.org/10.3917/lfa.207.0093>
- LOUICHON, B. (2015). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent. Bishop M.-F. Beladjinn A. *Ecole et patrimoines littéraires*. Paris. Champion.hal-01696379. p.12
- LOUICHON, B. (2015). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation. *Tréma*, 43. <https://doi.org/10.4000/trema.3285>
- LOUICHON, B. PERETTI (de). (2020). Patrimoine littéraire, littérature patrimoniale. Dans (dir. BRILLANT RANNOU, N. LE GOFF, F. FOURTANIER, M-J. MASSOL, J-F). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris. Honoré Champion. p.172-174
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019). Programme de français de seconde générale et technologique. (BOEN n°1 du 22 janvier 2019). Consulté le 3 novembre 2021 à l'adresse [https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1\\_2019/92/8/spe575\\_annexe1\\_1062928.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1_2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019). Programme de français de première des voies générale et technologique. (BOEN n°1 du 22 janvier 2019). Consulté le 3 novembre 2021, à l'adresse [https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/93/0/spe575\\_annexe2\\_1062930.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/93/0/spe575_annexe2_1062930.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale (2020), Baccalauréat général et technologique, Épreuves anticipées obligatoires et à l'épreuve orale du contrôle de français.

- (BO spécial n°7 du 30 juillet 2020). Consulté le 30 mars 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special7/MENE2019312N.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2020). Programme du cycle 3. (BOEN n°31 du 30 juillet 2020). Consulté le 30 octobre 2021, à l'adresse [https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714\\_annexe2\\_1312887.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale (2020). Programme du cycle 4. (BOEN n°31 du 30 juillet 2020). Consulté le 1 novembre 2021, à l'adresse [https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/1/ensel714\\_annexe3\\_1312891.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/1/ensel714_annexe3_1312891.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2019) Programme d'enseignement de spécialité d'humanités, littérature et philosophie de la classe de première de la voie générale. (BOEN n°1 du 22 janvier 2019). Consulté le 30 mars 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901578A.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). Les épreuves du DNB. Éduscol. Consulté le 9 janvier 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/716/les-epreuves-du-dnb>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Pour une culture littéraire et artistique. Éduscol. Consulté le 2 novembre 2021, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/247/francais-cycle-3-pour-une-culture-litteraire-et-artistique>
- MITROVIC, V. (2019). Se rapprocher de la culture juvénile par l'usage du roman graphique autobiographique au lycée. *Le français aujourd'hui*, N°207(4). <https://doi.org/10.3917/lfa.207.0067>
- OCTOBRE, S. (2019). Retour sur les pratiques culturelles des jeunes. Questions à. . . *Le français aujourd'hui*, N°207(4). <https://doi.org/10.3917/lfa.207.0011>
- PAILLÉ, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27, p.133-151.

*Réécriture - définition.* Le Robert en ligne. Consulté le 8 janvier 2022, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/reecriture>

SAMOYAUULT, T. (2001) (dir. MITTERAND, H.). *L'Intertextualité, Mémoire de la littérature.* Paris. Nathan Université. Coll. Littérature 128. p.8-23

*Théorie d'ensemble.* (1971) textes réunis par Ph. Sollers. Seuil. p.75

# Annexes

## Annexe 1

**Conducteur de la séance 1 : « A la découverte de *Cyrano de Bergerac* ! »**

### Séance 1 : « A la découverte de *Cyrano de Bergerac* ! »

Support : Extrait du film, *Cyrano de Bergerac*, Jean-Paul Rappeneau, 1990 de 0min à 22min

Objectifs : -Réinvestir et enrichir ses connaissances sur le théâtre

- Découvrir et donner envie de lire la pièce de théâtre
- Construire des hypothèses de lecture
- Découvrir le personnage de Cyrano

Compétences : Lire et analyser une image mobile à partir d'un extrait cinématographique

#### Activités :

Répondre aux questions de manière développée en s'appuyant sur des éléments précis de l'extrait :

- Qu'est-ce qui distingue un théâtre à l'époque de Cyrano d'un théâtre d'aujourd'hui ?
- Quels adjectifs peuvent caractériser Cyrano ?
- Quels éléments de l'intrigue se mettent en place ? Quels personnages identifiez-vous ? Que pouvez-vous imaginer ?



