



## Recherches & Travaux

91 | 2017

Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée

---

# Entre actualisation et contextualisation, deux lectures de *Madame Bovary* en seconde générale et professionnelle : l'invention d'une anachronie heuristique ?

*Between Actualization and Contextualization: How Reading Flaubert's Madame Bovary with Secondary School Students Can Lead to Heuristic Anachronism*

Hélène Cuin et Gersende Plissonneau

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/946>

ISSN : 1969-6434

### Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

### Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-014-3

ISSN : 0151-1874

### Référence électronique

Hélène Cuin et Gersende Plissonneau, « Entre actualisation et contextualisation, deux lectures de *Madame Bovary* en seconde générale et professionnelle : l'invention d'une anachronie heuristique ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 91 | 2017, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/946>

---

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

© Recherches & Travaux

---

# Entre actualisation et contextualisation, deux lectures de *Madame Bovary* en seconde générale et professionnelle : l'invention d'une anachronie heuristique ?

*Between Actualization and Contextualization: How Reading Flaubert's Madame Bovary with Secondary School Students Can Lead to Heuristic Anachronism*

Hélène Cuin et Gersende Plissonneau

---

- 1 Les travaux sur le sujet lecteur, puis sur le texte du lecteur, postulent un processus interactionnel entre les œuvres et le lecteur ; ils considèrent « les états singuliers de réalisation d'un texte par l'action liseuse d'un sujet comme le matériau privilégié de l'analyse littéraire<sup>1</sup> » et ce « à la croisée des différentes communautés interprétatives in-formant la lecture *in situ*<sup>2</sup> ». L'ouvrage d'Yves Citton *Lire, interpréter, actualiser* publié en 2007 met, quant à lui, l'accent sur l'intérêt de lectures actualisantes qui ne s'attachent pas d'emblée à l'historicité du texte lu.
- 2 Ces postulats liminaires peuvent néanmoins se heurter à différents écueils. Si l'on considère, en tenant compte des critiques formulées par Bertrand Daunay, que les sujets lecteurs à l'école sont avant tout des sujets didactiques soumis aux contraintes d'un système<sup>3</sup>, alors force est de constater que leurs lectures littéraires sont en partie conditionnées par des choix nationaux de programmations didactiques<sup>4</sup> qui font du lycée une étape du *curriculum* où sont plus particulièrement mises en avant des lectures distancées, à vocation notamment de contextualisation.
- 3 Dès lors, on pourra se demander, à partir de l'analyse de deux séquences destinées respectivement à des classes de seconde professionnelle et générale, dans quelle mesure le fait de favoriser des pratiques de lecture subjectives actualisantes pourrait avoir barre sur une forme de lecture distancée qui se trouverait en quelque sorte sapée

par l'accent mis sur des formes d'anachronismes dans la lecture. Des travaux ménageant une place et une fonction à l'actualisation dans l'économie de la séquence de français pourraient-ils, en revanche, être les vecteurs d'une anachronie<sup>5</sup> heuristique ?

## Un faux problème ou un risque d'entropie ?

### De l'actualisation

- 4 Nous voudrions pour commencer préciser sur quelles définitions de l'actualisation nous nous fondons et en quoi l'actualisation peut alors être source d'anachronisme. Le chapitre « Actualisations » de l'ouvrage *Lire, interpréter, actualiser* s'ouvre sur la définition que voici :

*Une interprétation littéraire d'un texte ancien est actualisante dès lors que a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques (leur langue, leur outillage mental, leurs situations socio-politiques) pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent<sup>6</sup>.*

- 5 Les lectures actualisantes relèvent d'un présent de la lecture, d'une présence de lecteur(s) empirique(s) qui peuvent exemplifier un phénomène d'anachronisme en tant qu'action de placer une entité dans une époque à laquelle elle n'appartient pas<sup>7</sup>.
- 6 Dans son ouvrage, Yves Citton associe également sa définition au processus d'affabulation selon Marc Escola : un discours s'énonce à partir d'une fable rapportée « à un complexe de fables possibles » ; cette affabulation relevant de l'actualisation « est à mi-chemin entre l'analyse et la réécriture, entre la critique et l'adaptation<sup>8</sup> ». Un semblable commentaire ouvre la voie à différentes formes d'appropriations dans les lectures scolaires de textes anciens : des écrits de glose de type commentaires de texte et des écrits d'invention de type réécritures ou adaptations pour le temps présent pouvant éventuellement adopter des formes non textuelles (images, films...) seraient autant de manières d'exploiter la différence entre le temps de la lecture et celui auquel l'œuvre a été créée ou fait référence.

