

# LECTURE CURSIVE ET LECTURE ANALYTIQUE EN COLLEGE ET LYCEE.

Ce document est la restitution d'un stage de FF organisé par Mme Jean, IPR, et assuré en janvier 2006 dans l'Académie de Toulouse. Etaient présents les IPR des collèges, lycées et LEP de l'Académie de Toulouse.

M. Jordy, IG, en animant les deux journées de stage, a réaffirmé avec force des réalités pédagogiques. Son discours s'est construit autour de **quatre étapes principales** :

1- Une réflexion initiale sur les **DERIVES DES LECTURES ANALYTIQUES ET CURSIVES** constatées lors d'inspections, dans les manuels ou dans les copies de l'épreuve de didactique de l'agrégation interne. Ces dérives seront évoquées à plusieurs reprises dans ce compte-rendu.

2- Ont ensuite été posées des QUESTIONS générales sur la lecture analytique des œuvres et sur la place de la lecture cursive, qui constitueront la trame de la première partie de ce dossier (**I- Réfléchir sur la lecture analytique**), présentée sous forme de questions/ réponses pour une lecture en ligne plus aisée. M. Jordy a alors énoncé quelques **PRINCIPES** de base : certaines de ses formulations seront citées entre guillemets.

3- A l'issue de ce débat, chaque stagiaire a été mis en situation de recherche autour des **quatre œuvres** ( ou extraits d'œuvres) ci-dessous :

- Cinq francs pièce. Fred Vargas ( Coule la Seine).
- Lambeaux. Charles Juliet.
- Grabinoulor : Chapitres 1 ( Grabinoulor s'éveille) et 6 ( Grabinoulor cherche l'Empire des morts). Pierre Albert-Birot.
- Aymerillot. Victor Hugo ( La Légende des siècles).

4- Des **PISTES** de lecture analytique ont alors été suggérées, qui seront développées dans la deuxième partie de ce document sous le titre : **II- Pratiques d'enseignant, pratiques de classe**.

## **I- Réfléchir sur la lecture analytique :**

*Q/ Comment définir les principes de base de la lecture analytique ?*

**R/** Le projet de l'Inspection générale est bien de « refonder la discipline » en « énonçant des **PRINCIPES COMMUNS**, banals parfois mais toujours nécessaires. Citons-en d'emblée six, six vrais « *actes de foi pédagogique* » :

**1- L'EDUCABILITE** : tout être humain peut progresser. Il faut refuser tout déterminisme social, familial ou culturel.

**2- LE DROIT A L'ERREUR POUR L'ELEVE** : « *Un élève est en classe pour apprendre* », nos élèves ne sont pas là pour témoigner qu'ils savent. Et recevoir un discours magistral ne suffit pas à « savoir ». « *Tout apprentissage se fait par tâtonnements, erreurs : la reconnaissance du droit à l'erreur est un devoir pédagogique* ».

**3- TOUTE PEDAGOGIE EST UNE RECHERCHE** : une quête de sens pour l'élève, faite de tâtonnements. « La didactique n'est pas une science exacte. », elle essaie de proposer des démarches cohérentes qui tiennent compte des erreurs des élèves et construit à partir d'elles un apprentissage, un parcours pertinent.

**4- LA LECTURE EST UN ACTE** : il convient de distinguer la lecture intime, personnelle, de la lecture en classe qui doit être recherche, construction d'un sens. A l'heure actuelle, dans les classes, « la lecture est trop souvent une simple affirmation ou validation d'un sens préconçu. » La démarche de la lecture analytique pourrait se résumer par le sous-titre de M. Descotes : « Construction du sens. »

**5- L'ASSOCIATION INDISPENSABLE DE LA LECTURE/ L'ECRITURE/ LA GRAMMAIRE** : c'est-à-dire une étroite « interconnexion ». Je lis pour écrire, j'écris pour lire, la grammaire me sert à mieux lire et mieux écrire...

**6- LE PRIMAT DU LITTERAIRE DANS L'APPRENTISSAGE** : l'apprentissage doit se tourner vers l'acquisition de principes littéraires et donc humanistes, et non de techniques ou de dispositifs qui ne doivent être que des outils au service de la lecture.

Voilà six principes « *majeurs, humanistes, intellectuels et moraux* ». Et, au nom de ces principes, l'élève doit être considéré **NON** comme un récepteur, mais **EN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE**. On peut, on doit rester- **EXIGEANT SUR LA LITTÉRARITÉ** des textes proposés. Ne considérons pas par exemple que l'élève de 6<sup>ème</sup> mauvais lecteur ne peut accéder aux œuvres du patrimoine.