## Annexe 2

Planche de la Bande-dessinée *De Cape et de Crocs, Le Maître d'armes*, de  
Alain Ayroles et Jean-Luc Masbou, 2007



### Annexe 3

Retranscription de l'extrait de *Cyrano de Bergerac* (I, 4) prononcé par le rappeur Oxomo Puccino dans la publicité Nike « Vive le football libre » (2011)

« [...] Éléphant comme Céladon,  
Agile comme Scaramouche,  
Je vous préviens, cher Mirmidon,  
Qu'à la fin de l'envoi, je touche ! [...]  
Tac ! je pare la pointe dont  
Vous espérez me faire don, –  
J'ouvre la ligne, – je la bouche...  
Tiens bien ta broche, Laridon !  
A la fin de l'envoi, je touche.  
[...]  
Envoi  
Prince, demande à Dieu pardon !  
Je quarte du pied, j'escarmouche,  
Je coupe, je feinte...  
[...]  
Hé ! Là donc !  
[...] A la fin de l'envoi, je touche. »

## **Annexe 4**

### **Conducteur de la séance 6 : « Cyrano réécrit » (évaluation formative)**

#### **Séance 6 : Cyrano réécrit**

**supports** : Planche de la Bande-dessinée *De Cape et de Crocs, Le Maître d'armes*, de Alain Ayroles et Jean-Luc Masbou, 2007

Publicité Nike "Vive le football libre", texte prononcé par Oxomo Puccino, 2011

**objectifs** : Asseoir le portrait de Cyrano (Vérifier la compréhension des élèves du personnage de Cyrano). Établir le portrait de Cyrano à la lumière de deux parallèles. Comprendre de quelles façons et dans quel but les références littéraires peuvent être reprises, détournées et actualisées par des publicitaires. Découvrir la dimension patrimoniale de *Cyrano de Bergerac* à travers deux réécritures

**compétences** : Savoir analyser une image fixe et une image mobile. Être capable d'écrire un paragraphe argumenté. Être capable de réinvestir les éléments d'analyse de la pièce *Cyrano de Bergerac* vus en classe. Participer à des échanges oraux. Savoir présenter des documents.

**Exigence pédagogique** : rédiger une réponse développée et organisée

**Activité** : Confronter deux réécritures de Cyrano de Bergerac

- Modalités : recherche par groupe puis rédaction individuelle
- Consigne de travail : Après avoir présenté ces deux documents, vous expliquerez dans une réponse développée et organisée quels éléments rappellent l'œuvre et le personnage de Cyrano de Bergerac. Appuyez-vous sur des éléments précis.
- Outils : nuages de mots (vocabulaire analyse de l'image et connecteurs logiques)

## Annexe 5

### Consignes et barème donnés aux élèves pour la rédaction de leur paragraphe argumenté

#### Confronter deux réécritures de *Cyrano de Bergerac*

Document 1 : extrait de la bande dessinée *De Cape et de crocs* ; Ayroles et Mabou, tome 8, « *Le Maître d'armes* »

Document 2 : publicité Nike

#### Consigne de travail

Après avoir présenté ces deux documents, vous expliquerez dans une réponse développée et organisée quels éléments rappellent l'œuvre et le personnage de Cyrano de Bergerac. Appuyez-vous sur des éléments précis.

Éléments de barème	Points
<i>J'ai correctement présenté les documents</i>	/2
<i>J'ai correctement analysé les images en utilisant du vocabulaire adapté</i>	/3
<i>J'ai proposé une réponse développée et organisée (connecteurs logiques etc.)</i>	/2
<i>J'ai soigné ma copie</i>	/1
<i>J'ai soigné l'expression et l'orthographe</i>	/2
Conseils	<b>Note totale</b>

## Annexe 6

### Tableaux d'analyse des avis des élèves sur le début du film *Cyrano de Bergerac* de Rappeneau (1990)

a. Tableau 1 : Nombre d'élèves ayant répondu vouloir/ne pas vouloir découvrir la suite de la pièce

Réponse	OUI	OUI mais l'élève nuance	NON
Nombre d'élèves	13	9	5

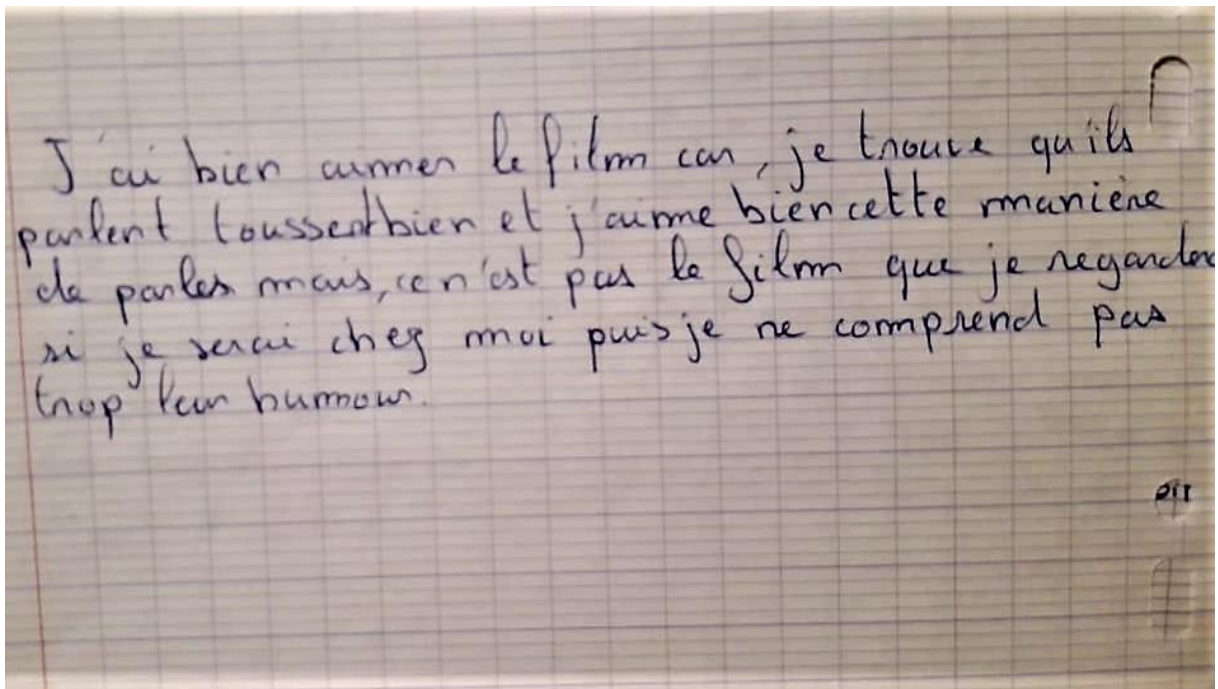
b. Tableau 2 : Arguments des élèves utilisés pour justifier leur réponse