### De son appréhension complexe dans l'enseignement du français au lycée

- 7 Cette proposition retient notre attention dans une perspective d'enseignement du français au lycée : les programmes de lycée<sup>9</sup> et de lycée professionnel<sup>10</sup> mettent en avant des orientations qui ne sont en rien incompatibles avec des lectures actualisantes, mais ils le font en rappelant la place importante dévolue à la mise en perspective historique des œuvres littéraires et à la formation d'un lecteur disposant de critères d'analyse (genres, figures de style...) des textes. Cette double injonction peut s'avérer quelque peu contradictoire dans la mesure où l'on ne dit pas explicitement aux enseignants comment articuler ces deux dimensions de l'enseignement du français.
- 8 La réponse pourrait se trouver dans la démarche de lecture analytique dont un document *Ressources - Baccalauréat professionnel - Lire* nous donne des éléments de

définition. S'il est bien précisé que la lecture analytique ne saurait ensuite se réduire à des questionnements mécaniques, le fait que le professeur doive ensuite « s'appuyer sur des connaissances et des capacités qui contribuent à la construction du sens du texte<sup>11</sup> » suppose en fait un processus subtil. Recenser *a priori* des hypothèses de lecture ne garantit en rien que la classe de français soit le lieu où des élèves puissent adhérer à des valeurs portées par le texte ou les contester, reconfigurer un problème lié à leur situation historique.

## De son invention possible du côté des didacticiens de la littérature

- 9 Face à cette tension, les travaux sur le sujet lecteur proposent bien des dispositifs didactiques à même de favoriser l'émergence d'une réception subjective, mais sans résoudre pour autant cette sorte de double contrainte précédemment évoquée. Certains écrits didactiques récents suggèrent en fait des pistes de travail qui viennent reconfigurer le cheminement usuel de la lecture analytique en elle-même et en tant que constituant central de la séquence de français.
- 10 Dans son rapport d'expert pour les programmes de collège de 2015<sup>12</sup>, Sylviane Ahr s'intéresse plus particulièrement à la formulation de la réception des textes littéraires par les élèves : elle envisage les trois étapes que sont la mise en mots d'une lecture subjective, la confrontation de cette lecture avec celle des pairs et celle de l'enseignant. En raison du dialogue qui s'instaure progressivement, dans ce parcours, entre lectures impliquées et élaboration d'une « interprétation raisonnée », ce parcours n'est pas étranger au processus d'actualisation des textes littéraires.
- 11 Parallèlement à cela, François Le Goff et Véronique Larrivé montrent l'intérêt d'une temporalité reconsidérée de l'enseignement de l'écriture et ses conséquences sur l'architecture usuelle des séquences de français au collège<sup>13</sup>. Les élèves peuvent se voir proposer, pendant la séance de lecture analytique des écrits hypertextuels (expansions fictionnelles, « journal de personnage »), mais aussi des écrits sur le texte davantage métatextuels comme les journaux de lecture ou les écrits de commentaire.
- 12 Au terme de ce rapide parcours, il appert que la question des lectures actualisantes dans le cadre de la lecture littéraire au lycée n'est en rien un faux problème, mais que certaines propositions didactiques peuvent constituer des paradigmes intéressants afin que leur introduction ne revête pas un caractère par trop entropique.

## Des propositions didactiques en réponse : lire *Madame Bovary* au présent en étudiant une œuvre romanesque du XIX<sup>e</sup> siècle

### Le choix de l'œuvre

- 13 Dans les deux classes, il a été décidé de mener un travail sur *Madame Bovary* de Flaubert. Ce choix est conforme aux différents programmes de seconde. Pour la première classe, le dispositif pédagogique mis en œuvre s'inscrit dans le cadre de l'étude d'une œuvre intégrale associée à l'objet d'étude : « Le roman et la nouvelle au XIX<sup>e</sup> siècle : réalisme et naturalisme ». En seconde professionnelle, on se situe dans le cadre de l'objet d'étude « parcours de personnage » qui a pour champ littéraire le romantisme et le réalisme et

dans lequel les enseignants sont invités à répondre avec leurs élèves à une ou plusieurs des interrogations telles que « Les héros littéraires d'hier sont-ils les héros d'aujourd'hui ? », « Les valeurs qu'incarne le personnage étudié sont-elles celles de l'auteur, celles d'une époque ? ». L'enseignante a opté pour un parcours de lecture qui n'impose pas la lecture de l'ensemble de l'œuvre par les élèves<sup>14</sup>.

- 14 Le choix de ce roman s'est aussi imposé pour différentes raisons ayant trait à l'actualité de son personnage éponyme. On peut penser à ces créations récentes que sont entre autres *Gemma Bovary*<sup>15</sup> ou encore *Contre-enquête sur la mort d'Emma Bovary*<sup>16</sup>. De surcroît, différentes études critiques dues à des spécialistes de Flaubert mettent au jour la dimension mythique du personnage d'Emma ; cette dernière incarnerait les rapports problématiques entre lire et vivre<sup>17</sup>, mythe de « la féminité comme figure du manque dans une vision du monde qui reste en partie la nôtre<sup>18</sup> ». Le mythologue Georges Lewi montre, dans un essai intitulé *Les nouveaux Bovary*, à quel point la génération Facebook est mue par un désir d'être autre et ailleurs, typique du bovarysme. Enfin, c'est le sens même de la notion de bovarysme qui se trouve aujourd'hui modifié voire rédimé comme l'indique Marielle Macé en introduction du dossier « Après le bovarysme » : « [...] il s'agira d'y reconnaître une figure importante de l'expérience esthétique, voire de toute expérience impliquant un rapport constitutif des sujets à des formes extérieures<sup>19</sup>. »

