“Élise ou la vraie vie” de Claire Etcherelli : un roman d’éducation féminine ?

Mélaine Rault

▶ **To cite this version:**

Mélaine Rault. “Élise ou la vraie vie” de Claire Etcherelli : un roman d’éducation féminine ?. Education. 2022. dumas-04256526

HAL Id: dumas-04256526

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04256526

Submitted on 24 Oct 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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire
Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » Mention 2nd degré, Professeur des Lycées et Collèges, Professeur de Lettres

Élise ou la vraie vie de Claire Etcherelli : Un roman d'éducation féminine ?

Présenté par
RAULT Mélaine

Sous la direction de :

HOUSSAIS Yvon

Grade : Professeur des universités

Année universitaire 2021 – 2022

INTRODUCTION

Bien que les marges du roman d'apprentissage soient floues, le XIX^{e} siècle apparaît comme l'âge d'or de ce type d'œuvre. Bien souvent, les romans de ce siècle relatent l'ascension sociale d'un jeune homme. Ainsi, nous pouvons voir que le personnage du roman d'apprentissage est dans la majorité des cas un homme à l'instar d'Eugène Rastignac dans *Le Père Goriot* de Balzac, de Georges Duroy dans *Bel-Ami* de Maupassant ou encore de Julien Sorel dans *Le Rouge et le Noir* de Stendhal. Il s'agit donc d'un genre romanesque pensé au masculin et écrit par des auteurs masculins. À partir du XX^{e} siècle, des autrices s'emparent du genre romanesque avec lequel elles font bien souvent leur entrée en littérature.

Ainsi, nous nous intéresserons à l'œuvre *Élise ou la Vraie Vie* de Claire Etcherelli. Claire Etcherelli est une écrivaine française née en 1934 à Bordeaux. Pupille de la nation, elle devient boursière afin de faire des études secondaires classiques. Dans les années 50, elle s'installe à Paris où elle travaille à l'usine. Elle découvre alors la vie de l'usine à la chaîne, le racisme de cette époque et les relations conflictuelles entre travailleurs. Forte de son expérience, il s'agit d'une femme engagée qui prend des responsabilités syndicales pour la défense des intérêts de l'Algérie qui lui tiennent à cœur lorsqu'elle découvre le monde de l'usine. En 1973, elle devient secrétaire de la revue *Les Temps Modernes,* revue politique, littéraire et philosophique fondée en 1945 par Jean-Paul Sartre et Simone de Beauvoir. Elle a écrit deux autres romans *À propos de Clémence* en 1971 et *Un arbre voyageur en* 1978 qui n'ont pas connu le même succès que son premier roman que nous étudierons dans ce mémoire. Cependant, tout comme notre œuvre, ces derniers peuvent s'apparenter à des romans d'apprentissage. *Élise ou La vraie vie* paraît en 1967 et est publié aux éditions Denoël.

L'histoire se déroule en France entre 1954 et 1959, pendant la guerre d'Algérie. Nous entrons dans le roman en découvrant une petite famille bordelaise constituée de seulement trois membres : Élise, Lucien et leur grand-mère. Cette famille vit dans un petit appartement miteux. Dès le début du roman, Élise qui est la narratrice nous expose un portrait de sa vie. Le lecteur comprend donc que sa vie tourne autour de son petit frère Lucien dont elle dresse un portrait de son plus jeune âge à l'âge adulte. Lucien ne travaille pas, il étudie et lit beaucoup. Élise ne connaît la vie que grâce à lui car elle vit repliée sur elle-même. Par la suite, il se mariera avec Marie-Louise à qui il donnera une enfant nommée Marie. Lucien a un ami, Henri, qu'il ramène régulièrement à l'appartement. Henri éveille les sens du frère et

de la sœur, leur offre des intérêts politiques qu'ils n'avaient pas avant, Lucien lui voue une véritable admiration semblable à celle que sa sœur a à son égard.

Un jour, Élise découvre l'existence d'Anna, une amie de son frère. Cette jeune femme chamboule la vie de cette famille du tout au tout. En effet, Lucien découvre un nouvel amour avec cette femme libre et engagée dans la vie politique. Lucien délaisse donc son épouse Marie-Louise, qui devient malade de chagrin. Lucien prend alors la décision de partir vivre à Paris laissant femme et enfant, Anna le rejoindra par la suite après avoir rendu visite à Élise.

Élise ne supporte pas l'absence de son frère qui était son unique lien avec la vie extérieure. Celui-ci lui propose alors de venir le rejoindre à Paris. Élise s'y rend alors que la grand-mère est en séjour à l'hôpital. Afin d'avoir des sous de côté, elle vend les bijoux de la grand-mère sans son autorisation. À son arrivée à Paris pour rembourser la grand-mère et vivre correctement, Lucien propose à Élise de travailler dans l'usine automobile où il travaille.

Nous suivons donc dans le roman l'adaptation d'Élise à la vie ouvrière. C'est à l'usine qu'Élise rencontre Arezki, un Algérien qui travaille avec elle. Cette rencontre chamboulera toute sa vie. En effet, il fait naître des sentiments inconnus chez elle qu'elle ne connaissait qu'à travers les relations amoureuses de son frère. Cette histoire amoureuse est très lente dans le roman, elle commence par des rendez-vous puis devient une réelle histoire d'amour avec la découverte de la sexualité encore inconnue à Élise alors âgée de 27 ans. Mais cette histoire d'amour donne un tout autre tournant aux idéaux d'Élise sur la vie. En effet, cette histoire rencontre des obstacles dus à la nationalité d'Arezki. En 1958, une Française qui sort avec un Algérien est une chose mal vue. De plus, il y a des rafles, des perquisitions pour les Algériens. Arezki et Élise se voient donc en cachette, et ce, même s'il est dangereux pour un Algérien de se promener la nuit car la police est partout et embarque les immigrés. Trop amoureuse, l'héroïne fait abstraction de tous ces dangers.

À la fin du roman, Élise perd tragiquement son frère, mort fauché par un camion alors qu'il s'échappait à vélo de son centre de rééducation pour assister à une manifestation et retrouver son amour Anna. Le monde s'écroule alors autour d'elle. Alors qu'elle fait le deuil de son frère, Élise n'a plus de nouvelles de Arezki. Elle comprend alors qu'il a été embarqué par la police. Elle décide de rentrer à Bordeaux. Après avoir recherché pendant deux semaines Arezki avant de rentrer, elle comprend qu'elle ne le retrouvera pas. Il ne s'agit alors pas d'une simple histoire d'amour mais plutôt de l'ascension tragique du personnage éponyme Élise, qui se découvre elle-même en découvrant Paris pendant la guerre d'Algérie.

L'œuvre permet alors de développer de multiples thèmes présents dans le roman de formation.

Ainsi, nous nous demanderons : En quoi le roman *Élise ou La Vraie vie* peut-il être considéré comme un roman d'éducation féminine ?

En effet, ce n'est qu'en échappant à son isolement originel que le personnage d'Élise atteint ce qu'elle nomme « la vie » dans l'œuvre. Le roman met l'accent sur la construction culturelle de la subjectivité du personnage mais aussi sur son engagement dans la sphère publique. De plus, comme nous l'avons vu, il s'agit d'un roman d'éducation féminine écrit par une femme. Claire Etcherelli s'apparente donc aux femmes autrices de l'après-guerre faisant évoluer le roman de formation féminine. Néanmoins, nous pourrions lire l'œuvre comme un double roman d'éducation. En effet, nous suivons également à travers le regard de l'héroïne l'ascension tragique de Lucien son frère. Nous pouvons donc dire que l'œuvre contient à la fois le motif traditionnel du roman d'apprentissage : un jeune homme rêvant d'aller à Paris afin de s'élever socialement mais cette intrigue est secondaire puisque l'œuvre contient également le récit de formation d'Élise écrit à la première personne du singulier.

Le roman semble alors novateur du fait que l'héroïne est une femme mais aussi parce qu'il permet d'introduire des faits sociaux réels à l'époque de l'autrice. L'œuvre apparaît alors comme un réel manifeste d'éducation féminine dans un contexte politique et social difficile duquel la femme est bien souvent exclue.

Nous nous intéresserons dans une première partie à l'étude de l'œuvre elle-même. Il s'agira de montrer que celle-ci peut s'apparenter à un roman d'éducation féminine. Pour cela, nous reviendrons aux origines et aux caractéristiques du roman d'apprentissage, notamment à travers la notion allemande de *bildungsroman*. Puis nous nous intéresserons à l'émergence de la figure féminine dans l'après-guerre ainsi qu'aux thèmes constitutifs de l'apprentissage de l'héroïne.

Cette analyse nous permettra d'aborder en deuxième partie le succès de l'œuvre ayant permis son inclusion dans le milieu scolaire. Plus précisément, nous analyserons le cheminement de l'œuvre de l'appareil littéraire à l'appareil scolaire. Il sera donc intéressant de s'intéresser à la place de la littérature du XX^{e} siècle dans le milieu scolaire aujourd'hui, et notamment, la place *d'Élise ou la vraie vie* étudié massivement dans les années 1970 et presque oublié de nos jours.

Enfin, dans une troisième partie, nous aborderons la mise en œuvre d'une séquence didactique centrée sur l'étude par extraits d'*Élise ou la vraie vie* dans une classe de 4ème. Cette partie nous permettra de montrer l'intérêt pédagogique de l'œuvre.

PREMIÈRE PARTIE :

Élise ou la vraie vie : un roman d'éducation féminine ?

1. Les origines du roman d'apprentissage

Si le roman existe depuis le Moyen-Âge, ce n'est qu'au XVIII[e] siècle qu'il commence à gagner en popularité. En effet, jusqu'alors le roman était considéré comme un genre vulgaire dont il fallait se méfier. Et pour cause il échappait à toute classification, il s'agissait donc d'un genre tout à fait libre. Tout au long du XVIII[e] siècle, il ne cesse de se développer. En effet, il jouit d'une grande liberté et peut exprimer tout ce que les autres genres ne peuvent pas dire. Il permet donc une peinture détaillée des milieux, l'évocation des mœurs mais surtout l'expression des idées. Bien que le genre dominant du XVIII[e] siècle soit le roman mémoire, la naissance du *Bildungsroman* allemand dans la dernière partie du siècle permet au roman de devenir un genre européen.

1.1 Le *Bildungsroman*

Tout d'abord, nous intéressons à la notion de *Bildungsroman* qui définit le roman de formation en Allemagne. La notion de *Bilduns* est une « idée valeur » née au Moyen-Âge, d'ores et déjà, la notion de « valeur » est importante car « elle détermine l'horizon d'attente du roman de formation, qui fait de cet idéal imprégnant l'Allemagne du XVIII[e] et XIX[e] siècle une véritable institution »[1]. De ce fait, cela présuppose que la formation du personnage se fait à travers l'acquisition de certaines valeurs inhérentes à la société.

En allemand, le terme *Bildung* est dérivé du substantif *Das Bild* signifiant image ou encore forme, et du verbe *Bilden* qui veut dire former, façonner, modeler, créer. Le terme possède trois sens par extension : formation, éducation et culture. De ce fait, l'Homme se formerait en percevant la réalité et en se familiarisant avec les grandes œuvres d'art, « La culture est donc ce mouvement qui fait passer l'homme de la rudesse au raffinement »[2]. C'est par l'éducation que l'homme dépasse ses limites et sort de lui-même, il s'agit d'un passage

[1] Florence Bancaud-Maënen, *Le roman de formation au XVIIIe siècle en Europe*, Paris, Armand Colin, coll. « littérature 128 », 1998, p. 34.
[2] Nicolas Demorand, *Premières leçons sur le roman d'apprentissag*e, Paris, Presses universitaires de France – PUF, coll. « major bac », 1995, p. 10.

symbolique de l'enfance à l'âge adulte, quand bien même le personnage ne serait pas enfant au début de la narration. Le *Bildungsroman* est différent du simple roman biographique. En effet, il s'intéresse dans un premier temps à la vie intérieure et au caractère de son héros. L'éducation est donc donnée par la vie, elle permet l'émancipation du personnage qui explore par lui-même le monde ainsi que sa propre subjectivité. C'est ce que nous verrons lorsque nous analyserons *Élise ou la vraie vie*.

Mais pour comprendre l'évolution du terme, il faut revenir à son origine. En effet, le concept ne s'élargit qu'au cours du XVII[e] siècle. À l'origine, il possède une connotation religieuse et mystique « il évoquait l'image du Christ imprimée dans l'âme du chrétien, dont la formation (*Bildung*) reposait sur l'ouverture à la grâce divine et sur la volonté d'imiter le modèle (*Vorbild*) du Christ »[3]. Il perd sa dimension religieuse et se laïcise au cours du XVII[e] siècle, il ne s'agit plus d'une formation destinée à l'imitation du Christ mais d'une formation qui vise à un apprentissage culturel qui passe par l'ouverture au monde « englobant ainsi, notamment chez Lessing, Herder et Humboldt, l'idée de culture à la fois personnelle et universelle, et d'humanité. »[4]. En effet, Humboldt se base sur l'idéal de l'éducation grecque qui était fondé sur l'idée que l'homme est un embryon destiné à se développer pour devenir homme. De ce fait, le *Bildung* devient un devoir moral pour l'homme « Le vrai but de l'homme [...] est la formation la plus haute et la plus proportionnée de ses forces en un tout. »[5]. Au XVIII[e] siècle, le terme prend tout son sens, la formation de l'individu est au centre des préoccupations :

> La formation, au Siècle des Lumières, est non seulement une nécessité vitale, mais aussi un devoir éthique, puisqu'elle est liée à l'exigence d'autonomie, de dignité, d'harmonie et d'accomplissement de l'humanité du sujet : elle lui permet de tourner vers l'extérieur son énergie intérieure et de rejoindre une forme de totalité et d'harmonie avec lui-même et avec autrui. La formation de l'individu n'est donc jamais une fin en soi. Son but ultime est en effet d'humaniser la société en transmettant à son entourage les leçons acquises de l'expérience et en le faisant bénéficier de la maturité et la sagesse acquises, comme l'affirmera Wieland dans la préface à la première édition de son Agathon : « Un homme aux capacités plus que moyennes a suffisamment à faire à travailler à son propre amendement et perfectionnement; mais il atteint la suprême réussite dans cette occupation lorsque, grâce à maintes expériences centrales, il a entrepris de se connaître et de connaître le monde et en travaillant ainsi à sa propre amélioration, il travaille à celle du monde[6].

[3] Florence Bancaud-Maënen, *Op. cit.,* p. 5.
[4] *Ibid.* p. 35.
[5] W.von Humbolt, *Gesammelte Schriften,* I, Berlin, Behr, 1903-1936, p. 106.
[6] Florence Bancaud-Maënen, *Op. cit.,* p. 35.

1.2 Les caractéristiques du genre

Lukács dans son œuvre *La Théorie du roman*, le qualifie comme une « marche vers soi de l'individu problématique » ou encore comme « la description du processus qui mène l'individu à une claire connaissance de soi »[7]. Le *Bildungsroman* serait donc « l'histoire de cette âme qui va dans le monde pour apprendre à se connaître, cherche des aventures pour s'éprouver en elles et, par cette preuve, donne sa mesure et découvre sa propre essence »[8]. Ce terme allemand apparaît à l'origine dans le roman de Goethe *Les années d'Apprentissage de Wilhelm Meister*, le terme français de « roman d'apprentissage » vient de la traduction du titre de l'œuvre. C'est donc son œuvre qui permet de définir les caractéristiques du genre romanesque. Le roman est structuré par les différents moments du développement du personnage, de son enfance ou sa jeunesse à sa maturité symbole de la fin de sa formation. L'œuvre débute avec l'arrivée du personnage dans le monde, le plus souvent dans la ville qui sera le lieu de son apprentissage, à l'instar de Denise *dans Au Bonheur des dames* qui arrive dans un Paris révolutionné par les grands magasins. Puis, le lecteur assiste à des évènements marquants pour le héros ou l'héroïne, ceux-ci apparaissent comme essentiels pour le personnage, et ce, qu'ils soient positifs ou négatifs. En effet, le parcours du héros est ponctué de désillusions qui s'avèrent être nécessaires à sa connaissance à la fois du monde qui l'entoure et de lui-même. Enfin, le roman s'achève lorsque le protagoniste est parvenu à une connaissance du monde où « il peut vivre en adulte dans une société d'adultes »[9]. Cette structure est donc la caractéristique essentielle de genre, comme le montre Mikhaïl Bakhtine :

> L'image du héros n'est plus une unité statique, mais, au contraire, une unité dynamique. Dans cette forme de roman, le héros, son caractère deviennent une grandeur variable […]. Le temps s'introduit à l'intérieur de l'homme, en imprègne toute l'image, ce qui modifie la signification substantielle de sa destinée et de sa vie ; ainsi le parcours décrit fait-il de l'adolescent idéaliste et rêveur un homme dégrisé et pratique[10].

[7] Alain Montandon, « Roman de formation », dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.* Toulouse, Érès, « Questions de société », 2019, p. 150. URL : https://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherch--9782749265018-page-150.htm. [consulté le 25 mars 2022].
[8] *Ibid.,* p.150 – 153.
[9] *Ibid.*, p. 35.

[10] Mikhaïl Bakhtine, « Le roman d'apprentissage dans l'histoire du réalisme », *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, coll. « tel n°420 », 1979, p. 227.

De ce fait, la structure est indispensable à la compréhension de l'œuvre. En effet elle suit une logique qui permet au lecteur de visualiser l'évolution du personnage, aucun événement n'arrive au hasard « chaque phase de développement est en effet plus instructive que la précédente, permettant ainsi au héros d'agrandir le cercle de ses potentialités »[11].