Arguments	Intérêt pour le personnage de Cyrano	Suspense	Intérêt pour le théâtre et sa représentation	Langage employé	Film proche de leurs pratiques culturelles
Positifs	10	8	3	4	3
Négatifs	0	0	3	8	12

## Annexe 7

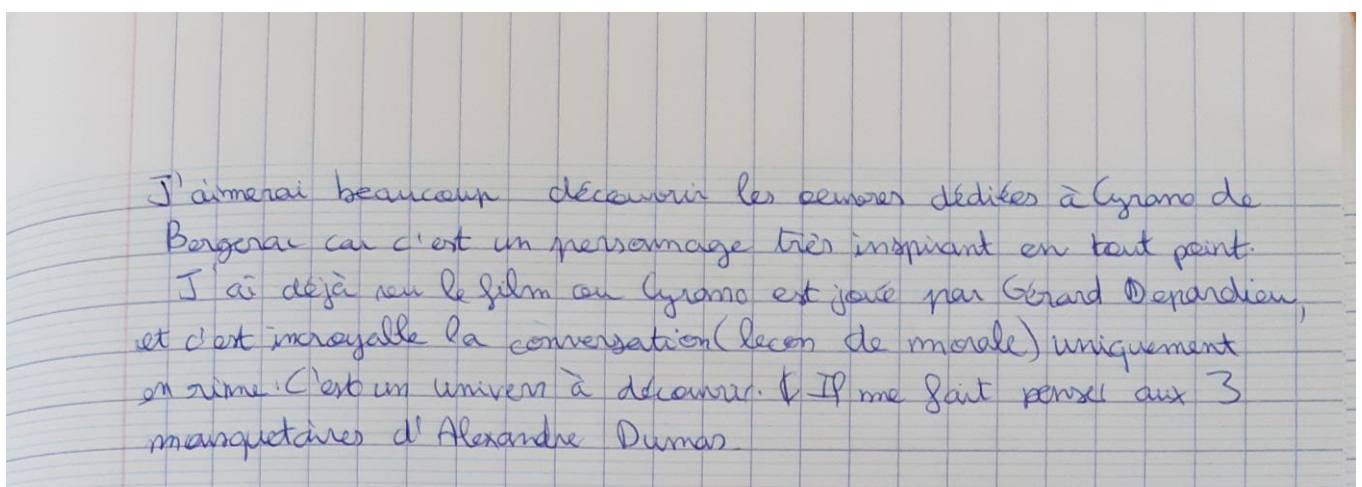
**Réponses des élèves à la question :** « L'extrait du film *Cyrano de Bergerac* de Rappeneau t'a-t-il donné envie de lire/ découvrir la suite de la pièce ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Réponds en quelques lignes.

### a. Réponse de K.



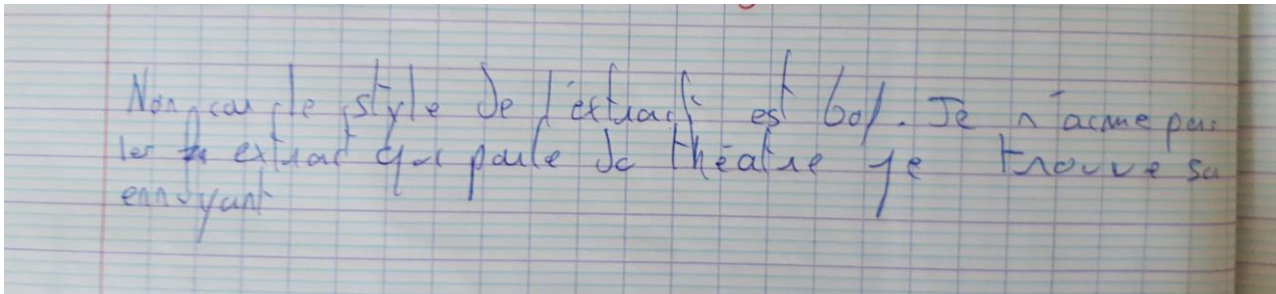
J'ai bien aimé le film car, je trouve qu'ils parlent tous très bien et j'aime bien cette manière de parler mais, ce n'est pas le film que je regarderais si je serais chez moi puis je ne comprend pas trop leur humour.