## Les deux classes concernées

- 15 La classe de seconde générale est composée de 32 élèves, dans un LGT de centre-ville bordelais non sectorisé que l'on peut considérer comme un lycée « accompagnateur », puisant surtout parmi les élèves issus de classes sociales dites défavorisées. Cette classe comprend 12 garçons et 20 filles dont trois primo-arrivants, six redoublants et un triplant.
- 16 Le profil des lecteurs de cette classe reste hétérogène et atypique, mais confirme toutefois le paradoxe contemporain qui est l'effacement de la corrélation entre réussite scolaire et pratiques avérées et confirmées de lecture<sup>20</sup>. En effet, les deux élèves très bons lecteurs se trouvent dans des situations d'échec scolaire. La grande majorité des élèves lit les ouvrages préconisés par l'enseignant de lettres, par obligation, mais peut y trouver du plaisir. Quatre élèves se révèlent être des lectrices régulières privilégiant une posture participative.
- 17 La classe de seconde professionnelle ASSP (Accompagnement soin et service à la personne) se compose de 30 élèves : 3 garçons et 27 filles, qui pour une majorité d'entre eux ont 15 ans et ont fait le choix de cette section. Selon leur enseignante, environ 50 % d'entre eux maîtrisent les compétences de lecture et d'écriture attendues à l'issue du collège, mais certains élèves n'ont pas le brevet.

## Des séquences fondées sur un dialogue entre actualisation et contextualisation

- 18 Les séquences mises en œuvre reposent sur un dialogue entre actualisation et contextualisation. La séquence de seconde générale confronte également les élèves à des créations contemporaines de *Madame Bovary*. Après une séance introductive, la deuxième séance a été consacrée à la lecture analytique de l'*incipit* ; l'entrée dans le

texte s'est faite par l'écriture en réponse à la consigne : un nouveau fait son entrée dans la classe ; décrivez son arrivée, la réaction de la classe, et éventuellement celle de l'enseignant. Le statut du personnage principal a ensuite été interrogé à travers la confrontation entre l'*incipit* et le début de l'adaptation de Claude Chabrol. Ces activités ont trouvé un prolongement dans cette forme d'écriture de la réception qu'est la rédaction de l'autobiographie de Charles ou d'Emma. Ces textes d'élèves ont été lus et partagés dans un dispositif de cercles de lecture, suivi d'un débat interprétatif. Pour la lecture analytique de l'épisode du bal à la Vaubyessard, le dispositif d'actualisation de l'œuvre flaubertienne a également inclus la projection de scènes de bal dans les adaptations de roman mettant en évidence un *topos* de la littérature classique et contemporaine<sup>21</sup>. Enfin, la lecture cursive de l'*incipit* de *Contre-enquête sur la mort d'Emma* et plusieurs planches du roman graphique de Posy Simmonds ont clôturé cette étude d'œuvre intégrale. L'analyse des dessins préparatoires à l'esquisse du visage de Gemma par le biais de la transformation du visage de Lady Di a interrogé les élèves sur le parallèle possible entre le destin de la princesse et celui de l'héroïne de Flaubert. Cette séance bilan a consisté en un débat interprétatif sur les interprétations plurielles du roman dans des lectures actualisantes ou non.

- 19 La contextualisation s'est faite progressivement : par la lecture, en lien avec l'*incipit*, d'un extrait de *Mémoires d'un fou* qui a mis en évidence ce qu'était pour Flaubert cette « société d'enfants » ; une séance s'est centrée sur la construction du regard réaliste en peinture et sur la complexité de son esthétique en littérature.
- 20 L'évaluation de cette étude d'œuvre intégrale a comporté deux volets : une écriture multimodale, à savoir un diaporama (vision du personnage éponyme, interprétation du roman<sup>22</sup>), puis une écriture argumentative dans la perspective de l'apprentissage de la dissertation (selon vous, qui est le véritable personnage principal du roman ?). Cet écrit a été nourri par les écrits et les oraux de la séquence. Un questionnaire tentant de mesurer l'impact de ce dispositif de lecture<sup>23</sup> a ensuite été mis en œuvre.
- 21 En seconde professionnelle, on relève également différentes formes d'actualisation. Lors de la séance 1, les élèves ont eu à associer la question de l'humiliation scolaire hier et aujourd'hui, selon le point de vue d'une victime ou d'un témoin, à partir de la lecture de l'*incipit*. Dans la cinquième séance, ils ont eu à rédiger un texte intitulé « Emma B., 15 ans en 2015 ».
- 22 Parallèlement à cela, les élèves ont lu et analysé un passage de l'arrivée à Yonville, représentatif de l'enfermement d'Emma et un corpus de textes liés à ses rêves ; ils ont aussi réfléchi, dans une séance à vocation plus nettement contextualisante, sur le sens du mot « romantisme » à partir d'un des textes lus, tout en essayant de déterminer ses acceptions contemporaines. L'enseignante a donc cherché à exploiter la différence entre deux époques, ce qui a pu apporter un éclairage sur le présent, comme le suggère le quatrième temps de la définition de l'actualisation selon Yves Citton.