La situation initiale de l'œuvre présente un personnage dans la fleur de l'âge. Sa famille est également essentielle pour comprendre le contexte social dans lequel vit le personnage : « le milieu parental constitue ainsi un cadre assez stable chez Wilhelm Meister, Gil Blas ou Joseph Andrews »[12]. Ainsi, il appartient à une classe sociale bien définie, souvent modeste. Le personnage n'ayant pas accès à la « culture » fait son entrée dans le monde où il est soudain confronté à une réalité beaucoup plus rude qu'il se l'était imaginée, puisqu'il est encore naïf. Le personnage quitte son milieu social d'origine, c'est le début de son apprentissage :

> Il quitte alors son univers d'origine, change de statut social, voyage, travaille, fait diverses rencontres et l'expérience du monde le soumet alors à maintes erreurs et désillusions, grâce auxquelles il apprend à maîtriser ses sens, et à ne pas se fier aux apparences trompeuses de l'argent, de la séduction, de l'ambition ou de la gloire. [13]

Peu à peu, le personnage évolue et semble grandir grâce aux épreuves auxquelles il est confronté. Mais c'est surtout grâce aux réalités sociales exposées dans l'œuvre, qu'il n'est plus le héros naïf du début. La conclusion de l'œuvre permet au lecteur de faire le point sur les apprentissages du personnage. En effet, que l'apprentissage soit négatif ou positif, le personnage a profondément changé, et ce, même si parfois il retourne à sa vie initiale, c'est d'ailleurs ce que nous étudierons pour le personnage d'Élise. Ainsi, « le roman de formation devient ainsi un véritable livre du monde, destiné non seulement à livrer la somme d'une existence humaine, mais aussi à éduquer le lecteur à la vie de citoyen bon et vertueux. »[14]

Néanmoins, même si Goethe permet une théorie du genre, le roman d'apprentissage ou encore roman d'éducation devient une catégorie littéraire plus tardivement. En effet, cette dénomination ne s'est imposée qu'à l'époque moderne dans l'histoire littéraire, il s'agit d'un genre romanesque encore aujourd'hui qualifié d'hybride. C'est donc pour cela qu'il paraît

[11] Florence Bancaud-Maënen, *Op. cit.,* p. 36.
[12] *Ibid.*, p. 36.
[13] *Ibid*., p. 36.
[14] *Ibid*., p.37.

intéressant de montrer que ce genre n'appartient pas uniquement à une époque, notamment au XIX[e] siècle mais qu'il peut correspondre à des œuvres plus contemporaines et moins canoniques comme *Élise ou la vraie vie*. Nicolas Demorand dans *Première leçon sur le roman d'apprentissage* (1995) rappelle d'ailleurs ce fait fondamental[4] :

> Le roman d'apprentissage connaît donc des marges floues, qui proviennent d'une question légitime : tout roman ne décrit-il pas, en un sens, l'apprentissage de son héros? Il faut retenir ici cette imprécision quant au genre et à sa définition, qui rend l'existence même de la littérature dite de formation déjà problématique. Comme le héros qu'il décrit, le genre « roman d'apprentissage » est donc appelé à se constituer, à se former à mesure qu'il s'écrit. [15]

2. L'émergence de la figure féminine dans l'après-guerre

2.1 L'écriture féminine : sa place dans l'après-guerre

La question de l'écriture féminine n'a cessé d'être au cœur des préoccupations durant des années. En effet, la parole féminine est tue, les femmes sont réduites au mutisme à quelques exceptions. Il a fallu des siècles pour que ce droit puisse se stabiliser. Le monde littéraire à l'image des institutions est dominé par les hommes. Toutefois, des exceptions allant de Sappho à Christine de Pisan, en passant par Louise Labbé, George Sand ou encore Madame de Lafayette ont su s'imposer. Dès son adolescence, Simone De Beauvoir désirait faire partie de ces exceptions comme elle le montre dans *Mémoires d'une jeune fille rangée* lorsqu'elle explique pourquoi elle a toujours désiré devenir écrivaine :

> La première raison, c'est l'admiration que m'inspiraient les écrivains. Mon père les mettait bien au-dessus des savants, des érudits, des professeurs. J'étais convaincue moi aussi de leur suprématie ; même si son nom était largement connu, l'œuvre d'un spécialiste ne s'ouvrait qu'à un petit nombre ; les livres, tout le monde les lisait ; ils touchaient l'imagination, le cœur ; ils valaient à leur auteur la gloire la plus universelle et la plus intime. En tant que femme, ces sommets me semblaient plus accessibles que les pénéplaines ; les plus célèbres de mes sœurs s'étaient illustrées dans la littérature.[16]

Néanmoins, cette présence féminine dans le champ du littéraire passe par « la revalorisation du féminin » au sein même de l'œuvre écrite par une femme comme le rappelle Delphine Naudier :

> Ces auteures vont s'imposer dans les rangs de l'avant-garde littéraire en mettant au cœur de leurs livres la revalorisation du féminin. Cette construction sociale et symbolique de la légitimité des écrivaines a été édifiée à la fois en dénonçant la suprématie

[15] Nicolas Demorand, *Op. cit.*, p.12.

[16] Simone de Beauvoir , *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, coll. « NRF », 1958.

> masculine dans le monde des Lettres, et en définissant une ligne esthétique qui, théorisée, manifeste la possibilité qu'ont les femmes désormais d'occuper visiblement le territoire littéraire.[17]

La littérature féminine se définirait comme celle de l'excès. De plus, définir une ligne esthétique reviendrait à reconnaître le terme de littérature féminine alors même qu'il est ambigu. En effet, le terme renvoie à l'idée que l'écriture pour une femme est encore subversive, qu'elle se démarque dans un domaine qui lui serait pourtant interdit. C'est à l'aube du XX^e^ siècle, que cette question surgit en littérature « Comme dans le monde ouvrier, surgit le problème d'une concurrence nouvelle entre les sexes »[18]. Les femmes sont alors de plus en plus nombreuses à s'imposer dans le champ littéraire :

> Avec Marguerite Yourcenar, Nathalie Sarraute, Simone de Beauvoir, Marguerite Duras, cette génération d'écrivains et « novateurs » qui s'impose à la critique, s'oriente-t-on vers la reconnaissance d'une « seule littérature » qui transcende les sexes ? Mais les femmes écrivains continuent à être en butte à la discrimination et la confrontation de points de vue sur « la psychologie de la littérature féminine », en 1956, enrichit le débat plus qu'elle ne le renouvelle.[19]

Si la femme n'a toujours pas une place égale à l'homme et encore moins au XX^e^ siècle, l'éclat du *Deuxième Sexe* de Simone de de Beauvoir permet une réflexion sur « la condition féminine et [la] démystification du discours social sur la femme : images, rôle, et stéréotypes » [20].

Ainsi, l'œuvre de Claire Etcherelli semble s'inscrire à son échelle dans cette branche. L'autrice effectue un travail social en parlant à la fois de la femme mais surtout de sa condition dans le milieu ouvrier, également sujet à des débats d'égalité femmes-hommes. Nous pouvons dire qu'elle participe à cette « démystification du discours social sur la femme » à travers son roman.

2.2 Élise, une héroïne féminine racontée par une autrice

[17] Delphine Naudier, « L'écriture-femme, une innovation esthétique emblématique », *Sociétés contemporaines*, 2001/4 (n°44), p. 57-73. URL : https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2001-4-page-57.htm. [consulté le 25 mars 2022].
[18] Béatrice Slama, De la « littérature féminine » à « l'écrire-femme » : différence et institution . *Littérature*, n°44, 1981. « L'institution littéraire II. », p. 51. URL : https://doi.org/10.3406/litt.1981.1361 https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1981_num_44_4_1361. [consulté le 30 mars 2022].
[19] *Ibid*., p.57.
[20] Delphine Naudier, *Op. cit*., p. 31.

L'année de sa publication le roman remporte le prix Femina et est adapté au cinéma en 1969 par Michel Drach. Le fait que le roman obtienne un prix montre une certaine évolution dans l'histoire littéraire. En effet, le prix Femina crée en 1904 constitue une contre-proposition au prix Goncourt jugé misogyne du fait que cette année-là, le prix ait été donné à un homme aux dépens d'une autrice qui était pourtant la favorite. De ce fait, ce prix est constitué d'un jury exclusivement féminin. En novembre 1967, Claude Lanzmann rédige une première critique dans *Elle*. La semaine suivante, Simone de Beauvoir publie une seconde critique dans *Le Nouvel Observateur* « Une admirable et tragique histoire d'amour entre un Algérien et une Française. Et surtout, quelqu'un : quelqu'un qui parle avec une voix d'une inoubliable justesse »[21]. En effet, cette « justesse » provient du fait que l'autrice a elle-même fait l'expérience du travail en usine. Toutefois, elle ne fait pas l'expérience du monde ouvrier par souci de documentation pour son roman ou encore volontairement comme ont pu le faire Simone Weil et Mennie Grégoire, elle en fait l'expérience par nécessité. L'œuvre n'a donc pas pour prétention de dresser un tableau purement sociologique du milieu ou même de le dénoncer ouvertement. Le monde ouvrier est raconté à travers les yeux de l'héroïne narratrice comme quelque chose que l'autrice a vécu elle-même. De plus, bien que ce point ait marqué la critique littéraire de l'époque, ce n'était pas le thème le plus important aux yeux de l'autrice :

> J'ai admiré la manière dont Simone de Beauvoir m'a posé [c'était dans Le Monde des Livres du 4 octobre 1967], au sujet du travail féminin, les questions qu'il fallait, mais par contre j'ai été déçue que tous les critiques de mon livre se soient attachés presque exclusivement à ce point de vue. Si j'avais voulu parler seulement de la condition des femmes à l'usine ou du racisme, j'aurais écrit une chronique. Or, j'ai choisi la forme du roman parce que je tenais à créer des personnages, à les faire vivre, et parce que j'attache beaucoup d'importance à l'écriture.[22]

Dans notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement à la manière dont l'héroïne est racontée, et ce, par une autrice. En effet, comme nous l'avons vu en introduction, le roman de formation trouvant son âge d'or au XIX^{e} siècle narre de façon presque exclusive l'ascension d'un héros masculin. Quand bien même le personnage principal est une héroïne, celle-ci est racontée par un auteur masculin à l'instar de Denise Baudu dans *Au Bonheur des Dames* d'Émile Zola. La question du genre de l'auteur est fondamentale pour notre réflexion. De ce fait, l'autrice ne raconte pas l'héroïne de la même

[21] Simone de Beauvoir, « Écoutez cette femme… un entretien de Simone de Beauvoir avec Claire Etcherelli », *Le Nouvel Observateur* n°157, 15 novembre 1967.
[22] Francine Mallet, supplément *Le Monde*, 29 novembre 1967, p. 3.

manière. Au XX^e siècle, les autrices s'emparent du *bildungsroman* pour raconter l'apprentissage de l'héroïne. Le *bidlungsroman* au féminin est alors bien différent du modèle goethéen.

L'universitaire Ambre-Aurélie Cordet met en avant l'évolution du roman de formation lorsqu'il est écrit par une femme : « Sous la plume des autrices de l'entre-deux guerres à l'après-guerre, le roman de formation féminine évolue sensiblement, de nouvelles étapes de formation, de nouveaux motifs narratifs apparaissant […] »[23]. En effet, le modèle traditionnel montre une ascension du héros au XX^e siècle, le roman d'éducation semble se terminer bien souvent sur une ascension deceptive. Le genre même est en mutation selon les siècles, cela explique également pourquoi il est si difficile de le définir.
Si l'on devait parler de l'évolution du genre, nous pourrions toutefois émettre l'idée que le thème qui survit de siècles en siècles est celui du voyage. En effet, c'est ce motif qui permet de poser les bases du roman d'apprentissage. Le parcours d'Élise débute lorsqu'elle prend pour la première fois de sa vie, à vingt-huit ans, le train pour Paris.

Néanmoins, si Claire Etcherelli accède au monde littéraire grâce à *Élise ou la vraie vie* puis *À propos de Clémence*, deux œuvres mettant en avant l'histoire personnelle d'héroïnes, ce n'était pas à l'origine son ambition. C'est ce qu'elle explique quand elle parle de son écriture mais surtout de ses personnages :

> L'écriture est une chose très difficile. Je procède toujours de la même façon. J'y pense beaucoup avant. Je construis intérieurement une histoire que je raconte. Lorsque je sais ce que je veux dire jusqu'au bout, mais alors seulement, je commence à écrire. Ce qui m'intéresse, c'est plus de parler des gens qui ont retenu mon attention que de transcrire mes ruminations personnelles. Mes héros principaux sont des hommes. Je n'ai conçu d'abord Élise que comme une récitante, un témoin de la vie que mènent Lucien et Arezki. Au début, je n'aimais pas le personnage d'Élise. Il m'est en outre difficile de parler à la première personne. On s'empêtre...[24]

Si Élise n'était dans sa genèse qu'une « récitante », qu'un « témoin » de la vie des personnages masculins qui l'entourent, elle est devenue, *in fine*, celle qui raconte sa formation à la première personne, et ce, grâce aux figures masculines qui lui permettent de découvrir ce qu'elle appelle « la vraie vie ».

---

[23] Ambre-Aurélie Cordet, « Le roman de formation féminine de l'entre-deux guerres à l'après-guerre : manifestations du genre (gender) ou genre-manifeste ? » URL: https://genremanifeste.sciencesconf.org/296832/document. [consulté le 20 avril 2021].
[24] Francine Mallet, *Art. cit.* p. 3.

3. Un manifeste d'éducation féminine

L'œuvre débute avec une héroïne de *bildungsroman* peu traditionnelle : Élise a vingt-huit ans, mais elle n'a pas d'expérience et très peu d'éducation car elle a arrêté tôt l'école « À seize ans, je quittai le collège et commençai à travailler »[25]. Contrairement au roman d'apprentissage traditionnel Élise n'est pas une jeune fille. Son âge est significatif de sa vie bridée par son manque d'autonomie.

Loin d'être à l'image des héros du roman d'apprentissage du XIX^e^ siècle, Élise n'a pas d'ambition particulière « Dans la rue, il y aurait sûrement une aventure pour moi. Les trottoirs sont pleins d'hommes avec leurs yeux chercheurs. Je n'aime pas les aventures »[26]. Si les hommes n'ont pas d'intérêt pour elle, elle possède un amour malsain pour son frère Lucien, que l'on pourrait presque qualifier d'incestueux. À ce titre, Élise ne vit que par et pour son frère, c'est à travers ce qu'il lui raconte qu'elle va s'intéresser à la politique et à la guerre d'Algérie, mais surtout, c'est grâce à lui qu'elle débute son « éducation ». En effet, c'est Lucien qui invite Élise à le retrouver à Paris et qui l'incite à travailler à l'usine où elle découvrira à la fois la dureté du monde ouvrier, le racisme, mais surtout où elle rencontrera Arezki, son premier amour. De ce fait, les héros masculins ne sont pas les personnages principaux mais sont ceux qui permettent à l'héroïne éponyme un accès à « la vie ».

Afin de répondre à notre problématique, nous étudierons la structure et le titre du roman puis les thèmes abordés dans l'œuvre : ceux-ci représentant les événements constitutifs de l'éducation d'Élise.

3.1 Étude du titre et structure du roman

Tout d'abord, si l'on s'intéresse aux mots du titre, on peut constater qu'il s'agit d'un roman éponyme, l'héroïne est donc placée comme personnage principal de l'œuvre à l'instar de nombreuses œuvres du XX^e^ siècle. La conjonction de coordination « ou » est également intéressante. En effet, le *Trésor de la langue Française* propose deux définitions pouvant être assimilées à notre analyse : « Conjonction de coordination disjonctive, indiquant une alternative qui a valeur de distinction pouvant aller jusqu'à l'exclusion, et reliant des termes, groupes de mots ou propositions de même fonction grammaticale, logiquement associables, voisins ou opposés de sens » et « Pour marquer une équivalence plus ou moins exacte, une

[25] Claire Etcherelli, [1967], *Élise ou La vraie vie*, Gallimard, Paris, coll. « Folio (n°939) », 1973, p. 9.
[26] *Ibid*., p. 9.

synonymie, un choix terminologique entre deux dénominations d'une même réalité. ». Cette seconde acception semble correspondre au titre de l'œuvre. L'autrice semble avoir choisi ce titre comme s'il était un autre titre potentiel, résumant l'intrigue romanesque, celle où Élise fait l'expérience de la « vraie vie » avec les événements caractéristiques du *bildungsroman* qui y mènent.

Cette expression de « vraie vie » est reprise tout au long du roman. Selon les événements de son apprentissage, la « vraie vie » change de sens. Toutefois, pour Élise la vraie vie est synonyme d'indépendance, d'existence dans la société.

De plus, la structure du roman semble également importante en lien avec le titre. En effet, le roman se compose de deux parties. La première partie du roman est inégale à la deuxième car elle est plus brève, elle débute à la page 9 et se termine à la page 60. Tandis que la seconde partie du roman s'étend de la page 61 à la page 276.

Ces parties sont importantes en ce qui concerne la signification du titre de l'œuvre car la première partie représente pour Élise ce qui n'est pas la vraie vie selon elle. L'héroïne semble subir sa vie. Dans la première partie de l'œuvre, après que Lucien a abandonné Marie-Louise sa femme et sa fille pour vivre à Paris, Élise travaille de façon acharnée pour oublier l'absence de Lucien. Elle ne semble pas réellement « vivre », ce n'est pas « la vraie vie » car elle subit sa vie. Sa vie est présentée comme routinière à l'excès « Je dînais tôt et me couchait tôt »[27] : la routine est en fait la « sécurité » de l'héroïne, le mot est répété à plusieurs reprises, il est le terme qui remplace le mot « bonheur » pour Élise. Cette vie semble être une prison pour elle, elle subit la vie plus qu'elle ne la vit « le sommeil allait me délivrer », « la journée se mourait »[28]. La seule chose qui rend vie à l'héroïne est l'idée que son frère puisse lui écrire.

Toutefois, la fin de la première partie annonce la « rupture » à venir, et ce, grâce à la lettre qu'Élise reçoit de Lucien. L'héroïne comme le lecteur sort de cette vie « mortelle » pour être plongé dans la réalité, notamment à travers le travail en usine qualifié par Lucien de « pénible mais combien exaltant »[29] : l'antithèse permet ici de montrer la rupture entre ce que vit Élise à Bordeaux en travaillant et ce qu'il vit lui à Paris, dans un climat politique tendu. Cette réalité est d'ailleurs nommée « la seule réalité en mouvement » à travers « la vie inhumaine des ouvriers d'usine »[30], le nom « vie » et l'adjectif « inhumaine » semblent

[27] *Ibid*., p.58 – 60.
[28] *Ibid*., p.58 – 60.
[29] *Ibid*., p.58 – 60.
[30] *Ibid*., p.58 – 60.

ici être antithétiques et dénoncer l'aliénation des ouvriers. Lucien est donc vecteur de réalité dans l'œuvre.

À la fin de sa lettre, Lucien propose à sa sœur de le rejoindre à Paris : cela annonce la suite de l'œuvre, la deuxième partie. À travers ses paroles, l'héroïne montre que son départ à Paris serait la fin de cette routine : le passage après la lettre de Lucien est construit en opposition avec celui où la vie presque monacale d'Élise est exposée « Fini de dormir, de manger, de travailler »[31]. Le rythme du récit s'accélère « partir, vivre auprès de Lucien, Paris, la vraie vie, Lucien en usine », les énumérations montrent que les pensées du personnage s'accélèrent, Paris devient synonyme de la « vraie vie », la ville de la réalité. Le bonheur qui était auparavant la sécurité, devient celui de l'ailleurs.

Le départ d'Élise est d'ailleurs décrit comme « un événement fantastique », l'étymologie latine du mot est *fantasticus* qui désigne quelque chose d'imaginaire, d'irréel, comme si l'héroïne n'avait pas le droit à cette réalité, celle à laquelle elle va être confrontée lors de son arrivée dans la capitale. Son départ annonce sa formation à venir, cette nouveauté change d'ores et déjà l'héroïne qui parle « d'un ton nouveau et assuré »[32]. Elle quitte un milieu social défavorisé en montant dans le train, qui devient une allégorie de l'accès à la « vraie vie » :

> Je ris en montant dans le train. Des gens fendaient les routes à de folles vitesses, et moi, je prenais le train pour la première fois. Mais c'était le train de la revanche. La vraie vie ne pouvait manquer de commencer [33].

La deuxième partie du roman constitue donc ce que l'on peut appeler la période d'éducation de l'héroïne. En effet, à partir de son arrivée à Paris, le lecteur suit les événements qui seront constitutifs de son apprentissage, qu'ils soient positifs ou négatifs.

Nous nous intéressons plus particulièrement à la fin de l'œuvre symbolisant le moment où le lecteur peut constater les apprentissages du héros ; mais aussi son évolution. *Élise ou la vraie vie*, ne correspond pas au *bildungsroman* type. Élise a profondément changé, mais elle vit une double crise : la mort de son frère et la rafle d'Arezki. Elle perd alors les deux hommes qu'elle aime le plus au monde. Il est important d'insister sur cette perte car c'est à travers eux que l'héroïne naît à la vie.

[31] *Ibid*., p.58 – 60.
[32] *Ibid*., p.58 – 60.
[33] Claire Etcherelli, *Op. cit.*, p. 60.