**Q/ Mais justement comment définir la littérarité d'une œuvre ?**

**R/** Question difficile ! La réponse paraîtra peut-être un peu sommaire. L'œuvre **LITTERAIRE** serait celle dont le sens ne s'épuise pas à la première reformulation (« paraphrase »), comme c'est le cas avec le texte informatif. En collège, veillons à la qualité proprement littéraire des œuvres de jeunesse choisies pour l'étude.

**Q/ Pourquoi avoir besoin aujourd'hui de réaffirmer ces principes ?**

**R/** Parce qu'il y a eu **DÉRIVE**. « *La didactique du français a permis des avancées puisqu'elle contraint l'enseignant à la conscience et à l'explicitation de ses choix, de ses objectifs et de ses démarches. Mais ce progrès a engendré des dérives et construire les notions didactiques est « devenu un obstacle à la construction du sens.* » La règle d'une bonne stratégie de lecture devrait être : « *d'abord, on choisit le texte... pour l'expliquer ! et non comme on le voit majoritairement pour mettre en place l'outil.* » "Il faut non point bannir toute instrumentalisation mais se garder d'en faire une fin. Pour analyser les textes, l'enseignant a toujours utilisé des outils d'analyse ; ils se sont diversifiés par l'apport de la linguistique, de la sémiotique, de la génétique des textes, etc... A nous de les utiliser à bon escient pour en faire des clés de lecture, des "instruments de lecture", non pour réduire l'enseignement des lettres à leur

*mise en oeuvre*". On voit trop souvent dans les manuels ou dans les pratiques de classe que des textes sont choisis et étudiés, non pas selon leur intérêt littéraire, mais en fonction d'objectifs abstraits purement technicistes.

**Q/ D'où vient cette dérive ?**

**R/** De la notion - ou plutôt de la mauvaise utilisation - de la notion d'**OBJECTIF PÉDAGOGIQUE**. Faisons un rapide historique de cette dérive.

Jusqu'aux années 70, il n'y avait pas « d'objectifs pédagogiques. » Le choix des textes se faisait en fonction de leur présence dans le manuel ou de la sélection personnelle du professeur, selon ses goûts ou sa conviction de leur importance patrimoniale.

L'apparition des objectifs pédagogiques a été en soi un progrès, mais est devenu un obstacle dès lors que les textes se sont transformés en simples outils... au service de l'objectif.

Redisons-le avec force : le texte doit être étudié pour lui-même et NON pour mettre en place un outil. Cette **CONFUSION** entre **OUTIL** et **OBJECTIF** a été la raison de **L'ÉCHEC DE LA LECTURE MÉTHODIQUE**, « alors même que ses fondements théoriques et les démarches qu'elle préconise sont indiscutablement sûrs. »

**Q/ Quels sont les effets de cette dérive ?**

**R /** L'étude de la **TECHNIQUE** a pris le pas sur l'étude de ce qui fonde la **VALEUR** de l'œuvre, de l'**ÉMOTION** ou du **PLAISIR** qu'elle génère. Au nom de cette technicité, on parle moins de théâtre que d'« acte de langage », moins de conte que de narratologie, moins de poésie que de « poétique ».

Actuellement, par exemple, le schéma narratif est surestimé et surexploité. Il est certes important, mais pas nécessaire pour **LIRE**. Une enquête sur ce que les élèves retiennent en fin de collège est édifiante : 1) ... l'énonciation.

2) ... le schéma narratif.

3)... accessoirement ... un nom d'auteur...

Citons deux exemples... à ne pas reproduire : construire un groupement de textes pour étudier le sonnet... ou la métaphore. « La démarche suivante serait sans doute plus efficace » :

Sonnet 1 : La structure du sonnet au service d'un sens.

- Sonnet 2 : Inutile de revenir sur la structure « abstraite de la disposition des rimes ou des quatrains / tercets », mais observons « comment cette structure ou les écarts construisent un effet de sens différent ».
- Sonnet 3 : Insistons sur sa singularité de structure, donc de sens

Ainsi s'établit la différence entre deux types de séquences sur le **SONNET** :

L'une qui « tourne en rond » en reprenant chaque fois l'étude de la forme fixe, l'autre, qui, est **ÉVOLUTIVE** et met en relation le sens, la poésie, et la norme ou les écarts.

