Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage

Véronique Larrivé

▶ **To cite this version:**

Véronique Larrivé. Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage. Littératures. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2014. Français. NNT : 2014BOR30044 . tel-01155167

HAL Id: tel-01155167
https://theses.hal.science/tel-01155167

Submitted on 26 May 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Michel de Montaigne Bordeaux 3

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN « LETTRES »

Du bon usage du *bovarysme* dans la classe de français

Développer l'*empathie fictionnelle* des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du *journal de personnage*

Présentée et soutenue publiquement le 12 septembre 2014 par

Véronique LARRIVÉ

Sous la direction de Brigitte LOUICHON

Membres du jury :
Marie-France BISHOP, Professeur, Université de Cergy-Pontoise
Jean-Louis DUFAYS, Professeur, Université Catholique de Louvain
Claudine GARCIA-DEBANC, Professeur, ESPE Académie de Toulouse, UT2 Jean-Jaurès
Gérard LANGLADE, Professeur émérite, Université Toulouse 2 Jean-Jaurès
Brigitte LOUICHON, Professeur, Université de Bordeaux
Jean-François MASSOL, Professeur, Université Stendhal Grenoble 3

Remerciements

Je mesure la chance qui est la mienne de tracer mon chemin dans l'enseignement quand un premier départ professionnel faillit m'en tenir pour toujours éloignée. Aurais-je eu les mêmes *émotions lectorales* et goûté tout autant aux délices de l'*empathie fictionnelle* ?

Je sais aussi ce que je dois à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à l'aventure de cette thèse. Mes remerciements vont donc…

à ma directrice, Brigitte Louichon pour la confiance qu'elle m'a témoignée en acceptant d'encadrer ma thèse, pour sa pensée exigeante, pour ses encouragements bienveillants même lorsque mon rythme de travail pouvait lui paraître inquiétant,

aux membres du jury pour la lecture et l'évaluation de mon manuscrit, à Marie-France Bishop, Jean-François Massol et Jean-Louis Dufays, restés longtemps des noms d'auteurs dans ma *bibliothèque intérieure* de doctorante, à Claudine Garcia-Debanc avec qui le travail d'équipe est toujours un plaisir intellectuel et à Gérard Langlade qui m'a initiée à la théorie littéraire en encadrant mes premiers travaux de recherche il y a quelques années,

à Marie Rigal, Éliane Lamarque, Laurence Estève, Guilaine Masson, Karine Prévot, Alain Calvet, les membres de l'équipe de recherche-formation avec lesquels je travaille. Sans leur curiosité et leur professionnalisme, la découverte du récit de Gilgamesh et l'expérimentation du journal de personnage n'auraient pas eu le même intérêt,

à Cathy, Sophie, Christine et les autres, amies et complices professionnelles depuis vingt ans, qui partagent avec moi leurs découvertes et leurs bonheurs de professeures de français. Parmi elles, je remercie particulièrement Rémédios Gomez pour son *empathie* pendant deux années professionnelles très éprouvantes et pour sa relecture attentive de mon manuscrit,

à tous mes collègues, d'aujourd'hui et d'hier, professeurs d'IUFM/ESPE, professeurs de collège ou professeurs d'école primaire, qui m'ont fait partager leurs savoirs et leurs enthousiasmes. J'adresse un remerciement particulier à François Legoff pour sa collaboration précieuse et nos péripéties éditoriales communes,

à Myriam pour m'avoir aidée à scanner les écrits d'élèves mais aussi pour sa bonne humeur et nos fous rires durant mes trois années cadurciennes,

aux ami(e)s qui se moquent gentiment de mes affres de doctorante et me rappellent que la vie ne se joue pas uniquement dans les livres,

Enfin, parce qu'écrire une thèse, « quand on n'a plus vingt ans », est forcément une histoire de famille, mes remerciements vont aussi…

à mes quatre enfants pour leur soutien, Sulian pour ses conseils d'ancien doctorant, Manu pour ses conseils de lecture, Lilith pour son assistance ponctuelle mais efficace, et Cassandre pour avoir accepté que sa maman s'occupe moins d'elle que des neurones miroirs de ses élèves,

à Olivier pour avoir assuré la logistique pendant cette période de travail intense, pour avoir résolu tous mes problèmes informatiques et pour tout le reste…

Quand nous lisons des romans, nous ne sommes pas seulement nous-mêmes. Nous sommes aussi ces êtres enchantés parmi lesquels le romancier nous transporte. Ce procédé égale une métamorphose : la prison étouffante de notre vie réelle s'ouvre, et nous sortons de là comme un autre afin de vivre par procuration les expériences dont la fiction fait les nôtres.

Vargas Llosa*, La vérité par le mensonge*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE....1

PARTIE I : PROBLÉMATIQUE – Le *bovarysme*....9

Introduction de la première partie....11

CHAPITRE 1 : ACTIVITÉ LECTORALE....13

Introduction....13

1.1. SCÈNE DE LECTURE....13

1.1.1. Une scène de genre....14

1.1.2. Un compte rendu phénoménologique....14

1.1.3. L'expérience physiologique....16

1.1.4. L'identification au personnage....17

1.1.5. Les effets de la lecture....18

1.2. MÉSUSAGE DE LA FICTION....21

1.2.1. Michel Picard évalue la lecture de Jacques Vingtras....21

1.2.2. Le modèle tripartite de Michel Picard....21

1.2.3. *Liseur, lu* et *lectant* chez Jacques Vingtras....22

1.2.4. Une typologie des lecteurs....23

1.2.5. La hiérarchisation des lectures par Michel Picard....24

1.2.6. Bilan....25

1.3. MODÈLE PRÉPONDÉRANT....25

1.3.1. Le *lisant* de Vincent Jouve....25

1.3.2. Un modèle théorique très prospère....27

Conclusion....29

CHAPITRE 2 : LECTEURS SCOLAIRES....31

Introduction....31

2.1. VALORISATION DU LECTANT....32

2.1.1. La lecture de premier degré et la lecture savante....32

2.1.2. L'enseignement de la lecture littéraire dans les années 1990....34

2.1.3. L'enseignement de la lecture littéraire depuis les années 2000....36

2.1.4. Des émotions passées sous silence....37

2.1.5. Bilan....38

2.2. BOVARYSME....38

2.2.1. Définition du *bovarysme*....38

2.2.2. Éloge du bovarysme....39

2.2.3. Retour du bovarysme en littérature....40

2.2.4. Bilan....42

2.3. PERFORMANCES....42

2.3.1. L'enquête PISA 2009 ... 42
2.3.2. Les résultats ... 43
2.3.3. La difficulté à adopter le point de vue d'autrui ... 44
2.3.4. Le reflet des pratiques scolaires ... 45
2.3.5. Bilan ... 46
2.4. TRAVAIL DE RECHERCHE ... 46
2.4.1. Récapitulatif ... 46
2.4.2. Vers une pédagogie littéraire de l'immersion ... 47
2.4.3. Hypothèses ... 48
Conclusion ... 49
Conclusion de la première partie ... 51
PARTIE II : CADRE THÉORIQUE – L'*empathie fictionnelle* ... 53
Introduction de la deuxième partie ... 55
Les théories existantes ... 55
L'empathie et les émotions fictionnelles ... 57
CHAPITRE 3 : PERSONNAGE ... 61
Introduction ... 61
3.1. APPROCHE PAR LA NARRATOLOGIE CLASSIQUE ... 62
3.1.1. Un être de mots ... 63
3.1.2. Le personnage comme fonction ... 64
3.1.3. Le personnage comme signe ... 65
3.1.4. Le personnage comme construction textuelle ... 66
3.1.5. Le personnage comme construction du discours narratif ... 67
3.1.6. Bilan ... 68
3.2. APPROCHE PAR LA PSYCHOCOGNITION ... 70
3.2.1. Deux conceptions différentes du personnage ... 70
3.2.2. La primauté des actions ... 71
3.2.3. Les processus en jeu ... 72
3.2.4. Les illusions de savoir ... 74
3.2.5. Bilan ... 75
3.3. APPROCHE PAR LE GENRE FICTIONNEL ... 76
3.3.1. Le genre de la fiction selon Käte Hamburger ... 77
3.3.2. La représentation de la vie intérieure des personnages ... 79
3.3.3. La « transparence intérieure » selon Dorrit Cohn ... 80
3.3.4. Le « propre de la fiction » ... 82
3.3.5. Les marqueurs de fictionnalité ... 83
3.3.6. Premier bilan de « fictionnologie » ... 85
Conclusion ... 85
CHAPITRE 4 : IDENTIFICATION ... 89
Introduction ... 89

4.1. ILLUSIONS 91
4.1.1. Le statut ontologique des personnages 91
4.1.2. Le paradoxe des émotions fictionnelles 93
4.1.3. Un double paradoxe 93
4.1.4. Résoudre le paradoxe du plaisir tragique 94
4.1.5. Fiction et irrationalité 96
4.1.6. La théorie sartrienne 97
4.2. CRÉDULITÉ 98
4.2.1. La perception du caractère vraisemblable du personnage 99
4.2.2. La réception du personnage comme une « personne » 100
4.2.3. Origine de la crédulité du lecteur 101
4.3. IDENTITÉ 102
4.3.1. Identification et identité 103
4.3.2. Identité du personnage 105
4.3.3. « Identification à » et « identification de » 106
4.4. MÉCANISMES 107
4.4.1. La typologie de Hans Robert Jauss 108
4.4.2. L' « identification intentionnelle » selon Bertrand Gervais 109
4.4.3. L'identification selon Sigmund Freud. 110
4.4.4. L'« identification protéiforme » de Michel Picard 112
4.4.5. Mécanismes d'identification du *lisant* selon Vincent Jouve 113
4.5. DESIDENTIFICATION 114
4.5.1. A qui s'identifier ? 115
4.5.2. Identification plurielle 115
4.5.3. Ambigüité sémantique 116
4.5.4. Désidentification 117
4.5.5. Refus d'identification 118
Conclusion 120
CHAPITRE 5 : IMMERSION FICTIONNELLE 123
Introduction 123
5.1. SIMULATION 123
5.1.1. De la théorie de l'illusion à la théorie de la simulation 124
5.1.2. Le jeu de « faire semblant » de Kendall Walton 125
5.1.3. La simulation selon Gregory Currie 127
5.2. REPRÉSENTATION 130
5.2.1. La représentation mentale 130
5.2.2. Les représentations 131
5.2.3. De la représentation à la simulation 132
5.3. FEINTISE LUDIQUE PARTAGÉE 135
5.3.1. La compétence fictionnelle 135

5.3.2. Les mimèmes 136
5.3.3. L'immersion fictionnelle 137
5.3.4. Les vecteurs et postures d'immersion 138
5.3.5. L' « efficacité » de la fiction littéraire 141
Conclusion 142
CHAPITRE 6 : UNIVERS DE FICTION 145
Introduction 145
6.1. MONDES POSSIBLES 146
6.1.1. Origines de la théorie des mondes possibles 146
6.1.2. La logique des « contrefactuels » 147
6.1.3. Les « structures saillantes » de Thomas Pavel 148
6.1.4. Les mondes possibles chez Umberto Eco 150
6.1.5. Les objets contradictoires 150
6.1.6. Accessibilité des mondes 151
6.1.7. Le réalisme modal de David Lewis 152
6.1.8. La conception *intégrationniste* de Thomas Pavel 153
6.1.9. Expansion actuelle de cette théorie 154
6.1.10. Bilan 155
6.2. FICTIONNOLOGIE 156
6.2.1. La théorie communicationnelle 157
6.2.2. La fonction narrative 157
6.2.3. La théorie poétique du récit 159
6.2.4. L'analyse du style indirect libre par Ann Banfield 161
6.2.5. Bilan 163
6.3. FICTIONNALISATION 163
6.3.1. Des mondes incomplets 164
6.3.2. Un désir de complétude 166
6.3.3. Les possibles textuels 167
6.3.4. L'activité fictionnalisante du lecteur 169
6.3.5. Bilan 170
6.4. FONCTIONS DE LA FICTION 170
6.4.1. La fiction comme mode de pensée 171
6.4.2. Homo fabulator 172
6.4.3. La fiction comme monde à expérimenter 173
6.4.4. Bilan 175
Conclusion 175
CHAPITRE 7 : EMPATHIE 177
Introduction 177
7.1. DÉFINITIONS 178
7.1.1. Remarques lexicales 178

7.1.2. Empathie et contagion émotionnelle ... 180
7.1.3. Empathie et sympathie ... 181
7.1.4. Empathie et souci de l'autre ... 183
7.1.5. Définition retenue ... 185
7.2. HISTOIRE D'UN CONCEPT ... 186
7.2.1. À l'origine, la *sympathie* ... 187
7.2.2. L'*Einfülhung* de l'esthétique allemande ... 187
7.2.3. La théorie psychologique de Théodore Lipps ... 188
7.2.4. La psychanalyse ... 189
7.2.5. La phénoménologie ... 189
7.2.6. Bilan ... 191
7.3. MÉCANISMES ... 191
7.3.1. L'*empathie émotionnelle* : comprendre l'autre à partir de soi. ... 192
7.3.2. Les neurones miroirs ... 192
7.3.3. Comprendre les actions de l'autre ... 194
7.3.4. Comprendre les émotions de l'autre ... 195
7.3.5. L'*empathie cognitive* : comprendre l'autre en adoptant son point de vue ... 196
7.3.6. Adopter la perspective spatiale de l'autre ... 196
7.3.7. Comprendre les croyances de l'autre : la Théorie de l'esprit ... 197
7.3.8. Les deux conceptions de la Théorie de l'esprit ... 198
7.3.9. La théorie simulationniste ... 200
7.3.10. La relation entre empathie émotionnelle et empathie cognitive ... 201
7.3.11. Le corps comme simulateur ... 203
7.3.12. Kinesthèses et inférences cénesthésiques ... 205
Conclusion ... 207
CHAPITRE 8 : EMPATHIE LECTORALE ... 209
Introduction ... 209
8.1. MENTALISATION ... 211
8.1.1. La thèse « mentaliste » de Jon-Arild Olsen ... 211
8.1.2. La double nature de la fiction ... 212
8.1.3. La double communication ... 212
8.1.4. L'imagination directe ... 213
8.1.5. Le principe de réalité ... 215
8.1.6. Le principe des croyances mutuelles ... 216
8.1.7. Le principe de connaissances artistiques ... 217
8.1.8. Bilan ... 218
8.2. EMPATHIE FICTIONNELLE ... 219
8.2.1. Une similitude entre réel et fiction ... 219
8.2.2. L'empathie fictionnelle 1 ... 221
8.2.3. L'empathie fictionnelle 2 ... 222
8.2.4. Un apprentissage cognitif ... 223

8.2.5. Bilan 225
8.3. DEPLACEMENT DEICTIQUE 225
8.3.1. La théorie du déplacement déictique 226
8.3.2. Les concepts 228
8.3.3. Transfert déictique et poétique narrative 229
8.3.4. Des événements qui se racontent d'eux-mêmes 230
8.4. ILLUSTRATION 231
8.4.1. L'interprétation par le lecteur 232
8.4.2. L'empathie fictionnelle 232
8.4.3. L'attention portée aux personnages 233
8.4.4. Bilan 234
8.5. THÉORIE LITTÉRAIRE 234
8.5.1. Un nouveau lexique 234
8.5.2. Dépaysement et *recentration* 236
8.5.3. Sortir de l'égotisme 236
8.5.4. Sculpter notre gestualité 237
Conclusion 238
CHAPITRE 9 : EMOTIONS LECTORALES 241
Introduction 241
9.1. EMOTIONS ET COGNITION 242
9.1.1. L'erreur de Descartes 242
9.1.2. Le lien entre émotion et cognition 243
9.1.3. Le lien cognition/émotion dans la lecture 243
9.1.4. La fonction thymique du récit 245
9.1.5. L'empathie et les émotions 246
9.2. RÉSONANCE EMOTIONNELLE 247
9.2.1. De la « simulation » à la « résonance émotionnelle » 247
9.2.2. Les schémas émotionnels 249
9.3. PROCESSUS ÉMOTIONNELS 250
9.3.1. Une définition problématique 250
9.3.2. Les composantes 251
9.3.3. Dans l'empathie fictionnelle 253
9.3.4. Les niveaux de traitement des émotions 254
9.3.5. Les réponses corporelles 256
9.3.6. Un lecteur corporellement ému 257
9.3.7. L'émotion et la mémoire 258
9.3.8. Bilan 259
9.4. ÉMOTIONS ET VALEURS 259
9.4.1. L'enseignement moral 260
9.4.2. Le refus d'imaginer 261

9.4.3. La résistance imaginative 262
9.4.4. Quasi-croyance, émotion et jugement évaluatif 263
9.4.5. Rôle des émotions 264
9.4.6. Sensibiliser aux valeurs 265
9.4.7. Bilan 266
9.5. COGNITION 266
9.5.1. Affiner le jugement éthique 267
9.5.2. Affiner le jugement rationnel 268
9.5.3. Rendre intelligible le comportement humain 269
9.5.4. Exercer sur les personnages sa capacité d'empathie 270
9.5.5. Améliorer les capacités d'introspection 271
9.5.6. Quand l'empathie fictionnelle fait défaut 272
9.6. ÉMOTIONS LECTORALES 274
9.6.1. Les émotions lectorales 274
9.6.2. Les émotions du lecteur avant la lecture 275
9.6.3. Les émotions textuelles du lecteur 276
9.6.4. Les émotions fictionnelles du lecteur 277
9.6.5. Les émotions fictionnelles empathiques du lecteur 278
9.6.6. Les émotions fictionnelles personnelles du lecteur 279
9.6.7. La gestion des perspectives divergentes 280
9.6.8. L'efficacité des émotions fictionnelles empathiques 281
9.6.9. Le répertoire émotionnel du lecteur 283
9.6.10. Bilan 284
Conclusion 284
CHAPITRE 10 : LISART 287
Introduction 287
10.1. CORPORÉITÉ 288
10.1.1. Le lecteur réel de Michel Picard 288
10.1.2. Les deux faces du *liseur* 290
10.1.3. Le *corps lisant* de la psychanalyse 291
10.1.4. Le *liseur* négligé de la théorie littéraire 292
10.1.5. Le *corps propre* de la phénoménologie 293
10.1.6. La simulation incarnée et le *corps-analyseur* 295
10.1.7. Un *liseur* double 296
10.1.8. Un *liseur* pour deux espaces 298
10.1.9. Le lisart 299
10.1.10. Les instances lectrices 300
10.2. MODÈLE PROPOSÉ 301
10.2.1. Deux mondes parallèles 302
10.2.2. Des sujets de conscience : lecteur, personnages, auteur 303
10.2.3. Lisant, lisart, lectant et liseur 304

10.2.4. La relation du *lisant* et du *lisart* dans le monde fictionnel 305
10.2.5. La relation du *lectant* et du *liseur* dans le monde réel 305
10.2.6. La relation du *lisart* et du *liseur* 306
Conclusion 307
Conclusion de la deuxième partie 309
Un cadre multiréférencé 309
La poétique cognitive 310
Retour du bovarysme dans la théorie littéraire 311
PARTIE III : EXPÉRIMENTATION DIDACTIQUE – *Le Journal de Personnage* 313
Introduction de la troisième partie 315
CHAPITRE 11 : CONTEXTE INSTITUTIONNEL 319
11.1. LECTURE LITTÉRAIRE ET ÉCRITURE 320
11.1.1. Objectifs de l'enseignement de la lecture et/ou de la littérature 321
11.1.2. Objectifs de l'enseignement de l'écriture 323
11.1.3. Le plaisir de lire et d'écrire 324
11.1.4. Conclusion 325
11.2. FICTION 326
11.2.1. Dans les programmes de français de CM2 et de sixième 326
11.2.2. Dans le document d'accompagnement pour le cycle 3 329
11.2.3. Dans le document d'accompagnement pour le collège 331
11.2.4. Dans les programmes pour la maternelle 333
11.2.5. Dans les textes institutionnels pour le lycée 335
11.2.6. Bilan 336
11.3. ÉMOTIONS 338
11.3.1. La compréhension des émotions des personnages 338
11.3.2. L'expression des émotions personnelles 339
11.3.3. Les émotions lectorales 340
11.3.4. Bilan 342
CHAPITRE 12 : GENESE 345
12.1. SUJET LECTEUR ET SITUATION SCOLAIRE 346
12.1.1. L'intérêt du journal de lecteur 346
12.1.2. Réflexion sur l'activité fictionnalisante du sujet lecteur 349
12.2. LECTURES LITTÉRAIRES ET ÉCRITS SCOLAIRES 351
12.2.1. Analyse du conte de « La Barbe bleue » 352
12.2.2. Des écrits en première personne 354
12.2.3. Confrontation de deux écrits fictionnels en « je » 355
12.2.4. Représentations du personnage de Barbe bleue 356
12.2.5. Réflexion métacognitive sur la fiction 357
12.2.6. Deux écrits en« je », fictionnel et non-fictionnel 359
12.2.7. L'empathie fictionnelle pour la jeune épousée 362

12.2.8. Bilan 363
CHAPITRE 13 : JOURNAL DE PERSONNAGE 365
13.1. DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE 366
13.1.1. Les émotions et les motivations des personnages 366
13.1.2. Utiliser l'effet-personnage 367
13.2. DÉFINITION 368
13.2.1. Des écrits pour accompagner la lecture de l'œuvre 369
13.2.2. Des objets verbaux qui donnent vie aux personnages 370
13.2.3. Des objets matériels du monde fictionnel 372
13.2.4. Une nouvelle forme de critique littéraire 373
13.2.5. Bilan 375
13.3. DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE 375
13.3.1. Des écrits en « je » fictif 375
13.3.2. Des écrits de travail 376
13.4. LE RECIT DE GILGAMESH 378
13.4.1. Une œuvre patrimoniale peu connue 378
13.4.2. Le choix de l'édition 379
13.4.3. Une mise en abyme 380
13.4.4. Gilgamesh et Enkidu 381
13.4.5. Des manifestations émotionnelles intenses 381
13.4.6. L'éloge de l'altérité 384
13.4.7. Des personnages ambivalents 385
13.4.8. Un monde à déchiffrer 385
13.5. TRAVAUX DE LECTURE-ÉCRITURE 387
13.5.1. Les écrits demandés 387
13.6. DOCUMENTS À ANALYSER 389
13.6.1. Les expérimentations menées 389
13.6.2. Les enseignants concernés 391
13.6.3. Les classes concernées 392
13.6.4. Les documents disponibles 392
13.6.5. Bilan 394
CHAPITRE 14 : ANALYSES DES ÉCRITS 395
14.1. LES COMPÉTENCES DE LECTEUR 395
14.1.1. Les compétences du lecteur 396
14.1.2. Les écrits analysés 397
14.2. LE MONDE DE GILGAMESH 397
14.2.1. Le recours au dessin 397
14.2.2. Les erreurs référentielles 398
14.2.3. L'intégration des connaissances personnelles du monde 398
14.2.4. L'actualisation du contexte 399

14.2.5. Bilan ... 399
14.3. QUAND ENKIDU DEVIENT HUMAIN ... 400
14.3.1. EE5-EE6 : Lecture du texte et consignes d'écriture ... 400
14.3.2. EE5-EE6 : Catégorie 1 ... 401
14.3.3. EE5-EE6 : Catégorie 2 ... 401
14.3.4. EE5-EE6 : Catégorie 3 ... 402
14.3.5. EE5-EE6 : Catégorie 4 ... 403
14.3.6. EE5-EE6 : Catégorie 5 ... 405
14.3.7. Bilan ... 406
14.3.8. Marques d'empathie fictionnelle ... 406
14.4. QUAND ENKIDU RENCONTRE GILGAMESH ... 407
14.4.1. Accéder par l'écriture aux pensées des personnages ... 407
14.4.2. EE7 : Lecture du texte et consignes d'écriture ... 408
14.4.3. EE7 : Catégorie 1 ... 408
14.4.4. EE7 : Catégorie 2 ... 410
14.4.5. EE7 : Catégorie 3 ... 411
14.4.6. Bilan ... 412
14.5. COMBATTRE HUMBABA ... 413
14.5.1. EE8 et EE9 : Lecture du texte et consignes d'écriture ... 413
14.5.2. EE8 : Ambivalence des motivations de Gilgamesh ... 413
14.5.3. EE9 : Jugement des motivations de Gilgamesh ... 414
14.5.4. EE9 : Réflexion sur soi ... 416
14.5.5. Bilan ... 417
14.6. LA MORT D'ENKIDU ... 417
14.6.1. EE11, EE12, EE13, EE14 : Lecture du texte et consignes d'écriture ... 417
14.6.2. Comparaison des écrits ... 418
14.6.3. EE14 : Utilisation des connaissances rhétoriques ... 419
14.7. LE SECRET DE LA SAGESSE ... 420
14.7.1. EE17 : Lecture du texte et consignes d'écriture ... 420
14.7.2. EE17 : Un bilan de vie ... 421
14.7.3. EE17 : Le rôle d'Enkidu ... 422
14.7.4. L'évolution du personnage ... 423
14.7.5. L'évolution du lecteur ... 424
14.7.6. Le personnage comme altérité à éprouver ... 424
14.7.7. Conclusion ... 425
CHAPITRE 15 : ANALYSE DES ENTRETIENS ET QUESTIONNAIRES ... 427
15.1. PREMIER QUESTIONNAIRE ÉLÈVES ... 428
15.1.1. Questions concernant la fiction ... 428
15.1.2. Questions concernant le dispositif de lecture-écriture ... 430
15.2. QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS ... 432
15.2.1. L'évaluation ... 433

15.2.2. Motiver la lecture et l'écriture 433
15.2.3. Développer des compétences de lecteur-scripteur 434
15.3. SECOND QUESTIONNAIRE ÉLÈVE 435
15.3.1. Rappel sur le processus d'*empathie fictionnelle* 435
15.3.2. Ce monde, « c'est moi qui l'imagine » 436
15.3.3. Se mettre « dans la peau » du personnage 436
15.3.4. Se simuler dans sa situation 437
15.3.5. Comprendre les émotions du personnage 438
15.3.6. Vivre par procuration 438
15.3.7. Un apprentissage 439
15.3.8. Un apprentissage pour tous 440
15.3.9. C'est plus facile d'écrire en première personne 440
15.4. ENTRETIENS ÉLÈVES 442
15.4.1. Angoisse personnelle de la mort 443
15.4.2. Émotion expérientielle personnelle de l'amour 444
15.4.3. Émotion expérientielle personnelle de la tristesse 444
15.4.4. Émotions expérientielles personnelles de la séparation 444
15.4.5. Émotions expérientielles personnelles du deuil 446
15.4.6. Savoirs émotionnels acquis par l'expérience sociale 447
15.4.7. Savoirs émotionnels acquis par les livres ou le cinéma 448
15.4.8. Bilan 449
Conclusion de la troisième partie 451
CONCLUSION GÉNÉRALE 453
BIBLIOGRAPHIE 455
LISTE DES TABLEAUX 475
LISTE DES ANNEXES 477

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Comme les scientifiques utilisent des modèles abstraits pour résoudre des problèmes de physique en simulant des mondes virtuels, les lecteurs de romans utilisent les personnages de fiction pour penser leurs relations aux autres et réfléchir à la psychologie humaine, dans un monde abstrait simulé par leurs pensées. Ainsi, parce que les récits fictionnels traitent d'êtres humains, de leurs intentions et de leurs interactions, ils nous aideraient à mieux gérer nos relations avec nos pairs. Cette idée, élaborée par des philosophes, trouve aujourd'hui son explication physiologique avec les avancées techniques des sciences de l'esprit qui ont mis en évidence le fonctionnement cérébral des lecteurs en activité. Ces phénomènes de simulation mentale sont liés à une faculté, inhérente à l'espèce humaine, de comprendre les états émotionnels et mentaux d'autrui, nommée *empathie*. Si nous appelons *empathie fictionnelle* le processus de compréhension empathique du lecteur à l'égard de personnages dans le récit de fiction, nous voyons que nous pouvons rapprocher ce phénomène du *bovarysme littéraire* et par voie de conséquence des phénomènes identificatoires et émotionnels dans la lecture. L'*empathie fictionnelle* sera le thème de la présente thèse qui s'intéressera donc à la dimension affective de la lecture de récits fictionnels. *Empathie fictionnelle* et *émotions lectorales* seront donc les objets concomitants de notre réflexion théorique sur la lecture littéraire, mais c'est par la notion de *bovarysme*, avec la question afférente de l'*identification* au personnage, que leur fonctionnement sera abordé.

Notre première partie, relativement courte, sera ainsi consacrée à la mise en place de notre problématique à partir d'une réflexion sur l'activité du lecteur de fiction telle qu'elle est racontée en littérature, modélisée en théorie et évaluée dans le cadre de l'école. Les questions initiales que nous nous poserons seront les suivantes : 1- Le *bovarysme* est-il une compétence du lecteur de fiction ? 2- Si c'est le cas, quels dispositifs de lecture l'enseignant doit-il favoriser pour développer cette compétence chez ses élèves ?

Constatant une certaine désaffection pour la littérature, Antoine Compagnon affirme dès 2007 que les littéraires ne doivent pas renoncer à défendre la littérature, « à un moment où d'autres disciplines la retrouvent avec empressement », qu'il s'agisse de l'histoire culturelle, de la philosophie morale analytique ou de la théorie des émotions (Compagnon, 2007 : 62). Ainsi, rappelle-t-il que la philosophie morale contemporaine est venue « à la rescousse de l'enseignement humaniste » (66) en rétablissant « la légitimité de l'émotion et de l'empathie »

dans la lecture (65). Il semble, en effet, que depuis quelques années, ce soient les disciplines connexes, philosophie, psychologie, anthropologie, sociologie et même neurobiologie qui soient venues au secours de la littérature pour lui rappeler quelle est sa fonction dans la société et l'aider à se redéfinir, ce qui fait dire à Marielle Macé que « les littéraires se sont vu enseigner leur objet »[1].

Pour répondre à notre question sur le rôle du *bovarysme* dans la lecture des récits littéraires, nous explorerons donc les théories de la fiction dans les domaines traditionnellement associés à la littérature que sont la philosophie, la narratologie et la psychologie, mais nous nous intéresserons également aux disciplines connexes que sont la sociologie et l'anthropologie et nous porterons une attention particulière aux sciences de l'esprit puisqu'elles proposent un éclairage pluridisciplinaire sur la question en mêlant la philosophie et la psychologie cognitives avec les découvertes des neurosciences. En effet, dès 2003, Joëlle Proust, philosophe spécialiste de la cognition, explique combien la recherche interdisciplinaire qui s'est développée depuis le début du XXI^{e} siècle est un enjeu majeur pour tous les chercheurs qui tentent de comprendre comment fonctionne l'esprit humain (2003). Parce qu'il n'est plus possible, au XXI^{e}, d'affirmer que les états mentaux qui intéressent les philosophes, n'ont rien à voir avec les états cérébraux, objets d'étude des neuroscientifiques, elle refuse de considérer la philosophie comme une science autosuffisante et affirme que sa discipline s'appuie sur les paradigmes expérimentaux de la recherche empirique en psychologie cognitive et en neurobiologie pour élaborer de nouveaux concepts. Penser la théorie de la connaissance nécessite, selon elle, d'associer des chercheurs de différents domaines d'étude. Cette position argumentée en faveur d'interactions pluridisciplinaires dans le domaine de la connaissance de l'esprit, est une invitation, en ce qui concerne notre travail de compréhension des mécanismes en jeu dans la lecture littéraire et notamment ceux qui portent sur l'identification aux personnages et sur les émotions fictionnelles, à ne pas en rester aux théories actuelles de la réception ou à la philosophie analytique, mais à regarder ce qui se joue ailleurs, dans d'autres disciplines qui s'intéressent aux dimensions fondamentales de l'homme, afin de croiser les résultats obtenus. En conséquence, nous tenterons de voir, à partir des connaissances actuelles des sciences de l'esprit, quels sont les mécanismes mentaux et cérébraux, de type cognitif et affectif, qui entrent en jeu lorsque le lecteur s'investit dans le récit fictionnel.

La mise en place de ce cadre théorique pluridisciplinaire nous amènera à la notion d'*empathie* et à la déclinaison des phénomènes émotionnels en jeu dans la lecture. Ainsi, notre problématique, tout en restant la même, aura-t-elle changé d'objet en se déplaçant dans le champ pluridisciplinaire des phénomènes intersubjectifs. À l'issue de notre démonstration qui

[1] Propos tenus lors d'un séminaire à l'Université du Mirail à Toulouse, le 21 juin 2013.

occupera toute la deuxième partie de cette thèse, c'est l'*empathie fictionnelle*, traduction cognitiviste du mot *bovarysme*, dont nous montrerons qu'elle est une compétence de lecteur.
Dans une troisième partie, nous présenterons alors le *journal de personnage*, dispositif d'écriture conçu pour accompagner la lecture de récits fictionnels dans des classes d'écoliers ou de collégiens. Nous nous demanderons si un tel dispositif favorise et développe l'*empathie fictionnelle* des élèves. Notre réponse sera étayée par les résultats d'expérimentations menées dans plusieurs classes de CM2 et de sixième en accompagnement de la lecture de différentes œuvres patrimoniales dont le récit mythologique des aventures de Gilgamesh.

Avant de commencer la présentation de notre travail, nous proposons de délimiter précisément le genre littéraire sur lequel porte notre réflexion et de définir quel type d'approche nous souhaitons en faire. Lorsque nous parlons de « récits fictionnels », nous entendons *œuvres littéraires de fiction narrative*. Il s'agit donc d'œuvres dont le discours possède un statut fictionnel, ce qui signifie qu'il renvoie à une intention particulière de son énonciateur de raconter une histoire et d'être écouté « comme si elle était vraie ». Par ailleurs, ce sont des fictions narratives car elles sont racontées par une instance narratrice, ce qui les différencie des fictions dramatiques « jouées » par des acteurs sans médiation fictive. Enfin, il s'agit d'œuvres littéraires, ayant pour fonction de provoquer une satisfaction désintéressée chez les lecteurs, donc à visée esthétique. Nous prendrons donc le concept de « récit fictionnel » en tant qu'histoire imaginée et racontée par écrit avec une intention esthétique[2]. Cependant, les différentes théories auxquelles nous allons faire référence concernent soit la littérature, soit le récit, soit la fiction. Elles ne portent donc pas toutes sur le même objet d'étude, mais se rejoignent dans le champ des œuvres littéraires de fiction narrative qui nous intéresse. Nous allons donc préciser pour chacun des trois mots-clés, *littérature, récit, fiction,* comment nous l'entendons précisément.
Les *œuvres* ayant droit de cité dans le domaine de la *littérature* n'appartiennent pas toutes au genre du récit, et l'on doit même reconnaître que la poésie et, dans une moindre part, le théâtre ou l'essai, ont longtemps eu une place de favoris pour leur capacité à mettre en jeu la « fonction poétique » du langage telle que définie par Roman Jakobson, c'est-à-dire la capacité à attirer l'attention sur la forme même du message. Or, nous ne nous intéresserons que marginalement à cet aspect des textes puisque nous souhaitons travailler prioritairement sur la figure du personnage.

[2] Cette définition correspond à celle que Jon-Arild Olsen donne au mot « roman » pris au sens large, dans son ouvrage *L'esprit du roman* (2004 : 1-3).

En ce qui concerne le *récit,* nous avons conscience qu'il ne saurait non plus se réduire à la fiction narrative. Les humains utilisent le récit à tout moment pour penser le monde dans lequel ils vivent et pour réfléchir à leurs propres actions auxquelles ils donnent un sens en les inscrivant dans une temporalité, et ce même lorsqu'ils racontent leur journée de travail le soir en rentrant chez eux, en dehors de toute communication fictionnelle. Jérôme Bruner explique ainsi que le récit est un mode de pensée au même titre que le mode logico-scientifique (1986). Nous y reviendrons. Même s'il est possible que certains ressorts du récit soient identiques dans le récit factuel et dans le récit fictionnel en termes d'identification et d'émotion suscitée, ce ne sera pas l'objet de notre réflexion qui portera exclusivement sur des récits fictionnels. Toutefois, nous nous attacherons à relever, dans les propos des chercheurs concernant les valeurs anthropologique et psychologique du récit, ce qui peut servir notre réflexion sur les phénomènes d'identification.

Enfin, dans *Qu'est-ce que la fiction ?* (2005), Lorenzo Menoud explique que le terme « *fiction* », en son sens non technique, est souvent synonyme de « mensonge » ou de « feintise sérieuse », tout comme les noms « fable » ou « conte » et même l'adjectif substantivé « romanesque ». Pourtant, les textes que nous prenons en compte pour notre travail de réflexion ne sont pas à proprement parler des « mensonges » puisqu'ils se donnent en général au lecteur comme étant fictionnels, que ce soit par des indices paratextuels, par leur structuration ou par leur logique narrative. Si notre réflexion nous pousse à questionner la vérité de ce qui est raconté, ce ne sera pas pour assimiler le texte à un leurre factuel intentionnellement trompeur, mais plutôt pour interroger la position du lecteur par rapport à ce qui est raconté et observer les effets produits sur lui par un récit dont il connaît très bien la nature fictionnelle.

En conséquence, puisque la littérature ne se réduit pas à l'art du roman, que le récit n'est pas un genre exclusivement littéraire et que la fiction peut concerner un domaine bien plus vaste que les seuls récits écrits, nous nous situerons au point de rencontre entre ces différents champs*,* dans un vaste ensemble qui englobe tout à la fois les épopées, les nouvelles, les contes et les romans. C'est pourquoi, cela nous permettra de présenter ou d'évoquer des séquences didactiques élaborées à partir de textes aussi divers que le conte de Perrault *La Barbe bleue*, l'épopée mythologique mésopotamienne de Gilgamesh et la parabole biblique du Déluge[3].

[3] Le récit biblique correspond aussi au genre de la fiction narrative si l'on considère, comme Jean-Marie Schaeffer, que le caractère fictionnel de la *Bible* ne peut plus aujourd'hui être questionné (1999 : 150).

