



Recherches & Travaux

91 | 2017

Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée

Facilités de l'actualisation, difficultés de la contextualisation dans un échange en classe de 1^{re} L

Working on Contextualization or Actualization Processes with Secondary School Students Studying Literature in France

Jean-François Massol



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/945>

ISSN : 1969-6434

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-014-3

ISSN : 0151-1874

Référence électronique

Jean-François Massol, « Facilités de l'actualisation, difficultés de la contextualisation dans un échange en classe de 1^{re} L », *Recherches & Travaux* [En ligne], 91 | 2017, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/945>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

© Recherches & Travaux

Facilités de l'actualisation, difficultés de la contextualisation dans un échange en classe de 1^{re} L

Working on Contextualization or Actualization Processes with Secondary School Students Studying Literature in France

Jean-François Massol

- 1 Toute lecture actualise une œuvre, au sens où elle lui ouvre une vie nouvelle et momentanée dans le temps du lecteur. Comme l'observe Michel Picard dans *Lire le temps*¹, un feuilletage complexe constitue ce temps de la lecture empirique. Une dynamique des temporalités est également à l'œuvre dans toute lecture scolaire, laquelle ajoute toujours une dimension collective spécifique aux cheminements intimes des jeunes lecteurs, même quand l'on ne prend pas en compte les moments consacrés à l'étude de l'œuvre. En outre, l'actualisation (au sens premier) que produit toute lecture scolaire se développe souvent à travers ou en lien avec des démarches de contextualisation historicisante, ce qui n'empêche pas des phénomènes d'actualisation plus particuliers. Si actualisation et mise en contexte sont ainsi présentes dans la lecture scolaire, le sont-elles de la même manière dans les principales époques de cette dernière ?
- 2 Pour prendre un exemple dans l'actualité, on peut ainsi opposer, pour le collège, les programmes les plus récents, mis en œuvre à la rentrée de 2016, aux programmes de 1996-1998 et leur réécriture de 2008. Désormais caducs, ceux-ci accordaient une place importante à la découverte des œuvres en relation avec leur contexte avec, pour chaque classe, l'élection de certains genres reliés au programme d'histoire (« textes fondateurs » pour la 6^e ; roman de chevalerie pour la 5^e...). Les derniers en date, en revanche, envisagent une approche de la culture littéraire mais aussi artistique à travers une série de quatre thématiques renvoyant aux « finalités éducatives de l'enseignement », à savoir des « ouvertures sur le monde qui nous entoure, [...] suggestions de réponse aux questions que se pose l'être humain, sans oublier les enjeux

proprement littéraires, spécifiques au français² », ce qui minimise de fait la dimension historique qui n'est pas oubliée pourtant.

- 3 Mais il faut observer que cette opposition à un premier niveau ne rend pas compte de certaines formes plus subtiles de relation entre actualisation et contextualisation, à l'œuvre dans les programmes eux-mêmes ainsi que dans leurs mises en œuvre, des manuels scolaires au travail quotidien des classes de littérature.
- 4 Prenons les manuels, avec l'exemple qui me servira ensuite, de la lettre persane XCIX, dite « Lettre sur la mode », présentée dans un ouvrage pour la classe de 4^e régi par les programmes de 1996-1998³. On peut s'attendre à trouver ce texte mis en relation avec l'Ancien Régime et les Lumières, au programme d'histoire de cette classe. De fait, le paragraphe qui présente l'auteur, sans l'inscrire dans le courant des Lumières mais en notant son influence sur les « législateurs de la Révolution », la gravure « Un coiffeur à la mode du XVIII^e siècle » (une caricature datant de 1837), le paragraphe sur les « notions à retenir » concernant « le procédé de la lettre fictive écrite par des étrangers [...] utilisé au XVIII^e siècle », participent de la mise en contexte — extrêmement allusive d'ailleurs si les élèves ne convoquent pas leurs connaissances en histoire. En revanche, la typographie et la mise en page qui sont celles du texte précédent (un extrait du roman noir pour la jeunesse *Signé Parpot*, publié en 1994, p. 172-174 du manuel) ainsi que de beaucoup des textes du même ouvrage décontextualisent la lettre de Rica à Rhédi : celle-ci devient ainsi un texte scolaire et patrimonial d'aujourd'hui, que l'on se propose de lire à travers des catégories et des démarches qui ne sont que partiellement et lointainement en rapport avec celles du début du XVIII^e siècle et de son enseignement des Humanités anciennes, issu de la réflexion humaniste. Certes, dans le questionnaire qui guide la lecture du collégien contemporain, la notion de figure de style qui apparaît dans la question 3⁴ reprend directement un élément à l'appareil des savoirs de la rhétorique. Les termes de « procédé d'écriture », d'« effet produit », et même de « tonalité » peuvent se lire comme renvoyant à des démarches que la pédagogie humaniste mettait en œuvre sur des propositions ou des expressions qu'elle faisait relever et commenter dans la linéarité des textes étudiés. L'esprit de la lecture, en revanche, n'est pas du tout le même : un lecteur formé selon la méthode du « bon Rollin » dans son *Traité des études* de 1726-1728 devait être sensible à la « délicatesse » de certains tours, à la « beauté et à la solidité » des formules, ainsi qu'aux valeurs morales diverses dont les textes sont porteurs⁵ ; le jeune lecteur d'aujourd'hui est seulement incité à acquérir par imprégnation une démarche pour comprendre, depuis son thème le plus apparent jusqu'à son thème « réel »⁶, un texte qu'on ne lui demande jamais d'admirer. Quant à la consigne d'écriture qui suit le questionnaire dans le manuel d'aujourd'hui, on peut apprécier d'emblée, pour citer Y. Citton, « le problème propre à la situation historique de l'interprète⁷ » qu'elle propose en premier lieu (« Une émission de télévision t'agace profondément : tu écris au courrier des lecteurs pour la critiquer », p. 177) et noter la démarche qui est suggérée ensuite, héritière des pratiques de l'écriture imitative au centre des apprentissages de la rhétorique. Pour cette dernière cependant, deux détails sont loin d'être négligeables : d'abord le texte demandé relève d'un projet critique et l'invention de l'élève d'aujourd'hui n'est pas bridée *a priori* par un discours moral tenu en permanence sur les textes comme c'était le cas dans l'apprentissage des « Belles Lettres » ; ensuite, pour les procédés suggérés, certains ont seulement été observés dans le texte lu sans donner lieu à de plus amples exercices, d'autres n'ayant même pas été notés :