**Q/ Qu'est-ce que la lecture analytique ?**

**R/** Ce qui doit amener les élèves à être capables de rendre compte du texte, malgré les erreurs, les tâtonnements, les difficultés. On pourrait dire qu'il y a **LIRE...** et **LIRE**, soit deux définitions à donner car « je ne lis pas comme je fais lire mes élèves ! »

1- **LA LECTURE PERSONNELLE** : propose les sens premiers, ébauchés, parcellaires et entachés d'erreurs. Elle est intime, source d'émotions. Ce qu'elle provoque chez le lecteur peut être non formulé, voire non formulable.

2- **LA LECTURE-CLASSE** : « activité normée, imposée », est l'élaboration d'un sens collectif et construit. Cette recherche de cohérence et d'unité doit déboucher sur une construction formulée et validée.

La **LECTURE ANALYTIQUE** est la démarche qui conduit de **l'INFORMULÉ AU FORMULÉ**.

On va passer de l'approximatif au cohérent dans une construction aboutissant au sens. Et la **DIDACTIQUE** est l'ensemble de tous les moyens permettant de passer de la lecture personnelle à la lecture-classe. C'est l'utilisation de tout ce qui me permet de construire du sens. *« Tout comme la lecture méthodique, une lecture analytique suit un parcours qui transforme l'expérience intime et parcellaire de chacun en une interprétation collective, validée par le professeur et les recherches conduites par la classe. »*

Construire une lecture analytique, c'est donc en quelque sorte passer de la « **CO-ERRANCE** à la **COHÉRENCE** ».

**Q/ Comment aider le groupe-classe à construire son interprétation sans projeter immédiatement celle du professeur ?**

**R/** Il s'agit de « faire émerger chez chaque individu d'un groupe-classe une interprétation du texte communément admise », exercice scolaire, artificiel et invention pédagogique à la fois. Des démarches telles que celle du Lagarde et Michard ou celle demandée à l'épreuve de Français ne sont pas des actes de construction, mais un **exposé** de propositions d'un sens suivi d'une validation.

La classe est bien sûr un ensemble d'individus différents qui ne comprennent pas les mêmes choses. Il est donc nécessaire de partir de l'état de ce que les élèves comprennent et d'organiser systématiquement un temps de RÉACTIONS de lecture, quel que soit le mode de diffusion ( lecture à voix haute, magistrale, silencieuse, préparation à la maison, découverte, expression orale, travail d'écriture... )

Constatons, avant d'organiser la démarche. Il s'agit de consigner les réactions à partir « d'une amorce » : « Pour moi, le texte, c'est ... » qui permet à l'élève, par l'effort de formulation, de donner un sens à sa lecture personnelle : il faut mettre l'élève **EN POSITION D'ACTEUR**, réagissant en tant que « lecteur-individu humain ».

Partant donc de réactions incomplètes et personnelles, la lecture analytique consistera donc à nommer, à formuler ce qui n'était que bribes et sens parcellaires.

**Q/ Mais ce travail systématique sur les réactions de lecture n'est-il pas une perte de temps ?**

**R/** Non, la lecture analytique est « une expérience collective », un « échange » sur un texte. Il s'agit de gagner du temps sur les éléments communs et de travailler sur les phénomènes d'échocs et d'écarts, donc sur la singularité de chaque texte. N'hésitons pas à revenir à un questionnement préalable simple et fondamental ( que le professeur évite malheureusement en général un jour d'inspection) : « DE QUOI PARLE LE TEXTE ? » Nous devons revenir aux « fondamentaux », afin de poser les référents communs au texte ( au besoin par le résumé) avant d'aller plus loin.

**Q/ Toutes les réactions de lecture sont-elles pertinentes ?**

**R/** Oui ! La lecture analytique est l'articulation des réactions vers la construction d'un sens cohérent. Elle permet de prendre conscience de la diversité des lectures et de l'éclatement du sens, en se construisant à partir des réactions et/ou erreurs formulées.

Citons quelques **VARIANTES** pour construire une interprétation du texte grâce à la production d'élèves :

- " Donner un titre au passage et le justifier » → Travailler sur la diversité des titres proposés.

- « Ecrire la suite du passage et la justifier » : relectures avec commentaires des choix lexicaux , syntaxiques, explications des connotations... → « Qu'est-ce que votre texte révèle de votre lecture du texte initial ? ». Les explications et justifications de tous les choix d'écriture deviennent des éléments de la lecture analytique.