## Pour quels résultats : y aurait-il un bon usage de l'anachronisme ?

- 23 Dans les deux classes, nous avons collecté un certain nombre de données (séance liminaire filmée), différents écrits de la séquence, dessins, productions multimodales, afin d'aborder les trois orientations d'analyse que sont : la place des élèves faibles

lecteurs dans les activités liées à la problématique ; les modalités, la place et le rôle du partage oral des lectures ; la construction d'une prise de distance avec la lecture spontanée ou actualisante première.

- 24 La première et la dernière de ces orientations seront envisagées dans la classe de seconde générale, après que nous aurons abordé pour commencer la deuxième direction en classe de seconde professionnelle.

### **Modalités, place et rôle du partage oral des lectures : séance inaugurale en seconde professionnelle**

- 25 Pour cet axe d'analyse, nous nous référons à la première séance de la séquence de seconde professionnelle. L'enseignante a introduit la séance en annonçant un parcours de lecture centré sur l'étude d'une œuvre patrimoniale, puis elle a proposé une lecture magistrale de *l'incipit*. Les élèves ont alors répondu de manière laconique à la question de savoir ce que le texte évoque : on entend, en tout et pour tout, les deux substantifs que sont « salle » et « classe ». Tout se passe alors comme si ces élèves étaient relativement hermétiques à cette lecture ou dans une sorte d'état de sidération les rendant incapables de formuler ce qu'ils ont compris du texte lu. C'est alors que l'enseignante va leur demander si le texte leur rappelle une anecdote, quelque chose qu'ils auraient vécu.
- 26 On remarque que la mise en évidence des expériences de Lionel et de Yolande ayant eu chacun des difficultés à être accepté au cours de leur scolarité antérieure rend possible ce qui ne l'était pas *a priori* : des éléments du texte sont repérés et une ébauche d'interprétation se dessine quant à la classe sociale et aux nom et prénom de Charles. L'étayage de l'enseignante favorise l'instauration d'un dialogue à propos de la différence entre deux époques : le fait que Charles soit un prénom plus courant au XIX<sup>e</sup> siècle apporte bien « un éclairage dépassant sur le présent<sup>24</sup> ».
- 27 À partir de ces premiers ferments interprétatifs que le dispositif favorisant une appropriation/ actualisation a rendus possibles, la séance de lecture se termine par la rédaction de ce que pourraient penser le professeur, Charles et le narrateur (ce dernier a été considéré par les élèves comme un membre de cette communauté scolaire). On note les interprétations divergentes de deux élèves quant aux pensées du professeur : Lucie lui fait dire « ce n'est pas normal que les élèves le [Charles] traitent ainsi », alors que Lionel pense que le professeur est du côté des autres élèves qui n'apprécient pas Charles. Cette prise de position est justifiée par un retour au texte, un verbe étant donné à copier vingt fois à ce nouvel élève par le professeur.
- 28 Le partage oral des lectures, entrecoupé de moments d'écriture personnelle ou fictionnelle, semble jouer ici un double rôle : les élèves passent de la profération de mots à l'état d'isolats à un discours épaissi<sup>25</sup>, enrichi sur le texte littéraire ; ils passent aussi, ce faisant, d'une compréhension parcellaire (caractéristiques des faibles « compreneurs<sup>26</sup> ») à une compréhension plus assurée en commençant à explorer les implicites du texte dans une première démarche d'ordre interprétatif. Celle-ci se trouvera confortée, enrichie lorsqu'il leur sera demandé sous la forme d'un nouvel écrit de travail à l'issue des séances 2 et 3 : « Que penses-tu d'Emma, de son caractère, de sa façon d'agir, de ses rapports avec Charles ? Que penses-tu qu'il va se passer ? » On relève à cette occasion des propositions qui nous rappellent Madame Bovary « ornée », selon Charles Baudelaire, « de toutes les qualités viriles<sup>27</sup> » ; un élève note par exemple :

« Je pense qu'elle a un caractère dur et qu'elle ne se laisse pas diriger mais plus qu'elle mène et dirige Charles. »