Le terme d' « œuvres littéraires de fiction narrative » définit donc un ensemble auquel appartiennent toutes les œuvres dont nous discuterons dans la troisième partie de notre mémoire pour en observer la réception en lecture lors des expériences menées en classe.

Nous devons maintenant définir quelle approche de ces œuvres littéraires de fiction narrative nous comptons proposer. Deux types d'approches des œuvres sont possibles : les approches internes et les approches externes, selon le sens que Thomas Pavel donne à ces deux adjectifs[4] : les approches externes, auxquelles la sémiotique peut servir d'exemple, prennent l'œuvre comme objet d'étude, alors que les approches internes observent les effets subis par le lecteur et focalisent leur attention sur la manière dont le lecteur vit sa lecture (Pavel, 2003).
Notre thème de recherche concernant la dimension affective de la lecture dans une perspective didactique, notre visée n'est pas uniquement de comprendre l'activité du lecteur mais aussi de voir comment l'enseignement de la littérature peut intégrer ces données. Nous ne dirons donc pas comme Thomas Pavel : « le lecteur qui m'intéresse ici n'est pas celui qui *étudie* le texte mais celui qui s'y *abandonne* » (2006a : 16). Pour notre part, nous préférons dire que l'enseignement qui nous intéresse est celui qui permet à l'élève-lecteur de concilier étude des textes et abandon à la lecture.
Nous développerons prioritairement les théories relatives au sujet lecteur qui décrivent l'expérience du lecteur d'un point de vue subjectif, en tentant de voir quelles évolutions majeures on peut constater dans ce domaine depuis la révolution épistémologique instaurée par Michel Picard il y a bientôt trente ans (1986). Toutefois, nous regarderons aussi du côté des analyses externes, celles qui prennent le récit fictionnel comme objet d'étude, parce qu'en montrant quels aspects du texte déterminent les constructions mentales que produisent les lecteurs, elles permettent de répondre à la question que pose Tzvetan Todorov sur la lecture : « Comment un texte nous conduit-il à la construction d'un univers imaginaire ? »[5]
Nous examinerons comment certaines de ces analyses sont conciliables avec les modèles d'activité lectorale que nous présenterons et, notamment, avec ceux qui s'attachent à mettre en avant l'activité *bovaryque* du lecteur, c'est-à-dire sa capacité à adopter le point de vue du personnage. Notre travail porte donc majoritairement sur les relations qui s'établissent entre le lecteur et les personnages du récit.

[4] Vincent Jouve, dans *La Poétique du roman* (1997), utilise les syntagmes « approches interne » et « approche externe » avec de tout autres sens : l'approche interne du roman est l'étude de ses procédés, des techniques qui le constituent, alors que l'approche externe permet de resituer l'œuvre dans un contexte biographique et historique.

[5] Tzvetan Todorov, « La lecture comme construction » in *Poétique de la prose,* cité par Bertrand Gervais (1990), p. 297.

Comme nous le verrons, c'est dans le domaine de réflexion sur la fiction comme genre que les changements de paradigme sont les plus importants en l'espace de quelques décennies. Notre travail sur des textes littéraires fictionnels nous obligera donc à présenter des théories relatives à la simulation, comme celles de Kendall Walton, Gregory Currie, Jean-Marie Schaeffer ou Jon-Arild Olsen qui toutes modélisent les dispositifs fictionnels en en dégageant de manière synthétique les principes majeurs. Il fera aussi appel aux théories qui s'intéressent à l'aspect sémantique de la fiction, envisagée en termes de mimésis, comme celles de Thomas Pavel ou Marie-Laure Ryan. Par ailleurs, ce travail nous portera nécessairement à explorer, dans le domaine de la narratologie, les travaux qui cherchent à élaborer une théorie textuelle propre à la fiction, comme ceux de Käte Hamburger, Dorrit Cohn, S.-Y. Kuroda ou Ann Banfield, dont nous verrons qu'ils entrent en concurrence avec les travaux de Gérard Genette encore dominants dans l'analyse des textes aujourd'hui. Aussi, le champ de la fiction sera-t-il assez largement exploré, et si certains exemples sont issus du cinéma, ce qu'ils révèlent sur la question de l'identification au personnage nous paraît également pertinent pour des textes.
Enfin, nous précisons que la présentation de notre cadre théorique ne sera traitée ni dans une logique diachronique, ni dans une logique disciplinaire, mais comme la représentation de notre découverte progressive de notions opératoires qui se sont accumulées avant de faire système. Notre travail, dont nous espérons toutefois que la cohérence apparaitra, rend compte de la logique interne de son élaboration au fil d'une réflexion qui, amorcée par les questions de l'identification au personnage et mue parfois par le principe de sérendipité, aboutit à un modèle théorique de l'activité du lecteur tenant compte des effets physiologiques de la simulation incarnée et des émotions éprouvées par le lecteur.

Le cœur de notre travail concernera donc les récits fictionnels appartenant à la littérature et la spécificité des opérations cognitives et sommatives auxquelles ils soumettent leurs lecteurs. Cependant, l'objectif final est de repérer quels dispositifs d'accompagnement sont à proposer aux élèves pour faciliter la lecture de telles œuvres. En effet, notre domaine de recherche étant la didactique de la littérature, le travail mené sur la théorie littéraire ne trouvera son sens que dans sa corrélation avec l'enseignement de la littérature.

Cette thèse est issue, disons-le, d'expérimentations menées dans des classes de CM2 et de sixième qui s'inscrivaient dans le dispositif institutionnel de la recherche-formation. Ce dispositif a constitué un cadre propice à notre réflexion, puisqu'il permet de conjuguer réflexion didactique entre enseignants, élaboration collective de séquences mises en œuvre dans des classes et confrontation dans le groupe des résultats obtenus en vue de leur exploitation pour la formation des enseignants. Les travaux menés en classe ont d'abord été le

fruit de recherches intuitives sur ce qui peut aider l'élève à se construire comme sujet lecteur avec le triple objectif de favoriser l'adoption d'une attitude de lecteur faite à la fois d'investissement et de distanciation, de mettre au jour les textes de lecteurs comme traces tangibles de cet investissement subjectif, et enfin de proposer une réflexion métacognitive sur la lecture littéraire. C'est ainsi que se sont mis en œuvre des travaux expérimentaux qui tentaient de lier lecture et écriture avec des dispositifs exploitant la valeur heuristique de l'écrit, dispositifs qui ont ensuite donné lieu à une recherche théorique permettant de justifier les résultats obtenus.

Le travail présenté combine donc les deux acceptions du mot « didactique » telles que retenues par Jean-Louis Dufays et Sylvie Plane dans leur ouvrage sur l'écriture de fiction à l'école (2009), à savoir d'une part « un ensemble de pratiques et de dispositifs d'enseignements mis en œuvre dans le cadre institutionnel » (13) c'est-à-dire une didactique majoritairement empirique, peu formalisée, qui s'appuie sur l'expérience acquise, et d'autre part, « une discipline de recherche qui s'interroge sur la manière dont se tissent l'enseignement et l'apprentissage d'une matière scolaire », en l'occurrence la discipline « français » (14). Notre travail de recherche s'inscrit donc dans cette dualité ou complémentarité des deux aspects de la didactique de la littérature. Cependant, dans la chronologie de notre processus de réflexion, le cadre théorique n'est pas premier mais second. Même si la didactique n'apparaît qu'en troisième partie, elle occupe véritablement la première place dans l'ordre de nos préoccupations. Nous espérons donc que cette thèse offre un point de vue renouvelé sur l'activité du lecteur de fiction et que ce point de vue sera susceptible de servir la réflexion sur l'enseignement de la littérature à l'école primaire et au collège.

PARTIE I : PROBLÉMATIQUE – Le *bovarysme*

Introduction de la première partie

À la fin du XIXe siècle, l'écrivain Robert Louis Stevenson affirme, en des termes sans équivoque, l'importance des émotions dans le processus de la lecture : « Toute lecture digne de ce nom se doit d'être absorbante et voluptueuse. » (2007 [1882] : 213). La lecture doit donc « ravir » ses lecteurs au double sens du terme, nous transporter et nous enchanter, en excitant tous nos sens :

> Nous devons dévorer le livre que nous lisons, être captivé par lui, arraché à nous-mêmes, et puis sortir de là l'esprit en feu, incapable de dormir ou de rassembler ses idées, emporté dans un tourbillon d'images animées, comme brassées dans un kaléidoscope (213).

De tels témoignages de lecteurs, dont la littérature autobiographique présente de nombreux exemples, montrent que ce qui motive notre adhésion aux récits fictionnels n'est autre que la faculté qu'ils possèdent de déclencher en nous des émotions fortes. Pourtant, dans un colloque sur l'expérience de lecture en 2002, Alain Schaffner constate que « les critiques littéraires ont parfois un peu hâtivement tendance à considérer que la valeur de l'œuvre littéraire est inversement proportionnelle à l'émotion qu'elle suscite chez le lecteur ». En effet, le recours au pathos est encore considéré comme une technique dont abuserait la mauvaise littérature quand les vraies œuvres littéraires seraient celles qui maintiendraient leurs lecteurs dans une posture majoritairement intellectuelle. Le lien émotionnel entre l'univers fictionnel et le lecteur étant à la fois dévalorisé et difficile à évaluer, « la critique a souvent eu tendance à minimiser son rôle », déplore-t-il (2005 : 129). Il semble bien qu'il y ait un profond antagonisme entre, d'une part, l'expérience intime, profondément affective, des lecteurs de fiction et d'autre part, la froideur avec laquelle les critiques – et parfois certains théoriciens – parlent des œuvres littéraires (Dufays, 2005 : 316).

Cette dichotomie est au cœur de notre première partie consacrée à la problématique qui sous-tend notre travail, une problématique axée précisément sur la tension constatée entre les attentes des lecteurs et les représentations théoriques de l'activité de lecture littéraire, mais

aussi sur le décalage entre les attentes institutionnelles de l'école et les résultats des élèves français dans les évaluations internationales en matière de littératie[6].

Pour initier la réflexion, nous avons convoqué, au chapitre 1, le témoignage du lecteur autobiographe qu'est Jules Vallès/Vingtras pour recueillir, dans le récit de sa lecture, les composantes d'une lecture empirique fondée sur l'implication subjective du lecteur. L'analyse des commentaires de cette expérience de lecture par le théoricien de l'activité lectorale qu'est Michel Picard, nous permettra de présenter les modèles dominants qui servent depuis une quinzaine d'années aux chercheurs, dans la théorie littéraire comme en didactique de la littérature, à penser l'activité du lecteur à partir de la dichotomie qui oppose *lectant* et *lisant,* c'est-à-dire distanciation objective et implication subjective.

Dans le chapitre suivant, nous évoquerons rapidement l'état de l'enseignement de la littérature à l'école et au collège depuis les années quatre-vingt-dix pour constater que, dans le couple que forment le *lectant* et le *lisant,* le *lectant* est encore la cible privilégiée des apprentissages quand le *lisant* est renvoyé à une place de lecteur immature et ce, alors même que les efforts de l'institution MEN se concentrent aujourd'hui pour réinjecter de la subjectivité dans l'étude des textes à l'école. Ayant rappelé que, parmi d'autres droits du lecteur, Daniel Pennac revendiquait pour nos élèves, dès 1990, le droit au *bovarysme*, nous reviendrons sur l'histoire du concept de *bovarysme* pour en analyser la nature précise et en donner la définition. L'observation des résultats des élèves français aux évaluations internationales nous permettra alors de faire des conjectures concernant les compétences de lecteur à travailler. C'est ainsi que notre problématique prendra jour.

[6] On appelle « littératie » la compréhension de l'écrit : « la compréhension de l'écrit fait appel à un large éventail de compétences cognitives, qui vont de la faculté élémentaire de décoder l'écrit à la connaissance du monde, en passant par la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et, plus largement, des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles. Elle mobilise également des compétences métacognitives, qui renvoient au fait d'être conscient de l'existence de diverses stratégies et d'être capable de choisir les plus appropriées à la lecture des textes » (MEN, 2011 : 12).

CHAPITRE 1 : ACTIVITÉ LECTORALE

Introduction

Comme annoncé plus haut, le présent chapitre lance la présentation et la justification de notre problématique. Il est amorcé par l'observation d'un texte littéraire relatant une expérience de lecture fictionnelle qui nous permettra de dégager les caractéristiques phénoménologiques de l'activité lectorale et de constater la place prépondérante qu'y joue le corps en tant que siège des émotions et lieu de l'identification aux personnages.

En confrontant nos observations aux commentaires qu'en fait Michel Picard, premier théoricien de la lecture littéraire à avoir proposé un modèle englobant de l'activité lectorale, nous constaterons que, dans les années 90, la théorie littéraire valorise la réflexivité au détriment de l'activité émotionnelle, opposant un premier degré de la lecture, fait d'implication subjective, à la lecture savante, faite de distance et de réflexion.

La présentation des travaux fondateurs sur le sujet lecteur nous amènera à la modélisation de l'activité lectorale élaborée par Vincent Jouve à partir de celle de Michel Picard. Nous constaterons que si le modèle s'est affiné, il s'est aussi réduit puisque le corps du lecteur, en tant qu'instance lectrice participant pleinement à l'activité du lecteur, s'est trouvé évincé.

1.1. SCÈNE DE LECTURE

Afin de justifier la problématique qui sous-tend notre travail de recherche, nous proposons, en introduction, la lecture d'un texte littéraire extrait de *L'Enfant*, le roman d'inspiration autobiographique de Jules Vallès. Il s'agit d'une scène de lecture dans laquelle le narrateur, Jacques Vingtras, fait la découverte du récit d'aventures de Daniel Defoë, *Robinson Crusoé*.

Cet extrait décrit deux moments de lecture, le premier saisi dans sa fin, à partir de ses effets rémanents sur le lecteur, le second pendant son déroulement, lorsque Jacques Vingtras reprend avidement le cours de son roman.

1.1.1. Une scène de genre

La lecture d'un tel texte nous semble intéressante pour deux raisons. Remarquons d'abord que, dans le genre autobiographique – en littérature tout au moins – la scène de lecture est un passage obligé : pour l'écrivain autobiographe, elle est la scène fondatrice, un récit des origines. Elle témoigne des liens que l'écrivain entretient avec les œuvres littéraires, atteste de leur sincérité et de leur richesse, et instaure l'auteur comme homme ou femme de lettres. Au-delà de l'authenticité de ce qu'elle raconte, la scène de lecture se doit d'affirmer que le personnage-narrateur-auteur sait non seulement apprécier la littérature, mais que l'expérience esthétique que la littérature lui procure est satisfaisante, voire idéale. La scène de lecture ci-dessous reproduite est donc une mise en texte de la représentation que Jules Vallès se faisait de l'expérience de lecture aboutie. Par ailleurs, d'un point de vue phénoménologique, ce texte est une description assez détaillée de l'expérience de lecture saisie à deux moments différents de son déroulement : au sortir du livre d'abord, à la fin du premier temps de lecture, et en cours de lecture la seconde fois. Nous sommes donc invités à observer quelles en sont les caractéristiques essentielles. Comme toute scène de lecture dans un roman, elle est représentation singulière du personnage en train de lire et, par son caractère exemplaire, représentation modélisante de l'activité du lecteur, telle que Jules Vallès l'envisage pour l'avoir vécue plus ou moins intensément lui-même[7].

Partant donc de l'hypothèse que la description faite par Jules Vallès de l'état mental de Jacques Vingtras pendant et après la lecture témoigne d'une expérience singulière de rencontre avec la fiction, mais que le récit de cette expérience personnelle vise probablement à rendre compte d'une expérience universelle de lecteur de roman, nous utiliserons ce texte comme espace d'observation pour déterminer quelques aspects d'ordre phénoménologique de l'acte de lecture afin, par la suite, de les confronter aux modèles théoriques en vigueur aujourd'hui.

1.1.2. Un compte rendu phénoménologique

Puni par un surveillant, le jeune Vintgras est enfermé puis oublié dans la salle d'étude où il passe une bonne partie de la nuit à lire le roman de Daniel Defoë, jusqu'à ce que le « petit pion », se souvenant soudain de son élève abandonné à lui-même, n'interrompe le cours de sa lecture. Pour réconforter l'adolescent transi de froid, le surveillant l'emmène dans sa propre

[7] Les scènes de lectures ont toujours été utilisées pour penser l'acte de lecture d'un point de vue théorique, mais la représentation « en abîme » du personnage lecteur dans les œuvres littéraires sert aussi en didactique de la littérature à un travail de métacognition – nous pensons par exemple aux propositions de Jean-Louis Dufays *et al.* (1996, 2005 : 177-178), de Catherine Tauveron (2002) ou de Séverine de Croix (2007).

chambre afin qu'il s'y réchauffe au coin du feu et il lui offre à manger, avant de le quitter pour reprendre son service de surveillance.

> Dans une fente, un livre : j'en vois le dos, je m'écorche les ongles à essayer de le retirer. Enfin, avec l'aide de la règle, en cassant un pupitre, j'y arrive ; je tiens le volume et je regarde le titre : ROBINSON CRUSOE
>
> Il est nuit.
>
> Je m'en aperçois tout d'un coup. Combien y a-t-il de temps que je suis dans ce livre ? – quelle heure est-il ?
>
> Je ne sais pas, mais voyons si je puis lire encore ! Je frotte mes yeux, je tends mon regard, les lettres s'effacent, les lignes se mêlent, je saisis encore le coin d'un mot, puis plus rien.
>
> J'ai le cou brisé, la nuque qui me fait mal, la poitrine creuse ; je suis resté penché sur les chapitres sans lever la tête, sans entendre rien, dévoré par la curiosité, collé aux flancs de Robinson, pris d'une émotion immense, remué jusqu'au fond de la cervelle et jusqu'au fond du cœur ; et en ce moment où la lune montre là-bas un bout de corne, je fais passer dans le ciel tous les oiseaux de l'île, et je vois se profiler la tête longue d'un peuplier comme le mât du navire de Crusoé ! Je peuple l'espace vide de mes pensées, tout comme il peuplait l'horizon de ses craintes ; debout contre cette fenêtre, je rêve à l'éternelle solitude et je me demande où je ferai pousser du pain...
>
> La faim me vient : j'ai très faim.
>
> Vais-je être réduit à manger ces rats que j'entends dans la cale de l'étude ? Comment faire du feu ? J'ai soif aussi. Pas de bananes ! Ah ! lui, il avait des limons frais ! Justement j'adore la limonade.
>
> Clic, clac ! on farfouille dans la serrure.
>
> Est-ce Vendredi ? Sont-ce des sauvages ?
>
> C'est le petit pion qui s'est souvenu, en se levant, qu'il m'avait oublié, et qui vient voir si j'ai été dévoré par les rats, ou si c'est moi qui les ai mangés.
>
> Il a l'air bien embarrassé, le pauvre homme ! – Il me retrouve gelé, moulu, les cheveux secs, la main fiévreuse ; il s'excuse de son mieux et m'entraîne dans sa chambre, où il me dit d'allumer un bon feu et de me réchauffer.
>
> Il a du thon mariné dans une timbale « et peut-être bien une goutte de je ne sais quoi, par là, dans un coin, qu'un ami a laissé il y a deux mois ».
>
> C'est une topette d'eau-de-vie, son péché mignon, sa marotte humide, son dada jaune.
>
> Il est forcé de repartir, de rejoindre sa division. Il me laisse avec du thon, – poisson d'Océan – la goutte, – salut du matelot – et du feu, – phare des naufragés.

> Je me rejette dans le livre que j'avais caché entre ma chemise et ma peau, et je le dévore – avec un peu de thon, des larmes de cognac – devant la flamme de la cheminée.
>
> Il me semble que je suis dans une cabine ou une cabane, et qu'il y a dix ans que j'ai quitté le collège ; j'ai peut-être les cheveux gris, en tout cas le teint hâlé. – Que sont devenus mes vieux parents ? Ils sont morts sans avoir eu la joie d'embrasser leur enfant perdu ? (C'était l'occasion pourtant, puisqu'ils ne l'embrassaient jamais auparavant.) Ô ma mère ! ma mère !
>
> Je dis : « ô ma mère ! » sans y penser beaucoup, c'est pour faire comme dans les livres.[8]

Si l'éducateur est bien culpabilisé par son oubli, l'enfant, de son côté, même épuisé par la nuit sans sommeil et ankylosé par l'immobilité, n'émet pas une plainte. Et pour cause… Absorbé par sa lecture, il n'a pas vu le temps passer et n'aspire qu'à reprendre le fil du récit dès que le surveillant, quittant la pièce, le laisse enfin libre de rejoindre l'île de Crusoé quelques instants abandonnée.

Force est de constater qu'à l'instar de quelques-uns de ses successeurs – Jean-Paul Sartre lisant Fenimore Cooper[9], Nathalie Sarraute découvrant *Rocambole*[10], Perec lisant *L'île Mystérieuse* « couché à plat ventre » [11] ou Michel Tremblay se prenant pour le jeune héros des *Enfants du Capitaine Grant*[12] – Jules Vallès focalise son récit sur les phénomènes d'immersion fictionnelle. Observons ce qui en est montré.

1.1.3. L'expérience physiologique

Le récit de sa découverte de la littérature par le jeune Vingtras met l'accent sur deux points majeurs : le rôle du corps et l'identification au personnage.

Le premier point concerne la double expérience physiologique vécue par l'adolescent lecteur. Pendant toute la durée de la lecture – lecture passée sous silence dans l'ellipse temporelle qui réduit toute la soirée à la seule évocation du titre du roman – il semble d'abord que le corps ait été oublié, malgré la fatigue des heures écoulées sans bouger, tête penchée sur le livre. C'est donc l'oubli partiel du corps en tant qu'enveloppe charnelle d'un sujet tournant les pages d'un livre, qui permet que la lecture se poursuive ainsi sans interruption dans une

[8] Jules Vallès, *L'Enfant* (1879), Le Livre de Poche, 1985, p. 99-101
[9] Jean-Paul Sartre, *Les Mots,* Gallimard, 1964, p. 62
[10] Nathalie Sarraute, *Enfance*, Folio, Gallimard, 1985, p. 265-267.
[11] Georges Perec, *Espèces d'espaces,* Galilée, 1974, p. 26.
[12] Michel Tremblay, *Un ange cornu avec des ailes de tôle,* Lénéac Editeur/Actes Sud, 1994, p.84-86

cadence effrénée. Cependant le processus prenant fin avec l'irruption du surveillant, le corps se rappelle à l'enfant dans sa dimension douloureuse et, si la nuque lui fait mal, la faim le tiraille aussi. Ce réveil douloureux témoigne alors du temps passé à lire sans interruption et lui permet d'en prendre conscience. Néanmoins, l'expérience corporelle ne se limite pas à la souffrance de l'engourdissement, elle concerne aussi, et même avant tout, le corps en tant que lieu des sensations et des émotions. Jetant un regard rétrospectif sur l'état dans lequel la lecture l'a maintenu tant d'heures éveillé alors même qu'il aurait dû tomber de sommeil, Jacques Vintgras parle d'« une émotion immense », telle qu'il en est « remué jusqu'au fond de sa cervelle et jusqu'au fond du cœur » et raconte qu'il poursuit sa lecture sous l'impulsion d'une curiosité dévorante. Cette jubilation émotionnelle se renouvelle ensuite lorsque l'enfant « se jette » à nouveau dans le livre pour le « dévorer ». Dans les deux moments racontés, sous forme active ou passive, la dévoration exprime métaphoriquement le désir impérieux de l'enfant, cette avidité incontrôlable que vient redoubler l'image de la projection dynamique dans le livre. L'expérience corporelle du jeune Vingtras est donc tout à la fois celle d'un corps immobile, quasiment absenté du lieu de lecture qu'est la salle d'étude, et en même temps terriblement agité émotionnellement.

1.1.4. L'identification au personnage

L'autre point important de cette mise en scène de la lecture est la représentation de l'activité fantasmatique du lecteur, dans laquelle se conjuguent des phénomènes d'immersion dans le monde de Crusoé et d'identification au personnage. Conséquence de la lecture, c'est le champ lexical de la mer - « Île, navire, Océan, matelot et naufragés » - qui sert à décrire le lieu familier qu'est la salle d'étude du lycée, devenue par jeu homophonique « la cale de l'étude », où thon, cognac et feu du pique-nique improvisé se métamorphosent en éléments salvateurs pour marins en perdition. De plus, un jeu de comparaisons et de métaphores brouille les repères spatiaux des deux univers dont on voit qu'ils s'entremêlent dans l'imaginaire de Jacques Vingtras. C'est ainsi que l'enfant fait passer « tous les oiseaux de l'île » dans le ciel de Saint-Etienne[13], qu'il confond un peuplier avec le mât du navire de Robinson Crusoé ou qu'il ne sait plus si la chambre du surveillant est une cabine de navire ou une cabane de survie. Et ce phénomène de dérèglement spatial mène graduellement à l'identification au personnage, ce que traduit la confusion des pronoms « je » et « il ». Dans les interrogations « je me demande où je ferai pousser mon pain » ou « Que sont devenus mes vieux parents ? », le jeune homme emprunte le « je » de Crusoé et parle en son nom. La réponse « Ils sont

[13] Le narrateur et sa famille habitent alors à Saint-Etienne où le père est professeur de septième dans le lycée (p. 82 et 96)

morts », à propos du destin des parents, montre qu'il est fait là, explicitement, référence aux parents de Crusoé, décédés avant son retour après trente-cinq années d'absence. L'adoption des pensées de Crusoé, attestée par l'expression en première personne de ses interrogations, prouve que le jeune lecteur s'identifie pleinement au personnage.

Cependant, Jacques Vintgras devient Crusoé tout en restant lui-même et fait de la vie du célèbre naufragé un miroir pour lire dans sa propre histoire. En effet, si l'allusion à la mort des parents réfère bien aux parents de Crusoé, elle exprime, dans le même temps, en première personne, un fantasme inavouable propre à Jacques Vingtras, celui de la mise à mort des parents. On sait de quelle maltraitance parentale l'enfant fut victime et la violence des propos contre la mère tout le long de l'œuvre autobiographique laisse peu de doute sur les intentions refoulées de Jules Vallès à l'égard de ses parents. Le passage par le « je » du personnage de Crusoé lui permet donc de mettre en mots un fantasme bien enfoui sous les pesanteurs de la bienséance : le désir de tuer ses parents. La confusion pronominale et l'ironie qui marquent l'énoncé entre parenthèses confirment d'ailleurs cette interprétation : « C'était l'occasion pourtant, puisqu'ils ne l'embrassaient jamais auparavant ». Même si le pronom personnel « l' » est en troisième personne, nous savons bien que c'est Jacques Vingtras qui se désigne par ce pronom, puisqu'il est l'enfant qui n'était jamais embrassé auparavant. Entre l'adoption du « je » fictionnel de Crusoé et le maintien d'un « il » feignant de le désigner, dans le désordre « pronominal » apparent qui règne, Jules Vallès dit précisément l'ineffable.

Cette scène de lecture décrit donc un triple phénomène concernant le processus d'identification : d'abord un changement de perspective spatiale, opéré par le fait d'être resté pendant toute la lecture « collé aux flancs de Robinson », c'est-à-dire d'avoir adopté son point de vue pour regarder le contexte ; ensuite un changement de personne, avec l'adoption du « je » du personnage et l'expression de ses pensées ; enfin, par un subtil jeu de confusion des identités, l'émergence d'une vérité personnelle jusque là inconsciente.

1.1.5. Les effets de la lecture

Comme nous l'avons déjà dit, la scène de lecture fait partie des motifs obligés du récit autobiographique, règle à laquelle Jules Vallès souscrit. On ne peut donc contester son caractère stéréotypé. Lorsqu'il invoque sa mère avec l'apostrophe emphatique « Ô ma mère », le narrateur nous signale d'ailleurs que « c'est pour faire comme dans les livres », affirmant ainsi le caractère conventionnel de son récit autobiographique, dont il se démarque cependant par cette distanciation ironique. Pour autant, comme nous le suggérions à l'ouverture de ce chapitre, cette mise en scène de l'acte de lecture est aussi une description attentive des phénomènes provoqués par la lecture de récits fictionnels. On y sent, de la part de Jules

Vallès, une volonté de saisir les fondements d'un acte qui donne peu de signes extérieurs visibles des états qu'il provoque, mais dont il mesure la force des mouvements internes déclenchés, et dont nombre de théoriciens ont rendu compte dans le langage explicatif de la science.

En résumé, ces mouvements sont de trois types : 1- la mise en jeu du corps, à la fois comme présence-absence pendant la lecture mais lieu de sensations et d'émotions intenses ; 2- la mise en jeu de l'imaginaire par une simulation mentale qui permet au lecteur d'appréhender le monde fictionnel selon le point de vue du personnage, de comprendre ses pensées et de vivre virtuellement les mêmes aventures que lui ; 3- le retour sur soi et la capacité à lire en soi pour réfléchir ultérieurement au sens de sa propre existence.

Avant de conclure cette analyse, nous souhaitons citer deux autres références faites par le jeune Vingtras à l'œuvre de Defoë. Quelques pages après le récit de la lecture du roman, racontant le retour à la maison et l'accueil désagréable qui lui est réservé, le narrateur parvient à rassurer ses craintes d'enfant martyrisé par l'évocation de ses nouveaux amis :

> Mais je n'étais plus seul ; j'avais pour amis Crusoé et Vendredi. A partir de ce moment, il y eut dans mon imagination un coin bleu, dans la prose de ma vie d'enfant battu la poésie des rêves, et mon cœur mit à la voile pour les pays où l'on souffre, où l'on travaille, mais où l'on est libre.
>
> Que de fois j'ai lu et relu ce *Robinson* ![14]

On voit que la fiction permet désormais au narrateur de faire appel à des images, à des représentations fantasmatiques, pour échapper au monde si pénible du quotidien. Lire et relire le roman de Defoë lui permet de retrouver une sorte de communion affective avec les deux personnages du récit. Même si seul Crusoé avait été évoqué au sortir de la première lecture inachevée, on voit que l'attachement pour Vendredi est tout aussi vivace. L'identification n'est donc pas uninominale.

Enfin, dans le dernier passage que nous souhaitons signaler, Jacques Vingtras raconte les moments passés avec les enfants Brignolin dans la maison de campagne louée par leur mère. Il y mentionne explicitement l'expérience acquise par la lecture du récit des aventures solitaires de Crusoé :

[14] Jules Vallès, *L'Enfant* (1879), Le Livre de Poche, 1985, p. 103

> On y allume du feu, l'on souffle, et la flamme brille, la fumée tourne dans le vent. Cela sent le travail, rappelle Robinson ; on est seul dans cette vaste plaine – comme si l'on devait vivre sans le secours des villes –

Par-delà l'expérience sensible de la lecture et la charge de réalité affective attribuée aux personnages, le récit apporte aussi des connaissances sur lesquelles le garçon s'appuie pour mieux appréhender le monde qui l'environne. Comment montrer plus expressément dans le récit le rôle fondamental, au sens étymologique du terme, que joue désormais la fiction dans la vie de Jules Vingtras ?

« Qui de nous n'a pas été victime de Robinson ? Qui n'a pas rêvé son petit naufrage et son île déserte ? », dit Jules Vallès en 1862 dans *Les Victimes du livre* (2001 : 56). Ayant observé les effets de la lecture fictionnelle sur lui-même tout au long de sa vie, il en mesure la portée générale et la met en cause en tant qu'elle pousse le lecteur à se mentir à lui-même. Mais le titre de son article et la dénonciation violente de la « tyrannie de l'Imprimé » (54) [15] ne doivent pas nous tromper sur son jugement du roman de Defoë. À cette lecture d'enfance, Jules Vallès ne reproche que le trop-plein d'émotion et de fantasme qu'elle suscite. Avec l'exclamation « Quels rêves, mon Dieu ! », l'écrivain rappelle la force de l'immersion fictionnelle qui lui faisait passer des heures derrière son pupitre, « la tête au diable, à mille lieues de là, sur le Grand Océan ! », loin du travail scolaire parce que, dit-il, « on a bien autre chose à faire vraiment qu'à éviter les solécismes » (58). Considérant son expérience comme celle de tout un chacun – ce que traduit notamment le jeu des pronoms qui fait alterner « je », « nous », « on » et « vous » dans tout l'article - il rappelle qu'aucune semonce maternelle ne saurait juguler cette force de la fiction chez aucun enfant lecteur : « Cela ne vous guérissait point, et vous vous couchiez en rêvant de la terre inconnue où tous les jours étaient des dimanches et les vendredis des domestiques ». Les lecteurs, selon Jules Vallès, sont certes victimes du livre, mais on a vu victimes moins éblouies et consentantes.

Le travail de recherche que nous allons présenter tentera de clarifier les phénomènes ici décrits et d'en expliquer les mécanismes à l'aune des théories actuelles de la lecture littéraire issues de différents domaines disciplinaires.

[15] Expression reprise par Marthe Robert pour le titre d'un de ses essais sur la littérature : *La Tyrannie de l'Imprimé,* Grasset, 1984.

1.2. MÉSUSAGE DE LA FICTION

Avant d'en venir à la description de ce qui se passe pour le lecteur de littérature, nous allons présenter maintenant l'analyse que le théoricien Michel Picard fait de la scène de lecture du roman de Jules Vallès que nous venons de commenter.

1.2.1. Michel Picard évalue la lecture de Jacques Vingtras

En 1992, lors d'un colloque consacré à *L'enfant* de Jules Vallès, Michel Picard présente une étude du *topos* de « l'enfant lecteur » dans ce roman autobiographique (Picard, 1992). Proposant une analyse d'orientation psychanalytique de la représentation de la lecture dans le récit de Jules Vallès, il montre que les lectures romanesques sont des lectures d'évasion qui renvoient à un univers maternel mythique préœdipien, et qu'elles s'opposent dialectiquement aux lectures scolaires imposées, considérées comme symboles d'aliénation, dont le refus par Jacques Vingtras témoigne de sa haine œdipienne du père. Citant alors comme prototype de scène de lecture romanesque celle de *Robinson Crusoé* que nous avons citée précédemment, Michel Picard se demande si la lecture d'évasion décrite par Jacques Vingtras ne serait pas « un tremplin pour le rêve éveillé plus qu'une lecture véritable » (125). Il justifie sa position en disant que dans l'ellipse narrative qui nous fait passer directement de l'ouverture du livre au rêve éveillé, le lecteur est annihilé voire dévoré par sa lecture et que dans le « zeugma humoristique » de l'expression « Je le dévore – avec un peu de thon » où le pronom personnel complément désigne le roman de Defoë, la métaphore s'inverse. Selon lui, la lecture qui se voulait libération n'atteint donc en rien ses objectifs. Il déclare que « pour Jacques le *liseur* compense un peu la faiblesse du *lectant* et leste les échappées angoissées du *lu.* » si bien que Jacques Vingtras fait « *un mauvais usage de la fiction* ». Pour comprendre la signification de ces propos, il est nécessaire d'expliquer les termes *liseur* et *lectant* utilisés par Michel Picard et de les replacer dans le modèle théorique qu'il a proposé pour décrire l'activité du lecteur de littérature.

1.2.2. Le modèle tripartite de Michel Picard

Dans *La lecture comme jeu* (1986), ouvrage dans lequel la littérature est envisagée majoritairement en tant que prose fictionnelle, Michel Picard étudie les mécanismes complexes du fonctionnement de la lecture. S'appuyant sur les théories psychanalytiques, il postule qu'il y a un art de la lecture comme il y a un art du jeu et propose, par analogie avec l'activité du joueur, un modèle théorique de l'activité du lecteur littéraire. Le modèle du jeu, qui présente deux formes, le *playing,* fondé sur l'identification à une figure imaginaire, et le

game, basé sur un jeu de stratégie, peut, selon Michel Picard, être utilisé pour définir deux types de postures dans la lecture littéraire puisqu'elle nécessite tout à la fois un enracinement dans l'imaginaire du sujet et une mise à distance permettant la réflexion. Afin que la lecture soit réalisée, le texte requiert – mais aussi encadre – ces deux formes d'investissement : l'identification et la distanciation, qui correspondent respectivement aux instances lectrices du *lu* et du *lectant*. Ces deux instances s'ajoutent à celle du *liseur* qui représente le lecteur dans sa dimension corporelle.

Ainsi Michel Picard considère-t-il que tout lecteur est triple, à la fois *liseur, lu* et *lectant*, trois instances lectrices – le corps, l'imaginaire et l'intellect – qu'il définit ainsi :

> le *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le *lu* s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le *lectant*, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc. (214)

Les trois instances lectrices ainsi définies interfèrent en un jeu subtil dans lequel le *lectant* instaure une distance avec l'œuvre quand le *liseur* et le *lu* jouent l'investissement fantasmatique et la participation physique aux stimuli du texte. Le *lectant* s'amuse à déjouer les stratégies textuelles, construit des cohérences significatives et élabore des connaissances. Le *lu* relève des pulsions sublimées et de l'abandon au texte, il est sujet à l'illusion référentielle. Le *liseur*, quant à lui, a froid ou soif, fatigue à tenir le livre dans ses mains, se maintient éveillé coûte que coûte, c'est lui aussi qui verse des larmes, ressent de l'anxiété, sourit parfois ou soupire. Selon Michel Picard, le plaisir du texte naît de l'oscillation entre distanciation et identification. Bien entendu, selon les lectures, jeu de rôle et jeu de stratégie ne sont pas impliqués à parts égales et les différents degrés d'investissement de la sphère fantasmatique ou de la sphère réflexive du sujet peuvent définir des postures de lecteur différentes.

1.2.3. *Liseur, lu* et *lectant* chez Jacques Vingtras

Pour éclairer les remarques de Michel Picard sur l'activité lectorale du jeune Vingtras, nous nous proposons de reprendre les définitions qu'il donne du *liseur,* du *lu* et du *lectant,* en les illustrant par les observations faites dans le texte de Jules Vallès que nous avons analysé précédemment. Il y a bien plusieurs instances lectrices qui entrent en corrélation dans cette scène de lecture.