- « Rédiger un résumé du texte et en faire un compte-rendu à voix haute. »

Pour un compte-rendu de commentaire littéraire, le professeur peut reprendre la même construction en strates :

Voici le sens que j'ai trouvé dans toutes les copies.

- Voici le sens que j'ai trouvé dans les meilleures copies.
- Voici le sens que j'aurais pu trouver si vous aviez utilisé les outils dont vous disposiez.

**Q/ Dans cette démarche de l'individuel au collectif, la lecture analytique comporte donc une prise de risque ? Certains textes sont difficiles, exigeants...**

**R/** Mais il faut proposer aux élèves des textes exigeants pour que le texte résiste et qu'il puisse y avoir progrès dans l'élaboration de la lecture ! La classe doit comprendre que la lecture est un « chaos d'interprétations », que le texte est un « champ de bataille désordonné » où il faut « ordonner du sens ».

Il est nécessaire de choisir aussi des textes « piégés-piégeants ». Prenons les premières pages de La Disparition de Perec par exemple : les premières réactions iront d'abord vers la lecture de la violence, puis de l'épopée. Des remarques permettant d'y lire le burlesque, le jeu littéraire, interviendront progressivement. Une lecture humaniste sur la décomposition du monde ( par la disparition de la lettre mère) finira peut-être par émerger.

Mettons en difficulté les élèves, vérifions la diversité des interprétations, puis proposons un niveau de lecture plus complexe s'intégrant dans la construction collective du sens. In fine, n'hésitons pas à comparer point de départ et point d'arrivée.

Il va de soi que, pour le professeur, il s'agit d'un exercice d'équilibriste, sans filet, mais qui vise l'appropriation du texte par les élèves... plus que la réception de la lecture d'un expert ! Expliquer un texte, c'est bien sûr donner les outils nécessaires à sa compréhension et il est aussi des textes auxquels sans doute on est amené à renoncer pour des raisons lexicales, culturelles... « *Si on se refuse à ces deuils, il convient de se doter des outils, des démarches qui combleront les carences, construiront les meilleures conditions de réception des textes, donneront les outils – culturels, lexicaux...- indispensables à l'appréhension de l'œuvre : cela porte aussi le nom de « didactique »*

**Q/ Tous les moyens sont-ils bons pour conduire une lecture analytique efficace ?**

**R/** En tout cas, le professeur ne doit se priver d'aucune entrée dans la lecture, aussi banale paraît-elle ( par exemple, l'examen de l'objet- livre), d'aucune question, aussi usée semble-t-elle ( ainsi, pour vérifier une lecture cursive : « Tel épisode se situe-t-il au début, à la fin ? Pourquoi ? » / « Telles citations : de qui ? où ? »/

« Tel dialogue : entre qui et qui ? »).

**Q/ Quelles sont les pistes pour aborder l'œuvre intégrale ?**

**R/** Lire une œuvre intégrale, c'est prendre acte de son intégrité. La lecture analytique doit être placée dans cette perspective. « L'œuvre littéraire est un tout signifiant et c'est cette globalité que j'interroge, que j'analyse. Ce qui impose que les élèves aient lu l'œuvre dans son ensemble auparavant. »

Insistons. Une lecture cursive PRÉALABLE est nécessaire. L'enseignant, pour mettre l'élève « en appétit », ne doit négliger aucune « porte d'entrée » et aider, encadrer la lecture individuelle, inventant des stratégies de lecture pertinentes. En classe, la sélection des axes de travail, le choix et le découpage des textes permettront une « circulation » du sens. Le rythme de travail (étude d'extraits, analyse de chapitres, de traits caractéristiques, temps de synthèse) appartient au dispositif de l'étude : par définition, le temps consacré à chaque lecture analytique est variable. Mais ne dépassons pas les quinze heures et organisons le travail sur une période d'un mois environ.

**Q/ Comment amener les élèves à relire et à exploiter leurs notes ?**

**R/** On a dit que la lecture analytique rendait l'élève capable de lire une œuvre en partant de ses réactions de lecteur. Elle doit aussi l'amener, en fin d'étude, à **RENDRE COMPTE DU SENS : ACTEUR D'UN COMPTE-RENDU**, l'élève va exploiter les notes prises.