### b. Réponse de A.



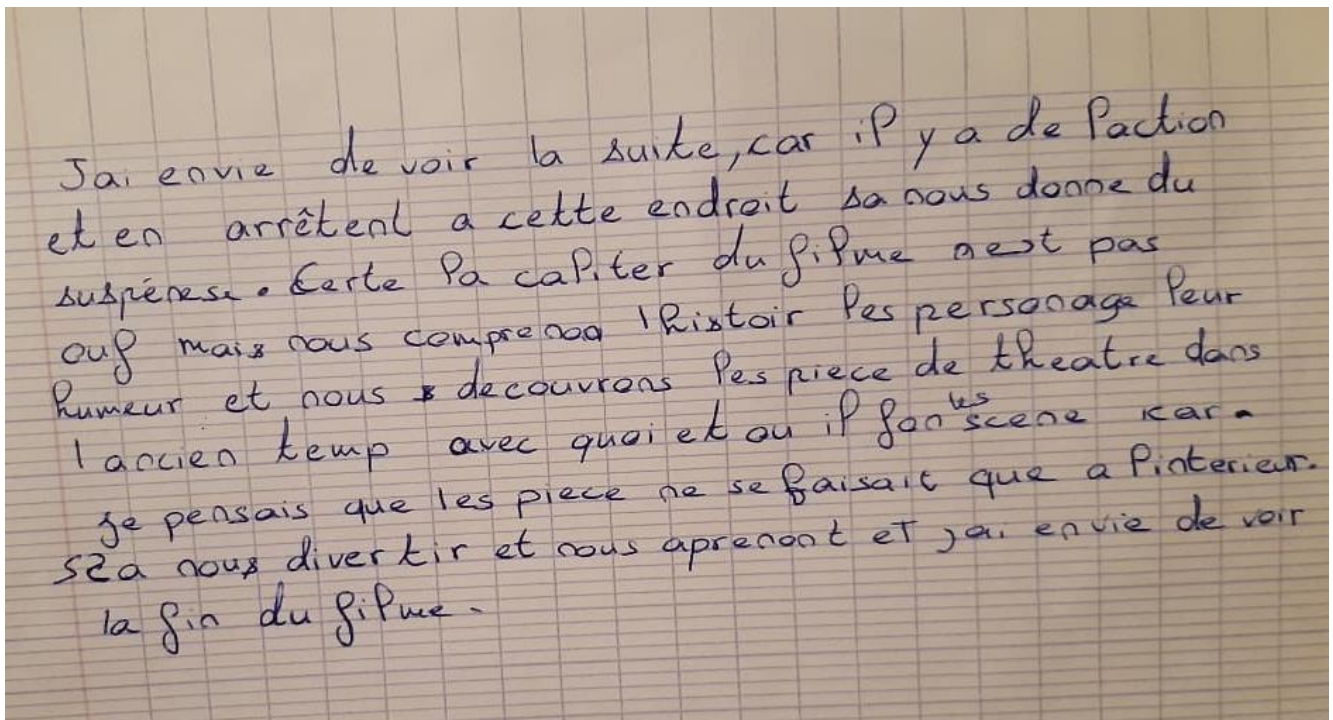
J'aimerais beaucoup découvrir les œuvres dédiées à Cyrano de Bergerac car c'est un personnage très inspirant en tout point. J'ai déjà vu le film car Cyrano est joué par Gérard Philipe, et c'est incroyable la conversation (leçon de morale) uniquement en rime. C'est un univers à découvrir. Il me fait penser aux 3 mousquetaires d'Alexandre Dumas.

c. Réponse de X.



Non, car le style de l'extrait est bon. Je n'aime pas  
les extraits qui parlent de théâtre je trouve ça  
ennuyant.

d. Réponse de L.



J'ai envie de voir la suite, car il y a de l'action  
et on arrête à cet endroit ça nous donne du  
suspense. Certes ça capite du film mais pas  
ouf mais nous comprenons l'histoire les personnages leur  
humeur et nous découvrons les pièces de théâtre dans  
l'ancien temps avec quoi et où il font <sup>les</sup> scènes car  
je pensais que les pièces ne se faisaient que à l'intérieur.  
Ça nous divertit et nous apprend et j'ai envie de voir  
la fin du film.

e. Réponse de F.