## De quelques résultats pour la classe de seconde générale

- 29 Premièrement, le dispositif dialectique a révélé une nette évolution dans le rapport à la lecture littéraire. Conformément aux trois étapes évoquées par Sylviane Ahr<sup>28</sup> : le premier temps de mise en mots, par l'oral ou par l'écrit, de la lecture subjective du texte (« quels sentiments éprouvez-vous pour le nouveau ? », les dessins de Charles, de sa casquette, le dessin de la pièce montée) a été suivi d'un moment consacré aux cercles de lecture autour des autobiographies de personnage puis aux exposés présentant, *via* les diaporamas, des lectures actualisantes du roman de Flaubert. Ce deuxième temps a fait prendre conscience aux élèves du statut de la *communauté interprétative*<sup>29</sup> comme en témoignent les réponses au questionnaire<sup>30</sup>. 19 élèves contre 5 ont répondu que la présentation des exposés *via* le diaporama avait fait évoluer leur vision et leur interprétation du roman (un seul ne se prononce pas). La troisième étape de la lecture est constituée du passage d'une signification personnelle à une interprétation raisonnée. Les écrits argumentatifs témoignent assez souvent d'une lecture conciliant distanciation et participation<sup>31</sup>.
- 30 Deuxièmement, il semble qu'une telle étude d'œuvre intégrale rende plus prégnante la tension vécue par les lycéens entre les contraintes liées aux pratiques de lecture dominées par la contextualisation et les sollicitations du sujet lecteur. Malgré le métadiscours de l'enseignant visant à souligner l'importance des écrits subjectifs de lecture et de leur rôle dans le processus qui conduit à une lecture réflexive et raisonnée, les dessins de la casquette initialement produits en classe ont été remplacés sur le journal du lecteur par des calques de la première de couverture de l'ouvrage de Michel Boujut<sup>32</sup>. De même, la majorité des écrits évoquant l'arrivée d'un nouveau dans la classe ont été effacés. On peut alors émettre l'hypothèse que ces éliminations de traces subjectives pourraient témoigner d'un sentiment d'illégitimité de ces dernières.
- 31 Si 10 élèves sur 25 ont lu le roman en entier ou au moins presque dans son intégralité, interrogeant ainsi la lecture effective des œuvres intégrales<sup>33</sup>, les diaporamas présentés, écrits multimodaux d'actualisation, ont été souvent précis dans leurs interprétations et dans leurs propositions, ainsi que dans l'argumentation et l'analyse justifiant les choix opérés. Les questionnaires nous renseignent sur les supports convoqués pour réaliser les diaporamas et mettent en évidence un processus de va-et-vient entre l'œuvre, internet, les textes étudiés en classe. Ces diaporamas, parfois élaborés sur une lecture absente de l'œuvre, témoignent de la capacité des faibles lecteurs ou des lecteurs réticents à bâtir un texte du lecteur souvent juste. On pourrait supposer qu'en regard des pratiques du copier-coller des savoirs de seconde main issus du net, les ressources convoquées ici montrent un retour partiel sur le roman et une relecture qui tisse le lien entre l'œuvre, la trace écrite élaborée en classe et des éléments tirés du net, tous deux susceptibles de favoriser une forme de distanciation.
- 32 Pour ce qui est des élèves faibles lecteurs, nous retiendrons plus particulièrement le cas de deux élèves. Nathalie est une jeune Burkinabaise arrivée en France au cours du premier trimestre de l'année scolaire. L'écriture créative sur l'arrivée du nouveau témoigne de l'impact que cette situation a pu avoir sur elle. La lecture du roman flaubertien a marqué son arrivée au lycée : à plusieurs reprises, Nathalie a fait part de

son découragement face à la lecture de cette œuvre qui lui semblait insurmontable. Un parcours de lecture aménagé lui a été proposé (possibilité de ne pas terminer l'œuvre, de consulter d'autres supports). Alors que son autobiographie du personnage témoigne de réelles difficultés à saisir l'évolution du récit, les deux évaluations finales attestent une transformation des pratiques de lecture : l'écrit argumentatif et le diaporama montrent une interprétation personnelle nourrie à la fois des lectures analytiques, mais aussi d'une actualisation forte et d'une interprétation ancrée dans d'autres textes précédemment étudiés. Ainsi Nathalie fait-elle du roman flaubertien l'histoire d'une jeune femme dont l'éducation a été marquée par l'absence de la figure maternelle, par opposition à un mari dominé par sa mère. Nathalie s'appuie sur le conte de Perrault, *Le Petit Chaperon rouge*, étudié en début d'année dont les figures maternelles de la mère et de la grand-mère ouvrent le récit sur leur négligence dans la transmission de la féminité. Emma Bovary, à qui manque ce legs symbolique, ne peut fonder véritablement une famille, et le destin de Berthe qui se dessine dans l'*explicit* signifie pour Nathalie, là encore, la conséquence d'une éducation lacunaire dans la transmission symbolique de la féminité. Si la question de l'éducation du Chaperon rouge a été évoquée en cours, aucun lien n'a été posé entre les parcours du personnage de Perrault et celui de Flaubert. On pourrait supposer qu'une prise de distance avec le texte se construit ici. La force réflexive de cette lecture transparaît dans les réponses de Nathalie au questionnaire : la présentation des exposés a bien fait évoluer sa vision et son interprétation du roman de Flaubert, « parce que cela [lui] a permis de réfléchir et d'aller jusqu'au bout d'[elle-même] ».