La première est *le liseur*, c'est-à-dire le corps physique qui maintient le contact avec le monde réel. Lorsque le surveillant interrompt brusquement sa lecture, c'est ce *liseur* en lui qui se rappelle à Jacques Vingtras, c'est-à-dire son corps affamé, meurtri d'avoir été contraint aussi longtemps à la même position, *liseur* aussi qui ressent « une émotion intense » et est « remué jusqu'au fond de sa cervelle et jusqu'au fond du cœur ».

La deuxième instance lectrice est le *lu*, instance par laquelle Jacques Vingtras s'identifie au personnage de Robinson en imagination, subit l'illusion de se trouver sur l'île du naufragé et considère Robinson et Vendredi comme des amis. Mais c'est aussi ce *lu* qui fait remonter en lui les fantasmes enfouis dans l'inconscient.

Enfin, la troisième instance, intellectuelle celle-ci et capable de distanciation, est *le lectant*. Elle n'a qu'une faible importance dans la scène de lecture, même si l'on voit avec la suite du récit autobiographique, qu'après quelque temps, Jacques Vingtras a gardé souvenir de sa lecture et que cela lui permet de mieux comprendre le monde dans lequel il vit. Dans la description de l'expérience de lecture du roman de Defoë, ce sont donc les deux instances du *lu* et du *liseur* qui sont prépondérantes, celle des fantasmes et de l'imaginaire d'une part, celle du corps comme siège des perceptions et des sensations physiques d'autre part.

1.2.4. Une typologie des lecteurs

Prenant en compte toutes les facettes de l'activité lectorale, le modèle élaboré par Michel Picard est très efficace en ce qu'il permet de représenter l'activité de n'importe quel lecteur, quelle que soit sa manière d'investir le texte littéraire, et sans supposer une homogénéité des lectures effectuées. Bien au contraire, c'est la singularité des lectures que ce modèle met en avant et tout lecteur peut s'y voir légitimé dans son activité de lecture littéraire.

Michel Picard s'intéresse donc au lecteur réel, à son activité intellectuelle et fantasmatique, et aux effets qu'il peut attendre de cette littérature dans laquelle ce lecteur s'engage à corps perdu. Utilisant pour la première fois l'appellation « lecture littéraire », Michel Picard tente d'en approcher les spécificités, affirmant, dans *Lire le temps* (1989) que « la lecture littéraire n'est rien d'autre qu'une forme de jeu, l'une des plus complexes et des plus efficaces que notre civilisation puisse nous offrir » (1989 : 9).

Cependant, parce que lire est un jeu complexe, un art, les lecteurs, selon lui, ne jouent pas tous à égalité :

> Non seulement les compétences lectrices diffèrent, et enferment chaque lecteur dans son système (plus ou moins) individuel de références, sinon ses critères et ses valeurs à lui (comme il le croit), mais de plus, liés à leur histoire personnelle et

> à la qualité de leur aire transitionnelle, d'énormes décalages existent entre les facultés de jouer des individus : de jouer à la littérature ou à n'importe quoi. (1986 : 141)

Ainsi, pour Michel Picard, les lecteurs peuvent-ils se classer selon leurs facultés de « jouer à la littérature »[16], un « jeu intellectuel, exigeant un apprentissage réservé longtemps à un petit groupe culturel » (1986 : 297). Ceci signifie que Michel Picard passe d'un projet de description des instances lectrices en synergie dans toute activité lectrice à un projet de classement des lecteurs en fonction de l'instance lectrice qu'ils mettent prioritairement en jeu dans leurs lectures.

1.2.5. La hiérarchisation des lectures par Michel Picard

Selon les proportions que prennent les composantes du *liseur,* du *lu* et du *lectant* dans la lectures, selon qu'elles sont développées ou atrophiées, se définissent donc, pour Michel Picart, des types de lecteurs. Il récuse notamment les fausses lectures du « faux joueur, immature », dans lesquelles l'illusion ludique n'est qu'illusoire, « tourne à vide, n'enclenche jamais sur le réel » (117) ou bien celles des « lecteurs psychotiques », lectures aliénées qui confondent illusion et superstition (119). Il fait aussi un sort rapide au « consommateur de livres, l'anti-lecteur » qu'il considère comme aliéné par « les sirènes idéologiques du livre » (252). Selon Michel Picard, si le lecteur est un joueur, il doit être actif et ne pas être « une marionnette passivement soumise aux manipulations multiples » du texte[17]. Le *lu* ne doit pas prendre le dessus sur le *lectant*, dont une des attributions est d'apprécier la qualité de l'expérience esthétique vécue (242). Les mauvaises lectures sont dès lors celles dans lesquelles le *lectant* est atrophié, lorsque le *liseur* est « escamoté dans le *lu* » (151). Au terme de son argumentation, Michel Picard affirme donc, « au risque d'effaroucher ou de blesser les belles âmes de tout bord dans leur rêve ingénument démagogique d'apporter la culture au peuple, instinctivement réceptif », que la lecture littéraire n'est pas un jeu pour tous et que « l'effet-littérature n'est concevable que pour le lecteur expérimenté » (242).

En conséquence, si le modèle picardien de la lecture littéraire est très puissant par sa faculté de représenter tous les types de lectures, il est en même temps un instrument de hiérarchisation de l'activité des lecteurs, contradiction qu'a très bien démontrée Bernard Daunay (1999). Or cette hiérarchisation tend à valoriser systématiquement dans la lecture les attitudes qui relèvent de la distanciation, jetant de ce fait un discrédit certain sur les

[16] Le chapitre VII de *La lecture comme jeu* est intitulé : « Qui joue à la littérature ? »
[17] Nous verrons que la lecture immersive est loin d'être une lecture passive comme le suggère Michel Picard.

phénomènes d'investissement affectif dont, paradoxalement, le modèle proposé tend à souligner le rôle. Comme on l'a vu, le jugement est sans appel pour Jacques Vingtras. Dans son expérience de lecture du roman de Defoë, *lectant* et *lu* ne jouent pas à parts égales et l'activité du *liseur* est fortement valorisée. C'est la raison pour laquelle, selon Michel Picard, cette expérience n'est pas satisfaisante (1992). Parce qu'elle fait la part trop belle aux dimensions du *liseur* et du *lu,* la description de son activité lectorale par Jacques Vingtras ferait de lui un *mauvais lecteur.*

1.2.6. Bilan

Qu'un adolescent passionné lise à en oublier la faim et la fatigue, qu'il s'immerge dans l'histoire racontée au point d'en perdre temporairement ses repères, qu'il comprenne les actions et les pensées du personnage en s'identifiant à lui, quel parent, quel enseignant d'aujourd'hui n'en a rêvé ? À une époque où l'on déplore la désaffection du roman au profit du cinéma, des séries télévisuelles, des jeux vidéo[18] ou d'autres formes de récit, qu'une telle lecture soit jugée insatisfaisante peut paraître pour le moins surprenant aux professeurs de français qui luttent au quotidien pour que leurs élèves lisent effectivement les œuvres mises au programme et ne se contentent pas d'en découvrir les intrigues par des résumés et des commentaires dénichés sur Internet.

1.3. MODÈLE PRÉPONDÉRANT

En enrichissant la réflexion sur la réception littéraire, les travaux de Michel Picart ont cependant ouvert une voie fructueuse à la théorie littéraire. Nous allons montrer, dans un premier temps, comment Vincent Jouve s'est appuyé sur ce modèle picardien de l'activité lectorale pour proposer un nouveau système théorique lui permettant de saisir toutes les relations qui, selon lui, unissent le lecteur aux personnages des récits qu'il lit et d'analyser tous les aspects de cette question complexe. C'est ce modèle que nous allons décrire maintenant avant d'en constater la longévité et la prospérité dans le champ francophone de la théorie littéraire.

1.3.1. Le *lisant* de Vincent Jouve

Quand il reprend le modèle de Michel Picard pour étudier les relations entre le lecteur et les personnages de la fiction, Vincent Jouve y fait quelques modifications pour le rendre plus

[18] Les jeux vidéo commençaient tout juste à apparaître en 1992.

opérationnel dans la tâche qu'il se donne. Après avoir rappelé, conformément aux théories de la réception, que le personnage est le produit de l'interaction du texte et du lecteur, Vincent Jouve stipule que « c'est sur le double plan émotionnel et intellectuel que le sujet s'implique dans l'univers littéraire » (1992 : 36). Selon lui, ce qui fait la complexité de l'activité lectrice est l' « oscillation du sujet lisant entre la force hallucinatoire des représentations imaginaires et la distanciation imposée par la partie du "moi" demeurée consciente » (81). Il met donc en avant ce qui relève de ces deux dimensions, c'est-à-dire le *lectant* et le *lu*, et supprime l'instance du *liseur* qu'il juge inutile pour son travail. Mais, par ailleurs, il élabore de nouveaux concepts pour compléter le modèle de Michel Picard.

Contestant le caractère trop passif du *lu* de Michel Picard, il crée le concept de *lisant*, part active du lecteur participant. Pour Vincent Jouve, le *lu* renvoie uniquement à l'investissement pulsionnel du lecteur, quand le *lisant* est l'instance sujette à l'illusion référentielle. Le premier correspond à « l'investissement fantasmatique absolu », et le *lisant* renvoie à l'investissement affectif. Pour la clarté de son analyse, il distingue aussi deux types de *lectant*, l'instance intellectuelle qui ne perd pas de vue que le texte est construction. L'un interprète l'œuvre et cherche à en dégager le sens global, tandis que l'autre s'amuse à déjouer les stratégies du texte. Ce sont respectivement le *lectant interprétant* et le *lectant jouant* (1992 : 81-84 ; 1993 : 36). Nous proposons de mettre en regard les deux modèles, celui de Michel Picard et celui de Vincent Jouve, dans un tableau comparatif :

Michel Picard ***La lecture comme jeu*, 1986**	**Vincent Jouve** ***La lecture,* 1993**
Le liseur : c'est le corps qui maintient le contact avec le monde réel. *Il participe physiquement aux stimuli du texte.*	Ø
Le lectant : il s'agit de l'instance intellectuelle qui prend plaisir à déjouer les stratégies du texte. *Il est capable de distanciation.*	**Le lectant jouant** essaie de deviner la stratégie narrative du texte. **Le lectant interprétant** vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre.
Le lu : il est sujet à l'illusion référentielle et s'abandonne au texte. *Il représente l'investissement fantasmatique, les pulsions sublimées.*	**Le lisant** est piégé par l'illusion référentielle. **Le lu** satisfait ses pulsions inconscientes, ses fantasmes propres.

Tableau n° 1 : *Comparaison des modèles de l'activité lectorale de* Michel Picard (1986 : 214) *et* Vincent Jouve (1993 : 35-36)

Pour ce qui concerne le phénomène d'identification qui nous intéresse, on voit que les deux instances sur lesquelles vont porter notre attention seront prioritairement le *lisant* qui croit que ce qui lui est raconté est vrai, et le *lu* qui profite de cet effet de vie pour assouvir ses fantasmes refoulés. Nous évaluerons par la suite si le *lectant* joue aussi un rôle dans ces phénomènes.

1.3.2. Un modèle théorique très prospère

Même s'il délaisse le *liseur*, le modèle de Vincent Jouve est paradoxalement plus complet que le modèle initial puisqu'il distingue bien, dans le *lu* de Michel Picard, ce qui relève de l'investissement dans l'univers fictionnel par l'imagination, c'est-à-dire le *lisant*, de ce qui renvoie aux fantasmes, c'est-à-dire le *lu*. Tout en déplorant que Vincent Jouve n'ait pas complété son modèle en intégrant les habitus du sujet lisant *i.e.* les déterminants sociologiques, Jean-Louis Dumortier (2001) reconnaît que l'émergence du *lisant* permet de rendre compte des opérations mentales constitutives de la lecture, entre le *lectant* « affronté au réel d'une construction scripturale » et le *lu* « englué dans l'imaginaire des scènes fictionnelles » (129).

Ainsi la combinaison des modèles de Michel Picard et Vincent Jouve permet-elle de penser la relation dialectique entre l'activité imaginative du *lisant* et l'activité réflexive du *lectant*, relation qui est au fondement de la lecture littéraire telle que définie, en 1984, par le lien indissociable qu'elle établit « entre *playing* et *game* » et par « la tension entre ces deux pôles » (Picard, 1987 : 167). C'est pourquoi ce modèle a été beaucoup cité par la communauté des chercheurs en didactique de la littérature, soit pour l'adopter comme Catherine Tauveron (1999), Jean-Louis Dufays (2005) ou Marlène Lebrun (2007), soit pour l'adapter comme Annie Rouxel (2004) ou Jean Louis Dumortier (2001), soit pour le compléter comme Brigitte Louichon (2009), soit pour s'en démarquer comme Bertrand Daunay (1999, 2004)[19]. Le couple *lisant-lectant* qui représente, selon les théoriciens qui l'utilisent, une relation dichotomique, hiérarchique ou dialectique entre l'imagination et la raison, s'est donc imposé pour représenter l'acte de lire[20]. Nous prendrons comme exemple un ouvrage collectif récent de spécialistes de la littérature de jeunesse, *La jeunesse au miroir* (Tsimbidy et Rezzouk, 2012), qui traite des pouvoirs du personnage sur les jeunes lecteurs, et dont sept articles sur les vingt-trois proposés font explicitement référence à l'activité du *lisant* et du *lectant*. Nous

[19] Dans une conférence récente, Bertrand Daunay rappelle qu'il considère très intéressant le modèle picardien, mais qu'il condamne l'interprétation qui en est faite par son auteur lui-même en termes de hiérarchisation des lecteurs (2014).

[20] Nous reviendrons sur cette question dans notre troisième partie.

pouvons citer également les nombreux textes publiés sur les sites académiques du MEN qui reprennent ces données pour expliquer les fondements théoriques de la lecture littéraire à l'intention des enseignants de français, et notamment les écrits d'Anne Vibert, IPR de Lettres et chercheure en didactique (2011, 2013).

L'utilité du modèle, sa pertinence pour réfléchir aux liens entre distanciation et implication, ont fait oublier que le corps, avec le *liseur*, avait été évincé du modèle initial. Notons cependant que certains chercheurs ont réagi à cette éviction. Dès 1999, Bertrand Daunay déplore la perte du *liseur* en disant qu'« il semble […] difficile de nier l'intérêt d'un concept qui rappelle l'ancrage de la lecture dans un cadre réel, jamais *perdu de vue*, même dans le jeu de la lecture » et propose de maintenir les quatre concepts ainsi créés : *liseur, lectant, lisant* et *lu* (1999). De son côté, Jean-Louis Dumortier remplace ces termes par d'autres qui lui paraissent plus appropriés mais garde néanmoins quatre entités : « lecteur critique » (*lectant*), « lecteur complice » (*lisant*), « lecteur piégé » (*lu*) et « lecteur situé » (*liseur*) (2001 : 129). Enfin, Jean-Louis Dufays qui propose pour sa part de considérer « la relation entre lecture "ordinaire" et "lecture littéraire" sur le mode du continuum plutôt que de la rupture », préconise « une *pratique d'enseignement elle-même dialectique*, axée sur différentes activités complémentaires, les unes relavant de la participation, les autres privilégiant la distanciation […] d'autres encore privilégiant les appropriations sensorielles » (2005 : 97). La référence explicite à la sensorialité de la lecture montre que la dimension corporelle est bien prise en compte.

Chez ces didacticiens, on constate donc que le corps du lecteur n'a pas été complètement évincé de leurs préoccupations. Cependant, force est de constater qu'à l'exception de quelques descriptions d'expérimentations demeurées marginales[21], le corps lisant est resté longtemps le grand absent de la littérature scientifique en didactique de la littérature. Cependant, le récent article d'Annie Rouxel et Nathalie Brillant-Rannou intitulé « Lire avec son corps » (2012) ouvre sans doute un nouveau champ de réflexion.

[21] Nous tenons à citer parmi ces expérimentations le travail de Sophie David (2007) sur la représentation de soi en train de lire avec des classes de CM2 et de 6ème car nous faisions alors partie des enseignants qui participaient à l'expérimentation.

Nous signalons par ailleurs la parution prochaine de *Pratiques d'écriture au collège* de François Legoff et Véronique Larrivé, ouvrage qui propose entre autres d'utiliser le Journal du lecteur pour divers travaux d'écriture méta-réflexive permettant aux élèves de penser leur rapport corporel aux textes littéraires.

Conclusion

Nous reviendrons, en conclusion de notre travail de cadrage théorique, sur la disparition de cette instance lectrice du *liseur*, qui, rappelons-le, représente le corps en train de lire dans sa double dimension : corps percevant physiquement le monde réel d'une part, mais aussi corps réagissant physiologiquement aux stimuli du texte fictionnel d'autre part. Il s'agira alors d'évaluer la pertinence de cet abandon et de voir si, pour modéliser l'acte de lire, le *liseur* est une instance superfétatoire, comme semble le penser Vincent Jouve, ou bien s'il est indispensable. Mais nous n'en sommes pas là.

Nous allons maintenant observer ce qui se passe dans le système scolaire pour observer quel est le modèle théorique dominant qui structure l'enseignement de la littérature.

CHAPITRE 2 : LECTEURS SCOLAIRES

Introduction

Le chapitre précédent était consacré à l'observation d'une scène de lecture. Il nous a permis de repérer le rôle primordial que joue le corps lisant dans la description de l'activité de lecture par Jules Vallès. Nous avons constaté que le premier modèle théorique de l'activité du lecteur de littérature prenait en compte cette dimension corporelle de la lecture même si, paradoxalement, Michel Picard valorisait la position du *lectant*, instance purement intellectuelle détachée des effets physiologiques de la lecture. Enfin, la comparaison des modèles proposés par Michel Picard et Vincent Jouve nous a fait remarquer que le *liseur* avait été évacué de la représentation théorique de l'activité de lecture fondée désormais sur la relation dichotomique et – comme nous allons le voir maintenant – hiérarchique entre le *lectant* et le *lisant.*

Dans le présent chapitre, nous constaterons, avec Jérôme David et Laurent Jenny, que cette hiérarchisation des lectures touche aussi l'enseignement de la littérature qui peine aujourd'hui à sortir de cette dichotomie, comme en témoignent les injonctions institutionnelles qui demandent que, dans le rapport que l'école établit entre les élèves et les œuvres littéraires, une place plus importante soit accordée à la subjectivité des élèves et notamment aux réactions émotionnelles que ces œuvres suscitent.

Ceci nous permettra d'évoquer le « droit au bovarysme », énoncé dès 1992 par le romancier Daniel Pennac comme une tentative, dans une période idéologiquement formaliste, de réhabiliter les émotions et l'investissement fantasmatique dans le cours de français. Revenant à la définition initiale du bovarysme par Jules de Gautier, nous constaterons que, loin d'être une source d'aliénation comme son origine flaubertienne le laisse penser, le bovarysme peut être une manière positive et riche d'investir le texte fictionnel, la littérature offrant alors au lecteur des modèles de vie à expérimenter. C'est le sens que de nouveaux théoriciens, comme Marielle Macé, donnent à ce terme aujourd'hui réhabilité.

Enfin, avec l'analyse des résultats de l'enquête internationale PISA 2009, nous montrerons précisément que c'est la capacité à adopter le point de vue d'autrui qui fait défaut aux élèves français, parce que les pratiques scolaires effectives en littérature, en occultant les émotions

que les textes suscitent et en délaissant la dimension psychologique des personnages, ne développent pas la capacité à s'investir subjectivement dans les textes fictionnels.

Ce cheminement nous permettra alors d'émettre les hypothèses qui fonderont notre problématique, à savoir que le bovarysme en tant que capacité à adopter le point de vue des personnages pour comprendre leurs états mentaux et saisir leurs émotions est une compétence de lecteur et que l'enseignement de la littérature devrait développer cette compétence.

2.1. VALORISATION DU LECTANT

Nous avons vu au chapitre précédent combien était sévère le jugement porté par Michel Picard sur la lecture de Jacques Vingtras mais – nous tenons à le signaler – que Michel Picard évalue ainsi l'investissement du jeune homme et témoigne en cela d'une vision élitiste de ce qu'est la lecture littéraire, ne constitue pas le point essentiel de notre argumentation. Nous pourrions nous servir de son modèle tripartite sans nous soucier pour autant de la prépondérance du *lectant* dans son système de hiérarchie des lectures. Les deux éléments ne sont pas corrélés et l'un peut aller sans l'autre, les modèles théoriques n'étant que des outils pour penser et non des diktats. Cependant, force est de constater que cette valorisation de la distanciation a aussi envahi le domaine de l'enseignement des lettres qui est notre champ disciplinaire de réflexion. Cette hiérarchisation des instances lectrices convoquées dans l'activité littéraire à l'école ne saurait donc nous laisser indifférente.

2.1.1. La lecture de premier degré et la lecture savante

Dans la présentation d'un dossier consacré au « premier degré de la littérature » (2012), Jérôme David montre comment, depuis les années 1960 avec l'ère du soupçon[22], c'est-à-dire la suspicion contre l'investissement spontané du lecteur dans le récit, s'est instauré dans le domaine des Lettres ce qu'il appelle « le Grand Partage des lectures » qui différencie et hiérarchise deux modes de lecture : la « lecture savante » et la « lecture ordinaire ». À partir d'une anecdote biographique concernant le philosophe Jacques Derrida[23], il montre comment la pratique oisive qu'est la lecture « de soumission et de reconnaissance », caractérisée par la passivité, la lenteur, l'illusion référentielle et la « naïveté subjuguée » est souvent opposée à la lecture « de conquête et de connaissance » qu'est la lecture seconde, souvent contrainte, faite

[22] *L'ère du soupçon* est le titre d'un ensemble d'essais de Nathalie Sarraute contre le roman traditionnel.

[23] Anecdote tirée de *Derrida* de Benoît Peeters (2010), qui veut que le philosophe, voyant sa femme plongée dans la lecture de *Splendeurs et misères des courtisanes* lui aurait dit : « Eh bien, toi, tu as vraiment toute la vie devant toi ! ».

de dévoilement et marquée par la saisie (David, 2012). Jusqu'aux années 1990, la lecture ordinaire ou « expérience première » de lecture, fortement marquée par la subjectivité, apparaissait aux théoriciens comme participant de l'aliénation des masses par un rapport conservateur au langage, et comme constituant un obstacle à l'élaboration d'une science rigoureuse des textes. Jérôme David explique que « la naïveté du lecteur » était alors considérée comme « dangereuse ou coupable ». En 1999, Bertrand Daunay avait en effet bien montré comment la plupart des théories déployées confortaient un système d'oppositions binaires. Dans un tableau, il regroupait les deux niveaux de lecture envisagés : inférieur pour la pratique ordinaire et supérieur pour la pratique savante. C'est ainsi que la lecture ordinaire faite de « passivité » (Picard) s'avérait une lecture « naïve » (Eco, Jouve), « rapide, cursive, superficielle » (Aron), « avortée » même (Ricardou), alors qu'au contraire, la lecture seconde était « activité » (Picard), activité « critique » (Eco), « réflexive » (Stierle), « épanouie » (Rocardou) et « avertie » (Jouve). (Daunay, 1999)

Comme on le voit, les travaux de Michel Picard, aussi novateurs qu'ils aient pu être par la reconnaissance du lecteur empirique, s'intègrent cependant très bien à une tradition de la théorie littéraire qui valorise la lecture seconde, réfléchie et productive, quand le premier degré de la lecture, considéré comme « un état inchoatif du sens », est dénigré. Cette opposition est assez bien résumée par Jean-Louis Dufays :

> L'ordinaire serait du côté de *la sensibilité, de la perception émotionnelle* et de l'illusion référentielle (bref, le *lu*), tandis que le littéraire serait du côté *de l'intellectualité, de la perception rationnelle et critique* (autrement dit, le *lectant*). Telle est clairement la position adoptée par des critiques comme Stierle, Riffaterre, Gervais et quelques autres et qui paraît *a priori* dominante (2005 : 316).

Si la tendance à dévaloriser la lecture première, celle qui pourtant nous affecte, est bien inscrite dans les travaux des théoriciens de la lecture, il semble aussi qu'au niveau universitaire de l'enseignement des lettres, seule la lecture seconde soit considérée comme digne d'intérêt. Michel Charles affirme ainsi dans *Introduction à l'étude des textes*, paru en 1995 que l'étude des œuvres littéraires ne doit pas être « le prolongement de l'effet qu'elles ont sur nous »[24]. Cependant, si les travaux demandés dans les études supérieures relèvent exclusivement de la distanciation, qu'en est-il réellement dans les classes de lycée, de collège, d'école primaire ?

[24] Cité par Jérôme David (2012).

Lorsque dans *Comme un roman,* paru en 1992, Daniel Pennac affirma que le droit au *bovarysme* faisait partie de la déclaration des dix droits du lecteur, son propos, dans le monde de l'école, au mieux amusa, souvent agaça. Voici comment il présenta le bovarysme qu'il souhaitait voir réhabiliter :

> C'est cela, en gros, le "bovarysme", cette satisfaction immédiate et exclusive de nos *sensations* : l'imagination enfle, les nerfs vibrent, le cœur s'emballe, l'adrénaline gicle, l'identification opère tous azimuts, et le cerveau prend (momentanément) les vessies du quotidien pour les lanternes du romanesque…
>
> C'est notre premier *état* de lecteur à tous.
>
> Délicieux. » (Pennac, 1992 : 184)

Sa présentation du bovarysme met en avant trois dimensions de la lecture selon lui oubliées dans le système scolaire : le plaisir éprouvé, la force de l'imaginaire, la réaction corporelle aux stimuli du texte. Or, il s'agit précisément des traits caractéristiques de la lecture effectuée par Jacques Vingtras, celle que Michel Picard considère comme une « mauvaise lecture ». Si les propos de Daniel Pennac surprirent, c'est que, dans une époque encore marquée par le soupçon envers les analyses psychologisantes des textes littéraires, l'institution scolaire considérait avec un peu de mépris la réhabilitation des phénomènes d'immersion fictionnelle et d'attachement aux personnages qu'il suggérait.

Jacques Vingtras serait-il, aujourd'hui, considéré comme un bon ou un mauvais lecteur dans notre système scolaire ? Cette question nous invite à revenir sur l'évolution de l'enseignement de la littérature tant à l'école, qu'au collège ou au lycée.

2.1.2. L'enseignement de la lecture littéraire dans les années 1990

À l'époque où paraît le pamphlet de Daniel Pennac, le corps des enseignants de lettres se prépare à accueillir de nouveaux programmes pour le collège[25], programmes fortement marqués par l'influence de la linguistique et qui font la part belle à une nouveauté en adéquation avec les savoirs linguistiques de l'époque : la maîtrise des discours. Ces programmes relèguent les pouvoirs d'enchantement[26] de la littérature dans les contours flous de la lecture cursive, rapportée à la « lecture évasion » (MEN, 1999 : 27). L'apprentissage de la littérature tel que l'institution demande alors de le mener en classe fait peu de cas de l'attachement des lecteurs aux personnages et aux histoires racontées. Même si ces programmes sont accompagnés de listes d'ouvrages pour la jeunesse supposés aider les élèves

[25] Les nouveaux programmes du collège parurent en 1996.

[26] Le mot est choisi à dessein pour sa polysémie : pouvoir magique, charme, ravissement, vif plaisir

à entrer en littérature, la qualité de la lecture effectuée avec les élèves est plus calculée à l'aune de la méthode d'analyse appliquée que de la réflexion sur les affects qu'elle suscite.

La diversité des genres et des discours étant centrale, la spécificité des programmes de français de 1996 pour le collège est de ne pas traiter de manière spécifique les textes littéraires. En 6ème par exemple, l'étude du récit est privilégiée, mais ne concerne pas spécifiquement le récit littéraire, et les objectifs de lecture relèvent avant tout de la compréhension littérale et logique (MEN, 99 : 18). Toutefois, les enseignants sont invités à mettre au jour les spécificités de la littérature comme pratique langagière parmi d'autres :

> Pour rendre les élèves sensibles aux singularités émotionnelles et esthétiques des textes sans leur donner l'impression pour autant que la littérature est étrangère aux autres pratiques langagières, le professeur proposera de mettre en regard les formes d'écriture langagières avec celles d'autres textes. (27)

Au point de vue de la lecture, l'autre spécificité que l'on peut retenir de ces programmes, parce qu'elle est encore en partie opérante aujourd'hui, est la distinction entre deux modes de lecture : d'une part la lecture « analytique » dite aussi « méthodique », voire « détaillée » pour le niveau 6ème, d'autre part la lecture cursive ».

> **Lecture détaillée**. On appelle détaillée une lecture qui se fonde sur une analyse, construite avec méthode, d'un extrait ou d'une œuvre courte. Elle amène l'élève à formuler des hypothèses que l'étude du texte permet d'infirmer ou de confirmer, dans un processus de construction du sens. On peut employer également, dans un sens équivalent, lecture analytique.
>
> **Lecture cursive.** On appelle lecture cursive la forme usuelle de la lecture. Elle se fait selon les besoins, la fantaisie, le gré de chacun, sans ordre ni rythme imposés, sans interruption autre que l'humeur, la disponibilité ou l'intérêt du lecteur. (MEN, 1999 : 54)

Une forme de dichotomie se met donc en place entre deux modalités de lecture, dans laquelle la « lecture analytique », celle qui est pratiquée en classe, peut être mise en correspondance avec la figure du *lectant* du modèle de Picard, quand la « lecture cursive », faite en dehors de l'école, doit seule intégrer les deux autres instances du *liseur* et du *lu*. Si la diversité des lectures est reconnue par l'institution, c'est l'activité du *lectant* qui est officiellement au cœur des activités de français au collège. Notons que, dans un rapport de 2003 sur la mise en œuvre des programmes au lycée, un paragraphe sur la lecture analytique précise que, pour construire une interprétation, s'il est nécessaire de laisser les élèves exprimer leurs réactions et ébauches

de sens, il faut « dépasser les intuitions premières » pour aller au-delà des « réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs, embrouillées par le jeu multiple des connotations » (MEN, 2003 : 18). Pour l'institution scolaire, la lecture première de l'élève est une lecture primaire, parasitée par une affectivité et un imaginaire personnels qui faussent l'interprétation.

2.1.3. L'enseignement de la lecture littéraire depuis les années 2000

Depuis une dizaine d'années, avec les avancées de la recherche en didactique de la littérature, la situation a évolué. Les programmes de 2002 pour l'école primaire en apportent la preuve[27]. En faisant de la littérature un sous-domaine de la discipline « français », les programmes de primaire de 2002, comme ceux qui leur ont succédé en 2008, affirment la spécificité de la lecture littéraire et reconnaissent la part de subjectivité qu'elle demande. Ainsi, au cycle 3, les élèves sont-ils amenés à exprimer leurs réactions personnelles et à développer leur point de vue sur les œuvres lues. En ce qui concerne le collège, un Inspecteur général de Lettres, présentant les derniers programmes, réaffirme « la place centrale de la littérature » (Laudet, 2009). D'autre part, la dichotomie entre « lecture cursive » et « lecture analytique » existe toujours dans ces programmes mais il est désormais rappelé aux enseignants que la lecture analytique des textes doit « s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe » (MEN, 2008b : 3), et que si le travail sur les œuvres doit développer les compétences de lecture des élèves, « le professeur cherche à susciter le goût et le plaisir de lire » (2). À tous les niveaux de l'institution scolaire, la lecture littéraire est désormais présentée, par les autorités pédagogiques, comme un processus dynamique entre implication et distanciation, dans lequel les affects provoqués par le texte ont un rôle à jouer et ce, même au lycée, où il est demandé de « revivifier » l'explication de texte en y mettant « l'intelligence du cœur » (Laudet, 2011). Un document d'accompagnement récent, pour le collège et le lycée, propose aussi de faire une place plus importante à la subjectivité des élèves (Vibert, 2013 : 10-11). Ces appels à d'autres pratiques montrent bien que les dérives d'un enseignement techniciste sont difficiles à juguler et que l'expression des émotions du lecteur est encore rarement une priorité des enseignants.

[27] Ces programmes ont instauré la littérature comme une sous-discipline de l'enseignement du français et, sur les bases des théories de la réception, ont introduit la notion d' « interprétation » des textes.

2.1.4. Des émotions passées sous silence

Force est de constater que la méfiance envers certaines formes d'investissement subjectif des œuvres littéraires par les lecteurs est encore particulièrement forte. C'est le cas notamment en ce qui concerne les émotions suscitées par le texte, probablement encore suspectées d'être le signe d'une lecture naïve ou dégradée.

Dans les programmes de français du cycle 3 de l'école élémentaire, le mot « émotion » n'apparaît pas, et dans ceux du collège, ce mot n'est utilisé que dans la rubrique consacrée à « l'histoire des arts » :

> La fréquentation régulière d'œuvres artistiques permet à l'élève d'exprimer des *émotions* et d'émettre un jugement personnel. Il prend l'habitude de dire ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il ressent avant de passer à l'analyse ou à l'interprétation[28] (MEN, 2008b : 4).

Ceci confirme la vision de Jérôme David selon qui le lecteur « de premier degré » est, au mieux, considéré comme « une sorte d'*archilecteur* spontané, reconnaissable par défaut à son *identification* aux personnages, à son *adhésion* idéologique à toutes les valeurs charriées par le texte et à son intérêt insatiable pour l'*histoire* », mais rarement reconnu dans sa singularité. Ainsi les pratiques d'enseignement traduisent-elles le peu d'intérêt porté aux lectures premières des élèves.

> Les opérations par lesquelles les textes furent transformés en objets de connaissance ont eu pour effet, sinon pour but, d'épargner toute prise en compte du premier degré de la littérature – où se jouent, précisément, l'identification, l'évasion, le divertissement ou la méditation morale. (David, 2012).

Pourtant, comme nous l'avons vu avec le récit de Jacques Vingtras, les textes littéraires peuvent susciter des émotions fortes. Et paradoxalement, si l'évaluation personnelle de l'œuvre par le lecteur se cristallise communément sur la qualité des émotions ressenties, le système scolaire semble ignorer totalement ces émotions. Une question se pose alors. Certes, lorsqu'un roman est donné à lire dans une classe, il faut bien après-coup analyser le texte, voir comment il est construit, de quel genre il relève, quel sens donner à la relation entre les personnages, bref, faire travailler le *lectant*. Nul ne nie que ce soit utile. Mais est-ce là l'essentiel ?

[28] C'est nous qui soulignons.

2.1.5. Bilan

« Reste à "comprendre" que les livres n'ont pas été écrits pour que mon fils, ma fille, la jeunesse les commentent, mais pour que, *si le cœur leur en dit*, ils les lisent » dit Pennac en 1992. Quelques années plus tard, Jean-Marie Schaeffer affirmant que, selon lui, « une fiction ne *fonctionne* comme fiction que pour autant qu'elle est intériorisée à travers un […] processus d'immersion mimétique », déplore que l'attitude mentale que l'on demande aux élèves d'adopter avec « la posture analytique » ne soit « *pas* celle de l'immersion mimétique » (Schaeffer, 1999 : 198). L'un met en question le rôle prépondérant du commentaire, l'autre celui de la lecture analytique, deux activités scolaires imposées dans le cadre scolaire mais peu à même de traduire la réalité de la rencontre avec l'œuvre, rencontre que tous les deux placent en priorité sous le signe de l'investissement subjectif et émotionnel. Contre l'hégémonie du *lectant* instituée par Michel Picard, Daniel Pennac et Jean-Marie Schaeffer affirment donc, chacun à leur manière, que la lecture impliquée, saturée par les émotions fictionnelles qu'elle suscite, donc privilégiant le *lu* de (Picard) ou le *lisant* (Jouve), est aussi une vraie lecture, digne d'intérêt. Il s'agit bien, selon eux, de réhabiliter une forme de bovarysme.

2.2. BOVARYSME

Nous reviendrons, dans les chapitres consacrés au cadre théorique de notre travail de recherche, sur le sens à donner au mot « identification ». Il est à considérer pour l'instant dans son sens commun, celui trouvé par exemple dans les expressions : « se prendre pour le personnage » ou « se mettre dans la peau du personnage », signification au cœur du concept de *bovarysme* tel que défini par Daniel Pennac*,* c'est-à-dire la lecture envisagée dans le seul but de s'évader et de vivre des émotions fortes par procuration. Pour que notre démarche soit claire, nous allons revenir sur le concept de *bovarysme* pour voir précisément ce qu'il signifie et comment il peut être opératoire pour penser la lecture littéraire.

2.2.1. Définition du *bovarysme*

Le *bovarysme* est un concept élaboré par le philosophe Jules de Gautier dans *Essai sur le pouvoir d'imaginer*, publié en 1902, dix ans après un ouvrage sur la psychologie dans l'œuvre de Flaubert[29]. Il s'agit du « pouvoir départi à l'homme de se concevoir autre qu'il n'est »

[29] D'après Marielle Macé (2012), Barbey d'Aurevilly avait antérieurement créé le mot « bovarisme » dans *Les œuvres et les hommes*.

