



HAL
open science

Entrer dans la nouvelle réaliste par l'étude de l'oralité en classe de quatrième

Constance Minvielle

► **To cite this version:**

Constance Minvielle. Entrer dans la nouvelle réaliste par l'étude de l'oralité en classe de quatrième. Education. 2022. dumas-04000550

HAL Id: dumas-04000550

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04000550v1>

Submitted on 22 Feb 2023

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.

MÉMOIRE DE MASTER

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
INSPE AQUITAINE – SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES

Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Constance MINVIELLE

Sous la direction de Madame Bérengère MORICHEAU-AIRAUD

ENTRER DANS LA NOUVELLE RÉALISTE PAR L'ÉTUDE DE L'ORALITÉ EN CLASSE DE QUATRIÈME

Année universitaire 2021-2022

Mémoire de Master 2 MEEF second degré

Spécialité : Lettres Modernes



MÉMOIRE DE MASTER

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
INSPÉ AQUITAINE – SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES
Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Constance MINVIELLE

Sous la direction de Madame Bérengère MORICHEAU-AIRAUD

ENTRER DANS LA NOUVELLE RÉALISTE PAR L'ÉTUDE DE L'ORALITÉ EN CLASSE DE QUATRIÈME

Année universitaire 2021-2022

Mémoire de Master 2 MEEF second degré

Spécialité : Lettres Modernes

Mémoire soutenu le jeudi 19 mai 2022 devant un jury constitué de :
Madame Bérengère Moricheau-Airaud, maîtresse de conférences en langue et
littérature française,

Madame Nadine Laporte, maîtresse de conférences en langue et littérature
française.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
1. DÉFINIR LE LIEN ENTRE ORALITÉ ET NOUVELLE D’UN POINT DE VUE THÉORIQUE	4
1.1. La nouvelle et la critique : vers une définition impossible de cette forme narrative ?... 4	
1.2. Nouvelle et oralité : quel(s) lien(s) tisser ?..... 9	
1.3. Oralité et discours : quelle place dans l’enseignement du français ?..... 15	
2. ENTRER DANS LA NOUVELLE « LA REMPAILLEUSE » EN CLASSE DE QUATRIÈME : L’ÉTUDE DES EFFETS D’ENCHASSEMENT ET D’ORALITÉ	24
2.1. Aperçu du contexte d’exercice	24
2.2. Aperçu des phases de préparation et de présentation de la séquence	30
2.3. Aperçu de la réalisation des séances	37
3. ENVISAGER D’AUTRES PERSPECTIVES AU-DELÀ DE CETTE SÉQUENCE SUR LA NOUVELLE RÉALISTE	50
3.1. Évaluation(s) de séquence	50
3.2. Les perspectives envisagées à partir et au-delà de la séquence	62
CONCLUSION	72
ANNEXES	I
Annexe n°1 : caricature de Coll-Toc, <i>Les Hommes d’aujourd’hui</i> : Guy de Maupassant, 1885.. II	
Annexe n°2 : extraits du manuel <i>Colibris 2016</i>	III
Annexe n°3 : « La Rempailleuse » de Guy de Maupassant en texte intégral	VI
Annexe n°4 : schéma simplifié de la situation d’enchâssement dans « La Rempailleuse » (distribué aux élèves)..... XII	
Annexe n°5 : exemples de résumés de « La Rempailleuse »	XIII
Annexe n°6 : copies de comptes-rendus de nouvelles réalistes	XV
Annexe n°7 : schéma de révisions (carte mentale de la séquence 4)	XIX
Annexe n°8 : sujet d’évaluation sommative sur « La Parure » (+ extrait choisi)	XX
Annexe n°9 : copies d’élèves (extraits ou intégrale)	XXIII
BIBLIOGRAPHIE	XXIX
SITOGRAFIE.....	XXXI
FORMULAIRE DE DECLARATION ANTI-PLAGIAT	XXXIII
RÉSUMÉ.....	XXXV

INTRODUCTION

Il n'est pas chose aisée que de définir un courant littéraire en quelques critères ou en quelques mots clés comme les anthologies ou les manuels scolaires tentent de le faire : si les mouvements littéraires se répondent les uns les autres, des divergences peuvent apparaître au sein d'une même école. C'est le cas du réalisme, notion définie ou plutôt nuancée par Guy de Maupassant dans la préface *Pierre et Jean*, texte devenu célèbre pour les postulats qu'il formule sur le genre romanesque. Selon l'auteur, un artiste réaliste cherche « non pas à nous montrer la photographie banale de la vie, mais à nous en donner la vision plus complète, plus saisissante, plus probante que la réalité même¹. » On est bien loin des théories qui définiraient le réalisme comme un mode de transcription fidèle, transparent, du réel dans l'énoncé littéraire. Le réalisme porte sa contradiction en son sein même : parce qu'il s'attache aux détails les plus infimes des éléments pour en produire une image « plus saisissante », il dépasse déjà le réel. Maupassant va ainsi qualifier les réalistes d'« illusionnistes » : le roman réaliste produit une illusion d'un monde social dépeint tel quel, illusion qui, par le point de vue surplombant de l'auteur, transcende la réalité et qui ne peut être perçue que si nous lisons nous-mêmes le roman avec une forme de recul critique. C'est précisément dans cette dialectique entre adhésion et méfiance, deux postures de lecture complémentaires, que se joue le cœur de notre discipline, le français. Toute la question est de redonner de la vie et du sens à des textes d'antan aux yeux des élèves, de les plonger dans l'« Illusion », dans une fiction qui induit une reconfiguration du monde, afin de les amener à percevoir la littérarité du texte, à l'appréhender précisément comme une représentation littéraire et fictionnelle.

L'immersion des élèves dans cette illusion réaliste ou, du moins, dans l'univers romanesque, est permise par certaines données de l'œuvre telles que sa structure narrative, particulièrement dynamique dans le genre de la nouvelle qui nous intéressera ici, ou encore les personnages, ces êtres d'encre et de papier auxquels le sujet-lecteur peut s'identifier ou qu'il peut au contraire rejeter, influencé par la perception qu'en donne l'auteur par le biais de la voix narrative. Guy de Maupassant manifeste d'ailleurs sa préférence pour une narration impersonnelle, considérant que cette voix narrative doit s'effacer :

Je considère que le romancier n'a jamais le droit de qualifier un personnage, de déterminer son caractère par des motifs explicatifs. Il doit me le montrer tel qu'il est et non me le dire. Je n'ai

¹ Guy DE MAUPASSANT, « Le Roman », Préface de *Pierre et Jean*, éditions Pierre Ollendorff, 1888, p. 16

pas besoin de détails psychologiques. [...] Le romancier ne doit pas plaider, ni bavarder, ni expliquer. Les faits et les personnages seuls doivent parler².

Si les interventions directes du narrateur ou métalepses sont relativement rares dans les nouvelles de Maupassant, la voix narrative ne s'efface pas pour autant. Sa présence, rendue implicite au détour de fragments de phrases ou de mots connotés et discréditant certains personnages, n'est pas à ignorer et doit être interrogée avec les élèves. Par exemple, lorsqu'on pressent une forme au style indirect libre, discours non marqué et purement interprétatif, c'est bien la voix du narrateur, par-dessus celle des personnages, qui se fait entendre implicitement et complexifie l'énonciation. La question des discours rapportés ou représentés constitue donc un enjeu d'apprentissage majeur dans le processus de compréhension et d'interprétation. Si le texte est écrit, couché sur le papier, il peut néanmoins être parcouru d'effets d'oralité qui révèlent le potentiel énonciatif du texte. C'est bien le cas dans la nouvelle « La Rempailleuse » sur laquelle nous nous concentrerons dans le cadre de ce travail. Les mots de l'auteur, « Les faits et les personnages seuls doivent parler », prennent alors tout leur sens : les personnages parlent au sens où ils dialoguent et répliquent par le biais de discours, et ils doivent « parler » au lecteur au-delà du sens premier du texte, c'est-à-dire lui signifier davantage que ce qui est montré ou écrit, lui suggérer un potentiel interprétatif caché. Or, c'est à nous, enseignant(e)s de fournir ces motifs explicatifs aux élèves, d'activer chez eux une posture de sujet-lecteur autonome, tout en leur suggérant des axes de lecture et des clés de compréhension. C'est la problématique de l'oralité que j'ai retenue pour étudier « La Rempailleuse » avec ma classe de quatrième, dans la mesure où elle englobe l'étude de la structure de la nouvelle – et ses effets d'enchâssement – ainsi que la question des discours représentés. Comment l'étude en classe de quatrième de l'oralité de l'écriture dans une nouvelle de Maupassant conduit-elle à appréhender des notions énonciatives, narratologiques et didactiques ?

Sans prétendre à l'exhaustivité mais tout en m'efforçant de tisser d'emblée des liens théoriques je m'attacherai dans un premier temps à définir et à replacer les différents objets d'étude – à savoir le réalisme, la nouvelle et le concept d'oralité – dans les champs didactique et littéraire, tout en tissant d'emblée des liens théoriques qui ont guidé la construction de ma séquence d'enseignement. La deuxième partie de ce travail sera consacrée à la présentation de cette séquence, tant sur le plan de son élaboration que sur le plan de la réalisation de ses différentes séances avec ma classe de quatrième. Enfin, il conviendra de dresser un bilan de

² Guy DE MAUPASSANT, *Chroniques, tome II*, « Romans », Paris, éditions d'Hubert Juin, 1980, p. 300

cette séquence sur la nouvelle réaliste et d'en élargir les perspectives pour des séquences futures.

1. DÉFINIR LE LIEN ENTRE ORALITÉ ET NOUVELLE D'UN POINT DE VUE THÉORIQUE

Si l'axe de lecture retenue pour étudier « La Rempailleuse » avec mes élèves est l'oralité, il convient tout d'abord de redéfinir les liens entre le genre de la nouvelle et ce concept ambivalent et polysémique d'oralité – intégrant des notions complexes comme le récit enchâssé ou encore les discours représentés. Ce développement visera donc à mettre ces notions en perspective et en corrélation, tout en les replaçant dans les champs de la théorie littéraire et des recherches didactiques.

1.1. La nouvelle et la critique : vers une définition impossible de cette forme narrative ?

Le genre de la nouvelle entretient des rapports conflictuels, ambivalents avec la critique littéraire. Pourtant née d'une longue tradition européenne – sur laquelle nous reviendrons –, on la définit souvent comme un sous-genre romanesque. La préposition « sous » prend différents sens dans cette formulation : le sens péjoratif d'« inférieur, de moindre qualité » ainsi que le sens neutre de « récit de longueur brève, auquel on confère des qualités romanesques ». Ces deux définitions coexistent dans le panorama littéraire français. C'est ce que s'attache à expliquer René Godenne dans son article « La nouvelle française » : cette dernière serait dénigrée par la critique et considérée comme « une sorte de roman avorté³ ». Cela rejoint le sens subjectif, péjoratif pointé ci-dessus : la nouvelle, par ses effets de brièveté et de condensation, ne peut constituer une totalité narrative à l'instar du roman ; elle ne peut atteindre la profondeur romanesque qui s'aiguise au fil de dizaines ou de centaines de pages. Là où le roman développerait et approfondirait, la nouvelle abrégerait et assècherait à des fins d'efficacité narrative. Si l'on se réfère à des définitions encyclopédiques comme celle du *Littre*, c'est bien ce critère de brièveté qui est mis en avant : la nouvelle est définie comme une « sorte de roman très court⁴ ». Le déterminant figé « une sorte de » indique bien la difficulté définitionnelle que pose cette forme narrative, désignée encore par la périphrase « œuvre littéraire, proche du roman⁵ », dans le *TLFI*. Pourtant, il ne suffit pas d'affirmer que la nouvelle

³ René GODENNE, « La nouvelle française », *Études françaises*, 12(1-2), 1976, p. 103 [URL : <https://doi.org/10.7202/036627ar>]

⁴ Dictionnaire en ligne *Le Littré* [URL : <https://www.littre.org/>]

⁵ Dictionnaire *Trésor de la Langue Française Informatisé* [URL : <http://atilf.atilf.fr/>]

constitue un court récit, qui n'atteint pas les ambitions d'un roman, pour définir ce qu'est vraiment une nouvelle. Cette distinction entre roman et nouvelle s'avère problématique, tant sur le pôle artistique, sur le plan de la production, que sur le pôle esthétique – plan de la réception, pour reprendre la terminologie opérée de Vincent Jouve dans *La Lecture*. D'abord, le critère de la longueur est discutable : si certaines nouvelles comme « La bécasse » ou « La folle » ne font que quelques pages, d'autres récits comme « Boule-de-suif » ou « Le Horla » s'étendent sur une soixantaine de pages. « Le Horla » constitue d'ailleurs le développement d'une courte nouvelle, « Lettre d'un fou », d'abord publiée dans *Gil Blas*. Maupassant retravaille le texte en profondeur et en propose deux versions différentes, la version finale étant la plus longue et la plus développée par l'auteur, ce qui contrebalance la définition d'une nouvelle comme un texte exclusivement court et efficace, écrit dans une forme d'urgence d'écriture. Marcel Brion affirme que l'écriture de la nouvelle est une « technique qui exige autant d'application que de spontanéité⁶ ». L'intensité de travail sur le plan de la production se double d'une intensité dans la réception et dans la lecture de la nouvelle. C'est bien ce que théorise déjà au XIX^e siècle Charles Baudelaire, au sujet des nouvelles d'Edgar Allan Poe : « Elle [la nouvelle] a sur le roman à vastes proportions cet immense avantage que sa brièveté ajoute à l'intensité de l'effet. Cette lecture, qui peut être accomplie tout d'une haleine, laisse dans l'esprit un souvenir bien plus puissant qu'une lecture brisée⁷ ». Dans la nouvelle, brièveté et intensité se trouvent ainsi étroitement corrélées, si bien que chaque mot compte et tend vers une fin surprenante. Daniel Grojnowski interroge le statut de la nouvelle sur le plan esthétique, se demandant si elle répond réellement à un « art du moins⁸ » :

Dans l'espace du récit bref chaque terme trouve une résonance. Le lecteur garde en mémoire les données de l'histoire. Il jouit d'une perception panoramique, ni le détail ni la totalité ne lui échappent. [...] Dans cet espace strictement délimité, chaque information tend à produire son effet, à prendre valeur d'indice comme si le texte exprimait au fur et à mesure sa propre exégèse. Le lecteur goûte les joies d'une lecture dirigée⁹.

⁶ Cité par René Godenne (*art. cit.*)

⁷ Charles BAUDELAIRE, *Notes sur Edgar Allan Poe*, Paris, Editions Première Heure, coll. « Miroir des hommes », 2018, p. 16 [1852]

⁸ Daniel GROJNOWSKI, « L'amateur de nouvelles », In LECARME Jacques (dir.), VERCIER Bruno (dir.), *Maupassant, miroir de la nouvelle : colloque de Cerisy-la-salle, 27 juin-7 juillet 1986*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, coll. « L'Imaginaire du texte », 1988, p. 11

⁹ *Ibid.*

Le critique souligne deux éléments : l'effet de lecture immédiat et la mémoire de lecteur, orientée par un court récit que l'on peut lire d'une traite mais aussi relire, afin de percevoir combien chaque mot, chaque action ou personnage de l'histoire prépare la chute du texte.

Ainsi, c'est davantage la structure de la nouvelle qui s'impose comme critère définitoire. Outre le processus d'enchâssement sur lequel nous reviendrons, toute nouvelle tend vers une fin, si bien qu'« à peine entamé, le texte est perçu par rapport à son achèvement¹⁰. » L'achèvement correspond en effet à une chute, au double sens du terme : l'histoire se termine donc les masques tombent, et on assiste souvent à un renversement divertissant de l'intrigue. Par conséquent, les dernières phrases du récit sont souvent déterminantes dans l'économie de la nouvelle. Afin d'assurer un effet de surprise divertissant et marquant chez le lecteur, l'axe d'intrigue doit être simple et se déployer sur quelques pages seulement, dans une « volonté d'un récit concis, rapide, rigoureux¹¹ ». La concision impose une limitation du nombre de personnages, souvent réduit à un seul personnage principal ou bien à quelques membres d'une même famille ou d'un même cercle social. Il est d'ailleurs intéressant d'observer que l'intrigue simple et parfois archétypale de la nouvelle – on pense notamment à la figure stéréotypique de « l'arroseur arrosé », du trompeur trompé – présente des personnages-types, au sens où ils sont fréquemment réduits à leur condition sociale, comme représentatif d'un groupe comme l'explique Michel Zérafra dans son article sur le personnage de roman : « Le problème du typique se pose ainsi : singulariser, spécifier à l'extrême le personnage pour qu'il soit, justement, représentatif de tout un groupe¹² ». C'est bien le cas dans « La rempailleuse » de Maupassant, nouvelle choisie pour notre étude. En effet, la protagoniste qui donne son titre au récit n'est jamais nommée, elle est simplement désignée par ce nom de métier, en tant qu'artisane de basse condition, contrairement au récit-cadre où le nom propre du marquis apparaît expressément. C'est davantage ce que représente socialement le personnage aux yeux des autres qui compte dans l'histoire, plus que son identité civile précise – nous y reviendrons plus en détail. De même, la nouvelle, comme forme narrative condensée, joue sur le rythme narratif, ou plutôt sur la *vitesse* narrative, pour reprendre la terminologie genettienne, en se concentrant sur quelques faits marquants de l'histoire : certains éléments sont passés sous silence et n'ont pas d'existence au sein de la narration (durée = zéro ; temps du récit = 0 ; temps de l'histoire = *n.*), c'est ce

¹⁰ *Ibid.*, p. 9

¹¹ René GODENNE, *art. cit.*, p. 106

¹² Michel ZERAFFA, « ROMAN - Le personnage de roman », *Encyclopædia Universalis* [URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/roman-le-personnage-de-roman/>]

qu'on nomme en narratologie une « ellipse¹³ » narrative. Dans « La Rempailleuse », le procédé d'ellipse temporelle se double d'une « logique itérative¹⁴ », pour reprendre l'expression de Floriane Place-Verghnes : « toute sa vie » puis « tous les ans¹⁵ », etc. Cette nouvelle retrace le parcours de vie de la rempailleuse : il s'agit donc nécessairement de passer des événements sous silence pour se concentrer, à travers le prisme d'une histoire d'amour impossible, sur les actions essentielles, qui correspondent en réalité aux rencontres entre la protagoniste et celui qu'elle aime. Au-delà de l'image stéréotypique de la nouvelle comme histoire divertissante et amusante, on remarque à quel point cette forme narrative peut, en se centrant sur un héros ou une héroïne, dégager une grande profondeur psychique, une intensité émotionnelle notable, comme l'écrit René Godenne : « la nouvelle peut être une œuvre grave, dramatique, qui atteint un haut degré d'émotion ou de résonance humaine¹⁶ ». Selon le critique, toute tentative de définition de cette forme narrative serait donc vaine, dans la mesure où « il serait vain de réduire la nouvelle, ce que l'on fait trop souvent, à un type de récit unique¹⁷. »

La diversité typologique des nouvelles provient de l'histoire du genre. Si le premier recueil de nouvelles français date du XIII^e siècle et s'intitule les *Cents Nouvelles nouvelles*, on considère que l'intérêt littéraire pour cette forme narrative se développe surtout à partir de la Renaissance, sous l'influence du *Décameron* de Boccace¹⁸, œuvre composée de cent nouvelles, réparties sur dix journées durant lesquelles de jeunes gens de la haute-société se racontent des histoires divertissantes. Au XVI^e siècle, Marguerite de Navarre s'inscrit dans cette veine boccacienne en écrivant à son tour un recueil de nouvelles qui restera inachevé, *L'Heptameron*. La visée moraliste et didactique, sur le modèle de l'*exemplum*, y est plus accentuée et explicite que chez Boccace, notamment par la présence de devis à la fin de chaque nouvelle, devis qui s'étendent parfois sur plusieurs pages et correspondent en réalité à des débats entre les personnages du récit premier. Dans « La Rempailleuse », le retour au récit-cadre à la fin de la nouvelle, passage que nous aurons l'occasion d'analyser, peut ainsi faire office de court devis. *L'Heptameron*, tel que la majorité des recueils de nouvelles, respecte le principe antique de *varietas* : afin de divertir au mieux le lecteur, l'œuvre doit respecter une alternance entre

¹³ Définition de l'ellipse par Gérard Genette : « un segment nul de récit correspond à une durée quelconque d'histoire » [Gérard Genette, *Figures III*, Paris, Seuil, coll. « Poétiques », 1972].

¹⁴ Floriane PLACE-VERGHNES, *Jeux pragmatiques dans les Contes et nouvelles de Guy de Maupassant*, Paris, Honoré Champion, 2005, p. 122

¹⁵ Guy (de) MAUPASSANT, « La Rempailleuse », In *Contes de la Bécasse*, Paris, Librairie Générale Française, coll. « Le livre de poche - Classiques », n° 1539, 1979 [1^{ère} édition : 1883]

¹⁶ René GODENNE, *art. cit.*, p. 108

¹⁷ *Ibid.*, p. 111

¹⁸ Le terme « nouvelle » est d'ailleurs un emprunt à l'italien *novella* signifiant « récit imaginaire ».

nouvelle à visée comique et nouvelle dramatique suscitant la compassion – ou du moins une diversité tonale, cela dans le but de ne pas rendre la narration monocorde et la lecture monotone. Outre ce postulat de *varietas* qui crée une hétérogénéité au sein du genre de la nouvelle, le statut de cette forme narrative va évoluer au fil des siècles et, de fait, se diversifier. C'est ce qu'observe Jean Rousset dans *Le Lecteur intime*, où il s'attache à dégager une typologie des différents types de nouvelles, ou plutôt, d'un point de vue compositionnel, des différents types de recueils de nouvelles¹⁹. Il distingue la « chaîne de nouvelles », en citant l'exemple de *L'Heptaméron*, du « récit de base dans lequel s'enchaînent des récits seconds » à l'instar de *Jacques le Fataliste*, de la « nouvelle isolée à double niveau, un récit premier ou porteur dans lequel s'enchaînent par relais de narrateurs un récit second », comme dans les *Contes de la Bécasse*. À partir du XIX^e siècle, les conditions de publication évoluent avec le plein essor du secteur de la presse et la concurrence entre différents journaux et revues, habilement dépeinte dans le roman *Illusions perdues* de Balzac. Ainsi, les nouvelles sont généralement publiées dans la presse, par feuilleton – c'est-à-dire, une partie après l'autre, par fréquence hebdomadaire –, afin de maintenir en haleine le lecteur. Ces conditions de publication démocratisent, vulgarisent le genre de la nouvelle qui devient un genre rentable à grande production mais aussi à grande consommation – ce qui contribue d'ailleurs à sa critique : Maupassant est ainsi perçu comme un auteur prolifique, publiant beaucoup plus que ses contemporains, ce qui est fréquemment moqué et caricaturé²⁰. Lié à Gustave Flaubert dès ses premiers pas littéraires, il est l'auteur de six romans, dont *Bel Ami*, *Une vie*, et *Pierre et Jean*, contre plus de trois cents nouvelles. Ces dernières sont souvent publiées isolément, avant d'être rassemblées et publiées en recueil. C'est le cas de « La Rempailleuse », d'abord publiée seule dans *Le Gaulois* le 17 septembre 1882, puis en volume en 1883 dans les *Contes de la Bécasse*, recueil de dix-sept nouvelles.

La « scénographie énonciative²¹ » complexe de cette œuvre, pour reprendre le concept de Dominique Maingueneau, se trouve mise en place dans la nouvelle inaugurale intitulée « La Bécasse ». Dans ce court texte à valeur de récit-cadre, le repas chez un baron introduit un véritable cérémoniel du contage, une « fictive situation de contage oral²² » comme l'explique Jean-Marie Privat dans son article intitulé « Il devait conter une histoire ». Il explique en effet que le cadre d'oralité se trouve mis en place autour du baron des Ravots qui « adorait les contes,

¹⁹ Jean Rousset, *Le lecteur intime : de Balzac au journal*, Paris, Librairie José Corti, 1986, p. 58

²⁰ Voir caricature par Coll-Toc en annexe 1.

²¹ Dominique Maingueneau, *Le discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, coll. « U. Série Lettres », 2004

²² Jean-Marie PRIVAT, « Il devait conter une histoire », In *Cahiers de littérature orale* [En ligne], 72 | 2012, mis en ligne le 29 avril 2015 [URL : <https://doi.org/10.4000/clo.1736>]

les petits contes polissons, et aussi les histoires vraies arrivées dans son entourage²³ ». Cet entourage assure ainsi une alternance d'orateurs, selon la coutume du « Conte de la Bécasse » qui correspond à une manière incongrue de désigner le conteur avec un bec de bécasse décapitée, ce bec « devena[nt] maître de toutes les têtes », ironiquement. Cette tradition ludique répond bien à la formule de Jean Rousset qui postule qu'« entre l'auditeur et son conteur doit se nouer un rapport d'appétit et de plaisir comblé²⁴. » La nouvelle se clôt non pas sur une chute traditionnelle mais sur la formule « voici quelques-uns de ces récits : » qui va en réalité introduire et lier sur le plan énonciatif les seize autres nouvelles enchâssées, a priori racontées par les convives du baron des Ravots. La scénographie énonciative se complexifie encore dans la nouvelle « La Rempailleuse » : on assiste à une mise en abyme du repas chez le baron à travers le banquet chez le marquis et la marquise de Bertrans. L'enchâssement (de la nouvelle inaugurale) est donc doublé. Dans le chapitre « Le conteur et ses auditeurs. Une mise en scène de l'acte narratif » (*Le Lecteur intime*), Jean Rousset analyse le système énonciatif de cette nouvelle : « La série des inclusions peut s'inscrire dans la formule : Narrateur premier (externe) + Narrateur second (le médecin) + Narrateur tiers (la rempailleuse, dont le discours est rapporté, intégré, à l'exception d'une phrase citée) + Narrateur second + Narrateur premier²⁵. » Les auditeurs-narrataires sont également démultipliés sur le plan de l'énoncé – les convives, le pharmacien – mais aussi de l'énonciation, dans la mesure où le lecteur-élève devient en quelque sorte à son tour un narrataire qui écoute le récit enchâssé, au même titre que les personnages. Le lien entre oralité et nouvelle se tisse donc sur divers plans, à différents niveaux.

1.2. Nouvelle et oralité : quel(s) lien(s) tisser ?

Avant d'envisager ce que nous entendons par *oralité*, il convient de poser une distinction entre deux genres qui se trouvent associés à cette notion : celui du conte et celui de la nouvelle. Nous irons à l'encontre des propos que tient Louis Timbal-Duclaux dans son ouvrage pratique, guide à l'écriture de contes et nouvelles : « Alors que le conte respecte les caractéristiques du récit oral (un conte, c'est une histoire à raconter), la nouvelle doit éviter les marques de l'oralité et constituer un récit totalement écrit, destiné à la lecture silencieuse et rapide. Elle doit donner

²³ Guy (de) MAUPASSANT, « La Bécasse », In *Contes de la Bécasse*, Paris, Librairie Générale Française, coll. « Le livre de poche - Classiques », n° 1539, 1979 [1^{ère} édition : 1883]

²⁴ ROUSSET Jean, *op. cit.*, p. 63

²⁵ *Ibid.*, p. 60

à voir plus qu'à entendre²⁶. » Si la nouvelle donne effectivement à voir, en particulier lorsqu'elle s'inscrit dans le courant du réalisme, elle contient de nombreuses marques d'oralité, de traces d'une tradition orale. « Dans la nouvelle, au contraire [du roman], s'épanouissent le mode écrit et oral », comme l'écrivent à juste titre Liliane Louvel et Claudine Verley dans leur *Introduction à l'étude de la nouvelle* – ce mode oral s'épanouit tant sur le plan structurel qu'énonciatif, comme nous le montrerons à travers l'étude de « La Rempailleuse ». Jusqu'au XIX^e siècle, on observe une hésitation terminologique entre ces deux genres, preuve que la distinction est poreuse, complexe. En effet, si l'on prend le mot « conte » au sens large, on peut y associer toute aventure ou anecdote rapportée, racontée par un narrateur, qu'il soit homodiégétique ou hétérodiégétique, dans le cadre d'un roman. Ce manque de stabilité terminologique, pointé entre autres par René Godenne dans son article précédemment mentionné, est palpable dans les recueils de nouvelles de Maupassant, intitulés « Contes » pour certains d'entre eux, à l'instar des *Contes du jour et de la nuit* (1885) ou encore des *Contes de la Bécasse* (1883) déjà évoqués. Dès lors, pourquoi ne pas considérer des textes comme « La Rempailleuse » ou « La Parure » comme des contes à part entière ? Quels sont les critères de distinction entre ces deux genres si proches ? Dans *Jeux Pragmatiques dans les Contes et Nouvelles de Maupassant*, Floriane Place-Verghnes formule d'ailleurs l'analyse suivante : « *La Rempailleuse* endosse par instants des caractéristiques de conte de fée – quoique cruel – puisque la parole du pharmacien, comme une incantation, a le pouvoir de guérir la malheureuse²⁷ ». Tout d'abord, la nouvelle s'oppose au conte par l'univers qu'elle dépeint. Le conte présente au lecteur un monde débrayé, au sens où celui-ci est déconnecté et décontextualisé de nos sociétés, aussi bien dans l'espace (« dans un royaume fort lointain... ») que dans le temps (« il était une fois... »). *A contrario*, la nouvelle suppose un cadre réaliste, un récit parsemé d'« effets de réel²⁸ » qui se déroule dans un lieu précis – urbain ou provincial – à une époque précise – il n'est pas rare de voir apparaître des dates ou des références à des événements historiques précis dans les nouvelles de Maupassant²⁹. Le novelliste s'appuie à ce titre sur des faits divers ou sur son vécu personnel pour esquisser certains traits de l'histoire narrée : dans « La Parure », Maupassant s'inspire notamment de son expérience au Ministère de la Marine pour créer le

²⁶ Louis TIMBAL-DUCLAUX, *J'écris des Nouvelles et des Contes. Guide pratique*, Editions Ecrire Aujourd'hui, 2017, p. 30

²⁷ Floriane PLACE-VERGHNES, *op. cit.*, p. 122

²⁸ Roland BARTHES, « L'effet de réel », In *Communications*, 11, *Recherches sémiologiques le vraisemblable*, 1968, p. 84-89

²⁹ Dans « La folle », l'irruption de l'armée prussienne dans le village de Cormel fait référence à la guerre franco-allemande qui éclata en 1870.

personnage de M. Loisel. Les protagonistes de la nouvelle sont des personnages banals, simples et réalistes, contrairement à ceux des contes, pour la plupart mythiques, imaginaires et dotés de pouvoirs magiques, dans la logique du registre merveilleux qui repose sur l'étonnement et l'in vraisemblable³⁰. Le genre de la nouvelle, lui, n'admet pas le merveilleux. Toutefois, les nouvelles fantastiques viennent brouiller ces frontières génériques, dans la mesure où le registre fantastique crée une porosité entre réel et surnaturel à travers une focalisation interne (et incertaine) et l'intégration d'événements surnaturels jouant justement sur les limites de ce cadre réaliste.

Ainsi, au lieu de bâtir une opposition rigide entre nouvelle et conte, il serait plus pertinent de prendre en compte dans notre étude cette porosité, sur cette proximité générique, née d'une histoire à la fois littéraire et culturelle. En effet, ces deux genres reposent sur une longue tradition de transmission orale dans le folklore populaire, lors de veillées conteuses. Jean-Marie Privat explique que l'on observe une « recherche d'effets d'oralité traditionnelle (langages, partage de la performance verbale, motifs, structures discursives) dans une littérature écrite moderne marquée par la nostalgie culturelle d'un monde où les voix amicales et lettrées ne seraient plus que des voix de papier³¹ », prenant pour exemple « La Bécasse » de Maupassant. L'idée de nostalgie populaire est intéressante, dans la mesure où la nouvelle reproduit en elle-même ce mouvement rétrospectif, dans ce geste du contage entre le récit-cadre et le récit enchâssé. Dans son article, il reprend les théories de Walter Benjamin, notamment celle consistant à dire que « c'est l'imprimerie qui a progressivement « éliminé le récit de la parole vivante (...) : le lieu de naissance du roman, c'est l'individu dans sa solitude³² ». Par conséquent, la nouvelle, par la mise en scène de veillées ou de banquets, vient restaurer une forme de partage et convivialité perdue, dans cet « attachement/arrachement historique d'une France rurale ou populaire à la culture orale³³ » dans des sociétés de plus en plus « scripturaires », décrites par Jean-Marie Privat, où l'oralité n'est pas primaire mais secondaire³⁴ par rapport au code écrit. Le texte conté restaure ainsi cette oralité culturelle mais

³⁰ Le merveilleux, théorisé entre autres par Todorov, est un registre littéraire qui repose sur la représentation d'un monde différent du nôtre, empli d'éléments magiques, de créatures surnaturelles qui n'assurent pas de vraisemblance au récit par rapport à notre monde réel. La lecture du conte merveilleux repose donc sur un pacte dans la mesure où le lecteur sait que l'univers auquel il est confronté n'est pas vraisemblable – c'est la principale différence avec le fantastique où le lecteur peut s'étonner de l'irruption de certains phénomènes inquiétants et surnaturels, mêlés à des effets de réel.

³¹ Jean-Marie PRIVAT, *art. cit.*

³² Walter BENJAMIN, *Le Conteur*, 1936, p. 121, cité par Jean-Marie PRIVAT.

³³ Jean-Marie PRIVAT, *art. cit.*

³⁴ « Il convient par ailleurs de distinguer à minima oralité primaire (les sociétés qui ne [re]connaissent pas l'écriture), oralité secondaire (modes de coexistence de deux régimes de communication), oralité tertiaire

aussi une forme d' « auralité³⁵ » – néologisme proposé par le spécialiste qui viendra nourrir notre travail sur la nouvelle, dans la mesure où la réception, l'attitude de l'auditoire-narrataire est également mise en scène au sein du récit (du récit cadre, en particulier).

La structure de la nouvelle porte en elle la trace de cette tradition orale. Le procédé d'enchâssement permet en effet de mettre en scène un processus de transmission orale dès le récit cadre : un personnage va devenir narrateur intradiégétique et raconter une histoire à un auditoire composé d'autres personnages et, sur le plan métatextuel, du lecteur³⁶. C'est le cas de 144 récits sur 301 chez Maupassant, d'après les calculs de Jaap Lintvelt dans son article « La polyphonie de l'encadrement dans les contes de Maupassant »³⁷. La structure enchâssée du récit, cette « représentation conteuse de la narration³⁸ » pour reprendre les mots de Jean-Paul Sartre, est donc fréquemment employée par certains auteurs au XIX^e siècle. Pourtant, elle n'est théorisée que très tardivement, dans la seconde moitié du xx^e siècle. Pour preuve, en 1872, on en trouve une définition très minimaliste dans le *Littre* : « état de ce qui est enchâssé ». Dans son ouvrage *Penser le récit enchâssé*, Jérémy Naïm pointe ce paradoxe : l'enchâssement est un phénomène si ancien – le recueil *Les Mille et une Nuits* l'atteste – qu'on ne peut réellement le dater mais il faudra attendre l'essai théorique de Jean Rousset *Formes et significations* en 1963 pour qu'il devienne un concept clé de la théorie littéraire, là où la notion plus englobante de « cadre » était d'abord privilégiée. Selon Jérémy Naïm,

la notion de « récit enchâssé » est donc étroitement liée à la manière dont se transforme la représentation de la littérature au cours du xix^e siècle. Dès lors que la différence entre un recueil de nouvelles et un roman est moins perçue que leur appartenance commune à la littérature, alors le « récit enchâssé » devient pensable³⁹.