Proposons une **EVALUATION EN AVAL** ( rapide, orale ou écrite) à partir d'un compte-rendu d'une lecture analytique. Par exemple, en fin de séance :

« Donnez un nouveau titre au texte et justifiez-le. »

- « Demain, deux élèves feront pendant un quart d'heure un compte-rendu oral de la lecture. »
- « On a vu que ce texte relève du registre fantastique : expliquez pourquoi. »

Cette évaluation, rapide, est au moins aussi valide qu'une préparation en amont.

## **II- Pratiques d'enseignant, pratiques de classe :**

A/ Aymerillot, Victor Hugo ( La Légende des Siècles) :

La consigne donnée aux stagiaires étant de recenser les **SAVOIRS** nécessaires à la lecture analytique d'Aymerillot, la longue et lourde liste de ces savoirs permet de dessiner plusieurs pistes :

Oui, un poème constitue bien une œuvre intégrale qui fonctionne avec sa part inhérente d'autonomie.

1. Mais la relation poème↔ recueil de poèmes engendre un savoir indispensable à la construction des prérequis. Elle pourra être mise en place à partir d'un groupement de textes comprenant des éléments de La Légende nécessaires à la compréhension d'Aymerillot, comme Le Mariage de Roland ou la longue préface de Victor Hugo.

Au delà joue l'intertextualité hugolienne : l'étude comparative de Ruy Blas et d'Aymerillot facilite l'émergence de la figure de « *l'homme qui dénonce, du héros proférateur* » dont le discours puissant s'oppose à la veulerie et à l'asthénie ambiantes. «Bon appétit, messieurs », lançait Ruy Blas. Mais Ruy Blas est l'homme dont la prise de parole échoue car il y a eu tricherie, travestissement, trahison. Héros souillé d'un drame romantique, il est exclu du progrès et d'un avenir à construire. On ne transige pas avec l'idéal de pureté : c'est Aymerillot qui va l'incarner, présenté comme une jeune fille, une vierge, n'ayant ni mort, ni sang, ni compromission, ni lâcheté sur la conscience. Avec lui se fera l'irrésistible ascension d'un homme du peuple capable de faire entendre sa voix la plus puissante et la plus pure. Prenant la parole, Aymerillot...prend la ville : l'ellipse narrative ( vers 294) confirme son succès.

*« Une analyse plus complète de ce récit épique peut se lire dans le rapport d'agrégation interne de lettres modernes 1998 »*

Dans la longue liste des **SAVOIRS** que doit maîtriser un élève, citons quelques « essentiels » :

La (re)connaissance des registres épique et grotesque ( burlesque ?).

- Des notions de base sur l'épopée, la chanson de geste ( Parfois étudiée en 5<sup>ème</sup>, La Chanson de Roland pourra être reprise) et la capacité à percevoir le mélange des genres.
- Des savoirs historiques ( Napoléon... ) .
- Des notions d'histoire littéraire, notamment la perception du romantisme : « Et tout le grand ciel bleu n'emplirait pas mon cœur... »
- Un « voyage » intertextuel : drames hugoliens, éléments de La Légende des siècles...

La liste n'est évidemment pas exhaustive ! L'essentiel, pour l'élève, sera de prendre conscience des **NIVEAUX D'INTERPRÉTATION**.

De ce qu'on pourrait faire à ce qu'il faut éviter de faire :

Voici sur le même texte de Hugo un exemple de séquence ( constitué de quatre séances) où la maladresse dans la formulation des axes choisis et des perspectives dégagées aboutit à un contresens sur l'œuvre : éparpillés, fragmentaires et systématisés, notions et outils se substituent à la **CONSTRUCTION DU SENS**, seul vrai enjeu d'une lecture analytique efficace.

Séance 1 : Etude du récit → La construction narrative et dramatique du texte.

- Séance 2 : Un texte descriptif → La place rhétorique et poétique de cette description.
- Séance 3 : L'argumentation.
- Séance 4 : Le poétique.

Pris un à un, tous ces éléments s'avèrent... exacts. Mais d'une part, ils conduisent à un vrai contresens sur l'œuvre : aucune visée argumentative ici ! D'autre part, ils ne permettent à l'élève ni de construire de façon détaillée la signification du texte, ni d'effectuer un travail d'interprétation cohérent.

6- Comment mettre en place didactiquement la séquence ?

- Enonçons tout d'abord quelques pistes possibles :
  - Partir de l'étude des noms de lieux afin de dessiner cet univers qui s'ouvre et enfle à l'infini.
  - Dégager les étapes du récit.
  - Etudier l'ekphrasis de Narbonne ( vers 23 à 39).