(Gautier, 2006 : 10). Conçu à partir d'un personnage littéraire, pour nommer un phénomène de psychologie pathologique, le concept est aussi utilisé par Jules de Gautier comme un outil méthodologique central pour organiser toute sa réflexion, dans une ambition totalisante autour d'un même principe fondateur (Jayot, 2012). S'il observe d'abord cette capacité sous un jour défavorable à travers les personnages de Flaubert catégorisés selon le type de bovarysme dont ils relèvent – le bovarysme sentimental pour Mme Bovary, le bovarysme intellectuel pour Frédéric Moreau, le bovarysme scientifique pour Homais, etc. (Gautier : 15) – Jules de Gautier montre surtout qu'Emma Bovary est « un être pourvu d'une énergie plus forte », une véritable idéaliste, prédisposée à « une exagération pathologique et singulière du pouvoir de se concevoir autre qu'elle n'est » (18). Au centre de la personnalité d'Emma Bovary, la haine du réel se confond ainsi avec la faculté de s'imaginer autre « et les deux tendances sont si intimement unies que l'on ne saurait dire laquelle engendre l'autre » (19). Mme Bovary emploie toutes ses forces « au service de l'être imaginaire qu'elle a substitué à elle-même » mais semble mue par un principe d'insatiabilité, de déséquilibre et de fuite (14). Par conséquent, ses ambitions se heurtent au réel, d'abord en la passion vulgaire de son amant, si éloignée de l'amour absolu qu'elle lui enjoint de vivre, puis dans les dettes accumulées qu'il faut désormais acquitter. Alors Emma « paye de sa vie cette faute de critique […] d'avoir tenté d'asservir le réel à l'imaginaire » (15). Le bovarysme d'Emma relève à ce point de la pathologie qu'il la mène à la mort.

Mais, d'abord défini à partir de ce personnage comme un excès d'identification et d'empathie qui touche les lecteurs de romans, le bovarysme a aussi « sa part inventive et surtout son universalité », comme le rappelle Marielle Macé (2012).

2.2.2. Éloge du bovarysme

En effet, pour Jules de Gautier, si la capacité à se concevoir autre est poussée à l'extrême chez certains êtres pareils à Mme Bovary, faisant d'eux des personnages tragiques, cette faculté n'en est pas moins un principe essentiel de mouvement pour le genre humain. Force d'aliénation au sens propre du mot – de *alienus* qui signifie « autre » - le bovarysme est une capacité à se penser différent de ce que l'on est, donc à se dépasser par la puissance de l'imagination.

Deux utilisations récentes du mot « bovarysme » dans des domaines étrangers à la littérature illustrent bien ces deux dimensions sémantiques du mot.

1- Dans l'affaire du trader Kerviel, jugé en juin 2010, un procureur avança l'hypothèse d'une « variante financière du bovarysme, qui consiste à se voir autrement que l'on est, à se donner

des sensations fortes»[30]. Ici, le terme est pris dans sa dimension pathologique mais, pour expliquer le délit, se focalise sur la force des émotions éprouvées.

2- Pour analyser le comportement de la "génération Facebook", dans un essai qu'il a intitulé *Les Nouveaux Bovary*[31], Georges Lewi reprend à son compte les phrases du roman de Flaubert : « Que d'espoir ! Quelles abondances d'illusions ! ». Selon lui, les nouvelles technologies donnent aux jeunes gens le pouvoir, réel ou illusoire, de magnifier leur vie mais aussi de changer le cours du monde. Il fait notamment référence aux révolutions arabes dans lesquelles les nouveaux réseaux sociaux d'Internet ont joué un rôle important.

Ainsi voit-on que le bovarysme n'est pas considéré uniquement sous l'angle de la maladie mentale, mais plutôt envisagé comme un élan vital indispensable aux humains. C'est ce que rappelle Colette Camelin[32].

> Le bovarysme en tant que capacité à « se concevoir autre » est une tentative pour penser notre rapport au réel : soit il consiste en une aliénation qui fixe le sujet à des fantasmes et le coupe du réel (c'est ce qui arrive à Emma) ; soit, par la force de l'imagination, il dégage de nouvelles possibilités de pratiques dans le réel. (Camelin, 2012)

Après avoir distingué les cas de « bovarysme des individus », tels celui de l'enfant, de l'homme de génie ou du snob, des cas de « bovarysme des collectivités » relevant de la psychologie sociale, Jules de Gautier affirme que le bovarysme, en tant que « faculté de mécontentement et d'insatiabilité, s'avère ici la faculté humaine par excellence » (Gautier : 120). Il pose alors le bovarysme comme essentiel à notre existence, lui conférant même un pouvoir créateur. Chaque individu serait mu par son désir de se sentir autre et le bovarysme se réaliserait de façon concrète sous deux modes : le savant et le héros. Avec Jules de Gautier, le bovarysme quitte donc le champ de la littérature pour exprimer une aptitude à l'action provoquée par le désir insatiable de changement.

2.2.3. Retour du bovarysme en littérature

Mais qu'en est-il du bovarysme dans le domaine littéraire ? Voyons d'abord quelles définitions on trouve du mot « bovarysme » dans des ouvrages consacrés à la littérature.

---

[30] Cité dans un article du 25/06/10 intitulé « Kerviel : quatre ans ferme pour bovarysme », sur le blog de Pierre Assouline : http://passouline.blog.lemonde.fr/2010/06/25/kerviel-quatre-ans-ferme-pour-bovarysme/

[31] Georges Lewi, *Les nouveaux Bovary,* Pearson (2012)

[32] Dossier « Après le bovarysme » Fabula LHT : http://www.fabula.org/lht/9/

Participent à ce dossier de décembre 2011 sur le site Fabula : Marielle Macé, Colette Camelin, Jérôme David, Matthieu Vernet, Laurent Jenny, Benoît Auclerc, Damien Dauge, Barbara Carnaveli, Stéphanie Decante, Michael Dash.

Un constat s'impose : le terme « bovarysme » n'est répertorié ni dans le *Dictionnaire de critique littéraire*[33] (Gardes-Tamine et Hubert, 1993), ni dans *le Dictionnaire du littéraire* (Aron, Saint-Jacques et Viala, 2002), ni dans le *Dictionnaire du roman* (Stalloni, 2006). Doit-on en déduire que la notion de bovarysme ne serait d'aucune utilité pour penser l'activité littéraire ou la lecture de roman ? Voici toutefois une définition trouvée dans un ouvrage de Christine Montalbetti consacré à la fiction :

> Bovarysme : *Affection* dont est atteinte l'héroïne du roman de Flaubert, Emma Bovary, et qui consiste à construire sa vision du monde à partir de ses lectures de romans. L'invalidité des univers romanesques à servir de modèles au monde réel entraîne une série de *désillusions*. Par extension, le terme désigne une *pathologie* de lecture. [34] (Montalbetti, 2001 : 225)

On voit qu'avec les termes « affections », « désillusions » et « pathologie », le bovarysme y est de nouveau défini négativement. Est-ce à dire qu'en ce qui concerne la lecture, le bovarysme ne serait qu'une attitude impropre ? Rappelons pourtant que, si Emma Bovary et Jacques Vingtras, ne supportant ni l'un ni l'autre la vie mesquine qui est la leur, sont tous deux travaillés par la volonté d'échapper à leur condition, seul le bovarysme d'Emma est de l'ordre du pathologique, celui du héros de Vallès étant d'une autre dimension puisque la lecture le sauve de sa solitude.

La définition donnée par Christine Montalbetti est bien différente de celle donnée par Marielle Macé dans *Façons de lire, manières d'être*, où le bovarysme, ce pouvoir du lecteur de se concevoir autre, n'est pas seulement « mouvement de participation psychologique » mais « capacité à s'altérer imaginairement » en sorte qu'il devient une dynamique qui « fait de la lecture un espace de *resujectivation* » (Macé, 2011 : 187). Marielle Macé cite Barthes qui affirmait en 1978 : « Nous sommes tous des Bovary » (190). Sans penser pour autant que la métaphore serait prise au sérieux, le sémiologue souhaitait alors rappeler que les textes fonctionnent comme des leurres et que le lecteur doit être vigilant pour ne pas se laisser piéger. Pourtant aujourd'hui, en l'état actuel des interrogations sur la littérature, Marielle Macé suggère de repenser le rôle du bovarysme dans la lecture littéraire, qui « pourrait redevenir la figure incontournable d'une psychologie de la littérature » (Macé, 2011 : 188). Répondant à la survalorisation du *lectant* chez Michel Picard et ses épigones, elle affirme que « faire taire le bovarysme, ce ne serait pas rendre la lecture à la pureté supposée d'une expérience sérieuse […], ce serait éteindre le foyer actif de la subjectivation lectrice » (190).

[33] Joëlle Gardes-Tamine et Marie-Claude Hubert (1993)
[34] C'est nous qui soulignons.

2.2.4. Bilan

Sommes-nous tous des Bovary en puissance ? Nos lectures sont-elles portées par notre désir de nous concevoir autres que nous sommes ? Dans l'affirmative, le *bovarysme* serait une attitude inhérente à la lecture littéraire. C'est la question que posent les chercheurs qui participent au dossier *Après le bovarysme* sur Fabula.

Cependant, nous avons vu que notre enseignement français de la littérature à l'école élémentaire et dans le secondaire se caractérise encore par la dévalorisation de la lecture immersive et son assimilation à la « lecture naïve ». On discrédite ainsi ce qui semble pourtant constituer une part essentielle de l'expérience lectorale. Il est donc légitime d'analyser les performances lectorales de nos élèves pour regarder si ce discrédit porté sur leur lecture de premier degré n'inhibe pas chez certains élèves la faculté à s'investir dans le texte. Quelles est la réaction de nos élèves face aux récits littéraires de fiction ? Présentent-ils des aptitudes particulières pour élaborer un discours sur ces textes ? Leurs compétences sont-elles au contraire amoindries par cette approche trop distanciée de la fiction ?

Pour répondre à ces questions, nous allons maintenant comparer leurs résultats avec ceux d'élèves du même âge éduqués dans d'autres systèmes scolaires aux conceptions didactiques différentes.

2.3. PERFORMANCES

Parmi les nombreuses évaluations à caractère international qui permettent de comparer les performances des systèmes éducatifs à travers le monde[35], les enquêtes PISA et PIRLS sont parmi les plus récentes. L'enquête PISA, Programme international pour le suivi des acquis des élèves, évalue tous les trois ans les performances, dans divers domaines, des élèves de 15 ans scolarisés. À chaque passation, un des domaines est privilégié et son évaluation est plus approfondie que celle des autres.

2.3.1. L'enquête PISA 2009

Le cycle PISA 2009, dont les résultats sont parus en 2011, portait sur la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences mais, comme en l'an 2000, le domaine de la « littératie » a fait l'objet d'une évaluation en profondeur. Le terme « littératie », d'origine

[35] Le site EDUSCOL signale les études menées par les organismes internationaux tels que l'IEA (l'association internationale pour l'évaluation de l'efficacité dans le domaine scolaire), l'OCDE (l'organisation de coopération et de développement économiques, l'UNESCO ou Eurydice (réseau d'information sur l'éducation en Europe).

anglo-saxonne, couvre l'ensemble des compétences liées à l'écrit, y compris la lecture de la littérature. L'évaluation porte donc sur la compréhension en lecture, la connaissance des usages sociaux de l'écrit, la capacité de réflexion et la distance critique du lecteur (MEN, 2011 : 12). Si l'on considère la compétence, telle qu'elle est définie dans le socle commun (MEN, 2006), comme « une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie », force est de constater que les compétences de lecture évaluées par PISA ne relèvent pas seulement du domaine d'enseignement disciplinaire « français ». Les textes proposés relèvent d'ailleurs de formats, de types et de genres différents, et la littérature y est relativement minoritaire, comme le montre le classement des supports par thèmes : 6 textes littéraires, 6 textes scientifiques, 6 textes relatifs à la vie courante (MEN, 2011 : 19, 33). Les compétences évaluées en compréhension de l'écrit sont majoritairement les trois suivantes : accéder à l'information et la localiser, intégrer et interpréter, réfléchir et évaluer (9). Ceci impose de prendre du recul par rapport au texte et de le rapporter à ses expériences personnelles (12). Comme le stipulent les rédacteurs du rapport, ces compétences correspondent, dans le socle commun[36], aux domaines 1 et 5 relatifs à la maîtrise de la langue et à la culture humaniste, et peuvent être mises en corrélation avec, entre autres, les capacités spécifiques suivantes :

- repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires (C1)
- manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés (C1)
- être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'un texte littéraire (C5)
- être capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre (C5)

2.3.2. Les résultats

Au-delà des différences notables entre les performances des garçons et celles des filles, de la variation selon le niveau de classe atteint et de la significative corrélation entre performances et statut économique, social et culturel des familles (26), différences qui révèlent le relatif échec des principes égalitaires du système éducatif français et méritent une attention toute particulière de l'institution Education Nationale, d'autres résultats, relatifs à l'attitude des élèves face à la tâche demandée, donnent un signal d'alarme. Ainsi, la non-réponse est-elle une spécialité des élèves français, comme le montre le tableau ci-dessous, et à un point tel qu'elle fait l'objet d'un chapitre entier du rapport.

[36] Si le cadre conceptuel de PISA est éloigné de celui qui a présidé aux programmes de français en cours au collège, il y a en revanche convergence sur les finalités avec le socle commun de connaissances et de compétences de 2005, expliquent les rapporteurs (10, 18).

Taux de non-réponse en 2009	France	OCDE
Questions fermées	7%	4%
Questions ouvertes	16%	11%

Tableau n° 2 : *Comparaison des taux de non-réponses à l'enquête PISA, en fonction du type de réponses posées* (MEN, 2011)

Comme on peut le remarquer, la non-réponse concerne tout autant les questions fermées, c'est-à-dire de type QCM, que les questions ouvertes, qui nécessitent une réponse rédigée. Selon les rapporteurs, « il est […] logique de supposer que l'abstention, au-delà même de la "peur de l'erreur", révèle une "conscience de ne pas savoir" » (31). Cependant, l'observation plus précise des résultats permet d'évaluer si la difficulté perçue par les élèves correspond à la réalité. Or, ce qui ressort, c'est que les élèves français répondent plus volontiers aux questions qui constituent les tâches les moins complexes, par exemple le prélèvement direct d'informations, et que « les compétences "intégrer et interpréter" et "réfléchir et évaluer", qui nécessitent une posture réflexive, semblent poser problème aux élèves » (33). Par ailleurs, les élèves répondent plus volontiers aux questions ne nécessitant pas de rédaction (39). Ces premières remarques ne manquent pas d'interroger le type d'enseignement reçu par les élèves.

2.3.3. La difficulté à adopter le point de vue d'autrui

Par ailleurs, deux constats s'imposent si l'on compare avec les résultats des autres pays. Le premier concerne le taux particulièrement élevé de non-réponses des élèves français à deux types de questions mettant en jeu la compétence "intégrer et interpréter", questions qui ont comme point commun, « soit de demander aux élèves une interprétation fine, après élimination de l'interprétation la plus évidente, *soit de mettre les élèves dans une situation fictive, dans laquelle il s'agit d'épouser la réflexion d'une tierce personne, imaginaire ou non.* [37] » (41). Il apparaît que les élèves ont du mal à adopter le point de vue d'un personnage ou d'une tierce personne, et donc à se représenter ses états mentaux.

Comme on peut s'en douter, il en est de même pour la compétence « réfléchir et évaluer », qui relève d'une plus grande complexité encore : « Sur neuf questions pour lesquelles le taux de non-réponses en France est supérieur d'environ 50% ou plus à la moyenne de l'OCDE, *trois*

[37] C'est nous qui soulignons.

demandent aux élèves de se mettre à la place de l'auteur ou d'expliquer un de ses choix, et trois autres de justifier l'opinion d'un personnage fictif ou d'imaginer un argument en faveur de la thèse d'un tiers.[38]». (41) Cette deuxième remarque témoigne du fait que nos élèves ont du mal à inférer une explication ou une justification à partir de l'état mental qu'ils attribuent à autrui, ou bien qu'ils pensent ne pas arriver à le faire. Dans les deux cas, la compétence n'est pas assurée.

L'analyse des réponses aux consignes concernant le texte littéraire intitulé « Le théâtre avant tout » illustre ces constatations. La lecture de cet incipit d'une pièce de Ferenc Molnar obtient, en France, un taux moyen de non-réponse de 25%, avec un taux très important de 38%, pour la question 6 que voici :

> Un des lecteurs de ce texte a déclaré : « Des trois personnages, Adam est probablement celui qui est le plus excité par ce séjour au château. » Que pourrait ajouter ce lecteur pour défendre son opinion ? Servez-vous du texte pour justifier votre réponse. (77)

D'après le libellé de la question, on peut penser que ce qui fait difficulté pour donner une réponse est, d'une part la représentation de l'état mental du personnage d'Adam, c'est-à-dire son excitation et ses intentions, et, d'autre part la comparaison avec les états mentaux des deux autres protagonistes. Comme les élèves doivent adopter le point de vue d'un lecteur qui donne un avis sur la pièce, la recherche d'un second argument impose un changement de perspective plus complexe.

2.3.4. Le reflet des pratiques scolaires

Les rapporteurs de l'enquête concluent en rappelant que, même si « les supports et le mode de questionnement de l'enquête PISA sont propres à déstabiliser les élèves les moins autonomes », il est certain que « le comportement des élèves français […] est le reflet des pratiques scolaires ». Les élèves français semblent peu enclins à s'impliquer dans la tâche de lecture et ils seraient facilement victimes de l'illusion de sa facilité ou de sa difficulté (42).

À partir d'une soixantaine de comptes rendus d'inspection, les auteurs du rapport ont donc tenté de comprendre les problèmes rencontrés par les élèves à l'aune des pratiques de classe observées. Il ressort de leur analyse que les trois compétences privilégiées par PISA sont largement sollicitées, au cœur de la classe de français, par la pratique de la lecture analytique conçue comme « résolument inductive et active ». Cependant, la mise en application de la démarche semble présenter des insuffisances, notamment en raison de la trop mince place

[38] *Ibid*.

accordée à la réaction spontanée des élèves, avec des traces écrites de première lecture rarement demandées et insuffisamment exploitées. Les rapporteurs concluent en disant que « réaction, intuition et engagement de l'élève face au texte demandent donc à conquérir encore une place de choix au sein des séances de lecture analytique pratiquées au collège ».

Les difficultés des élèves français seraient donc bien dues aux pratiques de classe, qui ne sollicitent pas suffisamment l'investissement dans le texte.

2.3.5. Bilan

À ce stade de notre présentation nous retenons spécifiquement de cette étude des évaluations PISA que les collégiens français ne savent pas adopter le point de vue d'un personnage pour réagir spontanément à la lecture d'un texte, et qu'au sortir de l'enseignement obligatoire du collège, cette compétence semble leur faire défaut, ce qui les empêche d'accéder à une pleine compréhension des récits qu'ils lisent.

Se mettre dans la peau d'un personnage pour imaginer ce qu'il pense et ressent est un exercice qui leur paraît difficile. Si nous reprenons la dualité *lectant*/*lisant* vue précédemment, nous pouvons dire que les élèves français peinent à laisser parler en eux le *lisant,* donc à jouer le jeu du bovarysme. En conséquence, on peut se demander si la distanciation instaurée comme marque de distinction dans l'enseignement de la littérature, en les privant du droit au bovarysme, n'empêche pas les élèves de s'investir pleinement dans le jeu de la lecture littéraire.

2.4. TRAVAIL DE RECHERCHE

Avant d'énoncer les hypothèses qui serviront de base à notre travail, nous allons récapituler le travail de réflexion mené dans les différentes étapes de ce premier chapitre pour montrer sur quels constats se fonde l'interrogation qui sert de fondement à notre recherche.

2.4.1. Récapitulatif

En observant les effets de la lecture de fiction sur le jeune Vingtras dans le roman autobiographique de Jules Vallès, nous avons constaté qu'il en sortait complètement bouleversé sur le plan émotionnel et que sa lecture, qui donnait l'impression d'une forte implication, était caractérisée par l'identification au personnage de Robinson Crusoé.

Nous avons remarqué cependant que pour Michel Picard, dont la théorie littéraire valorise l'instance lectrice du *lectant* au détriment de celles du *liseur* et du *lu*, cette lecture n'était pas jugée satisfaisante.

Par ailleurs, à partir de quelques extraits des programmes scolaires, nous avons noté que l'enseignement de la littérature se caractérisait en France par une hiérarchisation des lectures qui se faisait toujours au profit de la lecture seconde, distanciée et réfléchie, alors que l'indifférence ou le discrédit était le lot de celle, émotionnellement impliquée, de la découverte spontanée de l'œuvre, cependant que, paradoxalement, l'essentiel de l'expérience lectorale relevait, pour tout un chacun, de son investissement affectif.

Contestant la connotation négative du mot *bovarysme*, nous avons montré que ce terme, qui désigne une « maladie textuellement transmissible » (Pennac : 184), peut être entendu, non comme le nom d'une aliénation dangereuse ou nocive, mais au contraire comme celui d'un état d'excitation mentale déclenché par le texte et propice à son appropriation optimale par le lecteur.

Enfin, en observant, dans les résultats de l'enquête PISA, les piètres performances des élèves français en matière de littératie, nous avons constaté que si nos élèves manquaient d'assurance pour bâtir un discours sur les textes, ils avaient surtout du mal à adopter le point de vue d'une tierce personne, notamment un personnage imaginaire, et à en inférer des informations permettant d'éclairer leur compréhension de l'histoire racontée.

Ces résultats concernant les capacités d'*empathie fictionnelle* des élèves lecteurs méritent d'être mis en regard avec l'analyse de la scène de lecture rapportée dans *L'Enfant*. L'expérience de lecture vécue par Jacques Vingtras, expérience qui lui procure une « émotion intense », est précisément caractérisée par un changement de perspective qui lui permet de « vivre » l'histoire racontée à travers les yeux et la pensée de Robinson Crusoé. Sans capacité à s'identifier au naufragé solitaire, à comprendre ses émotions et ses intentions, il est probable que le livre de Defoë serait très vite tombé des mains du jeune proscrit. Seule la dynamique de l'identification au personnage, le bovarysme dont il fait preuve, permet à l'adolescent d'oublier ses conditions d'enfermement, la faim qui le travaille, le corps qui s'ankylose, et d'envisager la lecture comme une activité mentale et émotionnelle stimulante.

2.4.2. Vers une pédagogie littéraire de l'immersion

Dans un article consacré à l'enseignement du français en Suisse francophone, Laurent Jenny en appelle à une réforme pédagogique d'envergure pour instaurer une « pédagogie littéraire de l'immersion » (2010). Il montre que les objectifs hétérogènes de l'enseignement actuel sont

pragmatiquement incompatibles parce qu'ils relèvent de deux injonctions paradoxales : « Imaginez ! » et « N'imaginez jamais »[39]. Le texte littéraire est considéré à la fois comme support pour l'acquisition de capacités langagières et discursives, et comme véhicule des valeurs esthétiques et morales dans sa fonction patrimoniale. Or, les objectifs d'apprentissage de la grammaire discursive, liés au développement de compétences expressives, argumentatives et narratologiques, impliquent un rapport aux textes très distancié, alors que « la fonction patrimoniale de la littérature suppose que les textes soient investis imaginairement » sans quoi « le lecteur scolaire ne risque pas d'être touché par les expériences que communique la littérature » (95). Il y a donc une incohérence fondamentale dans la conception de cet enseignement. On le voit, le cours de français souffre en territoire francophone suisse des mêmes maux qu'en France.

Selon Laurent Jenny, même si c'est une option avancée par certains, cette incohérence ne saurait se résoudre de façon satisfaisante dans le renoncement à l'unité de la discipline du français et à son partage en deux sous-disciplines, littérature d'un côté, grammaire de l'autre. Pour sa part, il propose plutôt de changer la pédagogie du texte littéraire en réintégrant les pratiques d'imagination dans la lecture. Prônant « une pédagogie de l'immersion », il suggère de différer le plus possible les commentaires explicatifs et de favoriser l'investissement dans l'œuvre par des dispositifs permettant son appropriation sur le plan émotionnel. Il lui semble que « seule une pédagogie centrée sur l'expérience imaginaire réelle vécue par le lecteur » pourrait réconcilier les objectifs apparemment contradictoires fixés à l'enseignement de la discipline du français.

En appeler à « l'immersion », à « l'imaginaire », à « l'émotion » comme outils d'enseignement, n'est-ce pas souhaiter que le bovarysme ait droit de cité dans le cours de français ?

2.4.3. Hypothèses

Nous en venons maintenant à nos hypothèses. Prenant en compte tout à la fois la description phénoménologique de la lecture par Jules Vallès, la tendance de l'éducation nationale à valoriser l'analyse distanciée de la littérature, l'analyse de Laurent Jenny du paradoxe de l'enseignement du français et les résultats des enquêtes PISA sur la compréhension de textes littéraires, nous émettons l'hypothèse que l'école ne prend pas suffisamment en compte les processus affectifs mis en jeu dans la lecture et qu'elle devrait à la fois solliciter et développer la capacité à adopter le point de vue d'autrui. Plutôt que d'occulter les phénomènes

[39] « N'imaginez jamais » est le titre d'un texte d'Henri Michaux dans *La Vie dans les plis*, qui sert de point de départ à la réflexion de Laurent Jenny.

d'identification en les banalisant[40], l'enseignant de français gagnerait à les utiliser pour mettre en jeu et développer des compétences de lecteur.

Nous pensons donc, en premier lieu, que le processus d'identification aux personnages, qui amène le lecteur à adopter le point de vue d'un tiers imaginaire et à s'investir émotionnellement, loin de faire obstacle à la lecture littéraire, est un passage obligé vers la compréhension du récit fictionnel.

En second lieu, nous supposons par voie de conséquence que l'enseignement de la lecture littéraire doit non seulement s'appuyer sur l'identification au personnage, mais aussi la provoquer expressément. En effet, adopter la perspective du personnage pour comprendre ses émotions, en inférer ses intentions et ses croyances, serait une compétence à développer et, comme telle, devrait faire l'objet d'un enseignement dans la classe de français. À l'instar de l'auteur de *Comme un roman*, nous considérons donc que le *bovarysme* est un droit du lecteur, mais au-delà, nous faisons l'hypothèse que *l'aptitude au bovarysme* est une compétence que le lecteur doit acquérir. Dès lors, nous souhaitons montrer que l'enseignement du *bovarysme* est un devoir des professeurs de français et nous espérons pouvoir montrer, en accord avec les propos de Laurent Jenny, que le développement de cette compétence dépend des dispositifs didactiques de lecture mis en œuvre dans la classe.

Conclusion

Le but de notre recherche est donc de deux ordres. Pour comprendre comment lisent les lecteurs en construction que sont les élèves, en particulier les grands écoliers et les jeunes collégiens qui sont notre public cible, nous chercherons d'abord à mieux comprendre comment fonctionne tout lecteur, en mettant notre priorité sur son activité de *lisant*, c'est-à-dire son investissement par l'imagination dans le monde de la fiction, et en réhabilitant le rôle du corps ému dans cette activité. Notre cadre théorique, fondé sur des écrits scientifiques d'origines disciplinaires très diverses, empruntera aux sciences de l'esprit, *i. e.* aux neurosciences et à la psychologie et la philosophie cognitives, le concept d'empathie. L'étude du phénomène empathique nous permettra de proposer un modèle de fonctionnement du lecteur qui, s'appuyant sur les modèles existants, en soulignera certains aspects pour les compléter, en montrant notamment le rôle de l'*empathie fictionnelle* et son lien avec le *bovarysme*.

[40] Même s'ils ne la sollicitent pas lors des travaux de lecture, beaucoup d'enseignants mettent en avant la capacité d'identification au héros pour choisir les livres qu'ils proposent à leurs élèves.

Par ailleurs, notre travail s'inscrivant dans le domaine de la recherche en didactique de la littérature, nous tenterons de montrer, à travers l'analyse de productions écrites d'élèves de CM2 et de 6e et d'entretiens et questionnaires individuels, comment le dispositif du « journal de personnage » fondé sur nos hypothèses théoriques et s'appuyant donc sur le phénomène d'*empathie fictionnelle*, permet de développer les compétences lectorales des élèves, en particulier la capacité à adopter le point de vue d'un personnage, faculté indispensable pour comprendre et interpréter une histoire. Il s'agira donc de mesurer, tant au niveau d'une classe entière qu'au niveau d'un individu élève, quel investissement empathique résulte du dispositif proposé, en quoi cette implication est une aide à la compréhension du récit et quelle est la part des émotions vécues dans ce processus.

Conclusion de la première partie

Ainsi s'achève notre première partie, consacrée à la présentation de notre problématique et à la reconstitution de son élaboration. Partant d'un témoignage littéraire offrant la description phénoménologique d'une expérience de lecture particulièrement marquante, témoignage que nous avons confronté aux modèles théoriques de la lecture, nous avons constaté que, pendant les vingt années qui viennent de s'écouler, dans le cénacle des théoriciens de la lecture, le rôle des émotions avait été dévalorisé et celui du corps ému de ce fait négligé. Or, cette position toute théorique que représentent l'omission de l'activité du *liseur* et la dépréciation de l'activité du *lisant* au profit de celle du *lectant* a été très influente, au-delà du cercle universitaire, dans l'enseignement de la littérature à l'école et au collège. Premier constat.

D'autre part, l'analyse de la situation actuelle de la lecture littéraire dans l'enseignement obligatoire en France nous a permis de mettre au jour le double clivage qui existe entre les ambitions institutionnelles et les résultats des élèves français aux tests internationaux d'une part, entre les attentes institutionnelles récentes et les pratiques de classe d'autre part. Si, devant des résultats qui dénoncent l'insécurité de nos élèves et leur incapacité à s'investir subjectivement dans leur lecture, les autorités du MEN demandent aux enseignants de mieux prendre en compte les émotions suscitées chez les élèves par les œuvres littéraires, il appert que l'enseignement actuel, encore fortement marqué par la valorisation de la distanciation critique, peine à se renouveler.

Fallait-il écouter ceux qui, dès les années quatre-vingt-dix et contre les tendances formalistes qui s'imposaient alors, demandaient de réhabiliter le droit au *bovarysme* ?

Si, comme l'a théorisé Jules de Gaultier, le bovarysme est bien la capacité à adopter le point de vue d'autrui, il est indéniable, au vu des résultats de l'enquête PISA 2009, que c'est bien là une compétence qui fait défaut aujourd'hui à nos élèves pour accéder au sens des textes. Cependant, réhabiliter le bovarysme implique de revoir aussi notre représentation du rôle des émotions dans la lecture littéraire.

Notre travail a donc un double objectif. Nous voulons d'une part représenter l'activité du lecteur de fiction en axant notre réflexion sur la manière dont le lecteur appréhende le monde fictionnel et s'y investit émotionnellement. Nous souhaitons ainsi établir un modèle susceptible de servir de base à notre travail de chercheure en didactique de la littérature, puisqu'il montrera que l'aptitude au *bovarysme,* que nous appellerons *empathie fictionnelle* à

l'issue de notre réflexion, est une compétence de lecteur, indispensable pour investir l'univers fictionnel. Nous voulons par ailleurs utiliser ce modèle pour évaluer le dispositif du « journal de personnage » et montrer que les écritures fictionnelles en première personne demandées aux élèves sont un moyen d'exercer et de développer leur aptitude à l'*empathie fictionnelle.*

PARTIE II : CADRE THÉORIQUE – L'*empathie fictionnelle*

Introduction de la deuxième partie

Notre objectif étant de représenter l'activité du lecteur en mettant en évidence les effets du *bovarysme*, nous allons orienter notre recherche vers les processus identificatoires et affectifs en jeu dans la lecture de fiction. Pour ce faire, nous allons chercher à voir comment ces processus sont traités dans différents domaines disciplinaires. Le cadre théorique que nous proposons fait par conséquent appel à des analyses provenant de la philosophie, de la psychologie, de la narratologie et de la théorie littéraire mais il intègre aussi les récentes découvertes des sciences cognitives, notamment celles de la neurobiologie qui ont conforté et confirmé des résultats expérimentaux de la psychologie cognitive. Ainsi, l'étude du bovarysme nous mènera vers le concept d'*empathie*. Notre réflexion sera centrée sur le lecteur, puisque nous avons choisi une approche interne de la fiction, mais il fera aussi une place de choix au personnage puisque nous intéresse la relation émotionnelle entre le lecteur et le personnage de la fiction.

Les théories existantes

Nous commencerons, dans le **chapitre 3**, par analyser la manière dont le personnage est appréhendé dans les différentes études consacrées au récit depuis une trentaine d'années. Dans la narratologie classique, qui fait peu de place à l'activité du lecteur, le personnage de récit n'est qu'un être de papier, n'existant que par et dans le texte. Il peut se réduire à une fonction (Propp) ou n'être considéré que comme un signe sémiotique (Hamon), et le récit fictionnel, restreint au statut de discours porté par la voix d'un narrateur et orienté par une focalisation (Genette), se schématise par un assemblage d'actions organisées chronologiquement en étapes successives (Larivaille). Nous verrons que, parallèlement, les débuts de l'informatique ont offert à la théorie littéraire d'orientation psychocognitive des outils pour essayer de comprendre comment le lecteur saisissait un récit, mais les premières tentatives de modélisation de l'activité du lecteur à l'aide de schèmes séquentiels combinés algorithmiquement (Gervais) réduisent, elles aussi, le personnage à ses actions. L'approche du personnage par la fiction comme genre (Hambürger) nous invitera au contraire à considérer que le propre de la fiction est de représenter la vie intérieure des personnages (Cohn) et de donner à voir leurs pensées, leurs sentiments et leurs croyances d'un point de vue interne.

Le **chapitre 4** fera le point sur les phénomènes d'identification dans le récit. Nous évoquerons la fracture ontologique qui nous sépare des êtres imaginaires que sont les personnages et le paradoxe des émotions que nous éprouvons envers eux, car ces questions, récurrentes depuis Platon et Aristote, divisent profondément les représentations que nous nous faisons de la lecture littéraire et alimentent le débat sur le rôle que joue l'identification au personnage dans la fiction. Nous rappellerons que, selon les écoles philosophiques, l'univers fictionnel est pensé comme le fruit de l'irrationalité humaine (Radford) ou comme un monde recréé par l'imaginaire du lecteur (Sartre). La réflexion sur *l'effet-personnage* (Jouve) permettra d'analyser, selon une perspective psychanalytique, comment se construit la crédulité du lecteur, un lecteur qui saisit le personnage respectivement comme un pion, une personne ou un prétexte selon l'instance lectrice, *lectant, lisant* ou *lu*, qui intervient majoritairement dans la lecture. Notre réflexion se portera alors sur les liens et les divergences entre les mots *identité* et *identification* (Vouilloux, Rabaté). Ceci nous amènera à présenter différents écrits scientifiques qui cherchent à répertorier et à expliquer les phénomènes identificatoires dans le récit (Jauss, Gervais, Freud, Picard, Jouve, Rabaté, Vouilloux). Nous en déduirons que les phénomènes identificatoires dans la fiction sont complexes parce que protéiformes, relevant autant de l'identification que de la *désidentification* et susceptibles d'être refusés par le lecteur.

Les deux chapitres suivants sont consacrés aux univers fictionnels et à la manière dont les lecteurs les appréhendent. Dans le **chapitre 5**, les premières théories de la simulation qui s'appuient sur la notion de représentation mentale et assimilent la fiction à un accessoire de *jeu de faire-semblant* (Walton, Currie) nous amèneront à définir la fiction comme *feintise ludique partagée* (Schaeffer) et l'*immersion fictionnelle* comme l'état d'une personne, lecteur ou spectateur, qui accepte de jouer le jeu de la fiction et d'être totalement accaparé par l'univers fictionnel proposé (Esquenazi). Au **chapitre 6**, nous évoquerons deux théories philosophiques qui permettent de dépasser le problème ontologique de la réalité du monde fictionnel : celle des mondes possibles (Pavel) qui fait du monde fictionnel un monde parallèle au nôtre ou un monde subjonctivé (Brunel) et celle du réalisme modal (Lewis) qui affirme que le monde réel n'est qu'une forme actualisée d'un monde possible au même titre que tout monde fictionnel, et qu'en conséquence les objets auxquels réfèrent les énoncés dans la fiction sont des entités existantes au même titre que les objets de notre monde matériel.

Ces théories sont à rapprocher, dans le domaine de la narratologie de celle de la poétique du récit (Banfield, Kuroda, Patron) qui postule que le texte fictionnel n'a pas de fonction communicationnelle mais que son rôle est de permettre au lecteur d'imaginer et de se représenter l'univers fictionnel. *Déictiquement* conçu pour que le lecteur se place dans cet

univers auprès des sujets de conscience que sont les personnages, il lui donne la possibilité de saisir cet univers selon leur point de vue. Ainsi le lecteur peut-il se représenter les actions des personnages, les émotions qu'elles déclenchent et les pensées qui les motivent. Nous en viendrons alors à considérer le monde fictionnel comme un monde à investir par l'imaginaire, offrant au lecteur tout à la fois la proximité de l'expérimentation vécue et la distance du faire-semblant qui permet d'expérimenter des situations sans les risques afférents. En tant que représentation modélisante du monde (Bruner), la fiction est aussi un outil dont les hommes se servent pour penser le monde dans lequel ils vivent (André). Elle est donc conjointement un mode de réflexion (Goodman) et une capacité humaine à s'investir dans les récits par une activité fictionnalisante (Langlade) qui l'engage à se représenter mentalement l'univers fictionnel proposé.

L'empathie et les émotions fictionnelles

La nécessité, pour comprendre un récit, de saisir les états mentaux des personnages nous amènera, au **chapitre 7**, à une présentation de découvertes récentes des sciences de l'esprit concernant les relations intersubjectives entre humains. Ce chapitre sera en effet consacré à l'*empathie*, concept clé pour comprendre comment nous saisissons les états mentaux d'autrui, qu'il s'agisse de ses émotions, de ses intentions ou de ses croyances. Nous commencerons par circonscrire la définition de *l'empathie* et décrire la genèse du concept. En rappelant la découverte majeure qu'a représentée la mise au jour du fonctionnement des *neurones miroirs* (Rizzolati), nous montrerons alors que si l'empathie suppose un changement de perspective, elle s'appuie d'abord sur une *échoïsation* motrice et émotionnelle du comportement d'autrui puis sur une *simulation* de sa situation (Thirioux, De Vignemont, Chevalier *et al.*). Ces très récentes découvertes en neurobiologie confirment les travaux antérieurs sur la compréhension de la communication intersubjective, la *théorie de l'esprit* élaborée du côté de la philosophie (Proust) d'une part, et les expérimentations menées depuis trente ans par les psychologues cognitivistes d'autre part (…). Les explications du processus empathique nous permettront de saisir le rôle prépondérant que joue le corps dans la relation empathique, en tant que *simulateur* ou *corps analyseur* (Brunel et Cosnier) *i. e.* outil pour simuler en soi la situation de l'autre et découvrir ainsi non seulement ses sentiments mais aussi ses pensées et ses croyances.