- 33 Un autre lecteur, Laurent ne lit que si les injonctions familiales et institutionnelles se conjuguent. Il reconnaît dans le questionnaire n'avoir lu que le premier chapitre et n'avoir pas continué, mais la réalisation du diaporama dans l'élaboration des actualisations lui a demandé de reprendre le roman au moins dans une lecture transversale. L'exposé qui accompagne le diaporama n'est pas très concluant (consignes peu ou mal respectées, propos très généraux). Par ailleurs, dans l'écrit argumentatif, Laurent met en avant l'omniprésence des femmes dans la vie de Charles (d'abord sa mère, « couveuse » puis sa femme), d'autant plus présentes que Charles est évincé de sa possibilité d'agir. Toutefois, il ne parvient pas à proposer une réponse claire à la question posée.
- 34 Reste à évoquer deux autres lecteurs. Le premier est passionné de *Game of Thrones* et d'*Heroïc Fantasy*. La lecture du roman de *Madame Bovary* n'est pas effective, mais le diaporama présenté est efficient : il se fonde sur les textes étudiés en lecture analytique et les éléments d'analyse construits en cours et aboutit à la proposition d'un texte du lecteur dense et complexe. Le deuxième cas est une lectrice régulière qui a effectivement lu *Emma Bovary*, d'après sa réponse au questionnaire, mais reste dans une perspective conventionnelle, tant dans l'écriture argumentative que dans le diaporama. Elle écrit dans le questionnaire que, confrontée aux autres interprétations grâce aux diaporamas, elle « reste sur [sa] logique », ce qui pose la question de la légitimation de la subjectivité dans le cadre de la lecture littéraire scolaire.
- 35 L'analyse de ces deux dispositifs au regard des axes retenus nous amène à mettre en exergue les résultats suivants. En ce qui concerne la place des faibles lecteurs, l'idée d'une prise de distance avec les lectures actualisantes, première variable, reste nuancée. En effet, dans les deux classes (en début de séquence dans le cadre du lycée professionnel ou en fin de parcours pour les diaporamas en lycée général), le rôle du

partage oral nous semble intéressant en termes d'accès aux points c et d de la définition de l'actualisation<sup>34</sup> selon Yves Citton, et ce dans les deux classes (en début de séquence dans le cadre du lycée professionnel ou en fin de parcours pour les diaporamas en lycée général). Mais il convient de souligner son caractère médié, qu'il s'agisse d'accompagnement de phases d'écriture ou de l'élaboration d'un diaporama.

- 36 En outre, la contextualisation des textes ne se trouve pas mise à mal par les pratiques de lecture actualisantes, mais plutôt mise en tension et peut-être de ce fait mieux perceptible. Loin de s'inscrire dans un rapport dichotomique, contextualisation et actualisation nous invitent à repenser la question de la lecture littéraire dans une dimension autre que celle d'une temporalité linéaire. Les élèves actualisant *Madame Bovary* avec ou sans l'appui d'autres actualisations du personnage dans la culture contemporaine ne s'enferment pas dans des anachronismes mais glissent plutôt du côté d'une anachronie quelque peu heuristique<sup>35</sup>.

## ANNEXES

### **Annexe 1. – Consignes pour l'élaboration du diaporama**

Pour moi, Madame Bovary, c'est l'histoire de...

Illustrez votre interprétation en choisissant trois extraits que vous commenterez.

Si Emma était...

une héroïne de film

une chanson

un tableau...

Justifiez votre choix.

Présentez le casting des personnages principaux et justifiez votre choix en vous appuyant sur le roman.

### **Annexe 2. – Extrait du questionnaire proposé aux élèves de seconde générale au terme de la séquence**

La présentation des exposés *via* le diaporama a-t-elle fait évoluer votre vision et votre interprétation du roman de Flaubert ?

La réalisation du diaporama vous a-t-elle permis d'envisager la lecture des œuvres classiques d'une autre façon ?

Aviez-vous réellement lu le roman avant la fin des vacances ?

Pour réaliser le diaporama, avez-vous relu/lu le roman ou certains de ses passages ?

Pour réaliser le diaporama, de quoi vous êtes-vous servi ?