Comme Montesquieu, utilise la mise à distance ironique en t'inventant une identité qui justifie ton étonnement et ton incompréhension. Tu emploieras un ou plusieurs procédés de la satire (grossissement, accumulation...)⁸.

- 5 À travers cet exemple, on voit bien comment, dans le manuel actuel, à travers un dispositif qui présente un texte et guide l'élève dans la double activité de lecture et d'écriture qui lui est demandée, peuvent jouer entre elles la contextualisation et l'actualisation. Ajoutons que cet entrelacement des deux démarches est largement reçu comme un fonctionnement habituel, donc « naturel », de la discipline, depuis que la référence aux travaux des narratologues, linguistes, poéticiens, théoriciens divers de la lecture (à travers la « lecture méthodique » de 1985) a conduit à minimiser une approche qui contextualisait toujours les textes (mais seulement à travers les biographies de leurs auteurs — depuis 1968⁹ ceux-ci ont été hautement proclamés « morts » dans certains courants de la théorie littéraire, mais restent toujours présents dans ces « vies brèves » que leur accordent désormais les paragraphes synthétiques des manuels de littérature).
- 6 On peut dès lors se demander si, au lieu de laisser le jeu des démarches d'actualisation et contextualisation se mener de manière opaque dans les implicites de l'habitus disciplinaire, il n'y aurait pas intérêt à prendre en charge de manière plus explicite ces deux mouvements, comme une dimension même de la formation des jeunes lecteurs. Dans cette perspective, je m'intéresserai ici à ces deux processus dans les temps d'échanges et débats sur les lectures, qui sont l'un des dispositifs pédagogiques du paradigme du sujet lecteur. En effet, les Autres bien spécifiques que sont l'enseignant, les camarades et le groupe classe sont toujours en périphérie d'une lecture personnelle effectuée de l'école à l'université, laquelle, toute intime qu'elle est dans sa visée, est aussi destinée à s'inscrire dans un cadre collectif. À un moment donné, la lecture personnelle devra être partagée, affirmée dans sa singularité et comparée à d'autres expériences personnelles, afin d'élaborer une construction collective qui reliera les lectures individuelles à une lecture adoptée en commun. Pour le questionnement qui est le nôtre, on observera que si les échanges permettent une confrontation des subjectivités, donc des appropriations actualisantes, ils peuvent amener des formes de contextualisation, parfois sans doute par le seul jeu des réactions des élèves, mais aussi et surtout à travers les interventions du professeur.
- 7 La discussion dont j'analyserai ici certains aspects a été menée entre des élèves de 1^{re} L sur la lettre persane XCIX¹⁰. Comment la lecture d'un texte d'idée, d'abord réalisée dans une perspective subjective, peut-elle faire travailler aux élèves les deux mouvements de l'actualisation et de la contextualisation ? Un tel dispositif a-t-il des mérites ? Quelles difficultés est-on amené à rencontrer ? Comment résoudre ces dernières ? Au bout du compte aboutit-on à une lecture qui renouvellerait certaines représentations sur leur présent que les lecteurs pouvaient avoir ?
- 8 Il me faudra bien sûr préciser les conditions de l'expérience, afin d'observer ensuite quelques manifestations de l'actualisation et de la contextualisation dans le partage oral des lectures. Je relèverai et commenterai enfin un moment où un éclairage très rapide est proposé sur une dimension du présent des élèves.