J'ai trouver le film assez bien mais  
le langage employé est assez difficile à  
comprendre le décor a l'air pas mal  
par contre les acteurs me déplaisent juste par  
de première à per gut

f. Réponse de M.

La me donne envie de regarder cette pièce  
de théâtre parce que Cyrano est très rigolo et  
très arrogant. Mais surtout il est complexé par  
son long et gros nez et sa me fait rigoler.  
J'adore les moments où il clash tout le monde  
surtout avec le monsieur qui est très riche.  
J'aimerais bien voir la fin de ce théâtre.  
Mais il fait trop vieille.



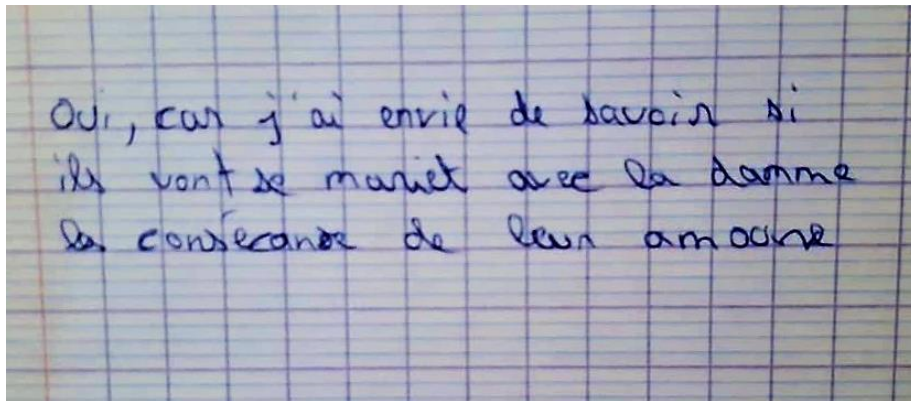
**g. Réponse de N.**

J'ai aimé le film (theatre) surtout le personnage Cyrano, il fait beaucoup de sorte de jeu de mots comme un écrivain ou même un poète. J'ai aussi aimé quand Cyrano était en duel avec un Monsieur.

**h. Réponse de T.**

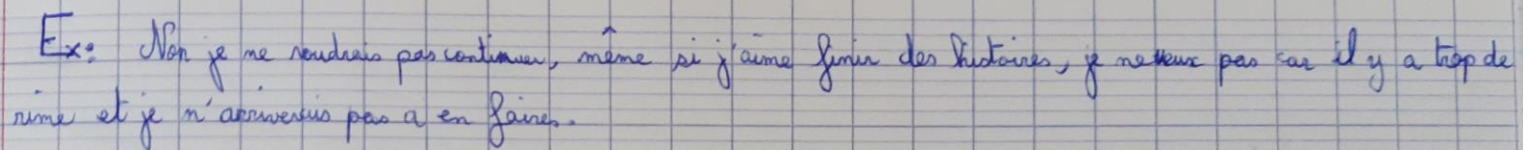
Qui j'aimerais découvrir la suite de l'histoire parce que les personnages et l'histoire sont intéressants et que quand je commence à regarder une histoire assez intéressante ça me donne envie de connaître la suite. Et je trouve cette pièce intéressante et hypnotisante.

i. Réponse de J.



Oui, car j'ai envie de savoir si  
ils vont se marier avec la dame  
la confidente de leur amour

j. Réponse de I.

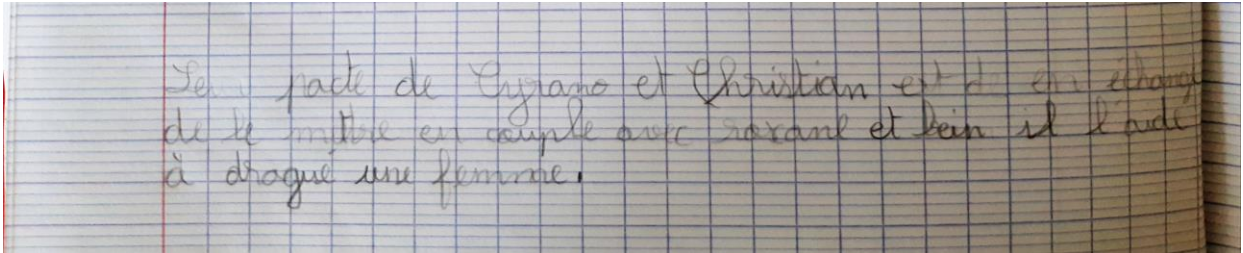


Ex: Non je ne voudrais pas continuer, même si j'aime finir des histoires, je ne veux pas car il y a trop de rime et je m'occuperais pas à en faire.