Dans sa réflexion sur le récit enchâssé et « l'imaginaire oralisant qui travaille la narratologie⁴⁰ » – et que nous interrogerons nous-mêmes dans cette étude –, Jérémy Naïm dresse un panorama

(oralités numériques). L'ethnocritique s'intéresse particulièrement à toutes les formes d'hybridation des mondes de communication et d'hétérophonie des voix en littérature (oralité seconde, littératie seconde, etc.) » (Jean-Marie PRIVAT, art. cit. : <https://journals.openedition.org/pratiques/6717>)

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Jean Rousset écrit dans *Le Lecteur intime* : « En fiction d'oral, le narrateur est nécessairement un parleur, un conteur, alors que son destinataire est un auditeur : "Lorsqu'on fait un conte, c'est à quelqu'un qui écoute" (Diderot). »

³⁷ Jaap LINTVELT, « La polyphonie de l'encadrement dans les contes de Maupassant », in Louis Forestier (dir.), *Maupassant et l'écriture*, Actes du colloque de Fécamp, Paris, Nathan, 1993

³⁸ Jean-Paul SARTRE, cité par Jérémy NAÏM.

³⁹ Jérémy NAÏM, *Penser le récit enchâssé : l'invention d'une notion moderne (1830-1980)*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2020, p. 10

⁴⁰ *Ibid.*, p. 155

historique et littéraire de la notion, en évoquant les travaux de différents critiques qui ont cherché, chacun à leur manière, à la théoriser. On pense à Todorov qui définit l'enchâssement comme « l'insertion d'une séquence au milieu d'une autre, tel que 1-2-1⁴¹ » ou encore à Genette qui considère l'enchâssement comme une marque de différents niveaux énonciatifs dans le récit (*Figures III*). Le récit enchâssé correspond donc à une séquence insérée au sein d'un récit premier, appelé récit cadre, dans lequel dialoguent déjà plusieurs protagonistes qui feront partie (narrateurs homodiégétiques) ou non (narrateurs hétérodiégétiques) de cette histoire racontée et enchâssée. Plus l'insertion de ce récit enchâssé sera accentuée, plus l'effet d'oralité sera fort, comme le montrent les formules au futur proche de type « je vais vous raconter l'histoire de... » (variante de « voici l'histoire de... ») ou, pour citer un exemple concret, le « je vais me faire comprendre⁴² » du médecin dans « La rempailleuse », avant que ce dernier ne débute son récit et n'adopte la posture de narrateur second. À ces formules types, s'ajoute généralement un marquage typographique – le récit enchâssé débute par un retour à la ligne, par un changement de paragraphe, autant de marques concrètes que le lecteur et, dans un cadre pédagogique, les élèves peuvent aisément observer et commenter. *De facto*, Jérémy Naïm déplace un peu la réflexion sur le procédé d'enchâssement sur le plan de la réception : le récit enchâssé devient « un outil traduisant, dans le langage contemporain, la réception et le sens de l'œuvre⁴³. » Le spécialiste préfère parler d' « effet d'enchâssement », c'est-à-dire [de] l'accentuation plus ou moins forte de la différence qu'une séquence marque par rapport à celles qui l'entourent⁴⁴. » Le terme d'« effet » renvoie à celui d'effet de lecture : le récit mime l'oralité afin de construire une scénographie énonciative dans laquelle le lecteur va pouvoir mentalement s'intégrer, parmi le groupe d'auditeurs.

Il fait aussi référence aux effets de réel de la nouvelle, déjà mentionnés précédemment. Or, « dans le cas des *Contes* de Maupassant, [l']oralité ajoute de la crédibilité à ce qui est dit⁴⁵», pour citer les mots de Dominique Coutan-Defer. Réciproquement, nous pourrions même ajouter que le réalisme de la nouvelle, qui connaît son âge d'or au XIX^e siècle, renforce l'effet d'oralité du texte. Catherine Rouayrenc, dans son article « Figures et oralité », associe l'oralité au parler

⁴¹ Todorov cité par Jérémy Naïm, *op. cit.*

⁴² Guy de MAUPASSANT, « La Rempailleuse », *op. cit.*

⁴³ Jérémy Naïm, *op. cit.*, p. 11

⁴⁴ Jérémy Naïm, « Le récit enchâssé, de la poétique à la stylistique », Aix-Marseille, In *Malice* – n° 8, 2018 [URL : https://cielam.univ-amu.fr/malice/articles/recit-enchasse-poetique-a-stylistique?fbclid=IwAR3SaVmdYJU_DE7a8_0n-bZ_3htBKKqfI3PeW1L2Q3onuMQSV8Hf1yZ1LAU]

⁴⁵ Dominique COUTANT-DEFER, *Contes de la Bécasse de Guy de Maupassant (Analyse de l'œuvre)*, LePetitLittéraire, 2017, p. 33

populaire⁴⁶ – on pourrait parler de parlers populaires (au pluriel), dans la mesure où cette expression recouvre diverses réalités. Cette retranscription des différents idiolectes ou sociolectes (étroitement corrélés aux niveaux de langue étudiés au cycle 4) attribue une fonction sociologique à la nouvelle⁴⁷, dans laquelle le récit cadre devient prétexte à exposer la vacuité et l'hypocrisie des relations intersubjectives, en miroir d'un récit enchâssé qui dépeint la société et la banalité d'un quotidien parfois cruel – le personnage de la rempailleuse essaiera même de s'abstraire de cette vie de misère et de solitude par une tentative de suicide. Dans la mesure où la diégèse tend à dépeindre un microcosme social, reflet des préoccupations et des enjeux d'une époque, la nouvelle s'inscrit dans la tradition antique de la *mimésis* aristotélicienne, de la représentation stricte du réel par l'écriture. C'est bel et bien au XIX^e siècle que cet impératif mimétique se fait davantage prégnant dans le roman et la nouvelle qui deviennent *de facto* des véritables peintures de certains milieux sociaux. Ce « pacte réaliste⁴⁸ », pour reprendre l'expression de Philippe Hamon, repose sur « des tics stylistiques ou des schémas d'intrigues stéréotypées⁴⁹ ». L'illusion mimétique est exaltée à travers l'écriture de la description, point d'aboutissement d'une phase de documentation et d'observation chez les auteurs réalistes et naturalistes qui confèrent une visée documentaire au récit. « Tout voir et tout peindre⁵⁰ ! », clamait Émile Zola à travers la voix de Claude Lantier. La métaphore de la peinture s'apparente à une reproduction fidèle de la réalité, dans toutes ses nuances, à l'aide de la palette de l'écrivain. Toutefois, la représentation réaliste ne se limite pas à une reproduction de lieux ou d'objets : elle exhibe la société dans toutes ces facettes, ce qui comprend toutes les voix qui l'animent et qui vont conférer au récit une « illusion complète de vrai⁵¹ » et d'oralité. Si la vérité est illusion, l'oralité prend une valeur subjective et idéologique au sein de la nouvelle. C'est ce qu'analyse très justement Jaap Lintvelt, évoquant la « multiplication d'instances discursives qui peut entraîner une pluralité de voix idéologiques⁵² », que ce soit dans le récit cadre ou dans le récit enchâssé. Dans « La Rempailleuse », on observe nettement au sein du débat initial les différents avis sur la question de l'amour, avec une opposition très tranchée (et caricaturale) entre hommes et femmes. Le récit cadre déploie ainsi une grande variété de voix, porteuses

⁴⁶ Catherine ROUAYRENC, « Figures et oralité », *Pratiques* [En ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015 [URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2527>]

⁴⁷ On pense aux nouvelles maupassantiennes « Le Petit Fût » (*Les Sœurs Rondoli*) et « Aux Champs » (*Contes de la Bécasse*), par exemple.

⁴⁸ Philippe HAMON, *Le personnel du roman : le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Émile Zola*, Genève, Droz, 1998, p. 28

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ Émile ZOLA, *L'œuvre*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1983 [1886], p. 67

⁵¹ Guy de MAUPASSANT, « Le Roman » (préface), dans *Pierre et Jean*, Gallimard, 1888, p. 7

⁵² Jaap LINTVELT, *art. cit.*, p. 174

d'une idéologie que le récit enchâssé va confirmer ou infirmer. Ce dispositif confère donc une portée ironique à la nouvelle. L'étude de l'« esthétique causeuse⁵³ » des récits de Maupassant, selon la belle formule de Jérémy Naïm, combine ainsi analyse des niveaux de narration et des effets de voix : il convient donc, pour le lecteur-élève de maîtriser, outre le procédé d'enchâssement, les différents types de discours afin de pouvoir les identifier et les interpréter.

1.3. Oralité et discours : quelle place dans l'enseignement du français ?

Si le terme d'oralité est formé par dérivation sur celui d'*oral* – base à laquelle on ajoute le suffixe *-ité servant à former un nom abstrait indiquant une caractéristique –, on ne peut le réduire à la définition « qui a les caractéristiques de l'oral ». En effet, il convient de distinguer oral et oralité, comme l'explique Jean-Marie Privat :

Contrairement aux usages académiques, « oralité » n'est pas synonyme d'oral. [...] Du point de vue ethnologique (et non uniquement sémio-linguistique) on peut parler de *l'oralité comme culture* (cultures exotique, première, enfantine, folklorique, etc.), de *l'oralité comme rite* (la minute de silence, le témoin au tribunal ou à la mairie, le patient en analyse, la prière collective au temple, etc.), de *l'oralité comme mode anthropologique de communication* (s'adresser à ses morts ou à Dieu, parler aux animaux, aux objets, à soi-même), de *l'oralité comme genre de discours* (comptine, berceuse, dicton, chanson, arts de la parole, etc.), de *l'oralité comme pratique ordinaire* (oralité spontanée comme le cri, régulée comme une conversation ou formalisée/formatée comme un oral de recrutement)⁵⁴.

Le critique dresse ainsi cette typologie intéressante qui nous révèle tous les enjeux de l'oralité, tant sur le plan socio-culturel que sur celui des normes d'expression. L'oral, comme outil et comme pratique, n'est donc qu'une facette de l'oralité, dans la mesure où celle-ci recouvre des définitions multiples – l'illusion de l'oral dans un texte, la mise en voix de ce texte, la pratique de l'oral, entre autres. Elle s'avère être un concept toujours dépendant d'un autre : on parle ainsi de l'oralité d'une tradition, de l'oralité d'une écriture, comme nous l'avons déjà évoqué au sujet de la nouvelle maupassantienne. À ce titre, Jean Rousset écrira d'ailleurs : « Nous ne lisons jamais que de l'écrit, un écrit qui mime l'oralité⁵⁵. » L'écrit apparaît ainsi comme un autre

⁵³ Jérémy NAÏM, *op. cit.*, p. 96

⁵⁴ Jean-Marie PRIVAT, « Oralité », *Pratiques* [En ligne], 183-184 | 2019, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 03 février 2022 [URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/6772>]

⁵⁵ Jean ROUSSET, *op. cit.*, p. 32

pendant nécessaire de la notion d'oralité, en son sens linguistique mais aussi didactique⁵⁶. En effet, l'étude de l'oralité en classe repose souvent sur un support textuel distribué aux élèves. Dans la perspective de « connaître les différences entre l'oral et l'écrit⁵⁷ », les élèves peuvent constater que ces deux facettes se trouvent fréquemment imbriquées dans les textes littéraires, ce qui revient à leur faire apprécier une langue littéraire oralisée, un récit oralisé par différents types de discours représentés dont nous dresserons une typologie ultérieurement. Dans la notice « Continuum anthropologique », Jean-Marie Privat écrit que « le recours à la langue orale dans l'espace narratif interroge autant la valeur d'une langue parlée et mouvante que la pertinence d'une langue écrite soumise à "l'étroussure normative de la grammaire"⁵⁸ ». Ce travail sur l'oralité textuelle qui met à distance les codes de la langue orale mais aussi écrite⁵⁹, peut toutefois être prolongé par un travail de l'oral comme compétence(s) spécifique(s) : l'oralité devient pratique – on peut penser aux concours d'éloquence, où l'oral allie capacités à s'exprimer et à argumenter. Dans le champ didactique, l'oral peut être envisagé comme un outil d'enseignement, un objet d'apprentissage, un moyen d'apprentissage et un moyen d'expression – c'est sur ces deux derniers points que nous insisterons davantage dans le cadre de ce travail. Ainsi, la notion d'oralité, si elle n'apparaît pas de manière explicite dans les programmes, est sous-entendue dans une considération de l'énonciation dans l'étude des textes, mais aussi dans la compétence de lecture d'œuvres littéraires selon une « lecture silencieuse, oralisée, jouée, etc » : oralité et expressivité se trouvent d'ailleurs associées dans la compétence « exploiter les ressources expressives et créatives de la parole⁶⁰ » des programmes du cycle 4 – nous reviendrons sur cet exercice de lecture expressive à voix haute.

Après une période de prévalence de l'écrit dans l'enseignement du français, on a vu émerger différents courants de didactisation de l'oral : d'une part, l'école française, associée aux noms de Nonnon et Garica-Debanç, qui prône un apprentissage de l'oral intégré aux

⁵⁶ « Même s'il s'agit ici de traiter de la question de l'oral, on ne peut faire comme si oral et écrit étaient indépendants l'un de l'autre, voire s'opposaient, alors même qu'ils sont indissociables au sein de la classe et plus largement de l'École et ce dès l'école primaire de la Troisième République. » (Elisabeth BAUDIER, « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? », *Ressources Éduscol*, mars 2016)

⁵⁷ *Programme d'enseignement du cycle 4*, d'après le bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 31 du 30 juillet 2020, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, lien vers *Éduscol* : <https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4>

⁵⁸ Jean-Marie PRIVAT, « Continuum anthropologique », *Pratiques* [En ligne], 183-184 | 2019, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 04 février 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/6742>

⁵⁹ L'oralité de l'écriture se retrouve d'ailleurs dans des écrits rédactionnels d'élèves, au détour d'émissions fautives ou encore de négations incomplètes.

⁶⁰ *Programme d'enseignement du cycle 4*, d'après le bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 31 du 30 juillet 2020, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse

activités en classe et s'appuyant sur une typologie de conduites discursives (raconter, décrire ou encore argumenter) ou langagières (définir une notion, savoir justifier ou condenser son propos ; d'autre part, l'école de Genève, liée aux noms de Schneuwly et Dolz, qui postule un apprentissage des genres formels de l'oral à l'instar de l'exposé, du débat, de l'improvisation théâtrale ou encore de la lecture à haute voix. Les programmes de cycle 4 en vigueur depuis 2016⁶¹ semblent réunir ces deux écoles de l'enseignement de l'oral puisque les compétences orales sont considérées comme un moyen d'expression d'un point de vue, d'un avis sur une lecture mais aussi comme un objet à part entière à analyser et à travailler en classe, à travers des compétences procédurales de type interactionnelles telles que « Participer à un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre » ou encore expressive : « Lire un texte à haute voix de manière claire et intelligible ». Dans son article intitulé « Les pédagogues de l'oralité : la parole et le vivant pour idéal scolaire », Roberte Langlois montre combien l'école française peut s'inspirer du modèle éducatif scandinave⁶² qui prône une pédagogie orale centrée sur le concept de « parole vivante⁶³ », contrairement à la France où « dès la Renaissance, la domination culturelle et intellectuelle de l'écrit s'est d'emblée établie au fondement de notre système éducatif⁶⁴. » Roberte Langlois déplore le fait que la parole soit plus scolaire et institutionnelle (limitée à une situation pédagogique précise) que dialogique et anthropologique. Selon elle, la notion de « parole vivante » est fructueuse d'un point de vue pédagogique car elle « replace la question du lien entre oralité et éducation dans une perspective anthropologique où l'élève n'est pas seulement considéré comme un être pensant, mais aussi comme un être vivant⁶⁵. » C'est ce que soutient Elisabeth Bautier dans son article paru sur le site *Éduscol* : elle explique qu'il faut s'appuyer sur des situations d'oralité en classe pour familiariser les élèves avec l'oral et pour ne pas qu'il devienne un marqueur d'inégalités sociales comme peut l'être l'écrit. En effet, « l'oral des échanges de la classe peut être aujourd'hui plus proche d'un oral de l'oralité – et non d'un oral proche de la langue normée par ses formes écrites⁶⁶ ». La question

⁶¹ *Ibid.*, partie « Langage oral », p. 13-15

⁶² Elle cite dans son article les noms de Christen Kold ou encore de Grundtvig qui considère la parole comme un outil de transmission intersubjective et intergénérationnelle indispensable à toute société démocratique – ce qui n'est pas sans évoquer l'oralité du conte et de la nouvelle abordée en 1.2.

⁶³ Roberte LANGLOIS, « Les pédagogues de l'oralité : la parole et le vivant pour idéal scolaire », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°45, 2010, p. 118 [DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1161>]

⁶⁴ *Ibid.*, 117

⁶⁵ *Ibid.*, p. 125

⁶⁶ « Dans une société où la prise de parole à tous les niveaux est supposée aisée, voire nécessaire dans la plupart des situations de travail, où la participation de chacun à la vie publique est de plus en plus demandée et souhaitée par les sujets eux-mêmes, évidente [...] avoir parler, s'expliquer conforte la participation à la vie sociale, permet de se sentir partie prenante de celle-ci. » (Elisabeth BAUDIER, *art. cit.*)

de l'oralité revêt des enjeux sociologiques majeurs dans la mesure où elle est porteuse de différents niveaux de langues et des disparités qui peuvent exister entre les élèves dans le cadre institutionnel de l'école, au même titre que les différents registres de langue peuvent transparaître dans une nouvelle ou un conte du XIX^e siècle. D'une certaine manière, l'oralité d'un texte peut donc agir comme un miroir de la « parole vivante », comme mise à distance des normes langagières, quoiqu'évolutives au fil des époques.

Ces voix données à entendre dans certaines œuvres ou fragments littéraires renvoient de fait à la question du discours, ou plutôt des discours représentés⁶⁷ (DR) que l'on peut définir d'après les mots de Roberte Tomassone comme « l'ensemble des formes faisant place dans un dire à un dire autre⁶⁸ ». Dans son article « Repères dans le champ du discours rapporté », Jacqueline Authier-Revuz précise qu'il ne faut pas réduire l'étude des discours à la trilogie discours direct (DD), discours indirect (DI) et discours indirect libre (DIL), dans la mesure où il existe d'autres formes de DR (sur lesquels nous ne nous attarderons pas ici) comme le DDL, la mention autonymique associée à la modalisation en discours second⁶⁹ ou encore le discours *narrativisé*, pour reprendre l'expression genettienne, qui correspond à une forme de discours indirect condensé. Ces différents types de discours renvoient à une « hétérogénéité montrée⁷⁰ », au sens où les DR sont repérables par des marques syntaxiques et/ou typographiques plus ou moins univoques – par opposition à l'« hétérogénéité constitutive » de tout discours qui renvoie au dialogisme de Bakhtine. Il peut d'ailleurs être intéressant, en prolongement de l'étude de la langue et des discours, d'interroger ce dialogisme avec les élèves, prégnant dans nos cultures des médias – à ce titre, la séquence « Informer, s'informer, déformer » en classe de quatrième peut permettre d'analyser les échos dialogiques que l'on retrouve dans certains discours de personnalités politiques ou médiatiques. Pour en revenir à cette hétérogénéité montrée qui révèle la multitude de strates énonciatives dans un texte ou une situation de communication, il convient de dresser une brève typologie des différents types de discours. Premièrement, le DD est un énoncé marqué typographiquement par des tirets et des guillemets et ancré dans une

⁶⁷ En m'appuyant sur les travaux de Jacqueline Authier-Revuz, je privilégierai l'expression « discours représentés » à celle, plus fréquente, de « discours rapportés ». En effet, elle explique que l'on ne peut pas être certain que l'énoncé a réellement été prononcé par un locuteur au préalable. L'adjectif « rapporté » peut donc prêter à confusion.

⁶⁸ Roberte TOMASSONE, *Une langue : le français*, Hachette, coll. « Grands repères culturels », 2001, p. 192

⁶⁹ L'autonymie est une structure énonciative complexe qui consiste à « faire usage et mention à la fois » (p. 41) pour un même signe (mot ou expression). Ce dernier sera donc mis en relief par des italiques ou des guillemets et intégré à la phrase (au sens où on pourra lui attribuer une fonction grammaticale).

⁷⁰ Jacqueline AUTHIER-REVUZ, « Repères dans le champ du discours rapporté », *L'Information Grammaticale*, N. 55, 1992, p. 38 [URL : <https://doi.org/10.3406/igram.1992.31861>]

situation d'énonciation, par opposition au DI, énoncé coupé, selon la distinction établie par Dominique Maingueneau. Le DD souvent considéré à tort comme une retranscription fidèle de la parole, par opération de « citation-monstration » et changement de locuteur : le discours du narrateur s'efface pour laisser place à celui du personnage – il l'annonce cependant par un syntagme introducteur de discours de type « Il s'écria » ou une proposition incise « s'écria-t-il ». Puis, « Aux deux voix distinctes du DD s'opposent la voix unique du DI⁷¹ » comme l'écrivent André Meunier et Jacqueline Authier-Revuz. En résumé, on observe un mouvement d'homogénéisation au DI, par contraste avec le DD qui témoigne d'une autonymie, d'une hétérogénéité, disjonction entre discours du locuteur-personnage et discours du narrateur – locuteur premier dans le cadre d'un récit enchâssé. Le DI, souvent « donné comme forme subordonnée du premier, c'est-à-dire comme une variante morphosyntaxique, “dérivable” à partir du DD par des “règles” de transformation des personnes et des temps⁷² » est bien plus complexe qu'il n'y paraît : il ne se limite pas à une subordination d'un énoncé au DD (par ajout d'un « que » après un verbe introducteur de paroles et vérification de la concordance des temps) et relève d'une véritable opération de « reformulation-traduction⁷³ » – d'où l'incongruité de proposer aux élèves de simples exercices de transposition, nous y reviendrons. Les marques du style indirect sont : « la subordination à un verbe de communication, ou de pensée, d'un énoncé introduit par “que”, [...], par “si”, ou un autre marqueur interrogatif ou exclamatif⁷⁴ ». Ces deux types de DR explicites s'opposent à des formes plus interprétatives, non marquées en langue, comme l'explique Jacqueline Authier-Revuz qui évoque le DDL et le DIL. Dans la mesure où il gomme la superposition des instances énonciatives et qu'il la laisse à la libre appréciation du lecteur, le DIL cultive en effet une porosité herméneutique, une « ambiguïté sémantique et continuité narrative maximale⁷⁵ » pour reprendre les mots de Daniel Bessonnat. Il n'est donc pas uniquement une forme de discours qui emprunterait au DD (des intonations, la ponctuation, entre autres) et au DI (sous sa forme allégée, sans syntagme introducteur subordonnant). Comme l'écrit Anne Herschberg Pierrot, « il [le DIL] garde les diverses intonations du discours direct, mais il est susceptible de marquer les transpositions de personnes et de temps du style

⁷¹ Jacqueline AUTHIER-REVUZ, André MEUNIER, « Exercices de grammaire et discours rapporté », *Langue française*, n° 33, 1977 [URL : www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_33_1_4809]

⁷² Jacqueline AUTHIER-REVUZ, *art. cit.*, p. 38

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ Anne HERSCHBERG PIERROT, *Stylistique de la prose*, Belin, coll. « Lettres », 2003, p. 113

⁷⁵ Daniel BESSONNAT, « Paroles de personnages : problèmes, activités d'apprentissage », *Pratiques*, n°65, 1990, p. 7-35, URL : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1990_num_65_1_1604

indirect, signes de la dépendance énonciative des paroles ou de pensées rapportées⁷⁶ ». Cette dépendance marque l'importance de la voix du narrateur, souvent teintée d'ironie dans le style indirect libre : la voix narrative reprend ainsi les paroles ou pensées de certains personnages pour mieux les mettre à distance et activer, de fait, une posture de recul critique chez le lecteur-narrataire. La dissonance énonciative induite par le DIL engendre ainsi une ambiguïté énonciative mais aussi tonale, dans la mesure où la tonalité sarcastique du narrateur se fait entendre, au-delà de la voix des personnages.

La question des DR est donc cruciale pour comprendre et interpréter un texte, pour saisir l'implicite et les subtilités de certains passages d'une œuvre. L'étude de la représentation de discours s'étend sur l'ensemble du cycle 4, comme l'attestent les repères annuels de progression au cycle 4. On y lit qu'en classe de cinquième, les élèves « reconnaissent et utilisent les paroles rapportées directement », qu'en classe de quatrième, « ils reconnaissent et utilisent les paroles rapportées indirectement » et qu'en troisième, ils approfondissent leur connaissance des DR : « ils reconnaissent et utilisent les paroles rapportées directement, indirectement et reconnaissent le discours indirect libre⁷⁷. » L'étude des DR – constituant de l'étude de la langue au collège – se fait donc progressivement et recoupe deux enjeux : le repérage, l'identification lors de la lecture (« reconnaître ») et le réinvestissement lors de l'écriture (« utiliser »). Les élèves développent des compétences en matière de compréhension écrite et apprennent à « élaborer une interprétation des textes littéraires⁷⁸ », ce qui induit d'abord de « construire les notions permettant l'analyse et l'élaboration des textes et des discours » en apprenant à « Reconnaître et utiliser les paroles rapportées, directement ou indirectement » et à « identifier et [à] interpréter les éléments de la situation d'énonciation : qui parle à qui ? où ? quand ? [...] ; [à] prendre en compte la situation d'énonciation dans l'écriture⁷⁹ ». En guise d'exemple de situation de réinvestissement des savoirs (en savoir-faire), on trouve dans le BO des programmes de cycle 4 : « Écriture de textes longs impliquant plusieurs voix narratives ou plusieurs situations d'énonciation imbriquées⁸⁰ » ou encore l'insertion de paroles rapportées au sein d'un passage. Les DR sont à étudier en contexte afin d'en saisir tous les enjeux interprétatifs et toutes les subtilités symboliques. Contexte historique – le XIX^e siècle et ses multiples mutations socio-

⁷⁶ Anne HERSCHBERG PIERROT, *op. cit.*, 116

⁷⁷ *Attendus de fin d'année et repères annuels de progression* (cycle 4), annexes n° 13, 15 et 25, mis à jour en mai 2021, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, lien vers Éduscol :

<https://eduscol.education.fr/137/attendus-de-fin-d-annee-et-reperes-annuels-de-progression-du-cp-la-3e>

⁷⁸ *Programme d'enseignement du cycle 4*, p. 17

⁷⁹ *Ibid.*, p. 27

⁸⁰ *Ibid.*

économiques dans le cadre des nouvelles de Maupassant – mais aussi contexte énonciatif, afin de lier la langue au geste interprétatif : les DR, au même titre que les différents niveaux de langue et d'argot⁸¹, tel que le montrent les attendus de fin d'année en classe de quatrième : « Il distingue le merveilleux du réalisme [...]. Il est sensible aux variations de niveaux de langue. Par exemple, il analyse et justifie l'emploi d'un langage familier ou argotique dans une nouvelle de Maupassant et l'envisage compte tenu de la visée réaliste propre à l'œuvre⁸² ». Ces exemples de réussite font le lien entre le merveilleux étudié à travers le conte en classes de sixième et de cinquième et la découverte du genre de la nouvelle en classe de quatrième : le questionnement « La fiction pour interroger le réel » – pour l'entrée au programme de cycle 4 « Regarder des mondes, inventer des mondes » – postule de faire « découvrir des œuvres et des textes narratifs relevant de l'esthétique réaliste ou naturaliste ; comprendre quelles sont les ambitions du roman réaliste ou naturaliste au XIXe siècle en matière de représentation de la société⁸³ » par le biais d'une étude d'une ou plusieurs nouvelles, réalistes mais aussi fantastiques, en lecture intégrale.

Or, étudier une nouvelle réaliste suppose de prendre en compte le feuilletage énonciatif qui la caractérise et marque la diversité d'un champ social imprégné d'hypocrisie. Le choix de tel ou tel DR prend tout son sens si on l'envisage à travers ce prisme social. Dans « La Rempailleuse », le discours direct est une marque de théâtralisation de la parole et des relations sociales comme le montre le personnage de la marquise. De plus, les multiples formes de DI en début de nouvelle – sur lesquelles nous reviendrons en détail – dévoilent d'emblée un « jeu de masques et de mensonges⁸⁴ », pour reprendre la formule de Daniel Bessonnat, écho d'une cacophonie, d'une rumeur sociale qui juge l'individu selon son statut social et les qu'en-dira-t-on. Cette nouvelle présente une grande variété de DR qu'il conviendra d'étudier, ce qui nuance l'analyse de Jérémy Naïm au sujet des nouvelles de Maupassant : « La langue deviendrait ainsi plus impressive qu'expressive, c'est-à-dire qu'elle effacerait les formes visibles du discursif⁸⁵ ». La représentation de discours révèle précisément ces « formes visibles du discursif » au sein de la nouvelle, donnant toute leur importance énonciative et sociale à des personnages types. Il ne faut donc pas négliger la fonction de ces paroles rapportées au profit d'un « comment » qui se limiterait à des exercices mécaniques de transposition DD/DI, d'où l'intérêt de « travailler sur des extraits de récits authentiques et non pas sur des énoncés en l'air qui ne permettent pas de

⁸¹ Cf. compétence « Connaître les différences entre l'oral et l'écrit » (p. 22).

⁸² *Attendus de fin d'année et repères annuels de progression (cycle 4) – Français 4^e*, p. 4

⁸³ *Programme d'enseignement du cycle 4*, p. 31

⁸⁴ Daniel BESSONNAT, *art. cit.*

⁸⁵ Jérémy NAÏM, *op. cit.*, p. 79

calcul interprétatif⁸⁶ ». Les DR sont à relier à des situations concrètes de communication, d'énonciation ; c'est également le propos d'André Meunier et de Jacqueline Authier-Revuz dans leur article « Exercice de grammaire et discours rapporté ». Les deux linguistes fustigent les exercices de manipulation sur des phrases préfabriquées, « véritables monstres discursifs sans locuteurs » car ils tendent à donner une « image réductrice de la langue⁸⁷ », évinçant le lien entre DR et interprétation. De plus, ce processus de transposition rigide appauvrit l'énoncé lui-même, dans la mesure où il n'y a pas un DI unique pour un énoncé au DD – il sera bon de le faire remarquer aux élèves à partir du texte du système énonciatif de la nouvelle, à travailler d'abord dans sa globalité. De plus, ces exercices sont limités puisque « certains de ces éléments ne peuvent apparaître dans un DI, que restructurés et/ou intégrés dans la formule introductrice⁸⁸ » comme les éléments phatiques ou les interjections à l'instar du « Pouah ! » que l'on retrouve dans « La Rempailleuse ». Citons à titre d'exemple l'exercice 5 de la p. 347 du manuel *Colibris* de quatrième dont la consigne est la suivante : « Transposez ces phrases au discours indirect en faisant attention aux indications de temps et de lieu à modifier⁸⁹ ». Cet exercice limite la question des DR à des changements de temps verbaux, de personnes et de lieux à travers des phrases décontextualisées et isolées les unes des autres de type « Nos amis nous ont annoncé : “Demain nous partirons en vacances.” ». Si ces exercices ont leur intérêt en termes de repérage et d'identification des marques du DD et du DI, il est nécessaire de les dépasser par une étude de la représentation de discours en contexte, afin de « conférer à l'étude de la langue un caractère plus utilitaire, au service de la lecture, de l'écriture et de la pratique de l'oral⁹⁰ », pour citer Carole Dumas. C'est ce que j'ai souhaité mettre en œuvre avec ma propre classe de quatrième, dans une séquence portant sur l'oralité de la nouvelle réaliste que je vais présenter dès à présent, dans la prochaine partie de ce travail de master MEEF.

⁸⁶ Daniel BESSONNAT, *art. cit.*

⁸⁷ Jacqueline AUTHIER-REVUZ, André MEUNIER, *art. cit.*

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ Hélène POTELET (dir.), *Français 4^e. Livre unique*, Hatier, coll. « Colibris », 2017, p.347, voir photographie en annexe 2.

⁹⁰ Carole DUMAS, « Enseigner la grammaire au collège : l'exemple des “règles” », *Le français aujourd'hui*, 2001/4 (n° 135), p. 77-84 [URL :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2001-4-page-77.htm>]

2. ENTRER DANS LA NOUVELLE « LA REMPAILLEUSE » EN CLASSE DE QUATRIÈME : L'ÉTUDE DES EFFETS D'ENCHASSEMENT ET D'ORALITÉ

J'ai souhaité que ce mémoire porte sur une séquence en particulier de ma progression annuelle et non sur l'ensemble de l'année de stage : c'est sur ma séquence 4 sur la nouvelle réaliste que mon choix s'est porté. Avant de présenter et de raconter les différentes étapes de conception mais aussi de réalisation de cette séquence pédagogique menée pendant plusieurs semaines en classe de quatrième, je dresserai un aperçu de mon contexte d'exercice du métier lors de cette année de stage, conditions de travail qui ont motivé mes choix en tant qu'enseignante.