Une expérience de lecture en première

- 9 Pour cette expérience, le texte retenu est « canonique » puisqu'il est régulièrement proposé dans les manuels, ceux de 4^e en particulier. Dans la perspective qui est la nôtre, on peut observer que la thématique première de la mode peut être aisément investie par les élèves d'aujourd'hui puisque l'adolescence est un âge où la question de l'apparence, c'est-à-dire d'une certaine dimension du rapport aux autres, joue un rôle important, en particulier dans une économie dont la consommation de masse est toujours présentée comme un moteur puissant. Une modalité de la contextualisation est également aisée puisque des images des modes vestimentaires du XVIII^e siècle sont d'un accès très immédiat sur internet. Les élèves peuvent également s'approprier la dimension politique de la réflexion du persan fictif. Enfin, comme le texte est souvent proposé en 4^e, il sera d'un abord facile en 1^{re} (certains élèves pourraient même l'avoir lu au préalable).
- 10 L'échange oral qui nous occupe fait partie d'une mini-séquence pensée pour une classe de 4^e et adaptée à sa classe de 1^{re} L par le professeur de celle-ci. Il est d'abord préparé à travers des réponses écrites individuelles à un ensemble de questions subjectives, une modalité qui n'est pas habituelle dans cette classe où le professeur se refuse habituellement à orienter d'une quelconque manière la première lecture et les premières réactions :
- En lisant cette page,
- avez-vous une ou plusieurs images particulières qui vous viennent à l'esprit ? Si oui, lesquelles ?
 - faites-vous un lien avec un autre texte ? Un film ? Une musique... Si oui, lequel ou lesquels ? Pourquoi ?
 - retrouvez-vous un souvenir personnel ? Si oui, lequel ?
 - un passage vous plaît-il particulièrement ? Si oui, lequel Pourquoi ?
 - vous posez-vous des questions ? Lesquelles ?
 - avez-vous un avis sur un élément particulier de cette page ?
 - êtes-vous d'accord avec le signataire de cette lettre ?
 - quelle appréciation globale portez-vous sur ce texte : style, sens, intérêt ?
- 11 L'échange devait ensuite être suivi d'un travail de contextualisation historicisante à partir d'une recherche sur internet et déboucher sur un écrit d'une quinzaine de lignes concernant l'apport, dans la compréhension du texte, des images et les informations sur la mode au XVIII^e siècle. Mais comme cette classe a étudié au préalable le courant des Lumières, le professeur a choisi de faire travailler la contextualisation à partir des connaissances que les élèves devaient avoir retenues.
- 12 Au bout du compte, la discussion à propos de la « Lettre sur la mode » se présente comme un échange d'une demi-heure¹¹. Ce dialogue dont l'apparence peut sembler laborieuse, sinieuse dans la mesure où actualisation et contextualisation qui en sont les objectifs ne s'organisent pas de manière linéaire, a été retranscrit en 379 tours de parole¹².
- 13 L'objectif du professeur était de rester en retrait autant que possible, ce qui se voit dans son intervention liminaire (« Tu parles. C'est pas la peine de résumer. Dis-moi ce que... ce que tu as... voilà, ce que tu penses de ce texte, là. » [TDP 3]). Mais comme, ensuite, la discussion lui donne l'impression de piétiner, elle en viendra à poser des questions, dès le tour de parole 66 (« D'accord. On sait que, dans ce texte, on a une analyse de la société. Et vous pensez que, là, dans le texte, ce sont des gens qui veulent appartenir à

un groupe ? C'est exactement ce qui est dit ? »). Elle interviendra également pour susciter la contextualisation.

- 14 Il faut noter enfin que l'intérêt de cet échange est finalement reconnu par une très large majorité d'élèves dans leurs réponses au questionnaire écrit final¹³.

Type d'avis	Nombre	Exemple de réponse d'élève
Avis positifs	12	<p><u>Juliette</u> : « La discussion avec mes canarades m'a beaucoup aidé puisque c'est toujours constructif d'avoir les avis des autres. De plus, cela m'a approtté des détails que je n'avais pas remarqué ou prit en compte [...] par exemple que le roi ne laissait pas le choix aux courtisans et aux personnes de s'habiller comme ils le souhaitent... »</p> <p><u>Marion</u> : « Oui, j'apprécie beaucoup plus cette lettre après en avoir parler avoir partager idée et impression avec la classe. »</p> <p><u>Estelle</u> : « La discussion avec mes camarades a attiré mon attention sur un des points que je n'avais pas vus. Tout d'abord le fait que le roi soit victime de la mode mais tout en étant un meneur superficiel. »</p>
Avis négatifs	4	<p><u>Manon</u> : « Cette longue discussion avec mes camarades nous a permis de mettre en comun notre vision du texte. En revanche aucun point nouveau que je n'avais pa aperçu a été developpé. En effet j'avais déjà relevé la critique de la monarchie, de la mode à travers un personnage extérieur pour éviter la censure... »</p> <p><u>Élodie</u> : « Après avoir passer plus de ¼ d'heures à répéter exactement les mêmes choses sur un même sujet, mon opinion reste la même. »</p>
Absence d'avis	1	Les arguments mentionnés n'aboutissent pas à un avis explicite sur le débat.