→ Travailler sur le motif de l'OISEAU, « l'aigle » épique devenant « pigeon, moineau, pinson » ( vers 164 à 165) dans une démarche de désacralisation de l'épique. La METAPHORE de l'OISEAU peut d'ailleurs conduire à un riche travail intertextuel.

- Quel groupement de textes mettre en place dans une lecture semi-cursive pour faciliter la lecture analytique d'Aymerillot ?

→ La Chanson de Roland : l'épisode de la mort de Roland.

→ Extraits d'Homère et de Virgile.

→ Vigny. Le Cor.

→ Victor Hugo. Le Mariage de Roland..

#### 7- Quelques remarques au fil de l'œuvre permettant d'en construire le sens :

Cocasserie, humour, ironie, parodie « polluent » le texte. Pourtant, Aymerillot n'est pas une parodie d'épopée, mais **l'émergence d'un épique hugolien** dont le mélange des registres sublime et grotesque va assurer le triomphe.

Victor Hugo s'inscrit dans une lignée d'histoire littéraire en reprenant un extrait de La Chanson de Roland au moment où Charlemagne est face à son échec, où le deuil de Roland est à faire, où l'énergie épique se perd. Lorsque l'empereur découvre Narbonne, le retour du désir de conquête s'opère. L'Orient pénètre alors l'œuvre, et la virtuosité hugolienne crée un morceau littéraire de choix où l'épopée reprend en mains l'élégie initiale.

Par sept fois, Charlemagne interpelle ses barons un à un. Par sept fois, il essuie refus, donc échecs. Ces sept outrages face à la parole prophétique, sacralisée, de l'empereur s'inscrivent dans une perspective biblique : l'homme humilié par sept fois...se relève sept fois. Les épreuves subies sont là pour ressusciter Charlemagne dans un prodigieux discours. Tomber pour mieux se relever : tel est cet incessant mouvement de Sisyphe où la possibilité de se redresser appartient au héros, comme le sublime surgira du grotesque.

Epuisé, vieux, en deuil, père orphelin du fils, Charlemagne semble à la fois :

- Figure christique et biblique.

- projection de Napoléon.

- porte-parole de Hugo.

- Le contexte cosmique de l'œuvre, élément de l'épopée, génère un discours de puissance, d'énergie, qui s'oppose aux discours de renoncement des hommes veules entourant Charlemagne. Dans le processus de transformation de l'homme à travers les siècles, il faut que la parole engendre l'acte : Aymerillot incarne cette réussite.

B/ **Lambeaux**, Charles Juliet :

1- Un véritable phénomène littéraire :

Très étudié en lycée professionnel, le livre de Charles Juliet suscite de la part des lecteurs d'intenses réactions de rejet ou d'émerveillement. Une entrée dans l'œuvre pourrait d'ailleurs se faire à partir des innombrables réflexions parues sur Internet, commentaires virulents ou émus.

Lire Lambeaux, c'est :

→ Réfléchir sur la LITTÉRARITÉ de l'œuvre : ce livre est-il un objet littéraire ou pas ? Charles Juliet est-il un écrivain...ou un simple écrivain ? La réflexion critique sur la **QUALITÉ** de l'œuvre constitue un enjeu de lecture vital.

→ Exercer son droit à NE PAS AIMER un livre : moi, lecteur, je peux ne pas adhérer à cette parataxe continue où le refus de pathos...crée le pathos. Je peux ne pas aimer cette écriture sèche, BLANCHE qui évoque Annie Ernaux. Je peux être déçu par la seconde partie de l'œuvre qui ne correspond pas à mes attentes de lecteur : après le portrait de la première mère, j'espère celui de la seconde mère qui n'apparaîtra que sous forme fragmentaire, rompant l'équilibre souhaité.

2- Etude de l'œuvre intégrale : quelques suggestions pour construire une séquence :

a) Objet d'étude : l'autobiographie → en 3<sup>ème</sup>.

→ en 1<sup>ère</sup> L.

Travail sur → biographie ↔ autobiographie.

→ biofiction ↔ autofiction.

b) Lecture **CURSIVE** préalable du livre.

c) Durée : - de trois semaines à un mois.

- pas plus de sept séances.

d) Projet de lecture :

**Une constitution narrative tentant de dire l'itinéraire d'un homme qui conduit au métier d'écrivain ( vers une écriture salvatrice).**

e) Séances possibles :

Entrée dans l'œuvre : étude de l'objet-livre et de ses horizons d'attente.