Sans eux, il n'y aurait eu d'apprentissages. Grâce à ceux qu'elle aime, Élise découvre la réalité bien qu'elle soit difficile. Elle apprend ce qu'est le travail, elle apprend l'amour, elle apprend ce qu'elle appelle « la vraie vie ». Le roman se clôt sur leur disparition et sur le départ de l'héroïne :

> -Vous repartez, c'est décidé ?
> Que pouvais-je faire d'autre ? Je m'accordais deux semaines avant de reprendre le train, j'irais partout, je frapperais à toutes les portes. Le temps des pudeurs était dépassé. Il ne me coûterait plus d'entrer dans un café d'hommes, de questionner, d'être vue et d'être jugée. Je m'adressais de terribles reproches, me souvenant d'hésitations, d'arrière-pensées qui avaient étranglé l'ébauche de nos projets.[34]

C'est lorsqu'elle recherche Arezki après avoir appris la mort de son frère qu'Élise fait le point sur elle-même. Elle n'est plus celle qu'elle était en arrivant à Paris. C'est à ces quelques phrases que l'on peut résumer son apprentissage. La phrase négative avec l'adverbe « plus » symbolise cette idée. La jeune femme naïve et sans expérience du début n'est plus. C'est face à sa solitude retrouvée qu'elle réalise qu'elle a profondément changé.

Toutefois, l'aventure apparaît comme déceptive pour l'héroïne, le roman semble cyclique car il termine sur un retour à l'ancienne vie :

> Je me refuse à imaginer ce qui m'attend. La vue de Marie-Louise m'est, par avance, insupportable ; sa peine me fait injustement horreur. Elle est victime et je la déteste. Je devine aussi que je serai dure avec la grand-mère et que, les premiers attendrissements passés, je fuirai toute conversation. Il me faudra travailler et sans doute choisirai-je un de ces gagne-pain où les relations humaines sont inexistantes. La vraie vie aura duré neuf mois. [35]

« Neuf mois », ce qui n'est pas sans faire penser à la gestation. Pendant neuf mois Élise a grandi au sein de Paris, elle s'est nourrie du monde ouvrier, de la lutte politique de son frère et de son amour pour Arezki. Puis, la bulle de vie a explosé et c'est le retour à la réalité. On peut alors se demander s'il s'agit réellement d'un roman d'apprentissage. En effet, Élise est loin du traditionnel personnage de roman d'éducation, trouvant un état d'équilibre avec le monde extérieur à la suite de son éducation. Toutefois, bien que l'expérience soit déceptive, Élise n'en sort pas moins changée ; elle n'est plus celle qu'elle était au début de l'œuvre. Elle est devenue une femme moderne qui a fait

[34] *Ibid*., p. 272.
[35] Ibid, p. 274

l'expérience du travail dans un milieu d'homme alors même que d'autres femmes de son époque doivent avoir l'autorisation de leur époux pour travailler ; elle a connu l'amour et les premiers ébats bien que ceux-ci soient tardifs ; elle ne craint plus le regard des autres après avoir fait l'expérience du racisme avec Arezki ; elle indique explicitement qu'elle ne craint plus le regard des hommes.

Cette expérience n'indique pas la déchéance de l'héroïne, les derniers mots de l'œuvre sont un message d'espoir :

> Je chasserai de moi jusqu'à la moindre image. Mais sous les cendres, l'inévitable espérance tiendra bon. Je ne sais vers quoi elle me poussera. Je la sens. Dans mon ensevelissement je la sens. Indistincte, informe, impalpable mais présente. Je me retire en moi mais je n'y mourrai pas.[36]

Nous pouvons relever le champ lexical de la mort : « cendres, ensevelissement » ce qui apparaît alors paradoxal avec la dernière phrase : « je n'y mourrai pas ». Dans son retour à cette vie sans vie, l'espoir ne peut mourir.

3.2 L'aspiration des personnages à la « vraie vie »

Dans la première partie du roman, Élise dresse un portrait social de sa famille mais aussi de sa propre personnalité « Je n'avais ni vocation ni ambition. Je rêvais de me sacrifier pour Lucien »[37]. Ce portrait semble correspondre à celui des femmes dans les années 1950. En effet, la femme à cette époque subit la tutelle masculine, dans un premier temps celle du père puis du mari. Bien qu'elle soit orpheline, Élise s'occupe de son frère comme elle s'occuperait de son mari, cela peut d'ailleurs expliquer l'amour presque obsessionnel qu'elle voue à son frère et sa jalousie envers Marie-Louise et par la suite Anna. Elle se satisfait d'une vie qu'elle qualifie de « vie droite » lorsque son frère à son retour de l'école trouve une maison rangée et une table mise. Une fois de plus, elle semble représenter la femme au foyer des années 50. Finalement, la « vie droite » représente la vie de la plupart des femmes de son époque. Néanmoins, nous pouvons ressentir à travers ses mots son ressenti face à sa propre condition, et ce, notamment lorsqu'elle décrit sa maison[38] :

> […] J'habite là. Là, c'était la rue moisie, la maison délabrée, le corridor humide, la fenêtre où sèche le linge, là, parmi les hommes débraillés, les vieux chiqueurs assis sur la porte, les vieilles au jupon sale plus long que le tablier, les filles d'usine qui vernissent leurs ongles noirs, les gens pauvres et les pauvres gens

[36] ETCHERELLI Claire, *Élise ou La vraie vie*, [1967], Paris, Collection Folio (n°939), 1973 p. 276
[37] *Ibid.* p. 12
[38] Claire Etcherelli, *Op. cit.*, p. 28.

L'emploi de l'adverbe de lieu « là » répété au début de la phrase suivante, montre la pensée du personnage quant à son domicile, il prend donc un sens péjoratif renforcé par les adjectifs également péjoratifs qui constituent la description. L'autrice, à travers son personnage, montre le bas de l'échelle sociale. L'usage de l'adjectif « pauvre » qu'il soit antéposé ou postposé à « gens » s'adapte à la situation de ces gens issus de la classe ouvrière, ce sont des gens qui sont pauvres et qui de ce fait, deviennent des pauvres gens : « Provinciaux minables. Isolés, gauches, pauvres de la pauvreté qui se cache. »[39]

C'est donc cette vie, qui, pour les personnages n'est pas la « vraie vie », et ce, car ils ambitionnent quelque chose d'autre qui puisse les rendre vivants « Nous sommes des pauvres dignes. De ceux qui cachent leur pauvreté comme une disgrâce honteuse. Cela doit rester entre nous. »[40]. Élise montre qu'elle ne connaît que cette vie, cela peut être justifié à travers le déterminant « la » qu'elle emploie avant de répéter le terme « vie » cette fois-ci avec la déterminant possessif « ma » : « La vie - ma vie - se décomposait en quatre temps, les quatre saisons, qui modifiaient quelques gestes de cette gymnastique bien réglée. »[41]. Il s'agit d'une vie qui s'écoule au rythme des saisons mais où rien ne se passe. Dans le roman, Etcherelli comme Mauriac dans *Thérèse Desqueyroux* dresse une poétique des saisons : les saisons sont à plusieurs reprises allégoriques de l'état psychique des personnages : lors de son arrivée à Paris, Élise ne voit que la pluie pendant deux semaines.

Néanmoins, bien que l'héroïne utilise la formule « vraie vie », ce n'est pas elle qui est à l'initiative du terme « vraie vie », le personnage de Lucien est le premier à parler de « vraie vie », il a conscience que dans son enfermement il n'atteint pas son idéal[42] :

> - Un jour, ce sera la vraie vie, on fera tout ce qu'on veut faire.
> On fera tout ce qu'on veut faire. Lucien affirmait.
> Oui, nous réaliserions nos rêves, nous irions rejoindre ceux qui vibraient comme nous. Nos esprits avaient déjà bougé, nos corps suivraient bientôt.

Ainsi, la deuxième partie est annoncée à plusieurs reprises : le voyage à Paris est annonciateur de l'accès à la « vraie vie » et montre l'aspiration des personnages.

Ce besoin de « vraie vie » naît une nouvelle fois à partir d'un homme : Henri. Lors d'une promenade, Lucien rencontre Henri un vieil ami d'école pour qui il avait une amitié sans

[39] *Ibid*., p. 31.
[40] *Ibid*., p. 43.
[41] *Ibid*., p. 24.
[42] Claire Etcherelli, *Op. cit.*, p. 33.

limites. Henri est un intellectuel, c'est lui qui fait découvrir le monde politique à Lucien. Il est le premier à partir à Paris direction « la vraie vie ». Son départ exerce donc une grande influence sur celui de Lucien. Élise, de son côté est vouée à son frère. De ce fait, ses paroles ont une valeur presque prophétique. Ainsi, elle ne cesse de se questionner, de se demander ce que pourrait être cette vraie vie dont parle son frère :

> « Tu verras, un jour commencera la vraie vie, disait-il souvent. Le principal, c'est d'y arriver intact. »
> Qu'était-ce, la vraie vie ? Plus d'agitation ? La galerie des portraits humains plus fournie autour de nous ? Qu'est-ce que cela changerait ? À quoi saurait-on que la vraie vie commençait?[43]

Les pensées de l'héroïne sont donc intéressantes du point de vue du lecteur. En effet, elles permettent de constater l'évolution de celle-ci. Élise saisit implicitement que la vraie vie qui l'attendra dans la deuxième partie de l'œuvre sera plus « vivante », plus « agitée ». La dimension sociale est déjà visible alors même que le personnage est encore une jeune fille naïve, sans expérience. L'apprentissage s'écrit d'emblée par le social.

De plus, il est intéressant de voir qu'elle a conscience de son enfermement, le personnage est conscient qu'il rêve de mieux.

> Ce départ était-il réel ? Il jouait à partir, il allait défaire sa valise, je ne pouvais rester seule. Tant pis pour la vraie vie. Et qui sait si elle n'était pas ici dans les longues rêveries, dans l'attente et le désir d'ailleurs ? Il mit sa canadienne, alluma une cigarette, et alors mon cœur cogna fort. C'était arrivé[44].

Élise a pleinement conscience de son désir d'ailleurs, elle est donc comme Lucien consciente de son enfermement. Toutefois, elle n'a pas l'ambition de celui-ci, et ne peut supporter de vivre sans lui, pour qui elle vit corps et âme.

Le personnage d'Élise n'a initialement pas l'étoffe d'une héroïne principale, ce qui peut expliquer pourquoi Claire Etcherelli n'aimait pas son personnage. Élise qui n'a pas encore eu accès à « la formation » n'est absolument pas autonome. Nous avons vu que ses pensées étaient dictées par celles de son frère. Mais cela va encore plus loin : elle se laisse porter par son entourage du tout au tout, n'ayant aucune main sur son propre avenir « Lucien et d'autres discutaient de mon sort »[45]. Si Élise acquiert une connaissance du monde et gagne en autonomie, c'est principalement grâce au travail. Son travail à l'usine lui permet de

[43] *Ibid*., p. 49.
[44] *Ibid*., p. 56.
[45] *Ibid.*, p. 63.

découvrir « la vie », et ce, principalement grâce aux rencontres humaines *topoï* du roman d'apprentissage classique. Toutefois, contrairement aux personnages du XIX^e^ siècle, elle n'est pas ambitieuse et n'a pas pour souhait de s'élever socialement. Elle travaille car cela lui a été imposé :

> Autre chose, dit Lucien. Les fonds sont en baisse. Je dois te rembourser ce que tu m'as confié. Je le ferai avant ton départ. Mais en attendant ? Veux-tu travailler ?
> Pourquoi me posait-il cette question devant des étrangers ? Et comment lui répondre non? Il avait fait exprès et calculé son coup. Je lui fis observer que je repartirais dans quelques semaines. Pouvait-il me garder jusque-là ? Bien sûr que je le peux. Travailler, j'ai pensé que ça pourrait être une expérience intéressante pour toi. Et puis, l'argent file vite ici. Mais, je me sentis prise dans un tel engrenage qu'il ne me restait plus qu'à me laisser faire. J'aspirai soudain à retrouver ma ville familière, la grand-mère, et notre vie claustrée. Les êtres m'effrayaient, la vie m'effrayait.

Élise ici est infantilisée, Lucien devenant une figure paternelle alors même que c'est Élise qui l'a élevé. D'une part, cela replace l'œuvre dans son contexte, c'est-à-dire, la place de la femme à la fin des années 50 sous la tutelle masculine. Cette idée peut également expliquer le fait qu'Élise n'ait eu aucune expérience alors même qu'elle est âgée de vingt-huit ans. En effet, Lucien est l'unique figure masculine de la famille. L'héroïne découvre la « vraie vie » parce que c'est Lucien qui implicitement l'autorise à venir le rejoindre à Paris. D'autre part, cela montre la posture du personnage subissant la vie, il ne lui « reste plus qu'à [se] laisser faire ». La périphrase verbale permet de montrer la posture passive du personnage face à ce qui lui est « imposé ». Nous verrons donc comment et à travers quels motifs Élise acquiert son indépendance et sa propre façon de penser.

De plus, le destin du personnage de Lucien est intéressant. En filigrane, c'est l'aspiration à la vie et l'ascension de Lucien que nous suivons. L'œuvre peut donc être qualifiée de double roman d'apprentissage ; à la fois celui d'Élise et celui de Lucien. L'éducation d'Élise est loin de la tradition du roman du XIX^e^ siècle. En effet, elle est une femme et découvre la vie à travers un monde où la place de la femme n'est pas évidente. Lucien au contraire semble correspondre au personnage type du roman d'apprentissage : il est un jeune homme ambitieux, ne rêvant que d'une chose : conquérir le monde avec ses idées politiques, découvrir la vie parisienne. La fin de son aventure est alors tragique à l'image de celle de Julien Sorel :

> Là, dans ce plat paysage, avait fini l'aventure de sa Vie. Vie manquée, mort dérisoire. Les jeunes héros du siècle mouraient au volant dans le fracas de leurs bolides et lui se tuait sur un solex. Il ne resterait donc de sa fin qu'une image caricaturale, sans romantisme aucun. Lui aussi il avait voulu être dans le coup ; il avait cru que Paris gronderait, Paris n'avait qu'éternué. Il n'y avait plus de Lucien qu'en nous-mêmes qui l'avions aimé.[46]

[46] Claire Etcherelli, *Op. cit.*, p. 267.

Lucien est un héros déchu dont l'ascension est ratée et tourne au ridicule comme le montre Anne-Marie David :

> Victime de sa mauvaise maîtrise d'un véhicule que Pierre Bergounioux a pu décrire comme un vélo équipé d'un « moteur idiot placé à un mètre du sol », il représente l'envers de la vitesse triomphante que veut incarner la France d'après-guerre dans ses aspirations à la modernité hygiénique, technique et industrielle.[47]

Lucien représente donc l'avatar raté des romans d'apprentissage traditionnels, Anne-Marie David parle « d'avatar raté des Rastignac venus conquérir Paris de leur province »[48]. De plus, nous pouvons dire que le lieu sur lequel Lucien se tue est assez significatif de cette ascension ratée :

> Lucien meurt violemment sur ce qui semble la nationale 13, soit l'une des principales de France, qui s'inscrit dans l'axe historique qui structure l'ouest de la capitale selon l'alignement des Champs-Élysées – emblème de réussite parisienne et haut lieu de la spéculation immobilière qui va de pair avec la modernisation urbaine – et de l'Arc de Triomphe – symbole historique et lieu de la tombe d'un autre inconnu. Sa sœur s'apprête alors à reprendre son train poussif pour Bordeaux, tandis que sa maîtresse s'empresse de rejoindre son unique ami, choix nettement plus judicieux que le précédent : Henri possède une voiture.[49]

3.3 « Amour et politique » : de l'amour à la réalité du conflit franco-algérien

Nous aborderons maintenant deux thèmes importants dans l'œuvre : l'amour et la guerre d'Algérie. La relation entre l'œuvre et la guerre d'Algérie dans le roman est étroite. En effet, cette relation apparaît à travers le contexte social présent dans le roman car les événements de la guerre en tant que tels sont très peu abordés. Ce sont les personnages d'Henri et de Lucien, engagés pour les intérêts des Algériens ainsi que les rencontres entre Élise et Arezki qui mettent en avant la guerre dans l'œuvre. Le thème n'est pas central mais apparaît en filigrane ; à la fois à travers l'intrigue amoureuse et l'intrigue sur le monde ouvrier. À la fin de l'œuvre, l'appréhension de la guerre d'Élise n'est pas tellement plus développée qu'à Bordeaux. Ce n'est pas un roman à lire comme un manifeste, une dénonciation de la guerre d'Algérie, qui plus est qu'à cette époque, le conflit n'est pas encore

[47] Anne-Marie David, « Le roman sans projet : représentations du travail et de la débâcle industrielle dans la littérature française contemporaine », Université de Montréal, 2016, p. 76. URL : http://hdl.handle.net/1866/18458. [consulté le 20 mars 2022].

[48] *Ibid.*, p. 76.
[49] Ibid., p. 76.

reconnu comme tel « le statut de guerre de cette guerre ne voulant pas dire son nom ne sera officiellement admis que le 15 juin 1999 par décret de la Chambre des Députés. »[50]. C'est le motif de l'intégration des Algériens qui domine dans l'œuvre, tant à l'usine que dans les relations humaines. Au début de l'œuvre, Élise vit une vie extrêmement confinée comme nous l'avons montré précédemment. De ce fait, sa conscience politique du monde est très relative. L'héroïne n'a qu'une conscience livresque de ce monde extérieur : par le biais des textes en tout genre dont s'abreuve Lucien. Mais c'est d'abord Henri qui fait naître cette « conscience » politique chez les protagonistes :

> Henri nous annonça son départ. Il passerait trois années à Paris. Cette nouvelle me rendit songeuse. Quelle révolution il avait apportée chez nous en si peu de mois ! Nos fenêtres s'étaient ouvertes. Avec lui étaient entrés des noms, des pays, des hommes, l'Indochine soudain aussi proche que les collines de Verdelais. Tous ces journaux qu'il nous laissait, dont les titres maintenant m'emplissaient la bouche, que je récitais comme une formule magique ! Quelques jours avant son départ, en novembre, Henri entra, essoufflé, un journal à la main. Il nous jeta un nom auquel je ne prêtai pas attention ; ce nom, c'était l'Algérie.[51]

La métaphore des fenêtres ouvertes montre cette ouverture au monde naissante dans la vie des personnages. Toutefois, Élise n'a pas pleinement conscience de ce contexte puisqu'elle n'y est pas plongée, la fin de la citation est particulièrement parlante : elle ne se sent pas concernée directement par cette guerre. Dans l'œuvre, la guerre n'est pas vécue par l'héroïne contrairement à son expérience à l'usine, elle passe avant tout par les médias et par les personnages de Lucien et Henri militants en faveur des Algériens :

> Ainsi, Élise apprend la mort de son frère – épisode dont on a relevé le lien symbolique fort à la guerre – dans la rubrique des chiens écrasés, en dernière page d'un journal dont les premières relatent la manifestation à laquelle il n'a pu participer. Et l'article de conclure, avec une ironie aussi cruelle qu'involontaire : « On ignore pourquoi le jeune malade s'enfuyait en pleine nuit et quelle était sa destination. »[52].

Lorsqu'Élise accède enfin à la vraie vie, nous pouvons dire que ce motif est une deuxième naissance pour l'héroïne, elle naît à la conscience politique en même temps qu'à l'amour. C'est à travers le personnage d'Arezki qu'Élise comprend les conséquences de cette guerre. La guerre est donc de ce fait principalement abordée par les obstacles d'intégration des Algériens en France en cette période de conflit. C'est grâce à sa relation amoureuse qu'Élise peut témoigner de cela.

---

[50] Anne-Marie David*, Op. cit.*, p. 76.
[51] Claire Etcherelli, *Op. cit.,* p. 49.
[52] Anne-Marie David*, Op. cit.*, p. 60.