Subjectivité et actualisation : aisance, complicité, limites

- 15 Dans les moments où les élèves rapportent le texte ancien à leur présent, on observe que les avis mettent en œuvre plusieurs « activités de fictionnalisation¹⁴ » définies comme typiques de la lecture subjective. Ainsi, en évoquant la validité actuelle de l'analyse menée par Rica, la première intervenante va témoigner de sa « réaction axiologique » : « On sait tous que Paris, ben, c'est la ville de la mode, que la France aussi, et euh... la mode, elle part souvent de Paris, et ensuite ça se développe par du bouche-à-oreilles ou par la télé, les magazines, etc. Donc en fait en France on est tous des moutons, quoi. » (Élodie, TDP 9) L'exemplification nécessaire à l'argumentation actualisante relève, quant à elle, de la « concrétisation imageante » : « Donc je suis plutôt d'accord parce que souvent euh... les Français euh... Si une personnalité importante dit que, par exemple, porter un chapeau vert, c'est bien, tout le monde va le faire, et si d'un coup quelqu'un dit que les chapeaux rouges, c'est mieux, ben tout le

monde va suivre... » (Corry, TDP 6) Mais l'exemple cité pourrait aussi s'analyser comme relevant de l'« activation fantasmagorique » de la jeune lectrice.

- 16 On note aussi que l'actualisation passe par le langage utilisé, lequel est un oral contemporain, familier (correspondant parfois aux idiolectes des adolescents) et parfois perçu comme tel par certains d'entre eux : « Eh ben déjà je suis plutôt d'accord [...], donc que les Françaises, surtout de Paris, elles suivent beaucoup la mode... Euh, enfin, un peu comme des euh... des toutous. Enfin c'est pas très classe comme expression mais... (rires) voilà ce que je pense. » (Corry, TDP 6)
- 17 Cet oral spontané se retrouve en particulier au moment où se construit momentanément, avec accompagnement de rires, une communauté complice et joueuse, laquelle témoigne du plaisir que les élèves prennent dans une discussion sur une thématique qui les touche *hic et nunc*.

31	Florian	Non mais c'est vrai, parce que, on est euh... Par exemple... (rires) Par exemple, euh... on est euh... influencés par des stars qui s'habillent de différentes manières, donc du coup...
32	Classe	(chuchotements) Rihanna...
33	Florian	Non, pas Rihanna. (rires)
34	Garçon	Christiano Ronaldo.
35	Florian	Voilà, pour Farez par exemple, ou pour Mehdi. Rihanna pour Flora ou Audrey.
36	Fille	(rires) Et toi ?
37	Florian	Personne. Poubelle.
38	Fille	Genre !

- 18 On observe également que les échanges actualisants ont tendance à tourner un peu en rond parce qu'il n'y a jamais désaccord fondamental entre les élèves et que la réflexion sur le présent reste longtemps limitée, en particulier par absence de références. Dans les réponses au questionnaire écrit initial, le film *Le diable s'habille en Prada*¹⁵ se trouvait cité dans une perspective d'interlecture. Or il n'est pas convoqué ensuite dans les échanges. En revanche, *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll est mentionné lorsque les discussions s'intéressent au souverain, mais, au milieu des échanges, personne ne se saisit de cette évocation qui ouvre sur une actualisation différente de la référence précédente.
- 19 On peut supposer que la dimension de complicité sur un sujet qui intéresse les jeunes lecteurs et qui se dit à travers un oral familier est ce qui ralentit ou empêche la contextualisation également visée.

Des difficultés dans la contextualisation

- 20 Au TDP 138, le professeur fait préciser une référence qui peut permettre d'en venir au contexte de l'écriture : « C'est quelle époque là ? "La Cour du Lion", c'est quelle époque ? » On peut ainsi noter que la suite du dialogue fonctionne tout autrement que pour les moments consacrés à l'actualisation : il ne s'agit plus alors de donner son point de vue, mais de répondre à une question magistrale fermée. Et les propositions qui sont faites alors mettent d'abord en évidence les difficultés des élèves à convoquer le savoir requis. Celui-ci, pourtant, va être constitué de réponse brève en réponse brève, et ce travail collectif permet à une quatrième élève de proposer ensuite un début d'interprétation dans lequel les connecteurs temporels et logiques manifestent l'effort d'argumentation.