## Annexe 8

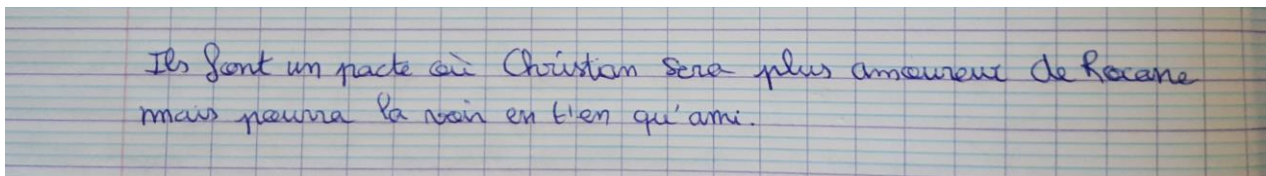
### Hypothèses des élèves sur le « pacte » de Cyrano et Christian (II, 10).

#### a. Hypothèse de M.



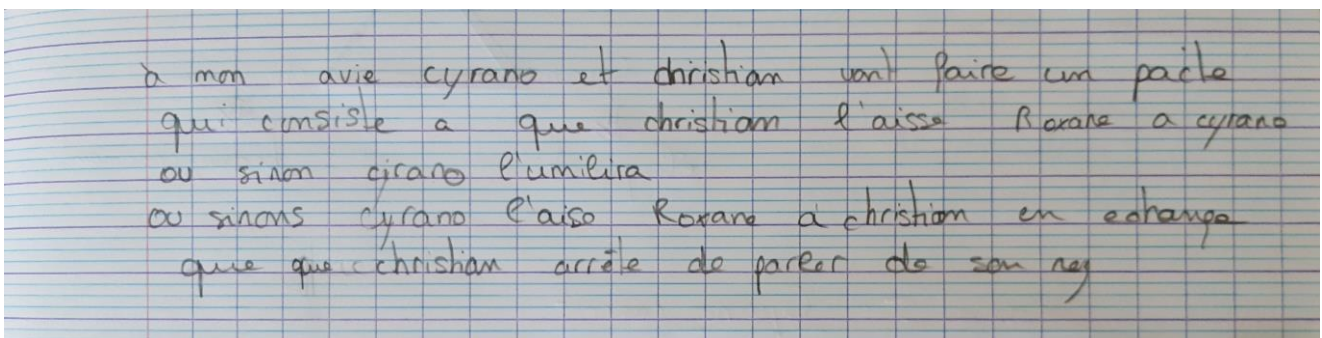
Le pacte de Cyrano et Christian est d'offrir en échange de se mettre en couple avec Roxane et bien sûr l'aide à draguer une femme.

#### b. Hypothèse de A.



Ils font un pacte où Christian sera plus amoureux de Roxane mais pourra la voir en tant qu'amie.

#### c. Hypothèses de E.



à mon avis cyrano et christian vont faire un pacte qui consiste à que christian l'aide Roxane à cyrano ou sinon cyrano l'aidera ou sinon cyrano l'aide Roxane à christian en échange que que christian arrête de parler de son nez

## Annexe 9

### Tableaux d'analyse des copies des élèves (séance 6)

**a. Tableau 1 : Analyse des réponses données sur la planche de bande-dessinée**

Élément d'analyse	Physique du personnage	Langage employé par le personnage	Vocabulaire en lien avec le nez et l'odorat	Parallèles établis avec le début de la pièce	Charisme et posture du personnage
Nombre d'élève	18	16	3	5	5

**b. Tableau 2 : Analyse des réponses données sur la publicité**

Reprise du vers « A la fin de l'envoi, je touche ! »	Langage soutenu	Rimes et alexandrins	Stade // salle de théâtre	Objectif du footballeur // objectif de Cyrano	Encouragements des supporters // encouragements du public de théâtre – spectateurs du duel	Duel de Cyrano // duel sportif	Synchronisation image et texte	Intensité dans la voix du narrateur	Identification du texte de la scène 4 de l'acte I
10	9	1	4	5	8	4	8	1	3

## Annexe 10

### Copies d'élèves (évaluation formative, séance 6) : paragraphes argumentés, analyse comparée de réécritures

#### a. Copie de P.

#### Consigne de travail

Après avoir présenté ces deux documents, vous expliquerez dans une réponse développée et organisée quels éléments rappellent l'œuvre et le personnage de Cyrano de Bergerac. Appuyez-vous sur des éléments précis.

#### NOTE ET REMARQUES

Premièrement la BD à 4 point commun avec Cyrano. Le physique du personnage : Maître d'armes est similaire à lui avec son drapeau de mousquetaire et une grande plume. Sa protection est fine avec un pommeau arrondi comme s'elle des mousquetaires. Son nez est énorme et disproportionné par rapport à son visage. L'élocution est pareille que Cyrano c'est à dire incroyable. Il y a beaucoup de gestes pleins sans son nez. Deuxièmement la Publicité : Tout d'abord le narrateur nous donne l'impression d'un combat entre les deux équipes de football. Le public est comme celui de Cyrano dans le théâtre dans la dernière action du tir au but fait référence au "Je t'aide" avec le nez à nez avec Valère. Il y a une superposition entre le son et les images.