### Annexe 3. – Deux exemples de traces d’une lecture subjective conciliant distanciation et participation dans les écrits argumentatifs

(Carole)

« Pour continuer sur le fait que Charles est probablement le véritable personnage de Madame Bovary, on peut remarquer qu’à plusieurs moments dans le récit, des moments de la vie passée de Charles ressurgissent. Comme par exemple lors de la scène de la noce [...] un objet peut nous renvoyer à la scène de la description de la casquette de Charles alors qu’il n’était qu’au collègue : c’est la scène de la pièce montée. [...] Tout ceci pour dire que Charles (ou des éléments nous ramenant à lui) est toujours présent dans le roman, même en étant explicitement dit. Et il s’avère que la majorité des décisions, pensées et actions réalisées par Emma sont toujours en rapport (direct ou indirect) avec Charles. »

(Laurent)

« Tout au long du roman, je me pose cette question, de qui peut bien être Madame Bovary, la mère de Charles, Emma, je vais y répondre. Tout d’abord, nous pouvons penser que Madame Bovary est la mère de Charles car au début du roman, c’est la première femme qui porte le nom de Bovary et qui est représentée [...] comme une mère couveuse qui ne cesse de surprotéger son fils. Elle surinvestit sa maternité. »

## NOTES

1. G. Langlade et M.-J. Fourtanier, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans É. Falardeau, C. Fischer, C. Simard et N. Sorin (dir.), *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Laval, PUL, 2007, p. 102.
2. C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), « Présentation », dans *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, p. 21.
3. B. Daunay, « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *Le français aujourd’hui*, n° 157, 2007, p. 43-52.
4. Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter, « Programmation didactique », dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3<sup>e</sup> éd., Bruxelles, De Boeck Supérieur « Hors collection », 2013, p. 179-183.
5. F. Fleck définit « l’anachronie » comme un « substitut positif, ou en tout cas dépourvu de connotation péjorative, d’“anachronisme. Avec la substitution du suffixe d’état *-ie* au suffixe *-isme*, l’accent n’est plus mis sur une action, un geste (vu surtout comme [...] une altération), mais sur un état (inhérent, inévitable, ne dépendant pas d’une action volontaire), celui du lecteur qui est nécessairement en état d’anachronie par rapport au texte ancien. » Selon cette auteure, « l’anachronie » serait aussi à entendre comme l’« action de déplacer des notions, des catégories, des théories dans une époque différente de celle qui les a produites. » (« Anachroni(sm)e : mise au point sur les notions d’anachronisme et anachronie », 2012. Disponible sur <[www.fabula.org/atelier.php?Anachronisme\\_et\\_anachronie](http://www.fabula.org/atelier.php?Anachronisme_et_anachronie)> le 15 août 2015].)
6. Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, Paris, Éd. Amsterdam, 2007, p. 265.
7. F. Fleck, art. cité.
8. Y. Citton, ouvr. cité, p. 206.
9. *Bulletin officiel spécial*, n° 9, 30 septembre 2010.
10. *Bulletin officiel spécial*, n° 2, 19 février 2009.

11. Ressources - Baccalauréat professionnel - Lire, mai 2009. Disponible sur <[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/6/RessourcesBacPro\\_Lire\\_109046.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/6/RessourcesBacPro_Lire_109046.pdf)> [consulté le 25 janvier 2015].
12. S. Ahr, « L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 : quels enseignements pour quels enjeux ? », dans *Contribution dans le cadre de la Charte des programmes (cycles 3 et 4)*, p. 20-23. Disponible sur <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/98/2/AHR\\_Sylviane\\_-\\_MCF\\_-\\_CSP\\_Contribution\\_362982.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/98/2/AHR_Sylviane_-_MCF_-_CSP_Contribution_362982.pdf)> [consulté le 15 août 2015].
13. F. Le Goff et V. Larrivé, *Le temps de l'écriture : écriture de la variation, écriture de la réception*, Grenoble, UGA Éditions, coll. « Didaskein », à paraître hiver 2017.
14. Il est précisé dans le document Ressources - Lire pour le lycée professionnel : « Madame Bovary [...] est un roman peu étudié dans la voie professionnelle parce qu'il est jugé trop complexe, mais si on considère qu'il fait partie des œuvres patrimoniales indispensables à la culture de tout bachelier, on peut alors envisager une approche différente. »
15. P. Simmonds, *Gemma Bovary*, Paris, Denoël, 2014.
16. P. Doumenc, *Contre-enquête sur la mort d'Emma Bovary*, Arles, Actes Sud, 2007.
17. Y. Leclerc, « Comment une petite femme devient mythique », dans A. Buisine (dir.), *Emma Bovary*, Paris, Éditions Autrement, coll. « Figures mythiques », 1997, p. 8-25.
18. P.-M de Biasi, « Bovary, mythe féminin » [en ligne], *Item*, 7 mars 2007. Disponible sur <[www.item.ens.fr/index.php?id=13587](http://www.item.ens.fr/index.php?id=13587)> [consulté le 2 février 2015].
19. M. Macé, « "Après le bovarysme", présentation » [en ligne], *Fabula-LhT*, n° 9, « Après le bovarysme », mars 2012. Disponible sur <[www.fabula.org/lht/index.php?id=838](http://www.fabula.org/lht/index.php?id=838)> [consulté le 2 février 2015].
20. F. Renard souligne, à la suite de l'ouvrage de C. Baudelot *et al.* : *Et pourtant ils lisent...* (Paris Seuil, 1999), que les « liens entre réussite scolaire et lecture sont plus lâches que par le passé » (*Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, PUR, coll. « Paideia », 2011, p. 7).
21. *La Princesse de Clèves* de J. Delannoy, 1961 ; *Le Guépard* de L. Visconti, 1963 ; *Carrie au bal du Diable* de B. de Palma, 1976.
22. Voir annexe 1.
23. Voir annexe 2.
24. Y. Citton, *ouvr. cité*, p. 265.
25. D. Bucheton définit l'épaississement du texte comme suit : « Le travail de réécriture [...] amène son auteur à multiplier, complexifier les significations de celui-ci. » (*Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2014, p. 45) Ici, c'est le discours oral sur le texte littéraire qui se trouve épaissi à la suite du processus d'actualisation.
26. Selon R. Goigoux et S. Cèbe, on a alors affaire à « une compréhension "en îlots" » (*Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris, Retz, 2009, p. 9).
27. C. Baudelaire, « Madame Bovary » [en ligne], *L'Artiste*, 1857. Disponible sur <[http://flaubert.univ-rouen.fr/etudes/madame\\_bovary/mb\\_bau.php](http://flaubert.univ-rouen.fr/etudes/madame_bovary/mb_bau.php)> [consulté le 3 février 2015].
28. S. Ahr, *art. cité*.
29. S. Fish propose « l'argument selon lequel les significations ne sont la propriété ni de textes stables et fixes ni de lecteurs libres et indépendants, mais de communautés interprétatives qui sont responsables à la fois de la forme des activités d'un lecteur et des textes que cette activité produit » (*Quand lire c'est faire, L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007 [1980], p. 55). Cette conception permet de repenser le rôle majeur du contexte de réception dans le processus d'interprétation.
30. Voir annexe 2.
31. Voir les exemples en annexe 3.
32. M. Boujut, *La Casquette de Charles Bovary* [en ligne], Paris, Arléa, image, 2002. Disponible sur <[www.loustal.nl/museum597.htm](http://www.loustal.nl/museum597.htm)> [consulté le 15 août 2015].