140	Fille	C'est pas XVI ^e ?
142	Classe	XVII ^e .
143	Professeur	C'est XVII ^e . C'est quel roi ?
144	Fille	Le siècle des moralistes.
145	Classe	Louis XIV.
148	Fille	C'est la monarchie absolue.
149	Garçon	C'est le Roi Soleil.
151	Flora	Non mais on... On sait très bien que le roi Louis XIV, euh, il est attiré par tout ce qui est euh... comment dire... voilà (<i>rires</i>), brillant, extravagant...
154	Flora	Et c'est tout. Après, on sait qu'il aime la danse, et qu'il est... très euh...
156	Flora	... attiré par l'art, donc du coup, la mode, ça fait partie de l'art, donc on peut penser aussi que c'est... que ça a un rapport avec, euh, le roi Louis XIV.

- 21 Ces difficultés font qu'un assez long travail progressif en plusieurs phases est nécessaire pour que la classe puisse cheminer vers certains aspects du contexte d'origine. À la demande du professeur qui veut faire établir des liens avec des textes lus précédemment, les élèves vont renvoyer d'abord à la fable lafontainienne des « Animaux malades de la peste » (TDP 89) et cette référence va centrer la discussion sur Louis XIV comme souverain absolu utilisant la mode. Il faudra attendre le tour de parole 288 (Manon : « Donc, euh, ben, Montesquieu, il écrit en 1721... »), pour que la référence aux Lumières soit explicitée. Mais le dialogue qui suit est d'abord une discussion sur le genre du texte (« Ça ressemble à un article de l'*Encyclopédie*, un peu. Il définit, euh, le phénomène de mode, euh... en soi, enfin, il énonce toutes les situations et, à la fin, il fait une conclusion. » [Julie, TDP 309] ; « Ben, c'est un roman épistolaire, parce que Montesquieu, il écrit euh... tout son roman, c'est que des lettres... » [Manon, TDP 313]), avant un élargissement vers le projet de l'auteur (« Je pense que, dans son

roman, il critique pas non plus que la mode... Il critique toute la société, euh, française. » (Manon, TDP 318)].

- 22 Si la contextualisation historicisante fait appel à des savoirs, la discussion qui la met en œuvre a également recours au langage contemporain des adolescents :

103	Barbara	Après ça, ... il y a un passage quand euh, il nous dit que... il y a une femme qui va passer quelques mois à la campagne, et quand elle revient, elle se sent souillée. Ben, voilà, c'est comme si elle avait perdu toute sa personnalité, quoi... avec ses habits.
104	Professeur	Je comprends pas, là, ce que tu veux dire. Comment ça... Montre-le moi, le passage.
105	Barbara	Euh, c'est quand elle dit... « Une femme qui quitte Paris pour aller passer six mois à la campagne en revient aussi antique que si elle s'y était oubliée trente ans. »
106	Professeur	Alors... Comment tu le comprends, ce... ce passage, là ?
...
109	Barbara	Quand elle est habillée à la mode, elle est... au top, et quand elle est habillée mal, eh ben elle est nulle. (<i>rires</i>)

- 23 On voit ainsi qu'il y aurait lieu d'observer de près la manière dont sont construites les reformulations, qu'elles soient globales ou très locales, dans un tressage de formules anciennes et contemporaines, celles-ci variant ici encore du soutenu au familier.

Vers une « lecture actualisante¹⁶ »

- 24 Les discussions qui ont conduit de l'actualisation du texte à sa contextualisation historique en plusieurs moments aboutissent-elles à un éclairage sur certaines dimensions du présent ? Le rapport entre passé et présent apparaît très tôt dans une remarque rapide d'Éléonore : « Parce que, au final, eh ben, ce texte [...] alors qu'il a été écrit il y a super longtemps, il est toujours d'actualité. Bon, c'est sûr, avec un style différent, on porte pas des robes et des coiffures... » [TDP 42]), mais on se trouve alors dans la perspective traditionnelle de la « valeur éternelle des classiques », manière relativement répandue d'envisager le rapport des textes au monde du lecteur et présupposant une immuabilité de la nature humaine. En revanche, bien plus avant, après une partie des longs détours consacrés à la contextualisation et en tenant compte de certains apports du débat, Élodie va faire quatre remarques qui reviennent éclairer le présent autrement que sous le signe du « ça change pas » (TDP 81) évoqué plusieurs fois auparavant.