Après ces explications, nous montrerons en quoi l'empathie peut nous aider à comprendre les mécanismes de la lecture de récits fictionnels. Ce sera l'objet du **chapitre 8** qui s'ouvrira par la présentation d'une vision mentaliste de l'œuvre de fiction (Olsen) qui montre que les théories de la communication intersubjective par la simulation ont investi le monde de la

théorie littéraire. Nous verrons ensuite que le lecteur se comporte dans l'univers mental de la fiction comme il se comporterait dans l'univers réel et que, pour comprendre leurs sentiments, leurs pensées et leurs croyances, il utilise avec les personnages ses facultés d'empathie, ce que confirment les études en neuroimagerie issues d'expériences (Oatley). Nous nommerons *empathie fictionnelle* cette empathie à l'égard des personnages qui n'est autre, selon nous, que la version cognitiviste du *bovarysme littéraire.* Nous évoquerons alors le principe du *déplacement déictique* (Duchan *et al.*) vérifié sous expérience, qui veut que le lecteur en *immersion fictionnelle* déplace mentalement son centre déictique vers le lieu de la fiction où se trouve le personnage. Nous rapprocherons ce principe de ceux de la *poétique narrative* et de *la théorie des mondes possibles* pour ébaucher une synthèse des théories convergentes qui expliquent les relations entre le lecteur et les personnages dans la fiction. Après avoir illustré l'*empathie fictionnelle* par son fonctionnement dans un extrait de récit, nous verrons comment la théorie littéraire actuelle a intégré les termes *empathie, neurones miroirs* ou *simulation* comme nouveaux concepts pour penser l'expérience de lecture (Macé, Citton).

Le **chapitre 9**, en tant que dernier chapitre explicatif, sera consacré aux émotions dont l'action est prépondérante dans le processus d'*empathie fictionnelle*. Le rôle des émotions est la deuxième découverte majeure des neurosciences (Damasio). Le lien désormais établi entre cognition et émotion nous impose d'analyser la place des émotions dans l'activité lectorale, activité cognitive de haut niveau. La théorie de *la résonance émotionnelle* (Pelletier) nous permettra de définir ce que sont les *schémas émotionnels* qui nous permettent de comprendre les actions racontées par les émotions que nous leur associons (Velleman). La définition des émotions et l'explication de leur fonctionnement (Syssau, Phillipot) mettront en évidence le rôle fondamental joué par le corps dans le traitement des affects, dans le quotidien comme dans la lecture. Les émotions vécues dans la fiction modifient-elles notre système de valeurs ? C'est probable. Bien que les situations vécues dans la fiction n'engagent que des quasi-croyances parce que le lecteur sait pertinemment que le monde fictionnel n'est pas réel, elles déclenchent en revanche chez lui des émotions et des jugements de valeur bien réels (Reboul, Vouilloux). Le chapitre s'achèvera par l'identification et le classement des différentes émotions vécues par le lecteur de fiction (Blanc).

Dans le **chapitre 10**, nous proposons de schématiser l'activité du lecteur, telle que nous l'avons modélisée à partir de toutes les données sur le récit fictionnel que nous avons évoquées dans cette partie théorique. Le lecteur y occupe la place centrale. On y trouve le monde fictionnel représenté comme un monde parallèle à notre monde réel et habité par les sujets de conscience que sont les personnages. Si son corps appartient physiquement au réel, le lecteur est scindé en deux réalités mentales différentes, le *lisant* circulant dans la fiction et

le *lectant* installé dans le monde réel. Occupant la fiction comme il investit le réel, le *lisant* entre en communication empathique avec les personnages qui habitent l'univers fictionnel. Cette *empathie fictionnelle,* qui passe par un partage partiel des émotions, lui permet de saisir leurs motivations et de comprendre les événements. Le lecteur éprouve donc pour les personnages des *émotions fictionnelles* de deux ordres : des *émotions fictionnelles empathiques* associées à la *simulation incarnée* vécue par le lecteur pour saisir la situation du personnage et les *émotions fictionnelles personnelles* qu'il éprouve pour le personnage en tant que personne confrontée à des événements. Le corps du lecteur, qui joue le rôle de *simulateur* dans tous les processus empathiques successifs qui se déclenchent pendant la lecture, est bien un corps de chair physiquement présent dans le monde réel. Cependant, lorsqu'il simule la situation du personnage fictionnel, ce corps de chair est animé par des réponses émotionnelles à des situations vécues mentalement dans l'univers fictionnel. Nous avons décidé de nommer *lisart* cette part du *liseur* qui réagit aux expériences fictionnelles du *lisant*. Le *lisart* est donc cette instance lectrice qui simule dans la réalité physique de sa chair la réalité toute imaginaire des personnages de l'univers fictionnel. En prêtant sa chair aux êtres de papier que sont les personnages, le *lisart* leur donne vie. Il est l'outil corporel du *bovarysme littéraire*.

CHAPITRE 3 : PERSONNAGE

Introduction

Notre recherche portant sur la capacité du lecteur à adopter le point de vue des personnages, nous souhaitons tout d'abord répertorier les diverses analyses des personnages proposées par la littérature scientifique portant sur le récit, pour examiner en quoi elles peuvent étayer ou non notre travail. Dans « L'importance du personnage », un article au titre explicite, Yves Reuter (1988) considère que le personnage doit s'appréhender sous trois aspects : 1) c'est un « marqueur typologique » qui permet de distinguer les récits des autres genres, 2) c'est un « organisateur textuel » et support privilégié des configurations sémantiques, 3) c'est un « lieu d'investissement dans les textes, pour les producteurs et les récepteurs, de l'expérience du Sujet et du Social » (6). Si le rôle majeur des personnages en tant que marqueurs typologiques de récit est évident dans les œuvres narratives auxquelles nous nous sommes intéressée pour notre expérimentation[41], il reste deux autres aspects à prendre en compte : le personnage comme organisateur textuel (approche externe) et le personnage comme lieu d'investissement pour le lecteur (approche interne)[42].

Tout au long de ce mémoire, nous chercherons à modéliser l'activité du lecteur et son investissement dans la fiction et cette approche par le lecteur représente donc l'essentiel de notre travail. Mais avant de commencer notre réflexion sur la réception du personnage par le lecteur, il nous faut donc rapidement revenir aux définitions et aux fonctions que la narratologie classique, en tant qu'approche externe du texte narratif, attribue au concept de personnage. Cela nous permettra de justifier l'orientation que nous choisirons ultérieurement parmi les différents courants de la narratologie.

Quelques-uns des rappels que nous allons faire pourront paraître inutiles parce que certaines notions abordées sont utilisées aujourd'hui, notamment dans le domaine scolaire, comme si

[41] Liste des œuvres donnée dans l'introduction générale.
[42] Pour l'explication des termes « approche interne » et « approche externe », cf. introduction générale.

elles avaient existé de tout temps. Il en va ainsi de la notion d' « actant » ou de celle de « narrateur omniscient » par exemple. Mais, nous le verrons, la diffusion de ces concepts s'est peut-être faite à l'encontre d'autres qui semblent tout aussi opératoires pour analyser les récits de fiction.

Ayant constaté que la narratologie classique retient prioritairement du personnage son rôle actantiel, nous nous tournerons ensuite vers la psychologie cognitive pour constater qu'à ses débuts, dans les années quatre-vingt-dix, lorsqu'elle s'intéresse aux processus qui permettent au lecteur de comprendre un récit, elle réduit également le personnage à un « faire », en privilégiant la mise en évidence de *scripts* et de *plans*, sortes de patrons plus ou moins complexes d'actions humaines rencontrées dans les récits, dont le lecteur, après les avoir identifiés, retrouve la cohérence logique de leurs enchainements.

Nous verrons enfin qu'à l'opposé des deux approches précédentes, celle de Dorrit Cohn, s'intéresse aux états mentaux des personnages, considérant, à la suite de Käte Hamburger, que le propre de la fiction est de donner à voir non un enchaînement d'actions mais la vie intérieure des personnages.

3.1. APPROCHE PAR LA NARRATOLOGIE CLASSIQUE

Créée dans les années 50 par des spécialistes de la critique littéraire sous l'influence de la linguistique d'inspiration structuraliste, la narratologie[43] est un champ disciplinaire du domaine de la sémiotique qui étudie les formes du récit dans deux domaines majeurs : d'une part, l'étude de la structure narrative, la relation entre les événements racontés, les fonctions des « actants » du récit, et d'autre part, l'étude de la narration, c'est-à-dire des techniques, voix, point de vue, style, qui permettent de raconter l'histoire et notamment de dévoiler la conscience des personnages. Du point de vue de la narratologie classique[44], le personnage, en tant que « fonction organisatrice » du récit, joue un rôle décisif. Dans un premier temps, nous verrons rapidement quelles sont les études portant sur le rôle du personnage dans la diégèse, avec les exemples des travaux d'Algirdas Julien Greimas et de Philippe Hamon, et nous rappellerons quels sont les éléments qui permettent de caractériser le personnage. Dans un

[43] L'invention du nom revient à Todorov, en 1969 dans *Grammaire du « Décaméron »*, La Haye, Mouton, p. 10, cité par Sylvie Patron (2005b).

[44] Sur la différence entre narratologie classique et post-classique, voir Prince

second temps, nous nous arrêterons plus longuement sur la narration, pour présenter, en opposition avec les analyses de Gérard Genette, les ébauches d'une « fictionnologie » que Dorrit Cohn propose d'établir à partir des propositions de Käte Hamburger.

Cependant, avant cela, il faut rappeler que le personnage est créé par le lecteur à partir d'un ensemble de signes linguistiques :

> Superstitions littéraires – j'appelle ainsi toutes croyances qui ont en commun l'oubli de la condition verbale de la littérature. Ainsi existence et psychologie des personnages, ces vivants sans entrailles[45].

En rappelant la condition verbale de la littérature, il ne s'agit nullement de souscrire à l'idéologie valérienne moquant ceux qui donnent « existence et psychologie » aux personnages, bien au contraire comme le montrera la suite de notre travail, mais de rappeler que l'existence même de ces personnages dépend du matériau dont ils sont fabriqués et qui n'est autre que le langage verbal.

3.1.1. Un être de mots

À la différence des personnes réelles que nous percevons par nos sens, la vue, l'ouïe, le toucher, voire l'odorat, le personnage est une reconstruction imaginaire du lecteur qui réagit à des prescriptions textuelles.

Lorsqu'il trouve par exemple dans un énoncé romanesque « une femme rousse en robe noire »[46], le lecteur s'appuie sur ce portrait de femme pour créer une image du personnage, mais le caractère générique de ce qui est donné permet à chaque lecteur d'investir ce portrait avec toute sa subjectivité. Il ne s'agit pas d'une femme précise, réductible à un être précis qui vivrait dans notre univers connu mais du concept de « femme rousse en robe noire » qui permet d'engendrer une infinie variété d'images-personnages. C'est ce que Thomas Pavel (2003) appelle la « généralité catégorielle du langage » qui nous permet de parler de choses qui n'existent pas. La généralité catégorielle du langage renvoie à son caractère naturellement abstrait et marque son indépendance à l'« égard de l'individuel concret ». C'est elle qui nous permet de discourir de choses qui n'ont pas de référent empirique et qui rend donc le langage apte à évoquer un univers inépuisable.

L'autre caractéristique importante du langage en ce qui concerne la fiction est son caractère inférentiel qui permet au lecteur, à partir d'un contenu conceptuel, d'« inférer d'autres propositions » (Pavel, 2003b). Face au concept de « femme rousse en robe noire », le lecteur

[45] Paul Valéry, *Tel Quel,* Paris, Gallimard, coll. "Idées", t.I, 1941, p. 221, cité par Jouve (1992 : 9).
[46] Exemple non tiré d'une fiction littéraire mais imaginé par nous-même.

peut inférer un désir de séduction, de provocation ou bien au contraire extrapoler un deuil récent, éventuellement un veuvage, les deux interprétations ne s'excluant d'ailleurs pas. Il lui est donc possible, à partir de cette « femme en robe noire » de se lancer dans des conjectures et d'amorcer une histoire. Selon Pavel, l'action convergente de ces deux propriétés essentielles du langage, la généralité catégorielle et sa portée inférentielle, nous permet, à nous lecteurs de fiction, de produire du sens à partir de choses qui n'existent pas, en libérant notre imagination « des chaînes du donné ». Ceci ouvre à la fiction « un horizon d'inférences plus vastes que celui offert par l'expérience » (Pavel, 2003b).

3.1.2. Le personnage comme fonction

Dans la mesure où ils ne se focalisent pas sur les personnages mais sur les étapes du récit nous n'allons pas, ici, revenir sur les travaux de Paul Larivaille ou de Jean-Michel Adam concernant la structure du récit. En revanche, nous allons rappeler deux approches d'inspiration sémiotique du concept de personnage, celle de Algirdas Julien Greimas qui a renouvelé et simplifié l'analyse formaliste de Vladimir Propp, et celle de Philippe Hamon qui analyse explicitement le statut sémiologique du personnage.

Dans la sémiotique narrative développée par Algirdas Julien Greimas, si les personnages sont bien des « acteurs » dans le déroulement des événements, ils sont avant tout des « actants » de la composante narrative, c'est-à-dire « des force agissantes, abstraites et communes à tout récit, de façon sous-jacente » (Glaudes et Reuter : 46). Quand Vladimir Propp identifiait trente et une fonctions possibles pour les personnages (Propp, 1970 : 35-80), le modèle actantiel d'Algirdas Julien Greimas en compte six : sujet, objet, adjuvant, opposant, destinateur, destinataire. En conséquence, même s'il peut changer de rôle en cours de récit, le personnage est ramené à une des six fonctions identifiées dans le modèle actantiel. Le personnage n'est donc qu'une composante modélisable du récit. Son programme narratif se déroule toujours en quatre phases : la *manipulation* qui passe par un vouloir-faire ou un devoir-faire et qui lance l'action, la *compétence* qui s'acquiert par une série d'épreuves qualifiantes, la *performance* qui représente l'exécution de l'action et la *sanction* qui permet son évaluation. Dans cette narratologie greimassienne, le personnage est donc réduit à ses actions, en ce qu'elles font avancer l'histoire en suivant un schéma invariant. Le personnage n'a d'autre intérêt que la fonction qu'il occupe dans l'économie du récit[47]. Cette analyse des

[47] Cependant, comme le signale Vincent Jouve, le personnage greimassien joue aussi un « rôle thématique » dans la grammaire du récit, en fonction de la catégorie psychologique ou social qu'il représente (roi, mère, ouvrier, jeune fille, monstre), et se voit donc conférer un rôle dans la portée idéologique du récit (1997 : 78). Ceci aura bien entendu un impact dans le relation au lecteur.

personnages, comme celle de Vladimir Propp, est assez peu compatible avec la théorie de la simulation ou de l'empathie lectorale que nous allons présenter, dans laquelle le personnage est certes un « actant » qui agit, mais aussi un être qui pense et qui ressent, et dont la motivation ne peut pas se limiter à la question de la quête.

3.1.3. Le personnage comme signe

Avec « Pour un statut sémiologique du personnage », l'ambition de Philippe Hamon est d'élaborer une « théorie littéraire rigoureuse » qui considère le personnage comme un *signe* et s'exonère de la tradition critique qu'il juge, avec des accents valériens, trop « centrée sur la notion de personne humaine » (1972 : 87) et recourant, selon lui, au « psychologisme le plus banal » (86).

Dans un premier temps, par analogie avec « les sémiologues [qui] reconnaissent trois subdivisions dans leur discipline (sémantique, syntaxe, pragmatique) » et distinguent trois types de signes, référentiels, déictiques et anaphoriques, il propose d'identifier trois types de personnages, non exclusifs les uns des autres :

1- les *personnages-référentiels* renvoient à une réalité extérieure ou à des représentations culturelles. Ils servent « d'ancrage référentiel ». Cette catégorie comprend les personnages historiques, mythologiques, allégoriques ou sociaux. Pour être reconnus, ils font appel à la compétence socio-culturelle du lecteur. Quand le récit met en scène Napoléon, par exemple, le lecteur ne saurait comprendre l'histoire sans une idée du contexte historique auquel ce nom renvoie et que sa seule évocation permet de reconstruire.

2- les *personnages-embrayeurs* renvoient à l'énonciation. Ils sont les marques de la présence en texte de l'auteur ou du lecteur. Ce sont des personnages « porte-parole », comme par exemple un conteur, un écrivain ou « Watson à côté de Sherlock Holmes » comme narrateur-témoin de ses aventures.

3- les *personnages-anaphores* sont les personnages qui assurent l'unité et la cohérence du récit et « tissent dans l'énoncé un réseau d'*appels* et de *rappels* » (96). Ils sont doués de mémoire et jouent le rôle de prédicateurs ou d'informateurs en aidant à rappeler les éléments indispensables pour comprendre l'histoire.

Si la prise de position de Philippe Hamon contre l'étude psychologique des personnages réduit la portée de son travail à une analyse technique, force est de constater qu'elle met l'accent sur des caractéristiques qui, comme nous le verrons, ont un impact concernant la saisie des personnages par les lecteurs et donc la relation qui s'établit entre eux.

Les travaux d'Algirdas Julien Greimas et Philippe Hamon, qu'on peut rapprocher de ceux d'Étienne Sourriau et de Claude Brémond, ont pour objectif de montrer que, tout autant que les actions, les personnages sont des constituants essentiels des récits « dans la mesure où c'est sur eux que repose l'organisation des actions en une intrigue et une configuration sémantique » et qu'ils gagnent à être considérés « comme des forces abstraites qui participent à l'action » (Glaudes et Reuter, 1998 : 53). Selon ces auteurs, les personnages doivent donc être analysés selon leur *être* (portrait) mais surtout selon leur « *faire* (actions, paroles, pensées…) » structuré dans tout récit autour de la quête et du conflit.

3.1.4. Le personnage comme construction textuelle

Pour Philippe Hamon, le personnage se construit progressivement avec les informations délivrées par le texte, moins par répétition ou accumulation que par différenciation par rapport aux autres personnages (1972 : 99), et ne prend sa signification définitive qu'à la dernière ligne de l'œuvre. Il propose une typologie plus complète que celle d'Algirdas Julien Greimas, parce qu'elle ne limite pas les personnages à leur rôle actantiel, c'est-à-dire à un « faire », mais prend aussi en compte leur « être », c'est-à-dire leur nom et leur portrait.

Le personnage se définit textuellement par différents éléments que le lecteur perçoit, prélève et interprète. Cette caractérisation du personnage se fait sur le mode direct quand les informations sont données explicitement par le narrateur, par un autre personnage ou par le protagoniste lui-même, elle est dite indirecte lorsque le lecteur doit inférer des informations de ce qui est donné. Selon Vincent Jouve (1997), commentant les travaux de Philippe Hamon, elle concerne trois domaines majeurs : le « faire », l' « être » et le statut hiérarchique. Le « faire » concerne rôle et fonctions comme nous venons de le voir avec l'analyse sémiotique. L'« être » se définit par le nom, les dénominations et le portrait. Yves Reuter, par exemple, a analysé les éléments lexicaux, syntaxiques et rhétoriques qui permettent d'appréhender le personnage et notamment ses *désignateurs* et les *chaînes de coréférence* qu'ils constituent et qui assurent la cohérence des personnages et la lisibilité du récit (Reuter, 1996 : 93-94).

Le portrait est pluridimensionnel. Ainsi, même si les différents éléments ne sont pas toujours présents pour tous les personnages, le portrait intègre une description physique avec la référence au corps, une description vestimentaire qui renseigne sur l'origine sociale et culturelle, et une description psychologique fondée sur les modalités du pouvoir, du savoir et du devoir pour donner l'illusion d'une « vie intérieure ». Il comporte éventuellement aussi la biographie. (Jouve, 1997 : 85-86).

Le dernier élément à prendre en compte, selon Philippe Hamon, est « l'importance hiérarchique » du personnage (statut et valeur) qui permet de différencier les personnages et, notamment, d'identifier le *héros* selon différents critères :

1- la qualification, liée aux attributs de l' « héroïté » (87), comme par exemple une force herculéenne ou une grande malice,

2- la distribution, qui renvoie au nombre d'apparitions du personnage dans le récit (et aux lieux où il apparaît),

3- l'autonomie du personnage dans ses relations aux autres actants du récit,

4- la fonctionnalité du personnage qui accomplit ou non des actions décisives.

À ces critères, Philippe Hamon propose d'ajouter la « prédésignation conventionnelle » dans le cas où le personnage possède un certain nombre de caractéristiques imposées par le genre, comme par exemple le preux chevalier dans les récits médiévaux, ainsi que le « commentaire explicite du narrateur » qui désigne directement le personnage comme étant le héros avec des formules du type : « notre héros », « cet individu exceptionnel » (Hamon, 1972 : 90-93 ; Jouve, 1997 : 89).

Cette nomenclature précise et opératoire est importante pour étudier, dans une approche externe, le système des personnages d'un récit mais les indices mis en exergue ont aussi un rôle à jouer dans la construction imaginaire du personnage par le lecteur et, par voie de conséquence, dans son investissement affectif.

3.1.5. Le personnage comme construction du discours narratif

Dix ans après la publication de *Discours du roman*, Gérard Genette explique pourquoi il s'est peu intéressé à la notion de personnage. Répondant à ses détracteurs dans *Nouveau discours du récit* (1983 : 93-94), il reconnaît d'abord que son « souci exclusif de l'action comme objet essentiel du récit » a relégué les personnages au rang de simples « *supports* » de l'action. Toutefois, il ajoute ensuite qu'il s'intéresse au « *discours* narratif » plutôt qu'aux objets de ce discours, et qu'en conséquence, il s'est peu occupé du personnage qui n'est qu'un « pseudo-objet », constitué, comme les autres objets de fiction, par le discours qui le caractérise. Jouant de la terminologie anglaise qui lie « character » et « characterization », il précise qu'il s'est donc moins intéressé au personnage en tant qu'élément de l'histoire qu'à la « technique de constitution du personnage par le texte narratif » et à ses moyens : « nomination, description, focalisation, récit de paroles et/ou de pensées, rapport à l'instance narrative, etc. » (94), dont il

a évalué les effets. C'est ainsi qu'il a mesuré l'importance du personnage et sa « visibilité » en fonction de la place qu'il pouvait occuper dans la narration : comme *narrateur* ou *narrataire*, comme narrateur *homo-* ou *autodiégétique*, comme *focalisateur* quand son point de vue oriente la narration, comme *focalisé-narrativisé* s'il est celui dont on parle le plus et qu'on suit le plus. Gérard Genette s'intéresse aussi au discours *polyscopique* qui permet de relativiser la vision de chacun et, comme Philippe Hamon, il remarque que le personnage est plus facilement référé s'il a fait l'objet d'un discours évaluatif du narrateur.

Les études de Gérard Genette montrent combien les mécanismes de la narration jouent sur la construction du personnage. Il note ainsi que « la connaissance que l'on a des personnages et les possibilités d'identification dont on dispose varient selon la narration en première ou en troisième personne et selon la perspective adoptée (focalisation zéro, interne, externe) ». Gérard Genette postule donc que l'investissement du lecteur et sa capacité à s'identifier aux personnages sont corrélés à la position du personnage par rapport à ce qui est raconté. Ce postulat, nous le verrons, a été repris par d'autres théoriciens de la lecture, et notamment par Vincent Jouve (1993).

3.1.6. Bilan

Comme nous venons de le voir avec Algirdas Julien Greimas, Philippe Hamon ou Gérard Genette, la narratologie classique d'inspiration structuraliste, en établissant des invariants dans les récits, s'est occupée d'élaborer une théorie du texte narratif dans laquelle les personnages ne sont pas prioritairement identifiés comme des sujets mais plutôt comme des éléments parmi d'autres du modèle proposé, éléments dont la caractérisation peut cependant être étudiée de manière méthodique par l'observation minutieuse des moyens textuels mis en œuvre pour son élaboration. Aussi, trois remarques s'imposent-elles relativement à notre problématique touchant à la relation affective entre le lecteur et le personnage.

Premièrement, la narratologie classique, en tant qu'approche externe de l'œuvre, ne s'intéresse pas aux effets produits sur le lecteur et considère le personnage comme un ensemble de signes à déchiffrer et non comme une réalité imaginaire élaborée par le lecteur. Ce n'est donc pas dans ses analyses que nous trouverons les réponses à nos questions sur l'investissement imaginaire et affectif du lecteur. Toutefois, depuis Gérard Genette, la discipline a beaucoup évolué, et si elle inscrit ses travaux dans la continuité de ceux de ses prédécesseurs, la narratologie contemporaine – dite ou non post-classique[48] - y inclut une

[48] Sur la différence entre narratologie dite ou non post-classique, lire l'article de G. Prince, « Narratologie classique et narratologie post-classique » sur Vox-Poetica http://www.vox-poetica.org/t/articles/prince.html.

réflexion concernant les effets des textes sur le lecteur. C'est ainsi par exemple que Raphaël Baroni (2007) travaillant sur l'intrigue et la tension narrative, cherche à intégrer aux analyses narratologiques les avancées des sciences cognitives, notamment pour comprendre les rapports entre affect et cognition.

Deuxièmement, les analyses narratologiques que nous avons présentées concernent tous les types de récits, qu'il s'agisse de récits factuels ou de récits fictionnels, comme s'il n'y avait pas de différence à établir entre eux. La mot « fiction » y prend le sens de « diégèse ». Ces analyses ne s'intéressent donc pas aux particularités des récits fictionnels et ne prennent donc jamais en compte le pouvoir imaginaire du lecteur de se représenter des *quasi-objets*, au sens qu'après Gérard Genette Pierre Bayard donne à ce terme, c'est-à-dire des « êtres qui ont une forme d'existence sans exister eux-mêmes »[49] (comme le sont aussi les objets mathématiques et les lieux imaginaires). D'autres travaux narratologiques, dont ceux de Käte Hamburger et Dorrit Cohn que nous allons présenter plus loin, cherchent au contraire à « démontrer que le récit fictionnel est unique par sa capacité à créer un univers clos sur lui-même, gouverné par des structures formelles qui sont exclues de tous les autres types de discours » (Cohn, 2001 : 7).

Troisièmement, le personnage est plus souvent analysé comme un être agissant que comme un être pensant, sa dimension psychologique n'étant que peu prise en compte par les narratologues fortement influencés par le structuralisme. C'est le cas pour Gérard Genette, dont l'analyse de la vie intérieure des personnages est peu affinée, notamment parce qu'il établit une équivalence entre discours verbalisé et pensées, en regroupant les techniques de représentation de la vie intérieure et celles des citations de discours parlé ou écrit, pour ne définir que trois états du discours : 1- le « discours *narrativisé,* ou raconté » auquel il associe le débat intérieur ou « discours intérieur narrativisé » ; 2- le « discours *transposé*, au style indirect » avec sa « variante connue sous le nom de "style indirect libre" » 3- le « discours *rapporté,* de type dramatique » ou le « monologue intérieur, […] qu'il vaudrait mieux nommer « *discours immédiat* » (ce qu'on appelle communément « discours direct »), (Genette, 1972 : 191-192). En établissant ainsi trois états du discours sans distinction entre paroles et pensées, Gérard Genette, comme le démontre Dorrit Cohn (1978, 2001), oublie que le propre du récit fictionnel est de nous faire accéder à l'intimité mentale des personnages.

Or, si l'on en croit Jérôme Bruner, psychologue spécialiste du récit, cette dimension psychologique est fondamentale pour le lecteur :

[49] cité par Glaudes et Reuter (1998), p. 90.

> les histoires ressemblent à des *Doppelgänger*[50], qui agissent simultanément dans deux univers. Le premier correspond au monde dans lequel se déroule l'action. Le second représente l'univers de la conscience, où interviennent les pensées, les sensations et les secrets des protagonistes (Bruner, 2002 : 26).

Le lecteur appréhende le récit à la fois par les actions qui y sont menées, les paroles qui y sont proférées mais aussi par les actes mentaux qui caractérisent la conscience des personnages. Pour comprendre un récit, il doit donc saisir les événements racontés tout autant que les pensées et les sentiments des personnages.

Mais avant d'en venir à l'étude de la « fictionnologie », science du récit fictionnel que Dorrit Cohn appelle de ses vœux et qui s'intéresse précisément à la représentation des états mentaux des personnages, nous proposons de terminer la réflexion sur le personnage comme être agissant, en dressant rapidement un état des apports de la psychologie cognitive à l'étude du récit dans les années quatre vingt-dix. Nous allons voir qu'à cette époque, le récit est d'abord considéré comme une suite d'actions que, tel une machine dotée d'une solide mémoire, le lecteur identifie et dont il comprend la logique d'enchaînement.

3.2. APPROCHE PAR LA PSYCHOCOGNITION

Quelles sont les compétences attendues chez le lecteur pour qu'il puisse comprendre un récit ? Cette question, au cœur de la réflexion concernant la lecture littéraire, reçoit de la part des théoriciens de la lecture des réponses variables qui diffèrent en fonction des conceptions qu'ils se font du processus de lecture et du récit. Ces conceptions influent sur leur choix de faire la part belle prioritairement aux personnages ou bien prioritairement aux actions. Et, en fonction de cette orientation, les compétences envisagées comme indispensables pour le lecteur sont différentes.

3.2.1. Deux conceptions différentes du personnage

Dans les années quatre vingt-dix, deux orientations majeures se sont dessinées dans la théorie littéraire : l'orientation psychanalytique avec Michel Picard et Vincent Jouve, et l'orientation cognitiviste dont Bertrand Gervais est un représentant.

[50] *Doppelgänger* est un mot allemand qui signifie « double, sosie ». Nous le retrouverons lorsque nous aborderons le concept d'empathie.

Michel Picard et Vincent Jouve à sa suite ont proposé des modèles de l'activité lectorale dont la longévité s'explique par leur efficacité à représenter la diversité des lecteurs et des lectures. Leurs modèles étant étayés par la théorie psychanalytique qui place l'identification au cœur du processus de construction du sujet, le personnage y joue un rôle prépondérant dans la relation du lecteur au texte. Comme le dit Vincent Jouve : « L'être romanesque, pour peu qu'on oublie sa réalité textuelle, se donne à lire comme un *autre vivant* susceptible de maints investissements » (Jouve, 1992 : 108). Etant donné que notre travail se focalisera par la suite sur le personnage pour expliquer et modéliser les phénomènes d'*identification lectorale* afin de comprendre le fonctionnement du *bovarysme* et ses implications didactiques, nous reviendrons plusieurs fois dans ce mémoire sur les modèles de Michel Picard et Vincent Jouve. Dans cette phase de présentation des données sur le personnage, nous allons nous attarder plutôt sur ce qui constitue l'autre orientation possible de la théorie littéraire, celle des sciences cognitives qui, dans les années quatre vingt-dix, n'en étaient alors qu'à leurs prémisses, notamment en matière d'analyse de la compréhension du récit.

Les travaux de Bertrand Gervais, dont rend compte son ouvrage *Récit et actions* (1990), se situent en effet au début de l'utilisation systématique des outils électroniques qui ont révolutionné les connaissances sur le fonctionnement du cerveau et s'appuient sur des théories des sciences cognitives provenant des premières recherches en intelligence artificielle. Ils considèrent l'ordinateur comme un modèle de fonctionnement du cerveau humain et visent à définir les conditions minimales de la lecture (1990 : 18). À l'époque, dans cet ouvrage, Bertrand Gervais se demande donc quelles données programmer dans un ordinateur pour lui permettre de « lire » un récit, postulant que ces données ne sont autres que l'équivalent des connaissances ou « mécanismes d'adhésion » nécessaires à un lecteur humain pour comprendre un texte narratif.

> L'ordinateur n'est pas un lecteur modèle, au contraire, il est plutôt l'équivalent d'un degré zéro de la lecture. Un lecteur sans connaissance du monde et des actions qui y prennent place, un lecteur sans aucune compétence préalable. Pour permettre à cette machine de lire un récit, il faut la programmer (18).

3.2.2. La primauté des actions

Se référant aux travaux de Ricœur pour qui imiter ou représenter l'action, c'est d'abord « pré-comprendre ce qu'il en est de l'agir humain »[51], il affirme que lire un récit, c'est comprendre les actions qui y sont représentées.

[51] Paul Ricœur, *Temps et récit*, tome I, p. 125, cité par B. Gervais, (1990 : 15)

> L'action n'est pas simplement représentée par un récit, celui-ci est son seul mode de représentation discursive. Cette quasi-équivalence entre action et récit, formulée de façon définitive, est un des principaux postulats des théories du récit (Gervais, 1990 : 56).

Cela requiert, selon lui, une compétence particulière qui est la « *pré-compréhension de l'action* » (15), et il considère que cette précompréhension nécessite une connaissance pratique de la *praxis* humaine comme de ses possibilités et de ses résultats. Il s'intéresse donc aux compétences endo-narratives, c'est-à-dire « l'en deçà du narratif », les « processus de saisie et d'identification des actions représentées discursivement, avant leur intégration à une narration ». Par exemple, dans le récit épique, avant de comprendre qui est le vainqueur d'un combat, il s'agit pour le lecteur de comprendre que ce qui lui est raconté est un combat. L'identification du combat relève de l'endo-narratif, quand la compréhension de la portée de ce combat dans le récit relève, elle, du narratif (1990 : 17, 2005 : 2). Il ne s'agit pas de comprendre la structure de la séquence narrative, qui relève de la « rhétorique du récit », mais la séquentialité de l'action planifiée, qui relève de la « sémantique de l'action » ou du niveau « endo-narratif », différence dont Raphaël Baroni donne une explication dans un article concernant les schèmes séquentiels (Baroni, 2005a : 112).

Pour développer une « sémiotisation de l'endo-narratif », Bertrand Gervais s'appuie sur le concept de *script* qui, comme le rappelle la narratologue Françoise Revaz a été élaboré par les sciences cognitives, avec ceux de *scénario* ou de *cadre*, pour désigner un schéma d'action préétabli (Revaz, 2009 : 40). Ces séquences stéréotypées ou « *action frames* »[52] correspondent à la fois à des cadres sociaux d'organisation du comportement social et à des cadres cognitifs d'organisation de nos connaissances sur la manière de se comporter (41). Dans un article plus récent (2005), Bertrand Gervais réitère ses analyses des processus qui permettent au lecteur d'avancer dans le texte selon une « économie de progression » lors d'une lecture première. Pour présenter maintenant sa théorie de l'endo-narratif, nous nous servirons conjointement de son ouvrage de 1990 et de cet article.

3.2.3. Les processus en jeu

Pour Bertrand Gervais, « il existe deux grands types de déroulements d'actions, déroulements qui se distinguent l'un de l'autre par le savoir qu'ils requièrent pour leur compréhension » (2005 : 4) : il s'agit des scripts et des plans, concepts tout deux issus des recherches en intelligence artificielle (1990 : 164-180 ; 2005 : 4). Le *script* est un déroulement d'actions

[52] C'est ainsi que les nomme Van Dijk (1977), cité par Revaz F. (2009 : 41).

comme « aller au restaurant » ou « prendre l'avion », qui n'a pas besoin d'être explicité car il est fixe et connu, même s'il peut être complexe. Il ne viendrait à l'idée de personne de demander « Comment a-t-il pris l'avion ? ». A contrario, le *plan* est un déroulement d'actions inédit qui nécessite d'être explicité. Bertrand Gervais cite l'exemple de « détourner un avion », plan pour lequel la question « Comment a-t-il fait ? » est pertinente. Ce plan met en œuvre un ensemble de moyens parmi lesquels on peut d'ailleurs trouver le script « prendre un avion ». Si un plan est mis en œuvre avec un but défini, on parle de *plan-acte* dont on doit considérer la « double composante » : une composante cognitive, c'est-à-dire le but poursuivi (détourner un avion) et une composante pratique, c'est-à-dire les moyens mis en œuvre (dont « prendre l'avion »). Dans cette perspective, « lire un récit et comprendre les actions qui y sont représentées, c'est identifier les plan-actes en jeu de façon à progresser à travers les différentes situations narratives de ce récit », dit Bertrand Gervais (2005 : 6).

Pour identifier les plans-actes, le lecteur doit donc s'appuyer sur les scripts qu'il connaît.

> La lecture d'un récit se fait sur la base de scripts communs qui se voient par le fait-même confirmés, et permet la communication de scripts inédits, programmés par le texte. Cette dernière composante est la marque de l'originalité d'un récit et de son intérêt pour le lecteur (1990 : 254).

Si on cherche, selon la théorie de Bertrand Gervais, à définir quelles compétences le lecteur doit posséder pour comprendre un texte, on voit que le concept de script est très important, « parce qu'il implique, au niveau des processus de compréhension des textes, qu'une connaissance pratique préalable est nécessaire à la compréhension de représentations d'actions » (1990 : 165). Si le lecteur connaît le script, il n'a pas besoin de reconstruire toutes les opérations qui sont nécessaires pour son accomplissement.

> La disponibilité, chez les participants d'une même culture, de ces cadres de connaissances – scénarios, scripts ou schémas – permet effectivement d'inférer une suite logique d'actions dans un texte, même si celui-ci présente des ellipses (Revaz, 2009 : 43)

En reconnaissant le script, le lecteur n'a pas besoin de réfléchir pour savoir quel en est le résultat, puisque celui-ci est compris dans le script.