- Autre possibilité pour entrer dans l'œuvre : utiliser un TEXTE-AMORCE afin de cerner les objectifs d'un programme d'écriture :

Folioplus page 112 à 114

( « Un jour → détresse » )

→ La notion de clôture d'un texte.

→ L'initiation à l'énonciation : quel est le sens de l'effacement du « je » ?

→ « tu » comme fusion mère/fils.

→ « tu » comme marque ou masque du

narrateur ?

→ La construction d'une **POSTURE LITTÉRAIRE**.

→ L'articulation des deux mères : deux mères rapprochées **NON PAS** par l'émotion **MAIS** par l'écriture : les deux mères disjointes et rassemblées par l'écriture **ME** fondent.

→ Le lyrisme : vers libres/rythme ternaire ( à opposer à la sécheresse de la prose ordinaire).

→ Le texte comme **CHANT**, comme **PROFESSION DE FOI** : un hymne à ceux qui n'ont pas eu la parole. ( N'oublions pas l'aspect « christique », douloureux, de Charles Juliet, lors de ses rencontres avec des élèves, quand il est invité par des professeurs.)

→ Les matériaux pour construire l'IMAGE DE LA MÈRE :

- Ce qu'on a # ce qu'on n'a pas.
  - Ce qui est mis en valeur # ce qui ne l'est pas.
  - Folioplus pages 7 et 8 : l'ouverture de l'œuvre ( Le texte en italiques).
  - Folioplus page 64 à page 66 : la mort de la mère ( fin du récit 1 )→ l'espérance immédiatement suivie de la désespérance .
- Il est alors possible de constituer un groupement de textes sur **LA MORT DE LA MERE**.
- Etude des FIGURES FEMININES dans la seconde partie du livre : Charles Juliet ou celui qui est « fait » par les femmes :

→ Le récit d'un apprentissage : des stations pour une résurrection et, au bout du chemin, une vérité trouvée.

→ Les souffrances d'un être, la naissance d'un écrivain, la construction de l'image classique d'un poète romantique, seul, souffrant, torturé.

- Folioplus page 109 à page 111 : « Une nuit→ la fosse » : naissance et mort.

### **Propositions d'activités d'écriture :**

- Réécriture d'un extrait de Lambeaux en passant du « tu » au « je ».
- Réécriture de Rousseau en passant du « je » au « tu ».
- Ecriture d'un souvenir d'enfance **HEUREUX** ( afin d'éviter l'écueil de révélations déstabilisantes pour le professeur comme pour l'élève).
- Un groupement de textes peut être établi pour compléter l'étude de l'œuvre ( Rousseau, Sarraute, Barthes, Juliet... ) :
- l'énonciation dans l'autobiographie.
- la notion d'autofiction.

C/ Comment étudier en classe des œuvres DÉCONCERTANTES au premier abord ? Les démarches proposées aux stagiaires peuvent être transposées à une classe.

1. Cinq francs pièce, Fred Vargas ( Coule la Seine ) :

- Activité proposée aux stagiaires : Identifiez le genre et les registres de cette œuvre. Sur quels éléments précis fondez-vous votre réponse ?

- Première réponse faite, la plus immédiate, la plus superficielle : une nouvelle policière ( cf première de couverture, le meurtre, l'enquête menée, le commissaire Adamsberg, personnage récurrent des nouvelles de Fred Vargas).

- Mais le récit policier est **MINÉ** et relève de l'apologue. Un nouveau pacte de lecture s'établit où tout devient jeu et parodie. **QUI** écrit l'histoire ? Le dernier mot est donné... au personnage : « C'est toi qui écris l'histoire, murmura-t-il, et moi je reviendrai la lire. » Nous voilà entraînés dans une vertigineuse mise en abyme :

### LIRE↔ECRIRE

### HEROS↔LECTEUR

- En fin de nouvelle, la solution s'inscrit en tout cas dans le SYMBOLIQUE : pour parvenir à vendre des éponges, il faut écrire le nom des acheteurs sur un mur de Paris. On est bien loin de la résolution d'une énigme policière ! Le MUR ne renvoie-t-il pas à Moïse et à ses tables de la loi, dans un mouvement de désacralisation et de dérision ?
- Ainsi le texte, insaisissable, devient-il l'enjeu de multiples débats. Quelle morale dégager de l'histoire ? La nouvelle, habile palimpseste, serait-elle la réécriture de l'apologue de La Fontaine : L'Âne chargé d'éponges, et l'âne chargé de sel ?