257	Élodie	Par rapport à ce qu'a dit Céline, euh... C'est vrai que, avant, euh... ils suivaient beaucoup le roi, et tout ça, mais maintenant, à notre époque, euh, c'est plus les Français, enfin on s'habille pas à la mode des stylistes français. On s'habille comme ils s'habillent aux États-Unis, comme ils s'habillent dans les autres pays.
-----	--------	--

258	Professeur	D'accord.
259	Classe	(<i>brouhaha</i>)
260	Élodie	Enfin... Enfin, si on regarde bien...
261	Professeur	Attends... Il y a du bruit, là.
262	Élodie	Comme il disait, Florian, tout à l'heure, on s'habille un peu comme les stars, et les stars, la plupart du temps... Bon, on n'est pas fan de... la Star Ac', quoi. On est fan des... de ceux qui viennent des États-Unis. Donc euh...
263	Classe	(<i>brouhaha</i>)
264	Élodie	Non, mais... Non, mais pas tout... Pas forcément, mais regarde, ton tricot, par exemple, ça a pas été créé par un styliste français. La plupart du temps, tu l'as vu sur des trucs, euh, Tumblr, des trucs comme ça.
265	Classe	(<i>brouhaha</i>)
266	Professeur	Et ?
267	Élodie	Voilà, ce que je veux dire.

- 25 Ce retour vers un présent de la mode mondialisée, phénomène qui touche les élèves tout en rompant avec les premières observations sur Paris capitale éternelle de la mode, cause des remous dans l'ensemble du groupe qui, pourtant, ne s'empare pas collectivement des remarques individuelles qui ont peut-être fusé. Ce retour vers aujourd'hui reste donc ici d'une portée limitée et les remarques d'Élodie pourraient aisément être approfondies. Il y faudrait peut-être une incitation magistrale. Or, à ce moment, le professeur poursuit l'approfondissement de la contextualisation.

269	Professeur	Là, tu me parles de... de la situation actuelle.
270	Élodie	Pour comparer à l'époque, ouais.
271	Professeur	Mais, dans le texte, c'est quelle époque ? C'est quelle situation ?

- 26 Est-ce seulement parce qu'elle a abandonné la quête des regards sur le présent qui lui paraissent avoir déjà été longuement exposés ? La représentation du métier de professeur de lettres n'est-elle pas également en jeu à ce moment ? De fait, celui-ci doit-il donner prioritairement accès aux textes et faire découvrir la littérature dans sa richesse, sa variété, sa complexité, ou permettre aux élèves d'accéder à des ouvertures réflexives et critiques sur le monde contemporain ? Et si le professeur veut intervenir dans ces deux dimensions, ne lui faut-il pas sérier les questions et peut-être aussi les moments à accorder à l'un ou l'autre objectif ? En tout cas, dans notre exemple, la suite de l'échange coupe court aux développements sur le présent qui auraient pu être amplifiés dans une perspective sociologique, conçue comme une propédeutique aux enseignements à venir de la philosophie.

- 27 De cet ensemble d'analyses que dire pour terminer ? On a vu que le choix du paradigme du sujet lecteur et le questionnement sur l'actualisation et la contextualisation amènent à transporter un texte institutionnellement reconnu, dans une perspective de lecture autre que celle qui modélise jusqu'ici sa présence fréquente dans les manuels du collège. Si on demande aux élèves de s'emparer d'un texte, de réagir personnellement aux propos qu'il développe, leur appropriation actualisante va tirer ce texte vers des observations autres que les questions formelles de genre, de sorte que la contextualisation historicisante que l'on peut ensuite requérir portera sur d'autres dimensions du contexte — ce qui ne veut pas dire que la dimension générique sera totalement évacuée.
- 28 En dépit des avis des quatre élèves qui critiquent la longue discussion, à laquelle elles ont participé, selon elles inutile, le partage et les débats sont riches et relativement subtils. Mais la langue orale employée, mouvante et souple du correct au familier, à l'idiolecte adolescent et à l'approximatif, ne permet pas toujours, sur le moment, de repérer ce qui se joue dans l'enchaînement des répliques, surtout que, plusieurs fois, l'échange chemine à travers des répétitions de points de vue à peine reformulés, ou des retours en arrière. Il y a là effectivement une difficulté pour le professeur qui guide de près ou de loin, les discussions.
- 29 Moment premier dans cet échange, l'actualisation est liée à la manifestation de la subjectivité lectrice et apparaît comme une entrée dans la discussion¹⁷. Pour la contextualisation, elle possède ici son fonctionnement propre, comme réponse à des questions, quête de savoirs et interprétation. Si la première est aisée mais paraît souvent piétiner, la deuxième présente quelques difficultés dans sa mise en œuvre (pour diverses raisons sans doute). Il apparaît en tout cas que la réflexion des élèves devrait être nourrie dans les deux directions. C'est une évidence disciplinaire en ce qui concerne la mise en perspective historicisante du texte. Mais le point de vue des élèves sur leur présent ne doit-il pas être lui aussi développé, documenté, enrichi ? Dans les deux cas, des documents complémentaires pourraient être proposés. Pour la mise en contexte historique, on peut penser à différents textes et œuvres concernant le rôle social et politique de la cour dans la monarchie d'Ancien Régime, du fragment bien connu des *Caractères* de La Bruyère (« De la cour », chap. VIII, remarque 74), aux écrits critiques des encyclopédistes sur l'autorité politique, le pouvoir, en passant par des extraits de *L'Homme de cour* de l'Espagnol Baltasar Gracian (1647), ou des analyses de Norbert Elias sur *La société de cour*¹⁸..., mais aussi à quelques films, de *La Prise de pouvoir par Louis XIV* dirigé par Roberto Rossellini en 1961, à *Le roi danse* (2000) de Gérard Corbiau inspiré d'un essai de l'académicien Philippe Beaussant¹⁹, en passant par *Louis, enfant roi* (1993) de Roger Planchon. Pour la réflexion sur le monde actuel, on peut penser à des extraits du *Système de la mode* de Barthes²⁰ qui, dans la perspective sémiologique des années 1960-1970, s'attache au fonctionnement de la mode comme langage ; au roman et au film, tous deux américains, que deux élèves citent dans les écrits mais pas à l'oral, le film de David Frankel *Le diable s'habille en Prada* tiré du roman de Lauren Weisberger²¹ de même titre ; à d'autres films récents sur des créateurs de mode, qui permettraient de faire s'interroger les élèves sur l'assimilation récente de la mode à un art, ce qui peut constituer une entrée en histoire des arts, avec des liens possibles à certaines publicités dans le cadre de la lecture de l'image. Notons que l'on se trouve ici dans la perspective d'un retour à des lectures et réflexions sur des thématiques particulières, une dimension que l'on a délaissée à la fin des années 1990,