Mais qu'en est-il si le lecteur ne possède pas le savoir requis pour comprendre certains scripts ? Bertrand Gervais donne un exemple : « Un lecteur qui n'aurait jamais voyagé en train par exemple – ou qui n'aurait jamais été témoin de la présentation d'un tel voyage – pourrait difficilement comprendre ce qui est représenté à partir de la suite fragmentaire

d'actions du script » (1990 : 166). Dans un tel cas, pour Bertrand Gervais, deux solutions se présentent, soit le texte prend en charge le savoir du lecteur et programme les scripts de façon explicite, soit il pallie l'absence de savoir en *simulant* un savoir. Il s'agit ici de *feintise.*

3.2.4. Les illusions de savoir

Pour illustrer la notion d'*illusion cognitive* qui découle de son explication, Bertrand Gervais cite un extrait du *Dernier des Mohicans* de James Fenimore Cooper (1974 [1826]). Il y est question d'une descente de rivière en canot dont les passagers, deux jeunes filles et leur escorte, sortiront sains et saufs. Dans cette aventure extrêmement périlleuse, le trappeur Œil de Faucon fait preuve de beaucoup de bravoure (1990 : 256 ; 2005 : 7).

> Appuyant une longue perche contre une tête de rocher, le chasseur poussa son embarcation vers le milieu de la rivière. Il eut beaucoup de peine à forcer le courant, très rapide. Lutte terrible, dont il était bien difficile de dire qui en serait le vainqueur, de l'eau tourbillonnante ou du rameur. Les yeux fixés sur les remous, la respiration oppressée, veillant bien à ne provoquer aucun mouvement qui aurait pu faire chavirer la barque, les passagers étaient plus morts que vifs. Vingt fois, ils se crurent précipités à l'eau ; vingt fois, l'adresse du pilote les sauva du désastre. Enfin au moment même où Alice, croyant sa dernière heure venue et se cachant la tête dans les mains, se voyait déjà emportée par les flots qui tourbillonnaient au pied de la cataracte, la barque s'immobilisait sur un plan d'eau tranquille, près d'une plate- forme pierreuse[53].

Selon Bertrand Gervais, si cette narration semble raconter les actions déployées pendant cette descente de la rivière, « ce n'est qu'un leurre savamment entretenu » car la séquence d'actions est réduite au départ et à l'arrivée. Entre les deux, il n'y a aucune représentation des actions mais un « jeu de perception » puisque le texte indique uniquement l'état des passagers (7). Et si le lecteur comprend que le trappeur sauve l'embarcation, c'est par son interprétation plutôt que par la représentation des actions. Pourtant, selon Bertrand Gervais, ce script de « descente de rapides » est désormais considéré comme fabriqué puisque la séquence d'actions est réutilisée juste après, lorsque Œil de Faucon doit repartir chercher d'autres passagers. Il accomplit alors les mêmes prouesses sans que rien ne soit plus raconté. C'est ce que Bertrand Gervais appelle une « simulation de savoir » (1990 : 257) ou une « *illusion cognitive* » (2005 : 8) : « on fait semblant de représenter une séquence » (7) puisque l'action n'est représentée que par la frayeur que ce danger crée chez les passagers, et notamment une passagère, Alice.

[53] *Le dernier des Mohicans,* James Fenimore Cooper, Paris : Gallimard, 1974 [1826], p. 53, cité par Bertrand Gervais (1990 : 256 ; 2005).

> Et plutôt que de montrer au lecteur comment le trappeur a fait effectivement pour sauver ses passagers du désastre, le texte s'arrête à indiquer leur état […] *comme si la peur de l'autre suffisait à représenter la situation* (1990 : 257)

Nous avons à dessein fait ressortir la remarque « *comme si la peur de l'autre suffisait à représenter la situation* » qui nous semble très intéressante pour la suite de notre travail. Nous ne saurions dire, avec Bertrand Gervais, si la peur des passagers suffit à représenter l'action de descente de rivière en canot. En revanche, la question que nous nous posons ici est la suivante : la compréhension de cette peur par le lecteur lui suffit-elle pour comprendre le récit et poursuivre sa lecture ?

Bertrand Gervais affirme que lire, c'est comprendre « minimalement » les actions qui y sont représentées de façon à les intégrer dans la suite de l'histoire » (2005 :1). Dans la lecture en progression, économie qu'il oppose à l'économie de la compréhension[54], il ne s'agit pas, selon lui, d'interpréter le texte mais d'en avoir « une certaine compréhension » pour pouvoir avancer dans la lecture.

Bertrand Gervais déduit de sa démonstration que la lecture en progression nécessite souvent, pour le lecteur, de « cultiver *ses illusions cognitives* » que celles-ci soient d'origine textuelle, c'est-à-dire programmées par le texte comme dans le *Dernier des Mohicans,* ou d'origine lectorale, lorsque c'est le lecteur lui-même qui fait semblant de savoir quelque chose pour pouvoir avancer dans sa lecture : « dans une lecture en progression, il ne faut pas tout comprendre mais en comprendre assez pour assurer la progression » (2005 : 9) Dans un plan-acte, la composante la plus importante en matière de compréhension, selon Bertrand Gervais, est la composante cognitive, c'est-à-dire les buts qu'il permet d'atteindre, la compréhension des moyens mis en œuvre n'étant la plupart du temps pas indispensable à la lecture en progression. Pour Bertrand Gervais, « dans l'économie de la progression, la compréhension n'a pas à être exhaustive mais fonctionnelle » (10) : elle se réduit au minimum requis pour la poursuite de la lecture, elle est marquée par les illusions cognitives lectorales qui permettent de limiter les inférences à faire.

3.2.5. Bilan

Dans l'ouvrage de Bertrand Gervais, comme dans l'article plus récent qui en reprend une idée centrale, trois points nous paraissent pouvoir être discutés. Le premier est que le lecteur doit posséder un ensemble de « schèmes » d'actions ou scripts, acquis par l'expérience. Cette

[54] On pourrait discuter l'opposition entre lecture en progression et lecture en compréhension, assez surprenante ici puisque ce que Bertrand Gervais analyse bien ici des processus de compréhension du récit.

expérience peut avoir été vécue ou avoir fait l'objet d'une transmission. À notre avis, la littérature et le cinéma sont tout aussi efficaces que l'apprentissage pour nourrir le « répertoire » de schèmes d'action du lecteur.

Deuxièmement, la notion d' « illusion cognitive », forgée par Bertrand Gervais, nous paraît ici superflue puisqu'à l'issue de la lecture du roman, voire de la relecture du roman, l'illusion peut perdurer sans que cela n'entrave jamais la compréhension du texte. En effet, en quoi la connaissance de ce qu'est une descente de rivière en canot apporterait-elle une meilleure compréhension de l'extrait proposé ? Il nous semble que le lecteur n'a nul besoin de faire semblant de saisir les actions d'Œil de Faucon pour comprendre la scène qui se joue ici. Cette action a pour seul intérêt de valoriser le personnage du trappeur et de souligner sa dextérité et sa bravoure.

Le troisième point concerne le personnage d'Alice, sur lequel devrait, selon nous, se focaliser la réflexion puisque, comme le souligne Bertrand Gervais, c'est la perception de sa peur qui permet au lecteur de saisir la dangerosité du trajet effectué en canot. Il nous semble donc que ce que le lecteur doit comprendre n'est pas tant le plan-acte au sens d'un déroulement d'actions à identifier avec un but précis, mais bien plutôt la « situation émotionnelle » d'Alice qui donne du sens aux actions menées par Œil de Faucon et conforte son statut de héros. Même si nous interprétons le texte comme Bertrand Gervais, en soulignant le rôle du point de vue interne dans cette scène, nous pensons que le processus de compréhension mis en jeu par le lecteur pourrait être analysé autrement.

À l'issue de notre parcours de réflexion, une fois observées les différentes analyses du comportement lectoral dans la fiction, nous reviendrons sur la compréhension de cet extrait de texte pour présenter une manière différente de concevoir les processus cognitifs que sa lecture met en jeu[55].

3.3. APPROCHE PAR LE GENRE FICTIONNEL

Après avoir présenté deux conceptions du personnage qui s'intéressent prioritairement à son rôle d'actant dans le récit, nous allons maintenant montrer que les théories de Käte Hamburger et Dorrit Cohn, spécifiquement centrées sur le genre de la fiction, offrent à la théorie littéraire une perspective totalement différente sur le personnage, puisqu'elles

[55] Dans le chapitre 8 consacré à l'*empathie fictionnelle.*

s'intéressent avant tout à la représentation de ses états mentaux. Peu connues, ces théories offrent pourtant une alternative intéressante à la typologie narrative de Genette.

Une équivalence sémantique a longtemps été entretenue entre « récit » et « fiction », considérés tous deux en tant que mises en intrigue d'une succession d'événements dans un ordre temporel cohérent. Cependant, comme l'affirme Dorrit Cohn dans *Le propre de la fiction* (2001), on doit différencier « récit historique » et « récit fictionnel » car, s'il s'agit bien dans les deux cas d'assertions traitant de séquences d'événements liés causalement et concernant des êtres humains, tout les oppose quant au jugement de vérité ou de fausseté auquel on peut les soumettre. Les assertions du récit historique concernent des personnages ou événements réels, elles sont incomplètes mais vérifiables, alors que celles du récit fictionnel sont, par essence, complètes mais non vérifiables. À partir de cette distinction, on peut classer les différents types de récit selon le domaine dont ils relèvent et selon la narration qu'ils utilisent, et cela permet de faire ressortir ceux qui relèvent de la fiction (37). Cette réflexion sur les récits de fiction a été amorcée dès 1957 par Käte Hamburger dans *La logique des genres littéraires,* mais sa traduction de l'allemand au français n'est parue qu'en 1986, alors même que les analyses narratologiques de Gérard Genette, adepte d'une théorie communicationnelle qui ne fait pas la distinction entre récit factuel et récit fictionnel, devenaient la *doxa* des études de lettres en France, laissant peu de chances à d'autres théories de se répandre.

3.3.1. Le genre de la fiction selon Käte Hamburger

Käte Hamburger définit le texte fictionnel par sa capacité à représenter la vie intérieure des personnages. Le personnage qui parle, pense, et sent, donnerait l'apparence de la vie parce qu'il se comporte comme un sujet. Faisant une distinction théorique entre langage de la fiction et langage de l'expérience réelle, Käte Hamburger analyse les structures discursives qui permettent, dans la fiction, de représenter des personnages fictifs doués d'une vie intérieure, qu'il s'agisse des verbes de sentiments, des références spatiales et temporelles ou bien des monologues intérieurs cités directement ou insérés dans le récit. Pour elle, seul le récit de fiction peut décrire ainsi les sensations, sentiments et pensées de personnages : « De tous les matériaux de l'art, seule la langue est capable de reproduire l'apparence de la vie, c'est-à-dire de personnages qui vivent, sentent, parlent et se taisent. » (Hamburger, 1986 : 72).

Même si, selon Emile Benveniste, toute énonciation linguistique définit la subjectivité du locuteur, Käte Hamburger soutient que la fiction opère une rupture dans ce principe parce

qu'elle représente des paroles, des pensées et des sentiments qui ne sont pas imputables au locuteur premier, en l'occurrence l'auteur ou le narrateur[56].

> Comme le montre Hamburger, la singularité paradoxale, l'artifice absolument *extra-ordinaire* du discours de fiction est précisément que la subjectivité du langage *peut* être située non dans le « je » autoréférentiel qui énonce le discours mais dans le « elle » ou « il » à qui le discours fait référence » (Cohn, 2001 : 44)

Ainsi l'omniscience psychique constituerait-elle la norme structurelle de l'univers de la fiction, qui se reconnaitrait à son potentiel de focalisation. Le récit fictif en troisième personne serait un récit sans narrateur, non référé à un *Je-origine* réel mais aux *Je-origine* fictifs que sont les personnages (Hamburger, 1986 : 82). À partir de ce postulat, Käte Hamburger met en évidence trois indices de « fictionnalité », qui seront plus tard repris et développés par ses épigones :

1- les verbes décrivant des processus intérieurs (87) dont Dorrit Cohn reprendra plus tard l'analyse dans *La transparence intérieure* (1981),

2- le discours indirect libre (89) dont Ann Banfield fera interprètation dans *Unspeakable Sentences* (1995),

3- l'atemporalité des verbes (93). Selon Käte Hamburger, une « mutation sémantique » s'opère en effet qui, dans le récit fictif, fait perdre au prétérit et à l'imparfait leur valeur de passé. Elle donne en exemple une phrase au passé extraite de *L'Histoire de Frédéric le Grand* de Kugler : « A l'heure dite, il entrait dans la salle de concert, la partition sous le bras, et distribuait les voix ». Elle en fait le commentaire suivant :

> Dans un ouvrage historique, cette phrase nous communique une information sur le passé ; dans un roman, elle décrit une situation « présente ». La forme grammaticale de l'imparfait perd sa fonction de nous informer sur le fait que ce dont on nous parle se situe dans le passé (Hamburger, 1986 : 80).

Pour Käte Hamburger, « la preuve matérielle décisive » que l'imparfait, le plus-que-parfait ou le prétérit dans les narrations fictionnelles ne sont pas des marques énonciatives du passé est leur conjonction possible avec des adverbes de temps déictiques (80, 82).

[56] En ce qui concerne le récit à la première personne, Käte Hamburger considère qu'il n'appartient pas au genre de la fiction, mais qu'il s'agit d'un genre hybride, avec une structure énonciative réelle que viennent contrecarrer des indices de fictionnalisation. Elle crée à ce sujet la notion de « feintise », pour déclarer que le récit en première personne est un « énoncé de réalité feint ».

> Il s'agit de voir qu'une grande partie de la littérature narrative ne fait aucune référence au temps, même fictif. Elle « présentifie » sans référence à ce qui serait un présent, un passé ou un futur des personnages (96).

Cette manière d'interpréter le passé des verbes de fiction est désormais reconnue comme un fait par certains narratologues. En témoignent ces propos d'Elfie Poulain dans *Approche pragmatique de la littérature* (2006) :

> À l'opposé du langage ordinaire où il [le prétérit] désigne un fait passé, il désigne dans le langage littéraire un fait fictif, présent, et il est couramment combiné avec des déictiques comme « bientôt, demain, etc. » qui, dans les énoncés de réalité, se combinent plutôt avec le présent ou le futur (65).

Nous verrons que cette conception de l'atemporalité des verbes de la fiction trouve un écho dans les phénomènes intersubjectifs d'*empathie fictionnelle* que nous présenterons pour expliquer comment le lecteur comprend l'histoire des personnages.

Cependant, comme le rappelle Dorrit Cohn, cette théorie, développée par Käte Hamburger, est restée en marge de la poétique parce qu'elle ne concerne que le récit à la troisième personne et ne permet pas de modéliser de manière globale l'étendue du récit fictionnel.

3.3.2. La représentation de la vie intérieure des personnages

« Nos esprits ne vivent pas à travers nos corps, mais y vivent enveloppés dans l'ombre opaque de la chair et du sang. ». C'est avec cette remarque extraite de *Tristram Shandy* de L. Sterne que Dorrit Cohn, dans *La transparence intérieure* (1981 : 15-16), affirme qu'il nous est impossible de percevoir clairement les sentiments et les pensées des êtres humains que nous côtoyons tous les jours. Alors même que notre aimerions tant dépasser l'opacité de leur mystère, nous ne pouvons lire ouvertement dans leur cœur puisque, comme l'a dit Proust, « un être réel, […] pour une grande part est perçu par nos sens, c'est-à-dire nous reste opaque, offre un poids mort que notre sensibilité ne peut soulever »[57]. Cette remarque concernant les relations intersubjectives dans notre réalité quotidienne sert à introduire le travail de réflexion que mène Dorrit Cohn, à la suite de Käte Hamburger, sur l'étrange pouvoir de la fiction de révéler la vie intérieure des personnages. En créant « une psychologie imaginaire »[58], le texte fictionnel permet à l'écrivain comme au lecteur d'échapper à l'imparfaite connaissance d'autrui dont ils font l'expérience dans la réalité. Elle souligne alors le paradoxe de la fiction,

[57] Marcel Proust, *A la recherche du temps perdu,* Gallimard, coll. « La pléiade », I, p. 85, cité par Dorrit Cohn

[58] Dorrit Cohn emprunte ce terme à un critique espagnol, José Ortega y Gasset : « Ideas sobre la novela » (1925), dans *Obras completas,* Madrid, 1955, III, p. 417-418 (Cohn, 1981 : 18).

qui atteindrait « son "air de réalité" le plus achevé dans la représentation d'un être solitaire en proie à des pensées que cet être ne communiquera jamais à personne. » (19).

Nous verrons dans la suite de notre mémoire que les récents travaux des philosophes, neurobiologistes et psychologues cognitivistes sur les phénomènes d'empathie contredisent pour une grande part son hypothèse concernant les relations interpersonnelles et l'inaccessibilité des pensées d'autrui dans le monde réel de notre quotidien. Cependant la réflexion qu'elle tire de cette analyse concernant la fiction mérite toute notre attention.

3.3.3. La « transparence intérieure » selon Dorrit Cohn

Se plaçant dans la continuité des travaux de Käte Hamburger, mais avec le souci d'en élargir la portée, Dorrit Cohn, dans *La transparence intérieure* (1981), insiste donc surtout sur l'importance de la mimésis de la vie intérieure dans l'histoire du roman. Revenant sur les analyses de Genette (1972), elle déplore qu'il n'ait défini que trois états du discours, sans différencier discours verbalisé et pensées, ce qui, selon elle, ne permet pas d'étudier avec précision la vie intérieure des personnages. Dorrit Cohn considère que les fondements linguistiques de ce classement, même s'ils ont l'avantage de fournir des critères syntaxiques et lexicaux précis, souffrent de simplification. La première raison est le rapprochement trop marqué entre discours prononcé et discours intérieur. Le second reproche est de ne pas tenir compte de la complexité de la représentation de la vie intérieure, et de laisser de côté les composantes psychiques autres que le langage, c'est-à-dire les contenus irréfléchis ou phénomènes de conscience non verbaux :

> Le sens commun, et avec lui la plupart des romanciers, se représente sans aucun doute la vie intérieure comme mettant en œuvre, selon l'expression de William James, « d'autres composants psychiques » *other mind stuff*, que le langage. Ces « composants » ne sauraient se prêter à la citation, directe ou indirecte : ils ne peuvent faire l'objet d'un *récit.* L'un des inconvénients de l'approche linguistique est cette tendance qu'elle manifeste à laisser de côté tout ce qui dans l'univers de la vie intérieure n'est pas verbalisé, ainsi que tout le problème de la relation entre pensée et discours (1981 : 25)

Pour sa part, elle distingue, dans le récit en troisième personne, trois techniques fondamentales de représentation de la vie intérieure : le *psycho-récit,* le *monologue rapporté* et le *monologue narrativisé* (25-28).

1- le *psycho-récit* est en troisième personne (37-69) : le rôle du narrateur y est fondamental, d'abord parce qu'il peut jouer de l'ironie ou du lyrisme, mais aussi réduire ou développer l'instant vécu (41) ; ensuite parce qu'il peut associer aux sentiments et aux pensées tout ce qui

relève des sensations (48) ; enfin parce qu'il rend compte conjointement des mouvements psychiques non verbalisés (63). Dorrit Cohn précise aussi que le narrateur peut faire état des hallucinations et des rêves du personnage, et que si l'hallucination concerne un esprit paralysé, le rêve, au contraire, intègre souvent les pensées du sujet (69).

2- dans le *monologue rapporté* ou *monologue intérieur* (78-117), le sujet pensant s'exprime à la première personne, avec des références spatio-temporelles déictiques. Pour Dorrit Cohn, le monologue rapporté rend compte du flux ininterrompu des pensées qui traversent le personnage (78), ce langage intérieur qui, selon Vygotsky (1997), correspond à l'intériorisation du langage égocentrique de l'enfant et témoigne donc chez l'adulte de la faculté « de "penser" ses mots au lieu de les prononcer » (Cohn, 1981 : 117). Elle cite comme référence un « commentaire un peu appuyé » de Victor Hugo dans *Les Misérables* :

> « Il est certain qu'on se parle à soi-même, il n'est pas un être pensant qui ne l'ait éprouvé […] On se dit, on se parle, on s'écrie en soi-même, sans que le silence extérieur soit rompu. Il y a un grand tumulte ; tout parle en nous excepté la bouche. Les réalités de l'âme, pour n'être point visibles et palpables, n'en sont pas moins des réalités »[59] (Cohn, 1981 : 78)

Ce monologue peut donc être considéré comme une reproduction mimétique du discours que le personnage se tient à lui-même, de sorte qu'il est soumis à des règles de vraisemblance psychologique et stylistique. Cependant, pour Dorrit Cohn, dans un contexte à la troisième personne, la lecture des pensées du personnage est orientée par la perspective adoptée par le narrateur sur ces pensées et par son parti pris (83). Ainsi, même si c'est la voix du personnage qui est entendue par le lecteur, son effet dépend largement du contexte dans lequel le monologue apparaît. (95)

3- le *monologue narrativisé* est l'équivalent du discours indirect libre (121-161). Son appellation suggère son appartenance conjointe au récit et à la citation. C'est le discours mental d'un personnage pris en charge par le discours du narrateur. L'effet de monologue qu'il suscite s'évanouit dès que réapparaît l'énoncé de faits et gestes, ce qui en fait « une forme essentiellement évanescente, soumise à la voix narrative qui le parcourt et qui l'environne, et donc particulièrement tributaire d'un contexte et d'un ton. » (141)

Dorrit Cohn souligne qu'il y a une affinité évidente entre psycho-récit et point de vue du narrateur comme entre monologue narrativisé et point de vue du personnage. Par ailleurs, elle insiste sur la corrélation entre technique et niveau de conscience représenté : « Plus la

[59] Victor Hugo, *Les Misérables,* VII, 3, Gallimard, coll. « La Pléiade », 1951, p. 236, chapitre « Tempête sous un crâne »

technique est directe, plus explicitement verbale est l'activité de l'esprit, et plus aigüe, en conséquence, est la conscience en cause ». Elle propose de représenter cette corrélation par le diagramme suivant « le long d'une ligne très approximativement freudienne » (163).

	Inconscient	*Conscience*
psycho-récit	----------	
monologue narrativisé	----------	
monologue rapporté		----------

Tableau n° 3 : *Corrélation entre les techniques utilisées dans le récit et les niveaux de conscience représentés* (Cohn, 1981 : 164)

Ainsi le psycho-récit est-il la technique qui reproduit l'empan le plus large de la conscience jusqu'à l'inconscient, alors que le monologue rapporté n'est spécialisé que dans la mise au jour de la conscience.

En ce qui concerne le récit à la première personne, Dorrit Cohn stipule que les narrateurs autodiégétiques sont nombreux à préférer le monde intérieur à toute autre perspective et à insérer dans leur récit des réflexions de l'ordre de l'intime (167). Cependant, même si les situations peuvent sembler similaires, elle insiste sur la différence fondamentale de relation qui existe d'une part entre le narrateur et son protagoniste dans le récit à la troisième personne, et d'autre part entre le narrateur à la première personne et son propre passé, c'est-à-dire le continuum entre les deux "je" du narrateur à la première personne qui raconte son histoire. « Contrairement à ce qu'on pourrait attendre, le narrateur à la première personne a moins de facilité pour pénétrer dans l'intimité de son propre psychisme révolu que le narrateur omniscient des récits à la troisième personne n'en a pour connaître l'intimité de ses personnages » (168). Ainsi, dans les récits à la troisième personne, le niveau de connaissance de la vie intérieure des personnages peut-il, selon elle, atteindre un degré supérieur à celui des récits en première personne.

3.3.4. Le « propre de la fiction »

En 2001, dans *Le propre de la fiction,* Dorrit Cohn approfondit son analyse en cherchant à construire une vision théorique globale du récit fictionnel. Elle y définit la fiction comme ayant trois traits distinctifs : c'est un récit non référentiel, donnant accès à des vues intérieures

sur l'esprit des personnages et dans lequel s'articulent des voix narratives détachées de leur origine auctoriale (2001 : 9).

Concernant le récit fictionnel en 3e personne, Dorrit Cohn considère que le modèle proposé doit tenir compte de l'expérience singulière des lecteurs de lire les pensées d'autrui et « accroître notre prise de conscience théorique de son caractère unique » (42). D'ailleurs, pour montrer que ce discours « non-naturel » qui livre les expériences subjectives intimes des personnages correspond bien aux attentes des lecteurs, elle fait remarquer que, dans les moments d'intimité du roman, si « le maintien du discours artéfactuel » ne pose aucun problème, c'est souvent le retour au discours factuel qui attire l'attention (46). C'est ce qui explique aussi, selon elle, qu'un roman qui adopterait exclusivement une focalisation externe pourrait nous sembler incongru et qu'*a contrario* les biographies qui exposent des points de vue intérieurs de leurs sujets nous paraissent non légitimes.

Enfin, en ce qui concerne le récit en première personne, Dorrit Cohn différencie deux types d'autobiographies. Même si les penseurs modernes expriment un « point de vue sceptique » sur les notions d'introspection, d'identité stable, de transposition de l'expérience dans le langage, jetant par là-même le discrédit sur la possibilité de narrativiser sa propre vie, Dorrit Cohn considère que l'autobiographie, telle que définie par Philippe Lejeune par un « pacte », appartient bien au genre référentiel en tant que narration de soi par un locuteur réel. Mais, en raison du statut ontologique du locuteur, elle l'oppose à l'autobiographie fictionnelle qui raconte la vie d'une « personne imaginaire » et qu'un double pacte instaure, un « pacte romanesque » d'une part, « un pacte autobiographique » d'autre part, le premier enchâssant le second (55-56). Dorrit Cohn signale aussi que la fiction à la première personne s'émancipe aujourd'hui du modèle traditionnel de l'autobiographie réelle. Elle cite notamment la forme romanesque nouvelle que constitue le roman en monologue intérieur, dont l'« existence comme texte présuppose la présence dans la pièce d'un "sténographe invisible" prenant note de tout ce que l'homme s'est dit à lui-même » (62). Comme dans les récits de Joyce, on assiste « à la simulation d'un langage non écrit, inaudible » et qui n'aurait jamais dû rencontrer le regard d'un lecteur.

3.3.5. Les marqueurs de fictionnalité

Ayant ainsi défini les œuvres appartenant à la fiction, et considérant que si les barrières du genre ont été analysées d'un point de vue logique, ontologique, phénoménologique ou pragmatique, elles n'ont jamais été observées dans une perspective narratologique, Dorrit Cohn propose de créer une « narratologie fictionnelle » - qu'elle préfèrerait nommer « fictiologie » ou « fictionnologie » - afin d'étudier les conventions, figures, structures ou

modes discursifs, propres à la fiction, c'est-à-dire les marqueurs de fictionnalité. Son travail se fixe alors sur trois critères qui permettent de distinguer récit fictionnel et récit historique : les niveaux d'analyse que sont l'histoire et le discours, les voix et modes, le concept de narrateur.

Comme Genette distinguait *histoire* et *narration* pour le récit, elle différencie donc, dans la fiction, la réflexion sur l'histoire de celle sur le discours, considérant que « les théories narratives qui se limitent au niveau de l'histoire […] ne peuvent en aucun cas être utilisées pour établir une ligne de partage entre la fiction et la non-fiction » (174). Elle explique que les perturbations de la structure temporelle par exemple, et le détachement par rapport au niveau référentiel, sont déterminés par la situation narrative, c'est-à-dire la combinaison de structures modales et vocales qui donne au lecteur accès au monde fictionnel.

Selon Dorrit Cohn, la caractéristique modale spécifique du discours fictionnel est la focalisation interne, la focalisation zéro n'étant qu'une dénomination floue pour désigner le lien entre des segments narratifs diversement focalisés par des personnages. Elle analyse ensuite la catégorie de la personne, ou des voix narratives, pour tenter de distinguer les caractéristiques de la fiction. Elle affirme que, pour le narrateur fictionnel homodiégétique, qui est comme un historien dans le monde fictionnel qu'il habite, c'est son discours qui détermine son statut dans la « réalité » fictionnelle car les restrictions modales se conforment à ce que les théoriciens des actes de langage appellent le discours « naturel ». En revanche, ces restrictions modales s'annulent pour le narrateur hétérodiégétique, « dont la voix […] est par définition extérieure à ce monde et par nature non naturelle ou artificielle, ou, comme on pourrait l'appeler encore, « artefictionnelle » (189).

Le dernier marqueur de fictionnalité envisagé par Dorrit Cohn est la distinction fonctionnelle entre auteur et narrateur. Dans le cas de la narration homodiégétique, cette distinction semble évidente puisque c'est elle, comme l'a montré Philippe Lejeune, qui permet de différencier le récit autobiographique de l'autobiographie fictionnelle et de donner à cette dernière son statut romanesque. Pour ce qui concerne le récit hétérodiégétique, si Käte Hamburger dont elle se fait l'épigone, propose un modèle sans narrateur, Dorrit Cohn prend ici le contre-pied et montre au contraire les avantages fonctionnels du postulat du narrateur. Pour ce faire, elle s'appuie sur la dichotomie établie par Martinez-Bonati[60] qui distingue dans certains récits deux stades du langage fictionnel hétérodiégétique : les phrases mimétiques qui créent l'image du monde fictif et celles non mimétiques qui créent l'image de l'esprit du narrateur. Elle peut ainsi rappeler que « même s'il ne s'agit pas d'un personnage physiquement présent

[60] Félix Martinez-Bonati, *Fictive Discourse and the Structures of Literature : a Phenomenological Approach,* Ithaca, Cornell University Press, 1981, cité par Dorrit Cohn (2001), p. 194

dans le monde fictionnel, [le narrateur] acquiert une présence mentale » (198). En conséquence, selon elle, on voit que la distinction entre auteur et narrateur est bien aussi une des caractéristiques de la fiction, qui l'oppose à l'auteur univoque du récit historique.

3.3.6. Premier bilan de « fictionnologie »

La position de Dorrit Cohn fait bien entendu l'objet de discussion. Citons en exemple les objections exprimées par Jean-Marie Schaeffer (1999b). Même s'il reconnaît que sa capacité à pénétrer la conscience des personnages est un bon critère empirique pour caractériser la fiction puisque « l'accès direct aux pensées des personnages est beaucoup plus massivement pratiqué dans ce qui relève de la fiction que dans ce qui relève du factuel », Jean-Marie Schaeffer explique que ce trait caractéristique est toutefois insuffisant pour la définir dans la mesure où, même à un moindre degré, la faculté de pénétrer la conscience existe aussi dans les récits factuels et dans la mesure aussi où cette capacité est relativement récente dans l'histoire de la littérature fictionnelle puisqu'elle n'apparaît massivement qu'à partir du XIXe siècle (1999b : 3). Ces objections ne font toutefois pas obstacle à notre réflexion puisque nous ne cherchons pas, pour notre part, à donner une définition précise du récit de fiction mais à utiliser les théories qui le concernent, notamment celles qui s'attachent à l'activité du lecteur, pour mieux modéliser cette activité. Peu importe alors que certaines caractéristiques de la fiction se retrouvent aussi dans les récits factuels, imposant aux lecteurs des mécanismes cognitifs et affectifs similaires.

Conclusion

Nous pouvons conclure de cette confrontation des études portant sur le personnage que des tendances opposées se dessinent. La narratologie classique a privilégié chez le personnage son rôle d' « actant » du récit, minimisant sa dimension psychologique, par peur d'une dérive qui ferait oublier que le personnage n'est qu'un être de mots, comme le suggèrent ces propos d'Yves Reuter dans *L'analyse du récit*, un ouvrage d'analyse narratologique.

> On en a trop souvent traité, surtout sur le plan psychologique, comme s'il s'agissait d'une personne en chair et en os, en oubliant l'analyse précise de *sa construction textuelle* (2012 : 29).

Cependant, la psychologie cognitive à ses débuts n'a pas non plus mis au centre de ses préoccupations les états mentaux des personnages, privilégiant encore, pour l'analyse de la

compréhension du récit, ce qui relevait de leurs actions, peut-être parce qu'à une époque où l'on pensait que l'esprit humain fonctionnait comme un ordinateur, il était plus facile de représenter de manière algorithmique des actions plutôt que des états mentaux. Dans ces deux domaines disciplinaires, il est donc peu probable que nous trouvions des concepts majeurs qui nous permettent de réfléchir tant à la question de l'identification fictionnelle qu'à celle des émotions qu'elle suscite.

Au contraire, si nous avons présenté longuement le travail de Käte Hamburger et Dorrit Cohn, c'est qu'il nous paraît répondre à un certain nombre d'interrogations au cœur de notre travail et notamment celles qui portent sur les éléments du récit fictionnel qui sont l'objet de l'investissement affectif du lecteur. En postulant que la fiction se caractérise par sa capacité à représenter les pensées des personnages, les deux théoriciennes offrent à notre dispositif son fondement théorique concernant l'importance de cette représentation pour la compréhension du récit.

> En art, l'apparence de la vie n'est pas produite autrement que par le personnage, en tant qu'il vit, pense, sent et parle, en tant qu'il est un Je.

Cette phrase de Käte Hamburger (1986 : 72) rappelle le pouvoir de la fiction de produire des effets de réel pour que le lecteur donne vie à des personnages qu'il imagine en train d'agir, de parler et de penser. Selon Käte Hamburger, le personnage doit donc être considéré comme un « sujet » fictif. Il en résulte, qu'en tant que lieu de représentation des pensées des personnages, le récit fictionnel invite probablement le lecteur à exercer sur les personnages de la fiction sa capacité humaine de saisir les pensées d'autrui. Conjointement à d'autres compétences, les facultés de communication intersubjective du lecteur vont donc être sollicitées, et ce sont elles qui lui permettront d'appréhender les émotions, intentions et croyances des personnages, autant d'éléments indispensables pour comprendre les ressorts motivationnels de l'histoire racontée.

Aussi, pour notre cadre théorique, allons-nous orienter nos investigations narratologiques vers les travaux de Käte Hamburger et de ses successeurs, Dorrit Cohn, Ann Banfield ou S.-Y. Kuroda, pour tenter de définir plus précisément les spécificités énonciatives des œuvres de fiction. Cela nous permettra de voir, dans un chapitre à venir[61], si elles confirment ou infirment les hypothèses que nous faisons sur le rôle central du *bovarysme* dans l'activité du lecteur d'œuvres littéraires de fiction narrative. Mais avant cela, nous allons revenir à la

[61] Cette analyse des travaux de la « Poétique narrative » sera faite au chapitre 6 consacré à l'univers de la fiction.

théorie littéraire pour amorcer une étude des phénomènes d'identification et d'immersion fictionnelles auxquels le lecteur est soumis avec le récit de fiction.

CHAPITRE 4 : IDENTIFICATION

Introduction

Nous avons souligné en introduction de cette thèse que la question de l'identification au personnage constitue le point de départ de notre étude des phénomènes d'empathie fictionnelle. L'interrogation sur l'identification du lecteur aux personnages du récit est donc au cœur de notre problématique. Elle recoupe selon nous deux aspects du bovarysme littéraire, l'investissement affectif d'une part et l'aptitude à se prendre pour autrui d'autre part, deux phénomènes, comme nous l'avons vu, très souvent dénigrés dans le domaine des Lettres, au sens où ils ne seraient, chez le lecteur, qu'une étape vers la maturité lectorale caractérisée *a contrario* par la capacité de distanciation. Présenté au premier chapitre, l'exemple du jugement très sévère porté par Michel Picard sur la lecture que Jacques Vingtras fait du roman de Daniel Defoe est particulièrement éclairant. Au prétexte que cette lecture serait envahie à l'excès par l'instance du *lu*, elle éluderait l'activité du *lectant,* seule activité vraiment digne du « jeu » de la lecture littéraire selon Michel Picard. Bernard Daunay (2004 : 233-243) a bien montré que cette tendance à disqualifier le lecteur ordinaire en hiérarchisant les instances lectrices mises en jeu, se retrouve chez de nombreux théoriciens de la fin du vingtième siècle. De fait, en refusant les ressorts traditionnels du romanesque, ce sont les adeptes du Nouveau Roman qui ont initié une « ère du soupçon » dont les effets se font encore sentir. Si ces romanciers cherchaient à émanciper leurs lecteurs en les obligeant à porter leur attention uniquement sur les formes textuelles, leur position témoigne aussi du mépris dans lequel ils tenaient les lecteurs ordinaires, ceux qui lisent les œuvres pour s'attacher aux personnages et vivre leurs aventures par procuration.

> Les personnages sont toujours un élément majeur du récit : à titre d'agents et de support de l'enchaînement des actions, ils en constituent des « actants ». […] À titre d'agents fictifs, ils [les personnages] en constituent les « héros », notion certes ambiguë mais qui désigne au moins le fait que les lecteurs ou spectateurs

> peuvent peu ou prou s'identifier aux protagonistes : ils sont alors la source principale de l'illusion littéraire[62].

D'après le dictionnaire d'où cette citation est extraite, le phénomène de l'identification fictionnelle serait inhérent au récit dont les personnages principaux seraient « peu ou prou » des lieux d'investissement subjectif pour les lecteurs. Mais si le mot « héros » semble aux auteurs de l'ouvrage lourd d'ambigüité, en revanche, le verbe « s'identifier » ne paraît pas poser de problème. Y a-t-il donc une évidence de l'identification ?

Rappelons donc en préambule que, pour Hans Robert Jauss (1978), l'opposition entre la jouissance de l'identification et la pratique active de la distanciation, notamment par le jugement moral, n'est pas inhérente à la réception des œuvres d'art. Cette dichotomie n'existe pas en elle-même, et elle n'est ressentie que depuis que « toute identification du spectateur ou du lecteur avec l'objet représenté est décriée comme une marque de philistinisme – surtout la sympathie et l'admiration pour le héros. » (Jauss, 1978 : 147). Comme on le voit, Hans Robert Jauss dénonce de cette façon la tendance des analyses littéraires des années soixante-dix – les analyses structuralistes donc – à « purger le plaisir esthétique de toute identification émotionnelle pour le réduire entièrement à la réflexion esthétique ». Or, selon lui, c'est précisément à travers les phénomènes d'identification que la littérature transmet des normes d'action et non dans la réflexion qui découle de la lecture. Ainsi, ce serait détourner la littérature de sa fonction sociale que de ne pas prendre en compte ces phénomènes d'identification et leurs effets sur le lecteur, car la littérature ne peut être seulement expérience de soi, elle doit être « expérience de l'autre, qui s'accomplit depuis toujours, dans l'expérience artistique, au niveau de l'identification esthétique spontanée qui touche, qui bouleverse, qui fait admirer, pleurer ou rire par sympathie, et que seul le snobisme peut considérer comme vulgaire » (147). On le voit, refuser ce qui dans la lecture littéraire relève de l'identification et des émotions afférentes représente, selon Hans Robert Jauss, une attitude teintée de snobisme et impose une séparation artificielle de deux aspects indissociables de la lecture.