Qu'a voulu dire l'auteur ? Je NE sais PAS avec certitude et c'est cette découverte-là qui s'imposera au terme d'une lecture analytique fructueuse. Décevant nos attentes de lecteur sur bien des plans, l'œuvre de Fred Vargas exerce alors encore plus son pouvoir de fascination.

2- Grabinoulor ( Chapitres I et VI) Pierre Albert-Birot :

- Activité proposée aux stagiaires : en deux étapes :

1. A l'écrit : Après avoir lu le(s) chapitre(s) I (et VI) , rédigez le début du chapitre II sous le titre : « Grabinoulor mange ».
2. A l'oral : Commentez ce que vous avez dit, repris, exploité du texte 1 en écrivant votre texte 2.

- Dans un premier temps, M.Jordy fait rédiger. Dans un deuxième temps, il fait lire à voix haute plusieurs versions. Dans un troisième temps, il demande à chaque « auteur » de commenter ses formulations en justifiant ses choix d'écriture. Extrêmement intéressante par ce qu'elle révèle de la lecture personnelle de chacun, cette démarche est **REPRODUCTIBLE EN CLASSE** à propos de n'importe quel texte étudié : elle semble particulièrement fructueuse dans la mesure où elle engage une réelle implication de la personne.

- Encore une œuvre bien difficile à définir ! Et gigantesque cette fois ! Yves-Alain Favre propose « roman ? épopée ? conte fantastique ? », Jean Paulhan parle de « Don Quichotte français ». Le sous-titre donné au livre oriente vers « l'épopée » (burlesque) où Grabinoulor serait le double du « je ».

- L'incipit installant un pacte de lecture déconcertant, le fait d'être déstabilisé n'empêche pas de **PRODUIRE** un texte et donc de se familiariser avec l'insolite en se l'appropriant. L'oralisation de la « chose écrite » oblige ensuite à en dégager la « substantifique moelle » :

→ absence totale de ponctuation.

→ force, énergie vitale du personnage : omnipotence.

→ métamorphoses.

→ grand « appétit » du monde, quête insatiable, découvertes sans fin.

→ métaphores sexuelles.

→ verve rabelaisienne.

→ lois espace / temps déjouées : dissolution des contraintes spatio-temporelles...

D/ Etude critique d'un manuel de 4<sup>ème</sup> :

| CONTENU DES PAGES PROPOSEES  | COMMENTAIRES  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un titre « chapeautant » l'ensemble : « <u>Les étapes du récit</u> ».</li> <li>• Le texte dont le professeur fera la lecture analytique : un extrait des <u>Histoires humoristiques</u> de Stefen Leacock.</li> </ul> | <p>→ Le schéma narratif est certes complet ici, mais totalement inutile pour construire le sens du texte.</p> <p>→ Etudier le schéma actantiel aurait été plus intéressant car il « permettrait une interrogation sur le texte ».</p> |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatre mots « difficiles » sont définis à gauche du texte.</li> <li>• Un tableau de Maarten Van Heemskerck : <u>Portrait de famille</u> (environ 1532) est placé en plein cœur du texte (juste avant la résolution de la crise). Le fond a disparu...Le tableau représente une famille (dont une Madone à l'enfant) ...devant les reliefs d'un repas.</li> <li>• Un questionnement en trois parties : « Observons » (Vrai/Faux ou Non traité), « Réfléchissons » (onze questions), « Approfondissons » (il s'agit de donner une morale à ce récit).</li> <li>• Un cadre-leçon : « Retenons »...sur le schéma narratif.</li> </ul> | <p>→ Vidé de sa substance, l'appareil iconographique et lexical, en décalage avec le sens du texte, ne présente ici aucun intérêt.</p> <p>→ Il est en effet nécessaire de vérifier ce que les élèves ont compris et de formuler la morale du texte.</p> <p>→ Un manuel constitué d'un texte et d'un...« Retenons » est un ... mauvais manuel !</p> |
|--|--|

Construire la notion de « schéma narratif » devient un obstacle : mal guidé par le manuel, le professeur en a fait une fin en soi, alors que le texte doit être choisi...pour être expliqué ! Des éléments essentiels à la construction du sens de cette « histoire humoristique » (humour noir, renversement des valeurs de Noël, jeu métaphorique sur le « petit » et l'énorme...) disparaissent au profit d'un simple outil.