mais vers laquelle reviennent en partie et de manière particulière les derniers programmes des cycles 3 et 4, comme je l'ai rappelé plus haut.

- 30 Sur les échanges oraux eux-mêmes, il est évident que la parole doit être laissée aux élèves, mais il y a bien sûr nécessité, pour le professeur, d'avoir des objectifs précis. De ce fait, on le sait, un regard sur les écrits subjectifs préalables est nécessaire pour envisager ce vers quoi le partage des lectures pourrait conduire. Pour le moment même des échanges, on retrouve une difficulté majeure des oraux en français : il faut laisser dire, tout en aidant les élèves à approfondir leurs propos premiers. Des difficultés nouvelles viennent s'ajouter : il s'agit d'amener à verbaliser sans fausse pudeur et avec précision les points de vue sur le présent, tout en évitant des épanchements qui ralentiraient trop les discussions ; de savoir comment l'on va susciter la contextualisation historicisante et la faire enrichir ; d'être en quête des moments où la lecture va pouvoir devenir pleinement actualisante, en construisant un regard plus distancé sur le présent, qu'il faudra ensuite développer. N'y a-t-il pas là quelques pistes pour que le professeur-animateur puisse plus facilement susciter les discussions, en saisir les déroulements, les guider selon les moments ? Enfin, ne conviendrait-il pas de terminer un tel échange par une synthèse comme celles qui se pratiquent souvent au terme des lectures analytiques, mais avec d'autres perspectives bien sûr ? Celle-ci pourrait être réalisée individuellement ou en petits groupes, de manière à permettre des comparaisons et la construction d'un point de vue plus global ensuite.
- 31 Tout cela rajoute du temps, dira-t-on. À quoi on répondra que ce temps même est formateur puisque la construction d'une pensée pour aujourd'hui à partir d'un texte patrimonial se mène dans un travail collectif qui se dévoile ainsi à tous (et sur lequel, à l'occasion, on peut aussi revenir).
- 32 Ce qui n'oblige pas, bien entendu, à procéder de manière identique pour tout texte.

NOTES

1. M. Picard, *Lire le temps*, Paris, Minuit, 1989.

2. Pour le cycle 4, ces thèmes sont : « Se chercher se construire » ; « Vivre en société, participer à la société » ; « Regarder le monde, inventer des mondes » ; « Agir sur le monde ». Cf. *Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements*, p. 244, disponible sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf [consulté le 25 juillet 2017].

3. M.-C. Brindejonc *et al.*, *Français 4^e en séquences*, Paris, Magnard, 2002. La lettre persane est citée p. 176-177.

4. « Quelle figure de style est utilisée ici ? Quel effet est produit ? » (*Ibid.*)

5. Les termes de « délicatesse », de « solidité » et « beauté » sont employés par Rollin p. 76 de son *Traité des études*, consulté dans une réédition de 1899 (Paris, Delahays). Pour l'injonction morale, on peut citer cette formule du même Rollin : « Admirer la piété éclairée de Valentinien » (p. 76), à propos d'un passage du récit de Fléchier sur l'élection de saint Ambroise à l'archevêché de Milan (livre II, chapitre 1 « De l'étude de la langue française », article 2 : « De la lecture des livres français »).