2.1. Aperçu du contexte d'exercice

Avant même d'entrer dans l'étude de la nouvelle « La Rempailleuse » et dans la présentation de ma séquence consacrée à cette nouvelle, une brève exposition du « contexte d'exercice du métier » pour reprendre l'intitulé d'un EC de l'UE « Tronc commun » de l'INSPE de Bordeaux – s'impose, dans la mesure où les choix pédagogiques découlent nécessairement de ces conditions d'enseignement. Durant cette année de stage en responsabilité, j'enseigne dans un cadre privilégié, tant sur le plan géographique que pédagogique. J'ai été affectée au 1^{er} septembre 2021 au collège de Laruns, un village de quelques 1200 habitants situé à une quarantaine de kilomètres de Pau, au cœur de la vallée ossaloise. Sur le site de l'établissement, on peut lire la présentation suivante : « Le Collège les Cinq Monts se situe à Laruns, en Vallée d'Ossau, dans les montagnes pyrénéennes. Il tire son nom d'un alignement de cinq monts à l'Ouest de la Vallée. Il reçoit les élèves des différents villages du Haut-Ossau regroupés autour de plusieurs communes⁹¹ ». Cet établissement est donc un petit collège de zone rurale – il n'entre pas dans des dispositifs REP ou REP+. Il accueille seulement 93 élèves pour l'année scolaire 2021-2022, ce qui permet de connaître rapidement les élèves, de développer des liens privilégiés avec eux ainsi qu'avec les membres du personnel – on compte 12 enseignants au sein de notre équipe pédagogique. Du fait de l'absence de classes ULIS ou SEGPA⁹² dans ce secteur de la vallée d'Ossau – qui regroupe les collèges de Laruns ainsi que d'Arudy –, certains

⁹¹ Site du collège Laruns [URL : <https://blogpeda.ac-bordeaux.fr/collegelaruns/>]

⁹² Unités Localisées d'Inclusion Scolaire / Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

de nos élèves se trouvent confrontés à de grandes difficultés de sociabilisation mais aussi d'apprentissage, dans la mesure où ils ne se reconnaissent pas dans le système scolaire classique. De plus, la plupart des élèves à Laruns proviennent des mêmes écoles primaires – celle de Laruns et celles des communes des alentours comme Bielle ou Bilhères ou encore l'école Calendreta de Béost – cet apprentissage en occitan est maintenu au collège grâce à une section bilingue français/occitan, les élèves et parents étant soucieux de maintenir leur culture (et langue) commune vivace. Cela crée un rapport de proximité très fort entre les élèves qui se connaissent depuis l'enfance, rendant parfois assez difficile l'intégration des nouveaux arrivants. La plupart des élèves continuent de se suivre au collège. Du fait de ses effectifs réduits, le collège de Laruns dispose d'une seule classe par niveau, ce qui permet aux élèves de développer des liens intersubjectifs forts, quoique parfois conflictuels. Le faible nombre d'élèves – avec des classes uniques par niveau – m'a permis cette année d'avoir en responsabilité deux classes de deux niveaux différents : la cinquième et la quatrième. Cela me donne l'opportunité d'observer les variations de comportements d'un âge à l'autre à cette période charnière de l'adolescence, mais aussi de me familiariser les programmes de deux niveaux distincts, bien que les entrées communes du cycle 4 – « Se chercher, se construire », « Vivre en société, participer à la société », « Regarder des mondes, inventer des mondes » et « Agir sur le monde » – tissent un lien logique entre les questionnements thématiques d'une année à l'autre.

Les effectifs sont faibles à l'échelle de l'établissement mais aussi à l'échelle de la classe : si ma classe de cinquième compte 27 élèves, je n'en ai que 18 en classe de quatrième. C'est avec cette petite classe que je mènerai la séquence que je vais présenter et analyser dans ce mémoire, d'où la nécessité d'en dresser quelques caractéristiques avant même d'explicitier mes choix didactiques, dans la mesure où chaque séquence nécessite un remodelage de ses pratiques selon la classe à laquelle on est confronté. Malgré une bonne tête de classe composée de quelques élèves, le niveau général est globalement assez modeste, voire insuffisant dans certains cas. Outre deux élèves à BEP – un élève à PAP et une élève bénéficiant d'un PPS et du soutien d'une AESH – pour lesquels je prévois des supports et des évaluations adaptés dans une logique de différenciation, les élèves ont des difficultés en écriture, tant sur le plan de l'inventivité, que sur le plan de la correction de la langue. Toutefois, c'est surtout lorsqu'il s'agit de lire une œuvre intégrale que les élèves manifestent une certaine réticence, un manque d'entrain : ils associent la lecture à une contrainte chronophage, hormis pour quelques bons lecteurs qui lisent beaucoup de théâtre et de romans de SF. J'ai fait l'expérience de ce rapport

conflictuel à la lecture lors de ma précédente et troisième séquence portant sur la pièce *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand. Certaines élèves m'ont confié assez vite avoir du mal à entrer dans l'intrigue, par défaut de compréhension de cette langue poétique et datée qu'est celle de Cyrano. L'appui sur l'adaptation cinématographique de Jean-Paul Rappeneau a donc été pertinent, sinon indispensable dans le cadre de cette séquence. Cela m'a permis de comprendre combien l'absence ou du moins le manque de vocabulaire était un obstacle à la figuration des textes, à la visualisation de l'action et donc à l'intérêt que les élèves peuvent y porter. Le programme de quatrième en vigueur depuis 2016 impose l'étude intégrale de plusieurs nouvelles appartenant à différents courants, notamment le réalisme et le fantastique, intrinsèquement liés comme nous avons déjà pu l'observer en première partie de ce travail. Ce genre littéraire défini précédemment permet, par ses effets de brièveté, de redonner la motivation et le goût de la lecture à des lecteurs occasionnels et/ou peu assidus et de les confronter, en l'espace de quelques pages, à la langue littéraire, en l'occurrence à la langue littéraire du XIX^e siècle. Il est d'ailleurs possible d'envisager des séances proprement consacrées à une lecture à voix haute de quelques nouvelles par la professeure, comme cela peut être le cas en sixième ou cinquième lors d'une étude de conte(s) merveilleux – nous reviendrons sur ces séances de lecture professorale. Ma classe de quatrième se caractérise, par ailleurs, par une stricte parité filles/garçons : on compte neuf filles contre neuf garçons. Toutefois, le clivage des genres est assez net dans cette classe à effectif réduit : un groupe masculin, plein d'assurance, a tendance à s'imposer à l'oral, au détriment de certaines élèves qui, malgré leurs qualités littéraires (qualités d'écriture, richesse du vocabulaire, entre autres), ne parviennent pas encore à s'affirmer en classe du fait de leur timidité et d'un manque de confiance en soi. L'observation de mes classes rappelle la nécessité de réaffirmer au sein du cadre scolaire les valeurs d'égalité et de respect, notamment entre les filles et les garçons, afin que les adolescents puissent « établir des rapports positifs aux autres, en particulier avec les camarades de l'autre sexe⁹³ » comme le prône le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture intitulé « la formation de la personne et du citoyen ».

Ce sont précisément ces conditions d'exercice du métier qui ont confirmé mon choix initial de travailler sur « La Rempailleuse », plutôt que sur une autre nouvelle. Ce clivage

⁹³ *Programme d'enseignement du cycle 4*, d'après le bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 31 du 30 juillet 2020, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, p. 8 [<https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4>]

fille/garçon – ou plutôt homme/femme – que j’ai pu remarquer au sein de ma classe de quatrième se trouve transcrit dès les premières lignes de cette nouvelle maupassantienne :

On vint à parler d’amour, et une grande discussion s’éleva, l’éternelle discussion, pour savoir si on pouvait aimer vraiment une fois ou plusieurs fois. [...] Les hommes, en général, prétendaient que la passion, comme les maladies, peut frapper plusieurs fois le même être, et le frapper à le tuer si quelque obstacle se dresse devant lui. Bien que cette manière de voir ne fût pas contestable, les femmes, dont l’opinion s’appuyait sur la poésie bien plus que sur l’observation, affirmaient que l’amour, l’amour vrai, le grand amour, ne pouvait tomber qu’une fois sur un mortel⁹⁴.

Outre les jeux de DR sur lesquels nous reviendrons au fil de la séquence, on observe ici une nette opposition entre « les hommes » et « les femmes », groupes antagonistes abolissant toute individualisation au profit de l’exaltation d’une opposition genrée sans réel fondement. Le narrateur premier, relai de Maupassant, prend d’ailleurs clairement parti pour le groupe masculin à travers la concessive « bien que cette opinion ne soit pas contestable », discréditant d’emblée l’opinion féminine, présentée comme naïve et idéaliste. Cette scène inaugurale de débat à l’issue d’un repas dans lequel le lecteur est plongé *in medias res* – à ce titre le pronom indéfini « on » peut s’avérer inclusif de ce lecteur-narrataire – est donc elle-même sujet à débat et pourra être discutée avec les élèves, non pas pour entretenir le clivage homme/femme mais au contraire pour déconstruire le cliché, pour nuancer cette opposition idéologique née d’idées reçues selon lesquelles les figures féminines seraient dénuées de sens des réalités et se laisseraient aller à des rêveries romantiques⁹⁵. Dans son ouvrage théorique, Floriane Place-Verghnes, écrit d’ailleurs que, chez Maupassant, « la femme n’a de voix que pour ses congénères ; la légitimité du narrateur passe par sa nécessaire masculinisation⁹⁶ » – c’est le cas ici avec la délégation de la parole à un homme, le médecin. Il s’agira donc de faire sentir aux élèves combien cette séquence inaugurale pose « la différence du masculin et du féminin (marquis-marquise / chasseurs-femmes / médecin), et [combien] elle inscri[t] en tête du texte une isotopie sociale qui sera reprise plus loin avec les figures de la rempailleuse et du pharmacien⁹⁷ », pour citer les mots de Louis Panier dans son analyse sémiotique de la nouvelle.

⁹⁴ Guy de MAUPASSANT, « La rempailleuse ». Voir texte complet en annexe n°3.

⁹⁵ Ce cliché est d’ailleurs entretenu par la figure d’Emma Bovary, héroïne romanesque qui manque elle-même de recul par rapport à ses lectures de Walter Scott.

⁹⁶ Floriane PLACE-VERGHNES, *op. cit.*, p. 115

⁹⁷ Louis PANIER, « La Rempailleuse, lecture sémiotique », L. PANIER – CADIR-Lyon – Université Lyon 2, article paru dans *Sémiotique & Bible*, n° 81, mars 1996

[URL : <https://bible-lecture.org/autres-textes/la-rempailleuse/2/>]

Bien que la narration soit ici encore masculinisée, il m'importait de choisir une nouvelle où ce serait une figure féminine qui occuperait la position centrale et principale. Lors de la constitution de ma progression annuelle, j'ai ainsi hésité entre trois nouvelles pour cette séquence entrant dans le questionnement « La fiction pour interroger le réel » : « Boule de suif », « La Parure » et « La Rempailleuse ». J'ai assez vite abandonné l'idée de faire lire la première à mes élèves pour la raison suivante : je préférais me concentrer sur une nouvelle plus courte afin de leur faire sentir davantage l'efficacité narrative de ce genre particulier – toutefois, j'envisage de tisser un lien entre les figures de Boule de suif et celle de la rempailleuse au sein de ma séquence, nous y reviendrons. J'ai pu constater qu'on trouvait bien plus de ressources pédagogiques sur « La Parure » que sur « La Rempailleuse », que ce soit dans les manuels ou en ligne⁹⁸. Toutefois, à la découverte de mes conditions d'enseignement, mon choix s'est finalement fixé sur « La Rempailleuse » et ce pour diverses raisons : d'abord, j'ai pensé que les élèves seraient davantage intéressés par une nouvelle réaliste dont l'action se déroule à la campagne et non à Paris⁹⁹ car cela se rapproche davantage de leur réalité rurale, de leur propre expérience sensible ; puis, cette nouvelle me semblait plus riche, plus intéressante sur le plan stylistique et énonciatif, du fait de sa structure enchâssée.

Ce choix de texte, moins connu et moins étudié que certaines autres nouvelles, m'a néanmoins imposé une contrainte matérielle : il m'a fallu imprimer la nouvelle choisie comme œuvre intégrale sous forme de livret pour chaque élève. En revanche, le CDI du collège Les cinq Monts dispose d'un recueil de nouvelles réalistes¹⁰⁰ que j'ai décidé de distribuer avant les vacances de février et dont les élèves feront tout de même usage durant les semaines à venir, dans la perspective d'une évaluation orale¹⁰¹. Ils auront ainsi la possibilité de découvrir et de lire en autonomie, à leur rythme, différentes nouvelles du XIX^e siècle, au-delà de l'œuvre

⁹⁸ Le site *Maupassantiana*, entre autres, propose des séquences d'enseignement sur des textes de Maupassant, classées par niveau, notamment sur les nouvelles « Aux champs » et « Boule de suif ». [URL :http://www.maupassantiana.fr/Revue/Rubrique_Maupassant_enseignement.html?fbclid=IwAR2FmTafUnzLrdNRN2IJZ6IipU1g9tpJFOM70sXvGgKQpXI67pYHOu-3x4A]

⁹⁹ A noter que le programme de quatrième impose en questionnement complémentaire de traiter la thématique de « la ville, lieu de tous les possibles ». Ayant déjà étudié l'espace urbain et plus spécifiquement Paris avec mes quatrièmes lors de ma séquence 2, il m'a semblé plus enrichissant de leur montrer d'autres types de représentations.

¹⁰⁰ Virginie MANOUGUIAN (dir.), *Neuf nouvelles réalistes*, Belin Education, Classico Collège, 2015. Recueil contenant notamment « La Parure », « Aux champs » ou encore « Le Petit Fût ».

¹⁰¹ J'en préciserai les modalités en 2.3.

intégrale choisie et imposée par la professeure¹⁰². J'ai également laissé de côté les textes proposés dans les deux manuels scolaires que mes élèves ont à disposition en classe de quatrième, à savoir le *Livre unique – Français 4^e (programme 2011)* de la collection *Terre des Lettres* et le manuel *Français 4^e (nouveaux programmes 2016)* de la collection *Colibris*. L'un, quelque peu daté, propose différents chapitres sur le réalisme autour de l'unité « Partie 3. Le récit au XIX^e siècle », en particulier le chapitre 7 « Maupassant et la nouvelle réaliste » incluant une étude intégrale du « Papa de Simon » et une lecture suivie de « La Parure ». Toutefois, j'ai trouvé que les activités autour de ces nouvelles étaient peu diversifiées : ce manuel de la collection *Terre des lettres* propose presque exclusivement des questionnaires de lecture très ciblés et selon moi, trop limitatifs en termes de compréhension de texte et de liberté de lecture. En outre, ces derniers s'avèrent très longs et rébarbatifs, comprenant une dizaine de questions en moyenne. D'autre part, le deuxième manuel *Colibris* répond bien aux programmes de 2016, laissant une place prépondérante au genre romanesque, mais n'accorde pas suffisamment de valeur aux illustrations, ce qui est fort dommageable dans une séquence sur le réalisme où le support image peut souligner les enjeux de peinture d'une époque, de la société du XIX^e siècle. Ce manuel scolaire propose notamment la nouvelle « Aux champs » en texte intégral. Toutefois, le découpage du texte semble un peu arbitraire et ne permet pas de saisir pleinement les effets de rythme et l'efficacité narrative du texte. Ce support pédagogique n'est pas suffisamment précis car il ne cible pas des objectifs d'enseignement pour la professeure ou d'apprentissage pour l'élève et n'explicité pas les compétences mises en œuvre à chaque double page. De fait, les questionnaires sont uniquement guidés par une problématique générale souvent vague, à l'instar de celle à la page 19 : « Comment la chute de la nouvelle fait-elle réfléchir ? » – qui fait-elle réfléchir ? quel type de réflexion est à l'œuvre, en rapport direct avec cette intrigue en particulier et plus généralement, avec le courant du réalisme ?, etc. Ces deux manuels ont néanmoins été un support pédagogique précieux pour la préparation de ma séquence, en particulier pour la phase de contextualisation sur laquelle je reviendrai durant la présentation du déroulé de ma séquence. Je n'ai toutefois pas suivi la progression choisie par le manuel *Colibris 4^e* pour traiter les questionnements au programme du cycle 4 depuis 2016 : si la première séquence qu'ils présentent est celle sur le réalisme, j'ai quant à moi débuté l'année sur le genre de la poésie et du théâtre, notamment lors de deux séquences sur l'expression du sentiment amoureux, à partir du questionnement « Dire l'amour ». La séquence sur la nouvelle

¹⁰² À noter que les programmes d'enseignement imposent l'étude de textes du XIX^e siècle à compter de 2011, en lien avec le programme d'Histoire – en 2008, ce sont les récits réalistes et fantastiques au XXI^e siècle qui sont préconisés.

réaliste constitue donc la première séquence sur le genre romanesque au sein de ma progression annuelle – hormis un extrait du *Ventre de Paris* sur la ville et un extrait de *Bel Ami* en dictée. Elle succède à une séquence sur la pièce *Cyrano de Bergerac*, proposée en lecture intégrale. Le lien logique entre ces séquences est donc aussi bien de nature temporelle (le XIX^e siècle) que thématique, avec cette question de l'amour non-réciproque qui s'impose également de manière cruelle dans « La Rempailleuse ». Néanmoins, j'ai choisi de rattacher cette nouvelle exclusivement au questionnement « La fiction pour interroger le réel » et non pas à « Dire l'amour » ou encore à « Individu et confrontation de valeurs » – le courant du réalisme se prêterait bien à l'entrée correspondante « Vivre en société » – car je trouvais l'idée d'un parcours transversal (entre différents questionnements) peu pertinente dans le cadre d'une œuvre brève comme la nouvelle. Ainsi, il est préférable de limiter l'étude de la nouvelle à un angle d'analyse unique pour aboutir à une problématisation claire et précise. C'est d'ailleurs cette problématisation que je vais désormais exposer, afin d'amorcer la présentation de ma séquence.

2.2. Aperçu des phases de préparation et de présentation de la séquence

Après avoir justifié ce choix de texte, il convient d'explicitier les différentes étapes d'analyse et de problématisation de ce corpus. Je n'avais encore jamais lu « La Rempailleuse » avant de m'y confronter dans un cadre pédagogique, en prise avec le questionnement « La fiction pour interroger le réel ». Ma lecture a donc été orientée par cet axe d'étude imposé par les programmes d'enseignement mais aussi par mon propre répertoire littéraire : j'attendais de retrouver certains topoï réalistes au fil du texte, en termes de représentation du réel, de focalisation. Dans la présentation *Éduscol* de ce questionnement, on peut lire :

Si le questionnement proposé en classe de cinquième invite à considérer la littérature comme invention poétique qui déploie des mondes imaginaires, celui de la classe de quatrième incite à explorer les multiples relations entre le monde réel et la fiction, apanage de la littérature et des arts, notamment cinématographique¹⁰³.

Outre l'antinomie entre *réel* et *fiction*, c'est davantage le verbe polysémique « interroger » qui m'a questionnée. Associé à l'entrée « Regarder des mondes, inventer des mondes », ce terme

¹⁰³ Présentation *Éduscol* du questionnement « La fiction pour interroger le réel », mars 2016 [URL : <https://eduscol.education.fr/document/30250/download>]

renvoie éminemment à des questions de focalisation, aux jeux de regards qui peuvent parcourir l'énoncé romanesque : interroger peut-être à la fois découper selon une perspective ou un point de vue particulier, remettre en question dans une quête de sens – c'est bien le cas dans le cadre du fantastique, comme nous en reparlerons – ou encore mettre en doute, évaluer et critiquer. Le fait d'interroger va donc bien au-delà d'un acte d'imitation, de production d'une forme de *mimésis* du réel, pour reprendre le concept aristotélicien. En effet, la cruauté qui colore les nouvelles de Maupassant, tant par la présence de certains personnages au comportement odieux que par le destin souvent pathétique des personnages, s'impose comme le reflet d'une société cupide et clivée que l'auteur sarcastique expose aux yeux de l'auteur. Pensons à l'ultime phrase cinglante de la nouvelle « Boule de Suif » : « Et Boule de Suif pleurait toujours ; et parfois un sanglot, qu'elle n'avait pu retenir, passait, entre deux couplets, dans les ténèbres¹⁰⁴. » L'hyperbate crée ici un lien de continuité particulièrement ironique avec ce qui précède dans cette chute célèbre : après avoir rejeté Boule de Suif, certains bourgeois entonnent le chant de « La Marseillaise » dans la voiture, d'où l'allusion aux « couplets » dans cette phrase conclusive. Les pleurs de l'héroïne se mêlent ainsi pathétiquement aux paroles de cet hymne patriotique qui prône des valeurs d'amour, de loyauté et de courage que les personnages de la nouvelle n'incarnent absolument pas. C'est au lecteur de percevoir et d'interpréter ce sarcasme qui se lit entre les lignes. Contrairement aux nouvelles fantastiques, ce n'est donc pas le réel dans sa totalité qui est interrogé, remis en question, dans les nouvelles réalistes, mais plutôt la société dans son organisation ou plutôt dans certains de ses travers. Il est donc fondamental de poser la définition du concept de « satire » avec les élèves, d'autant qu'il leur sera utile au lycée lorsqu'ils étudieront la littérature d'idée. Si je n'avais jamais lu « La Rempailleuse » auparavant, j'avais déjà perçu la coloration satirique des nouvelles maupassantiennes dans d'autres textes. Cela a donc guidé ma lecture et nourri mes analyses de « La Rempailleuse », nouvelle qui insiste de manière particulièrement acerbe sur la bassesse morale de l'individu, en particulier à travers le personnage du pharmacien Chouquet, « petit bourgeois » (« La Rempailleuse ») dont on suit le développement physiologique et (im)moral et qui n'est pas sans rappeler Homais dans *Madame Bovary*.

C'est cette phase préalable d'analyses que je vais quelque peu développer ici. Dans son ouvrage sur Maupassant mentionné précédemment, Floriane Place-Verghnes écrit : « La nouvelle se prête particulièrement à l'expression de la fatalité et du désenchantement parce qu'elle la porte en son sein : fatalement, le récit doit se clore, fatalement il restera au lecteur un

¹⁰⁴ Guy DE MAUPASSANT, *Boule de suif*, Paris, Nathan, coll. « Carrés classiques collège », 2018, p. 103 [1880]

goût d'inachevé¹⁰⁵. » Or, ce qui est intéressant dans « La Rempailleuse », c'est que le narrateur second, le médecin, annonce d'emblée que l'histoire qui va nous être contée lui a été confiée par la rempailleuse elle-même, sur son lit de mort. Ainsi, le lecteur-narrataire sait que la vie de la protagoniste tend vers sa fin, et même qu'elle est déjà défunte au moment du récit-cadre. Ce n'est donc pas seulement sur la destinée de la rempailleuse que reposent ici l'effet de chute ainsi que la dimension fatalement cruelle de la nouvelle, mais plutôt sur les diverses réactions des personnages face au récit du parcours de vie de la rempailleuse. Ces personnages qui prennent place dans différents auditoires – au chevet de la rempailleuse sur son lit de mort, lors du dîner chez le marquis ou encore chez le couple Chouquet – sont autant de narrataires du récit enchâssé. Distinguant le narrataire interne du narrataire externe, Jean Rousset définit le narrataire interne ainsi : « Ils font partie de la diégèse, ce sont des acteurs de l'histoire ; [...] ils se comportent en auditeurs ou interlocuteurs, dialoguant avec un narrateur lui-même acteur¹⁰⁶. » Le « lecteur réel¹⁰⁷ » s'en distingue et constitue donc un narrataire externe, se plaisant à découvrir le récit dans sa solitude de lecteur¹⁰⁸. Toutefois, ce lecteur peut s'identifier au point de vue de l'un des personnages-narrataires, adopter la même réaction que lui¹⁰⁹. *De facto*, le récit enchâssé prend une fonction divertissante mais aussi une valeur persuasive : « Le récit enchâssé a pour but premier d'agir sur le narrataire, en même temps que sur le lecteur. A l'issue du récit enchâssé, le narrataire n'est plus tout à fait le même¹¹⁰ ». La diversité des réactions dans la nouvelle serait d'ailleurs propice à un débat en classe autour de ces multiples points de vue et de la variété des effets de lecture face à un seul et même texte, complexifiée par sa structure enchâssée. Lintvelt définit plusieurs types de réactions possibles chez le narrataire du récit enchâssé : l'absence de réaction, la réaction confirmative, en accord avec l'idéologie du récit encadré, la réaction infirmative qui contraste avec l'idéologie du récit ou encore la réaction ouverte ou interrogative¹¹¹. On pense à la dernière réplique ouverte de la marquise qui conclut la nouvelle : « Décidément, il n'y a que les femmes pour savoir aimer ! » Cette réaction de la

¹⁰⁵ Floriane PLACE-VERGHNES, *op. cit.*, p. 287

¹⁰⁶ Jean ROUSSET, *op. cit.*, p. 25

¹⁰⁷ Michel PICARD, *La lecture comme jeu*, Paris, Editions de Minuit, coll. « Critiques », 1986

¹⁰⁸ Lors de la rentrée des classes en septembre, j'avais proposé une activité à partir de quatre tableaux qui représentaient tous des enfants en train de lire. Chaque tableau symbolisait une attitude différente face à la lecture : la concentration, à l'inverse la déconcentration, la rêverie, ou encore la solitude. Quelques élèves de cette classe de 4^e m'avaient alors confié que la lecture représentait pour eux une activité intime et solitaire.

¹⁰⁹ « Le plaisir de lire vient de cette dilution du lecteur dans la toile du texte. » (Vincent Jouve, *L'effet personnage dans le roman*)

¹¹⁰ Floriane PLACE-VERGHNES, *op. cit.*, p. 139

¹¹¹ Jaap LINTVELT, « La polyphonie de l'encadrement dans les contes de Maupassant », in Louis FORESTIER (dir.), *Maupassant et l'écriture*, Actes du colloque de Fécamp, Paris, Nathan, 1993, p. 181

marquis-narrataire est ambiguë : si elle contraste avec la réaction de dégoût initial, elle revient tout de même aux stéréotypes mis en œuvre dans le récit-cadre et à cette opposition entre hommes et femmes. La rempailleuse a su aimer le pharmacien qui ne lui a jamais témoigné d'amour en retour – tout au plus de la considération que la rempailleuse prend naïvement pour de l'affection, lorsqu'elle tente d'en finir –, ce dernier s'insurgeant même face au médecin d'être aimé d'une telle « gueuse », comme l'atteste l'écart entre la réaction attendue par le médecin et la véritable attitude, cette fois-ci infirmative, du pharmacien : « Chouquet bondit d'indignation, comme si elle avait volé sa réputation, l'estime des honnêtes gens, son honneur intime » (LR). Il appartient aussi au lecteur de se positionner pour déterminer sa propre position idéologique, ce qui n'est pas sans évoquer le principe énoncé par Maupassant et cité par Lintvelt : « Le romancier n'a pas à conclure, cela appartient au lecteur¹¹² ».

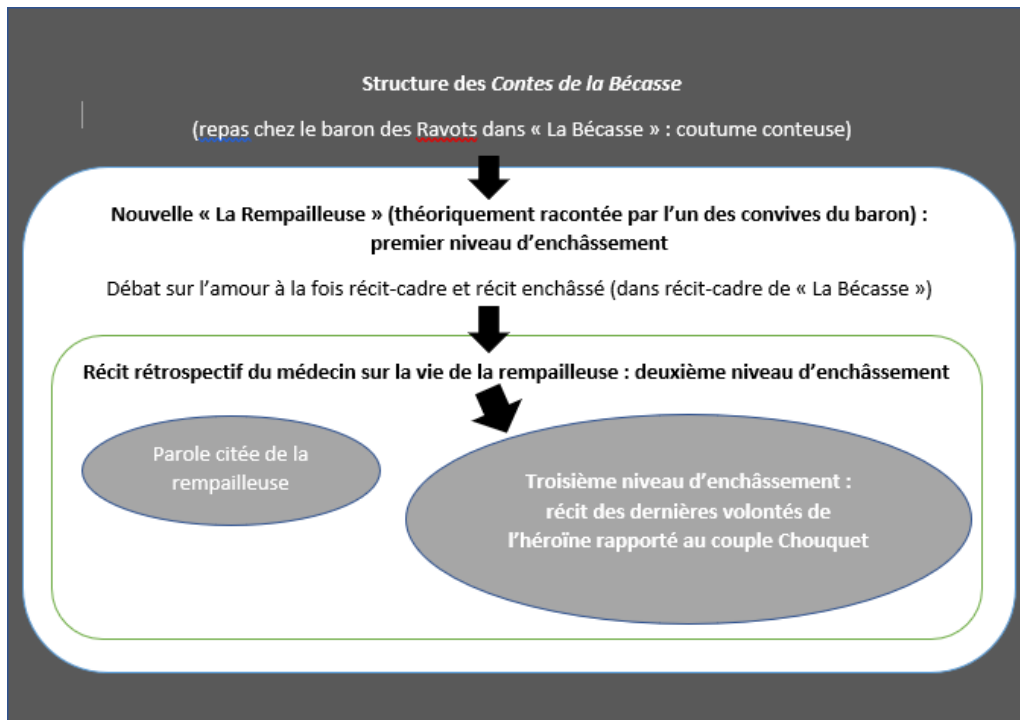
C'est précisément cette valeur psycho-affective de la parole qui m'a marquée lors de ma première lecture de la nouvelle et m'a paru intéressante à présenter aux élèves : la voix du médecin parvient à transcender la diversité des voix des personnages dans le texte – reflet de la diversité des points de vue dans le grand débat sur l'amour, « l'éternelle discussion » – dans le but de nous présenter une passion « singulière et poignante » qui, malgré sa cruauté, parvient à dépasser certains préjugés sociaux, comme l'atteste l'émotion finale de l'auditoire. Ce qui m'a frappée en premier lieu, c'est cette oralité mais aussi *auralité*¹¹³ du texte : le travail de différents types de discours représentés¹¹⁴ m'a orientée vers un objet d'étude stylistique pour la préparation de ma séquence, tout en entrevoyant une perspective narratologique, bien qu'elle ne soit pas préconisée par les programmes d'enseignement du cycle 4. Sans entrer dans une terminologie trop complexe avec les élèves, on peut ainsi leur montrer que la compréhension de la situation d'énonciation éclaire la portée sociale du texte : la diversité des voix symbolise ici la complexité du champ social. J'ai donc intitulé ma séquence 4 « Le réalisme, voix et voie de désillusion personnelle », jouant sur l'homophonie entre deux termes afin d'insister sur l'importance de la parole dans ce texte, oralité qui sera centrale lors des séances de lecture.

¹¹² Maupassant, "Romans", tome II, p.42 cité par Jaap LINTVELT, *art. cit.*

¹¹³ Expression de Jean-Marie Privat déjà citée dans la première partie de ce travail.

¹¹⁴ Je préciserai le contenu de mes analyses lors de la narration de ma séance de langue.

La structure oralisante et enchâssée de « La Rempailleuse » peut être résumée de la sorte :



Ce schéma de synthèse, qu'il s'agira évidemment de simplifier dans le cadre d'un cours de collège, est donc le fruit de mes analyses préparatoires de la nouvelle. Il conviendra surtout de montrer aux élèves qu'un personnage peut devenir narrateur, que les positions – au double sens de rôle et de point de vue – ne sont pas fixes, que ce soit dans le roman ou dans la société. Au fil de la découverte de cette histoire poignante et cruelle de la rempailleuse et au fil de mes analyses littéraires, j'ai pu formuler les deux problématiques suivantes : « Comment la nouvelle réaliste dévoile-t-elle la société à travers l'expérience d'une désillusion personnelle ? Comment la déchéance féminine et individuelle interroge-t-elle la destinée collective et le déterminisme social ? » Dans ce cadre pédagogique de la préparation et mise en œuvre d'une séquence de quatrième, j'ai simplifié cette problématisation pour ne garder que la première question, plus courte, plus facile à comprendre pour les élèves et plus directement liée au titre du chapitre. L'adverbe « comment » pose d'emblée la perspective stylistique de la séquence. Souvent, les élèves bornent leur lecture à *ce qui* est raconté, à la perspective purement figurative du texte, sans s'interroger sur le *comment*, la manière dont les faits sont exposés ou racontés. Le professeur de lettres se doit donc de les guider dans ce cheminement qui va de la compréhension à l'interprétation de texte, souvent reliée à un contexte historique dont l'élève ne maîtrise pas les rouages. L'articulation entre texte et contexte apparaît également en filigrane de la problématique de séquence choisie : si le texte expose un parcours individuel, il prend

néanmoins une portée collective en inscrivant cette expérience individuelle au sein d'une peinture satirique de la société – du XIX^e siècle, mais aussi de notre propre société contemporaine, par un jeu d'échos intéressant à observer.

Tandis que les séances de lecture au cycle 3 consistent en un déchiffrement du sens global du texte avec les élèves, le cycle 4 vient complexifier ce décodage dans le but de « construire les notions permettant l'analyse et l'élaboration des textes et des discours ». L'étude de la langue, dans ses facettes grammaticales mais aussi stylistiques – dans la mesure où les programmes scolaires stipulent que les élèves doivent développer des « notions d'analyse littéraire, de procédés stylistiques » (ce qui englobe les figures de style que les élèves fréquentent et repèrent dès les premiers textes étudiés dans l'année) – est donc étroitement liée à la lecture d'un texte, à sa compréhension et à son interprétation littéraire. Cette séquence d'une dizaine de séances aura donc une dominante majeure de lecture et une dominante mineure de langue, comme le met en évidence l'évaluation sommative soumise à mes élèves fin mars. Celle-ci comporte une partie de compréhension de texte sur un extrait de « La Parure » ainsi que des questions de langue, portant également sur le passage et en lien avec des notions étudiées en classe, à savoir les discours rapportés mais aussi les temps du récit (déjà appréhendés lors de la séquence 2 de ma progression annuelle). La double dominante de cette séquence découle, en outre, du choix des objectifs de séquence. Ces derniers peuvent être de deux types : procéduraux (reliés à des compétences d'ordre méthodologique, en matière de lecture ou d'écriture) ou encore culturels, en lien avec l'histoire littéraire et artistique. Sur le plan linguistique, j'ai retenu deux objectifs majeurs, étroitement corrélés aux compétences en vigueur dans la partie « étude de la langue » des programmes : d'une part, savoir analyser une situation d'oralité et d'énonciation et identifier les différents points de vue dans un texte romanesque – répondant à la compétence « identifier et interpréter les éléments de la situation d'énonciation¹¹⁵ » – ; d'autre part, « reconnaître et utiliser les paroles rapportées¹¹⁶ » dans une nouvelle, ce qui suppose une compréhension de la situation d'énonciation mais aussi une capacité à effectuer des transpositions entre oral et écrit (« Connaître les différences entre oral et écrit »), exercice de transposition-réécriture que l'on retrouve d'ailleurs à l'épreuve de français du DNB (diplôme national du brevet). Dans le cadre d'une réflexion sur l'oralité, les compétences orales seront travaillées, en lien avec le travail de lecture : les élèves s'entraîneront à lire de manière fluide et expressive – compétence incontournable pour les EAF (épreuves

¹¹⁵ Programmes d'enseignement du cycle 4, art. cit., p. 27

¹¹⁶ *Ibid*, p. 15

anticipées de français) du baccalauréat – et devront « lire une œuvre complète et rendre compte oralement de [leur] lecture », formuler un avis personnel, des impressions de lecture à leurs camarades sur une nouvelle réaliste de leur choix – nous reviendrons sur ce travail de compte rendu oral ultérieurement, lorsque nous évoquerons la question des évaluations de séquence. Sur le plan de la lecture, dominante majeure de cette séquence didactique, les objectifs d'apprentissage seront les suivants : identifier la structure d'une nouvelle et comprendre le principe du récit enchâssé – ce qui permet d'appréhender les différents niveaux de texte, de « contrôler sa compréhension, [de] devenir un lecteur autonome », pour citer les programmes – ainsi que saisir les principes du réalisme et les ambitions de la nouvelle réaliste, en l'occurrence de « La Rempailleuse », même si je m'appuierai sur d'autres textes comme « Le Petit Fût » et « Boule de Suif » dans le cadre de la séquence. Ce courant du réalisme croise objectifs procéduraux et culturels et tisse des liens entre les programmes de français et d'histoire¹¹⁷, mais aussi entre les lettres et les arts, liens à exploiter tels des points d'appui dans le cadre de l'enseignement de la littérature.