## b. Copie de M.

Après avoir présenté ces deux documents, vous expliquerez dans une réponse développée et organisée quels éléments rappellent l'œuvre et le personnage de Cyrano de Bergerac. Appuyez-vous sur des éléments précis.

### NOTE ET REMARQUES

Dans la bande dessinée, le personnage de Cyrano a le même nez, le même style vestimentaire, le même style de langage. Dans la BD il fait des combats de paroles comme dans la pièce de théâtre mais surtout ces sont exagération. Il fait des alexandrin comme dans la pièce de théâtre et la même posture.

Dans la publicité c'est la d'incronisation des footballeur avec la voix comme Cyrano dans le combat avec l'homme riche parce que quand Cyrano finte les joueurs de foot font des virgules, quand il dit je touche c'est une frappe etc. Dans le match le publique acclame et Cyrano quand il combattait les gens l'acclamait aussi.

### c. Copie de T.

La bande dessinée représente un homme avec un chapeau décoré d'une plume, ce personnage allait abattre un lapin, quand un renard et un loup vinrent l'interrompre, et à ce moment là le personnage se mit à les charrier en utilisant des rimes tout en sautant son langage. La pub représente un footballeur dans un stade de foot jouant un match, le footballeur reprend des phrases de Cyrano de Bergerac, associant la parole aux images et au visuel, car les phrases de la voix off sont parfaitement accordées avec les images. Les éléments rappellent Cyrano de Bergerac sont tout d'abord le chapeau avec la plume, ainsi que le nez très voyant du personnage de la bande dessinée, mais aussi la façon de parler du personnage est la même que Cyrano de Bergerac pendant ses combats, c'est-à-dire qu'il fait des rimes tout en insultant son adversaire

pour le déstabiliser. Et les éléments rappellent Cyrano de Bergerac dans la pub sont les phrases que la voix off dit, ce sont exactement les mêmes que celles que Cyrano prononce lors de ses combats, et surtout à la fin du combat, (et la fin du match de foot pour la Pub) ils disent "à la fin de l'envoie, je touche", et c'est le moment où Cyrano touche son adversaire avec la pointe de son épée, et le footballeur touche le ballon avec l'intérieur de son pied et ils remportent tout les deux la partie (pour Cyrano de Bergerac, il remporte le combat, et pour le footballeur il remporte le match).

#### d. Copie de A.

Tout d'abord je vais comparer la bande dessinée à un roman d'Edmond Rostand. Le seul homme dans la bande dessinée a un long nez, une cape, un grand chapeau, une épée semblables à ceux de Cyrano. L'homme parle en alexandrins et à un langage soutenu. Il se moque des deux animaux (un lion et un renard) comme le ~~do~~ dans le début du film. ~~en~~ en classe on Cyrano ridiculise un nolle lui ayant critiqué son nez. On pourrait croire que les animaux sont les personnages qui à Cyrano se moque également au début du film. L'homme a ~~de~~ <sup>de</sup> la tendance à beaucoup parler (monologue) et à beaucoup de répartie. Il parle beaucoup de vocabulaire sur le nez (humour, sentir, flairer...).

Ensuite je vais comparer la pub à un film. Là, on a l'une des célèbres reprises de Cyrano dans la pub qui est "À la fin de l'essai, je tends" des spectateurs qui regardent le match sont ~~des~~ debout, comme dans le début du film (la scène dans le théâtre), ou les gens sont

debouts pour regarder la bagarre. Le point commun entre le film et la pub, c'est que le footballer comme le Cyrano ont un but. Pour le footballer, c'est de marquer, et pour Cyrano c'est de ridiculiser celui qui s'est moqué de son nez. Il y a aussi en commun les cris, le bruit (dans Cyrano c'est pour encourager la bagarre et ~~par~~ <sup>par</sup> dans la pub c'est les cris d'encouragement pour une équipe) Il y a également un langage soutenu dans la pub.



e. Copie de D.

J'ai constaté que dans la publicité elle on peut voir que le caractère forte de la même manière que Cyrano lors de son combat contre Christian et plus il a la même intensité dans sa voix c'est pourquoi elle publicité mal fait extrêmement à Cyrano de Bergerac et à son combat contre Christian et de plus le public s'est intéressé de la même manière.

~~donc~~ J'ai constaté que dans la bande dessinée le personnage de l'œuvre ressemble extrêmement à Cyrano de Bergerac sur le point physique il a aussi la même posture le même caractère et sur tout la même pensée que Cyrano de Bergerac notamment sur ce point de parole toujours avec le même caractère que Cyrano de Bergerac.