6. Question 6 : « À travers “les caprices de la mode”, que critique en réalité cette lettre ? » (*Français 4^e en séquences*, p. 177)
7. Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, Paris, Éd. Amsterdam, 2007, p. 26.
8. M.-C. Brindejonc et al., ouvr. cité.
9. Cf. l'article de R. Barthes, « La mort de l'auteur », repris dans *Le bruissement de la langue*, Paris, Seuil, 1984, p. 61-67.
10. Séance mise en œuvre en mai 2014 par Odile Aubert que je remercie vivement.
11. L'échange est enregistré uniquement avec un micro qui a été posé devant chaque intervenant à l'initiative du professeur ou à la demande de l'élève : une certaine ritualisation est donc à l'œuvre, qui permet de relever les noms pour chaque tour de parole. Mais, dans le feu de la discussion, interviennent des répliques de plusieurs élèves ou d'un seul, qui restent anonymes.
12. Dans les exemples qui suivent, « Tour de parole » est abrégé en « TDP ». L'analyse fera abstraction du ton, des mimiques, de tout ce que la proxémique permet d'ajouter. Les citations reproduisent les tâtonnements de l'oral. Il ne s'agit pas, bien entendu, de stigmatiser l'expression de ces élèves au cours d'un oral non préparé.
13. Les citations des écrits des élèves reprennent l'orthographe de ceux-ci dans ces courts textes qui sont seulement des « écrits de travail ». Ici encore, il ne s'agit nullement de stigmatiser une orthographe défaillante, mais de rendre compte précisément de ce qui advient au cours de cette séquence.
14. Dans leur article, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres » (dans J.-L. Dufays [coord.], *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ?*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 55-64), N. Lacelle et G. Langlade distinguent la « concrétisation imageante », la « cohérence mimétique », l'« activation fantasmatique », l'« impact esthétique », la « réaction axiologique ».
15. Comédie dramatique réalisée par D. Frankel (2006).
16. Je me réfère ici à la définition de cette formule par Y. Citton dans *Lire, interpréter, actualiser*, ouvr. cité.
17. Ce que l'on retrouve dans l'essai *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée* (CRDP de l'académie de Grenoble, 2013), où S. Ahr évoque approche subjective et actualisation comme facilitant l'entrée dans les textes.
18. N. Elias, *La société de cour*, Paris, Flammarion, 1985.
19. P. Beaussant, *Lully ou le musicien du soleil*, Paris, Gallimard, 1992.
20. R. Barthes, *Le Système de la mode*, Paris, Seuil, 1967.
21. L. Weisberger, *Le diable s'habille en Prada*, trad. fr., Paris, Stock, 2005.

RÉSUMÉS

De quelle manière les processus d'actualisation et contextualisation des œuvres s'articulent-ils avec les approches subjectives de la littérature ? L'analyse d'un échange entre élèves de 1^{re} L sur la lecture d'une « lettre persane » montre que l'actualisation se fait aisément, prend appui sur des activités de fictionnalisation du lecteur subjectif et produit des discussions complices. Il est loin d'en être de même pour la mise en contexte historicisante. Quant aux retours vers un présent qui se trouverait éclairé à travers les textes du passé, ils apparaissent de manière ponctuelle dans la discussion et nécessitent sans doute des approfondissements. Une formation

des enseignants à ces problématiques et à la conduite des échanges est ainsi nécessaire, en particulier sur les objectifs de la lecture littéraire, entre découverte de la littérature et réflexion sur le monde du jeune lecteur.

Articulating personal reading of texts with actualization and contextualization process asks many questions. Analyzing a discussion between pupils of 5th grade about their reading of a "Persian letter" from Montesquieu, makes us discover that they actualize very easily and create some moments of complicity during their debates. Replacing texts in their original contexts doesn't follow the same ways and get the same results. As for turning toward present situations which would be clarified through old texts, it appears punctually and requires perhaps some more investigations from pupils. Training teachers to these questions and how to manage debates becomes necessary, especially about literarily reading aims, between discovering what is literature and thinking about the world around the young readers.

AUTEUR

JEAN-FRANÇOIS MASSOL

Université Grenoble Alpes, UMR 5316 LITT&ARTS CNRS.

Jean-François Massol est professeur de littérature française et didactique de la littérature à l'Université Grenoble Alpes. Il est responsable du centre de recherche LITEXTRA de l'UMR LITT&ARTS. Pour participer à la publication de l'œuvre posthume de R. Martin du Gard, il a édité le « Journal de Maumort juin-juillet 1940 » dans le *Cahier R. Martin du Gard* n° 8 qu'il a coordonné aux éditions Gallimard (2014). Avec Hélène Baty-Delalande, il a réuni des études sur *Jean Barois*, à l'occasion du *Centenaire d'un roman monstre* (Peter Lang, 2017). Il a dirigé un ouvrage sur *L'auteur de Littérature de jeunesse, de l'édition à l'école*, en collaboration avec François Quet (ELLUG, 2011). Un autre ouvrage sur *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université*, qu'il a dirigé en collaboration avec Nathalie Rannou sera publié à l'automne 2017 aux éditions de l'UGA dans la collection « Didaskein ».