Cette séquence sur le réalisme sera ainsi l'occasion de rappeler aux élèves qu'il est nécessaire de savoir « situer les textes littéraires dans leur contexte historique et culturel », non seulement pour en assurer une meilleure compréhension – par exemple, le récit enchâssé reprend toute une tradition de transmission orale, déjà véhiculée par les mythes et les contes et très en vogue entre le XVII^e et XIX^e siècles – mais aussi pour recontextualiser la littérature dans un cadre socio-historique d'ensemble, en prise directe avec le monde. Si je connaissais en tant qu'étudiante de lettres les grands principes du réalisme – et ce qu'a pu en dire Philippe Hamon notamment, dans ses travaux sur l'écriture de la description –, il m'a fallu élargir et enrichir mes connaissances sur le XIX^e siècle afin de préparer au mieux les séances de contextualisation du corpus de séquence. Pour ce faire, je me suis aidée des manuels scolaires que j'avais à disposition : le manuel *Terre de lettres*, par exemple, proposait une double page très intéressante et bien construite sur les courants artistiques du réalisme et de l'impressionnisme. J'ai ensuite enrichi mes connaissances, en privilégiant des recherches documentaires sur Internet, dans le but de trouver des supports variés à présenter aux élèves. A ce titre, les ressources proposées par le site officiel du musée d'Orsay m'ont été très précieuses. Dans le cadre d'une séquence didactique, il m'apparaît nécessaire de croiser différents supports, sans

¹¹⁷ « On étudie : - en lien avec la programmation annuelle en histoire (thèmes 2 et 3 : « L'Europe et le monde au XIX^e siècle » et « Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle »), un roman ou des nouvelles réalistes ou naturalistes (lecture intégrale). » (p. 31 des programmes du cycle 4)

réduire l'enseignement du français à un unique support textuel. Dans notre société actuelle de l'image et des médias, j'ai voulu préfigurer les ambitions de la nouvelle réaliste en termes de représentation du monde à travers différents tableaux, de *La Grenouillère* d'Auguste Renoir à *Un enterrement à Ornans* de Gustave Courbet, en passant par *Des Glaneuses* par Jean-François Millet. La lecture d'images fixes et mobiles correspond d'ailleurs à une compétence à développer au cycle 4. J'ai ainsi intégré à ces séances de contextualisation – sur lesquelles je reviendrai plus en détail – une adaptation cinématographique d'une nouvelle du XIX^e siècle par Claude Chabrol, afin que les élèves se représentent mieux les conditions de vie en milieu rural de l'époque et puissent ensuite recontextualiser la rempailleuse dans ce cadre spatio-temporel qui leur paraît souvent si lointain. C'est précisément à la narration de ces séances de contextualisation, de lecture et de langue que je vais me consacrer dès à présent.

2.3. Aperçu de la réalisation des séances

Ce chapitre sur le réalisme qui répond au questionnement « La fiction pour interroger le réel » constitue la quatrième séquence de ma progression annuelle, quelque peu décalée en raison de la crise du covid 19 qui a affecté l'ensemble des établissements scolaires en France en ce début d'année 2022. Constituée de dix séances, cette séquence s'est avérée plus longue que prévu et a ainsi connu certains ajustements, quelques remodelages didactiques que j'évoquerai au fil de ce développement. La gestion du temps s'impose comme l'un des enjeux majeurs lorsqu'on enseigne, que ce soit à l'échelle d'une séance, où une activité peut prendre plus de temps que prévu, selon les problématiques ou questions des élèves, ou bien à l'échelle d'une séquence : le professeur se doit alors de créer un équilibre entre les différents supports, les activités – donc le travail réalisé en classe mais aussi en autonomie chez soi –, les types de séances. La narration de la séquence permettra, entre d'autres aspects, de mesurer l'écart entre sa préparation, mes attendus de professeure, et sa réalisation, conditionnée par les réactions d'élèves. J'ai choisi de suivre un ordre plutôt chronologique pour cette narration, afin de restituer au mieux la progression des apprentissages au fil des séances avec pour point d'orgue une évaluation sommative vérifiant et validant diverses compétences – cette dernière fera l'objet d'une analyse dans l'ultime partie de ce travail. J'effectuerai néanmoins le regroupement logique suivant : séances de contextualisation, séances de lecture et séances de langue. En effet, dans la mesure où les objectifs de ces séances, quoique progressifs, se recoupent et se

complètent, leur analyse commune, par type de séances ou plutôt, par « dominante » didactique¹¹⁸, me paraît plus cohérente.

Les séances de contextualisation correspondent aux trois premières séances de la séquence. J'ai l'habitude depuis le début de cette année de stage d'introduire chaque nouvelle séquence par une séance de découverte, que ce soit en cinquième ou en quatrième. À partir d'un document iconographique, les élèves doivent eux-mêmes découvrir soit la thématique du chapitre, soit le genre littéraire que nous allons étudier pendant quelques semaines. Dans le cadre de cette séquence en particulier, la notion de réalisme n'était pas encore posée et définie pour les élèves ; c'est pourquoi la séance d'introduction, qui s'est étendue sur plusieurs heures de cours, a davantage porté sur le genre de la nouvelle dont nous avons défini les contours littéraires en première partie. Je vais en développer le scénario ici. J'ai projeté au tableau la devinette suivante (en masquant bien sûr la réponse présente dans le dernier vers), tirée d'un recueil de poésie de François Fampou :

Elles n'ont pas de langue

Elles n'ont pas de jambes

Pourtant elles vont vite

Pour tout nous raconter.

(... *Les nouvelles*¹¹⁹ !)

Ce petit texte m'a paru intéressant pour introduire d'emblée certains critères définitoires du genre de la nouvelle comme sa brièveté ou encore son efficacité narrative (« elles vont vite / Pour tout nous raconter »). Pendant plusieurs minutes, les élèves ont ainsi réfléchi par groupe de 3-4 élèves à la thématique de la séquence – guidés par la question « qu'allons-nous étudier ? ». Plusieurs groupes ont pensé au genre du « conte » ou encore au terme plus vague, non générique, d' « histoire ». Un autre groupe a proposé comme réponse les informations de presse, tissant un lien entre la littérature et les médias, ce qui n'est pas inintéressant sur le plan didactique quand on sait qu'une séquence au programme de quatrième s'intitule « Informer, s'informer, déformer » ou encore sur le plan historique, comme les nouvelles étaient fréquemment publiées dans des revues ou journaux hebdomadaires au XIX^e siècle. Seul un groupe avait trouvé le mot « nouvelles ». J'ai pu constater une méconnaissance presque complète de ce genre littéraire souvent décrié – les élèves m'en ont fait part d'eux-mêmes –, ce

¹¹⁸ Les programmes d'enseignement du français distinguent quatre dominantes majeures : l'oral, la lecture, l'écrit(ure) et la langue.

¹¹⁹ François FAMPOU, *La Langue au chat*, Paris, Idée Bleue, coll. « Le Farfadet bleu », 1998

qui m'a quelque peu surprise. J'ai d'emblée esquissé une définition de la nouvelle, texte assez court et efficace qui s'appuie sur des faits divers et tend vers une chute. Lors du cours suivant, après avoir présenté le titre et les objectifs de séquence à la classe, j'ai d'ailleurs voulu faire ressentir aux élèves l'importance de la fin dans une nouvelle, de cet effet de chute accentué par le principe de lecture-feuilleton – au XIX^e siècle, les nouvelles n'étaient pas publiées intégralement dans la presse mais par extrait, ce qui activait l'imagination des lecteurs. En guise de deuxième activité, j'ai ainsi proposé aux élèves une lecture professorale et oralisée du début de la nouvelle « Le Petit Fût » de Maupassant. Au bout de quelques pages, j'ai interrompu ma lecture à la phrase « Alors il chercha des moyens », lorsque Chicot commence à vouer une haine sans bornes à la mère Magloire – au point de vouloir sa mort –, dans le but d'instaurer du suspense. Je leur ai demandé d'imaginer la suite, la chute de cette histoire. Les élèves s'en sont donné à cœur joie et ont débattu sur cette chute, imaginant des assassinats directs, une mort par empoisonnement. Cela a permis l'émergence d'un je fictionnel, dans la mesure où les élèves étaient obligés de se mettre à la place de maître Chicot, pourtant un odieux personnage, pour élaborer une stratégie. Certain(e)s élèves espéraient un retournement de situation, une fin heureuse avec une mère Magloire victorieuse. Lorsque j'ai lu la fin de la nouvelle, l'effet de surprise a bien fonctionné, même si les élèves m'ont confié qu'ils s'attendaient à « plus d'action ». Cela m'a permis de différencier avec eux la notion de dynamisme, au sens d'action soudaine comme ils l'entendent généralement, de celle d'efficacité narrative. Cette lecture professorale s'est vue prolongée d'une projection de l'adaptation cinématographique de la nouvelle par Claude Chabrol¹²⁰, un court-métrage de 30 minutes environ. Cette activité a eu pour objectif d'analyser des images mobiles et une adaptation cinématographique et m'a permis d'introduire certains concepts d'étude filmique comme la prolepse ou encore l'*insert* – les très gros plans sur les verres d'alcool, indice de la fin tragique de la mère Magloire, sont nombreux. Les élèves ont alors pu être sensibles aux variations diastratiques, avec ce langage populaire marqué par de multiples élisions et aphérèses. Ils ont néanmoins trouvé que le jeu d'acteurs était quelque peu exagéré, caricatural, par rapport au texte initial, que le court-métrage insistait trop sur la fausse affection entre les personnages. Cela m'a permis de vérifier la bonne compréhension par les élèves de la nouvelle, introduction pertinente à la « La rempailleuse », dont l'histoire se passe dans ce même cadre rural.

¹²⁰ Claude CHABROL, « Le Petit Fût », *Chez Maupassant – Contes & Nouvelles*, saison 2, France Télévisions Distribution, 2008

La séance 2 mobilisait d'autres supports afin de poursuivre cette phase de contextualisation et avait pour objectif de « comprendre le lien avec le courant artistique du réalisme et le réalisme en littérature », notamment le support visuel, avec différents tableaux. Ce courant artistique et littéraire est complexe, en prise avec l'apparition de la photographie et l'émergence de nouvelles théories scientifiques – mises en exergue par les auteurs naturalistes qui développent davantage encore les notions de déterminisme et de biologisme social¹²¹. Sans toutefois s'étendre sur des réflexions sociologiques qui seraient bien trop obscures pour des élèves de quatrième, il a fallu de contextualiser au mieux cette notion, que ce soit sur le plan historique ou artistique. J'ai projeté aux élèves le célèbre tableau *Des Glaneuses* de Jean-François Millet. Après un temps de travail au brouillon, les élèves, aidés d'une fiche méthodologie d'analyse d'image, m'ont fait part de leurs remarques et analyses – sur le premier plan, l'arrière-plan ou sur le tableau de manière plus globale – afin que nous en constituions une synthèse collective. Plusieurs élèves ont pointé d'eux-mêmes le caractère réaliste de ce tableau, au sens courant du terme. Je leur ai demandé de justifier cette observation, ce qui leur a fait de mentionner les contours nets et précis, l'illusion d'une « photographie au papier jaunie », notamment. Grâce à un tableau de synthèse et à un quiz projetés via un diaporama et regroupant différents tableaux du XIX^e siècle¹²², les élèves ont pu découvrir les principales différences entre l'impressionnisme et le réalisme mais aussi constater certains points communs, dans cette reproduction très fidèle de scènes de vie quotidiennes de la paysannerie ou de la bourgeoisie. Après qu'ils ont pressenti les principes du réalisme sur support visuel, j'ai fourni quelques critères définitoires de la nouvelle réaliste au cours de la séance suivante, plus transmissive – les points de leçon auraient d'ailleurs dû davantage partir des élèves, sur un mode inductif. Par exemple, il aurait mieux valu organiser une séance en salle informatique afin que les élèves constituent eux-mêmes une définition synthétique du réalisme, ainsi qu'une fiche biographique sur l'auteur, Guy de Maupassant – il s'agissait de replacer cet auteur dans l'Histoire littéraire. Cette dernière aurait pu s'élaborer à partir d'une vidéo (projetée en classe) présentée par un booktueur¹²³, approche moderne de la biographie et de la littérature.

L'étude de la littérature au cycle 4 se met en place au cours des différentes séances de lecture qui composent chaque séquence. La première séance de lecture (séance 4) de « La

¹²¹ A noter que la nouvelle « La Rempailleuse » est dédiée à Léon Hennique (1850-1935), un romancier naturaliste.

¹²² *Un enterrement à Ornans* de Gustave Courbet, *Les casseurs de pierre* du même artiste, *La Grenouillère* d'Auguste Renoir, *Retour de bal* d'Henri Gervex et *Retour de Champs* de Jules Breton, pour n'en citer que quelques uns.

¹²³ « Maupassant, auteur hors normes » [URL : <https://www.youtube.com/watch?v=KMkOi8rcKY0>]

Rempailleuse » s'est tenue en salle informatique. J'ai distribué le livret de la nouvelle aux élèves, afin de m'assurer de la lecture complète par tous les élèves de la classe de cette œuvre intégrale choisie. Ainsi, le quart d'heure lecture journalier imposé dans mon établissement a été déplacé en début d'heure lors de cette séance n°4 intitulée « *La Rempailleuse*, une nouvelle réaliste à ambition sociale ». Après une première lecture de découverte du texte, un QCM interactif¹²⁴ m'a permis de constater plusieurs difficultés de compréhension de la part de certains élèves, concernant les niveaux de narration mais aussi et surtout, les liens entre les personnages. Au collège, une partie des élèves témoigne de lacunes en termes de lecture : ils lisent le texte quand on le leur demande mais ne parviennent pas à relier les informations de l'intrigue pour en tirer du sens. Par exemple, certains élèves de ma classe de quatrième n'avaient pas suffisamment saisi la chronologie de l'histoire, les différents temps de l'intrigue pour pouvoir répondre correctement à certaines questions de type « Quel est l'âge de la rempailleuse quand elle rencontre le fils Chouquet ? ». La sélection pertinente de l'information constitue donc un enjeu majeur de l'apprentissage de la lecture. Dans le cadre de l'étude de certaines œuvres plus longues ou plus complexes, on peut par exemple envisager de bâtir un schéma explicatif-récapitulatif des relations entre les différents personnages. Afin de faire comprendre aux élèves que dans le cadre de cette nouvelle, les rapports étaient avant tout d'ordre social (et non pas intime ou affectif), cette première séance de lecture a eu pour cadre ce prisme de la société du XIX^e siècle, toujours en rapport étroit avec la notion de réalisme. Pour atteindre l'objectif pédagogique fixé, à savoir « comprendre la notion de personnage type et la portée sociale de la nouvelle », j'ai guidé la vision des personnages par la classe à travers le tableau suivant :

Personnages	Classe sociale	Termes du texte renvoyant à leur condition sociale
Rempailleuse		
Chouquet		
Médecin		
Convives du repas (chasseurs)		
Marquis et marquise (hôtes)		

¹²⁴ <https://coursaujourd'hui.be/Lecture/questionnaire05.htm>

Avant de répartir les recherches des mots et expressions du texte entre les élèves, j'ai fait un bref rappel sur les trois classes sociales qui composent la société de Maupassant : la classe populaire, la classe bourgeoise – qui se développe à l'aune de ce XIX^e siècle, période de mutations socio-économiques – et la classe aristocrate. Les élèves avaient effectivement du mal à faire la différence entre la bourgeoisie et l'aristocratie, les deux étant synonymes de richesse matérielle à leurs yeux. Ce tableau a ainsi permis de dégager la portée sociale du texte, les préjugés et rapports conflictuels qu'il met en scène – on pense au dégoût des femmes nobles au début et à celui de Chouquet à l'égard de la rempailleuse, lui-même caricaturé au même titre que son épouse, type des bourgeois « gros et rouges », engraisés par le profit et l'ambition. Tout en permettant une vision d'ensemble, une relecture globale du texte, la configuration du tableau rappelait aux élèves la nécessité de citer expressément le texte pour justifier leurs réponses, méthodologie qu'ils devront continuer d'appliquer au lycée, dans la perspective de l'exercice du commentaire composé. Suite à cette activité de repérage, une vieille photographie d'une rempailleuse et un tableau de Roger Cavalie intitulé *La Rempailleuse de chaise* ont été projetés dans le but de les mettre en regard, tout en les confrontant au portrait littéraire du personnage de la nouvelle maupassantienne. Les élèves ont ainsi pu repérer et surligner sur leur livret des expressions comme « gueuse » ou encore des adjectifs péjoratifs tels que « haillonneuse », « vermineuse » et en former d'autres sur ce même principe de dérivation – j'ai pu entendre « miteuse », « pouilleuse », entre autres. Ils ont ainsi pu observer que, paradoxalement, le personnage principal et éponyme de la nouvelle ne disposait même pas d'un prénom. Cela a été l'occasion d'introduire la notion de périphrase, en lien avec celles de types sociaux – l'identité précise des personnages compte moins que la catégorie sociale qu'ils incarnent et représentent. C'est ce que j'avais résumé moi-même dans une trace écrite préparée au préalable et recopiée par les élèves. Il est en effet très important de penser la synthèse d'une séance en amont, dès la phase de préparation de la séquence afin de choisir quelle en sera l'orientation thématique. Toutefois, lors d'autres séances de lecture analytiques, j'ai souhaité que les élèves synthétisent eux-mêmes les idées prises en notes au tableau, afin que ces dernières tissent un lien interprétatif et fassent sens pour eux.

Les autres séances de lecture se sont attachées plus en détails au texte de la nouvelle, que j'ai fragmenté en trois parties : le récit-cadre avec le débat, le récit enchâssé raconté par le médecin, le retour au récit-cadre. Dans une deuxième séance de lecture intitulée « Les effets de voix dans *La Rempailleuse* : l'oralité d'une nouvelle enchâssée », j'ai formulé deux objectifs majeurs de séance – qui s'est étendue sur une heure et demie environ : « Analyser une situation

d'énonciation et les différents effets de voix dans un texte ; identifier la structure d'une nouvelle, comprendre le principe du récit enchâssé ». Dans la mesure où cela regroupe les principaux aspects de mon travail, j'aurais peut-être dû les regrouper dans un seul et même objectif, afin que le lien entre énonciation et récit enchâssé apparaisse plus nettement aux élèves. Nous nous sommes consacrés au début de la nouvelle à travers une lecture analytique qui mettait l'accent sur l'étude des faits énonciatifs, de la « scénographie énonciative¹²⁵ » de la nouvelle, et non pas sur un relevé purement formel de procédés et de figures de style. Avant toute chose, je leur ai rappelé ce qu'était une situation d'énonciation et surtout quels en étaient les principaux aspects, les principaux points d'analyse. À partir de ses souvenirs sur la séquence sur le théâtre, durant laquelle nous avons parlé de double énonciation, une élève a expliqué que l'énonciation était synonyme de communication. J'ai complété sa définition, notamment à l'aide des notions de locuteur (du latin *loquor* : « je parle ») et d'interlocuteur. Or, c'est bien la question « Qui parle ? Qui raconte ? » qui s'est imposée comme un axe de lecture lors du début de cette nouvelle. C'est d'ailleurs la première chose que je leur ai demandé après une lecture professorale de ce début de *La Rempailleuse*. Un élève a mentionné la présence d'un narrateur omniscient n'appartenant pas à l'histoire et présentant le cadre de l'histoire, soit le repas chez le marquis et la marquise – j'ai été agréablement surprise que plusieurs élèves connaissent déjà ce concept narratologique. Nous avons ensuite discuté de l'importance de la parole – je leur avais demandé sur une trentaine de lignes de relever tous les termes renvoyant à la parole sur le principe du champ lexical – et de la diversité des voix au sein de cet incipit de nouvelle. Les élèves n'ont pas eu de difficulté à identifier la scène stéréotypée du débat, très clivé, entre hommes et femmes. Le relevé lexical et l'identification de tous les locuteurs-interlocuteurs leur a permis d'avoir un premier contact avec l'oralité du texte, avec les verbes de parole comme « prétendaient », « citaient », abordés dans une séance de langue ultérieure. De plus, pour justifier de l'importance de la parole, une élève a évoqué la ponctuation pour identifier la parole des personnages, ce qui faisait le pont avec la séance de langue de la séquence sur les discours représentés. Je leur ai posé la question suivante : « Quel personnage important de la nouvelle va finalement prendre la parole et introduire le récit second ? » Il a alors été question du personnage du médecin – dont la position sociale confère des compétences d'arbitrage, pour reprendre l'analyse de Louis Panier¹²⁶ – qui comme l'a proposé un élève, fait un retour en arrière, un « flashback », soit une analepse, pour raconter l'histoire de la rempailleuse. Si les élèves étaient peu sensibles aux réactions de dégoût social des personnages, ils ont bien compris

¹²⁵ Dominique MAINGUENEAU, *op. cit.*

¹²⁶ Louis PANIER, *art. cit.*

comment le médecin introduisait son récit second : « Mais je vais me faire mieux comprendre » (*LR*). C'est avec les notions de récit premier et récit second que j'ai pu vulgariser les concepts de récit cadre et de récit enchâssé. Toutefois, ces adjectifs « premier » et « second » ne laissent pas particulièrement entendre l'effet d'emboîtement. C'est pourquoi j'ai proposé aux élèves un schéma simplifié de la scénographie énonciative de « La Rempailleuse »¹²⁷ : un premier cadre représentait le récit-cadre avec le narrateur premier, puis à l'intérieur de ce premier cadre, une seconde forme symbolisait le récit enchâssé, raconté par le narrateur-second que devient le médecin. Cela leur a permis de saisir rapidement ce principe d'encadrement où le médecin devient narrateur interne et, pour beaucoup d'entre eux, de le mettre en œuvre lors d'une courte rédaction intégrée à l'évaluation sommative. Dans leur résumé personnel de la nouvelle, j'avais pu observer que certains élèves avaient réduit la nouvelle au strict récit enchâssé, débutant leur écrit par « La rempailleuse est une petite fille qui allait de village en village pour travailler et qui était souvent rejetée par les autres... » ou encore « Un jour, la fille d'un rempilleur vit un jeune garçon en train de pleurer. Celle-ci lui donna ce qu'elle avait sur elle et tomba éperdument amoureuse de lui. En grandissant, ... ». A l'inverse, d'autres travaux¹²⁸ avaient proposé d'emblée un résumé complet, intégrant le débat du récit cadre : « Dans un débat sur l'amour, le docteur, sans avis, a été désigné comme arbitre. Alors il commença à raconter l'histoire de la rempailleuse. » Le contenu de ce récit enchâssé a été, quant à lui, abordé sur le plan structurel lors d'une autre séance (la séance 8) avec une identification des différentes étapes de l'histoire à travers le prisme du schéma narratif, déjà étudié en classe de sixième dans une séquence sur le conte. Au-delà de l'enjeu générique – la nouvelle est un genre qui se caractérise par son efficacité et son rythme structuré –, c'est un enjeu procédural qui est en œuvre dans ce travail : le travail d'explication linéaire au lycée repose précisément sur l'identification d'étapes narratologiques, de mouvements au sein du texte afin de pouvoir en saisir les effets de progression, de retournement, de circularité. Dans cette logique de progression textuelle, nous avons conclu lors d'une troisième et dernière séance de lecture sur la phrase finale de la nouvelle : « Alors la marquise, qui avait des larmes dans les yeux, soupira : "Décidément, il n'y a que les femmes pour savoir aimer !" (*LR*) L'auteur laisse donc au lecteur le soin d'interpréter cette ultime réplique. Après avoir étudié la nouvelle en classe, les élèves devaient être en mesure de formuler un avis sur cette parole, sur la morale implicite de l'histoire car lire, ce n'est pas seulement comprendre les informations explicites mais décoder l'implicite. À partir de la

¹²⁷ Voir annexe n°4.

¹²⁸ Voir pages scannées et intégrées en annexe n°5.

question « que veut suggérer Maupassant par l'évolution du jugement de la marquise ? », j'ai proposé plusieurs réponses aux élèves afin de lancer ce petit débat interprétatif¹²⁹. Dans la mesure où il n'y a pas un seul type de réaction valable face à un texte, plusieurs options étaient possibles, selon la réception de l'œuvre par les élèves. Une élève est d'ailleurs intervenue pour dire que cela dépendait des personnages qui avaient entendu l'histoire de la rempailleuse. Pour nuancer l'affirmation « Les gens jugent facilement le comportement des individus en fonction des origines sociales mais sont toujours émus par les histoires personnelles », elle a pris pour exemple Chouquet et son épouse qui réagissent avec indignation lorsque le médecin leur raconte le parcours de vie et les sentiments sincères de la protagoniste – la fonction perlocutoire du récit, l'émotion qui s'en dégage et qui contamine l'auditoire chez le marquis, diffère pour ces deux personnages caricaturaux et cyniques. Cette idée de cynisme et cette réflexion sur les personnages et les travers dénoncés dans la nouvelle m'ont permis de présenter aux élèves, en guise de prolongement de séquence, la nouvelle « Boule de suif », qui se caractérise notamment par cette fin cruelle, ce rejet de la protagoniste qui s'est pourtant sacrifiée pour ses pairs – dans une moindre mesure, la rempailleuse mène une vie de sacrifices et de dur labeur afin de céder un héritage, témoignage de son amour, à Chouquet. Si j'ai lu une partie du texte original de la nouvelle, j'ai surtout montré aux élèves l'adaptation de cette nouvelle en BD¹³⁰, très intéressante pour appréhender et visualiser le clivage social entre les personnages – mais, pour des raisons d'équilibre du mémoire, je reviendrai plus longuement sur ce travail d'étude de bande-dessinée lors du bilan de séquence, en troisième partie.

Quelques élèves ont été sensibles au travail sur les bulles de parole lors de cette ultime séance, dans la mesure où nous avons étudié les discours représentés en langue et où la taille des bulles, la typographie utilisée précisent les nuances de ton, l'intention du locuteur au même titre que les verbes de parole et leur sémantisme. Ce sont ces deux séances de langue, à savoir les séances 6 et 7 de la séquence, qui vont nous intéresser dès à présent¹³¹. Puisque ce point de langue est assez compliqué à intégrer pour les élèves, je leur avais demandé de lire la leçon du

¹²⁹ Par exemple, a) *Le récit de la vie de la rempailleuse a ému la marquise mais son nouveau jugement porte sur la spécificité de la gent féminine face à l'amour. Elle ne revient pas sur son jugement initial* ; b) *La marquise a au fond de bons sentiments* ; c) *Les gens jugent facilement les autres en fonction de l'apparence et de l'origine sociale*, etc.

¹³⁰ Li-AN, *Boule de suif*, Paris, Delcourt, coll. « Ex-Libris », 2009

¹³¹ Le développement sur les séances de langue est moins dense que celui sur les séances de lecture, dans la mesure où les séances de grammaire étaient minoritaires dans cette séquence – même si nous pourrions considérer la séance 5 comme une séance de lecture ET de langue, dans la mesure où elle porte en grande partie sur l'étude de la situation d'énonciation. En revanche, nous évoquerons en détail les difficultés des élèves sur cette notion de discours représentés lors de l'analyse de certaines copies, l'évaluation sommative comprenant une partie « Langue ».

manuel *Colibris* au préalable. En guise de gestes de tissage, nous avons redéfini la situation d'énonciation, notion étudiée en séance 5, dans la mesure où les discours représentés doivent, pour faire sens, être étudiés en cotexte et en contexte, et non pas dans des phrases isolées et mécaniques, comme l'explique bien Caroline Dumas : « plutôt que de leur faire transposer une série de phrases isolées de leur contexte au discours indirect, il nous incombe de « fabriquer » nous-mêmes nos situations d'apprentissage, afin qu'elles puissent s'insérer avec cohérence dans chacune de nos séquences¹³². » Il m'importait donc de relier cette séance de langue directement à l'étude de la nouvelle proposée en étude intégrale, d'autant que les discours représentés contribuent à cet effet d'oralité. Bien que j'essaie habituellement de partir du texte pour en tirer des traits de définition et formuler des phrases de leçon de grammaire, selon une méthode inductive, j'ai préféré donner quelques clés linguistiques aux élèves afin qu'ils ne se sentent pas perdus dans la scénographie énonciative complexe de « La Rempailleuse ». Je me suis donc servi des schémas présents dans le manuel¹³³ pour introduire une leçon à trous que je leur ai distribuée. J'y avais indiqué les principes de chaque discours rapporté (la citation directe/la reformulation par un seul locuteur, par exemple) et les différents critères d'identification de ces types de discours. Pour préparer ce support élève, j'avais croisé plusieurs sources : scolaires, à l'aide des manuels *Colibris et Terre des lettres* dont disposent mes élèves ; universitaires, à partir de cours de stylistique que j'avais gardés et d'articles comme celui de Jacqueline Authier-Revuz¹³⁴. Dans la mesure où le discours indirect consiste souvent en une proposition subordonnée à partir d'un verbe de parole, j'en ai également profité pour faire un point sur la concordance des temps, en reprenant la même phrase avec le verbe introducteur au présent de l'indicatif puis au passé simple. Or, je pense que j'aurais dû y consacrer une séance pleine, la semaine suivante, plutôt que de mêler deux points de langue, bien que le lien entre les deux soit logique et nécessaire pour éviter certaines erreurs de transposition, de temps. Nous avons ensuite vérifié la compréhension de la leçon par les élèves à partir d'exercices du manuel (*Colibris*) : les deux premiers exercices d'identification, de distinction du discours direct (DD) et du discours (DI) n'ont pas posé de problème particulier aux élèves. En revanche, si le repérage morphologique – à partir des guillemets du DD ou encore de la subordonnée du DI – s'est effectué sans embûche, la transposition morphosyntaxique, quoiqu'artificielle car ne rendant pas compte du mouvement d'homogénéisation/hétérogénéisation, a mis en évidence des difficultés chez les élèves, en particulier au niveau de la référence des pronoms déictiques

¹³² Carole DUMAS, *art. cit.*

¹³³ Voir annexe n°2.

¹³⁴ Jacqueline Authier-Revuz, *art. cit.*

se transformant en pronoms anaphoriques, en troisième personne. Par exemple, dans l'exercice 2 page 347, la phrase « Jules demande : "Où Rachid a-t-il mis mon jeu ?" » transposée en « Jules demande où Rachid a mis son jeu » a posé problème du fait de la double troisième personne dans le DI. Cela montre comme il est nécessaire de se demander « qui parle ? » et, par extension, « de quoi/qui ? » pour saisir la référence de chaque pronom personnel, d'autant que, comme l'explique Jacqueline Authier-Revuz, il n'y a pas un seul et même DI pour un énoncé au DD, ce qui peut susciter des réactions d'incompréhension chez les élèves lors de la phase de correction. Ainsi, si je conçois qu'il faille relier la grammaire à une situation concrète d'énonciation pour qu'elle fasse sens, si j'adhère à la démarche de Daniel Bessonnat qui écrit qu'il faut « travailler sur des extraits de récits authentiques et non pas sur des énoncés en l'air qui ne permettent pas de calcul interprétatif¹³⁵ », je nuancerais quelque peu son propos : les exercices décontextualisés, bien qu'artificiels¹³⁶, simplifient la syntaxe, ce qui facilite la bonne identification des discours par les élèves et donne une meilleure vision du principe de transposition, des différents effets de changement. Pour interpréter le fait de langue, il faut d'abord bien le comprendre, dans toutes ses facettes. Ces différents exercices ont servi de tremplin à l'étude – comprenant l'identification et l'interprétation – des discours représentés dans l'incipit de « La Rempailleuse », suivi d'un petit jeu de communication concrète à l'oral qui a permis d'éclairer certaines zones d'ombre et d'incompréhension : un(e) élève prononçait une phrase au hasard (exemple de la part de J. : « j'irai jouer au foot ce week-end. ») puis les autres devaient la reformuler au DI : « J. a dit qu'il irait jouer au foot le week-end prochain. » Cet exercice, improvisé face aux difficultés des élèves, s'est avéré plutôt fructueux. J'ai eu un peu de mal à délimiter le passage de corpus pour cette séance de langue. J'ai finalement cantonné les recherches des élèves à une quinzaine de lignes, étant donné que les verbes de parole, les répliques (du marquis, de la marquise, du docteur) étaient extrêmement nombreux en ce début de nouvelle et que ces dernières comprenaient elles-mêmes, par un jeu d'enchevêtrement des discours rapportés, du DI au sein du DD. Pour preuve, la réplique suivante : « Je vous dis, moi qu'on peut aimer plusieurs fois avec toutes ses forces et toute son âme. Vous me citez [...] Je vous répondrai que ... » (LR). L'interprétation s'est faite assez rapidement et naturellement, puisque nous avons insisté en séance de lecture sur l'oralité de cette scène de débat qui met en scène les différents points de vue d'une société. Le relevé a néanmoins posé problème à plusieurs élèves qui, se perdant dans le nombre d'occurrences, en ajoutaient encore dès qu'ils remarquaient un « que » de subordination, oubliant la condition

¹³⁵ Daniel BESSONNAT, *art. cit.*

¹³⁶ Voir ex. 5 p. 347 du manuel.

nécessaire de la présence du verbe de parole. Pour bien faire saisir l'importance du verbe de parole, j'aurais dû les introduire avant la leçon sur les discours représentés et donc faire la séance 7 avant la séance 6. Lors de cette séance 7, j'ai fait un rappel sur la manière de les utiliser, notamment en proposition incise – avec la postposition du sujet par rapport au verbe – et j'ai proposé un exercice à compléter, au lieu de leur fournir une liste de verbes introducteurs de paroles déjà toute faite. J'ai en effet suivi la consigne formulée par Daniel Bessonnat dans son article sur les discours représentés : « On pourra demander de rédiger la définition des verbes locutoires sous forme d'une paraphrase incluant le verbe dire ; par exemple, hurler = dire très fort et avec colère ; répéter = dire plusieurs fois¹³⁷ ». Ayant pour objectif d'enrichir leur vocabulaire pour éviter d'employer constamment le verbe « dire », cette activité à finir à la maison m'a permis de constater, lors de la mise en commun à l'oral, que les élèves connaissaient bien les nuances sémantiques des verbes de parole et ne témoignaient pas de difficulté pour en trouver des synonymes. Cela s'est d'ailleurs confirmé chez beaucoup d'entre eux lors de l'évaluation sommative. Je vais dès à présent analyser cette dernière et tirer des conclusions de cette séquence littéraire menée en classe de quatrième durant mon année de stage.

¹³⁷ *Ibid.*

3. ENVISAGER D'AUTRES PERSPECTIVES AU-DELÀ DE CETTE SÉQUENCE SUR LA NOUVELLE RÉALISTE

Après avoir présenté et narré cette unité didactique que constitue la séquence d'enseignement, elle-même insérée dans un ensemble plus complexe, à savoir la programmation annuelle, il convient d'en dresser un bilan, à partir d'un retour sur les évaluations données aux élèves mais aussi d'une analyse des lacunes des activités proposées au sein des diverses séances. Cette posture analytique sera donc doublée d'une posture de recul critique quant aux qualités et défauts dont témoigne cette séquence menée en classe de quatrième, et, par extension, quant aux perspectives didactiques révélées par ce travail.