Et voilà ce que j'ai compris de mon point de vue

## f. Copie de I.

Le personnage de la bande dessinée ressemble à Cyrano car je trouve qu'il a le même ton moqueur et, comme dans la pièce, il s'attire des problèmes. Niveau physique, ils sont quasiment pareil, même moustache, même nez, le même chapeau, la même tenue et aussi la même épée. Dans la bande dessinée, comme dans la pièce, il a le même langage, il est soutenu, il fait des rimes, il parle en alexandrin et il a de la répartie. Dans la bande dessinée, il a le même complexe autour du nez, il utilise du vocabulaire comme humores, sentis, flûtes, etc. Et, on dirait qu'il y a le même personnage au début, le comte de Valvins et la personne qui essaye, en vain, de le retirer. La pub reprend des éléments de Cyrano de Bergerac car déjà il y a des reprises d'expression emblématique de la pièce comme "à la fin je touche" et il reprend aussi du vocabulaire d'excrime que Cyrano a dit "je finte" par exemple. Comme dans la pub les spectateurs (supportés) sont debout, cela veut dire qu'il sont excités et ébriés. Comme dans la pièce, il y a du langage soutenu. Il y a un affront et le but de Cyrano dans la pièce et Maradona dans la pub est de gagner à tout prix et de ridiculiser l'adversaire. La pub est une pub de suite, ils sont fait l'évolution d'un joueur de foot (Maradona, je crois) qui s'immobilise et qui abandonne par il commence dans un petit terrain et il fini

dans l'équipe de France dans un grand stade. La bande dessinée présente un personnage moqueur ressemblant à Cyrano qui se moque de deux renards, derrière lui se tient un château volant. Les renards ressemblent à des gardes du château, on peut donc s'imaginer qu'il s'est fait poursuivre par le roi car il a commis un délit.

## g. Copie de J.

les 2 documents représentent Cyrano car il y a un langage satirique comme dans la publicité où la phrase dit "je touche" qui signifie que touche le ballon comme Cyrano quand il a ridiculiser son ennemi. Dans la BD, le langage est vraiment satirique est le personnage ressemble beaucoup à Cyrano en plus il a une épée, le même nez, et à peu près la même tenue que Cyrano.

## h. Copie de L.

La vidéo de Goot on dirait Cyrano, car à chaque d'une phrases «P dit à la fin de l'envoi, je touche» et c'est ce que dit Cyrano dans une de ces vidéos mais je me dit que les phrases qui dit dans la vidéo Goot c'est peut-être les phrases qui dit ~~ce~~ sont dans une des vidéos de Cyrano Dans la Bande dessinée: On voit que on dirait que c'est lui car les geste, les vêtements et le point GinaP le nez, le chapeau. Et ces phrases.

.....

.....

.....

## i. Copie de E.

Sur la publicité Nike on peut voir des joueurs de foot, on peut aussi entendre une personne qui parle en faisant des rimes et des Alexandrins. Il dit 3 fois "et je touche".  
Quand on regarde cette publicité on a l'impression que la personne qui parle est Cyrano de Bergerac car dans un des extraits que l'on a regardé Cyrano se bat et à la fin il dit "je touche" et Cyrano parle aussi en Alexandrin et en faisant des rimes.

Sur la BD on peut voir un personnage au gros nez avec une moustache, un chapeau et parle en faisant des Alexandrins et des rimes. Il se moque des renards en leur parlant de leur odeurs. Il est confiant et il a pas peur de leur réaction.  
Ce personnage fait penser à Cyrano de Bergerac

car Cyrano a aussi un très gros nez, une moustache et le style vestimentaire de ces deux personnages se ressemblent.  
Cyrano aussi n'a pas peur de dire ce qu'il pense, il parle aussi en Alexandrin et en faisant des rimes. Leur façon de parler est la même.

## **4<sup>ème</sup> de couverture**

Mots clés : Réécriture ; Hypertextualité ; Œuvres patrimoniales ; Sujet lecteur ; Actualisation

### **Résumé en Français :**

La réécriture, qui s'origine dans un hypotexte, est un support fréquent dans l'étude des classiques de la littérature en classe de français. Alors qu'une fracture est constatée entre les pratiques scolaires et les pratiques culturelles des lecteurs réels que sont les élèves, elle est en effet envisagée comme un outil didactique permettant de prendre en compte le sujet-lecteur. Mais si la réécriture actualise l'œuvre patrimoniale, elle rend également sensible sa patrimonialité. Donner aux élèves à fréquenter de multiples réécritures semble ainsi être non seulement un moyen de les aider dans leur étude d'une œuvre éloignée de leurs habitudes de pratiques culturelles, mais aussi une façon de leur faire prendre conscience de son statut patrimonial, autrement dit de son impact et influence dans une culture commune.

### **Résumé en Anglais :**

Rewritings are frequently used to study literature's classics at school. Meanwhile a gap is observed between the scholar habits and the students' readings, rewriting can be seen as a didactic tool allowing to take in consideration the real readers. Rewriting actualizes the heritage books and, in the same way, establishes their heritage value. Thus, allowing students to discover many rewritings is not only a way to help them study a classical book, but it is also a way to make them realize why it can be considered as a heritage.