Tout d'abord, elle montre la position des Algériens à Paris en 1958. En effet, le racisme fait rage, les algériens sont appelés « les bicots » ou encore « les ratons ». De plus, l'État ne facilite pas l'intégration de ces immigrés en France comme il est dit à propos d'Arezki[53] :

> Il n'était pas souhaitable, en ce début de l'année 58, d'être un Algérien dans Paris. Il y vivait en sursis. Arrestation, chômage, refoulement, Arezki ne s'indignait de rien.
> - C'est normal, disait-il. C'est la guerre.
> Et il riait de mes révoltes. Il acceptait d'être un paria. Il me racontait parfois les souffrances qu'il avait côtoyées ou celles qui lui étaient rapportées. Je lui reprochai un jour de ne pas s'émouvoir.

Néanmoins, si cette histoire d'amour a marqué la critique c'est parce qu'elle n'est pas « simple » : comment une française en 1958 peut-elle s'afficher avec un algérien dans un contexte politique tendu ? Si l'on retient cette histoire d'amour c'est parce qu'elle est belle et à la fois tragique. À son arrivée à Paris, Élise n'ignore pas que fréquenter un Algérien en cette période est mal perçu par les Français. Arezki est celui qui fait le premier pas vers Élise. Bien qu'elle soit troublée par sa présence et ses attentions (Arezki va jusqu'à lui offrir un croissant ; comme si cela montrait une certaine intégration pour lui), elle n'est pas détachée du regard de la société. Le jour de son anniversaire, Arezki décide d'inviter la jeune femme à boire un verre, l'héroïne montre alors qu'elle est tiraillée entre son cœur et cette société écrasante :

> En moi s'ouvraient trois bouches. L'une disait « enfin... », l'autre objectait « et comment ? et où ? et si les gens... » De la troisième sortait un « non », mais pas celui du refus. Le non hésitant quand se produit l'événement que durant des années on a imaginé, longuement. Saisie par l'appréhension, cette bouche disait « encore un instant » ...[54]

Ce monologue intérieur rend compte du poids social, de son influence sur les relations humaines, alors même qu'Élise est loin de faire partie de la population raciste. Dès le début, elle a pleinement conscience qu'elle refuse d'appartenir à cette partie de la population :

> Alors ? interrogea Arezki. Il s'adressait à Mustapha qui clopinait. Elle est belle, belle. Mais, pour le baratin, c'est pas facile.
> Laisse tomber, dit Arezki sèchement. Les Françaises n'aiment pas les bicots. Je pris ces mots comme un défi, et, voulant le relever, je lui demandai un peu plus tard :
> - Et quel âge fêtez-vous ?
> - Trente et un.

[53] Claire Etcherelli, *Op. cit.,* p. 225.
[54] Claire Etcherelli, *Op. cit.,* p. 131.

- Où voulez-vous me retrouver ?
Son visage s'éclaira.[55]

Ce même poids social est celui qui donne du poids à cette intrigue romanesque. Si le couple n'était pas mixte, Élise aurait-elle atteint la vraie vie de la même façon ? Sans cette romance, elle ne serait pas née à la vie. Cette histoire permet à Claire Etcherelli de montrer l'éducation de son personnage : sociale, politique et amoureuse. Ce tiraillement entre le poids de la société et la conscience personnelle de l'héroïne est constitutif de son éducation :

> Il y eut des murmures dans le groupe des femmes. Je saisis cette phrase : elle marche avec les Algériens. C'était l'expression d'usage marcher avec, toujours suivi du pluriel. Et c'était l'injure suprême : marcher avec les Algériens, marcher avec les Nègres. Un instant, je m'imaginai prenant ces femmes pour confidentes. Je partagerais leur banc, je leur dirais : c'est étrange, qu'en pensez-vous ? J'ai eu quelques minutes de satisfaction vaniteuse quand j'ai dit non à Arezki. Si je le pouvais, je rattraperais ce refus. Vous êtes pour quelque chose dans ce non. J'ai peur de vous toutes. Mais le thé chaud, le contact de sa main quand il me quitte, et cette marche dans la nuit, je ne peux pas y renoncer. Demain, elles diraient de moi « elle marche avec les Algériens »[56].

Bien loin de tous ces préjugés dont elle témoigne, au fur et à mesure de son histoire d'amour, Élise naît à la vie. Arezki devient synonyme de la « vraie vie », « Paris » devient le synonyme de l'amour :

> Il me tira vers lui et m'embrassa trop vite pour que j'en ressente un autre plaisir que celui d'une chaleur soudaine sur ma figure froide. Quelqu'un troua le brouillard et passa devant nous d'un pas rapide et sonore. Que j'aime Paris. J'aurais préféré que tu dises : que j'aime Arezki. Sa voix était moqueuse.[57]

Pour finir, nous pouvons aborder le surnom que donne Arezki à Élise « *Hawa* » qui signifie « Ève » dans sa langue. Ève représente la naissance de la vie humaine sur terre, bien qu'elle soit celle ayant croqué le fruit défendu (ou ayant expérimenté l'amour avec un Algérien à une époque où cela n'était pas permis). Si Élise connaît la vraie vie avec des désillusions, elle fait naître la vie dans l'esprit de ceux qui l'ont aimé comme Arezki. Tandis qu'elle, apprend la vraie vie avec l'amour qu'elle découvre. Elle est celle qui a appris la vie mais qui a appris la vie à celui qui l'aime.

3.4 Portrait de la condition ouvrière à travers le regard d'une femme

[55] *Ibid*., p. 131.
[56] *Ibid*., p. 174.
[57] *Ibid*., p. 178.

En France, le roman social à durant une période accordé une place de choix au travail, notamment au XIX[e] siècle et jusque dans la première moitié du XX[e] siècle, à l'instar de *Germinal* d'Émile Zola. En 1967, date à laquelle est publié *Élise ou la vraie vie*, très peu de romans traitent du travail. Etcherelli témoigne de la condition ouvrière du fait qu'Élise fait l'expérience du travail dans l'usine automobile Citroën :

> *Élise ou la vraie vie* aborde en effet la guerre par le biais du rapport amoureux d'une Française et d'un Algérien, tous deux O.S chez un constructeur automobile durant la phase pré-gaullienne du conflit. À tout le moins c'est comme tel que des policiers désignent méprisamment Arezki (« C'est avec ta paye d'O.S. que tu t'achètes des chemises comme ça ? », p. 218), bien que les classifications professionnelles de l'époque, « simplement » racistes aux dires de Robert Linhart empêchaient les Arabes d'être autre chose que manœuvre – donc même pas O.S. – et qu'on voit mal pourquoi elles auraient régressé de 1958 à 1968.[58]

Comme nous l'avons vu précédemment, un rapprochement entre guerre et amour est fait dans le texte pour aborder le conflit franco-algérien, ce même rapprochement est fait entre la guerre et le monde ouvrier, notamment lorsque Élise décrit ses rendez-vous avec Arezki « Nous parlions rarement de la guerre [...]. Nous parlions de la chaîne ». Si Élise est confrontée à la guerre d'Algérie quand elle découvre l'amour avec Arezki, elle l'est d'autant plus lorsqu'elle est employée à la chaîne :

> Car Élise n'est pas véritablement confrontée à la guerre d'Algérie avant de côtoyer la chaîne qui monopolise la deuxième partie parisienne ; l'association entre guerre et usine est alors tissée au moyen de rapprochements formels, un peu comme *Germinal* faisait « voler en poudre » la cheminée du Voreux sur fond d'intervention française au Mexique. Dans *Élise ou la vraie vie*, ce sont des réseaux de métaphores communs aux deux réalités.[59]

3.4.1 L'usine ou le lieu des inégalités

L'usine est décrite en détails puisqu'elle est le lieu principal de l'intrigue romanesque. L'usine permet à l'autrice de dénoncer les inégalités au sein du monde ouvrier mais aussi ce que doivent endurer les Algériens dans la vie de tous les jours en France.

Dès le début de la deuxième partie du roman, Élise est confrontée aux inégalités de l'usine ; d'une part parce qu'elle est une femme dans un monde d'hommes. En effet, lorsqu'elle se présente à l'embauche, les responsables ne cessent d'insister sur le fait qu'elle ne postule pas un poste en bureau. Ses supérieurs évoquent également à plusieurs reprises le fait que ce

[58] Anne-Marie David*, Op. cit.*, p. 39.
[59] *Ibid.*, p.42.

n'est pas un travail de femme. D'autre part l'inégalité s'explique parce que l'usine est peuplée d'étrangers, dont des Algériens. Le jour de son embauche, elle fait l'expérience du racisme. Alors qu'elle attend que l'homme au guichet vienne lui ouvrir, un arabe se présente à l'embauche. L'homme lui indique qu'il n'embauche pas dans l'usine alors même qu'une annonce avait été publiée dans les journaux. Quelques minutes plus tard, l'homme ouvre à Élise. L'héroïne dès son arrivée dans le milieu ouvrier fait l'expérience de l'inégalité. De plus, quand bien même les étrangers parviennent à obtenir un entretien, ils sont humiliés, voir catalogués : « Tu t'appelles comment ? Répète ? C'est bien compliqué à dire. Tu t'appelles Mohammed ? et il se mit à rire. Tous les Arabes s'appellent Mohammed. Ça va, bon pour le service. Au suivant. Ah, c'est une suivante… »[60]. Le racisme passe ici à travers un stéréotype raciste. La fin de la citation met également en avant l'inégalité des genres dans le monde ouvrier. En effet, la superposition du terme masculin « suivant » et du terme féminin « suivante » permet au lecteur de percevoir qu'il est peu commun pour une femme d'accéder à ce monde, l'interjection « Ah » renforce cette idée car elle marque l'étonnement. « - Pourquoi n'avez-vous pas demander un emploi dans les bureaux ? Vous allez à la chaîne avec tout un tas d'étrangers, beaucoup d'Algériens. Vous ne pourrez pas y rester »[61]. De plus, les étrangers et comme nous l'avons vu plus particulièrement les Algériens sont traités comme des animaux au sein de l'usine et n'ont aucune reconnaissance alors même qu'ils travaillent comme les autres.

Les français qui prennent la défense de ces immigrés sont « punis » comme l'a été Lucien à l'usine. En effet, Lucien se retrouve au poste de la peinture dans l'usine du fait qu'il a mis « le bazar » avec ses idées qui dérangent pour l'époque. L'usine créée de ce fait une sorte de cloison entre les travailleurs Algériens et les Français. On peut parler d'une hiérarchie alors même que tous travaillent au même endroit et à des postes équivalents.

Nous pouvons alors mettre en lien les idées du sociologue Émile Durkheim avec notre œuvre. Pour Durkheim, la société est un corps, dans lequel vit une âme, qui est « l'ensemble des idéaux collectifs ». De ce fait, il faut expliquer les comportements individuels à partir de la société considérée comme un tout. Chaque groupe social possède une conscience collective qui le conduit à agir autrement que ne le feraient ses membres isolément. De ce fait dans l'œuvre, c'est cette conscience collective qui exclut les Algériens de la société en faisant naître un racisme évident.

[60] Claire Etcherelli, *Op. cit.,* p. 75.
[61] *Ibid*., p. 77.

La non-intégration des Algériens au sein de l'usine peut alors s'expliquer à travers les idées de Durkheim qui caractérisent l'intégration sociale selon trois caractéristiques : un groupe social sera dit intégré dans la mesure où ses membres[62] :

- Possèdent une conscience commune, partagent les mêmes sentiments, croyance et pratiques (société religieuse)
- Sont en interaction les uns avec les autres (société domestique)
- Se sentent voués à des buts communs (société politique)

Aucune des trois caractéristiques évoquées par Durkheim sont présentes au sein milieu ouvrier dans lequel s'inscrivent les Algériens. De ce fait, le travail sur la chaîne et la division du travail, au lieu d'engendrer un lien social se traduisant par l'intégration sociale, la conscience collective et la contrainte sociale donc la solidarité, entraînent du fait de la guerre d'Algérie un cloisonnement entre les Français de métropole et les Algériens. Et ce, alors même que la fiche de paie, justificatif d'identité pour les Algériens permet de résister aux « ratonnades ». C'est d'ailleurs cette absence de justificatif qui fera qu'Élise ne reverra plus jamais Arezki « renvoyé de l'atelier où il était exploité, il n'est plus en possession du « papier le plus précieux, le laissez-passer, le sauf-conduit de l'immigré »[63].

Toutefois, ce cloisonnement est visible tout au long de l'œuvre, plus l'apprentissage d'Élise évolue, plus elle est lucide quant au racisme et au cloisonnement présent au sein de la chaîne alors même que chacun exerce dans ce milieu qui est décrit comme difficile et inhumain pour tous :

> J'avais depuis longtemps découvert l'hostilité souterraine des ouvriers entre eux. Les Français n'aimaient guère les Algériens, ni les étrangers en général. Il les accusaient de leur voler leur travail et de ne pas savoir le faire. La peine commune, la sueur commune, les revendication communes, c'était comme disait Lucien de «la frime» dans les slogans. La vérité, c'était «chacun pour soi». […] on ne pouvait être pour les ratonnades au-dehors, et pour la fraternité ouvrière quand on entrait dansla cage.[64]

Ce passage est intéressant car les ouvriers qu'ils soient Français ou Algériens sont d'abord qualifiés par l'article indéfini « des ». Nous pouvons voir que l'héroïne tient les Français pour responsables de ce cloisonnement. Si l'on reprend les idées de Durkheim, lorsqu'ils sont « dans la cage » c'est-à-dire dans l'usine (qualifiée dans une métaphore du milieu

[62] Philippe Steiner, *La sociologie de Durkheim*, Paris, La Découverte, coll. « repères », 2018, p. 100.
[63] Anne-Marie David*, Op. cit.*, p. 55.
[64] Claire Etcherelli, *Op. cit.,* p. 165.

pénitencier) les ouvriers « se sentent voués à des buts communs », c'est ce que montre l'adjectif « commune » répété à trois reprises. Leurs buts dans le monde ouvrier sont les mêmes en apparence. Le climat politique empêche alors cette « fraternité ouvrière ».

De plus, ce cloisonnement est d'autant plus visible lorsque le personnage de Mustapha travailleur à l'usine se met soudain à relâcher la pression en tapant des mains et en chantant :

> Il y avait dans l'atelier 76 un cercle d'hommes qui tapaient en chantant, les yeux presque blancs, roulant la tête. Ce n'était plus un jeu, c'était, au sens pur du mot, une détente, une revanche sur les gestes rétrécis de la chaîne, sur son rythme étriqué. Les Français mettaient un point d'honneur à ne pas s'approcher.[65]

3.4.2 L'usine ou le lieu de l'inhumanité

Si l'on s'intéresse à la notion d'humanité et donc par opposition à la notion d'inhumanité, il faut se référer à Karl Marx. La réflexion de Marx sur l'histoire et l'économie l'entraîne à faire une analyse concrète du travail humain, tel qu'il se trouve pris dans la réalité économique du système de production capitaliste. C'est l'occasion pour lui de montrer en quoi le travail humain est spécifique et se distingue de l'activité animale : le travail humain permet, dans sa nature, l'humanisation de l'homme. L'homme n'est, en effet, devenu ce qu'il est que par son travail sur la nature, qu'il modifie à son image, en lui imprimant son caractère. Le travail humain met en œuvre la pensée et sollicite toutes les facultés propres à l'homme, alors que l'activité animale reste instinctive. À ce titre, le travail humain, dans sa généralité, est l'expression de la dimension spirituelle de l'homme. Mais si le travail fait l'humanité de l'homme, il provoque également selon lui la dépossession de soi. Ainsi, le travail tel qu'il existe dans la société de production, dans sa réalité concrète, est aliéné et aliénant, termes qu'Etcherelli reprendra à plusieurs reprises dans l'œuvre. Il devient un moyen pour celui qui ne travaille pas non seulement de faire produire un bien par quelqu'un d'autre, mais aussi de s'enrichir de ce travail et de ce bien qu'il n'a pas produit. En fait, le travailleur se voit dépossédé de lui-même de plusieurs façons : son bien ne lui appartient pas ; lui-même devient la propriété de quelqu'un d'autre et ses conditions de travail ne lui permettent pas de se réaliser humainement et personnellement.

[65] *Ibid.*, p. 276.

Claire Etcherelli ne va pas si loin dans sa réflexion, mais nous pouvons dire qu'elle écrit l'usine et les conditions de travail avec une certaine lecture de Marx, et ce, notamment à travers les paroles de Lucien qui déjà dans la première partie de l'œuvre parlait dans un oxymore de « vie inhumaine » des ouvriers et qui dira plus tard à Élise, lorsqu'elle fait l'expérience de la chaîne : « Tu vois la vie de l'ouvrier, elle commence à l'instant ou finit le travail. Comme il faut bien dormir un peu, ça ne fait pas beaucoup d'heures à vivre »[66].
Cette aliénation du travail, Etcherelli la montre à travers les paroles d'Élise, à partir les descriptions de cette vie au travail, notamment à travers les descriptions des femmes. En effet, il est important de noter qu'une femme ouvrière à cette époque est encore peu répandu. De plus, la femme à une image de coquette dans les années 60, travailler dans une usine automobile peut donc s'avérer rabaissant mais surtout, comme nous l'avons vu avec Lucien le travail à la chaîne influe sur le physique. C'est ce que montre Élise lorsqu'elle décrit les femmes dans le vestiaire :

> Elles arrivaient le matin, maquillées et coiffées, et réussissaient, dans la journée, s'isoler pour remettre du rouge. Il y avait là quelque chose qui dépassait la coquetterie : une parade, une défense instinctive contre un travail qui finissait par vous clochardiser. Le rouge des ongles recouvrait le plus souvent de la crasse ; leurs cheveux sales s'ornaient de velours ; elles poudraient la sueur grise de leur peau.[67]

Ce paraître, cet « ornement » devient alors ce qui sert à dissimiler la réalité du travail à l'usine. Le travail à l'usine devient synonyme d'aliénation, « Au vestiaire, il y avait bousculade. Les femmes s'habillaient, parlaient fort. C'était la joie fugace, la récréation. En bas, avec le métro, le retour chez soi, elles retomberaient dans une autre aliénation »[68]. L'emploi du terme « autre » est ici intéressant car il permet d'émettre l'hypothèse qu'effectivement l'usine représente une aliénation pour la femme, mais aussi parce qu'Étcherelli, aborde implicitement la condition de la femme à la maison, où elles vivraient une fois de plus en dehors d'elles-mêmes. Cependant, cela peut paraître paradoxale puisqu'Élise au contraire se découvre une identité en partie grâce au travail.

Cette idée d'aliénation à l'échelle contemporaine dans l'œuvre est également reprise par Anne-Marie David :

> L'enchaînement aliéné et aliénant observé par Élise reproduit, au sein d'une journée, un mouvement décrit historiquement par Ross dans ses travaux sur la France d'après-guerre: le passage de l'image de la société comme usine à l'image de la société comme ville. Ce

[66] Claire Etcherelli, *Op. cit.,* p. 84.
[67] *Ibid*., p. 135.
[68] *Ibid*., p. 134.

> déplacement traduirait la substitution, au mode d'exploitation symbolisé par l'usine, d'une forme d'aliénation sociale vécue par l'individu comme extériorité à soi dans sa localisation et dans son identité.[69]

Cette aliénation est poussée encore plus loin dans l'œuvre car elle semble aller jusqu'à l'animalité : plus rien n'est humain dans le monde de l'usine « Le déploiement dans le texte de l'*ensauvagement*, qui sera défini en lien avec le *travail*, est à ce titre exemplaire, dans la mesure où l'initiation signifiée par la notion n'est pas complète »[70].