3.1. Évaluation(s) de séquence

Les programmes de l'enseignement distinguent plusieurs types d'évaluations¹³⁸ : l'évaluation diagnostic, servant à mesurer les connaissances des élèves en début de séquence, avant que les notions soient abordées ou évoquées sous un nouvel angle en classe ; l'évaluation formative qui intervient au cours de la séquence, sous la forme de devoirs progressifs évaluant différents stades de connaissance et permettant une rétroaction continue de la part de l'enseignant(e) ; enfin, l'évaluation sommative qui survient au terme du processus didactique et qui atteste du degré de maîtrise des apprentissages. Je pense très peu souvent à mener des évaluations diagnostics lors de mes cours car je n'y ai pas été habituée moi-même en tant qu'élève ou étudiante. Pourtant, elles seraient un excellent moyen de mesurer au préalable les connaissances des élèves, notamment sur les points de langue qui seront centraux dans les séquences. Cela permettrait également aux élèves de prendre conscience par eux-mêmes des progrès effectués au fil des semaines, car ils témoignent souvent d'un certain fatalisme quant à certaines notions qu'ils revoient chaque année, à l'instar du passé simple, ou encore quant à certains types d'exercices comme la dictée¹³⁹. Or, je regrette de ne pas l'avoir fait lors de cette

¹³⁸ A noter que c'est Michael Scriven qui introduit les concepts d'*évaluation formative* et d'*évaluation sommative* en 1967 (*The Methodology of Evaluation*, Social Science Education Consortium, 1967)

¹³⁹ En ce début de troisième trimestre, j'ai mené avec mes classes des dictées négociées, exercice que je renouvellerai autant que possible, en parallèle de dictées individuelles : chaque élève effectue la dictée sur sa propre copie, au fil des lectures et relectures professorales ; puis, par groupe de 3-4 élèves, ils discutent des points de difficulté, des fautes qu'ils sont susceptibles de refaire fréquemment et qu'ils apprennent à identifier. Une seule copie sera alors rendue par groupe. Non seulement la dictée négociée permet, en quelque sorte, de dédramatiser l'évaluation, la crainte d'une mauvaise note, mais elle engendre aussi une discussion constructive autour des certains faits de langue, systématisant ainsi une attitude de vigilance et d'autocorrection à adopter.

quatrième séquence de l'année sur le réalisme, durant laquelle j'ai notamment abordé le concept complexe de discours représentés. Le fait de passer d'abord par un travail d'écriture en début de séquence, en leur demandant par exemple de retranscrire une conversation récente qui aurait pu les marquer, m'aurait permis d'évaluer d'ores-et-déjà leur connaissance et usage du discours direct, déjà étudié en classe de cinquième selon les programmes en vigueur. En outre, ma séquence d'enseignement ne comportait pas suffisamment d'évaluations formatives, que ce soit en langue ou en lecture – le fait d'anticiper l'évaluation sommative, de la percevoir comme point d'orgue, nous amène parfois à négliger l'importance des évaluations au fil de la séquence. Cela conduit néanmoins à s'interroger sur *ce qu'est* réellement une évaluation, sur le rôle qu'elle a à jouer dans l'apprentissage, et non pas uniquement dans le bulletin scolaire. Le collège de Laruns fonctionne exclusivement par système de notes, même si nous nous devons d'associer des compétences aux évaluations via l'outil Pronote. Or, si je n'ai pas attribué énormément de notes à mes élèves au cours de cette séquence, ce n'est pas pour autant que je n'ai pas mesuré l'acquisition de certaines compétences au cours de mes séances de lecture ou de langue, dans la mesure où chacune d'entre elles était guidée par un objectif précis, défini à partir des compétences des programmes du cycle 4. Ainsi, bien que cette sous-partie s'attache principalement à une évaluation orale et à une évaluation écrite toutes deux notées, la note ne fait pas l'évaluation en elle-même. En effet, l'évaluation permet de mesurer, d'estimer le degré d'acquisition de connaissances et de compétences chez l'élève mais aussi de réorienter, de réajuster ses méthodes de travail et de transmission en tant qu'enseignant(e), d'adopter un regard introspectif et rétrospectif sur sa propre pratique. Je présenterai d'abord les évaluations soumises avant d'en analyser les résultats.

En parallèle de l'étude de « La Rempailleuse » en classe, j'ai proposé aux élèves un recueil de nouvelles réalistes en guise de lecture cursive¹⁴⁰. Contrairement à la lecture intégrale qui repose sur un parcours thématique et analytique de l'œuvre, en fonction d'extraits ou de traits saillants sélectionnés par le ou la professeur(e), la lecture cursive suppose une certaine autonomie de la part de l'élève, une forme de lecture plus libre qui vise à saisir le sens de l'œuvre de manière plus globale, selon son ressenti de lecteur, ou de « sujet-lecteur » pour reprendre l'expression d'Anne Vibert¹⁴¹. Souvent formatés et conditionnés par le questionnaire de lecture préparé par le professeur et fortement institutionnalisé – on pense à l'épreuve de

¹⁴⁰ Ce recueil a déjà été mentionné et présenté en 2.1.

¹⁴¹ Anne VIBERT, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », *Éduscol*, 2011 [URL : <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>]

français du DNB –, les élèves ont beaucoup de difficultés à donner leur point de vue personnel sur un texte, à justifier leurs impressions de lecture. C'est pourquoi, dans le cadre des lectures cursives, j'évite de donner un questionnaire de compréhension de lecture cloisonné et je demande aux élèves un compte rendu de lecture qui peut prendre des formes très diverses et variées, la consigne globale étant la suivante : « votre compte rendu ne doit pas être un simple résumé de l'œuvre mais doit prendre une forme plus créative, plus personnelle et reliée à vos impressions de lecture. » Cela a donné des comptes rendus très originaux, que ce soit en quatrième ou bien en cinquième depuis le début de l'année scolaire. Je me suis inspirée de la liste proposée par le forum de LA CAFET¹⁴², créé par mon tuteur et bien connu des élèves, pour proposer différents types de travaux possibles sur les nouvelles réalistes : l'abécédaire, le résumé sous forme d'acrostiche, le portrait chinois, le « Je me souviens » – ce compte rendu se décline en une dizaine de souvenirs, souvent du personnage principal – ou encore, la lettre à un personnage ou à l'auteur de l'œuvre. Durant les vacances d'hiver, les élèves devaient donc lire plusieurs nouvelles et en sélectionner une de leur choix afin d'en faire un compte rendu. Dans le cadre de cette évaluation formative, j'ai divisé la classe en deux : la première partie de la liste passerait à l'oral tandis que la seconde partie rendrait un compte rendu écrit. A savoir que cet ordre se trouvera inversé lors du travail de compte rendu de lecture cursive de nouvelles fantastiques : les élèves ayant présenté leur compte rendu à l'oral devront me rendre un compte rendu écrit début mai, et inversement pour les élèves de la seconde partie de la liste. Si mes élèves étaient déjà familiarisés avec les différentes formes de comptes rendus écrits, il m'a fallu préciser au mieux mes attendus en termes de compte rendu oral, exercice auquel les élèves sont trop peu entraînés au cycle 4, en dépit de l'importance de l'oral au lycée, dans la perspective du baccalauréat. Je leur ai d'ailleurs expliqué que ces présentations orales régulières leur seraient utiles pour les épreuves anticipées de français en première, mais aussi désormais pour le Grand Oral en classe de terminale. Le site du Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports précise combien les attentes sont complexes : « Le jury va faire attention à la solidité de vos connaissances, à votre capacité à argumenter et à relier les savoirs, à votre esprit critique, votre expression, la clarté de votre propos, votre engagement dans votre parole, votre force de conviction¹⁴³ ». Tous ces critères sont intrinsèquement reliés les uns aux autres et doivent être travaillés dès le cycle 4 : s'engager dans son énoncé, argumenter face à un auditoire ne va pas

¹⁴² Site du forum de la CAFET' [URL : <https://cafet.1fr1.net/t7201-les-comptes-rendus-de-lecture>]

¹⁴³ <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/baccalaureat-comment-se-passe-le-grand-oral-100028#:~:text=force%20de%20conviction.-,Comment%20se%20d%C3%A9roule%20l%C3%A9preuve%20du%20Grand%20oral%203F,ou%20debout%20selon%20votre%20choix>

de soi. D'ailleurs, le compte rendu de lecture se rapproche beaucoup de l'oral du bac de français en classe de première. Cette épreuve a subi quelques évolutions ces dernières années, dans la mesure où elle se décompose maintenant en deux parties : l'explication de texte, puis la présentation d'une œuvre littéraire lue en classe ou hors classe. La difficulté principale de cette présentation orale, outre les problèmes de forme comme l'articulation ou le débit, réside dans le manque d'appropriation des œuvres. Au lieu d'insister sur leur propre ressenti de lecteur, les candidats se contentent de réciter froidement quelques données factuelles sur l'œuvre, sans justifier leur choix. Or, c'est précisément sur cette capacité à présenter mais aussi à s'approprier une lecture que j'ai voulu évaluer mes élèves de quatrième. Je leur ai demandé un oral de cinq minutes environ, en leur autorisant un support papier, sous réserve qu'il ne soit pas entièrement lu, et en leur demandant un support audiovisuel, un bref diaporama – pour les élèves les moins à l'aise en informatique, il était possible de seulement noter les informations importantes ou mots clés au tableau. Après une brève introduction qui répondait à la compétence « situer les textes littéraires dans leur contexte historique et culturel », les élèves devaient présenter l'histoire, ses faits marquants et personnages, le milieu social représenté, afin d'attester de leur bonne compréhension de l'œuvre. Puis, ils devaient justifier leur choix de nouvelle de manière argumentée, en précisant ce qui leur avait plu ou déplu, ce qui les avait marqués ou interpellés dans l'histoire ou, mieux encore, dans l'écriture. Enfin, ils avaient à sélectionner eux-mêmes un passage (une page environ) pour le lire à voix haute de manière expressive et soignée, en veillant « à bien articuler, à ne pas lire trop vite (à respecter les temps de silence), et à faire ressortir les différents effets de voix, les points de vue des personnages ou le sarcasme de l'auteur ». Les élèves ont ainsi pu réinvestir le travail mené sur l'oralité en « exploit[ant] les ressources expressives et créatives de [leur] parole¹⁴⁴ ». Dans le cadre d'une séquence sur l'oralité de la nouvelle, il m'importait de proposer une évaluation orale à mes élèves, de leur faire travailler à la fois l'*oral* avec la présentation ainsi que l'échange qui s'ensuivait et l'*oralisation* grâce à la lecture à voix haute. Cette évaluation répondait d'ailleurs à la sous-compétence « faire partager son point de vue sur une lecture, une œuvre, une situation¹⁴⁵ » (de la compétence « S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ») ainsi qu'aux attendus de fin de cycle 4 : « Élaborer et prononcer une intervention orale continue de cinq à dix minutes (présentation d'une œuvre littéraire ou artistique, exposé des résultats d'une recherche, défense argumentée d'un point de vue)¹⁴⁶ ».

¹⁴⁴ Programmes d'enseignement du cycle 4, *art. cit.*, p. 13

¹⁴⁵ *Ibid.*

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 14

Le bilan de cette évaluation s'est avéré plutôt positif car il m'a été donné de lire et d'entendre des comptes rendus de lecture très variés, parfois même originaux¹⁴⁷. Par exemple, une élève m'a présentée un compte rendu (écrit) sous la forme de mots croisés reprenant des éléments importants de l'intrigue de « La Parure » et finissant par former, en acrostiche, le nom de l'auteur, Guy de Maupassant. D'autres travaux, moins soignés en termes de présentation, témoignaient tout de même d'une lecture personnelle du texte, soit dans la justification, soit dans l'identification aux personnages. Dans un compte rendu sur « Aux champs », J. m'a écrit : « le titre m'a donné directement envie de lire cette nouvelle ». Cette remarque est pertinente à plusieurs niveaux : d'abord, cela dénote l'importance du titre d'une œuvre, son efficacité immédiate, référentielle ici, car renvoyant à un milieu social, sans mettre l'accent sur un personnage en particulier – cette notion d'efficacité est d'autant plus importante quand il s'agit d'une nouvelle. En ce sens, il peut parfois être intéressant de masquer le titre aux élèves, de le leur laisser imaginer après une première lecture oralisée d'un texte. Ensuite, cet élève s'est engagé en tant que sujet-lecteur dans son travail, comme le montre le « m' » de première personne. Dans une autre production écrite, un élève, qui avait choisi de faire un compte rendu de la nouvelle « Une Victime de la réclame » d'Emile Zola sous la forme d'un acrostiche, a choisi le mot « malheureux » pour le M de « réclame », justifiant son choix ainsi : « Malgré le fait que Claude dise être un homme de progrès, je pense qu'il est malheureux ». La modalisation est ici à souligner car elle comprend non seulement le « je » du lecteur, mais aussi l'usage d'un verbe subjectif : « je pense ». Or, pour supposer le malheur, les sentiments de Claude, N. a dû d'abord se mettre à la place du protagoniste, au détour d'un processus identificatoire qui consiste à se projeter dans l'histoire puis dans les pensées profondes du personnage. Même si ces remarques extraites de copies auraient mérité d'être davantage justifiées, il me semble que cet usage du « je » face à un texte est à encourager afin d'activer une lecture plus engagée, plus intime des œuvres ou extraits étudiés en classe. Quant aux comptes rendus oraux, ils ont également pris des formes variées : chaque nouvelle du recueil a été choisie au moins par un élève, de « Un mariage d'amour » à « Aux champs » en passant par « Le Papa de Simon », ce qui a rendu les travaux très diversifiés. Si j'avais imposé le canevas et les étapes de l'oral, je ne leur avais pas donné de barème précis. Contrairement aux oraux sur les couples célèbres de la mythologie/littérature de la première séquence de l'année, je n'avais pas préparé de pondération pour cette évaluation orale, mais plutôt une dizaine de critères sur un brouillon : la posture générale, le regard détaché des notes, le volume et le débit, le temps de parole respecté, la clarté

¹⁴⁷ Voir annexe n°6.

de l'expression, la correction de la langue, l'organisation de l'exposé, la pertinence des informations données et du résumé, la pertinence des arguments et de la justification, et la fluidité et l'expressivité de la lecture. J'ai en effet pu remarquer que les notes étaient davantage en accord avec la performance orale lorsqu'on ne cherchait pas à pondérer, à attribuer tel nombre de points pour tel ou tel critère, car je pouvais moduler l'importance de ces critères en fonction des capacités et du niveau de chaque élève, quitte à différencier la notation. Lors des premiers exercices oraux de l'année, j'avais en effet privilégié dans les critères de notation le contenu par rapport à la forme de l'oral, à la prestation en elle-même, ce qui tendait à limiter l'exercice à de la lecture monocorde d'un support de notes, toujours très rassurant pour les élèves. Pour l'évaluation orale de cette séquence 4, les élèves se sont globalement davantage engagés dans leur travail, dans leur énoncé. J'ai pu observer un effort dans la posture à adopter lors de la présentation orale : le fait de se lever pour noter des informations au tableau les incitait à avoir une posture dynamique, à solliciter une certaine gestuelle et à maintenir le regard sur l'auditoire, plutôt que de rester assis sur leur chaise, les yeux rivés sur leurs feuilles. Lors de la séquence 6 sur la presse, je ferai retravailler les connecteurs logiques à la classe, car j'ai pu déceler un manque d'enchaînement logique lors de certains exposés. En outre, par souci d'exhaustivité, certain(e)s avaient préparé un résumé trop long, ce qui nuisait à la clarté de la présentation de l'intrigue et engendrait des confusions – les remarques ou questions des camarades portaient d'ailleurs généralement sur ces points-là. L'étape de présentation de la nouvelle, de résumé de l'intrigue était globalement surdimensionnée, par rapport à l'étape 3) d'avis critique. Les élèves avaient du mal à préciser, à développer ce point-là, en raison d'un manque de vocabulaire – les arguments se résumant souvent chez les élèves à « cela manque d'action ». Un travail de rédaction de critique de BD, dans le cadre du prix BD 64, sera l'occasion de travailler avec eux les nuances du vocabulaire des émotions, du jugement subjectif ou plus impartial. Néanmoins, certains avis, quoique peu fouillés, étaient intéressants à recueillir : plusieurs élèves ont apprécié l'effet de rebondissement dans la chute des nouvelles, notamment dans « Aux champs » ou « Le petit fût », ce qui permettait de rappeler les caractéristiques du genre de la nouvelle ; M. a, quant à elle, été sensible à la finesse d'écriture de Zola qui, selon ses mots, « décrit bien les émotions des personnages » dans « Un mariage d'amour ». Elle a d'ailleurs habilement rapproché l'intrigue, comprenant un meurtre et une enquête, du genre du roman policier. D'autres élèves, durant l'entretien qui faisait suite à la présentation orale, m'ont avoué qu'ils avaient changé d'avis sur certains personnages (qu'ils jugeaient négativement au premier abord, par exemple les Valin dans « Aux Champs ») au fil de leur lecture : « A la fin, on se rend compte que les Valin ont vendu leur enfant pour prouver

un acte d'amour : ils l'ont fait pour lui offrir une meilleure vie. », a donc expliqué G. Une autre élève, M., a expliqué qu'elle avait d'abord éprouvé de la compassion pour Mathilde Loisel afin que cette dernière ne devienne « agaçante » à ses yeux : « On peut voir qu'elle est très superficielle. Elle a comme unique objectif d'être admirée ce qui la rend moins sympathique¹⁴⁸. » Ainsi, ces avis personnels, parfois mitigés, s'appuyaient tantôt sur des arguments d'ordre émotionnel, sur des affects, tantôt sur des arguments d'ordre esthétique, sur des goûts littéraires. L'ultime partie de l'exposé, qui consistait à lire un fragment de la nouvelle à voix haute, avait été globalement bien préparée par les élèves mais a parfois posé certaines difficultés, notamment au niveau du début, parfois bien trop rapide, de la prononciation, avec des liaisons parfois fautives, sinon oubliées, mais aussi au niveau du ton de lecture, en particulier pour les passages au discours direct : les changements de voix, entre personnage et narrateur – du fait de l'hétérogénéité du discours induite par le DD – n'étaient pas suffisamment marqués, ce qui prouve que l'oralisation d'un texte est un mécanisme complexe – permettant d'ailleurs de vérifier les acquis en termes d'énonciation –, qui ne va pas de soi et qu'il est nécessaire de retravailler sans cesse. La lecture la moins réussie a été celle de l'exposé qui avait été le moins sérieusement préparé : l'élève en question ne parvenait pas à m'expliquer le titre de la nouvelle, à savoir à me donner la définition de « réclame ». A l'inverse, les lectures oralisées les mieux réussies, les plus fidèles aux nuances du texte, provenaient d'élèves qui témoignaient d'une parfaite compréhension des clés de lecture des nouvelles choisies. L'entraînement à la lecture, à la compréhension de texte est donc central dans notre discipline. Les deux évaluations que j'ai conçues sont à la fois reliées aux programmes de cycle 4 mais aussi au Socle commun de connaissances et de compétences et de culture : le domaine 1, intitulé « les langages pour penser et communiquer » comprend d'ailleurs les compétences suivantes : « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » et « Construire les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours¹⁴⁹. »

L'évaluation sommative proposée sur deux heures en classe à mes quatrièmes à la fin du mois de mars répondait à ces deux compétences du socle commun ainsi qu'à des attendus des programmes d'enseignement en vigueur. J'avais constitué un schéma bilan sous forme de carte mentale pour aider les élèves dans leurs révisions¹⁵⁰ en vue de cette évaluation sommative ; toutefois, il aurait été préférable de la constituer directement en classe avec les élèves, en

¹⁴⁸ Voir trace écrite de cet avis sur « La Parure » en annexe n°5.

¹⁴⁹ Programmes d'enseignement du cycle 4, *art. cit.*, p. 5

¹⁵⁰ Schéma intégré en annexe n°7.

consacrant une séance entière à la reprise de chaque leçon. En outre, j'ai choisi de ne pas intégrer une partie purement théorique de « restitution de cours » dans le contrôle, car il me semblait plus pertinent de relier chaque question à l'extrait choisi, à savoir la chute de la nouvelle « La Parure » de Guy de Maupassant¹⁵¹. Dans la mesure où les élèves disposaient d'un paratexte qui présentait l'intrigue de la nouvelle et le personnage de Mathilde, cet extrait ne présentait pas de difficulté de vocabulaire ou de syntaxe particulière, hormis la question de l'identification des deux personnages féminins : il fallait bien comprendre que le prénom Mathilde renvoyait à Mme Loisel et celui de Jeanne à Mme Forestier pour ne pas les confondre à la lecture du dialogue, ce qui a malheureusement été le cas pour certains élèves, du fait d'une lecture trop hâtive du texte et des questions. Je n'avais pas imprimé le passage dans la mesure où ils disposaient tous de leur recueil de nouvelles comprenant « La Parure » : si cela permettait d'économiser des photocopies, cela a eu pour inconvénient de limiter les élèves dans leur travail personnel du texte, dans la mesure où ils ne pouvaient pas écrire dans les marges ou surligner certaines expressions importantes du passage. Dans le cadre de cette évaluation, mon but était de combiner compétences de lecture, de langue mais aussi d'écriture, en deuxième partie de devoir. Je me suis inspirée de l'épreuve du Diplôme National du Brevet pour constituer mon document – en retirant toutefois la partie « dictée », incontournable de cet examen certificatif. Le sujet comprenait ainsi une partie « compréhension » – correspondant de fait à la partie « Compréhension et compétences d'interprétation » –, une partie « langue » qui, dans une moindre mesure (puisque centrée sur les notions étudiées au cours du chapitre), reprenait le principe de la partie « Grammaire et compétences linguistiques » du DNB, et une partie « expression », en miroir du sujet de rédaction (d'imagination ici) proposé à l'examen. Il me semble en effet primordial que les élèves se familiarisent dès la quatrième avec des sujets qui suivent une progression logique et comportent plusieurs dimensions, tant interprétative que linguistique ou rédactionnelle – ces composantes étant intrinsèquement liées lorsqu'on lit un texte ou que l'on écrit à partir de ce dernier, puisque le français repose sur des allers-retours perpétuels entre la langue et l'écriture, entre le relevé et l'interprétation que l'on en donne. La dominante de la séquence étant la lecture, la compétence majeure ciblée par ce devoir était la suivante : « Lire – Contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome¹⁵² ». Or, acquérir une autonomie de lecture (donc de compréhension et d'interprétation), c'est activer des automatismes de déchiffrage, tant des informations explicites à cibler, que des indices implicites à déduire, entre les lignes. Cela n'est pas sans rappeler la distinction barthienne entre *informants*

¹⁵¹ Voir le découpage précis en annexe n°8.

¹⁵² Programmes d'enseignement du cycle 4, *art. cit.*, p.13

(explicites) et *indices* (implicites), opérante dans l'analyse littéraire mais aussi didactique. Les premières questions du devoir consistaient en un repérage des données importantes pour analyser les informations clés du passage (la rencontre des deux femmes et leur réaction respective) et sa situation d'énonciation : « Décrivez la situation d'énonciation dans cet extrait. » Si on se réfère aux repères de progression du cycle 4, les élèves « identifient et interprètent les éléments de la situation d'énonciation : qui parle à qui ? où ? quand ? (marques de personne, de lieu et de temps) ; ils prennent en compte la situation d'énonciation dans la production d'écrits¹⁵³ », dès la classe de cinquième. Certaines questions, en particulier celle qui portait sur la catégorie sociale des personnages, correspondait à la compétence « faire le lien entre une œuvre et son époque¹⁵⁴ », que l'on retrouve dans les attendus de fin de quatrième : le passage choisi était à recontextualiser dans son siècle de parution, le XIX^e siècle, période d'émergence d'une certaine bourgeoisie comme nous l'avions évoqué en classe, ce qui explique la connotation péjorative du terme « cette bourgeoise » dans le regard de Mme Forestier, femme d'une catégorie sociale supérieure. La partie « langue », quant à elle, était centrée sur la notion de discours représentés étudiée en séance 6 de la séquence, hormis pour quelques questions d'identification des temps verbaux et de leur valeur. En témoigne la question n°4 « Recopiez une réplique au discours direct et un fragment au discours indirect tirés de la fin du texte. Précisez deux marques/indices pour chaque type de discours rapporté. » ou encore les questions n°5 et 6 du devoir :

5) Transposez les répliques suivantes au discours indirect :

a. Mme Loisel lui demanda : « Te souviens-tu de la parure que tu m'avais prêtée il y a 10 ans ? » (/1)

b. Mme Forestier lui répondit alors : « Je m'en souviens parfaitement, je te l'avais prêtée pour le bal. » (/1)

6) Transposez la phrase suivante au discours direct :

Mme Loisel lui expliqua que sa vie était devenue pénible et qu'elle avait travaillé hardiment pendant dix ans. (/1)

Ces exercices de repérage et de transposition des paroles rapportées font bien partie, comme nous l'avons déjà dit au début de ce travail, des compétences grammaticales à acquérir en classe de quatrième. L'élève, qui doit « connaître les différences entre l'oral et l'écrit », « transpose des passages en discours indirect au discours direct, et inversement, en respectant toutes les

¹⁵³ Repères de progression pour le cycle 4, *Éduscol*, art. cit.

¹⁵⁴ Attendus de fin d'année de 4^e, *Éduscol*, art. cit.

caractéristiques formelles des deux discours¹⁵⁵ ». Au lieu de proposer des phrases tirées de manuels et déconnectées des enjeux énonciatifs de l'extrait, « monstres discursifs » pour Jacqueline Authier-Revuz, j'ai essayé de reconstituer des énoncés dans lesquels les élèves devraient être attentifs (variations pronominales, transpositions verbales, jeu de subordination, ponctuation, etc). Je regrette cependant de ne pas avoir interrogé davantage les élèves sur les effets interprétatifs induits par ces types de discours. Néanmoins, ils ont pu tout de même réinvestir ces notions linguistiques dans un savoir-faire, une tâche complexe d'écriture, davantage procédurale car requérant à la fois des savoirs déclaratifs pour bien utiliser discours direct et discours indirect dans leur rédaction, et un critère d'inventivité. Il s'agissait pour moi de montrer aux élèves, à travers ce petit travail de rédaction, que les compétences linguistiques pouvaient être mises au service des compétences langagières : le fait de langue, une fois qu'on en a décodé les rouages, peut être utilisé à des fins de communication, pour enrichir un énoncé, ou à des fins rédactionnelles, pour enrichir une production écrite. En prolongement des séances de lecture et de grammaire, les élèves ont dû mobiliser leurs connaissances et « adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces » pour proposer une réécriture du débat du récit-cadre de « La Rempailleuse », sur un thème de leur choix¹⁵⁶. Le sujet donné était le suivant :

Brève rédaction d'un récit cadre de nouvelle (1h, 20 lignes environ)

Sur le modèle du texte étudié en classe *La Rempailleuse*, écrivez le **début d'une nouvelle réaliste** qui mettrait en scène une polémique, un débat ancien ou contemporain entre différents types de personnages, de milieux sociaux divers. Ces personnages échangent, argumentent sur un thème au choix et ne sont pas forcément d'accord. Vous préciserez bien le cadre (réaliste) de cette nouvelle et l'identité des personnages, notamment de celui qui va ensuite raconter l'histoire (récit enchâssé qui n'est pas à rédiger ici). L'usage de paroles au discours direct ET indirect est requis et sera valorisé d'un point bonus si ces dernières sont correctement utilisées.

Ce travail supposait déjà que les élèves soient au point sur les notions de récit-cadre et de récit enchâssé étudiées au préalable. Or, cela n'a pas toujours été le cas : plusieurs élèves ont certes mis en scène un débat mais en omettant la question du récit enchâssé qui en découlait. Aucun personnage-locuteur ne s'imposait comme narrateur au sein de ces écrits-là. Deux ou trois élèves ont, semble-t-il, mal lu les consignes et oublié les caractéristiques du texte-modèle à respecter et, par extension, du débat et ne m'ont écrit qu'un dialogue entre plusieurs personnages, sans polémique ou désaccord apparent. Néanmoins, mes élèves de quatrième ont

¹⁵⁵ *Ibid.*

¹⁵⁶ A noter que, dans une volonté d'efficacité et d'équité, j'ai d'abord corrigé toutes les parties « compréhension/langue » avant de m'atteler à la correction des expressions écrites, dans un second temps.

bien mis en pratique leurs connaissances des discours représentés au sein de leur production écrite, donnant lieu à des débats plus ou moins argumentés – même arbitrés par un personnage pour certains, à l'image du médecin qui intervient au début de « La Rempailleuse » – sur le football, la mode, sur l'usage des réseaux sociaux ou même sur le genre théâtral, avec une rédaction très originale mettant en scène un cercle littéraire composé de Boitdelaire, Victor Ego, Volière et William Jexpire¹⁵⁷, ce dernier devenant narrateur second dans la dernière phrase de la rédaction : « Et c'est ainsi que Jexpire débuta son récit ». J'ai apprécié la réexploitation des verbes de paroles identifiés en classe (séance 7), donnant lieu à de nombreuses variations pour éviter la répétition de « dire » : vociférer, enchaîner, acquiescer, répliquer, etc. Si l'usage du discours indirect a parfois été négligé dans certaines copies, le discours direct, plus simple à reconnaître et à utiliser, semblait quant à lui maîtrisé. Il m'a fallu toutefois rappeler certaines règles d'usage des guillemets ouvrants et fermants dans le dialogue, ainsi que celle du retour à la ligne, régulièrement oublié au cours de ces brèves rédactions. L'utilisation de la ponctuation a d'ailleurs posé problème lors des exercices de transposition de discours direct en discours indirect : pour transposer la question « Te souviens-tu de la parure que tu m'avais prêtée il y a dix ans ? », le point d'interrogation final a été machinalement retranscrit par certaines élèves à la fin de la phrase, alors qu'elles avaient bien perçu que l'interrogation totale (réponse par oui/non) se transformait en interrogation indirecte introduite par l'outil interrogatif « si ». Cette phrase à réécrire a également posé d'autres problèmes de transposition, notamment le « il y a dix ans », indication de temps souvent réécrite telle quelle mais devenant pourtant « dix ans auparavant/plus tôt » dans un énoncé coupé de la SE. Néanmoins, le point qui s'est avéré le plus laborieux a été celui de la concordance des temps dans le processus de transposition : plusieurs élèves conservaient le présent de l'indicatif dans la proposition subordonnée, alors que le verbe introducteur de paroles était conjugué au passé simple. A., un élève volontaire en classe mais fournissant peu de travail personnel, a témoigné d'une méconnaissance du discours indirect – qu'il n'a d'ailleurs pas utilisé dans sa rédaction – lorsqu'il a uniquement changé le présent pour de l'imparfait de l'indicatif pour transposer du DD en DI¹⁵⁸. La seule réplique au discours indirect du passage – « Tu dis que tu as acheté une rivière de diamants pour remplacer la mienne » – a posé des difficultés de repérage dans la mesure où elle était imbriquée dans une réplique de Mme Forestier au DD¹⁵⁹. En outre, le début de ce passage met en évidence du DIL:

¹⁵⁷ Voir copie de T. en annexe (n°9).

¹⁵⁸ Voir extrait de copie en annexe n°9.

¹⁵⁹ Le même jeu d'imbrication est à l'œuvre dans les répliques du marquis de Bertrans, au début de la nouvelle « La Rempailleuse ».

« Allait-elle lui parler ? » Si j'ai intégré ce type de discours à la leçon de la séance 6, il ne fait pas partie du programme de quatrième mais de celui de troisième – j'ai tout de même mentionné ce fait de langue avec eux, afin de montrer la progression grammaticale d'une année à l'autre. On observe ici une superposition de la voix du narrateur et de celle de Mathilde, une irruption dans pensées du personnage. Or, certains élèves ont pressenti ce rapport entre paroles et pensées puisqu'ils ont écrit que Mathilde était émue et « hésit[ait] à aller parler à son amie », comprenant ainsi que cette question au DIL manifestait les doutes et la crainte de la protagoniste elle-même. Lorsque j'ai corrigé la partie « compréhension », j'ai pu constater que certains automatismes de justification des réponses et de citation du texte étaient bien installés et que les élèves avaient globalement bien saisi et décrit les caractéristiques de la SE en jeu dans le texte¹⁶⁰. Quelques copies ont donné lieu à des erreurs de compréhension, d'inférence logique (entre paratexte et texte) : « ce qu'on apprend en même temps que Mathilde est qu'elle a perdu un diamant » (réponse à la question 5. Qu'apprend le lecteur en même temps que Mathilde Loisel ? ». L'information relevée par l'élève est déjà normalement acquise par le lecteur, seul le personnage de Mme Forestier l'apprend ici. Il y a donc à la fois une erreur de relevé d'information, probablement due à une lecture trop proche du sens premier du texte, mais aussi d'identification, de confusion entre les deux personnages. Je peux observer dans certaines copies une lecture trop hâtive du texte mais aussi des consignes, dans la mesure où quelques élèves n'ont répondu qu'à une partie de certaines questions, à l'image de la question 6 « Selon vous, pourquoi la réaction finale de la protagoniste n'est pas racontée par le narrateur ? Imaginez cette réaction en une phrase », pour laquelle la première partie a été parfois oubliée. Cependant, cette question a donné lieu à plusieurs réponses très pertinentes, comme « Le lecteur peut imaginer la suite. Mais ça peut aussi laisser le lecteur bouche bée comme le serait Mathilde¹⁶¹. » La formule « selon vous » appelait en effet des réponses très diverses, moins fermées car sollicitant davantage le geste interprétatif personnel du sujet-élève. La question n°8 incitait à réfléchir sur la portée satirique, presque allégorique du texte avec ce personnage de Mathilde qui incarne une forme de superficialité, de parure sociale : « Selon vous, quels défauts humains ce texte satirique met-il en évidence ? » Même si les réponses auraient pu être largement plus développées pour une telle question, les élèves ont proposé des remarques variées, mettant en exergue la naïveté et le péché de mensonge de Mathilde qui n'aurait pas eu à endurer ces sacrifices et ces années de dur labeur si elle avait directement dit la vérité à son amie. Je retiendrai pour finir les réponses de deux élèves : la première, « Ce texte met en

¹⁶⁰ Voir certaines réponses en annexe (n°9).

¹⁶¹ Voir copie de T., en annexe (n°9).

évidence le matérialisme de l'être humain et son attachement à l'apparence qu'il renvoie aux autres. » élargit de manière intéressante et presque ontologique le défaut de Mathilde à « l'être humain », tandis que la deuxième, à savoir « Il met en évidence la différence de classes sociales, [...] l'orgueil qui avait poussé Mathilde à ne rien dire pendant dix ans mais aussi sa naïveté car elle avait cru que la rivière de son amie était une vraie », insiste sur la portée sociale et morale de la nouvelle. Par conséquent, cette évaluation sommative m'a permis de mettre en lumière certaines réussites par rapport au début d'année mais aussi de soulever certaines problématiques à prendre en compte pour mes séquences futures. A présent, il convient de revenir de manière rétrospective sur cette séquence 4 et d'en élargir les perspectives.