33. M. Beauvois, « Lectures cursives au lycée : comprendre, voire faire semblant », *Recherches*, n° 58, 1<sup>er</sup> semestre 2013, p. 89-129.

34. Voir note n° 6.

35. F. Fleck, art. cité.

---

## RÉSUMÉS

L'enseignement de la lecture littéraire au lycée est marqué, d'un point de vue institutionnel, par la mise en exergue d'un souci de contextualisation des œuvres étudiées, alors que les recherches en didactique de la littérature pointent la reconfiguration des textes par des sujets lecteurs ; en outre, les travaux d'Yves Citton ont mis l'accent sur l'intérêt d'un processus d'actualisation des textes littéraires. À travers l'analyse de deux séquences de seconde de lycée professionnel et général, notre article interroge la place et la fonction de l'actualisation ainsi que la coexistence de celle-ci avec une perspective contextualisante : ceci nous conduit à formuler l'hypothèse du développement d'une forme d'anachronie heuristique.

Literature teaching in high schools tends to put the accent on a rather literary way of reading literature, which focuses on the importance of contextualising the works studied. However, didactic research in the field of literature highlights the fact that reading subjects give new features to the text. Indeed, Yves Citton's proposals emphasise the interest of reading classic literature through the lens of current concerns. Through analysis of two teaching sequences in two classes 16 to 17-year-old pupils (one in a general and one in a technical Upper Secondary School), this article examines the place and the function of the process of reading classic literature from a modern perspective. We look at how this process co-exists with a contextualizing approach, and conclude that in fact a kind of anachronic heuristic may be occurring.

## AUTEURS

### HÉLÈNE CUIN

Hélène Cuin est professeure certifiée de lettres au lycée Brémontier de Bordeaux, formatrice à l'ESPE d'Aquitaine et rattachée au LIRDEF de l'université de Montpellier. Depuis 2013, elle a entrepris une thèse sous la direction de Brigitte Louichon : *La lecture littéraire à l'ère de la multimodalité : enjeux didactiques*. Son travail de recherche porte sur les écrits multimodaux dans le cadre de l'enseignement de la littérature au lycée.

### GERSENDE PLISSONNEAU

ESPE d'Aquitaine, Université Bordeaux Montaigne, EA 4195 Telem.

Gersende Plissonneau est maîtresse de conférences à l'ESPE d'Aquitaine et membre du groupe de recherches TELEM à l'université Bordeaux Montaigne. Après sa thèse sur *Roman et connaissance dans les œuvres de G. Flaubert* (2003), elle a développé des recherches sur la lecture littéraire (« La littérature d'idées appartient-elle à la culture commune ? », en collaboration avec Anne Vibert, dans Isabelle de Peretti et Béatrice Ferrier [dir.], *Enseigner les « classiques » aujourd'hui*, Peter Lang,

2012) et sur la littérature de jeunesse (par exemple, « Les éditions Rue du Monde : des livres pour penser et imaginer le monde ? », *Cahiers Robinson*, n° 32, 2012).