Dès le début de la deuxième partie du roman, l'usine est décrite comme une « fourmilière », tandis que l'atelier fait penser à une jungle où règne la loi du plus fort. La chaîne quant à elle est comparée à un serpent « La chaîne est un grand boa qui se déroule le long des murs »[71], ce qui n'est pas sans rappeler le surnom Arezki donne à Élise « *hawa* » signifiant Ève. La personnification de la chaîne en serpent montre implicitement que celle-ci n'est pas sans danger pour l'homme :

> La chaîne est associée de façon récurrente à un « serpent » (*ÉV*, p. 77), plus précisément un « boa » (*ÉV*, p. 120) qui « dévor[e] » les hommes (*ÉV*, p. 116) et « vomit les carrosseries » (*ÉV*, p. 120) – vision de la production certes efficace, mais qui rappelle dangereusement celle mise de l'avant par la mine anthropophage de *Germinal.*[72]

Enfin, ce n'est pas seulement la chaîne qui est personnifiée via le motif animal, mais aussi les hommes qui y travaillent. En effet, ceux-ci semblent gouvernés par un instinct primitif, notamment lorsqu'Élise entre dans l'atelier pour la toute première fois accompagnée de Daubat et que des hurlements raisonnent dans la pièce « - n'ayez pas peur. C'est pour vous. Chaque fois qu'une femme rentre ici c'est comme ça. »[73]. Nous pouvons alors nous demander si c'est cette aliénation qui rend les ouvriers sauvages ou le fait que peu de femmes travaillent à l'usine. Plusieurs fois dans l'œuvre Lucien fait mention du fait que c'est l'usine qui rend sauvages les hommes, mais nous pouvons également voir une connotation raciste à travers cette personnification. Les étrangers apparaissent comme des animaux au sein de l'usine :

> Quand nous arrivâmes près de la porte, une clameur nous accueillit. « Hou, hou », hurlaient les hommes. Celui qui m'accompagnait s'arrêta et s'approcha d'eux. Ils étaient une dizaine, Africains noirs et Algériens qui nous conspuaient bruyamment. J'avançai de quelques pas et me trouvai à la hauteur de mon guide. Il leur cria quelque chose dans sa langue et me

[69] Anne-Marie David*, Op. cit.*, p. 55.
[70] *Ibid*., p. 42.
[71] Claire Etcherelli, *Op. cit.,* p. 121.
[72] Anne-Marie David*, Op. cit.*, p. 42.
[73] *Ibid.*, p. 77.

> poussa vers la porte. Quand elle nous eut séparés du vacarme de l'atelier, il me dit doucement : « Excusez-les. » Puis il ajouta, comme Lucien : L'usine, ça rend sauvages.[74]

Ces « rugissements » à l'entrée d'une femme dans l'atelier permettent d'insister sur la mise à l'écart de celle-ci au sein du monde ouvrier, c'est ce que montre ce « cri marqueur de différence, dont le fil ténu sera suivi – et perdu – dans les chapitres qui suivent »[75]. En effet, la trame narrative n'est pas féministe, Claire Etcherelli ne dénonce pas la condition de la femme au sein du monde ouvrier et encore l'inégalité des sexes dans le monde du travail, mais elle montre clairement ces deux versants grâce au témoignage de son héroïne.

Enfin, cette animalité des étrangers reprend le thème que nous avons étudié précédemment, l'immigré durant le conflit franco-algérien ne peut être intégré au groupe social et pour cause :

> Ce sujet est ouvrier et immigré et, en continuité symbolique de cette double condition, les attributs animaux qui foisonnent à l'usine sont progressivement partagés par la guerre, laquelle cristallise l'exclusion des Algériens en France. Les deux réalités sont ainsi allégoriquement sous le coup d'une même entreprise de déshumanisation.[76]

En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le personnage de Mustapha est particulièrement animalisé notamment lorsqu'il monte sur la toit d'une voiture pour se faire entendre « il aspirait l'air, le gardait dans sa poitrine «oh, oh !». Grimpant sur un toit, il commença de taper en balançant la tête. La description rappelle alors le cri du gorille ainsi que sa posture.[77]

[74] *Ibid*., p. 122.
[75] *Ibid*., p. 55.
[76] Anne-Marie David*, Op. cit.*, p. 53.
[77] Claire Etcherelli, *Op. cit.,* p. 234.

DEUXIÈME PARTIE :

L'intérêt pédagogique de l'étude *d'Élise ou la vraie vie*, de Claire Etcherelli

1. Quelle place pour le roman de la fin du XX^e siècle à l'école ?

1.1 Les programmes officiels

Afin de répondre à l'interrogation posée dans cette partie, c'est-à-dire la place du roman de la fin du XX^e siècle dans les programmes scolaires officiels, il est essentiel de se plonger au cœur même de ces programmes. La littérature durant le cycle 3 et 4 semble être étudiée de façon chronologique. En effet, pour la classe de 6^ème les programmes préconisent des textes antiques utiles pour répondre aux objets d'études. En classe de 5^ème, le Moyen-Âge est mis à l'honneur. En classe de 4^ème, c'est le XIX^e siècle qui occupe une place dominante. Ce n'est donc qu'en classe de 3^ème, que la littérature du XX^e semble réellement apparaître comme indispensable au programme, et ce, car le programme de français est en lien étroit avec celui d'histoire / géographie. L'objectif majeur est le suivant : « découvrir des œuvres et des textes du XX^e siècle liés à des bouleversements historiques majeurs. ». L'enseignant peut donc jouir pleinement de sa liberté pédagogique, bien que celle-ci soit tout de même bridée par les objets d'études.

Le lycée permet alors d'approfondir les connaissances des élèves pour les mener à une plus large culture littéraire :

> Au collège, les élèves ont été sensibilisés à la variété des formes du roman et du récit. L'objectif en classe de seconde est d'approfondir cette approche en proposant des œuvres de la littérature française et francophone du XVIIIe au XXIe siècle, inscrites dans une perspective historique et culturelle de l'évolution des formes narratives.[78]

Le lycée devient de ce fait l'espace privilégié pour étudier la littérature de la fin du XX^e siècle. Toutefois, quels auteurs choisir ? À partir de quels critères les enseignants

[78] Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, arrêté du 21 juillet 2010 - BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 URL : https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf. [consulté le 1 avril 2022].

sélectionnent-ils les œuvres qu'ils souhaitent étudier avec leurs élèves ? De ces interrogations, découle la notion de « classique ».
Néanmoins, l'œuvre ne semble pas correspondre aux critères permettant de la définir comme classique. Cela nous amène à nous demander : quelle littérature faut-il enseigner ?

> Lors de la rencontre-débat proposée par l'AFEF le 31 mai 2008 qui a réuni Jean-Louis Dufays, Anne-Marie Garat et Dominique Maingueneau, ce dernier a assigné à la littérature enseignée trois fonctions ; une fonction patrimoniale, bâtie sur un héritage littéraire et un passé commun, mais aussi une fonction historique, causée par la distance temporelle entre les œuvres et le lecteur et qui permet de ce fait la confrontation à l'altérité, et pour finir, une fonction cognitive, qui nous permet de mettre en activité notre capacité d'analyse et d'interprétation des textes. [79]

Élise ou la vraie vie, semble alors remplir ces trois fonctions que Dominique Maingueneau assigne à la littérature enseignée, l'œuvre fait partie d'un patrimoine culturel national ne faisant plus partie de ce que l'on appelle la littérature contemporaine. L'œuvre permet également la distanciation historique.

2. Élise ou la vraie vie, une œuvre oubliée ?

2.1 L'Étude d'*Élise ou la vraie vie* des années 70 à 90

Lors de sa parution en 1967, l'œuvre connaît un succès mondial couronné comme nous l'avons vu par le prix Femina la même année et l'adaptation cinématographique de Michel Drach deux ans plus tard. Accéder à un prix littéraire semble alors garant de la fiabilité de l'œuvre, notamment pour l'étudier dans le cadre scolaire. En effet, il apparaît difficile de remettre en question l'existence littéraire d'un texte utilisé par les manuels scolaires par exemple. Au cours des années 70, l'œuvre était très étudiée à l'école. Nous pouvons d'ailleurs constater qu'aujourd'hui, la littérature contemporaine semble avoir une place moindre en comparaison. Si *Élise ou la vraie vie* n'était pas encore une œuvre patrimoniale du fait qu'elle était « contemporaine », elle semblait digne d'intérêt et destinée à être étudiée comme une œuvre classique. Françoise Doumazane enseignante à

[79] Léa Buzenot, *Le palimpseste francophone maghrébin : Étude des réécritures de la littérature française dans la littérature maghrébine francophone à travers Meursault, contre-enquête de Kamel Daoud et Mes Contes de Perrault de Tahar Ben Jelloun*, université de Franche-Comté, 2019. URL : https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-02353910. [consulté le 2 avril 2022]

cette époque a utilisé l'œuvre avec ses élèves de 4ème. Le but était le suivant : montrer comment une œuvre littéraire accède au monde scolaire, et ce, en étudiant les diverses étapes de l'appareil littéraire à l'appareil scolaire. L'étude a été menée en 1981, soit plus de dix ans après la parution de l'œuvre. Nous pouvons voir qu'à cette époque, le roman apparaissait dans de nombreux manuels ; c'est justement parce qu'il était très lu et représenté dans le milieu scolaire que l'enseignante a choisi d'étudier l'œuvre de sa production à sa réception.

> Pourquoi le choix d'une telle œuvre ? La carrière « publique » d'Élise ou la vraie vie nous a semblé exemplaire : publié en 1967, ce roman est couronné la même année par un prix littéraire ; adapté en 1970 au cinéma, il entre sous forme d'extraits dans nombre de manuels scolaires. On sait en outre que ce livre est très souvent proposé en « lecture suivie » aux élèves de quatrième, troisième et seconde.[80]

Tout comme Dominique Maingueneau, Françoise Doumazane met en avant trois fonctions ou plutôt trois visées qui permettent aux textes d'être acceptés dans le milieu scolaire, c'est-à-dire la plupart du temps dans les manuels. Dans le cas du roman de Claire Etcherelli, ce sont les thèmes même de l'œuvre qui correspondent au système de valeurs que l'école souhaite transmettre :

> Émergence de trois lectures thématiques : racisme / condition ouvrière / condition féminine. Lectures rassurantes, valorisantes, pour une classe sociale et politique traumatisée ? Lectures qui, en tout cas, permettront la conjonction des appareils littéraire et scolaire (visée scolaire des productions littéraires).[81]

Ainsi, l'autrice gagne sa légitimé. Tout pousse à croire que son œuvre sera étudiée comme un classique. En 1996, Christiane P. Makward publie *le dictionnaire littéraire des femmes de langue française : de Marie de France à Marie NDiaye,* le nom de Claire Etcherelli apparaît dans ce dictionnaire, avec qui plus est, une page étoffée. Nous pouvons y lire en guise d'introduction à son œuvre « la critique et le public français ont apprécié son premier roman *Élise ou la vraie vie* »[82]. Nous apprenons également que « le roman a été traduit en anglais et plusieurs autres langues »[83]. De plus, le roman est largement médiatisé,

[80] Françoise Doumazane, *De la production d'une œuvre à sa réception : Élise ou la vraie vie de Claire Etcherelli*, Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°32, 1981. *La littérature et ses institutions.* p. 66.
[81] *Ibid.*, p . 66.
[82] Christiane p. Makward et Madeleine Cottenet-Hage, *Dictionnaire littéraire des femmes de langue française de Marie de France à Marie NDiaye*, Paris, Karthala, 1996, p. 230.
[83] *Ibid*., p. 230.

et ce, avec les paroles de Simone de Beauvoir que nous avions citées dans la première partie de cette étude. À l'époque de nombreuses lectures modes d'emplois sont relayées grâce à l'influence des médias (voir annexe 1).

> Discours des jurys littéraires et des médias : lieux d'élection de systèmes de normes et de valeurs. Réfraction de l'appartenance de classe des agents producteurs et consommateurs : lectures dévoyées et orientées. (Élise ou la vraie vie : mise en fiction de la maturation politique et sociale d'un sujet, Élise. Lectures organisées par l'appareil littéraire et ses médiateurs : « une admirable et tragique histoire d'amour entre un Algérien et une Française »)[84]

Grâce à cette étude, nous pouvons également noter que le roman est un indispensable du milieu scolaire : son étude est même répartie en plusieurs années selon les cycles et les niveaux : « On constate que selon les cycles, il y a eu répartition des thèmes : le racisme en premier cycle, le monde ouvrier, la condition féminine pour le second cycle technique. »[85]

En parallèle, un lectoguide est créé à destination des enseignants pour étudier au mieux l'œuvre avec les élèves : « Création d'une collection Lectoguide, fascicule à l'usage des maîtres et élèves, destiné à proposer la lecture suivie d'une œuvre littéraire. 1976 : dans la collection lectoguide paraît une lecture d'*Élise ou la vraie vie*. Reprise des lectures thématiques : racisme / condition ouvrière / condition »[86].

Pour les besoins de notre étude, je me suis procurée ce fameux lectoguide conçu par Michèle Giraud et Françoise Ploquin, des éditions pédagogie moderne. Le lectoguide est extrêmement difficile à trouver sur le marché aujourd'hui puisqu'il date de 1976. Toutefois, il est intéressant de parler de la façon dont il est conçu. Celui consacré à *Élise ou la vraie vie* appartient au lectoguide 1 : dans ce premier volume, on trouve également *Poil de Carotte, La Gloire de mon père, Au bonheur des Dames, Le Cid, La Cantatrice Chauve, Les Chouans* ou encore *Les Fourberies de Scapin*. Ces œuvres contrairement *à Élise ou la vraie vie* sont encore étudiés au collège et au lycée. Ainsi, nous pouvons voir que le roman d'Etcherelli était considéré exactement au même titre que tous ces titres qui s'apparentent encore de nos jours à des classiques. De ce fait, l'intérêt pédagogique du roman n'était plus à prouver, et

[84] Françoise Doumazane, *Op. cit*., *p. 72.*
[85] *Ibid*., p. 72.
[86] *Ibid*., p. 72.

ce, parce que le lectoguide « accompagne une œuvre distrayante, riche d'intérêt et facile à trouver en librairie »[87].

Il est donc intéressant de comprendre comment était étudiée l'œuvre à l'époque. Cela nous permet de réfléchir à la façon dont on peut enseigner l'œuvre aujourd'hui. S'enseignerait-elle de même manière aujourd'hui ? Le lectoguide est conçu « pour bien lire un livre et mieux le comprendre »[88], il est constitué de l'explication du roman ainsi que des activités destinées aux élèves pendant toute la période de l'étude de l'œuvre. Il est ouvert par une biographie de l'autrice ainsi que par des extraits de presse sur l'œuvre. Une frise chronologique est également située au début afin de mieux comprendre le contexte de la guerre d'Algérie. Dans une première partie, il s'agit de l'analyse des thèmes de l'œuvre avec des activités proposées aux élèves, le livre est divisé en cinq thèmes assez semblables à ceux de notre étude en première partie de ce mémoire : une famille provinciale, la vie en usine, un roman d'amour, les travailleurs immigrés à Paris, la vraie vie. Le guide est également composé d'illustrations de Birga, illustrations que l'on ne retrouve pas de nos jours sur internet. L'œuvre est donc destinée à être étudiée intégralement. La seconde partie du lectoguide propose des sujets d'invention et de compositions françaises pour élèves. Ceux-ci seraient d'ailleurs aujourd'hui beaucoup trop compliqués pour des élèves de cycle 3 ou 4. Ces sujets sont écrits en vue de permettre aux élèves une réflexion quant à la société de leur époque. Les élèves collégiens et lycéens en 1976 ont en effet vécu le conflit franco-algérien. De plus, à cette époque de nombreux témoignages sur les événements politiques passés affluent : la troisième partie du lectoguide est destinée à la documentation sur le problème de l'immigration et le travail dans les usines. Cette partie est constituée de divers articles de presses (dont des articles de Simone Weil et Albert Camus) contemporains à l'époque où les élèves étudient (voir annexe 2). La quatrième partie est destinée à des jeux grammaticaux : le faux style parlé ou le style des dialogues de romans dans *Élise ou la vraie vie*, étude de style et des textes à préparer en vue de la dictée. Enfin, le guide se clôt sur une partie résonnances poétiques qui de nos jours correspondraient aux lectures cursives. Dans ce corpus, nous pouvons retrouver des poèmes ayant une résonnance avec l'œuvre comme : « Les Machines » de Maurice Carême, « Zone » d'Apollinaire, « Hommes » de Desnos ou encore « Construction » de Balise Cendrars. Nous pouvons noter que tous les auteurs en résonnance appartiennent au XX^{e} siècle. Ainsi, l'étude de *d'Élise ou la vraie vie* est tout à

[87] Michèle Giraud et Françoise Ploquin, Lectoguide *Élise ou la vraie vie*, Paris, Bordas, coll. « pédagogie moderne », 1976, quatrième de couverture.
[88] *Ibid*.,

fait adaptée à l'étude littéraire dans le milieu scolaire car toutes les entrées essentielles à un chapitre de français sont présentes. Le roman possède toutes les qualités littéraires requises pour enseigner. Toutefois, l'œuvre peut-elle encore être significative pour des élèves en 2022 ?

2.2 L'œuvre aujourd'hui

Lors de nos recherches, il a été très difficile de retrouver des articles ou des écrits traitant de l'œuvre. Le roman semble désuet aujourd'hui du fait que le climat politique n'est plus le même, la condition des femmes n'est également plus la même aujourd'hui notamment parce que la loi instaurant une tutelle masculine a été abolie. L'œuvre n'apparaît plus dans les manuels scolaires récents. *Le manuel Des femmes en littérature : 100 textes à étudier en classe* de l'édition Belin publié en 2018 ne fait également pas mention de Claire Etcherelli.

Si l'œuvre est aujourd'hui oubliée dans le milieu scolaire, elle n'en est pas moins intéressante d'un point de vue pédagogique. Il est important de noter qu'elle s'inscrit tout à fait dans un contexte interdisciplinaire avec les programmes d'histoires :

> En classe de seconde notamment, la question de l'immigration maghrébine en France peut être abordée […]. En classe de terminale, les travaux personnels encadrés permettent aussi d'aborder la guerre d'Algérie […]. Une collaboration avec le professeur de lettres peut donner une autre vision de l'Algérie, en partant par exemple de Camus ou d'André Gide. Deux ouvrages parus en 1967 semblent intéressants à étudier en français et en histoire : *Élise ou la vraie vie*, de Claire Etcherelli et *Des feux mal éteints* de Philippe Labro, car cette approche littéraire permet d'aborder les problèmes de la société algérienne tout en montrant l'attachement des Français d'Algérie à une terre française.[89]

La littérature a donc un rôle de mémoire collective. Elle est à ce titre complémentaire de l'histoire. De ce fait, il est donc intéressant d'étudier *Élise ou la vraie vie* en parallèle de la guerre d'Algérie :

> Il faut éviter deux dérives : une mémoire qui oublie et une histoire qui tue la mémoire ; Je crois que le rôle de l'enseignant tient dans cette formule. Des médiations sont souvent nécessaires pour éviter le caractère tranchant de l'histoire. De ce point de vue la littérature – ou l'inscription d'extraits littéraires dans les livres d'Histoire – permet de dépasser ces difficultés.[90]

[89] Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain, « Atelier numéro 5 : Guerre d'Algérie et Maghreb contemporain dans les réformes du collège et du lycée », Actes de l'Université d'été, Paris, 29-31 août 2001, Les Actes de la DESCO, Programme national de pilotage, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement scolaire, CNDP, Académie de Versailles, p.182.
[90] *Ibid*., p. 182.