3.2. Les perspectives envisagées à partir et au-delà de la séquence

Je vais à présent dresser un bilan de ce travail mené avec ma classe de quatrième. Cette séquence s'est avérée plus longue que prévu du fait d'une absence contrainte de ma part et du retard pris lors de certaines séances. Or, je pense qu'au-delà de cinq semaines de travail sur un même objet d'étude, un sentiment de lassitude se développe chez certains élèves, surtout quand ils ont l'impression que le monde du XIX^e siècle est déconnecté du leur. Si j'avais choisi une nouvelle qui se déroule dans un cadre rural, assez proche de leur réalité quotidienne, la distance temporelle qui les sépare de l'époque de Maupassant n'a pas permis à plusieurs d'entre eux de s'impliquer réellement dans la lecture, ou du moins suffisamment pour se figurer l'univers social représenté dans le texte. Cette projection dans l'univers rural a mieux fonctionné avec la nouvelle « Aux champs », lue en autonomie et choisie pour l'exercice du compte rendu de lecture par certains – en particulier en raison de la chute inattendue de la nouvelle et des rapports familiaux clairement lisibles dans l'œuvre. Peut-être aurait-il fallu recourir au support image d'une manière différente au fil de la séquence, et pas seulement dans des séances de contextualisation que j'ai finalement peu réexploitées ensuite, lors de l'étude de l'œuvre. J'aurais ainsi pu, après leur première lecture, leur proposer quelques autres tableaux ou vieilles photographies et leur demander d'en choisir une pour illustrer le texte, tout en justifiant bien sûr leur choix en l'analysant et en la mettant en relation avec certains fragments de la nouvelle. Le fait de tisser un lien interprétatif entre un texte et une image fait d'ailleurs partie des attendus de l'épreuve de DNB. Les élèves auraient ainsi pu réexploiter certains éléments de l'analyse du tableau *Des Glaneuses* menée en classe, grâce à la méthodologie de lecture d'image qu'ils acquièrent progressivement et qui semblent chez eux parfois plus automatique que la lecture de texte. En cours de français, on sent en effet le poids des images dans le processus de

compréhension. Les illustrations, en regard des groupements de texte, saturent d'ailleurs bon nombre de manuels de français. Ce rôle de l'image dans l'apprentissage me semble ainsi à interroger : si elle peut aider à la compréhension, elle ne doit pas selon moi remplacer le processus de figuration qui s'active à la lecture. J'ai d'ailleurs eu une discussion intéressante à ce sujet avec mes élèves de cinquième, à qui j'avais proposé un certain nombre d'albums de poésie à l'occasion du Printemps des poètes. Après un temps de lecture en autonomie, je leur ai demandé ce qu'ils pensaient de ces livres de différents formats, de différentes couleurs ou typographies. Or, si certaines m'ont confié que les illustrations externes (première de couverture) et internes au livre avaient eu une fonction attrayante, plusieurs autres élèves m'ont expliqué qu'ils n'appréciaient pas lorsqu'un livre était saturé d'images car ils pouvaient moins visualiser l'histoire d'eux-mêmes. M., un élève très bon lecteur, m'a même dit que l'image entravait d'une certaine manière ses capacités d'imagination. C'est pourquoi, je pense qu'il est nécessaire de redonner au support textuel sa place de premier plan dans notre discipline, sans négliger la fonction référentielle et illustratrice des images mais en la mettant toujours au service des compétences de compréhension et d'interprétation à développer et à réactiver sans cesse chez nos élèves. Si le réalisme est d'abord descriptif, comme l'explique si bien Philippe Hamon, qu'il est une certaine vision du monde qui n'en demeure pas moins une représentation, une reconfiguration du réel à travers des topoï, alors il peut être justement intéressant de mesurer avec nos classes l'écart entre un texte descriptif, à valeur littéraire et souvent symbolique, et une photographie à valeur documentaire – quoiqu'elle-même reconfiguration du réel. Or, ce n'est pas dans le genre de la nouvelle, texte concis dont l'intrigue se réduit à un fait majeur ainsi qu'à quelques personnages et quelques lieux, que la représentation réaliste se fait la plus saillante, hormis pour quelques nouvelles plus développées comme « Boule de suif », ou encore *Une vie*, première œuvre romanesque de Maupassant d'abord publiée sous forme de feuilleton, sur le même principe que les nouvelles. « La Rempailleuse » comporte quant à elle très peu de passages réellement descriptifs – même le portrait de la protagoniste est réduit à quelques adjectifs péjoratifs, comme nous avons pu le voir. La narration du médecin y est efficace et concise, s'attachant plutôt aux relations entre les différents personnages du récit enchâssé qu'à une peinture de la société rurale du XIX^e siècle – bien qu'on y ressente tout le sarcasme de Maupassant à l'égard de certains de ses contemporains. J'estime que le titre de la nouvelle, qui renvoie à une profession aujourd'hui quasiment disparue, aurait pu être le point de départ d'un projet interdisciplinaire avec la professeure d'histoire-géographie. Les programmes d'enseignement du cycle 4 préconisent ces ponts tissés entre les différentes disciplines : « on étudie : en lien avec la programmation

annuelle en histoire (thèmes 2 et 3 : “L’Europe et le monde au XIX^e siècle” et “Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle”), un roman ou des nouvelles réalistes ou naturalistes¹⁶². » Nous aurions pu imaginer un travail de groupe en salle informatique où les élèves auraient effectué des recherches documentaires et historiques sur les vieux métiers de l’artisanat aujourd’hui disparus ou en voie de disparition afin de faire découvrir aux élèves les techniques et modes de vie d’antan, d’avant la Révolution industrielle qui marquera la société et aura une grande influence dans l’écriture des romans de Zola – nous avons étudié en novembre une description naturaliste extraite du *Ventre de Paris*. Ce travail de recherche aurait fait l’objet d’exposés par groupe de deux ou trois élèves sur un vieux métier de leur choix, présentation orale accompagnée de documents historiques (publicités d’époque, photographies, etc.) à montrer aux camarades. Je pense que cela aurait aidé certains élèves à accueillir avec davantage d’enthousiasme cet objet d’étude qu’est le réalisme et que la classe serait davantage parvenue à s’emparer du texte de la nouvelle, les liens interdisciplinaires permettant de donner du sens aux apprentissages, les uns par rapport aux autres.

Je regrette par ailleurs de ne pas avoir davantage insisté sur la notion d’égalité fille-garçon à partir de cette nouvelle, dans le but de tisser du lien entre passé et présent. Effectivement, les relations entre les personnages et la hiérarchie qui s’opère entre eux témoigne d’une vision du monde et surtout d’un rapport à l’autre, parfois conflictuel. L’opposition clivée entre hommes et femmes dans le récit-cadre se retrouve dans le récit enchâssé de la nouvelle et même, au sein même de ma classe de quatrième. Comme j’avais pu l’expliquer en première partie de ce travail, les inégalités et stéréotypes de genre se retrouvent au collège, lorsqu’on prend la peine de les observer et surtout de les interroger – ce que font peu les élèves, pour qui cela semble parfois dans l’ordre naturel des choses. Il est donc nécessaire de les confronter à ces stéréotypes afin de déconstruire ces derniers et de rebâtir un rapport plus positif à l’autre sexe. La classe (et le hors-classe, avec les couloirs, la cour de récréation, entre autres) est en effet un microcosme social où se rejouent des rapports de force du champ social entre agents sociaux, dominants et dominés, pour reprendre des concepts bourdieusiens. Des études ont montré que les enseignants donnaient davantage la parole aux élèves masculins : ils monopolisent en moyenne 2/3 du temps de parole en classe, contre 1/3 en classe¹⁶³. Nous devons donc être vigilants à ce déséquilibre et le faire remarquer autant que possible aux élèves. Or, un lien était possible avec la nouvelle

¹⁶² Programmes d’enseignement du cycle 4, *art. cit.*, p. 31

¹⁶³ Ces statistiques nous ont été données lors d’un TD du tronc commun à l’INSPE, intitulé « Egalité filles-garçons »

étudiée en œuvre intégrale. Dans « La Rempailleuse », ce sont globalement les hommes qui ont la parole : si la marquise intervient, ses remarques sont brèves et limitées, contrairement à celle de son mari ; lors de la visite du médecin au couple Chouquet, c'est encore le mari qui s'exprime ; sans oublier, que l'histoire, bien que la protagoniste soit féminine, est racontée par un homme, dans une forme de connivence masculine. J'aurais souhaité le faire davantage remarquer aux élèves. Cela retranscrit certains rapports de force à l'œuvre dans la société rurale comme mondaine du XIX^e siècle : les milieux éditoriaux étaient majoritairement dirigés et composés de figures masculines, tout comme les cercles littéraires. Ces rappels sont selon moi importants à formuler aux élèves, dans la mesure où les programmes d'enseignement intègrent encore trop peu de figures féminines, que ce soit en français ou en Histoire. En outre, cela permet de tisser un lien entre la société de l'époque et notre société contemporaine, encore nourrie d'inégalités et de stéréotypes.

À partir de cette séquence 4, on peut dessiner des perspectives à plus ou moins court terme. Dans la mesure où cette séquence s'inscrit dans une progression annuelle, elle se trouve étroitement et logiquement corrélée aux autres unités d'enseignement, en particulier ma cinquième séquence qui porte le genre du fantastique et s'intitule « L'univers réaliste en proie au fantastique ». Or, si les programmes préconisent d'étudier à la fois des nouvelles réalistes ET une nouvelle fantastique, ce n'est pas pour cloisonner ces deux courants littéraires mais plutôt pour les étudier conjointement : d'une part, ils sont associés sur le plan chronologique, renvoyant à la période fructueuse de production et de publication du XIX^e siècle et au-delà ; d'autre part, on peut considérer, sur le plan didactique, que la compréhension du fantastique est conditionnée par une étude préalable du réalisme, bien que les programmes n'imposent pas d'ordre particulier. Proche de la *fantasy*, genre anglosaxon souvent très prisé du lectorat adolescent qui se rapproche davantage du merveilleux¹⁶⁴, le fantastique est un objet d'étude relativement bien accueilli par les élèves, d'autant plus dans des textes courts comme les nouvelles qui jouent sur un effet de surprise induit par le renversement final de l'intrigue. Les nouvelles fantastiques se prêtent d'autant plus au principe de lecture feuilleton et permettent, en outre, de travailler abondamment le lexique des sentiments et des émotions avec les élèves, utile dans leurs écrits d'invention mais aussi enrichissant pour formuler leur propre avis de lecture, pour nourrir la réflexion collective lors d'un débat interprétatif. Or, pour justement bien différencier le fantastique de la *fantasy* ou du merveilleux – dont les histoires se déroulent dans

¹⁶⁴ On pense à la trilogie du *Seigneur des anneaux* de Tolkien pour illustrer ce sous-genre littéraire.

un univers imaginaire, un monde qui n'est pas régi par les lois du monde réel¹⁶⁵ –, il est nécessaire de le mettre en perspective avec le réalisme. En effet, l'esthétique fantastique joue sur une porosité entre le réel et l'irréel, entre le vraisemblable et l'invraisemblable : le cadre réaliste se voit craquelé, au fil des incertitudes grandissantes du personnage-narrateur. Prenons la définition qu'en donne Roger Caillois dans son ouvrage *Au cœur du fantastique* :

L'écriture « fantastique » met en évidence l'oscillation permanente entre le surnaturel et le réel. L'incertitude est renforcée par la narration : le narrateur, qui parle à la première personne, est la première victime du doute qu'il communique à son lecteur. Les nombreuses figures de style (personnifications, images...) traduisent la superposition des deux univers, le naturel et le surnaturel, et ajoutent à l'hésitation¹⁶⁶.

J'ai précisément choisi de faire travailler la nouvelle « La Morte » en œuvre intégrale, nouvelle racontée à la première personne du singulier dans laquelle le narrateur interne nous fait part sans détour, avec emphase même, de ses émotions fortes. Dans ce texte, Maupassant parodie le motif de la danse macabre dans un cimetière où les morts reprennent vie, s'animent pour rétablir la vérité sur leurs agissements immoraux en tant que vivants. Outre ma volonté de varier les approches narratologiques – par rapport à « La Rempailleuse » où régnait majoritairement la troisième personne, que ce soit dans le récit cadre ou le récit enchâssé –, la lecture intégrale de cette nouvelle fantastique complètera l'étude menée sur l'oralité. Dans son article de didactisation des discours représentés, Daniel Bessonnat insiste sur la nécessité de « sensibiliser les élèves aux possibilités d'articulation entre pensées et paroles dans un récit, dans la mesure où les pensées nous paraissent largement sous-estimées¹⁶⁷ ». Or, j'ai regretté de n'avoir évoqué que l'angle du « qui parle ? » au cours de ma séquence 4 et non pas celui, tout aussi crucial en littérature, du « qui pense ? » (ou même, du « qui raconte ? »). Or, dans « La Morte », ce sont les pensées, plus que des paroles en tant que telles, qui sont exprimées sur le vif. Dans la mesure où ces pensées découlant d'émotions comme la peur, le lecteur peut à la fois les ressentir à son tour et s'interroger sur le fondement des perceptions du personnage : dans l'esthétique fantastique, beaucoup de personnages semblent plonger dans une forme de folie, ce qui leur confère des hallucinations. On ne sait donc plus exactement si l'événement surnaturel décrit a bien lieu ou s'il est uniquement le fruit de l'imagination du narrateur-personnage. Lors de la

¹⁶⁵ Les héros et héroïnes de contes merveilleux côtoient sans s'en étonner des créatures magiques et imaginaires comme les fées, les magiciens ou les dragons, dotées de pouvoirs magiques, créatures qui deviennent leurs adjuvants ou opposants dans leur quête.

¹⁶⁶ Roger CAILLOIS, *Au cœur du Fantastique*, Paris, Gallimard, 1965, p. 30

¹⁶⁷ Daniel BESSONNAT, *art. cit.*

rédaction de leur propre nouvelle fantastique (en fin de séquence 5), j'aimerais donc que les élèves réinvestissent à la fois le travail mené sur le réalisme, en tant que mode de représentation détaillée et documentée du monde, à travers la description d'un lieu inquiétant, et sur l'oralité, par la mise en scène d'un personnage-narrateur qui bascule dans le doute, voire la folie, face à des événements inexplicables et troublants. Cette séquence 5 à dominante écrite, dans le prolongement de la précédente à dominante lecture, permettra ainsi de comprendre « comment le récit fantastique, tout en s'inscrivant dans cette esthétique [du réalisme], interroge le statut et les limites du réel¹⁶⁸ ».

Si j'avais eu davantage de temps à consacrer au genre de la nouvelle, j'aurais souhaité que mes élèves en réalisent eux-mêmes une adaptation sous forme de bande-dessinée afin d'évaluer leur compréhension du texte mais aussi de leur en laisser un souvenir plus personnel. En effet, la participation au projet de Prix BD 64 leur permet de se familiariser avec les spécificités techniques et narratives du neuvième art et d'en maîtriser petit à petit le vocabulaire. Ce travail aurait ainsi pu donner lieu à un projet interdisciplinaire avec ma collègue d'Arts Plastiques et ma collègue professeure-documentaliste avec laquelle je mène déjà en co-enseignement les travaux liés au prix BD. Comme je l'ai expliqué en deuxième partie de ce travail, j'ai proposé aux élèves une ouverture sur l'adaptation de *Boule de suif* en bande-dessinée à la fin de la séquence 4. À partir de cette confrontation entre texte et illustration, entre nouvelle originale et adaptation, nous aurions pu imaginer ce même mouvement sur la nouvelle « La Rempailleuse » dans un travail de création réparti sur quelques heures de cours : cette courte nouvelle se résume à quelques faits, ce qui faciliterait les choix de passages à illustrer, et contient de nombreuses paroles rapportées que le support bande-dessinée contribuerait à mettre en valeur : on pense aux vives réactions du couple Chouquet face au médecin, dont la dimension caricaturale siérait parfaitement pour un travail d'illustration, d'adaptation en BD. Le regret de ne pas avoir pu mener ce projet interdisciplinaire lors de ma séquence 4 m'offre donc néanmoins des perspectives d'enseignement pour les années futures, avec d'autres niveaux de classes. Effectivement, une nouvelle plus dense comme « Boule de suif » pourrait être envisagée en lecture intégrale au lycée ou même dès la classe de troisième, pour le questionnement « Dénoncer les travers de la société » qui suggère la découverte d'œuvres ou d'images à visée satirique. La satire, que j'ai déjà évoquée auprès de ma classe de quatrième à propos de « La Rempailleuse », est cinglante dans « Boule de suif » : l'épanadiplose, avec ce retour du repas initial dans la diligence à la fin du texte, met en lumière de manière

¹⁶⁸ Programmes d'enseignement du cycle 4, *art. cit.*, p. 31

particulièrement efficace ce contraste entre l'hypocrisie et la cruauté des personnages face à la générosité et l'altruisme de Boule de suif, pourtant décriée et exclue dans la chute de la nouvelle. Cette scène finale pourrait donner lieu à un débat interprétatif, en classe de troisième ou de seconde, sur la morale à tirer de cette nouvelle, sur la représentation de la société qui est en jeu. Le programme de seconde générale et technologique stipule d'ailleurs, dans le cadre de l'objet d'étude « Le roman et le récit du XVIII^e au XXI^e siècle, de varier les formes et les approches narratives, le corpus exigé comprenant « deux œuvres intégrales de forme et de siècle différents : un roman et, par ailleurs, un recueil de nouvelles, ou un récit de voyage, un récit relevant de l'une des formes du biographique, un journal, etc. ; – la lecture cursive d'au moins un roman ou un récit d'une autre période¹⁶⁹ ». Ce large panel doit permettre aux élèves d'approfondir leur connaissance du genre romanesque dans toutes ces nuances et spécificités mais aussi de comprendre « l'évolution des formes narratives¹⁷⁰ ». Par conséquent, il serait intéressant de confronter, au sein d'une séquence centrée sur la figure du narrateur, la narration dans une nouvelle réaliste, voulue impersonnelle, quoique non dénuée de sarcasme, et la narration omniprésente et obsédante qui caractérise certains passages de romans contemporains – je pense à ceux de Jean Echenoz¹⁷¹, notamment. L'étude de la narratologie au lycée offrirait des perspectives supplémentaires, plus poussées que dans les classes de collège, dans la mesure où la question des points de vue et de la voix est très complexe : elle ne peut donc être qu'esquissée au collège, notamment lorsque le point de vue spécifique d'un personnage est considéré en focalisation interne. Dans le cadre d'une séquence sur les figures de narrateur, on pourrait s'appuyer sur l'analogie avec le cinéma, mêlant lecture de texte et lecture d'images mobiles. Pensons aux travaux de François Jost ou bien à Jérémy Naïm qui explicite le récit enchâssé ainsi : « au moment où le locuteur commence à raconter, la caméra se rapproche de lui, zoome sur son visage et renonce, le temps du récit, à tout contre-champ¹⁷² ». Les perspectives d'étude d'une nouvelle, en parallèle avec d'autres formes narratives, sont donc multiples.

Quant à ce lien entre oralité et oral que j'ai souhaité tisser au fil de ce travail et de ma séquence, il m'a amené à réellement me questionner plus généralement, au fil de mes lectures

¹⁶⁹ Programme de français de seconde générale et technologique, BO de l'Éducation Nationale, 2016 [URL : https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf]

¹⁷⁰ *Ibid.*

¹⁷¹ Cette thématique me tient à cœur car j'ai moi-même travaillé sur la question des postures descriptives et narratives dans un roman de Jean Echenoz (*Envoyée spéciale*) en master 2 recherches (Poétiques et Histoire littéraire).

¹⁷² Jérémy Naïm, *art. cit.*

théoriques mais aussi au fil de la réalisation de mes séances, sur la place et le rôle de l'enseignement de l'oral. Ayant moi-même des souvenirs douloureux en tant qu'élève de certains exercices oraux comme les récitations en classe, je continuais à les percevoir comme des tâches laborieuses à accomplir pour les élèves, considérées d'ailleurs avec réticence par ces derniers. Pourtant, certains élèves qui redoutaient leur passage lors de la séance de compte rendu oral ont pris de l'assurance et se sont surpris eux-mêmes à développer une certaine aisance, dans une forme de fierté, d'estime de soi réhaussée. Quelques élèves, pourtant en grande difficulté à l'écrit, ont pu mesurer combien l'exercice oral, plus détaché des normes scripturales, orthographiques ou grammaticales, leur permettait de s'affirmer en tant que sujet-lecteur. Cela nous conduit à nous demander quelle forme d'oral privilégier en classe. Il convient de poser une distinction importante ici, à savoir la différence entre oral spontané, oral scriptural et écrit oralisé. L'oral spontané, qui correspond aux interventions des élèves et à leurs échanges intersubjectifs en classe comprend des traits caractéristiques, trop souvent considérés comme des écarts à la norme grammaticale ou des fautes de français. S'il est du devoir du professeur de français de corriger l'élève, au sens étymologique de « remettre droit », ce dernier doit également prendre en compte la grammaire particulière de l'oral dit spontané pour fluidifier la dynamique de classe et dynamiser la participation – même si la spontanéité est somme toute relative dans le langage correspond, au-delà de l'école, à un héritage social. L'oral scriptural, quant à lui, requiert un support de préparation, d'un exposé, par exemple, ce qui suppose un effort de vocabulaire et de syntaxe de la part de l'élève. Enfin, l'écrit oralisé correspond aux textes mis en voix, lus ou récités, comme mes élèves ont pu s'y entraîner. Il faut cependant veiller à ce que les exposés ne deviennent pas des écrits oralisés, c'est-à-dire des supports de notes entièrement rédigés et lus. *De facto*, le cours de français devrait reposer sur une sorte d'équilibre entre ces différents types d'oraux, tout en alternant entre phase de parole et phase de silence, comme l'explique parfaitement Marceline Laparra :

Paradoxalement pour moi, l'enseignement de l'oral passe par des temps de silence. Pour construire chez l'enfant une parole réflexive, une parole intérieure, différée, il est nécessaire de ralentir le rythme de la classe. Dans les « classes-mitraillette », les élèves ne peuvent sortir de leur rapport d'immédiateté au monde et au langage. L'école produit sans arrêt des situations intéressantes mais seuls en profitent ceux qui savent déjà, ceux qui peuvent tout mobiliser en quelques secondes¹⁷³.

¹⁷³ Marceline LAPARRA, « Réflexions sur les pratiques ordinaires de l'oral », *Éduscol*, mars 2016 [URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/1/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_laparra_573671.pdf]

En tant qu'enseignant(e)s, nous devons donc ouvrir la voie de l'oral, « levier d'apprentissage et d'ascension sociale¹⁷⁴ » pour citer Alexia Bonnet, à tous les élèves. La parole est en effet un marqueur social que l'École doit transformer en outil social, à travailler et retravailler sans cesse. Claire Lavedrine déplore, dans son ouvrage de didactique sur l'enseignement de l'oral, des approches trop cloisonnées et pas suffisamment holistiques de l'expression orale, visant à travailler d'abord l'articulation, puis la gestuelle, puis le souffle, etc¹⁷⁵. Dans la mesure où le corps et l'esprit forment un ensemble, il faut selon elle travailler la voix et la parole au sein de tâches complexes, d'exercices qui peuvent prendre la forme de jeu¹⁷⁶. Il convient donc à la fois de diversifier et de ritualiser les approches de l'oral, en classe entière ou en demi groupe. Je regrette de ne pas avoir eu d'heures d'Accompagnement Personnalisé au sein de mon collège cette année car cela m'aurait permis de travailler d'abord les compétences orales en effectif réduit et, pourquoi pas, en co-enseignement interdisciplinaire avec certains collègues puisque, comme l'écrit Alexia Bonnet, « Une meilleure compréhension de ce qui est travaillé dans chacune des matières facilite grandement l'enseignement mené dans nos propres cours¹⁷⁷. » Dans *Enseigner l'oral*, la formatrice propose d'ailleurs différents types d'activités, de l'oral mono-géré (exposé) à l'oral poly-géré tel que le débat interprétatif, afin de diversifier et de revivifier la pratique de l'enseignement de l'oral, que ce soit au collège ou au lycée. Elle présente notamment une variation des modalités de l'exposé traditionnel, le « Pecha Kucha » : cet exercice, assez technique (préconisé plutôt en troisième ou au lycée), vise à incarner un personnage lors de son exposé, de jouer sur une forme de théâtralité par des questions rhétoriques ou des anticipations des objections de l'auditoire : cela permet de dynamiser l'exposé, de maintenir l'attention du public tout en suscitant différents types de réactions chez ce dernier (étonnement, rire...)¹⁷⁸. J'envisagerai cet exercice en fin d'année scolaire à l'avenir, si je suis en lycée. En conséquence, j'ai pu élargir ma vision de l'enseignement de l'oral et comprendre la nécessité de diversifier mais aussi de ritualiser les pratiques. Je pense ainsi, dans les années à venir, ritualiser ce temps de présentation et d'échange autour d'une lecture, qu'elle soit personnelle ou scolaire : une fois à deux fois par semaine, un élève pourrait ainsi présenter

¹⁷⁴ Alexia BONNET, *Enseigner l'oral*, Génération 5, 2021, p. 208

¹⁷⁵ Claire LAVEDRINE, *Comment enseigner l'oral aux élèves ?*, De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », p. 19

¹⁷⁶ Elle propose notamment le Time's Up de l'orateur avec des cartes « sujet » (thématiques sur lesquelles débattre) et des cartes « objectif » (convaincre, intéresser et sensibiliser, informer, pousser à l'action pour faire voter une loi...).

¹⁷⁷ Alexia Bonnet, *op. cit.*, p. 32

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 201

un livre qui lui a plu à ses camarades et en lire un extrait. Cette ritualisation engendrerait une dédramatisation de l'exercice oral, la gestion émotionnelle étant bien évidemment à prendre en compte, comme l'explique Claire Lavedrine¹⁷⁹, tout en faisant travailler en profondeur compétences orales et oralité.

¹⁷⁹ Claire LAVEDRINE, *op. cit.*, p. 33

CONCLUSION

L'année de stage est une année intense, riche en remises en question mais aussi en perspectives d'enseignement et en marge de progression, tant pour les élèves que pour l'enseignant(e). L'analyse menée dans ce mémoire, qui portait sur l'étude de l'oralité dans une nouvelle réaliste en classe de quatrième, visait d'abord à dresser un état de la recherche tant littéraire que didactique sur les différents objets d'étude que j'ai souhaité associer dans ma séquence d'enseignement sur « La Rempailleuse » et dans ce travail de réflexion : au programme du cycle 4 en classe de quatrième, le genre de la nouvelle, associé au conte et à la notion d'oralité, est peu connu du lectorat adolescent et souvent décrié par la critique ; considéré comme un roman inabouti, nous avons cherché à lui redonner ses lettres de noblesse, en lui conférant une efficacité narrative propre qui plaît beaucoup aux élèves et qui permet son étude en intégralité en un nombre de séances restreint. Ce dynamisme narratif se trouve accentué par la scénographie complexe de la nouvelle réaliste choisie, enchâssée, qui multiplie les effets d'oralité et, par extension, les énonciateurs et énonciataires. Ce sont bien ces enjeux énonciatifs et narratologiques que j'ai souhaité révéler aux élèves à travers une séquence d'enseignement qui alternait entre séances de lecture, séances d'HDA et de langue, dans la mesure où travailler l'oralité de la nouvelle guidait également les élèves vers la découverte et l'apprentissage de la notion de discours représentés, très didactisée mais parfois traitée de manière mécanique et décontextualisée. Les notions littéraires et linguistiques abordées et acquises pourront être réinvesties au-delà de cette séquence, dans d'autres séquences ou activités, notamment de lecture ou d'écriture. À court terme, ce sont des concepts qui leur permettront de mieux comprendre d'autres objets d'étude comme la nouvelle fantastique ; à plus long terme, ils pourront réactiver ces connaissances jusqu'au lycée pour devenir des lecteurs autonomes, élaborer une interprétation littéraire, ou encore enrichir leurs écrits et adopter des stratégies d'écriture efficaces, comme il leur a été donné de le faire lors des évaluations de cette séquence.

Cette analyse de l'oralité de l'écriture, menée en classe et nourrie de recherches théoriques, m'a aussi et surtout ouvert la voie à une réflexion sur la place de l'oral, non seulement dans les textes – qui ne font que « mimer l'illusion d'oralité¹⁸⁰ » pour reprendre les mots de Jean Rousset – mais aussi, plus globalement, dans l'enseignement du français. J'ai pris

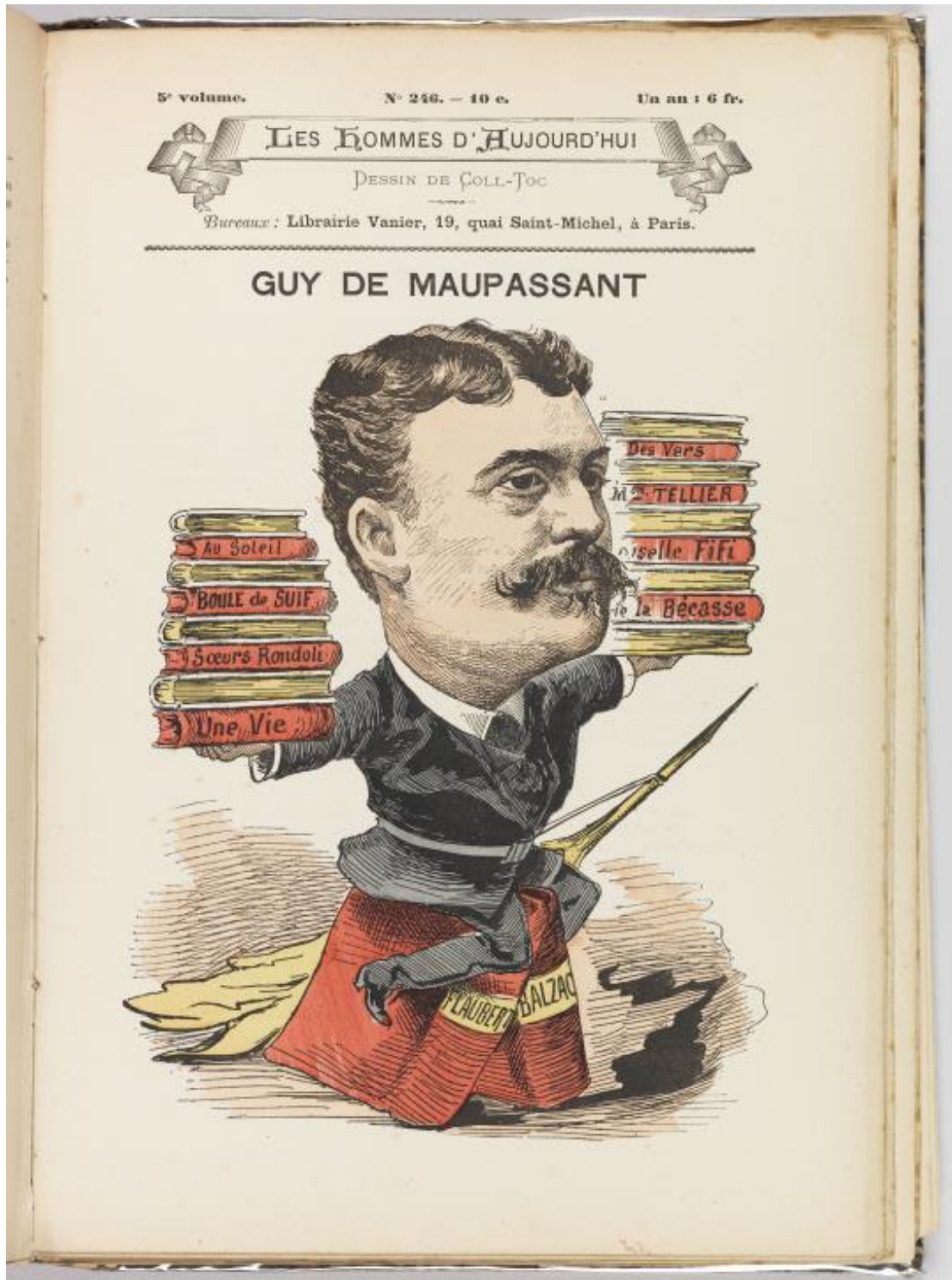
¹⁸⁰ « La première distinction à poser est la plus générale, celle qui oppose l'écrit et l'oral ; fiction de l'oral, est-il besoin de le dire, puisque nous ne lisons jamais que de l'écrit, un écrit qui mime l'oralité » (Jean ROUSSET, *op. cit.*, p. 32)

conscience de la nécessité de maintenir et de diversifier les situations d'oral en classe, omniprésentes au cycle 1 et 2 mais qui tendent à se faire moins nombreuses dans le secondaire. Comme dans un roman ou dans une pièce de théâtre, la parole, le fait d'utiliser sa voix face à l'autre, face au groupe, confère un pouvoir et agit comme un marqueur social. Il est donc crucial de rétablir l'importance des compétences orales face à la prépondérance de l'écrit dans nos disciplines, afin d'offrir à chacun, par le biais de situations d'oral formel, d'oralisation mais aussi d'oral plus spontané, la possibilité de s'exprimer. Par la mise en place de ces interactions, de ces moments d'échange, ce sont certes les compétences scolaires que l'on travaille, mais aussi et surtout, au-delà même du cadre de la classe ou de l'École, les compétences sociales d'adultes en devenir.