Notre travail de réflexion, dans le présent chapitre, va tenter d'approfondir cette question de l'identification fictionnelle en étudiant successivement les deux aspects de l'investissement subjectif dans le personnage : les émotions fictionnelles et l'identification au personnage.

Dans la section intitulée « Illusions », nous consacrons une place importante au domaine de la philosophie, pour aborder le statut ontologique des personnages de fiction et interroger la

[62] *Dictionnaire du Littéraire*, Paul Aron, Denis Saint-Jacques et Alain Viala, PUF, 2002, p. 434.

nature des émotions fictionnelles. Nous verrons comment Jon-Arild Olsen, par une étude diachronique qui nous mènera de Platon à Jean-Paul Sartre, tente de résoudre le paradoxe du plaisir tragique. La réflexion se poursuivra autour de la notion de crédulité du lecteur telle que Vincent Jouve l'a développée à partir de son modèle théorique, en analysant les relations qui lient le personnage fictionnel et le lecteur.

Les trois sections suivantes seront plus directement orientées sur la question de l'identification au personnage. Nous mènerons une analyse lexicosyntaxique des termes identité et identification puis un recensement des diverses explications des mécanismes sous-jacents à l'identification, avant de proposer une interrogation sur la *désidentification* inhérente au phénomène d'identification.

4.1. ILLUSIONS

Le terme latin *persona* désignait le masque porté sur scène par les acteurs, en conséquence de quoi « le mot "personnage" a été longtemps en concurrence avec "acteur" pour désigner les êtres fictifs dans une œuvre littéraire »[63]. Le personnage est donc « une personne imaginaire mise en action dans un ouvrage dramatique »[64] et chacun perçoit bien la différence de statut ontologique entre un personnage et une personne réelle.

4.1.1. Le statut ontologique des personnages

Si une personne comme un personnage peuvent similairement se définir par leur nom et quelques autres caractéristiques, Thierry Lenain et Aline Wiame, citant le sociologue Erving Goffman[65], rappellent que seule une personne peut être le sujet d'une biographie, alors qu'un personnage « n'est que la transposition fictionnelle d'un tel sujet » dont la vie « se réduit pour toujours aux "informations" que l'auteur dudit récit a décidé d'y placer » (8).

Comme le fait remarquer Ludomir Dolezel, il ne sert donc à rien de se demander si Emma Bovary a ou non un grain de beauté sur son épaule gauche[66]. La fracture ontologique entre le monde de la fiction et le nôtre établit une barrière étanche qui empêche toujours le lecteur d'aller vérifier lui-même ce qu'il en est. Au grand regret de certains lecteurs, aucune interaction d'ordre physique n'est possible avec les personnages de la fiction, pas plus

[63] *Le dictionnaire du Littéraire*, P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala, Paris : PUF, 2002.
[64] *Le dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1998.
[65] Erwin Goffman., *Les cadres de l'existence*, Paris, Minuit, 1991, p. 136-137
[66] Ludomir Dolezel, *Heterocosmica, Fiction and Possible Worlds*, 1998, cité par Jon-Arild Olsen (2004a : 197)

d'ailleurs au cinéma que dans les romans. En revanche, si Jasper Fforde, dont les romans métaleptiques se jouent de cette frontière, peut affirmer que « les barrières entre réalité et fiction sont plus minces que nous ne l'imaginons »[67] c'est que les personnages prennent vie dans l'imagination du lecteur. Comme Kendall Wallton l'a mis en évidence, « tout se passe comme si la barrière empêchant l'interaction psychologique entre les mondes était plus facile à franchir »[68] que celle qui empêche l'interaction physique. C'est donc uniquement au niveau de la psychologie du lecteur que se situent les interactions avec les personnages. Quand Vassilis Alexakis insère les personnages majeurs de ses lectures d'enfance dans l'univers référentiel de son dernier roman autobiographique[69], il ne prétend pas donner corps à ces personnages de papier, mais nous propose une explication métaphorique d'une réalité psychologique que, pour sa part, Peter Lamarque traduit ainsi :

> Même si nous avons une conception *de dicto* des personnages fictionnels (en tant que constructions linguistiques), les objets possibles de cette conception n'en sont pas moins *de re* (395).

Alors que nous sommes conscients du statut ontologique des personnages, que nous connaissons et approuvons les théories qui leur imposent de n'exister que comme êtres de papier créés par un auteur démiurge, nous ne les aimons pas moins pour autant. Dans un essai sur l'art de la fiction, Robert Louis Stevenson décrit bien cette contradiction :

> Les personnages ne sont que des pantins. Le poing osseux du marionnettiste les anime très visiblement, leurs ressorts n'ont rien de secret, leurs figures sont de bois, leurs ventres bourrés de son, et malgré cela nous partageons le cœur battant leurs aventures » ([1882], 2007 : 222).

Aussi irréels soient-ils, les personnages de la fiction ont donc le pouvoir de déclencher chez le lecteur des émotions bien réelles, et c'est « le cœur battant » que le lecteur suit leurs aventures, comme Jacques Vingtras suivait les pas de Robinson avec une « émotion intense ».

Ces relations affectives complexes avec les personnages de fiction n'ont cessé d'étonner lecteurs et observateurs, par leur caractère paradoxal. C'est ce que nous allons montrer en croisant différents questionnements philosophiques.

[67] Jasper Fforde, *L'affaire Jane Eyre*, cité par Pierre Bayard (2008)

[68] Kendall Wallton, « How to Remote Are Fictionnal Worlds ? », *Journal of Aesthetics and Art Criticism, 37, 1978*, cité par P. Lamarque ([1981], 2005)

[69] Vassilis Alexakis, *L'enfant grec,* Paris, Stock, 2012.

4.1.2. Le paradoxe des émotions fictionnelles

Dans *Esthétique contemporaine,* Jean-Pierre Cometti, Jacques Morizot et Roger Pouivet (2005) expliquent en quoi consiste le paradoxe des émotions fictionnelles : alors qu'une des conditions de l'émotion est de croire en l'existence de ce qui émeut et que les lecteurs ne croient pas en l'existence de ce qui est fictionnel, ils ont des émotions à l'égard de personnages qu'ils savent être fictionnels. Il y a bien là un paradoxe, qui constitue, pour la philosophie analytique, la problématique la plus insistante au sujet de la fiction. Comment est-il possible d'être ému par la situation d'un héros que nous savons ne pas être réel ? Comment nous laissons-nous abuser en toute connaissance de cause ? Pourquoi notre attention se focalise-t-elle sur des personnages dont nous avons conscience qu'ils n'existent que dans notre imagination, mais dont le sort, pourtant, peut nous faire venir les larmes aux yeux ou nous faire retenir notre souffle avec anxiété ? La situation du spectateur de théâtre n'entre pas directement dans notre réflexion, cependant, il est aussi remarquable qu'au théâtre, si nous sommes inquiets pour le personnage ou terrifié par le sort qui lui est promis, il ne nous viendrait jamais à l'esprit de nous lever pour empêcher l'action de se dérouler et ainsi sauver notre protagoniste[70].

4.1.3. Un double paradoxe

La situation est d'autant plus paradoxale que, la plupart du temps, nous retirons de ces émotions fictionnelles un véritable plaisir, et cela malgré la peur ou la pitié que nous avons éprouvée. Certes, il peut arriver que ce que nous ressentons soit trop angoissant et que nous fermions le livre, mais en règle générale, nous apprécions ces émotions intenses que la lecture nous procure. Ainsi, alors même que nous nous affligeons sur le sort de Phèdre ou d'Emma Bovary, éprouvons-nous, dans le même temps, une réelle satisfaction esthétique qui nous permettrait de dire : « En cette affliction consiste mon plaisir ». Cet énoncé, détournement à la première personne d'une citation de saint Augustin, est le titre très expressif d'un article de Jon-Arild Olsen, dans lequel il cherche à identifier le paradoxe du plaisir tragique suscité par la littérature et à mesurer la pertinence des analyses qui en ont été faites (Olsen, 2004). Il s'appuie sur une présentation diachronique du traitement philosophique de la notion de plaisir tragique pour mener une réflexion sur les dimensions affectives et cognitives des émotions suscitées par la fiction littéraire. Nous allons donc observer avec lui, dans l'histoire des idées,

[70] Seuls les enfants, ne connaissant pas encore bien les conventions théâtrales qui séparent ontologiquement personnages incarnés par les acteurs et spectateurs, tentent parfois d'intervenir physiquement sur la scène.

comment le paradoxe du plaisir tragique a été traité puis croiser les réflexions élaborées avec celles de la philosophie analytique anglo-saxonne.

C'est Platon, au IV^e^ siècle avant J-C qui évoque le premier la perplexité dans laquelle le plongent les contradictoires émotions suscitées par la souffrance des héros épiques :

> Quand nous entendons Homère ou un quelconque des fabricants de tragédies imiter un des héros qui est plongé dans la souffrance […] tu sais que nous y prenons du plaisir […] et qu'avec le plus grand sérieux nous louons comme bon poète celui qui sait nous mettre le plus possible dans un tel état[71].

Cependant, Platon ne fait pas d'analyse du paradoxe, qu'il ajoute juste aux reproches d'irrationalité qu'il fait à la fiction.

Sept siècles plus tard, saint Augustin fait le même constat étonné devant le comportement des spectateurs de théâtre : « Et cependant, spectateur, il veut de ce spectacle ressentir l'affliction, et en cette affliction consiste son plaisir ». Considérant, comme Platon, que le public mesure la qualité de l'œuvre littéraire à l'intensité des émotions ressenties, il observe :

> Si le spectacle de ces malheurs antiques ou fabuleux ne l'attriste pas, il se retire avec des paroles de mépris et de critique. S'il éprouve de la tristesse, il demeure là, attentif et joyeux[72].

De la même façon, Jon-Arild Olsen insiste sur la démarche volontaire qui nous fait ouvrir un roman ou aller au théâtre « dans l'attente d'une expérience *intrinsèquement satisfaisante* », même si la souffrance est parfois une dimension fondamentale de cette expérience. Le paradoxe du plaisir tragique, c'est que nous plongeons dans la tragédie avec délice, comme si nous avions « du plaisir à éprouver du déplaisir » (6).

4.1.4. Résoudre le paradoxe du plaisir tragique

À partir de ce constat, Jon-Arild Olsen montre qu'aucune des théories développées depuis l'Antiquité jusqu'à notre époque moderne n'a réussi à résoudre de manière convaincante ce paradoxe, à commencer par les théories d'Aristote puisque, ni celle de la catharsis, développée dans la *Poétique* à partir d'une conception uniquement physiologique des émotions, ni celle de la théorie cognitive des émotions expliquée dans la *Rhétorique* avec l'exemple de la crainte, ne sont satisfaisantes, selon lui. Les explications plus récentes sont toutes axées sur des conceptions duelles, soit de l'œuvre littéraire qui provoque les émotions,

[71] Platon (1993). *La République*. Trad. P. Pachet, Paris, Gallimard, X, 605, c-d, p. 511.
[72] Saint Augustin (1993), *Confessions,* trad. A. d'Andilly, Paris, Gallimard, III, 3, p. 89, cité par Olsen (2004 : 4).

avec une distinction entre forme et contenu, soit du sujet qui les éprouve, mais, selon Jon-Arild Olsen, aucune n'apporte de solution satisfaisante. C'est ainsi que la théorie, fondée sur la dichotomie fond-forme, de David Hume, publiée en 1757 dans ses *Essais esthétiques*[73], distingue les émotions désagréables déclenchées par les événements représentés, de celles agréables que suscite la manière dont ces événements sont représentés. David Hume affirme que le plaisir serait un « effet de l'éloquence même avec laquelle la scène désolante est évoquée »[74]mais, en ce cas, on peut se demander, avec Jon-Arild Olsen, à quoi les émotions désagréables peuvent bien servir et pourquoi les spectateurs ou lecteurs ne choisissent pas en priorité des œuvres bien écrites mais gaies plutôt que de souffrir au spectacle de la douleur des personnages. À cette objection, David Hume répond par un processus complexe de conversion des émotions désagréables en plaisir. Ses explications, incompatibles avec notre expérience qui fait cohabiter les deux émotions jusqu'à la fin du spectacle ou de la lecture, sont assez peu convaincantes.

Jon-Arild Olsen présente ensuite la théorie de Friedrich Schiller, exposée dans « Sur le fondement du plaisir pris aux objets tragiques ». Cette explication est fondée, non sur la dualité de l'œuvre littéraire comme celle de David Hume, mais sur celle du sujet, touché par le spectacle dans différentes parties de son esprit. Elle reprend la théorie du sublime de Kant, caractérisée par une élévation métaphysique due à une prise de conscience. L'œuvre d'art, selon Friedrich Schiller, en faisant souffrir notre sensibilité, nous ferait prendre conscience de la faculté supérieure de la raison. Avec l'exemple des films d'horreur, Jon-Arild Olsen montre que cette théorie n'est pas généralisable à toutes les œuvres d'art qui donnent du plaisir en suscitant des émotions désagréables. Par ailleurs, une fois encore, la fonction des émotions désagréables n'est pas définie. Dans les deux théories de David Hume et de Friedrich Schiller, on constate, avec Jon-Arild Olsen, que « c'est toujours *en dépit* des émotions déplaisantes que nous éprouvons du plaisir ». Or notre expérience individuelle de lecteur et de spectateur conteste cette affirmation car « les émotions pénibles sont *l'objet même* de notre plaisir » (Olsen, 2004 : 10).

La présentation suivante est celle de Sigmund Freud, fondée sur la distinction entre deux niveaux de l'esprit du spectateur ou du lecteur, niveaux dont l'un serait conscient et l'autre inconscient. De nature psychanalytique, cette théorie rejoint les explications de Michel Picard et de Jouve que nous exposerons un peu plus tard[75], en considérant la tragédie comme « l'expression des désirs refoulés trouvant leurs origines dans la vie sexuelle infantile »

[73] David Hume (2000) [1757]. « De la tragédie ». *Essais esthétiques,* trad. R. Bouveresse. Paris : Flammarion. p. 111-121, cité par Olsen (2004 : 10).
[74] *Ibid.*
[75] Dans la rubrique « identité » du présent chapitre.

(Olsen, 2004 : 11). Le plaisir serait dû au contenu latent de la pièce qui renverrait chaque spectateur à ses fantasmes archaïques. Par exemple, le spectacle d'*Œdipe roi* satisfait l'inconscient du spectateur qui assouvit ses pulsions œdipiennes, mais dont la conscience s'horrifie de ce qu'elle voit[76]. Comme le note Jon-Arild Olsen, « la clé d'une bonne tragédie résiderait ainsi dans sa capacité à satisfaire nos désirs inconscients tout en respectant les bienséances imposées par notre moi conscient » (Olsen, 2004 : 11). Selon cette théorie psychanalytique, le plaisir ressenti devrait rester inexplicable pour celui qui l'éprouve et entrer en tension avec les émotions désagréables, ce que dément notre expérience du plaisir tragique, qui « ne possède en général ni le goût âcre, ni l'étrange fascination des plaisirs interdits » (Olsen, 2004 : 12). Avant d'aborder la théorie sartrienne avec laquelle Jon-Arild Olsen résout enfin le paradoxe du plaisir tragique, nous allons faire un détour du côté de l'esthétique analytique anglo-saxonne dont les caractéristiques sont d'être « argumentative, directe et claire » (Pouivet *et al.*, 2005 : 9).

4.1.5. Fiction et irrationalité

À l'instar de Platon, Colin Radford, en 1975, interrogeant l'émotion des lecteurs devant le destin d'Anna Karénine, adopte un point de vue radical en affirmant que les émotions fictionnelles que nous éprouvons pour les personnages témoignent de notre incohérence. Pour sa démonstration, il explique que si nous lisions le récit des terribles souffrances éprouvées par un groupe de personnes, que ce récit nous émeuve jusqu'aux larmes et que nous apprenions ensuite que nous avons été victimes d'un leurre car le récit n'était pas véridique, nous en serions terriblement vexés et aurions le sentiment d'avoir été dupés. Pour lui, ce qui nous tourmente, ce n'est pas seulement la souffrance des gens, mais c'est la pensée de cette souffrance quand nous croyons qu'elle est vraie. Il comprend donc les émotions devant un récit historique ou un documentaire puisqu'elles sont accompagnées de croyances. En revanche, il considère comme totalement incongrue l'émotion devant la mort d'un personnage de fiction. « Nous sommes attristés, mais comment est-ce possible ? De *quoi* sommes-nous attristés ? », demande-t-il (Cometti *et al.,* 2005 : 342). Nous versons des larmes en sachant pertinemment que personne n'est mort. En toute logique, il en conclut que « que nous soyons émus par des œuvres d'art implique, chez nous, inconsistance et donc incohérence ». Avec Colin Radford, la réflexion sur le paradoxe des émotions fictionnelles tourne donc au procès en irrationalité des lecteurs. Si cette position fait aujourd'hui sourire tout lecteur ayant expérimenté les joies du *bovarysme* sans penser qu'il en perdait pour autant sa raison, il faut

[76] Freud S. « Leçons d'introduction à la psychanalyse ».in *Œuvres complètes*, vol. XIV, Paris, PUF [1917], cité par Olsen (2004 : 11).

reconnaître qu'en France, elle est très largement partagée dans le milieu des Lettres pendant les trente dernières années du XX^{e} siècle et qu'elle a profondément influencé le monde de l'enseignement, où l'illusion référentielle est souvent discréditée car assimilée à de la naïveté, ce qu'avec ironie Antoine Compagnon souligne dans *Le démon de la théorie* :

> Le triomphe facile de la théorie littéraire sur le *mimésis* dépendant d'une conception de la référence linguistique simpliste et outrée : l'hallucination ou rien (Compagnon, 1998 : 156).

Cette manière d'évoquer les émotions fictionnelles en invoquant l'irrationalité rejoint donc, sémantiquement, les théories de l'« illusion », de la « crédulité » ou de la « naïveté », qui, chacune à leur manière, jette le discrédit sur les lecteurs dont l'investissement affectif et imaginaire dans la littérature est considéré comme trop prégnant.

4.1.6. La théorie sartrienne

La dernière théorie citée par Jon-Arild Olsen est celle de Jean-Paul Sartre qui résout le paradoxe du plaisir tragique tout en proposant une alternative pour appréhender la relation esthétique aux œuvres de fiction. Jean-Paul Sartre considère en effet que « le spectateur ne perd jamais de vue que ce qui lui est présenté est un non-réel »[77], en conséquence de quoi les émotions ressenties « ne sont pas plus véritables que les personnes et les événements qu'elles prennent pour objets » (Olsen, 2004 : 13). Comme il peut crier, être tendu, respirer rapidement, le spectateur sent qu'il éprouve, du point de vue de leur dimension physiologique, de véritables émotions mais, en même temps, il identifie ces émotions comme étant dues à son imagination. Tentant d'expliquer ces émotions du spectateur, Jean-Paul Sartre affirme que « sa croyance est imaginaire. C'est-à-dire que ce n'est pas une persuasion profonde et vitale, mais c'est une autosuggestion qui conserve la certitude informulée d'être une autosuggestion »[78]. Avec l'analyse que Jon-Alrid Olsen propose des réflexions sartriennes, le paradoxe des émotions tragiques est bien résolu : les émotions ressenties ne sont pas de véritables émotions et elles ne s'opposent donc pas au plaisir véritable qui a pour objet l'expérience imaginative des entités fictives. Cette expérience inclut les émotions imaginaires que l'œuvre produit en nous, et que notre plaisir prend pour objet.

Cependant, la solution proposée par Jean-Paul Sartre pour résoudre le paradoxe des émotions fictionnelles est intéressante bien au-delà de cette question, car elle propose un modèle de représentation de la relation à l'œuvre fictionnelle totalement nouvelle à l'époque et que

[77] Jean-Paul Sartre, « Mythe et réalité du théâtre », in *Un théâtre de situations*, ed. M. Contat et M. Rybalka, Paris, Gallimard, p. 190, [1967], cité par Olsen (2004 : 13).
[78] *ibid*, cité par Olsen (2004 : 14).

résume ainsi Jon-Arild Olsen : « nous jouons à avoir peur, nous jouons à éprouver de la pitié » (Olsen, 2004 : 15). Avec de tels propos, Jean-Paul Sartre proposait donc d'orienter la réflexion vers une nouvelle théorie de la fiction, fondée cette fois sur le jeu de « faire semblant ». Or, si cette théorie, comme nous le verrons plus tard[79], a été adoptée par les philosophes américains Kendall Walton et Gregory Currie qui l'ont développée dans leurs ouvrages respectifs *Mimesis as Make-Believe* (1990) et *The Nature of the fiction* (1990), il est notable que les tenants de l'esthétique et de la théorie littéraire en France l'ignoreront jusqu'à la fin du XX^{e} siècle.

Après ce détour par la philosophie, nous allons maintenant revenir aux concepts qui ont permis, en France, aux théoriciens de la lecture littéraire, de penser l'activité du lecteur, pour voir comment de leur côté, ils analysent les phénomènes d'identification et d'implication émotionnelle.

4.2. CRÉDULITÉ

Selon Philippe Hamon, il est difficile de voir comment un personnage est perçu par les lecteurs, tant les « effets de fascination, d'illusion référentielle, de projections et d'identifications diverses » sont multiples (Hamon, [1983] 1998 : 13). En 1992, dans *L'effet personnage dans le roman*, Vincent Jouve entreprend pourtant l'analyse de la réception des personnages par le lecteur de récit, c'est-à-dire une étude détaillée des divers éléments susceptibles d'influer sur la saisie du personnage romanesque par le lecteur. Le personnage n'étant pas le fruit d'une perception mais d'une représentation, Vincent Jouve souligne que la subjectivité du lecteur joue un très grand rôle dans l'image que celui-ci se fait dudit personnage : « Le personnage se présente comme une image mentale saturée de signification, produite par l'interaction du texte et du lecteur » (64).

Situant son analyse du côté du lecteur, Vincent Jouve rappelle que l'approche immanentiste du personnage[80] est insuffisante car le roman ne saurait se passer d'une illusion référentielle minimale et de l'essentialisation de l'être fictif : le temps de la lecture, le lecteur considère le monde du texte comme un monde existant. Si l'on reprend les instances définies dans son modèle théorique, nous pouvons être plus précise : le *lectant* sait que le monde du roman est imaginaire, le *lisant* fait semblant de croire que ce monde existe et le *lu* croit effectivement ce

[79] Il en sera question dans le chapitre 4 consacré à l'immersion fictionnelle.

[80] Selon Vincent Jouve, dans une approche immanentiste du personnage, comme celles de Greimas, Barthes ou Hamon, « le personnage n'est qu'un être de papier strictement réductible aux signes textuels » (1992 : 9).

monde réel. La réception du personnage par le lecteur, les relations qui s'établissent entre eux, interrogent la crédulité du lecteur car elles dépendent en grande partie de la perception du caractère vraisemblable ou non du personnage par le lecteur.

4.2.1. La perception du caractère vraisemblable du personnage

Se référant à l'analyse faite par Thomas Pavel de la perception sémantique des mondes fictionnels, Vincent Jouve affirme que « percevoir sémantiquement un monde fictionnel, c'est le situer par rapport aux *frontières* du réel et de l'irréel, déterminer les *dimensions* de sa fictionnalité, la *distance* qui le sépare du monde du lecteur et la façon dont se résorbe son *incomplétude* structurelle. » (Jouve, 1992 : 66)[81] Or, Vincent Jouve constate que les critères utilisés par Thomas Pavel sont aussi applicables pour analyser la perception du personnage par le lecteur. Par analogie, percevoir le personnage, c'est donc le situer par rapport au réel. Pour examiner les frontières du personnage, Vincent Jouve propose d'observer : « 1 / son éventuelle parenté avec des figures mythiques ; 2 / la mise en évidence de son caractère fictionnel ; 3 / son degré de réalité » (66), ce qu'il représente avec le schéma reproduit ci-dessous :

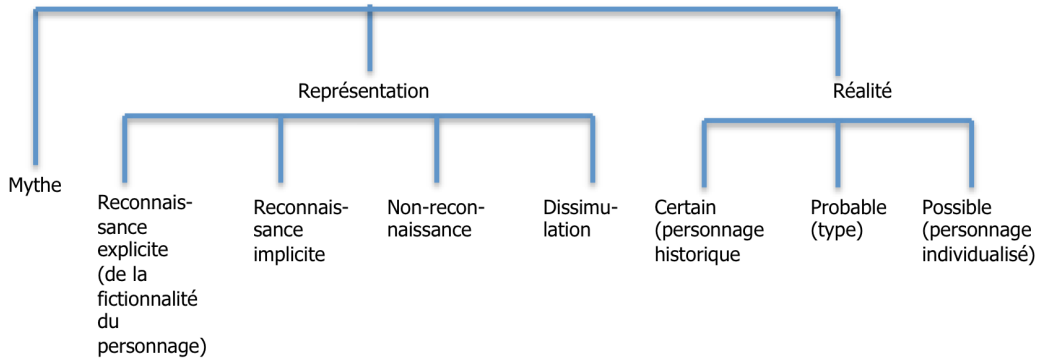


Tableau n° 4 : *Frontières du personnage par rapport au réel* (Jouve, 1992 : 66)

Excepté le personnage mythique qui renvoie à un intertexte, ce sont la position du personnage par rapport au réel et la manière dont il est représenté qui lui confèrent une forme de vraisemblance (66). Ainsi, la « réalité » du personnage fluctue-t-elle entre le *certain* pour les

[81] Nous reviendrons au chapitre 5 sur la notion d'univers fictionnel.

personnages historiques, le *probable* pour les personnages qui incarnent des « types » et le *possible* pour ceux qui sont des individus obéissant aux lois du monde réel (68). Par ailleurs, la « figure représentée » est aussi déterminée par l'énonciation qui définit des degrés de perception de la réalité fictionnelle du personnage. Ainsi, selon Vincent Jouve, la narration en première personne, créant un effet de vie, donne-t-elle au personnage, une réalité ontologique bien plus importante que la narration neutre en 3ème personne. À l'inverse, le lecteur peut ressentir le caractère fictionnel, et non réel, du personnage à travers l'absence de sérieux de la présentation qui lui en est faite (67). Enfin, la distance qui sépare le personnage du monde du lecteur est elle aussi importante, parce qu'elle détermine les efforts du lecteur pour percevoir le personnage. Cette distance dépend de la proximité culturelle entre le lecteur et le personnage ou son cadre de référence. Elle est aussi tributaire des choix stylistiques de l'œuvre et de la « bienveillance » de la narration qui, par la tonalité adoptée, peut donner au lecteur l'impression d'une grande familiarité avec le personnage ou, au contraire, avec une narration sophistiquée, une sensation d'insaisissabilité. Le dernier élément qui entre en compte pour saisir le personnage est sa « densité référentielle » (69) : elle dépend de la nécessité ou non d'avoir des connaissances d'ordre extra-textuel, mais aussi du rôle du personnage dans l'« orchestration narrative ».

4.2.2. La réception du personnage comme une « personne »

Dans *L'effet*-personnage, Vincent Jouve considère alors l'une après l'autre chacune des trois instances lectrices de son modèle, *lectant, lisant et lu*, pour voir, selon le régime de lecture adopté, quel est « l'effet-personnage » obtenu, c'est-à-dire la manière dont le lecteur appréhende le personnage. Il considère ainsi que pour le *lectant*, le personnage n'est qu'un instrument, un « pion » (92), dans le projet narratif de l'auteur ; que pour le *lu*, le personnage est un prétexte pour vivre fantasmatiquement des situations en « voyeur légitime » (91) ; et que le *lisant*, pour sa part, appréhende le personnage comme une vraie personne. Oscillant entre *lectant*, *lisant* et *lu,* le lecteur adopterait donc des attitudes successives différentes selon qu'il appréhende le texte comme un espace à déchiffrer (*lectant*) ou un espace à investir (*lisant* et *lu*). Mais par quels phénomènes d'identification, d'après Vincent Jouve, le *lu* et le *lisant* investissent-ils les figures des personnages ?

En ce qui concerne l'activité du *lu*, qui est l'instance de l'investissement fantasmatique, elle renvoie, comme dans l' « identification primaire » de la théorie psychanalytique de Michel Picard vue précédemment, à la scène primitive et au désir de combler un manque fondateur (90). Comparant les mécanismes psychiques à l'œuvre dans la création et dans la réception, Vincent Jouve considère que l'œuvre, « créée pour combler le désir de l'artiste […] comble

également notre propre désir » (150). Mais, pour Vincent Jouve, la principale « victime de l'illusion référentielle » est le *lisant*, qui constitue le « moi fictionnel » du lecteur (87) c'est-à-dire l'instance lectrice en lui qui fait semblant de croire à la fiction. Pour le lecteur qui oublie que le personnage romanesque n'est fait que de mots, celui-ci devient alors une « personne », un *autre vivant* et le *lisant*, investi dans un jeu de type *playing*, va « jusqu'à s'identifier » à lui (89).

> La réception du personnage comme personne se révèle donc d'une richesse exceptionnelle. Elle suppose un investissement émotionnel qui fait de la lecture bien autre chose qu'un simple divertissement. On peut d'ailleurs penser que, pour la plupart des lecteurs, c'est l'illusion d'entrer en contact avec des figures presque « plus vivantes » que les personnes « réelles » qui fonde le plaisir de lire (Jouve, 1992 : 149).

Selon Vincent Jouve, le plaisir du texte est donc lié à l'illusion vécue par les lecteurs de rencontrer des êtres dont ils ont l'impression qu'ils sont vivants. Conformément à ce que Coleridge appelle « willing suspension of disbelief » et qu'Umberto Eco considère comme un contrat tacite entre le lecteur et l'œuvre (Eco, 1996 : 81), le lecteur de Vincent Jouve suspend volontairement et temporairement son incrédulité le temps de la lecture. Le terme « illusion » est donc le maître mot de Vincent Jouve pour caractériser l'activité du *lisant*.

4.2.3. Origine de la crédulité du lecteur

Selon Vincent Jouve, ces mécanismes d'illusion référentielle sont toutefois fragiles et le lecteur peut, en fonction des romans qu'il lit, « croire » ou « ne pas croire » (Jouve, 1992 : 85), car le *lectant* veille. Or le *lectant*, gardant à l'esprit que le personnage fait partie d'un ensemble textuel, ne se laisse pas facilement anesthésier.

Cependant, même si elle est fragile, on peut se demander d'où vient cette créance accordée au monde de la fiction. Pour Vincent Jouve, qui adopte l'approche psychanalytique de Michel Picard, il y a deux explications à ce phénomène. La première, empruntée à Marthe Robert, est liée au « roman familial » qui serait, selon elle, la seule explication à l'illusion romanesque. Dans *Roman des origines, origines du* roman (1972 : 65), elle explique le phénomène de « croire-au-narratif » par la fable des origines que chacun s'est forgée enfant, c'est-à-dire par la confiance que nous avons accordée enfant aux productions de l'imaginaire. Tout récit lu ultérieurement renverrait à ce récit originel et se verrait octroyer une part de vérité, par le lecteur naïf mais aussi les esprits les plus avertis. À sa suite, Vincent Jouve affirme que « sitôt qu'on ouvre un roman, c'est l'enfant qui renaît en nous » (85) et il cite Charles Grivel pour

qui, lorsque nous lisons, nous revenons au premier âge de notre enfance car lire serait « un désir d'enfance » (86). « L'effet de vie du personnage romanesque témoigne ainsi de la confiance accordée jadis aux productions de l'imaginaire » (87), ce qui signifie que le consentement à l'illusion référentielle du lecteur relève, selon Vincent Jouve, d'une naïveté retrouvée. Le moi imaginaire, lieu des identifications, qu'il assimile au « Moi du Narcissisme »[82] serait un processus primaire toujours prêt à réapparaître. Même si Vincent Jouve précise que « le *lisant* n'est pas naïf » (85), il semble bien que son activité, elle, ait bien un caractère régressif.

La deuxième explication donnée par Vincent Jouve repose sur l'analogie entre lecture et rêve. La lecture provoquerait une sorte d'« hallucination paradoxale » (88), expliquée par le biais de la « régrédience ». Ce terme « régrédience », emprunté à Christian Metz[83], désigne le processus par lequel les excitations originaires de l'inconscient se transforment en « illusion d'extériorité à travers la production d'images mentales », un peu comme dans le rêve (88). Cependant, parce que le lecteur, à la différence du dormeur, reste conscient, la régrédience ne serait, dans la lecture, pas totalement aboutie.

On constate donc qu'avec Vincent Jouve, c'est en termes d'« illusion », de « crédulité », de « naïveté » et « hallucination » voire d' « incomplétude » que sont évoqués les phénomènes d'immersion fictionnelle responsables du type de réception du personnage par le lecteur. Nous y reviendrons. Toutefois, évoquer ainsi la crédulité du lecteur ne suffit pas à comprendre ce que recouvre le phénomène d'identification. Nous allons donc poursuivre notre investigation en interrogeant la signification du terme « identification » et sa proximité avec le mot « identité ».

4.3. IDENTITÉ

Dans *La lecture comme jeu,* Michel Picard s'interroge sur la définition du terme « identification » qu'il juge utilisé sans rigueur lexicale : « Que recouvre au juste cette facilité de langage ? », demande-t-il (91). S'il appartient au vocabulaire traditionnel de la psychologie, le mot « identification » représente, dans l'usage courant, un processus, dont on n'explique ni les causes ni les effets.

[82] Emprunt à O. Mannoni dans *Clefs de l'Imaginaire ou l'Autre scène*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1969, p. 171, cité par Jouve (1992), p. 87.
[83] *Le signifiant imaginaire*, Christian Metz, p. 126, étude sur le spectateur de cinéma.

> Selon l'usage laxiste courant, il renvoie à une sorte de métempsychose provisoire durant laquelle le lecteur (pour rester dans le domaine de l'écrit) se « mettrait dans la *peau* (?) » du personnage, se laisserait « habiter » par lui, un peu comme un acteur qui n'aurait lu ni Diderot ni Brecht et qui se prendrait sincèrement pendant quelque temps pour Jeanne d'Arc ou pour Napoléon. (Picard, 1986 : 91)

Pour comprendre ce qu'est l'identification, il nous faut analyser la relation qui s'établit entre le lecteur et le personnage. On imagine mal que le lecteur, sauf souffrant d'une pathologie psychique grave, se croit réellement être devenu le héros. Mais nul ne peut nier avoir ressenti parfois, face à un personnage littéraire, une forme de familiarité similaire à celle qui fait dire à Georges-Arthur Goldschmidt à propos du *Procès* « Joseph K., c'était moi » (2004 : 12). Nous utilisons alors le terme mal défini d'« identification », sans savoir très bien ce que celui-ci traduit exactement.

Comprendre les phénomènes liés au bovarysme, va donc demander de définir le terme « identification » par les processus qu'il décrit, en nous appuyant sur les analyses qui en ont été faites. Sans doute les processus en jeu sont-ils plus subtils que la simple projection de soi dans le personnage. C'est ce que nous allons observer maintenant en questionnant la grammaire du mot et en réfléchissant au rapport entre identité et identification.

4.3.1. Identification et identité

Si l' « identité » est un état, l' « identification » est un processus, mais, en raison de la polysémie de l'affixe *–tion* en français, l' « identification » peut désigner indifféremment l'opération d'« identifier » tout autant que le résultat de cette opération, c'est-à-dire, également, un état. Entre les deux substantifs « identité » et « identification », on voit donc que la limite est ténue, permettant dans le langage courant toutes les ambigüités sémantiques évoquées par Michel Picard.

Notons tout de suite que le lien causal entre identité et identification représente une sorte d'évidence partagée par les communautés d'adultes qui jouent le rôle de passeurs de livres auprès des jeunes enfants et des adolescents, c'est-à-dire les parents, les éditeurs et les enseignants. En matière d'édition pour la jeunesse, il est par exemple extrêmement fréquent que le héros du récit fictif ait le même âge que le public ciblé, et que les parents, qui se réfèrent entre autres aux conseils éditoriaux, soient poussés à acheter les romans qui permettent ainsi une identification au héros par une forme identité civile. De même, à l'école, les enseignants sont souvent portés à proposer des romans dont les héros ont de nombreux

points communs avec les élèves à qui ils enseignent, pensant que cette forme de similarité facilitera leur identification au personnage principal et par là même leur lecture.

Dans un article consacré à Harry Potter, Ingrid Bertrand, enseignante à l'université belge de Louvain, explique ce qui, selon elle, fait le succès du héros de J. K. Rowling. Son argumentation s'ancre précisément dans la proximité entre le jeune garçon et les lecteurs.