De plus, l'œuvre peut être étudiée au lycée notamment en seconde dans le cadre de l'objet d'étude le roman et le récit du XVIII^{e} au XIX^{e} siècle. En 2019, *Élise ou la vraie vie* apparaissait au baccalauréat général de la série ES – S de l'académie de Noumea dans un corpus avec *Voyage au bout de la nuit* de Céline, *L'Écume des jours* de Vian et une affiche du film *Les Temps Modernes* de Léo Kouper. Les élèves devaient répondre à la question suivante « Quelle image de l'homme confronté au travail à la chaîne les documents du corpus proposent-ils », la question de la dissertation était la suivante : la dénonciation d'un aspect de la société vous semble-t-elle une visée essentielle du genre romanesque ? Ainsi, nous pouvons voir à travers ce sujet que l'aspect social du roman est mis en avant. Enfin, le sujet d'invention portait sur notre œuvre : « Dans le grondement des machines », Élise se prend à rêver d'un autre quotidien, plus humain et plus épanouissant. En effet, l'extrait apparaissant dans le corpus portait sur l'inhumanité du milieu ouvrier. Ce sujet est d'autant plus intéressant que l'héroïne rêve d'une « autre vie ». On retrouve donc ici *le topoï* du roman d'apprentissage : l'aspiration à une vie meilleure.

Au collège, l'enseignant pouvant jouir de sa liberté pédagogique a possibilité d'étudier l'œuvre en classe de 4ème. Avec ce niveau, l'œuvre peut être étudiée en intertextualité avec une œuvre du XIX^{e} siècle notamment dans l'objet d'étude « la fiction pour interroger le réel » ou encore « la ville le lieu de tous les possibles ». Il peut être intéressant de montrer aux élèves que la ville, notamment Paris est le lieu de l'ascension sociale du héros. Nous verrons cet aspect plus en détails dans la troisième partie de cette étude. Enfin, la classe de 3ème se prête également à l'étude de l'œuvre, notamment en lien avec le chapitre deux d'histoire : le monde depuis 1945. En effet, les enseignants de lettres peuvent étudier l'œuvre intégralement puisqu'elle s'inscrit dans l'objet d'étude « Agir sur le monde ». Ce chapitre permet de montrer aux élèves que l'étude de l'art et de la littérature permet de dénoncer les cruautés de la guerre. Ainsi, les élèves perçoivent l'importance de l'art dans le devoir de la mémoire. Le programme officiel préconise ainsi l'étude d'œuvres littéraires basées sur des témoignages romancés. Si bien souvent des œuvres consacrées à la Seconde Guerre Mondiale sont choisies par les enseignants, il peut être intéressant d'étudier et de remettre au goût du jour *Élise ou la vraie vie* de Claire Etcherelli.

TROISIÈME PARTIE :

Analyse de la mise en œuvre d'une séquence pédagogique centrée sur l'étude d'*Élise ou la vraie vie*, de Claire Etcherelli en classe de quatrième.

1. Description de la séquence et de ses enjeux

Dans le cadre de mon année de stage, j'ai confectionné et mis en place une séquence pédagogique consacrée à l'étude *d'Élise ou la vraie vie* de Claire Etcherelli avec une classe de 4ème. Le niveau n'est pas le plus adapté à l'étude du roman, néanmoins je tenais à mener cette séquence. La séquence s'inscrit donc dans les objets d'études suivant : « La ville, le lieu de tous les possibles » / « Regarder le monde, inventer des mondes » : La fiction pour interroger le réel / « Individu et société : confrontations de valeurs ? ». Afin de respecter ces entrées, j'ai choisi de nommer mon chapitre : le Paris romanesque, entre utopie et réalité. En effet, l'objectif premier de cette séquence était en accord avec mon analyse de l'œuvre ; il s'agissait de démontrer que le roman peut être considéré comme un roman de formation. Les autres objectifs du chapitre étaient plus généraux : s'interroger sur les ambivalences des représentations de Paris comme lieu d'ascension social ; découvrir des romans réalistes du XIXe siècle et du XXe siècle ; se questionner sur l'évolution du personnage de roman ; percevoir le message d'un auteur à propos de la société de son temps ; utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre. Ainsi dans le but de répondre à ces objectifs, la problématique du chapitre était la suivante : Dans quelle mesure la ville de Paris peut-elle représenter un lieu d'utopie ou de désillusion pour le personnage de roman ?

Pour ce chapitre, j'ai choisi de comparer *Élise ou la vraie* à *Au Bonheur des Dames* de Zola (le XIXe siècle doit être obligatoirement traité selon les programmes officiels). En effet, il me paraissait intéressant de comparer l'œuvre à un roman du XIXe siècle considéré comme celui du roman d'apprentissage. Il était également important que les élèves puissent percevoir les similitudes entre les deux œuvres mais aussi les différences, la principale différence résidant dans l'issue. D'un côté Denise, qui vit une réelle ascension et Élise dont l'apprentissage est déceptif.

Denise tout comme Élise est une jeune femme provinciale qui arrive à Paris. Tout comme Élise, elle devient orpheline et endosse des responsabilités maternelles vis-à-vis de

ses frères, ce qui n'est pas sans rappeler la relation entre Élise et Lucien. Dans l'œuvre de Zola, le magasin joue un rôle central tandis que dans l'œuvre d'Etcherelli l'usine endosse ce rôle. Dans chacune des œuvres, les héroïnes font l'expérience du travail. Il est donc intéressant de remarquer que c'est le travail même qui éduque ces jeunes femmes. De plus, Zola s'intéressait à l'évolution de son époque et à la société ; à son niveau Etcherelli participe également à cela au XX^{e} siècle. Cette comparaison avec le XIX^{e} siècle est d'autant plus intéressante que la narratrice homodiégétique exprime sa vive admiration pour Balzac à la vue de sa statue durant une balade avec Arezki.

Toutefois, la séquence était focalisée sur *Élise ou la vraie vie*, c'est ainsi que j'ai choisi trois extraits du texte (voir annexe 3) permettant de montrer l'évolution de l'héroïne au fil du roman.

2. Les avantages pédagogiques de l'étude d'*Élise ou la vraie vie*

2.1 Susciter l'intérêt des élèves par dévoilement progressif

J'ai été agréablement surprise de l'engouement des élèves pour l'œuvre, même si elle n'a pas été lue en intégralité. Ils ont été particulièrement intéressés par le contexte politique de l'époque. De plus, le fait que l'œuvre soit rédigée à la première personne plaît beaucoup aux élèves, ils n'ont pas eu de mal à comprendre la focalisation puisque nous avions auparavant étudié cette notion. Afin de répondre à mon objectif premier qui était de montrer l'évolution de l'héroïne et dans le but de susciter l'intérêt des élèves, les textes ont été dévoilés de façon progressive.

Lors de la découverte d'un premier extrait, c'est-à-dire le passage où Élise reçoit une lettre de Lucien lui demandant de venir à Paris, j'ai demandé aux élèves d'écrire soit une impression sur un papier, soit quelque chose les ayant marqués ou encore quelque chose les interrogeant. J'ai été très étonnée des différentes propositions : certains élèves étaient en colère « Élise n'est pas gentille, pourquoi abandonne-t-elle la grand-mère ? », certains ont été marqués par l'oxymore « la vie inhumaine des ouvriers de l'usine ». Ces impressions nous ont permis d'analyser le texte plus en détails, les élèves ont rapidement perçu l'attrait d'Élise pour Paris. Le second extrait que nous avons étudié était le passage où Élise décrit le climat parisien entre misère et racisme. Avant de découvrir le texte, j'ai demandé aux élèves d'écrire. Le sujet était le suivant : Élise vit à Paris depuis quelques mois. Elle écrit à sa grand-mère pour lui raconter ce qu'elle vit, ce qu'elle a découvert. Imaginez la lettre que

la grand-mère reçoit. Certains élèves se sont laissés guider par les éléments contextuels que j'avais donnés à la découverte du texte. D'autres se sont inspirés du personnage de Denise dans *Au Bonheur des Dames* (voir annexe 4). Dans l'ensemble les élèves ont vite perçu que Paris n'allait peut-être pas rester « la vraie vie » utopique que s'imaginait Élise. À la découverte du texte, les élèves ont été choqués par le racisme, ils avaient du mal à percevoir le fait que l'héroïne ne parlait pas en son nom, mais en celui d'une partie de la population française de l'époque. Je me suis documentée afin de leur donner et de leur raconter un peu plus en détails le contexte du conflit franco-algérien, puisqu'ils l'étudieront uniquement à partir de l'an prochain. Enfin, le dernier extrait que nous avons étudié était l'excipit de l'œuvre. Les élèves ont été très attendris par l'histoire d'amour de l'héroïne, beaucoup trop tragique à leur goût. Bien sûr, l'effet déceptif de l'ascension parisienne a été rapidement perçu ; nous en sommes venus à la conclusion suivante : Au XX^{e} siècle, Paris devient le lieu rêvé pour le personnage de roman, le lieu de l'ascension sociale. Mais nous pouvons voir avec le personnage d'Élise dans *Élise ou la vraie vie*, que bien souvent la vie rêvée n'est pas celle à laquelle les personnages s'attendaient. Paris pendant la guerre d'Algérie devient le lieu de la désillusion, la réalité est difficile : monde ouvrier qui déshumanise ou encore racisme.

2.2 Des sujets d'écritures innovants

Durant ce chapitre, je me suis intéressée de plus prêt au lectoguide des années 70 que j'avais en ma possession. Celui-ci était destiné tout autant à des classes de 4ème, de 3ème qu'à des classes de lycée. L'enseignement des lettres n'est bien évidemment plus ce qu'il a été à l'époque. Toutefois, j'ai été curieuse de réinvestir des sujets apparaissant dans ce recueil. De ce fait, j'ai décidé de proposer un des sujets « ouverts » à mes élèves comme « Qu'est-ce que la vraie vie selon vous ? » (Voir annexe 5, sujet 1). Le sujet a beaucoup plu aux élèves, beaucoup m'ont fait remarquer qu'il ressemblait à un sujet de philosophie alors même qu'ils n'en ont jamais fait. Toutefois, ce qui m'a paru le plus intéressant ici c'est de donner la parole aux élèves, et ce, à la première personne. Quelques travaux m'ont laissée sans voix tant ils reflétaient réellement la personnalité de mes élèves. Il était extrêmement intéressant de voir ce que peut signifier « la vraie vie » pour des élèves de 14 ans en 2022.

Ces travaux m'ont également permis de vérifier ce que les élèves ont pu retenir de l'étude des extraits du roman.

3. Retour critique

Bien que mon retour sur cette séquence soit relativement positif, je suis assez frustrée de ne pas avoir pu étudier l'œuvre en intégralité. Je pense réellement que l'étude de l'œuvre peut être extrêmement intéressante avec des classes de lycée, et ce, notamment en complément de l'enseignement sur la guerre d'Algérie en histoire.

CONCLUSION

Nous nous sommes intéressés dans un premier temps à démontrer que l'œuvre de Claire Etcherelli *Élise ou la vraie vie* pouvait s'apparenter à un roman d'éducation. Afin d'étayer nos hypothèses, il était essentiel de revenir à la notion même de *bildungsroman* qui a permis de faire émerger celle de roman d'apprentissage ou encore roman d'éducation. Bien que le XIX^{e} siècle soit le siècle d'or de ce type de roman, nous pouvons dire que le XX^{e} siècle garde en mémoire ce type d'intrigue romanesque : finalement, le genre n'est-il hybride ?

L'héroïne, Élise vit un apprentissage digne de celui de Denise dans *Au Bonheur des Dames* mais l'issue est bien différente, tout comme celle de Julien Sorel dans *Le Rouge et le Noir*. Nous avons démontré que l'apprentissage d'Élise, son accession à « la vraie vie » passait à travers sa découverte du monde : celui de Paris en 1957, en plein conflit franco-algérien. En effet, Élise « naît » à la vie grâce au monde réel qui l'entoure, elle naît à l'amour en même temps qu'à la conscience politique, et ce, grâce à son poste d'O.S à l'usine, lieu particulièrement significatif de la non-intégration et du racisme envers les algériens.

Dans un second temps, notre étude s'est penchée sur l'intérêt pédagogique de l'étude l'œuvre. Cela nous a permis de comprendre qu'il s'agissait d'un roman ayant connu un succès scolaire très fort au cours des années 70. Ce même succès semble aujourd'hui s'être estompé puisque le roman n'apparaît plus dans les manuels. Toutefois, nous avons vu que l'œuvre est tout de même apparue dans un sujet de baccalauréat général en 2019, preuve que le sujet peut toujours avoir un grand intérêt pédagogique. Comme nous l'avons montré, il peut être intéressant d'étudier le roman en interdisciplinarité avec les programmes d'histoire, la littérature permettant un autre regard sur la société de l'époque.

Enfin cela m'a conduit à créer une séquence pédagogique portant sur l'étude de l'œuvre par extraits. Nous avons pu par la suite analyser les plus-values de cette étude auprès des élèves qui étaient véritablement impliqués dans cette étude. Ils ont fourni un travail rigoureux et peuvent, à ce titre, être fiers d'eux.

BIBLIOGRAPHIE

1. **Corpus**

ETCHERELLI Claire, [1967], *Élise ou La vraie vie*, Paris, Gallimard, coll. « Folio (n°939) », 1973.

2. **Généralités sur le roman d'apprentissage**

BAKTHINE Mikhaïl, « Le roman d'apprentissage dans l'histoire du réalisme », *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, coll. « tel n°420 », 1979.

BANCAUD-MAËNEN, *Le roman de formation au XVIIIe siècle en Europe*, Paris, Armand Colin, coll. « littérature 128 », 1998.

CHARDIN Philippe, *Roman de formation roman d'éducation dans la littérature française et dansles littératures étrangères*, Paris, Kimé, coll. « Détours littéraires », 2007.

DEMORAND Nicolas, *Premières leçons sur le roman d'apprentissag*e, Paris, PUF, coll. « majorbac », 1995 ;

DUMONT Louis, *Homo Aequalis, II, L'idéologie allemande, France-Allemagne et retour*, Gallimard, coll. « NRF », 1991.

DURANT-LE-GUERN Isabelle, « Exemple et contre-exemple dans le roman d'apprentissage : Goethe, *Die Wahlvervandschaften* », Littérature & exemplarité p.105 - 113, URL : https:// books.openedition.org/pur/ 39449?lang=fr.

LUKÁCS Georg, *La théorie du roman*, Hongrie, Gallimard, coll. « Tel », 1968.

MONTANDON Alain, « Roman de formation », dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.* Toulouse, Érès, « Questions de société », 2019, p. 150. URL : https://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherch--9782749265018-page-150.htm. [consulté le 25 mars 2022].

3. L'écriture féminine

BEAUVOIR Simone (de), *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, coll. « NRF », 1958.

MARINI M. et THÉBAUD F. (dir.) *La Place des femmes dans la production culturelle. L'exemple de la France, Histoire des femmes en Occident*, Tome 5 (F.Thébaud, dir), Paris, Plon, 1992.

NAUDIER Delphine, « L'écriture-femme, une innovation esthétique emblématique », *Sociétés contemporaines*, 2001/4 (nº44), p. 57-73. URL : https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2001-4-page-57.htm.

THÉBAUD Françoise, *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyon, ENS Éditions, 2007.

4. Critique sociologique

STEINER Philippe, *La sociologie de Durkheim*, Paris, La Découverte, coll. « repères », 2018.

5. **Le monde ouvrier**

BEINSTINGEL Thierry, *La représentation du travail dans les récits français depuis la fin des Trente Glorieuses*. Université Bourgogne Franche-Comté, Littératures, 2017. URL : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01796986/document.

DAVID Anne-Marie, « Le roman sans projet : représentations du travail et de la débâcle industrielle dans la littérature française contemporaine », Université de Montréal, 2016.

6. **À propos du corpus**

BEAUVOIR Simone (de), « Écoutez cette femme... un entretien de Simone de Beauvoir avec ClaireEtcherelli », *Le Nouvel Observateur* n°157, 15 novembre 1967

DAVID Anne-Marie et WOLF Nelly (dir.) *«* Amnésie de la guerre, mémoire du travail *Élise ou la vraie vie* de Claire Etcherelli », *Amnésies françaises à l'époque gaullienne (1958-*

1981), Littérature, cinéma, presse, politique, Paris, Garnier, coll. « rencontres », 2011, p. 53-67.

DOUMAZANE Françoise, *De la production d'une œuvre à sa réception : Élise ou la vraie vie de Claire Etcherelli*, Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°32, 1981. *La littérature et ses institutions.* p. 66.

GIRAUD Michèle et PLOQUIN Françoise, Lectoguide *Élise ou la vraie vie*, Paris, Bordas, coll. « pédagogie moderne », 1976.

MCLLVANNEY Siobhan, « Feminist « *Bildung* » in the Novels of Claire Etcherelli », *The Modern Language Review*, vol. 92, no 1, janvier 1997, p. 60-69.

7. La réception et l'enseignement de la littérature

AHR Sylviane, *L'enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan, 2005.

JOUVE Vincent, *Pouvoirs de la fiction, Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Paris, Armand Colin, coll. « la lettre et l'idée », 2019.

Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain , « Atelier numéro 5 : Guerre d'Algérie et Maghreb contemporain dans les réformes du collège et du lycée », Actes de l'Université d'été, Paris, 29-31 août 2001, Les Actes de la DESCO, Programme national de pilotage, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement scolaire, CNDP, Académie de Versailles, p.182

MACÉ Marielle, *Façons de lire, manières d'être, Paris, Gallimard, coll. « NRF essais »,* 2011.

PEF, *Petit éloge de la lecture*, Paris, Gallimard, coll. « folio (n°5992) », 2015.

8. Autres œuvres citées

BARTHES Roland, *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1953.

COMPAGNON Antoine, *La littérature, pour quoi faire ?* [2007], Paris, Collège de France, coll. « Leçons inaugurales du Collège de France », n° 188, septembre 2013. URL : http://books.openedition.org/cdf/524.

LOUICHON Brigitte, « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », *Tréma* [En ligne], 43 | 2015, mis en ligne le 25 juin 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/trema/3285.

MAKWARD Christiane, COTTENET-HAGE Madeleine, *Dictionnaire littéraire des femmes de langue française de Marie de France à Marie NDiaye,* 1996, Paris, Karthala. URL :https://books.google.fr/books?id=NlYqut4rJQMC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. p. 230.

MAINGUENEAU Dominique, *Contre Saint Proust ou la fin de la littérature*, Belin éducation, 2006.

TODOROV Tzvetan, *La littérature en péril*, Flammarion, 2007.

VIART Dominique, *La littérature au présent*, Paris, Bordas, 2005.

ANNEXES

Annexe 1 :

NOTRE EPOQUE

Ecoutez cette femme...

Un entretien de Simone de Beauvoir avec Claire Etcherelli

Quand j'ai refermé le livre de Claire Etcherelli, j'avais envie de la connaître et de la faire connaître. « Un roman écrit par une ouvrière, un roman sur le travail », m'avait-on dit. C'était assez pour m'intéresser. J'ai trouvé bien davantage : un vrai livre, tout un livre. Le travail, oui, dont nous connaissons si mal la vérité quotidienne. Mais aussi, dans le Paris de 1957, malade de racisme, une admirable et tragique histoire d'amour entre un Algérien et une Française. Et, surtout, quelqu'un ; quelqu'un qui parle avec une voix d'une inoubliable justesse.

Quand j'eus découvert l'écrivain, j'ai souhaité rencontrer la femme. Ecoutez la femme, et vous souhaiterez, j'en suis sûre, aborder l'écrivain.