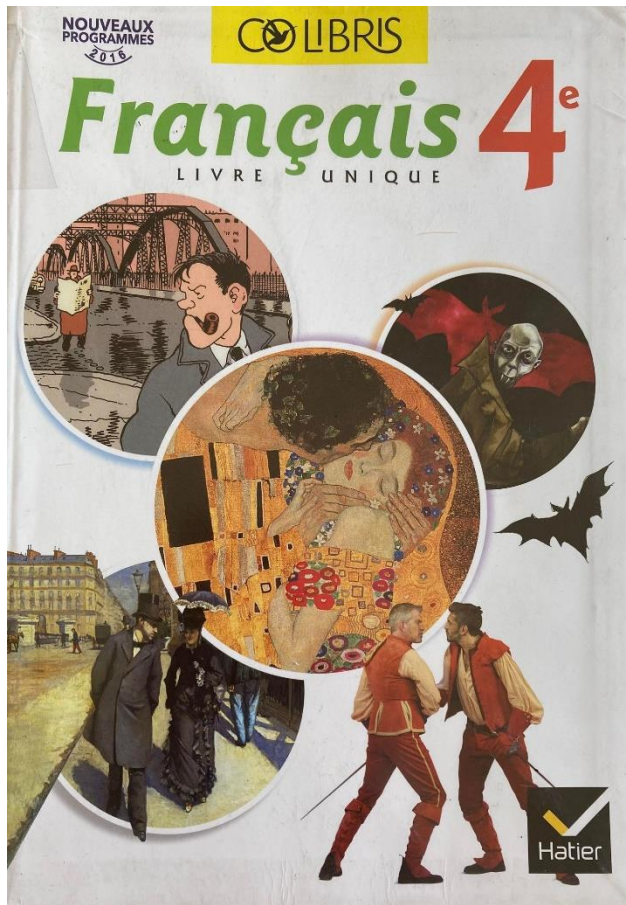
ANNEXES

<u>TABLE DES ANNEXES</u>	I
<u>Annexe n°1 : caricature de Coll-Toc, <i>Les Hommes d'aujourd'hui</i> : Guy de Maupassant, 1885</u> ..	II
<u>Annexe n°2 : extraits du manuel <i>Colibris 2016</i></u>	III
<u>Annexe n°3 : « La Rempailleuse » de Guy de Maupassant en texte intégral</u>	VI
<u>Annexe n°4 : schéma simplifié de la situation d'enchâssement dans « La Rempailleuse » (distribué aux élèves)</u>	XII
<u>Annexe n°5 : exemples de résumés de « La Rempailleuse »</u>	XIII
<u>Annexe n°6 : copies de comptes-rendus de nouvelles réalistes</u>	XV
<u>Annexe n°7 : schéma de révisions (carte mentale de la séquence 4)</u>	XIX
<u>Annexe n°8 : sujet d'évaluation sommative sur « La Parure » (+ extrait choisi)</u>	XX
<u>Annexe n°9 : copies d'élèves (extraits ou intégrale)</u>	XXIII

Annexe n°1 : caricature de Coll-Toc, *Les Hommes d'aujourd'hui* : Guy de Maupassant, 1885



Annexe n°2 : extraits du manuel *Colibris* 2016



Quiz
Manuel numérique

Je retiens

La nouvelle réaliste

Un genre : la nouvelle

Un récit bref
La nouvelle comporte **peu de personnages** et est centrée sur un **événement précis**.

Un rythme rapide
Le narrateur passa sous silence ce qui ne se rattache pas **directement à l'action** (ellipse), mais s'attarde sur les **scènes** (moments importants), souvent **dialoguées**.

Un schéma narratif précis
La nouvelle est construite selon un **schéma narratif** (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement ou chute et situation finale). La **chute** crée un **effet de surprise**.

Les caractéristiques des nouvelles de Maupassant

Maupassant écrit des nouvelles **réalistes** : il vise à créer l'illusion de la réalité sans l'embellir.

Le **cadre spatial** est souvent constitué de lieux existants. Le **mode de vie** des gens correspond à la réalité. Les **dialogues** reflètent les milieux sociaux (emploi du patois...).

Il dépeint des **personnages** issus de **milieux qu'il connaît bien** : paysans normands, bourgeoisie provinciale...

Il offre une **vision pessimiste du monde** : égocisme, malhonnêteté, amour de l'argent, dures conditions de vie des enfants... Son regard est parfois adouci par un personnage honnête (Berthe dans « L'Enfant »).

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES DANS LE CHAPITRE		
Lecture	102 Reconnaître les genres > la nouvelle réaliste	p. 14 à 26
Écriture	103 Elaborer une interprétation des textes littéraires	
Oral	104 Pratiquer l'écriture d'invention > écrire une lettre / écrire une suite	p. 29
Fonctionnement de la langue	105 S'exprimer de façon maîtrisée face à un auditoire > entretien téléphonique, interview fictive	p. 28
Culture littéraire et artistique	106 Maîtriser le sens des mots > les verbes de parole, synonymes et antonymes	p. 29
	107 Situer les œuvres dans leur contexte historique et culturel	
	108 Établir des liens entre des productions artistiques > réalisme et impressionnisme	p. 27

28 La situation d'énonciation

la 6

Les caractéristiques de la situation d'énonciation

DÉFINITION

→ Situation dans laquelle est produite un énoncé (message oral ou écrit)
 Qui parle ou écrit (énonciateur) ? À qui (destinataire) ? Où ? Quand ?
 → L'énoncé comporte (ou pas) des indices qui renseignent sur la situation d'énonciation

ÉNONCÉ ANCRÉ DANS LA SITUATION D'ÉNONCIATION

→ Lettre, dialogue (y compris théâtre et roman), journal intime, mail...
 (Inès parle à Karim le lundi 9 janvier 2017)
 Tu me diras si tu viens au cinéma avec moi ce soir ?

ÉNONCÉ COUPÉ DE LA SITUATION D'ÉNONCIATION

→ Roman, conte, nouvelle, article de dictionnaire, recette...
 Au coucher du soleil, une petite brise s'était levée.
 (J. Verne, Deux ans de vacances)

→ Indices de la situation d'énonciation qui renseignent sur qui parle ou écrit, à qui, où et quand :

- marques de la 1^{re} et de la 2^e personnes
 Je, tu, mon, le tien...
- indices de lieu et de temps
 Demain, hier, ici, chez toi...
- Temps fréquents : présent (d'énonciation), imparfait, futur simple, passé composé...

→ Pas d'indices de la situation d'énonciation

- Marques de la 3^e personne
 Il, elle, leurs...
- Indications de lieu et de temps
 Le lendemain, la veille, chez leur mère...
- Temps fréquents : présent (de narration), passé simple, imparfait, plus-que-parfait...

➤ Dans un roman, les dialogues sont ancrés dans la situation d'énonciation des personnages alors que le reste du récit est coupé de la situation d'énonciation de l'auteur du roman.

➤ Au théâtre, les dialogues sont ancrés dans la situation d'énonciation des personnages. Les indications de lieu ou de temps sont souvent contenues dans les didascalies.

Identifier

1 Indiquez si ces énoncés sont ancrés ou non dans la situation d'énonciation.

- a. Je t'attends ici demain avec impatience. b. Alfred de Musset avait 24 ans quand il écrivit la pièce *On ne badine pas avec l'amour*. c. Nous assistons en direct à l'arrivée du tour de France. d. Ce château fut construit au XIX^e siècle. e. Il était une fois un pauvre bûcheron. f. Dans deux jours, je serai ici avec toi.

2 Identifiez la situation d'énonciation (énoncé ancré ou coupé) et le type d'énoncé (roman, lettre...) auquel ces phrases peuvent appartenir.

- a. Bien arrivés, biz ! b. Laisser refroidir le gâteau avant de le démouler. c. Tout le monde dormait, les rues étaient désertes. d. Monsieur, vous trouverez ci-joint le compte rendu de la réunion d'hier. e. Le président apparaît, je vais tenter de lui poser des questions.

344

- 3 a. Relevez et classez tous les indices d'énonciation qui renseignent sur qui écrit, à qui, quand et où.
 b. Quels autres indices de temps et de lieu apparaissent dans le texte ? À quelle date précise font-ils allusion ?

À M. de Coulanges.
 À Paris, ce lundi 15 décembre [1670]

Je m'en vais vous mander la chose la plus étonnante, la plus surprenante, la plus merveilleuse, la plus miraculeuse [...], la plus secrète jusqu'aujourd'hui [...] : M. de Lauzin épouse dimanche au Louvre, devinez qui ?

■ Mme de Sévigné, *Lettres* (1726, posth.).

- 6 RÉÉCRITURE Transposez cet extrait de roman en dialogue de théâtre avec quelques didascalies donnant des indications de lieu et de temps.

Mouret retrouve son camarade de collège Vallagnosc à une réception.

Il s'était assis près de Vallagnosc, sur un canapé. Seuls au fond du petit salon [...], ils ricanèrent, les yeux dans les yeux en s'allongeant des tapes sur les genoux. Toute leur jeunesse s'éveillait, le vieux collègue de Plassans, avec ses deux cours, ses études humides, et le réfectoire où l'on mangeait tant de morue, et le dortoir où les oreillers volaient de lit en lit, dès que le pion ronflait.

■ Émile Zola, *Au Bonheur des Dames* (1883).

29 Les paroles rapportées

La 6

Les paroles rapportées directement (discours direct)

DÉFINITION

→ Dans un récit, paroles ou pensées des personnages rapportées telles qu'elles ont été prononcées
« Va-t'en », m'a-t-elle dit.

VERBE DE PAROLE

→ Avant, au milieu ou à la fin des paroles
Il a répondu à sa sœur : « Tu as raison », « Viens, dit-elle, partons. »

LE DISCOURS DIRECT

PONCTUATION

→ Guillemets encadrant le dialogue
→ Tirets marquant le changement d'interlocuteur

MARQUES D'ORALITÉ

→ Interjections, hésitations, phrases exclamatives et interrogatives
« Euh... Je ne sais pas ! »

INDICES DE L'ÉNONCÉ ANCRÉ

→ Marques de personnes, indices de temps et lieu, temps des verbes
« Je t'ai vu hier à la gare. »

Les paroles rapportées indirectement (discours indirect)

DÉFINITION

→ Paroles ou pensées des personnages intégrées au récit
Il demande à Léa de partir.

MARQUES DE L'ÉNONCÉ COUPÉ

→ Marques de personnes, indications de temps et lieu, temps des verbes
Il lui a dit qu'il l'avait vu la veille à la gare.

LE DISCOURS INDIRECT

VERBE DE PAROLE

→ Suivi d'une subordonnée
Il a répondu à sa sœur qu'elle avait raison.

⚠ Quand on passe du discours direct au discours indirect, les marques d'oralité et la ponctuation spécifique (guillemets, tirets) disparaissent.

« D'accord ! Tu as raison », lui répondit-elle. (discours direct)
Elle lui répondit qu'il avait raison. (discours indirect)

➡ Les verbes de parole donnent souvent des informations sur le ton utilisé ou sur les intentions de celui qui parle. Dans une rédaction, il faut utiliser des verbes de parole variés.

346

Identifier

1 Relevez les paroles rapportées et précisez s'il s'agit de discours direct ou indirect.

a. « Êtes-vous à Paris depuis longtemps ? » lui demanda-t-elle. b. Il lui répondit qu'il n'était là que depuis quelques semaines. c. Il ajouta : « Je suis journaliste. » d. Elle lui proposa de venir dîner chez elle.

2 Choisissez la bonne proposition.

Les marques de personnes doivent être adaptées au récit et le temps composé à utiliser dépend du temps du verbe de parole.

a. Ma mère a demandé : « Paul est-il rentré ? » Ma mère a demandé (si Paul est rentré / si Paul était rentré). b. Ils dirent : « Nous avons gagné un voyage. » Ils dirent (que nous avons gagné un voyage / qu'ils avaient gagné un voyage). c. Jules demande : « Où Rachid a-t-il mis mon jeu ? » Jules demande (où Rachid a mis son jeu / où Rachid mettait mon jeu).

* 5 RÉÉCRITURE Transposez ces phrases au discours indirect en faisant attention aux indications de temps et de lieu à modifier.

Quand le verbe de parole est au passé, il faut modifier le temps des verbes.

a. Nos amis nous ont annoncé : « Demain, nous partons en vacances. » b. « Ici le climat est très doux » précisa l'hôtelier. c. Elle me demanda : « Es-tu capable, comme hier, de faire le trajet en courant ? » d. Le vendeur leur certifia : « Vous serez livrés dans trois jours. »

* 6 RÉÉCRITURE Transposez ce texte au discours direct.

Monsieur Alphonse est mort mystérieusement, le narrateur interroge un domestique.

Je demandai à cet homme si M. Alphonse avait sa bague de diamants lorsqu'il lui parla. Le domestique hésita pour répondre ; enfin, il dit qu'il ne le croyait pas, qu'il n'y avait fait aucune attention.

■ Prosper Mérimée, *La Vénus d'Ille* (1837).

Manipuler

* 7 a. Relevez les paroles rapportées, précisez le procédé utilisé (discours direct ou indirect).

LA REMPAILLEUSE

À Léon Hennique.

C'était à la fin du dîner d'ouverture de chasse chez le marquis de Bertrans. Onze chasseurs, huit jeunes femmes et le médecin du pays étaient assis autour de la grande table illuminée, couverte de fruits et de fleurs.

On vint à parler d'amour, et une grande discussion s'éleva, l'éternelle discussion, pour savoir si on pouvait aimer vraiment une fois ou plusieurs fois. On cita des exemples de gens n'ayant jamais eu qu'un amour sérieux ; on cita aussi d'autres exemples de gens ayant aimé souvent, avec violence. Les hommes, en général, prétendaient que la passion, comme les maladies, peut frapper plusieurs fois le même être, et le frapper à le tuer si quelque obstacle se dresse devant lui. Bien que cette manière de voir ne fût pas contestable, les femmes, dont l'opinion s'appuyait sur la poésie bien plus que sur l'observation, affirmaient que l'amour, l'amour vrai, le grand amour, ne pouvait tomber qu'une fois sur un mortel, qu'il était semblable à la foudre, cet amour, et qu'un cœur touché par lui demeurait ensuite tellement vidé, ravagé, incendié, qu'aucun autre sentiment puissant, même aucun rêve, n'y pouvait germer de nouveau.

Le marquis, ayant aimé beaucoup, combattait vivement cette croyance :

— Je vous dis, moi, qu'on peut aimer plusieurs fois avec toutes ses forces et toute son âme. Vous me citez des gens qui se sont tués par amour, comme preuve de l'impossibilité d'une seconde passion. Je vous répondrai que, s'ils n'avaient pas commis cette bêtise de se suicider, ce qui leur enlevait toute chance de rechute, ils se seraient guéris ; et ils auraient recommencé, et toujours, jusqu'à leur mort naturelle. Il en est des amoureux comme des ivrognes. Qui a bu boira — qui a aimé aimera. C'est une affaire de tempérament, cela.

On prit pour arbitre le docteur, vieux médecin parisien retiré aux champs, et on le pria de donner son avis.

Justement il n'en avait pas :

— Comme l'a dit le marquis, c'est une affaire de tempérament ; quant à moi, j'ai eu connaissance d'une passion qui dura cinquante-cinq ans sans un jour de répit, et qui ne se termina que par la mort.

La marquise battit des mains.

— Est-ce beau cela ! Et quel rêve d'être aimé ainsi ! Quel bonheur de vivre cinquante-cinq ans tout enveloppé de cette affection acharnée et pénétrante ! Comme il a dû être heureux et bénir la vie celui qu'on adora de la sorte !

Le médecin sourit :

— En effet, madame, vous ne vous trompez pas sur ce point, que l'être aimé fut un homme. Vous le connaissez, c'est M. Chouquet, le pharmacien du bourg. Quant à elle, la femme, vous l'avez connue aussi, c'est la vieille rempailleuse de chaises qui venait tous les ans au château. Mais je vais me faire mieux comprendre.

L'enthousiasme des femmes était tombé ; et leur visage dégoûté disait : « Pouah ! », comme si l'amour n'eût dû frapper que des êtres fins et distingués, seuls dignes de l'intérêt des gens comme il faut.

Le médecin reprit :

*

« J'ai été appelé, il y a trois mois, auprès de cette vieille femme, à son lit de mort. Elle était arrivée, la veille, dans la voiture qui lui servait de maison, traînée par la rosse que vous avez vue, et accompagnée de ses deux grands chiens noirs, ses amis et ses gardiens. Le curé était déjà là. Elle nous fit ses exécuteurs testamentaires, et, pour nous dévoiler le sens de ses volontés dernières, elle nous raconta toute sa vie. Je ne sais rien de plus singulier et de plus poignant.

Son père était rempilleur et sa mère rempailleuse. Elle n'a jamais eu de logis planté en terre.

Toute petite, elle errait, haillonneuse¹⁸¹, vermineuse, sordide. On s'arrêtait à l'entrée des villages, le long des fossés ; on dételait la voiture ; le cheval broutait ; le chien dormait, le museau sur ses pattes ; et la petite se roulait dans l'herbe pendant que le père et la mère rafistolaient, à l'ombre des ormes¹⁸² du chemin, tous les vieux sièges de la commune. On ne parlait guère, dans cette demeure ambulante. Après les quelques mots nécessaires pour décider qui ferait le tour des maisons en poussant le cri bien connu : « Remmpailleur de chaises ! », on se mettait à tortiller la paille, face à face ou côte à côte. Quand l'enfant allait trop loin ou tentait d'entrer en relations avec quelque galopin du village, la voix colère du père la rappelait : « Veux-tu bien revenir ici, crapule ! » C'étaient les seuls mots de tendresse qu'elle entendait.

Quand elle devint plus grande, on l'envoya faire la récolte des fonds de sièges avariés. Alors elle ébaucha quelques connaissances de place en place avec les gamins ; mais c'étaient alors les parents de ses nouveaux amis qui rappelaient brutalement leurs enfants : « Veux-tu bien venir ici, polisson ! Que je te voie causer avec les va-nu-pieds¹⁸³ !... »

Souvent les petits gars lui jetaient des pierres.

¹⁸¹ Qui porte des haillons.

¹⁸² Espèce d'arbre à l'aspect majestueux.

¹⁸³ Personne qui vit misérablement.

Des dames lui ayant donné quelques sous, elle les garda soigneusement.

Un jour — elle avait alors onze ans — comme elle passait par ce pays, elle rencontra derrière le cimetière le petit Chouquet qui pleurait parce qu'un camarade lui avait volé deux liards¹⁸⁴. Ces larmes d'un petit bourgeois, d'un de ces petits qu'elle s'imaginait dans sa frêle caboche¹⁸⁵ de déshéritée, être toujours contents et joyeux, la bouleversèrent. Elle s'approcha, et, quand elle connut la raison de sa peine, elle versa entre ses mains toutes ses économies, sept sous, qu'il prit naturellement, en essuyant ses larmes. Alors, folle de joie, elle eut l'audace de l'embrasser. Comme il considérait attentivement sa monnaie, il se laissa faire. Ne se voyant ni repoussée, ni battue, elle recommença ; elle l'embrassa à pleins bras, à plein cœur. Puis elle se sauva.

Que se passa-t-il dans cette misérable tête ? S'est-elle attachée à ce mioche parce qu'elle lui avait sacrifié sa fortune de vagabonde, ou parce qu'elle lui avait donné son premier baiser tendre ? Le mystère est le même pour les petits que pour les grands.

Pendant des mois, elle rêva de ce coin de cimetière et de ce gamin. Dans l'espérance de le revoir, elle vola ses parents, grappillant¹⁸⁶ un sou par-ci, un sou par-là, sur un rempaillage, ou sur les provisions qu'elle allait acheter.

Quand elle revint, elle avait deux francs dans sa poche, mais elle ne put qu'apercevoir le petit pharmacien, bien propre, derrière les carreaux de la boutique paternelle, entre un bocal rouge et un ténia.

Elle ne l'en aima que davantage, séduite, émue, extasiée par cette gloire de l'eau colorée, cette apothéose des cristaux luisants.

Elle garda en elle son souvenir ineffaçable, et, quand elle le rencontra, l'an suivant, derrière l'école, jouant aux billes avec ses camarades, elle se jeta sur lui, le saisit dans ses bras, et le baisa avec tant de violence qu'il se mit à hurler de peur. Alors, pour l'apaiser, elle lui donna son argent : trois francs vingt, un vrai trésor, qu'il regardait avec des yeux agrandis.

Il le prit et se laissa caresser tant qu'elle voulut.

Pendant quatre ans encore, elle versa entre ses mains toutes ses réserves, qu'il empochait avec conscience en échange de baisers consentis. Ce fut une fois trente sous, une fois deux francs, une fois douze sous (elle en pleura de peine et d'humiliation, mais l'année avait été mauvaise) et la dernière fois, cinq francs, une grosse pièce ronde, qui le fit rire d'un rire content.

¹⁸⁴ Petite monnaie de bronze valant le quart d'un sou.

¹⁸⁵ Expression familière pour désigner une petite tête.

¹⁸⁶ Emprunter, prendre par petites touches.

Elle ne pensait plus qu'à lui ; et il attendait son retour avec une certaine impatience, courait au-devant d'elle en la voyant, ce qui faisait bondir le cœur de la fillette.

Puis il disparut. On l'avait mis au collège. Elle le sut en interrogeant habilement. Alors elle usa d'une diplomatie infinie pour changer l'itinéraire de ses parents et les faire passer par ici au moment des vacances. Elle y réussit, mais après un an de ruses. Elle était donc restée deux ans sans le revoir ; et elle le reconnut à peine, tant il était changé, grandi, embelli, imposant dans sa tunique à boutons d'or. Il feignit de ne pas la voir et passa fièrement près d'elle.

Elle en pleura pendant deux jours ; et depuis lors elle souffrit sans fin.

Tous les ans elle revenait ; passait devant lui sans oser le saluer et sans qu'il daignât même tourner les yeux vers elle. Elle l'aimait éperdument¹⁸⁷. Elle me dit : « C'est le seul homme que j'aie vu sur la terre, monsieur le médecin ; je ne sais pas si les autres existaient seulement. »

Ses parents moururent. Elle continua leur métier, mais elle prit deux chiens au lieu d'un, deux terribles chiens qu'on n'aurait pas osé braver.

Un jour, en rentrant dans ce village où son cœur était resté, elle aperçut une jeune femme qui sortait de la boutique Chouquet au bras de son bien-aimé. C'était sa femme. Il était marié.

Le soir même, elle se jeta dans la mare qui est sur la place de la Mairie. Un ivrogne attardé la repêcha, et la porta à la pharmacie. Le fils Chouquet descendit en robe de chambre, pour la soigner, et, sans paraître la reconnaître, la déshabilla, la frictionna¹⁸⁸, puis il lui dit d'une voix dure : « Mais vous êtes folle ! Il ne faut pas être bête comme ça ! »

Cela suffit pour la guérir. Il lui avait parlé ! Elle était heureuse pour longtemps.

Il ne voulut rien recevoir en rémunération de ses soins, bien qu'elle insistât vivement pour le payer.

Et toute sa vie s'écoula ainsi. Elle rempaillait en songeant à Chouquet. Tous les ans, elle l'apercevait derrière ses vitraux. Elle prit l'habitude d'acheter chez lui des provisions de menus médicaments. De la sorte elle le voyait de près, et lui parlait, et lui donnait encore de l'argent.

Comme je vous l'ai dit en commençant, elle est morte ce printemps. Après m'avoir raconté toute cette triste histoire, elle me pria de remettre à celui qu'elle avait si patiemment aimé toutes les économies de son existence, car elle n'avait travaillé que pour lui, disait-elle, jeûnant même pour mettre de côté, et être sûre qu'il penserait à elle, au moins une fois, quand elle serait morte.

¹⁸⁷ Passionnément.

¹⁸⁸ Frotter vivement.

Elle me donna donc deux mille trois cent vingt-sept francs. Je laissai à M. le curé les vingt-sept francs pour l'enterrement, et j'emportai le reste quand elle eut rendu le dernier soupir.

Le lendemain, je me rendis chez les Chouquet. Ils achevaient de déjeuner, en face l'un de l'autre, gros et rouges, fleurant les produits pharmaceutiques, importants et satisfaits.

On me fit asseoir ; on m'offrit un kirsch, que j'acceptai ; et je commençai mon discours d'une voix émue, persuadé qu'ils allaient pleurer.

Dès qu'il eut compris qu'il avait été aimé de cette vagabonde, de cette rempailleuse, de cette rouleuse¹⁸⁹, Chouquet bondit d'indignation, comme si elle lui avait volé sa réputation, l'estime des honnêtes gens, son honneur intime, quelque chose de délicat qui lui était plus cher que la vie.

Sa femme, aussi exaspérée que lui, répétait : « Cette gueuse ! cette gueuse ! cette gueuse !... » Sans pouvoir trouver autre chose.

Il s'était levé ; il marchait à grands pas derrière la table, le bonnet grec¹⁹⁰ chaviré sur une oreille. Il balbutiait : « Comprend-on ça, docteur ? Voilà de ces choses horribles pour un homme ! Que faire ? Oh ! si je l'avais su de son vivant, je l'aurais fait arrêter par la gendarmerie et flanquer en prison. Et elle n'en serait pas sortie, je vous en réponds ! »

Je demeurais stupéfait du résultat de ma démarche pieuse¹⁹¹. Je ne savais que dire ni que faire. Mais j'avais à compléter ma mission. Je repris : « Elle m'a chargé de vous remettre ses économies, qui montent à deux mille trois cents francs. Comme ce que je viens de vous apprendre semble vous être fort désagréable, le mieux serait peut-être de donner cet argent aux pauvres. »

Ils me regardaient, l'homme et la femme, perclus¹⁹² de saisissement.

Je tirai l'argent de ma poche, du misérable argent de tous les pays et de toutes les marques, de l'or et des sous mêlés. Puis je demandai : « Que décidez-vous ? »

Madame Chouquet parla la première : « Mais, puisque c'était sa dernière volonté, à cette femme... il me semble qu'il nous est bien difficile de refuser. »

Le mari, vaguement confus, reprit : « Nous pourrions toujours acheter avec ça quelque chose pour nos enfants. »

Je dis d'un air sec : « Comme vous voudrez. »

Il reprit : « Donnez toujours, puisqu'elle vous en a chargé ; nous trouverons bien moyen de l'employer à quelque bonne œuvre. »

Je remis l'argent, je saluai, et je partis.

¹⁸⁹ Personne nomade, qui se déplace sans cesse. Mot utilisé vulgairement pour désigner les prostituées.

¹⁹⁰ Coiffure portée par certains bourgeois au XIXe siècle.

¹⁹¹ Noble, respectueuse.

¹⁹² Saisis, paralysés.

Le lendemain Chouquet vint me trouver et, brusquement : « Mais elle a laissé ici sa voiture, cette... cette femme. Qu'est-ce que vous en faites, de cette voiture ? »

— Rien, prenez-la si vous voulez.

— Parfait ; cela me va ; j'en ferai une cabane pour mon potager.

Il s'en allait. Je le rappelai. « Elle a laissé aussi son vieux cheval et ses deux chiens. Les voulez-vous ? » Il s'arrêta, surpris : « Ah ! non, par exemple ; que voulez-vous que j'en fasse ? Disposez-en comme vous voudrez. » Et il riait. Puis il me tendit sa main que je serrai. Que voulez-vous ? Il ne faut pas, dans un pays, que le médecin et le pharmacien soient ennemis.

J'ai gardé les chiens chez moi. Le curé, qui a une grande cour, a pris le cheval. La voiture sert de cabane à Chouquet ; et il a acheté cinq obligations de chemin de fer avec l'argent.

Voilà le seul amour profond que j'aie rencontré, dans ma vie. »

*

Le médecin se tut.

Alors la marquise, qui avait des larmes dans les yeux, soupira : « Décidément, il n'y a que les femmes pour savoir aimer ! »

Guy de Maupassant, 17 septembre 1882

Annexe n°4 : schéma simplifié de la situation d'enchâssement dans « La Rempailleuse » (distribué aux élèves).

Le récit enchâssé de *La Rempailleuse*

Narrateur externe qui raconte le repas chez le marquis et la marquise
(**récit-cadre**, récit premier)

Médecin = nouveau narrateur qui va introduire l'histoire de la rempailleuse
(**récit enchâssé**, récit second à l'intérieur du récit-premier)

Annexe n°5 : exemples de résumés de « La Rempailleuse »

« La rempailleuse »

- Un jour, la fille d'un rempailleur vit un jeune garçon en train de pleurer. Celle-ci lui donna ce qu'elle avait sur elle et tomba éperdument amoureuse de lui.

En grandissant, la rempailleuse ne cessa pas de l'aimer et se contenta de le voir chaque année quand elle passait dans son village. A chaque fois, elle le payait pour qu'il l'embrasse. Cela marcha jusqu'à ses 16 ans.

A partir de ses 18 ans, le jeune homme changea de mentalité et devint sarcastique avec la rempailleuse afin qu'elle ne lui parle plus.

Quand la rempailleuse économises au garage d'abord, car pour (pauvresse) était une finit par accepter, s'agissait de + a correspondait à

Résumé

(+)(+)

La rempailleuse est une petite fille qui allait de village en villages pour y travailler avec ses parents. Souvent elle était rejetée par les autres enfants. Un jour, elle vit son premier ^{ami} émoi pour un jeune garçon, le petit Chouquet. Elle le rencontra alors qu'il pleurait car il avait été volé. Elle décida de lui donner ses économies et l'embrassa. A cet instant, elle était éperdue d'amour pour le petit Chouquet. Tous les ans, la même histoire se répétait. Jusqu'à ce qu'elle le vit avec sa femme, il la regarda d'un air superbe et elle partit humiliée. Malgré sa grande tristesse, la rempailleuse continua sa petite vie. A sa mort, elle souhaita que tout son argent revienne à Chouquet car elle déclara n'avoir travaillé que pour lui.

* de son village

... nouvelle, La Rempailleuse
sur l'amour
face à un débat ^{sur l'amour} le docteur, sans avis, a été désigné comme arbitre. Alors il commença à raconter l'histoire de la rempailleuse. La Rempailleuse était follement amoureuse du pharmacien depuis ses 14 ans. Alors 3 mois avant qu'elle meure, elle était encore en plein émoi amoureux. Elle décida de parler au prêtre et au médecin, ^{d'abord} qu'elle souhaitait léguer ses biens à ce jeune homme, (le pharmacien).

Puis le jour où elle mourut, le médecin, comme lui avait supplié de faire la rempailleuse, alla rendre visite au pharmacien et à sa femme. Il commença à raconter toute l'histoire, sans évoquer l'héritage. Le jeune homme

pour l'instant
le coupa. Il était indigné!! et se sentit humilié par l'histoire qu'il venait d'entendre, révolté et ému. Il ne voulait surtout plus entendre parler d'elle. Tout ça, jusqu'à ce que le médecin poursuivit en leur annonçant les biens et tout ce qu'ils allaient leurs revenir s'ils acceptaient, mais ^{du vu de} en vu de leur réaction, le médecin leur dit que c'^{était} est mieux qu'il garde la femme. Et là, ils se tuent tout les deux, se regardèrent et s'empressèrent d'accepter.

En jouant un rôle de gens pieux et embarrassés de laisser tout cet argent à quelqu'un d'autre si c'était son dernier souhait...

Le lendemain le docteur revint voir le pharmacien pour lui demander ^{ce que} qu'est-ce que aller chercher la voiture, alors sans gêne, il la prit, sans accepter les deux chiens et le cheval.

Annexe n°6 : copies de comptes-rendus de nouvelles réalistes

fausse !

ou / Cette histoire se passe à Paris au 19^{ème} siècle dans un milieu social modeste. Mathilde pense qu'elle est née comme une erreur du destin dans une famille d'employés. Elle n'a aucun moyen d'être connue, brillant en société ou être épousée par un homme riche et distingué. Son mari fait ce qu'il peut pour combler ses désirs qui lui permettaient de ressembler à madame Forestier. Cette dernière, c'est son amie fortunée qu'elle envie beaucoup. Elle ne veut plus aller la voir car leur différence de vie lui fait trop de mal.

Très bien / 3) La nouvelle était assez facile à lire, sans trop de vocabulaire complexe avec une description du personnage principale dans. Au début Mathilde m'a fait de la peine car sa vie rend ses rêves inaccessibles. Un jour le destin semble lui sourire quand elle est invitée qui rejoint la haute société. Mais son besoin de se faire remarquer se révèle ici, N'ayant pas de bijoux pour se parer, elle s'adresse à revoir son amie pour lui emprunter la fameuse mine de diamants. Elle peut enfin apparaître comme elle le souhaite au bal où elle fait une entrée très remarquée. Après tout ce caprice au soir de la fête, on peut voir qu'elle est très superficielle. Elle a comme unique objectif d'être admirée et cela la rend moins sympathique.

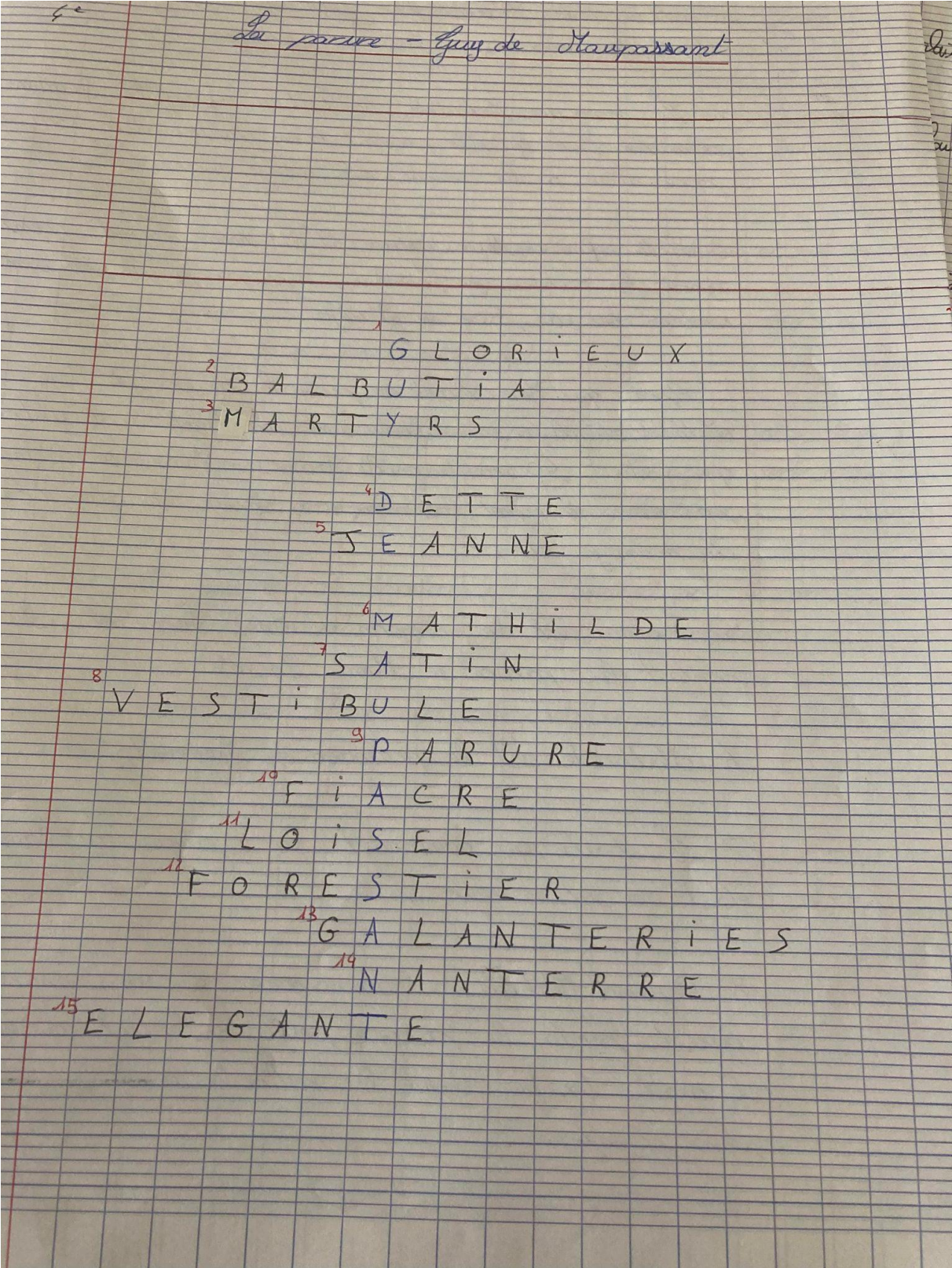
B. /

D'autant que sa vie me semble pas si malheureuse que ça car elle a une domestique qui est un signe de richesse à cette époque. Donc elle devient agaçante, de plus, que son rêve lui retombe dessus et la met dans un état plus catastrophique qu'au début. Pour Mathilde le bonheur est mais directement lié à la richesse et au paradis et comme elle n'arrive pas à l'obtenir, elle n'arrive pas à être heureuse. Je pense que c'est faux elle se trompe. Il peut des fois y contribuer mais ne fait pas tout. Par exemple l'amour et l'amitié entre les personnes est plus important pour continuer le bonheur. Je conclus que le bonheur ne vient pas à toi, le bonheur vient de toi.