S. B.

SIMONE DE BEAUVOIR. — *Votre livre* (1) *nous fait pénétrer dans le monde du travail. C'est très rare en littérature : c'est un monde qui ne peut être vraiment connu que de l'intérieur, or les ouvriers n'ont ni l'habitude ni le temps d'écrire. Comment avez-vous pu à la fois travailler en usine et écrire ?*

(1) « Elise ou la Vraie Vie », Denoël, coll. Lettres nouvelles, 284 p., 16,50 F. Jean Freustié en avait rendu compte dans « le Nouvel Observateur » n° 148, du 11-9-1967.

CLAIRE ETCHERELLI. — J'ai d'abord eu la chance d'obtenir une bourse comme pupille de la nation, ce qui m'a permis de faire des études au lieu d'entrer en usine dès l'âge de quinze ou seize ans, comme la plupart des ouvrières. (Depuis quelques années, cependant, la législation a été changée : on ne peut plus entrer en usine avant dix-huit ans.) J'étais d'un milieu plus que modeste et j'ai commencé à aller en classe assez tard, mais j'aimais l'école, j'aimais l'étude et j'ai vite rattrapé le niveau des autres. Mon rêve aurait été de poursuivre mes études plus loin que je ne l'ai fait mais j'ai dû les interrompre pour un tas de raisons, la principale étant que ma famille ne pouvait plus couvrir les frais que cela entraînait. J'étais d'ailleurs dans une situation psychologique très difficile. Les autres élèves de la pension où on m'avait mise étaient d'un milieu tellement supérieur au mien, socialement, que je ne pouvais pas ne pas être consciente, constamment, de cette différence. Mais quand je revenais chez moi, dans mon milieu d'origine, je m'y sentais également déplacée, si bien que j'étais mal partout. J'avais très peu d'amis.

Quand j'ai arrêté mes études, j'étais, socialement, une ratée, parce que j'avais acquis le goût de certaines choses sans avoir la possibilité, n'ayant aucun diplôme, d'aller au-delà et de faire ce qui m'aurait intéressée. Quand il m'a fallu vivre seule et gagner ma vie, j'ai dû me rabattre sur le travail en usine, simplement pour pouvoir manger, survivre.

Ce monde d'usine m'était déjà familier puisque je vivais dans le milieu qu'on appelle prolétarien, entourée de gens qui travaillaient de leurs mains. Pourtant, en entrant à l'usine, j'ai eu l'impression de descendre au fond de quelque chose parce que la réalité que j'ai découverte était encore bien plus dure que celle que j'avais imaginée.

S. B. — *Vous voulez parler de la fatigue, sur laquelle vous insistez beaucoup dans votre livre ?*

C. E. — La fatigue, oui, qui anéantit l'être humain, qui lui interdit de s'épanouir, qui en fait une sorte de machine capable seulement de travailler, de récupérer, puis de retravailler. Avec les normes et les cadences actuelles, il est très difficile à un ouvrier de trouver le temps d'être autre chose qu'un outil.

Cette fatigue, cette déchéance physique, tout le monde les ressent, bien sûr, mais la plupart s'y résignent plus ou moins. Dans l'usine où je travaillais, par exemple, les femmes souffraient beaucoup de la saleté. Travailler avec les coudes dans l'huile, avec le visage plein de peinture noire, faire d'autres travaux assez répugnants, tout cela les affectait profondément. Mais elles n'allaient pas jusqu'à la révolte parce qu'elles avaient le sentiment que leur sort était d'une certaine façon « normal », que c'était celui qui leur était réservé.

Le monde du travail est, en ce sens, tout à fait clos, tout à fait à part. Quand on y est, on a l'impression d'être un paria, d'être coupé de tout le reste de la société, au point qu'on finit par ne plus en être révolté. On est quelqu'un qui ne compte plus, qui sert seulement à produire. C'est quand on sort de ce monde que la révolte arrive.

Un mauvais point

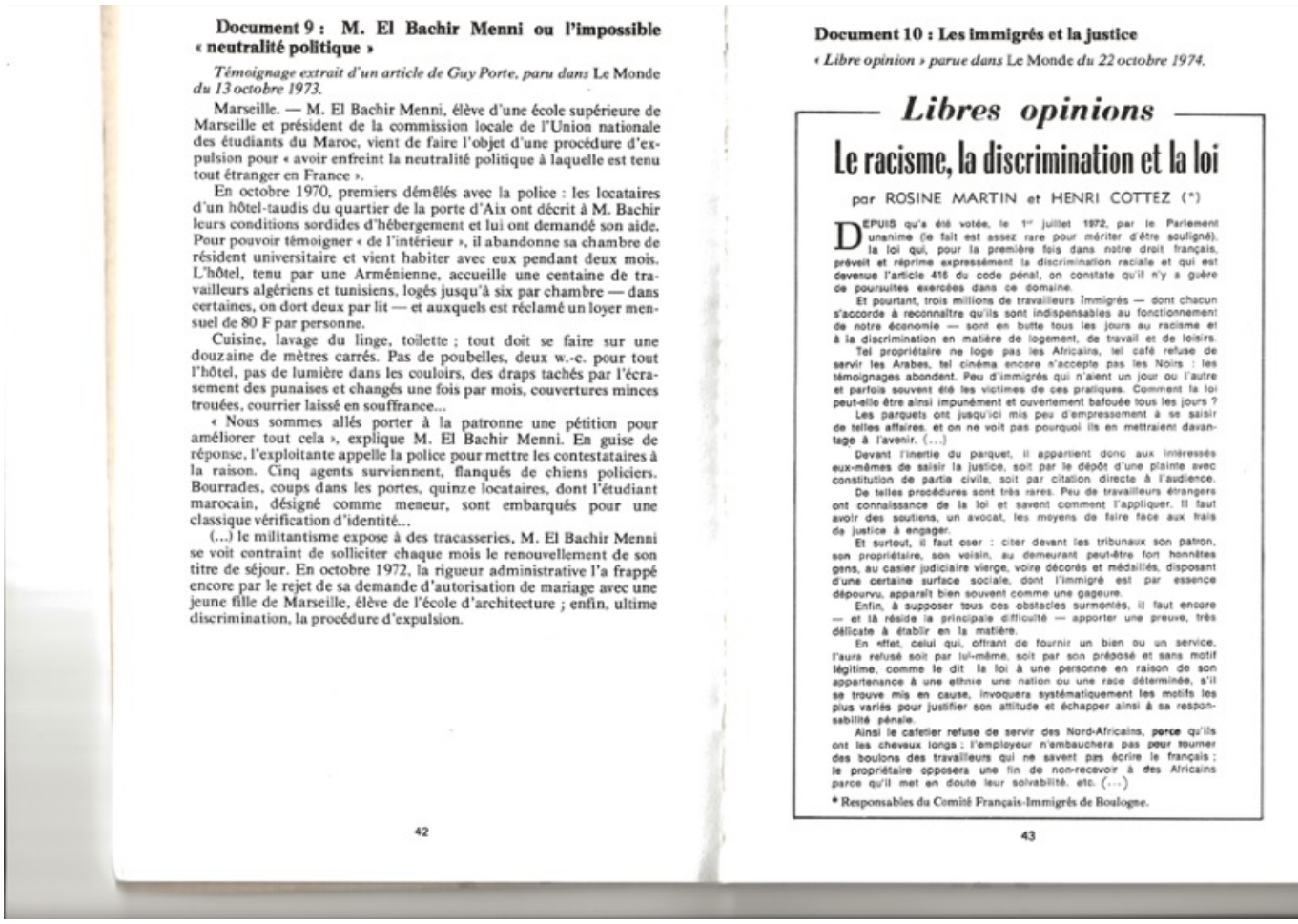
S. B. — *Vous en êtes finalement sortie.*

C. E. — J'ai d'abord travaillé à la chaîne Panhard, chez Citroën. C'est cette expérience, surtout, que j'ai évoquée dans mon livre. Ensuite, j'ai travaillé à la S.K.V. d'Aubervilliers. C'était déjà un peu différent parce que ce n'était plus le travail à la chaîne. On avait quand même une certaine autonomie. La chaîne, dans le monde du travail, c'est vraiment le bas de l'échelle. Après, j'ai fait diverses choses, toujours un peu en marge, toujours très gênée parce que, partout où je me présentais, on me disait : « Avez-vous des certificats ? Où avez-vous travaillé ? » Et quand je répondais que j'avais travaillé chez Citroën, on m'expliquait que je ne faisais pas l'affaire.

S. B. — *Pourquoi ?*

C. E. — Parce que la société actuelle est ainsi faite. Avoir travaillé de ses mains, c'est un mauvais point quand on veut travailler dans un bureau. On pense que vous n'êtes pas quelqu'un de capable puisque vous avez échoué dans une usine. On pense aussi, tout simplement, que vous ne savez pas écrire. La première question qu'on m'a posée, dans le bureau

Annexe 2 :



Document 9 : M. El Bachir Menni ou l'impossible « neutralité politique »

Témoignage extrait d'un article de Guy Porte, paru dans Le Monde *du 13 octobre 1973.*

Marseille. — M. El Bachir Menni, élève d'une école supérieure de Marseille et président de la commission locale de l'Union nationale des étudiants du Maroc, vient de faire l'objet d'une procédure d'expulsion pour « avoir enfreint la neutralité politique à laquelle est tenu tout étranger en France ».

En octobre 1970, premiers démêlés avec la police : les locataires d'un hôtel-taudis du quartier de la porte d'Aix ont décrit à M. Bachir leurs conditions sordides d'hébergement et lui ont demandé son aide. Pour pouvoir témoigner « de l'intérieur », il abandonne sa chambre de résident universitaire et vient habiter avec eux pendant deux mois. L'hôtel, tenu par une Arménienne, accueille une centaine de travailleurs algériens et tunisiens, logés jusqu'à six par chambre — dans certaines, on dort deux par lit — et auxquels est réclamé un loyer mensuel de 80 F par personne.

Cuisine, lavage du linge, toilette ; tout doit se faire sur une douzaine de mètres carrés. Pas de poubelles, deux w.-c. pour tout l'hôtel, pas de lumière dans les couloirs, des draps tachés par l'écrasement des punaises et changés une fois par mois, couvertures minces trouées, courrier laissé en souffrance...

« Nous sommes allés porter à la patronne une pétition pour améliorer tout cela », explique M. El Bachir Menni. En guise de réponse, l'exploitante appelle la police pour mettre les contestataires à la raison. Cinq agents surviennent, flanqués de chiens policiers. Bourrades, coups dans les portes, quinze locataires, dont l'étudiant marocain, désigné comme meneur, sont embarqués pour une classique vérification d'identité...

(...) le militantisme expose à des tracasseries, M. El Bachir Menni se voit contraint de solliciter chaque mois le renouvellement de son titre de séjour. En octobre 1972, la rigueur administrative l'a frappé encore par le rejet de sa demande d'autorisation de mariage avec une jeune fille de Marseille, élève de l'école d'architecture ; enfin, ultime discrimination, la procédure d'expulsion.

42

Document 10 : Les immigrés et la justice

« Libre opinion » parue dans Le Monde *du 22 octobre 1974.*

Libres opinions

Le racisme, la discrimination et la loi

par ROSINE MARTIN et HENRI COTTEZ (*)

DEPUIS qu'a été votée, le 1er juillet 1972, par le Parlement unanime (le fait est assez rare pour mériter d'être souligné), la loi qui, pour la première fois dans notre droit français, prévoit et réprime expressément la discrimination raciale et qui est devenue l'article 416 du code pénal, on constate qu'il n'y a guère de poursuites exercées dans ce domaine.

Et pourtant, trois millions de travailleurs immigrés — dont chacun s'accorde à reconnaître qu'ils sont indispensables au fonctionnement de notre économie — sont en butte tous les jours au racisme et à la discrimination en matière de logement, de travail et de loisirs.

Tel propriétaire ne loge pas les Africains, tel café refuse de servir les Arabes, tel cinéma encore n'accepte pas les Noirs : les témoignages abondent. Peu d'immigrés qui n'aient un jour ou l'autre et parfois souvent été les victimes de ces pratiques. Comment la loi peut-elle être ainsi impunément et ouvertement bafouée tous les jours ?

Les parquets ont jusqu'ici mis peu d'empressement à se saisir de telles affaires, et on ne voit pas pourquoi ils en mettraient davantage à l'avenir. (...)

Devant l'inertie du parquet, il appartient donc aux intéressés eux-mêmes de saisir la justice, soit par le dépôt d'une plainte avec constitution de partie civile, soit par citation directe à l'audience.

De telles procédures sont très rares. Peu de travailleurs étrangers ont connaissance de la loi et savent comment l'appliquer. Il faut avoir des soutiens, un avocat, les moyens de faire face aux frais de justice à engager.

Et surtout, il faut oser : citer devant les tribunaux son patron, son propriétaire, son voisin, au demeurant peut-être fort honnêtes gens, au casier judiciaire vierge, voire décorés et médaillés, disposant d'une certaine surface sociale, dont l'immigré est par essence dépourvu, apparaît bien souvent comme une gageure.

Enfin, à supposer tous ces obstacles surmontés, il faut encore — et là réside la principale difficulté — apporter une preuve, très délicate à établir en la matière.

En effet, celui qui, offrant de fournir un bien ou un service, l'aura refusé soit par lui-même, soit par son préposé et sans motif légitime, comme le dit la loi à une personne en raison de son appartenance à une ethnie une nation ou une race déterminée, s'il se trouve mis en cause, invoquera systématiquement les motifs les plus variés pour justifier son attitude et échapper ainsi à sa responsabilité pénale.

Ainsi le cafetier refuse de servir des Nord-Africains, **parce** qu'ils ont les cheveux longs ; l'employeur n'embauchera pas **pour** tourner des boulons des travailleurs qui ne savent pas écrire le français ; le propriétaire opposera une fin de non-recevoir à des Africains parce qu'il met en doute leur solvabilité, etc. (...)

* Responsables du Comité Français-Immigrés de Boulogne.

43

Annexe 3 :

Séance 5 : Paris ou la vraie vie

Je travaillais beaucoup, tantôt dans l'exaltation que me donnait la contemplation de moi-même, tantôt dans le besoin d'atteindre à l'ivresse de la fatigue. Le soir, je dînais tôt et me couchais tôt. C'était un moment dont je jouissais à plein. Enfin la journée se mourait. Demain, il y aurait peut-être du courrier. Le sommeil allait me délivrer pour quelques heures. La solitude du soir n'était pas douloureuse. Je me sentais en sécurité chez moi. Sécurité. J'aimais ce mot et ce qu'il évoquait. J'en aimais la sonorité rude. Sécurité. Il commençait comme serrure. Il remplaçait le mot bonheur.

Le bien-être de tout mon corps détendu, la lumière que je baissais, le livre que j'ouvrais... Que m'importait mon frère dans ces instants-là !

Un mois entier, je restai sans nouvelles. Je crus plusieurs fois que ma vie allait partir dans les vertiges qui me terrassaient devant la boîte aux lettres vide. Puis Lucien écrivit plusieurs pages. Il travaillait.

Je me suis trouvé dans la nécessité matérielle d'accepter un boulot pénible, mais combien exaltant. Je vais me mêler aux vrais combattants, partager la vie inhumaine des ouvriers d'usine. Au milieu des Bretons, des Algériens, des Polonais exilés, ou des Espagnols, je vais trouver le contact avec la seule réalité en mouvement. Et quand j'aurai fini la journée d'usine, je retrouverai mes papiers, mes cahiers, car, ma vieille Elise, je témoignerai pour ceux qui ne peuvent le faire.

Suivaient quelques phrases polies et forcées sur la santé de la grand-mère et un curieux post-scriptum :

Il y a dans l'hôtel où je loge une chambre libre pour quelque temps. S'il re plaisait d'en profiter, avertis-moi au plus vite et j'en glisserai deux mots au gérant. Tu vivrais à Paris quelques semaines pendant l'absence de la grand-mère. J'espère que tu diras oui, car ma sœur me manque.

Fini de dormir, de manger, de travailler. La tentation surgissait, les images qu'elle suscitait me poursuivaient partout, trop de pensées bouillonnaient : partir, vivre auprès de Lucien, Paris, la vraie vie, Lucien en usine. Cette dernière vision m'attristait, mais c'était surtout me dis-je, par apostolat qu'il avait fait ce choix.

Partir? Comment ? Et la grand-mère, qui lui rendrait visite? Lucien précisait : « quelques semaines ». Et après? Et comment vivrais-je là-bas ? Et les bijoux dont j'avais presque récupéré l'engagement ? J'ouvris la fenêtre et me penchai vers la rue. Quelques femmes riaient des premiers pas d'un bébé maladroit. Face à notre maison, s'échappait du bistrot la voix d'un ivrogne chantant. Des filles pareilles à Marie-Louise taquinaient un garçon. « Chacun vit animalement, ne se réveille que pour défendre l'intérêt de sa corporation, de son clan, docker, employé ou paveur. Il n'y a rien à en tirer. Il faut chercher ailleurs. » Je pensais ainsi lorsqu'un vent doux arriva du fleuve. Je le sentis sur mon visage et ne démêlai pas les raisons de ma joie soudaine. Je partirais. J'écrivis le soir même à Lucien.

Il me fallut une semaine pour organiser mon départ, tant l'événement était fantastique. J'avertis la maison Puesh, d'un ton nouveau et assuré, que je serais absente deux mois. Je rangeai nos trois pièces, saupoudrai les plinthes d'insecticide contre les cafards qui ne manqueraient pas de venir, lavai et repassai les vêtements que je possédais, mais ne pus trouver l'audace d'annoncer à la grand-mère mon prochain départ. Je lui écrirais de Paris, je mentirais, tant pis, j'invoquerais une maladie subite de Lucien. « Et puis, me dis-je lâchement, je reviens dans deux mois. »

Je ris en montant dans le train. Des gens fendaient les routes à de folles vitesses, et moi, je prenais le train pour la première fois. Mais c'était le train de la revanche. La vraie vie ne pouvait manquer de commencer.

Elise ou la vraie vie, Claire Etcherelli - Folio p. 58-59

SÉANCE 7 : UNE NOUVELLE VIE PARISIENNE

Élise vit maintenant à Paris depuis quelques mois. Elle travaille dans l'usine Citroën où travaille également Lucien, son frère. Sa vie est rythmée par le travail mécanique à la chaîne où elle est chargée de contrôler les défauts des automobiles. À l'usine, elle a rencontré Arezki, un algérien dont elle est tombée amoureuse. Une française vivant une relation avec un algérien en 1957 est une chose extrêmement mal vue par la société, elle subit le racisme en même temps que celui qu'elle aime. La société de l'époque est alors marquée par les multiples rafles policières, qui brutalisent les algériens.

Je pris mon manteau et je partis vers la Porte d'Italie. J'éprouvais le besoin de marcher et de parler tout haut. Il y avait des bourrasques violentes qui hérissaient les cheveux et cinglaient la peau du visage; de belles filles en chaud manteau, que, comble d'injustice, le froid et leurs vêtements d'hiver rendaient plus jolies, des Algériens qui marchaient les pieds en canard, vêtus de vestons printaniers dont ils avaient relevé le col ; il y avait des flics aux bouches du métro qui vérifiaient les identités, et les vitrines, du Prisunic à la mercerie décrépie, avaient attrapé une fièvre de guirlandes et d'enluminures. Toute une foule heureuse, bien nourrie, qui prenait en novembre les souliers fourrés et les manteaux doublés, en août les vacances à la mer, et à Pâques les habits de printemps, une foule qui gagnait ses loisirs à la sueur de son front, marchait, s'attablait au café et baissait très fort les paupières quand, dans ses eaux territoriales, se glissaient d'inquiétantes espèces mal nourries, qui gardaient en novembre les habits de Pâques et qui, malgré la sueur de leurs fronts, ne gagnaient que leur pain. Par chance, ces espèces s'agglomeraient dans les quartiers réservés bidonvilles, hôtels miteux et par communautés : Algériens, Espagnols, Portugais, et Français naturellement. Dans ces derniers, il y avait aussi diverses catégories : alcooliques, paresseux, tuberculeux, dégénérés. Le ghetto a du bon. Mais ces gens-là réussissaient à se faufiler à vos côtés, dans le métro, au café, et, de plus, ils étaient bruyants, se trompaient de direction ou buvaient salement. Et quelquefois dans ces caricatures de l'humanité, dans ces corps souffrants, mutilés par la misère, dans ces pièces noires, froides, entre le linge sale et le linge qui sèche, l'un de ces déchets portait en lui, par miracle ou par hasard, la lueur, la flamme, la lumière qui le ferait souffrir davantage. L'esprit soufflait là comme ailleurs, l'intelligence se développait ou mourait, écrasée. Ces pensées, le froid, les mèches qui volent dans mon cou, la dérobade d'Arezki, le sang du Magyar et l'odeur de l'usine, les quatre heures de chaîne qui m'attendent, la lettre de la grand-mère que je n'ai pas encore lue, c'est tout cet amalgame, la vie. Comme elle était douce, celle d'avant, la vie un peu floue, loin de la vérité sordide. Elle était simple, animale, riche en imaginations. Je disais « un jour... » et cela me suffisait. Je vis ce jour, je vis la vraie vie, mêlée aux autres humains, et je souffre. « Tu n'es pas combative », dirait Lucien.

Elise ou la vraie vie, Claire Etcherelli - Folio p. 166-167

QUESTIONS :

1) De quoi témoigne Élise dans ce passage et par quels moyens ?

2) Ce témoignage est-il positif ou négatif ?

3) La « vraie vie » est-elle ce qu'Élise avait imaginé ? Montrez l'évolution de l'heroïne par rapport au début de l'œuvre.

séance 10 :
Désillusion parisienne

Élise est contrainte de rentrer à Paris. Durant sa vie parisienne, elle a vécu une histoire d'amour avec Arezki un aglérien qu'elle a rencontré à l'usine. Elle a enduré le racisme et les humiliations avec lui. Un soir, elle ne l'a plus jamais revu après une rafle policière. Elle le cherche en vain pendant plusieurs jours. C'est alors qu'elle apprend en lisant le journal que son frère Lucien, qui était en centre de soin depuis quelques semaines s'est tué en solex. Elle dit au revoir à Anna, la maîtresse de son frère. Cet extrait est l'excipit du roman.

Je me refuse à imaginer ce qui m'attend. La vue de Marie-Louise m'est, par avance, insupportable ; sa peine me fait injustement horreur. Elle est victime et je la déteste. Je devine aussi que je serai dure avec la grand-mère et que, les premiers attendrissements passés, je fuirai toute conversation. Il me faudra travailler et sans doute choisirai-je un de ces gagne pain où les relations humaines sont inexistantes. La vraie vie aura duré neuf mois. [...]
Quelle force nous a manqué ? Où est la faille qui ne nous a pas permis de dominer ce qu'il est facile d'appeler le destin ? Jusqu'à quel degré sommes-nous coupables ? Ces belles fleurs qui se mêlaient en nous aux herbes vénéneuses n'auront donc servi qu'à tresser des couronnes mortuaires. Ce que nous avions à défendre, ce que nous devions conquérir, nous le laissons derrière nous. Ce sont Henri et ses semblables qui luttent à notre place. Que feraient-ils de la victoire s'ils la remportaient ? Que se retire de moi comme une marée houleuse tout ce qui est pensée. La douleur me guette, tapie dans mon futur, camouflée dans les souvenirs; elle m'attend pour me frapper, mais je la contournerai et me défendrai hardiment. Je chasserai de moi jusqu'à la moindre image. Mais sous les cendres, l'inévitable espérance tiendra bon. Je ne sais d'où viendra le souffle qui l'attisera. Je ne sais vers quoi elle me poussera. Je la sens. Dans mon ensevelissement je la sens. Indistincte, informe, impalpable mais présente. Je me retire en moi mais je n'y mourrai pas.

Élise ou la vraie vie, Claire Etcherelli, pages 275-276 - édition folio

Questions

1) Résumez avec vos mots ce passage.

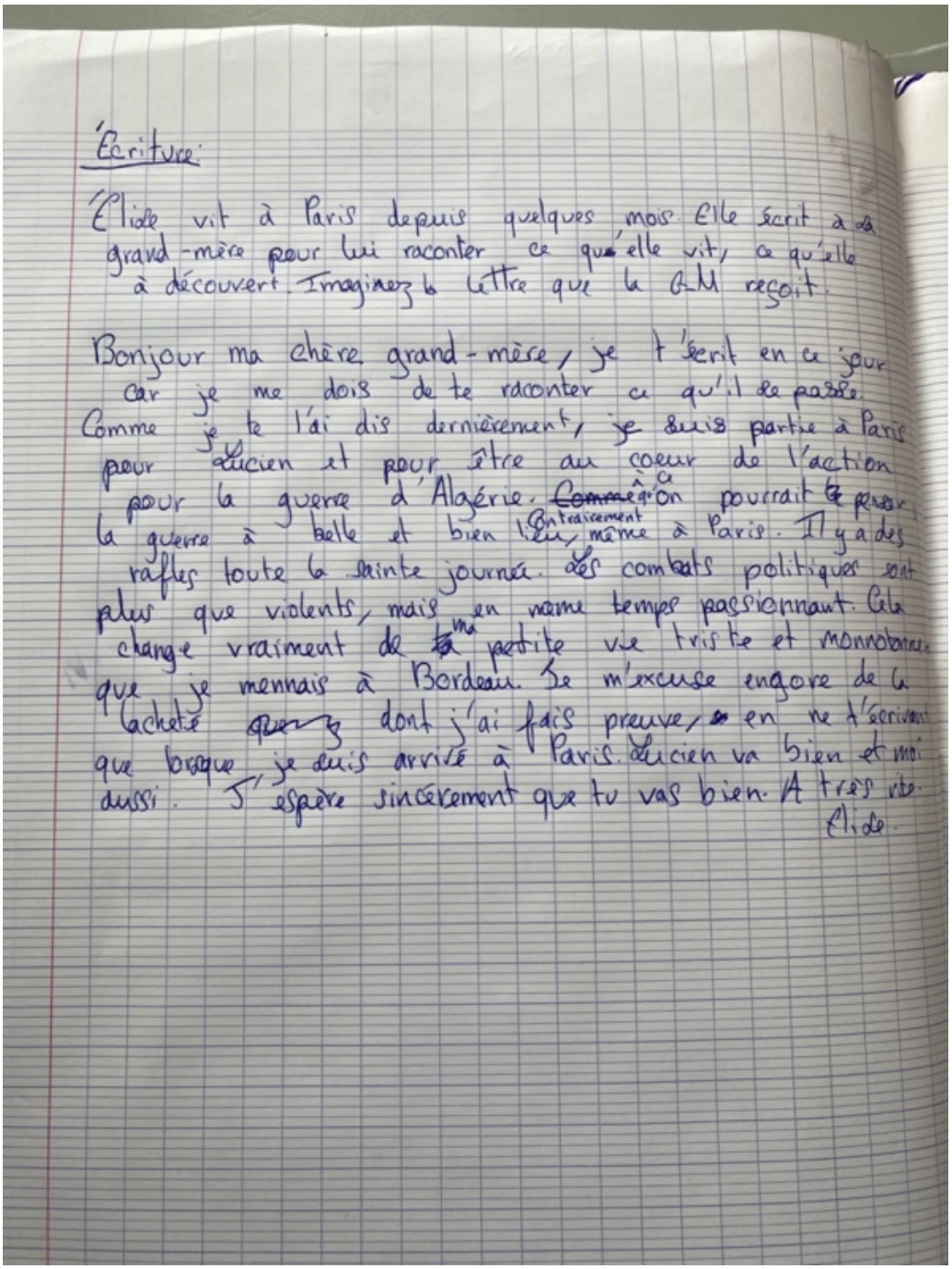
2) Relevez une métaphore dans le texte et expliquez là : vous pouvez faire référence aux extraits du roman que nous avons déjà étudiés.

3) En vous référent à cet extrait et ceux étudiés précédemment, que pouvez-vous dire de l'expérience parisienne d'Élise ?

4) Montrez pourquoi Élise considère que la vraie vie est derrière elle.

5) Expliquez les dernières phrases de " Mais sous les cendres " à " je n'y mourrai pas".

Annexe 4 :



Écriture :

Élide vit à Paris depuis quelques mois. Elle écrit à sa grand-mère pour lui raconter ce qu'elle vit, ce qu'elle a découvert. Imaginez la lettre que la G.M reçoit.

Bonjour ma chère grand-mère, je t'écrit en ce jour car je me dois de te raconter ce qu'il se passe. Comme je te l'ai dis dernièrement, je suis partie à Paris pour Lucien et pour être au coeur de l'action pour la guerre d'Algérie. ~~Comme~~ À ce on pourrait le penser la guerre à belle et bien lieu, même à Paris. Il y a des rafles toute la sainte journée. Des combats politiques sont plus que violents, mais en même temps passionnant. Cela change vraiment de ma petite vie triste et monotone que je menais à Bordeaux. Je m'excuse encore de la lâcheté ~~que~~ dont j'ai fais preuve, en ne t'écrivant que lorsque je suis arrivé à Paris. Lucien va bien et moi aussi. J'espère sincèrement que tu vas bien. A très vite.

Élide.

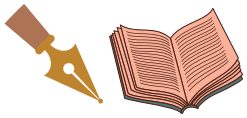
ÉCRITURE : et &

ELISE VIT À PARIS DEPUIS QUELQUES MOIS. ELLE ÉCRIT À SA GRAND-MÈRE POUR LUI RACONTER CE QU'ELLE VIT, CE QU'ELLE À DÉCOUVERT. IMAGINEZ LA LETTRE QUE LA GM RECO.

Ma Chère Grand-mère

Je vais bien ! Mais vous comment allez-vous ?
Je me tiens dans ma petite chambre, la journée a était rude, le travail est ~~rude~~ dur et les travailleurs de l'usine vivent dans des conditions pour la plus-part inimaginable tous cela me fait fut compté par Lucien.
Quand à moi je travail dans une boutique en plein centre ville. Je m'inquiète des évène-ments à venir et de ~~leur~~ tournures qu'ils vont prendrent.

Annexe 5 :



SÉANCE 9 Atelier d'écriture

Lors de notre étude du roman *Élise ou la vraie vie* de Claire Etcherelli, nous avons pu voir que la formule " la vraie vie " apparaît à de nombreuses reprises dans les extraits que nous avons étudiés.

Pour Élise " la vraie vie " est tantôt la vie telle qu'elle est rêvée puisqu'elle apparaît comme un désir de liberté, comme une fuite vers un monde plus animé, comme la possibilité d'être plus heureuse ou comme la formule exprimant un espoir dans l'avenir.
Mais elle est tantôt la vie telle qu'elle est vécue : à Paris Élise participe au grouillement d'une ville en pleine guerre et souffre des conditions de travail difficiles du monde de l'usine.

À votre tour d'imaginer ce que serait " la vraie vie", vous traiterez au choix d'un des deux sujets suivants :

Veillez à indiquer le numéro du sujet choisi sur votre copie.

SUJET 1 : Sujet de reflexion

En prenant connaissance de ce qu'est la " vraie vie " pour Élise, réfléchissez à ce que cette expression peut signifier pour vous. Comment l'imaginez-vous ?
Dans une première partie : expliquez ce que signifie " la vraie vie " pour vous
Dans une seconde partie : décrivez cette vraie vie, comment serait-elle ? Quels seraient les évènements de cette vie ?

SUJET 2 : Écriture d'invention

À l'image d'Élise inventez un héros ou une héroïne réaliste : pourquoi rêve-t-il de "la vraie vie" ? La vraie vie qu'il découvre est-elle comme il l'imaginait ou on contraire est-elle décevante ? Expliquez pourquoi.
Dans une première partie : présentez votre personnage (prénom, âge, lieu de vie, situation familiale : expliquez quelle est sa vie et pourquoi rêve-t-il de la vraie vie)
Dans une seconde partie : votre personnage a enfin accédé à " la vraie vie" : décrivez ce qu'il se passe dans sa nouvelle vie et indiquez si cette vie est positive (comme celle dont il rêvait) ou négative (il peut être déçu de cette vie car elle n'est pas comme il l'avait imaginée).

Sujet 1

La vraie vie est quelque chose de personnel à chacun, pour certains c'est la jeunesse et les fêtes, pour d'autres la vie étudiante ou encore le monde des travail. Pour moi, je pense que la "vraie vie" commence à partir du moment où l'on ne dépend plus d'un garant (parent, tuteur...) En effet travail pour rembourser ses prêts, sa voiture et habiller ses enfants c'est la vraie vie de beaucoup de personnes. Mais enfaite, la vraie vie c'est tout le temps car les actions que l'on fait dans le présent agissent sur le futur, on construit donc chacun sa vraie vie tout au long de notre existence. La vie est propre à chacun donc il n'y a pas "une vraie vie" mais pleins de vies véritables. Donc la vie n'est ni vraie ni fausse elle est simplement la conséquence de nos choix et nos actions.

Pour résumer la vraie vie est la somme des actions et choix de chacuns, chacun a sa vraie vie à lui qu'elle lui plaise ou non. La vraie vie n'est pas un choix ni une fatalité mais juste une conséquence. La vraie n'est que ce que l'on vivra dans le futur.

"la vraie vie" sera je pense, enfin j'espère une vie calme. J'imagine ma vie tels que j'aurais un métier qui paie bien, qui me plaise ou non peu importe. Qui puisse me permettre d'être propriétaire et non locataire, que je puisse avoir une voiture et plusieurs biens immobiliers qui me rapporteront des bénéfices une fois le prêt remboursés. Qui me permette plus tard de ne pas avoir à refuser de choses à mes enfants par manques d'argent mais par éducation. Je ne veux pas m'inquiéter plus tard du budget pour les vacances ou compter chaques euros des courses que je fais. Mais comme dit précédemment dans le texte, pour atteindre cette vraie vie à la quelle j'aspire il faut que je m'y mette maintenant il faudra un bon bulletin en 3e pour aller en générale au lycée. Avoir des bonnes moyennes au lycée et un bon bac pour avoir plus de chance d'avoir mes vœux à parcoursup et ne pas me retrouver quelque part ou je ne veux pas être. Mais si je n'arrive pas à tout ça ma vraie sera autre et peut-être serais-je déçus de ma situation. Mais pour l'instant j'ai toute les cartes en main pour construire ma "vraie vie" mais peut-être sera-elle différente de se que j'imagine. Mais dans tout les cas ma vraie vie sera

Sujet 1 :

1ère partie :

« La vraie vie » qu'est-ce que sait ; un groupe nominal constitué d'un déterminant singulier féminin, ce qui représente que la vraie*, puis un adjectif "vraie" suivie du nom vie.

L'emploi de l'adjectif "vraie" fait remarquer que la possibilitée qu'une "fausse vie", existe.

* vie est unique

La vraie vie pour moi serais expliquée par cette phrase : "Tout le monde à deux vies. La deuxième commence lorsque l'on se rencontre que nous n'en possedons qu'une. »

Petite explication de la phrase :
Notre vie commence réellement dès lors que nous réalisons qu'on a qu'UNE vie et qu'il faut la vivre pleinement.

2ème partie :

La vraie vie ne serait pas forcément simple. Elle serait constitué de déceptions professionnelles, comme personnelles.
La vraie vie sera ~~sur~~ parsemé d'embûches, de mauvaises rencontres, de problèmes en tout genres.
Mais après la pluie, arrive toujours le bon temps : il faut donc s'adapter, et à chaque faux pas il faut se relevé.

Cette vie serait constituée d'évènements tristes : décès, disputes, séparations, difficultés financières, problèmes médicales... mais aussi d'évènements heureux : mariages, ~~opportu~~ opportunités, voyages, soirée entre amis, ... etc.
La vraie vie n'est pas un rêve dans lequel on se réveille mais un monde dans lequel on évolu et où on cherche sa place.

On ne peut se sentir bien que là où l'on est bien accueillit.
La valeur d'une personne n'est pas définie par son entourage (amis, collègues / familles / tout type de personnes) donc si tu te sent rabaissé là où tu es, c'est que tu n'est pas à ta place.

SOMMAIRE

INTRODUCTION *1*

PREMIÈRE PARTIE : *5*

Élise ou la vraie vie : un roman d'éducation féminine ? *5*

1. Les origines du roman d'apprentissage **5**

1.1 Le *Bildungsroman* **5**

1.2 Les caractéristiques du genre **7**

2. L'émergence de la figure féminine dans l'après-guerre **9**

2.1 L'écriture féminine : sa place dans l'après-guerre **9**

2.2 Élise, une héroïne féminine racontée par une autrice **10**

3. Un manifeste d'éducation féminine **13**

3.1 Étude du titre et structure du roman **13**

3.2 L'aspiration des personnages à la « vraie vie » **17**

3.3 « Amour et politique » : de l'amour à la réalité du conflit franco-algérien **21**

3.4 Portrait de la condition ouvrière à travers le regard d'une femme **24**

3.4.1 L'usine ou le lieu des inégalités **25**

3.4.2 L'usine ou le lieu de l'inhumanité **28**

DEUXIÈME PARTIE : *32*

L'intérêt pédagogique de l'étude d'Élise ou la vraie vie, de Claire Etcherelli *32*

1. Quelle place pour le roman de la fin du XX^e^ siècle à l'école ? **32**

1.1 Les programmes officiels **32**

2. Élise ou la vraie vie, une œuvre oubliée ? **33**

2.1 L'Étude d'*Élise ou la vraie vie* des années 70 à 90 ..... **33**

2.2 L'œuvre aujourd'hui **37**

TROISIÈME PARTIE : *39*

Analyse de la mise en œuvre d'une séquence pédagogique *39*

centrée sur l'étude d'Élise ou la vraie vie, de Claire Etcherelli en classe de quatrième. *39*

1. Description de la séquence et de ses enjeux **39**

2. Les avantages pédagogiques de l'étude d'*Élise ou la vraie vie* **40**

2.1 Susciter l'intérêt des élèves par dévoilement progressif **40**

2.2 Des sujets d'écritures innovants **41**

3. Retour critique **42**

CONCLUSION *43*

BIBLIOGRAPHIE *44*

ANNEXES *48*

Résumé :

Élise ou la vraie vie est une œuvre de Claire Etcherelli publiée en 1967. Ce roman témoignage à travers le regard du personnage d'Élise du climat politique et social de l'époque. En plein conflit franco-algérien, l'héroïne Bordelaise se rend à Paris, elle y découvre le monde ouvrier et l'amour, vivant une relation passionnée avec un algérien. C'est à travers ces deux expériences, qu'Élise qui jusqu'à alors vivait de façon presque primitive naît à la conscience politique. Ce mémoire s'intéresse à montrer que l'œuvre peut être considérée comme un roman d'éducation féminine à l'instar du *bildungsroman* traditionnel. Nous avons essayé par la suite de comprendre quels étaient les intérêts pédagogiques de l'étude du roman très étudié dans les années 1970 et presque oublié de nos jours. La création d'une séquence centrée sur *Élise ou la vraie vie* en classe de quatrième nous a permis d'analyser les avantages didactiques et pédagogiques de l'œuvre.

Mots-clés :

roman d'apprentissage –XX^{e} siècle – monde ouvrier – guerre d'Algérie