↳ Belle phrase de conclusion

Compte-rendu de M. sur « La Parure » (support à exposé oral)

Compte rendu écrit de M. sur « La parure », sous forme de mots croisés



- 1- Le mari de Mathilde Loisel rentre l'air glorieux, c'est à dire, l'air fier, avec une large enveloppe dans la main.
- 2- Le mari de Mathilde balbutia quand sa femme lui demanda ce qu'elle pouvait bien mettre sur son dos pour aller à la soirée.
- 3- A la fin de leur soirée, M. et Mme Loisel crient après les cochers qui passent au loin pour qu'ils puissent rentrer chez eux, Rue des Martyrs.
- 4- Après que Mme Loisel est perdue la rivière de Mme Forestier, Mathilde décida d'en racheter une semblable à l'autre mais qui valait quarante mille francs. Mme Loisel n'ayant pas assez d'argent, commença à faire les gros travaux du ménage, etc.
- 5- Jeanne est le prénom de Mme Forestier, celle qui a prêté la parure à Mme Loisel.
- 6- Mathilde est le prénom de Mme Loisel.
- 7- La boîte qui contenait la rivière de Mme Forestier était en satin noir.
- 8- Quand Mathilde a annoncé à son mari qu'elle avait perdu la parure, elle lui dit qu'elle l'avait touchée dans le vestibule c'est à dire la pièce d'entrée.

9. Une parure est un bijoux, Mathilde essaya les parures de Mme. Forestier et elle choisit la parure de diamants qu'elle va perdre après la soirée.

10. Après la soirée, pour ne pas que Mathilde attrape froid, M. Loisel appela un fiacre (calèche) pour les ramener chez eux.

11. Loisel est le mari de famille de Mathilde et son mari.

12. Forestier est le mari de famille de Jeanne, celle qui a prêté la rivière à Mathilde.

13. Avant le drame, Mathilde était une de ces jolies filles charmantes, et elle songeait aux plats exquis servis dans des vaisselles merveilleuses et aux galanteries.

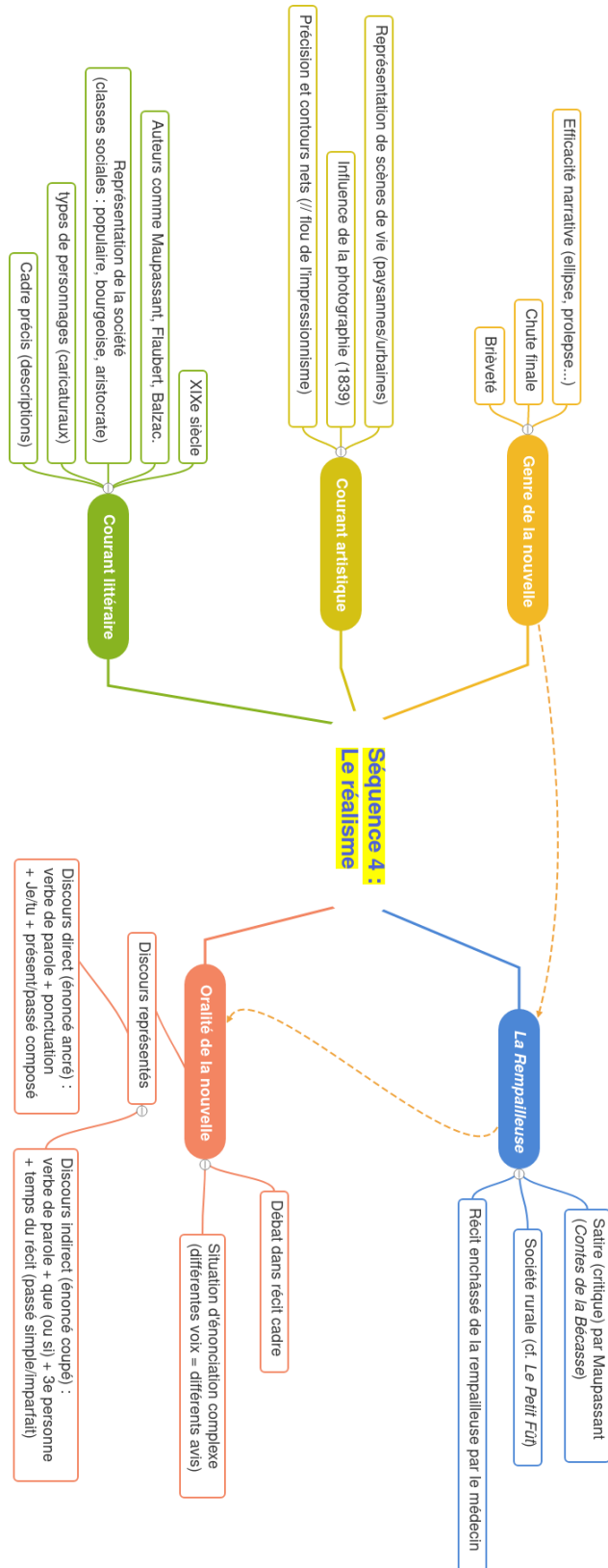
14. La plaine de Nanterre est l'endroit où le mari de Mathilde veut s'offrir des parties de chasses.

15. Mme. Loisel était très élégante dans sa toilette de bal pour la soirée.

Suite et fin du compte rendu sous forme de mots croisés

Annexe n°7 : schéma de révisions (carte mentale de la séquence 4)

[réalisé sur le site *Gitmind*]



Annexe n°8 : sujet d'évaluation sommative sur « La Parure » (+ extrait choisi)

Contrôle de lecture – séquence 4

(/20)

La Parure est l'une des nouvelles les plus célèbres de Maupassant. Elle raconte l'histoire de Mathilde Loisel, une femme de la petite bourgeoisie qui rêve de fuir sa condition et d'appartenir à une classe sociale plus élevée. Un jour, elle est invitée à un bal qui lui permet de côtoyer, le temps d'un soir, des personnes d'un niveau de vie supérieur. Pour ce bal, elle soigne particulièrement sa toilette et emprunte une parure de diamants à une amie, Mme Forestier. Malheureusement, elle perd le bijou et décide, aidée par son mari, de s'endetter pour le racheter à l'identique. Après des années de dur labeur pour tenter de rembourser toutes ses dettes, elle recroise par hasard son ancienne amie dans une rue parisienne.

**Relisez attentivement les p. 114-115 de votre recueil de nouvelles réalistes
(de « Or, un dimanche... » à la fin de la nouvelle.)**

• **COMPREHENSION.** (/10)

- 1) Décrivez la situation d'énonciation dans cet extrait. (Forme du texte, personnages, lieu, moment : qui ? Où ? Quand ? De quoi parle-t-on ?) (/1)
- 2) Quelle est la réaction de Mme Loisel lorsqu'elle aperçoit son amie dix ans plus tard ? (/1)
- 3) En quoi la réaction de Mme Forestier s'oppose-t-elle à celle de Mme Loisel ?
(/1)
- 4) Quels indices peut-on relever sur leur catégorie sociale respective ? (/1)
- 5) Qu'apprend le lecteur en même temps que Mathilde Loisel ? (/2)
- 6) Selon vous, pourquoi la réaction finale de la protagoniste n'est pas racontée par le narrateur ? Imaginez cette réaction en une phrase. (/1,5)
- 7) Comment appelle-t-on cette fin surprenante, ce retournement de l'intrigue à la fin d'une nouvelle ? (/1)
- 8) Selon vous, quels défauts humains ce texte satirique met-il en évidence ?
(/1,5)

• **LANGUE. (/10)**

- 2) « elle aperçut tout à coup » : quel est le temps employé ici et quelle est sa valeur ? (/1,5)
- 3) « qu'elle avait payé » : quel est le temps employé ? quelle est sa valeur ? (/1,5)
- 4) l.301-305 : ajoutez deux verbes de parole dans les dernières répliques du texte. (/1)
- 5) Recopiez une réplique au discours direct et un fragment au discours indirect tirés de la fin du texte. Précisez deux marques/indices pour chaque type de discours rapporté. (/3)
- 6) Transposez les répliques suivantes au discours indirect :
 - a. Mme Loisel lui demanda : « Te souviens-tu de la parure que tu m'avais prêtée il y a 10 ans ? » (/1)
 - b. Mme Forestier lui répondit alors : « Je m'en souviens parfaitement, je te l'avais prêtée pour le bal. » (/1)
- 7) Transposez la phrase suivante au discours direct :

Mme Loisel lui expliqua que sa vie était devenue pénible et qu'elle avait travaillé hardiment pendant dix ans. (/1)

• **EXPRESSION. (/20)**

Brève rédaction d'un récit cadre de nouvelle (10-20 lignes environ)

Sur le modèle du texte étudié en classe *La Rempailleuse*, écrivez le **début d'une nouvelle réaliste** qui mettrait en scène une polémique, un débat ancien ou contemporain entre différents types de personnages, de milieux sociaux divers. Ces personnages échangent, argumentent sur un thème au choix et ne sont pas forcément d'accord. Vous préciserez bien le cadre (réaliste) de cette nouvelle et l'identité des personnages, notamment de celui qui va ensuite raconter l'histoire (récit enchâssé qui n'est pas à rédiger ici). L'usage de paroles au discours direct ET indirect est requis et sera valorisé d'un point bonus si ces dernières sont correctement utilisées.

Quelques idées de thématiques : le sport, la littérature, le cinéma, l'Histoire, la mode, l'amitié/l'amour, l'écologie, la société, les médias ou réseaux sociaux, etc...

[N'oubliez pas de soigner l'écriture et l'orthographe et de sauter des lignes !]

EXTRAIT CHOISI POUR LE DEVOIR :

Or, un dimanche, comme elle était allée faire un tour aux Champs-Élysées pour se délasser des besognes de la semaine, elle aperçut tout à coup une femme qui promenait un enfant. C'était Mme Forestier, toujours jeune, toujours belle, toujours séduisante.

Mme Loisel se sentit émue. Allait-elle lui parler ? Oui, certes. Et maintenant qu'elle avait payé, elle lui dirait tout. Pourquoi pas ?

Elle s'approcha.

— Bonjour, Jeanne.

L'autre ne la reconnaissait point, s'étonnant d'être appelée ainsi familièrement par cette bourgeoise. Elle balbutia :

— Mais... madame !... Je ne sais... Vous devez vous tromper.

— Non. Je suis Mathilde Loisel.

Son amie poussa un cri :

— Oh !... ma pauvre Mathilde, comme tu es changée !...

— Oui, j'ai eu des jours bien durs, depuis que je ne t'ai vue ; et bien des misères... et cela à cause de toi !...

— De moi... Comment ça ?

— Tu te rappelles bien cette rivière de diamants que tu m'as prêtée pour aller à la fête du Ministère.

— Oui. Eh bien ?

— Eh bien, je l'ai perdue.

— Comment ! puisque tu me l'as rapportée.

— Je t'en ai rapporté une autre toute pareille. Et voilà dix ans que nous la payons. Tu comprends que ça n'était pas aisé pour nous, qui n'avions rien... Enfin c'est fini, et je suis rudement contente.

Mme Forestier s'était arrêtée.

— Tu dis que tu as acheté une rivière de diamants pour remplacer la mienne ?

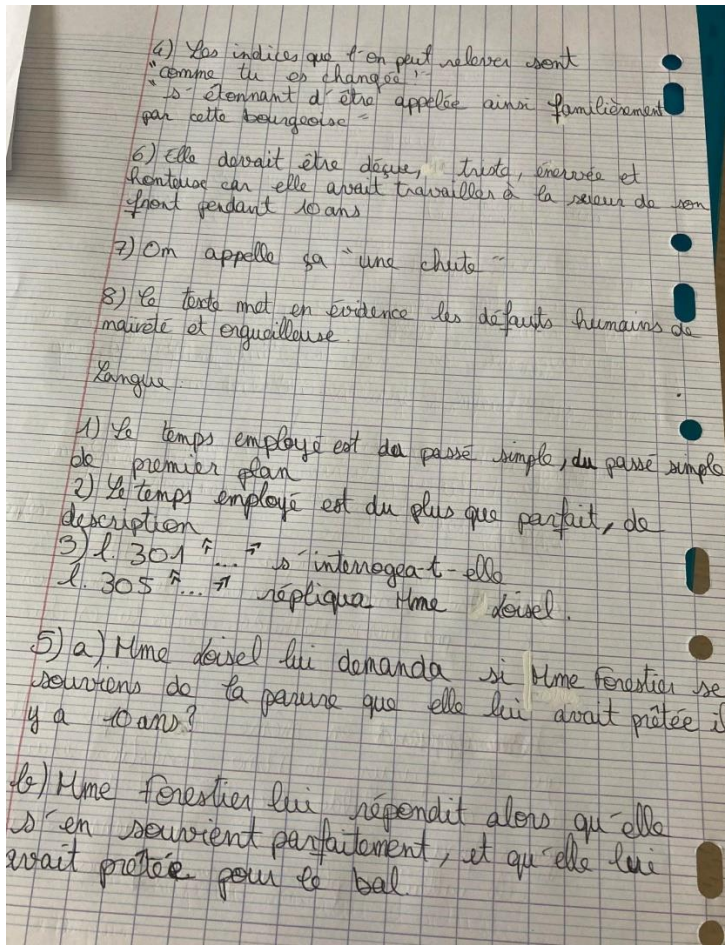
— Oui. Tu ne t'en étais pas aperçue, hein ? Elles étaient bien pareilles.

Et elle souriait d'une joie orgueilleuse et naïve.

Mme Forestier, fort émue, lui prit les deux mains.

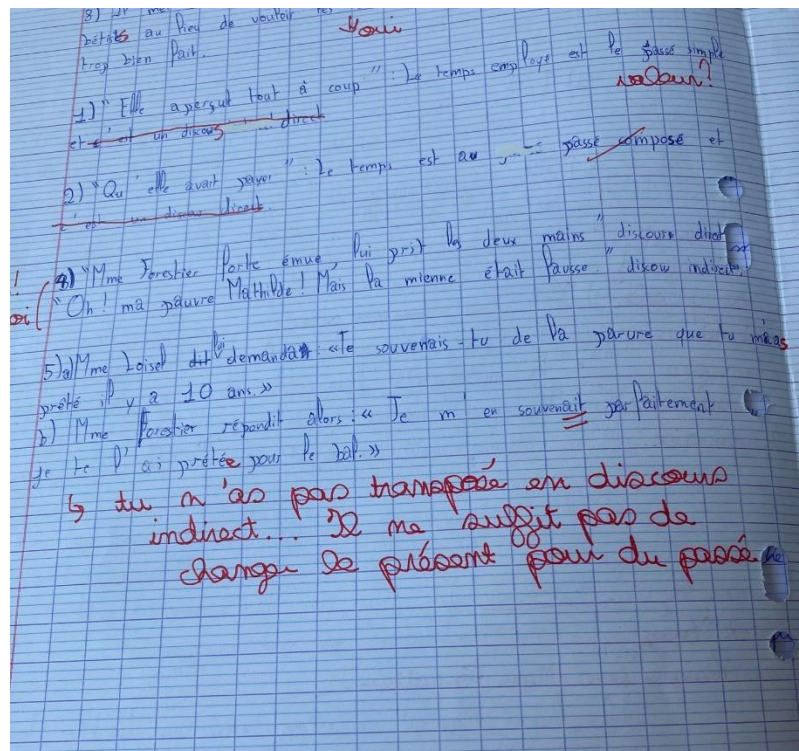
— Oh ! ma pauvre Mathilde ! Mais la mienne était fausse. Elle valait au plus cinq cent francs !...

Annexe n°9 : copies d'élèves (extraits ou intégrale)



Copie de L. : erreur de concordance de temps
(cf question n°5 de la partie « Langue »)

Copie d'A. : processus de
transposition réduit à un
changement de temps verbaux ici.



Copie de T. (début : partie « compréhension »)

Très bien

C'est un extrait de la nouvelle "La Pomme". Dans cet extrait nous y retrouvons Mathilde Loisel et Jeanne Forestier, cela se passe aux Champs-Élysées au 3ème arrondissement. Dans cet extrait on parle du fait que Mathilde se doit d'indiquer pendant 10 ans pour payer la rivière de son ami, qu'elle avait perdue, qui était en fait une fausse.

2) Mme Loisel se sent émerveillée de revoir Mme Forestier.

3) Alors que Mme Loisel se sent émerveillée de revoir Mme Forestier, se me fut pas pareil pour elle, elle fut étonnée et indignée et être appelée de familièrement par une bourgeoise. → prendre aux guillemets quand tu cites le texte

4) Mathilde est plus une bourgeoise qui a des besoins de la semaine et qui en 10 ans a énormément changé à cause de son travail quotidien, quant à Jeanne qui a un rapport social plus élevé, elle elle a un enfant et en 10 ans elle est toujours jeune, toujours belle et toujours dévouée.

5) Le lecteur apprend, en même temps de que Mathilde Loisel, que la rivière était une fausse qui coûtait 25 000 francs était une fausse et ne valait à peine 500 francs.

6) La réaction finale n'est pas racontée comme ça, la fausse de l'écuyer avec celle trouvée et comme cela le lecteur peut imaginer la suite mais ça peut aussi être laissé à la lecture comme le serait Mathilde de exactement!

"Mathilde n'y croyait pas, elle ne savait pas y croire de dire que pendant 10 longues années elle avait fait le ménage, la vaisselle, la cuisine, la manège, son image, ses devoirs et domestiques, sa maison et son bonheur pour qu'elle avait voulu acheter une rivière en diamant pour que son ami ne remarque pas sa disparition, et si elle venait d'apprendre que ça n'était rien à rien car la rivière était une fausse. Elle avait commencé à pleurer, crier, hurler, se débattre mais elle n'avait plus qu'une seule pensée: "Tuer la personne qui lui avait fait vivre un enfer"."

7. On appelle cela une chute

8. Il met en évidence la différence de classes sociales, les besoins de la semaine, l'orgueil qui avait poussé Mathilde à ne rien dire pendant 10 ans mais aussi sa maîtrise, car elle avait cru que la rivière de son ami était une vraie.

Bien!

ce n'était pas une soirée comme les autres pour tous
les écrivains. Ils étaient là, réunis tous ensemble, tous
ces / ces
les écrivains connus dans ~~plusieurs~~ plusieurs domaines, il
y avait Baillet-Latour et Rideau pour les poèmes, Victor
Ego et Valère pour les romans et il y avait même
le fameux écrivain anglais Seppin. Il était là réunis
car une polémique faisait rage: le théâtre.
↳ Bien!
On ~~les~~ avait réunis en ce jour et en ce lieu pour avoir
un avis d'experts, ceux qui étaient le mieux placés pour savoir
si le théâtre était bien ou mal. Alors dès qu'il eut
compris pourquoi il était là, Ego vociféra:
↳ TB
« Mais voyez, nous n'avons point besoin de réunion
pour savoir que le théâtre est une œuvre de Satan. Enfin,
chers confrères, comprenez ^{que} si vos romans sont joués les,
acteurs ne pourront plus imaginer les personnages, les décors,

les scènes. Tout cela sera gâché par le théâtre.

Voici mon avis et ce qui ne sont point d'accord
avec mon qu' à répliquer. »

⚠ Attention
à bien
former/soulin
es guillemets

Alors Volière de Léva et s'exclama poliment:

Effectivement je ne suis point d'accord avec
vous.

- Vous, hurla Egø, pourtant vous écrivez des
romans vous aussi, comment osez-vous ?

- Écoutez mon cher, dit Volière, le théâtre est
le futur mon ami, bientôt nous pourrions regarder
nos romans et non les lire, on pourra entendre et
tout sera en couleurs (effectivement il est entrain
d'inventer le cinéma). N'est-ce pas fantastique mon
ami ?

- Fantastique, vous voulez rire, et de toute manière
à quoi cela sert de les écrire si on ne les lit pas ?

jamais de-s ou-ent après
les infinitifs (invariables)

- C'est vrai ça, [↳] Intervient Rideau. Pourquoi?

- Mais voyez mon ami c'est évident, nous pourrions encore les lire, mais les regarder devrait plus d'intéressant. Et vous qu'en pensez vous Beidelaire?

- Moi... Eh bien, je m'en fiche, j'écris des poèmes et je ne lis pas de livre, et je ne sais même pas ce que je fais ici, dit-il.

- C'est vrai que tout à leur il m'a dit que tant tout à l'heure qu'il y avait de la nourriture et que ça ne durera pas longtemps du lui suffira, Enchaîne Rideau,

- Et vous qu'en pensez-vous Sexpine? Question Ego.

↳ quel est votre avis sur la question!
Je pense que nous sommes plus avancés que vous,

vous les anglais avons déjà réglé ce de fait il y a une

bonne dizaine d'années et je n'étais qu'un enfant

mais j'y étais, dit-il avec un accent anglais très
prononcé.

- Ha! S'exclama Rideau, j'adorerais entendre
cette histoire.

- C'est vrai que ça pourrait nous départager ^{dit}
~~cela~~
Yolène toujours aussi calme.

- Qui peut être ^{II}... mammama Ega, ~~dit~~

Et c'est ainsi que ~~Seppine~~ commença son récit.
↳ Bien.

BIBLIOGRAPHIE

Corpus d'étude

Corpus primaire

MAUPASSANT Guy (de), « La Rempailleuse », *Contes de la Bécasse*, Paris, Librairie Générale Française, coll. « Le livre de poche - Classiques », n° 1539, 1979 [1^{ère} édition : 1883]

Corpus secondaire

LI-AN, *Boule de suif*, Paris, Delcourt, coll. « Ex-Libris », 2009

MANOUGUIAN Virginie (dir.), *Neuf nouvelles réalistes*, Belin Education, Classico Collège, 2015

GUY DE MAUPASSANT, *Boule de suif*, Paris, Nathan, coll. « Carrés classiques collège », 2018 [1880]

Ouvrages théoriques et didactiques

AUTHIER-REVUZ Jacqueline, *La représentation du discours autre : principes pour une description*, Berlin [etc], De Gruyter Mouton, 2020, 685 p.

BONNET Alexia, *Enseigner l'oral*, Chambéry, Génération 5, 2021, 227 p.

CAILLOIS Roger, *Au cœur du Fantastique*, Paris, Gallimard, 1965, 192 p.

GENETTE Gérard, *Figures. III*, Paris, Éditions du Seuil, 1972, 285 p.

HAMON Philippe, *Le personnel du roman : le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Émile Zola*, Genève, Droz, 1998, 338 p.

HERSCHBERG PIERROT Anne, *Stylistique de la prose*, Belin, coll. « Lettres », 2003, 320 p.

LAVEDRINE Claire, *Comment enseigner l'oral aux élèves ?*, De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 298 p.

LECARME Jacques (dir.), VERCIER Bruno (dir.), *Maupassant, miroir de la nouvelle : colloque de Cerisy-la-salle, 27 juin-7 juillet 1986*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, coll. « L'Imaginaire du texte », 1988, 284 p.

MAINGUENEAU Dominique, *Le discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, coll. « U. Série Lettres », 2004, 211 p.

NAÏM Jérémy, *Penser le récit enchâssé : l'invention d'une notion moderne (1830-1980)*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2020, 243 p.

PICARD Michel, *La lecture comme jeu*, Paris, Editions de Minuit, coll. « Critiques », 1986, 328 p.

PLACE-VERGHNES Floriane, *Jeux pragmatiques dans les Contes et nouvelles de Guy DE Maupassant*, Paris, Honoré Champion, 2005, 335 p.

ROUSSET Jean, *Le lecteur intime : de Balzac au journal*, Paris, Librairie José Corti, 1986, 220 p.

TIMBAL-DUCLAUX Louis, *J'écris des Nouvelles et des Contes. Guide pratique*, Editions Ecrire Aujourd'hui, 2017, 146 p.

TOMASSONE Roberte (dir.), *Une langue : le français*, Hachette Éducation, coll. « Les grands repères culturels », 2001, 304 p., p. 164-169, p. 184-201.

Articles

BARTHES Roland, « L'effet de réel », In *Communications*, 11, *Recherches sémiologiques le vraisemblable*, 1968, p. 84-89.

LINTVELT Jaap, « La polyphonie de l'encadrement dans les contes de Maupassant », in Louis FORESTIER (dir.), *Maupassant et l'écriture*, Actes du colloque de Fécamp, Paris, Nathan, 1993, p. 173-185.

Manuels scolaires

HARS Catherine (dir.), *Français 4^e. Livre unique*, Nathan, coll. « Terre des lettres », 2011

POTELET Hélène (dir.), *Français 4^e. Livre unique*, Hatier, coll. « Colibris », 2017

RANDANNE Florence (dir.), *Mon cahier de français. Langue et expression. Cycle 4 - 4^e*, Belin éducation, 2021

SITOGRAPHIE

Articles

AUTHIER-REVUZ Jacqueline, Meunier André, « Exercices de grammaire et discours rapporté », *Langue française*, n° 33, 1977, p. 41-77, URL : www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_33_1_4809

AUTHIER-REVUZ Jacqueline, « Repères dans le champ du discours rapporté », *L'Information Grammaticale*, N. 55, 1992, p. 38-42, URL : <https://doi.org/10.3406/igram.1992.3186>

BAUDIER Elisabeth, « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? », *Ressources Éducol*, mars 2016, p. 109-129 [URL : <https://journals.openedition.org/dse/1397>]

BESSONNAT Daniel, « Paroles de personnages : problèmes, activités d'apprentissage », *Pratiques*, n°65, 1990, p. 7-35, URL : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1990_num_65_1_1604.

DUMAS Carole, « Enseigner la grammaire au collège : l'exemple des « paroles rapportées » », *Le français aujourd'hui*, 2001/4 (n° 135), p. 77-84, URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2001-4-page-77.htm>

GODENNE René, « La nouvelle française », *Études françaises*, 12(1-2), 1976, p. 103-111 [URL : <https://doi.org/10.7202/036627ar>]

MASSERON Catherine et PRIVAT Jean-Marie, "Oralité, littératie", *Pratiques*, n° 183-184, 2019, URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/6717>

NAÏM Jérémy, « Le récit enchâssé, de la poétique à la stylistique », Aix-Marseille, In *Malice* – n° 8, 2018 [URL : https://cielam.univ-amu.fr/malice/articles/recit-enchasse-poetique-a-stylistique?fbclid=IwAR3SaVmdYJU_DE7a8_0n-bZ_3htBKKqfl3PeW1L2Q3onuMQSV8Hf1yZ1LAU]

LANGLOIS Roberte, « Les pédagogues de l'oralité : la parole et le vivant pour idéal scolaire », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°45, 2010, p. 117-126, DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1161>

LAPARRA Marceline, « Réflexions sur les pratiques ordinaires de l'oral », *Éducol*, mars 2016 [URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/1/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_laparra_573671.pdf]

PANIER Louis, « La Rempailleuse, lecture sémiotique », L. PANIER – CADIR-Lyon – Université Lyon 2, article paru dans *Sémiotique & Bible*, n° 81, mars 1996

[URL : <https://bible-lecture.org/autres-textes/la-rempailleuse/2/>]

PRIVAT Jean-Marie, « Il devait conter une histoire », *Cahiers de littérature orale* [En ligne], 72 | 2012, mis en ligne le 29 avril 2015, URL : <https://doi.org/10.4000/clo.1736>

ROUAYRENC Catherine, « Figures et oralité », *Pratiques* [En ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015 [URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2527>]

VIBERT Anne, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », *Éduscol*, 2011 [URL : <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>]

ZERAFFA Michel, « ROMAN - Le personnage de roman », *Encyclopædia Universalis* [URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/roman-le-personnage-de-roman/>]

Textes officiels

Programme d'enseignement du cycle 4, d'après le bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 31 du 30 juillet 2020, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, lien vers *Éduscol* : <https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4> [consulté en novembre 2021]

Attendus de fin d'année et repères annuels de progression (cycle 4), annexes n° 13, 15 et 25, mis à jour en mai 2021, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, lien vers *Éduscol* : <https://eduscol.education.fr/137/attendus-de-fin-d-annee-et-reperes-annuels-de-progression-du-cp-la-3e> [consulté en novembre 2021]

Programme de français de seconde générale et technologique, d'après le BO de l'Éducation Nationale, *Éduscol* 2016 [URL : https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf]

Présentation *Éduscol* du questionnement « La fiction pour interroger le réel », mars 2016 [URL : <https://eduscol.education.fr/document/30250/download>]

FORMULAIRE DE DECLARATION ANTI-PLAGIAT



Formulaire d'engagement anti-plagiat

Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou à paraphraser un texte sans indiquer quel en est l'auteur.

Le plagiat enfreint les règles de la déontologie universitaire et il constitue une fraude dans les travaux donnant lieu à notation. Le plagiat constitue également une atteinte au droit d'auteur et à la propriété intellectuelle, susceptible d'être assimilé à un délit de contrefaçon.

Lorsque l'auteur d'un travail universitaire éprouve le besoin de s'appuyer sur un autre texte, il doit le faire en respectant les règles suivantes :

- lorsqu'un extrait, même court, est cité exactement, il doit être placé entre guillemets (ou en retrait et en caractères légèrement plus petits si le texte fait plus de quelques lignes) et la référence (nom de l'auteur et source) doit être indiquée ; l'extrait cité doit être court ;
- lorsque le texte ou un passage du texte est paraphrasé ou résumé, la référence (nom de l'auteur et source) doit être donnée.

Ces obligations s'appliquent de la même manière en cas de textes originellement publiés sur internet et de traductions (originales ou non) ; elles concernent aussi les illustrations, tableaux et graphiques.

En cas de plagiat dans un devoir, dossier, mémoire ou thèse, l'étudiant pourra passer devant la section disciplinaire de l'université qui pourra prononcer :

- un avertissement ;
- un blâme ;
- l'exclusion de l'université pour une durée maximum de cinq ans. Cette sanction peut être prononcée avec sursis si l'exclusion n'excède pas deux ans ;
- l'exclusion définitive de l'université ;
- l'exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée maximum de cinq ans ;
- l'exclusion définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur.

La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans le cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Afin de détecter les éventuels plagiats l'UPPA se dote d'outils informatiques performants et s'abonne à un logiciel de détection de plagiats : Compilatio.net. A ce titre, des données à caractère personnel vous concernant (noms, prénoms) pourront être communiquées à notre partenaire si elles se trouvent sur les productions des étudiants (devoirs, mémoires, thèses).

Le responsable de traitement pour l'université de Pau et des pays de l'Adour (UPPA) est Monsieur le Président de l'université. Il agit dans le cadre de l'exécution du contrat souscrit avec Compilatio.net

La durée de conservation des données est définie comme suit : jusqu'au 31 août 2022

Les destinataires des données sont les enseignants de l'UPPA ainsi que Compilatio si les données à caractère personnel sont présentes sur les productions étudiantes.

Conformément et dans les conditions définies dans la loi relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés n°78-17 du 6 janvier 1978 modifiée, vous bénéficiez :

- d'un droit d'accès aux données vous concernant et faisant l'objet du traitement ;
- d'un droit de rectification des informations qui vous concernent ;
- d'un droit à l'effacement de vos données ;
- d'un droit à la limitation du traitement des données vous concernant ;
- d'un droit à la portabilité des données collectées.

Si vous souhaitez exercer un de ces droits pour les données stockées par l'université de Pau et des pays de l'Adour, veuillez vous adresser au délégué à la protection des données de l'établissement (dpo@univ-pau.fr).

Vous avez la possibilité de vous opposer, pour des motifs légitimes, à ce que les données vous concernant fassent l'objet d'un traitement.

Si vous estimez que le traitement des données à caractère personnel vous concernant n'est pas conforme à la réglementation européenne en vigueur relative à la protection des données, vous avez la possibilité d'introduire une réclamation auprès de l'autorité de contrôle mentionnée ci-après : CNIL – Services des plaintes / 3 place de Fontenoy / TSA 80715 / 75334 PARIS CEDEX 07

Je soussigné(e) Constance MINVIELLE
étudiant(e) en M2 MEEF lettres modernes à l'UPPA déclare avoir pris connaissance du formulaire d'engagement anti-plagiat et m'engage à indiquer toutes les références des textes sur lesquels je m'appuierai dans mes devoirs et travaux.

Fait à Pau, le 04/05/2022

Signature

RÉSUMÉ

Alliant perspective littéraire et dimension didactique, ce travail de mémoire de master MEEF, mené en parallèle de mon stage en responsabilité au collège de Laruns, se propose d'interroger les rapports entre le genre de la nouvelle et la notion d'oralité. L'écrit littéraire est en effet parcouru par divers effets de voix, voix du narrateur mais aussi voix des personnages qui se font entendre par le biais des discours représentés, d'un enchevêtrement énonciatif et, parfois, narratif. C'est le cas dans la nouvelle « La Rempailleuse » de Maupassant que j'ai étudiée avec ma classe de quatrième. La séquence sur ce texte que j'ai proposée à mes élèves combinait ainsi enjeux narratifs et énonciatifs mais aussi enjeux didactiques, tissant des rapports contigus entre oralité du texte et oralité des pratiques scolaires. À partir d'un état de la recherche littéraire et didactique sur la notion d'oralité, qui englobait dans le cadre de ce travail celles de discours représentés et de récit enchâssé, j'ai ainsi narré et analysé cette séquence pédagogique, en commentant ses objets d'étude, ses objectifs et évaluations, dans sa préparation théorique mais aussi dans sa mise en œuvre pratique. Cet axe d'étude qu'est l'oralité, plus spécifiquement l'oralité dans une nouvelle réaliste, a ouvert la voie à d'autres perspectives didactiques, à une réflexion plus large sur l'enseignement de l'oral, dans des sociétés de plus en plus scripturaires, où le langage oral, perçu comme marqueur social et populaire, est souvent relégué au second plan, au profit d'un oral plus normé, plus proche de l'écrit mais plus éloigné de la réalité de nos élèves. Il convient donc de réconcilier écrit et oral et de les faire dialoguer au sein de nos pratiques d'enseignement.

MOTS-CLÉS : nouvelle, réalisme, littérature, énonciation, oral/oralité, didactique, enseignement, quatrième.