> À première vue, *Harry Potter est un héros extrêmement proche de ses lecteurs, ce qui facilite grandement l'identification***,** facteur déterminant dans le succès d'une œuvre. *Adolescent au physique très commun,* réservé et peu sûr de lui, Harry ne semble pas avoir, de prime abord, l'étoffe d'un superhéros. […] Manifestement, Harry Potter, *tout comme la majorité de ses lecteurs,* ne possède ni la force colossale d'Hercule, ni l'éblouissante beauté d'Adonis ou encore la profonde sagesse du roi Salomon. De plus, même s'il nous transporte dans un monde fantastique, nous permettant de vivre par procuration des aventures merveilleuses, *Harry évolue dans un univers qui ressemble fort à celui de ses lecteurs.*[84] (Bertrand, 2010 : 80)

Selon Ingrid Bertrand, il y aurait un lien évident, dans la lecture, entre « similarité » et « identification ». Elle conclut son article en disant que l'incroyable popularité du jeune sorcier est due à « son côté extrêmement familier » : « ses multiples facettes […] touchent inexorablement le lecteur, car elles reflètent son quotidien, des préoccupations, ses peurs et ses rêves les plus secrets tout en le transportant dans un monde de folklores et de traditions » (97). Aussi comprend-elle la réussite de J.K. Rowling par l'ambivalence du héros, doté certes de pouvoirs magiques, mais caractérisé également par une grande banalité. Les adolescents retrouveraient dans Harry Potter suffisamment d'ingrédients de leur propre vie pour que l'identification se produise et qu'ils aient l'impression de vivre des aventures à travers lui. De cette identification, les jeunes lecteurs tireraient satisfaction, ce qui expliquerait l'engouement pour ses aventures.

Umberto Eco fait une remarque similaire concernant Superman, Malgré toutes les qualités hyperboliques qui caractérisent le super héros, le lecteur peut s'identifier à lui sans difficulté, en raison d'une trouvaille que Umberto Eco qualifie de « carrément géniale » : Clark Kent – c'est le pseudonyme sous lequel vit Superman – « incarne exactement le lecteur moyen type, bourré de complexes et méprisé de ses semblables ». Aussi chaque américain de quelque ville que ce soit peut-il « nourrir le secret espoir de voir fleurir un jour, sur les dépouilles de sa personnalité, un surhomme capable de racheter ses années de médiocrité » (1993 : 114).

[84] C'est nous qui soulignons.

Ces remarques sont intéressantes pour les deux questions auxquelles elles semblent répondre par l'affirmative : 1) L'identification suppose-t-elle qu'il y ait une forme de similarité entre le personnage et le lecteur ? 2) Cette identification est-elle un passage obligé pour que la lecture apporte satisfaction au lecteur ?

Si la réponse à ces questions est « oui », alors d'autres interrogations sont soulevées concernant tous les héros ou personnages qui forment l'univers littéraire de nos élèves. Pour ne citer que ceux sur lesquels s'est portée notre attention pour ce travail de recherche, on peut se demander ce qu'il en est de la relation entre nos jeunes élèves de 6e et un personnage mythologique comme Gilgamesh, roi mésopotamien fort éloigné dans le temps, ou bien examiner à qui les mêmes élèves vont pouvoir s'identifier dans le conte de Barbe bleue ; on peut aussi questionner les possibilités d'identification des jeunes filles à Augustin Meaulnes ou à François Seurel dans le roman d'Alain-Fournier et enfin, interroger le niveau d'identité entre le préadolescent Jacques Vingtras et le naufragé solitaire adulte qu'est Robinson Crusoé dans la scène de lecture extraite de *L'enfant* de Jules Vallès que nous avons analysée. Il va s'agir de comprendre en quoi ces œuvres, dont les héros sont bien peu « identiques » à leurs lecteurs, permettent ou non aux lecteurs de s'identifier au(x) personnage(s), en quoi consiste cette identification le cas échéant et si cette identification est un facteur de satisfaction pour ces lecteurs.

4.3.2. Identité du personnage

Comme nous l'avons déjà rappelé, le personnage est une reconstruction imaginaire du lecteur à partir des prescriptions du texte. Avant d'être pour le lecteur une personne vivant dans un monde possible, le personnage est d'abord un être de papier. C'est la nature abstraite du langage qui permet au lecteur un premier investissement subjectif, puisque la « femme rousse en robe noire » qu'il imaginera n'aura aucun trait semblable avec celle qu'imaginera un autre lecteur, le caractère générique du langage jouant contre une détermination précise et aucun portrait ne pouvant être suffisamment exhaustif pour épuiser tous les traits du personnage. Nous savons d'expérience que cette image mentale, même si elle est bien réelle, est assez générale et n'a pas du tout la précision d'une image optique comme celles que génère le cinéma. Selon Vincent Jouve qui reprend la théorie de Michel Picard, en effet, « l'image-personnage » reste « essentiellement fonctionnelle et peu concrétisée » (Jouve, 1992 : 45).

Cette image-personnage, construite à partir du texte, n'existe que dans l'appareil psychique du lecteur, mais elle s'élabore tout le long de la lecture du texte par des synthèses successives d'éléments prélevés dans le texte dont le lecteur évalue, au fur et à mesure, le rôle fonctionnel (50). Le lecteur se soumettant aux injonctions du texte, la part de créativité dont il fait preuve

serait inversement proportionnelle à la détermination textuelle du personnage. D'après Vincent Jouve, ce serait justement cette indétermination qui créerait l'intimité exceptionnelle entre le lecteur et le personnage parce qu'elle laisse une grande part à l'investissement subjectif du lecteur.

> La subjectivité du lecteur joue un tel rôle dans la représentation qu'il est à peine métaphorique de parler de "présence" du personnage à l'intérieur du lecteur » (41).

C'est probablement ce qui explique la déception que nous ressentons en regardant l'adaptation cinématographique d'un roman et en découvrant des personnages qui ne ressemblent en rien à l'image que nous nous faisions d'eux, et ce, même si paradoxalement nous serions bien en peine de dire précisément comment nous les avions imaginés. Les personnages à l'écran correspondent aux images mentales d'un autre, d'une subjectivité qui n'est pas nôtre.

4.3.3. « Identification à » et « identification de »

Le terme « identification » a une double acception, selon qu'on le rattache au verbe « identifier » ou à sa forme pronominale « s'identifier », donc au sens transitif du verbe ou à sa forme réfléchie. Dans le premier cas, il s'agit de l'action de « considérer comme identique, comme assimilable à autre chose », dans le second l'action de « se faire ou devenir identique », c'est-à-dire, dans le domaine de la psychologie, le « processus par lequel un individu confond ce qui arrive à un autre avec ce qui lui arrive à lui-même »[85].

Dans un séminaire sur la question de l'identification, Bertrand Vouilloux (2013) définit deux formes d'identification correspondant aux deux constructions syntaxiques du nom « identification », avec les prépositions « à » ou « de ». Il les analyse d'abord hors contexte de lecture. La première, l' « identification de », a pour objet quelqu'un ou quelque chose, un individu X, à qui l'on attribue une identité Y, classifiante ou descriptive. On peut ainsi « identifier » un personnage de roman policier comme étant l'assassin ou bien « identifier » tel personnage comme un Don Juan ou bien encore « identifier » *La Chartreuse de Parme* en tant que roman. Selon Bernard Vouilloux, cette « identification de » est foncièrement cognitive. Elle opère de deux manières : on peut avoir un identification procédurale, par inférence, comme si l'on faisait une enquête, ou bien une identification « recognitive », instantanée et induite, par reconnaissance, grâce aux images mnésiques. Ces deux processus ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, comme le montre par exemple l'aptitude

[85] Dictionnaire *Le Robert*, édition revue et corrigée en 1981.

du lecteur à reconnaître le statut fictionnel ou non d'un texte, aptitude qui relève d'une identification recognitive, mais dont le caractère d'évidence est dû à un apprentissage. La seconde identification est l'« identification à » qui est une identification subjective opérant uniquement par rapport à une identité humaine ou anthropomorphe. On ne peut en effet pas s'identifier au roman *La Chartreuse de Parme*, mais on peut s'identifier à Fabrice ou à Gina, la Sansévérina. Selon Bernard Vouilloux, cette identification est intrinsèquement émotionnelle. Ces types d'identification s'appuient tous les deux sur une identité, une similitude entre deux éléments, et toutes les deux peuvent avoir une résolution négative, mais elles n'ont ni les mêmes objets, ni les mêmes buts. L' « identification de » permet d'établir une égalité objective entre les deux éléments, alors que l' « identification à » se nourrit d'elle-même et varie selon les sujets concernés. Si nous prenons un exemple dans les œuvres évoquées dans ce mémoire, l'« identification de » permet de dire que « L'épopée de Gilgamesh est un récit mythologique » quand l' « identité à » est celle qui permet au lecteur de se prendre pour Gilgamesh, Enkidu ou la déesse Ishtar.

Sachant que l'identification subjective porte sur une entité considérée comme « produit d'une histoire et porteur d'un devenir », Bernard Vouilloux se demande alors si les processus en jeu dans ce type d'identification sont les mêmes dans la vie réelle et dans la fiction. S'identifie-t-on de la même façon à une personne réelle et à un personnage de fiction ?

Pour notre part, nous faisons l'hypothèse que les phénomènes d'identification sont les mêmes dans le récit fictionnel que dans le réel. Et si nous appliquons cette règle à la littérature, nous pouvons dire que l'identification au personnage procède de deux mécanismes : dans un premier temps, par un processus d' « identification de », le lecteur identifie le personnage comme étant doté de telles ou telles caractéristiques et lui attribue donc une « identité » et, dans un second temps, éventuellement, en fonction de l'identité qu'il a attribuée au personnage, quand le processus d' « identification à » fonctionne, le lecteur s'identifie à lui. Mais nous devons essayer de voir quand et de quelle manière fonctionne le processus d' « identification à » et nous allons, pour ce faire, observer comment les théoriciens de la lecture littéraire ont analysé ce phénomène, afin d'en tirer quelques principes fondamentaux.

4.4. MÉCANISMES

Pour Aristote, la tragédie doit imiter des faits qui suscitent la crainte et, pour que l'identification soit possible, le personnage doit occuper une « situation intermédiaire », n'être

pas « éminemment vertueux », ni faire preuve de « méchanceté » ou de « perversité ». C'est-à-dire que le personnage doit être « un homme qui ne mérite pas son malheur » pour susciter la pitié, et un homme « semblable à nous » pour susciter la crainte. Ce n'est qu'à cette condition que la catharsis pourra opérer. C'est parce que les passions humaines représentées sont vraisemblables que les spectateurs éprouvent de la pitié et de la crainte par sympathie pour les personnages et ces émotions les libèrent de leurs tensions psychiques.

4.4.1. La typologie de Hans Robert Jauss

En 1978, Hans Robert Jauss propose d'établir une typologie aristotélicienne des héros et d'observer comment opère la force suggestive des « modèles héroïques, religieux ou éthiques » (1978). Parmi les effets de l'art, il étudie les phénomènes d'identification, en situant le héros entre deux pôles, celui de la « participation cultuelle », lorsque le héros apparaît comme un être divin, et celui de la réflexion esthétique (150).

Il définit alors cinq modes d'identification liés à la disposition réceptive du lecteur, position liée au statut du héros pour ce lecteur et donc à la représentation que l'auteur donne de son personnage.

1- L'*identification associative* se définit par l'association que le lecteur fait, de manière purement affective, entre lui et le personnage, dont il n'observe plus le monde de l'extérieur mais en s'y intégrant. Le lecteur entre dans un rôle et éprouve le plaisir de vivre des aventures par procuration.

2- Lorsque le héros nous est présenté comme « meilleur que nous », parce qu'il s'agit d'un être parfait comme le sage ou le saint, Jauss parle d'*identification admirative* dont il considère qu'elle ne satisfait que « le besoin d'évasion, le goût du spectaculaire et la tendance à la simple édification sentimentale ».

3- Au contraire, si nous considérons le héros comme « semblable à nous », nous pouvons avoir pitié de lui, il s'agit alors d'*identification par sympathie* qui nous amène à une identification morale et « à la reconnaissance d'une conduite à tenir ».

4- L'*identification cathartique* est différente selon que le héros est souffrant ou bien juste en difficulté, puisqu'elle ne provoque pas la même émotion, mais permet, dans les deux cas, la purgation des passions. Elle « dégage le spectateur des complications affectives de sa vie réelle et le met à la place du héros qui souffre ou se trouve en situation difficile, pour provoquer par l'émotion tragique ou par la détente du rire sa libération intérieure ».

5- Enfin, Hans Robert Jauss différencie un dernier type d'identification, qu'il appelle *identification ironique*, lorsque le lecteur est empêché de s'identifier au protagoniste parce que son attitude provoque étonnement ou désapprobation, comme par exemple avec l'anti-héros. Cette identification briserait la magie de l'imaginaire (152).

Dans cette typologie, les différentes identifications ne sont pas exclusives les unes des autres, nous semble-t-il. Un lecteur peut tout à la fois entrer en identification associative avec un personnage, puis, le sentant semblable à lui même, ressentir de la sympathie et que ce phénomène lui permette une forme de catharsis. Les mécanismes identifiés renvoient à différents processus identificatoires que nous connaissons d'expérience et que nous retrouvons dans les travaux d'autres théoriciens, à commencer par Aristote puisque Jauss fait explicitement référence à la catharsis, avec l'identification 3. Deux processus identificatoires, le 1 et le 2, renvoient à une « identité » qui s'établit entre le lecteur et le personnage et pour lesquels nous pouvons noter tout de suite le rôle joué par les émotions. Enfin, ce qui nous semble intéressant, c'est qu'avec l' « identification ironique », Hans Robert Jauss distingue un processus qui empêche l'identification au personnage. Nous y reviendrons. Ce que nous devons noter, c'est qu'avec Hans Robert Jauss le concept d'« identification » ne saurait se réduire à une simple « identité » entre le lecteur et le personnage.

4.4.2. L' « identification intentionnelle » selon Bertrand Gervais

Dans *Récits et actions* (1990), Bertrand Gervais aborde la question de l'identification dans un chapitre intitulé « Les mécanismes d'adhésion », dans lequel il cherche à définir les procédés textuels et narratifs qui permettent l'adhésion du lecteur et son « entrée dans le monde de l'action » (319). Même si la question de l'identification au héros ne lui paraît pas fondamentale car elle ne concerne pas le déroulement même des actions, il en parle « brièvement » (320).

> Quand le lecteur se reconnaît dans le héros, quand il identifie certains éléments de son portrait comme les siens et que, tout comme les scripts et les plans, son savoir pratique et personnel est mis en jeu, sa participation à l'univers narratif est renforcée. Ceci est vrai non seulement pour les fictions interactives mais pour tous les récits (320).

L'explication que Bertrand Gervais donne à cette identification fait référence au *portrait intentionnel*, c'est-à-dire aux motifs et mobiles des différents agents du récit dans lesquels le lecteur retrouve une part de lui-même. Selon lui, si le lecteur valide les raisons qui motivent l'action du personnage, alors il les reconnaît implicitement comme celles qu'il aurait pu avoir dans les mêmes circonstances et « la correspondance des buts devient une base de

l'identification « (320). Ainsi, même si les cadres et les traits sont très différents, le héros se reconnaît dans les intentions du personnage : « le héros fait ce que le lecteur ferait et cette sympathie des raisons d'agir favorise le rapprochement ». Pour Bertrand Gervais, l'efficacité du processus d'identification est d'autant plus grande que le portrait intentionnel est lacunaire et que le lecteur doit l'investir à sa façon. On voit donc que le lecteur ne s'identifie pas à quelqu'un qui lui ressemble par ses caractéristiques physiques ou sociales, mais à un personnage qui lui ressemble en tant qu'être « agissant », parce que ses motifs d'action sont identiques aux siens. Pour illustrer cette proposition, il suffit de constater, par exemple, que de nombreux adultes arrivent à s'identifier à l'adolescent sorcier Harry Potter ou à son amie Hermione parce qu'ils partagent les intentions des personnages dans leur combat contre les forces du mal. Cela signifie bien que l'identité, au sens de « similarité », n'est pas requise pour que le lecteur s'identifie au personnage.

Nous avons toutefois une remarque à faire sur une phrase conclusive de Bertrand Gervais, au caractère surprenant : « Si l'identification du héros est un procédé de l'adhésion à l'univers narratif, alors on peut croire que le roman d'aventures est véritablement une affaire d'hommes » (326). Ceci paraît un peu contradictoire avec ce qui a été avancé juste avant car, s'il s'agit de s'identifier au personnage en action en identifiant ses mobiles et en s'identifiant à ses mobiles, en quoi les femmes s'identifieraient-elles moins au héros d'aventures que les hommes ? Prises dans leur globalité, les femmes ont la même soif d'aventures que les hommes. Sous le prétexte que l'univers mis en place dans les récits d'aventures est typiquement masculin et qu'il relègue les femmes au second plan, comment en conclure que les femmes sont moins aptes à s'identifier aux mobiles des aventuriers ? N'y a-t-il pas ici confusion entre d'une part, le monde imaginaire, fantasmatique, de chacun et, d'autre part, le monde réel, contingent, avec les clichés sociaux qu'il impose partout[86].

4.4.3. L'identification selon Sigmund Freud.

Avec Michel Picard et Vincent Jouve, ce sont des théories d'essence psychanalytique qui sont avancées. Avant de présenter les mécanismes qui régissent l'identification aux personnages selon ces deux spécialistes de la lecture littéraire, nous souhaitons observer rapidement l'identification fictionnelle telle que l'a définie la psychanalyse qui leur sert de fondement théorique. Voici ce qu'en propose l'ouvrage de Pierre Glaudes et Yves Reuter sur le personnage (1998) dont nous retiendrons deux points en particulier :

[86] Bertrand Gervais a écrit son ouvrage au début des années 90, la société a changé depuis.

> Tout se passe comme si le lecteur, à travers ce qu'il lit, devenait lui-même son propre objet, les situations fictives entrant plus ou moins en résonance avec sa sensibilité, ses représentations, sa propre histoire. D'où le rôle capital de l'*identification aux personnages* : par ce biais, la fiction est assurée de produire sur le lecteur un effet puissant. Car elle lui permet ainsi de participer affectivement, comme si c'étaient les siennes, à des aventures où s'accomplit un désir inconscient, tout en le dispensant des efforts et des risques auxquels il serait confronté s'il devait lui-même le réaliser. Cette *épargne* est au principe de la jouissance attachée à la lecture. (Glaudes et Reuter, 1998 : 84)

En s'identifiant aux personnages, le lecteur a le sentiment de vivre lui-même les événements de l'histoire, car ce processus fait appel à sa personnalité et à son histoire individuelle et que la fiction entre en résonance avec sa sensibilité. La lecture lui procure des émotions puissantes tout en lui épargnant les conséquences réelles des événements vécus fictivement Nous retrouverons ces caractéristiques dans les chapitres consacrés à l'immersion fictionnelle et à l'empathie[87].

Le second point concerne l'explication psychanalytique des phénomènes. On y retrouve les références aux pulsions et à l'inconscient qui nourrissent la théorie psychanalytique.

> L'écrivain, par son usage particulier des signes, parvient à susciter chez le lecteur un « plaisir liminaire » qui rend possible la levée de ses refoulements et la *régression aux sources infantiles* de son activité pulsionnelle. La lecture permet donc d'assouplir le fonctionnement défensif de la conscience et d'amener le sujet à un état qui n'est pas sans faire penser à la rêverie : elle est capable de provoquer des identifications prégnantes, de mobiliser des investissements affectifs, d'exercer sa séduction sur le moi, afin d'affaiblir ses défenses et de donner au lecteur l'occasion de retrouver dans le récit, par analogie avec sa propre vie, les drames et les secrets autour desquels s'est organisée son existence. Chacun joue alors, sans trop de risque, pour le plaisir, dans la distance protectrice du déchiffrement symbolique, avec les désirs dont il a dû se déprendre et qu'il a refoulés, sans jamais y renoncer tout à fait (Glaudes et Reuter, 1998 : 84-85)

La lecture permet de rompre les barrières défensives de la conscience et comme elle agit au niveau des pulsions, le lecteur retrouve dans le récit les secrets refoulés qui ont construit sa personnalité. On comprend bien, avec cette présentation, la place importante accordée à l'instance du *lu,* dans les deux modèles élaborés par ces chercheurs et que nous avons déjà présentés. Observons maintenant ce qui est expliqué, par chacun, du fonctionnement de l'identification.

[87] Les chapitres consacrés à l'immersion fictionnelle et à l'empathie sont respectivement les chapitres 5 et 7.

4.4.4. L'« identification protéiforme » de Michel Picard

Pour Michel Picard, le « manque initial » considéré par les narratologues comme le point de départ des récits serait la « thématisation plus ou moins stéréotypée » du « deuil premier ». S'apprêtant à partir pour tenter de combler ce manque, le héros offrirait donc au lecteur « le moyen de fixer symboliquement sur cette quête ontologique sa libido inemployée » (1986 : 58). Il s'agirait alors d'une « identification primaire, archaïque ». Comme on l'a vu avec son analyse de la lecture de Jacques Vingtras, cette forme d'introjection primitive, profondément liée à l'oralité, comme en témoignent les multiples métaphores gastronomiques utilisées pour l'évoquer[88], trahit, selon Michel Picard, une lecture aliénée. Cette implication dans le texte doit impérativement s'accompagner d'un mouvement de distanciation conjoint pour que le jeu du lecteur avec le texte soit satisfaisant.

Michel Picard avance alors quatre propositions sur la manière dont s'instaure le jeu de *playing*[89] dans la lecture : 1- En littérature, l'identification se fait selon une intensité et une importance différentes de celle de l'identification dans l'évolution psychique. 2- Cette identification est le résultat de procédés rhétoriques, liés aux focalisations et à des effets de vraisemblance qui suscitent l'illusion. 3- Le lecteur s'identifie non au personnage mais au personnage en situation, ce qui signifie qu'il s'approprie les situations, qu'il les intègre temporairement « comme pour les essayer », et ce « quelle que […] soit la base libidinale » de son besoin de lire. 4- Cette identification est « indéfiniment protéiforme » et le lecteur passe « d'une situation psychique à une autre, avec une virtuosité véritablement funambulesque » (93). Les personnages ne sont alors que de « *simples pôles relationnels* », le lecteur s'identifiant non à eux mais à des situations, des schémas ou des structures.

> Cette souplesse acrobatique dans l'« identification » ainsi envisagée, c'est bien celle du *playing*. Cette espèce de bonne volonté indéfectible et un peu niaise, c'est bien en nous celle de l'enfant jouant aux gendarmes et aux voleurs, au papa et à la maman. Avouons que nous n'avons pas encore avancé très profondément dans la compréhension de l'illusion (94-95).

Michel Picard fait alors appel à la notion d'*inconscient du texte* pour suggérer que le jeu est une espace d'actualisation des fantasmes (98), et que « les soubassements des "espaces lus" » sont avant tout « *ceux du corps propre fantasmé et "mis en jeu"* » dans une activité ludique qui déterminerait un véritable dédoublement (110).

[88] Métaphore parmi lesquelles on trouve « dévorer les livres »,

[89] Selon Michel Picard, le *playing* et le *game* sont les deux faces du jeu de la lecture littéraire, comme nous l'avons vu au chapitre 1.

> Derrière tous les scénarios fantasmatiques qui forment la matière de nos livres, derrière ces mascarades et ces épouvantements, nous cherchons fébrilement, passionnément, avec une peur terrible de trouver, la différence des différences, l'étrangeté des étrangetés, l'altérité la plus extrême (154).

La lecture de fiction littéraire, poussant l'expérience ludique de l'altérité jusqu'à ses limites, a donc, selon Michel Picard, une valeur cathartique : « Il s'agit de s'assurer de son identité dans son vacillement même ». Dans un jeu subtil entre distanciation et participation, le lecteur doit « se perdre pour se trouver » (159). Selon Michel Picard, la lecture de fictions, en lui permettant d'expérimenter des situations qu'il ne peut vivre dans la réalité, offre au lecteur une « épreuve de réalité ludique ». Les situations de crise, les péripéties, auxquelles il s'identifie, lui arrivent « pour de bon » dans la lecture, même s'il ne s'agit « que de mots » (161). Elles constituent pour lui un véritable apprentissage de la vie. L'expérience de réalité ludique possède « une fonction modélisante » et permet « une puissante *intégration* du sujet » (162). Nous retrouvons ici, adaptés à une interprétation psychanalytique, les fondements de la théorie de la simulation proposée par Kendall Walton et Jean-Marie Schaeffer, théorie que nous présenterons dans le prochain chapitre[90]. On constatera que les bénéfices de l'identification, tels qu'ils sont présentés par Michel Picard, sont tout à fait similaires pour le lecteur à ceux de l'immersion fictionnelle qu'exposent Kendall Walton ou Jean-Marie Schaeffer en développant leur théorie du jeu de faire-semblant.

Ce qui nous paraît essentiel pour notre travail, c'est le caractère « indéfiniment protéiforme » du processus d'identification énoncé dans la quatrième proposition par Michel Picard. Cela signifie que le lecteur ne s'identifie pas à un seul personnage mais qu'il joue avec les identifications multiples, se mouvant dans les « identités » avec beaucoup de plasticité psychique. On est loin ici de la simple identification au héros et les mécanismes semblent bien plus complexes.

4.4.5. Mécanismes d'identification du *lisant* selon Vincent Jouve

Comme nous l'avons signalé, Vincent Jouve consacre un ouvrage complet à l'effet-personnage, pour décrire et expliquer la relation complexe qui unit le lecteur au personnage de roman (1992). Pour lui, l'identification au personnage s'opère grâce à plusieurs mécanismes : ceux qui créent un « effet de vie », comme l'onomastique ou l'évocation de la vie intérieure, mais aussi ceux qui relèvent du « système de sympathie », c'est-à-dire les codes narratif, affectif et culturel. Le code affectif joue un grand rôle en provoquant un lien de sympathie

[90] La théorie de la simulation proposée par Kendall Walton est présentée au chapitre 5 intitulé « Immersion Fictionnelle ».

vis-à-vis du personnage, car « lorsqu'un lien de sympathie nous unit au protagoniste, il devient d'autant plus difficile de ne pas le soutenir dans son entreprise ». (Jouve, 2001 : 34). Le code culturel, pour sa part, dépend de l'axiologie du lecteur et de sa plus ou moins grande proximité idéologique avec le personnage, qui provoque des phénomènes d'adhésion ou de rejet. En ce sens, le repérage des valeurs est, selon Vincent Jouve, « un des moteurs essentiels de l'investissement du sujet » dans la fiction (2001 : 10). Mais c'est le code narratif qui provoque l'identification du lecteur au personnage. « Je m'identifie à qui occupe dans le texte la même position que moi », dit Vincent Jouve (1993 : 124). C'est ainsi que le lecteur, selon les choix narratifs opérés, peut s'identifier à la voix narrative qui oriente la perspective ou aux personnages dits « focalisateurs » qui permettent une identification ponctuelle, et ces identifications peuvent à leur tour permettre une identification secondaire aux personnages. Selon Vincent Jouve, c'est la connaissance que nous avons du personnage qui nous permet de reconnaître en lui un sujet authentique (133). Ainsi dans le récit en 3ème personne, le recours au psycho-récit, au monologue narrativisé ou au monologue rapporté – techniques mises en évidence, comme nous l'avons vu précédemment par Dorrit Cohn – en nous mettant en contact avec la vie intérieure du personnage, favorise l'identification. Il en est de même pour les trois thèmes qui renvoient à l'intimité du sujet que sont l'enfance, les rêves et la souffrance. À partir de tous ces critères, Vincent Jouve établit une typologie de la « densité affective » des personnages romanesques et de leur capacité à susciter l'investissement du lecteur.

Les phénomènes d'identification au(x) personnage(s) semblent donc déterminants pour la lecture et particulièrement complexes comme on le voit avec ces quelques exemples d'approche interne des œuvres fictionnelles. Ces phénomènes semblent se jouer à plusieurs niveaux différents : la narration d'une part, avec des différences selon qu'elle est en première ou en troisième personne, et le personnage en action d'autre part, en tant qu'il est mu par une volonté d'agir mais aussi en tant qu'être pensant. Dans tous les cas, les théoriciens insistent sur le caractère éminemment émotionnel du processus.

4.5. DESIDENTIFICATION

Pour Michel Picard, comme nous venons de le voir, dans le jeu de la lecture, jouer « c'est essayer un rôle, c'est faire semblant, c'est produire un simulacre » car la capacité de jouer ne s'arrête pas avec l'adolescence, les années ne stérilisant ni la « plasticité psychique » ni la « faculté d'empathie » (1986 : 93). À l'instar de Jean-Marie Schaeffer ou de Kendall Walton,

il considère donc que la lecture est l'équivalent des jeux de rôle de notre enfance. Cependant, on peut se demander si, à la manière de l'enfant qui s'investit dans un jeu de faire semblant dans lequel il tient le rôle du gendarme ou celui du voleur, le rôle du papa ou celui de la maman, le lecteur est tenu de choisir un rôle précis à assumer. Dans l'univers fictionnel qui lui est proposé, à quel personnage le lecteur s'identifie-t-il ? Sur quel personnage jette-t-il son dévolu ? Nous avons vu qu'il peut choisir le personnage qui lui ressemble ou qui tient, dans le récit, une place similaire à la sienne. Est-ce suffisant ?

4.5.1. A qui s'identifier ?

Dans un séminaire sur l'identification dans la fiction, Dominique Rabaté (2013) rapporte une remarque de la jeune narratrice de *Que font les rennes après Noël* d'Olivia Rosenthal. Évoquant le souvenir du visionnage en famille du film *King Kong,* elle dit :

> Le problème avec *King Kong*, c'est que vous ne savez pas si vous devez vous identifier à la jeune fille blonde, qui, soit dit en passant, est lors d'une scène mémorable patiemment effeuillée par la bête jusqu'à quasi-nudité, au jeune amoureux qui la sauve des mains énormes du gorille ou au gorille lui-même transformé en animal de foire et attaché par d'énormes chaînes à une potence plus grande que lui. Vous n'osez pas interroger votre mère sur la fonction de l'identification dans l'art cinématographique. (Rosenthal, 2010 : 91)

On voit que le processus d'identification pose un problème à la jeune spectatrice qui ne sait pas sur quel personnage elle peut projeter ses désirs. Même si cet exemple est consacré à la fiction cinématographique, la narratrice pose une question qui concerne aussi bien la littérature : à qui le lecteur peut-il bien s'identifier si aucun personnage ne lui ressemble ? Nous avons vu que l'identification ne se limite pas à l'identité *idem*. Mais alors, que se joue-t-il entre le lecteur et les personnages ? Pour répondre à cette question, Dominique Rabaté (2013) interroge le concept en le mettant en relation avec sa définition psychanalytique.

4.5.2. Identification plurielle

Il rappelle que le concept d'identification a, en psychanalyse, une valeur fondamentale. Il ne s'agit pas seulement d'un mécanisme psychologique mais d'une « opération par laquelle le sujet humain se constitue »[91]. Dans *Vocabulaire de la psychanalyse*, de Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis[92], à l'article « identification », il est bien précisé que le substantif

[91] *Ibid,* p. 188

[92] Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, 1967, 5e éd. 2007, PUF, article « identification », p.187.

correspond avant tout, dans cette discipline, au sens de « s'identifier ». Dans ce dictionnaire, la définition complète est la suivante :

> Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue par une série d'identifications.[93]

Nous retiendrons de cette définition que le sujet se transforme en s'assimilant à autrui et se structure par une « série d'identifications ». Cette définition psychanalytique de l'identification peut-elle nous aider à cerner le processus en jeu dans la lecture de fiction ?

Dans *Enfance*, lorsqu'elle évoque la lecture du feuilleton romanesque *Rocambole*, Nathalie Sarraute parle d'une force irrépressible qui l'entraîne à suivre les personnages dans leurs aventures :

> Impossible de me laisser arrêter, retenir par les mots, par leurs sens, leur aspect, par le déroulement des phrases, un courant invisible m'entraîne avec ceux à qui de tout mon être imparfait mais avide de perfection je me suis attachée (265-267).

Le processus d'identification, dont la dimension affective est bien affirmée avec l'attachement de l'enfant pour les personnages, est ici caractérisé par sa dimension plurielle visible quelques lignes plus loin dans des phrases où se mêlent le « je » de la narratrice et des substituts pronominaux de première ou de troisième personnes renvoyant aux personnages de l'histoire : « *je* dois affronter *avec eux* des désastres, courir d'atroces dangers,… » et « quand *nous* sommes tout au bout de ce que je peux endurer […] cela *nous* arrive… un courage insensé, la noblesse, l'intelligence parviennent juste à temps à *nous* sauver… ».

Natacha ne s'identifie donc pas à un personnage en particulier, mais à tous ceux qui participent aux aventures racontées. Il y a bien, dans cette description phénoménologique de l'identification fictionnelle, une illustration de l'idée soutenue par Michel Picard du caractère protéiforme de l'identification fictionnelle. Il semble que ce soit par une « série d'identifications » que la jeune lectrice s'investisse dans l'univers romanesque et non par l'identification à un personnage unique.

4.5.3. Ambigüité sémantique

Pour montrer l'ambigüité sémantique du terme « identification », Dominique Rabaté revient au concept psychanalytique et cite pour ce faire *Névrose, psychose et perversion* de Sigmund

[93] *Ibid.*

Freud. Dans cet ouvrage, une même scène, appelée « Un enfant est battu », reçoit trois traductions différentes selon l'identification de celui qui raconte. Il y a bien persistance de la scène mais le sujet s'y projette en plusieurs endroits différents, endossant successivement l'identité du père, de l'enfant et du témoin. Selon Dominique Rabaté, l'identification, qui se caractérise ici par une grande plasticité, dévoile la pluralité des personnes psychiques qui constituent le sujet. Or, il lui semble que la fiction procède exactement de la même façon et qu'on y retrouve la même « plasticité des lieux d'identification ». Le lecteur ou le spectateur ne s'identifient pas à un personnage en particulier mais passent de l'un à l'autre en endossant éventuellement des identités antagonistes.

L'identification n'est donc jamais un processus simple, même dans les œuvres manichéennes qui relèvent de schémas affectifs binaires, car il n'y a pas d'empathie massive mais des mécanismes ambivalents et dynamiques : « la prégnance de certains scènes littéraires ou cinématographiques tiendrait à cette diffusion possible des places que nous pouvons occuper de façon contradictoire » ajoute Dominique Rabaté, ce que les exemples de la lecture de *Rocambole* par la jeune Sarraute ou de la spectature[94] de *King Kong* semblent confirmer. La littérature offre ainsi aux lecteurs des expériences identificatoires diverses.

4.5.4. Désidentification

Dans *Pourquoi la fiction ?* Jean-Marie Schaeffer souligne que, dans les phénomènes d'identification, la dynamique du passage de la réalité à la fiction est plus importante que ce à quoi le lecteur ou le spectateur s'identifie :

> Il me semble ainsi que ce qui importe pour le rôle des dispositifs fictionnels dans l'économie psychique affective, ce ne soit pas tant le contenu de la représentation imaginaire, que le fait même du passage d'un contexte réel à un contexte fictionnel. Une des fonctions principales de la fiction sur le plan affectif résiderait ainsi dans le fait qu'elle nous permet de réorganiser les affects fantasmatiques sur un terrain ludique, de les mettre en scène, ce qui nous donne la possibilité de les expérimenter sans être submergés par eux. (324)

Plutôt que d'évoquer une catharsis que permettrait la fiction, Jean-Marie Schaeffer reprend le concept de « désidentification » créé par François Flahaut à propos de la représentation fictionnelle de la « méchanceté »[95] pour exprimer comment dans l'espace de jeu de la fiction, nous nous approprions nos affects « en tant que semblant ».

[94] Nous empruntons ce néologisme à Martin Lefebvre pour évoquer l'activité du spectateur. Lefebvre M., *Psycho : de la figure au musée imaginaire. Théorie et pratique de l'acte de spectature*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 25.
[95] François Flahaut, *La méchanceté,* 1998, p. 67

> Par rapport à l'adhésion identificatoire à nos propres affects, qui est un des traits les plus constants de notre mode d'existence hors fiction, l'immersion fictionnelle est ainsi, paradoxalement, le lieu d'une désidentification (325).

Conscients que la fiction n'est pas la réalité, nous subissons nos affects mais nous les assumons avec la distance que crée la certitude que nous sommes dans un jeu de faire-semblant. En nous identifiant aux différents personnages, nous n'adhérons pas à chacune des identités rencontrées, mais nous expérimentons la nôtre.

Reprenant les propos de Jean-Marie Schaeffer, Dominique Rabaté radicalise son propos, en affirmant que « toute identification suppose logiquement et préalablement un mouvement de désidentification ». Pour lui, identification et désidentification sont des mécanismes anthropologiques très généraux que les œuvres mettent à l'épreuve. C'est en ce sens que la lecture littéraire, comme d'autres activités de réception fictionnelle, permet la distanciation et participe pleinement à l'élaboration d'une personnalité.

Cependant, existe-t-il des cas où le lecteur refuse de s'identifier aux personnages ?

4.5.5. Refus d'identification

Comme on l'a vu avec Vincent Jouve, les processus d'identification semblent facilités lorsque le lecteur se sent dans une proximité avec le personnage, soit parce qu'il y a affinité affective ou axiologique, soit parce que la position du personnage par rapport à la narration fait de l'identification une évidence, avec l'emploi de la première personne ou la focalisation interne. Dans *Poétique des valeurs,* Vincent Jouve insiste sur le repérage des valeurs mises en jeu dans le texte qui sont, selon lui, « un des moteurs essentiels de l'investissement du sujet » (10). Selon lui, si les enfants cherchent à connaître qui sont les « bons » et qui sont les « méchants », les adultes ont besoin eux aussi de « situer » les personnages du récit. C'est en revenant sur cette notion d'investissement axiologique que Bertrand Vouilloux (2013), à partir d'exemples tirés de la littérature, interroge la notion d'identification en analysant des cas où l'identification n'est pas possible. En effet, Bertrand Vouilloux montre que le lecteur peut éprouver de la réticence à s'identifier à un personnage même si le texte l'y invite.

Bertrand Vouilloux propose donc de s'intéresser à deux récits fictifs en première personne dont le narrateur est un grand criminel nazi : *La Mort est mon métier* de Robert Merle et *Les Bienveillantes* de Jonathan Littell. Le premier est une biographie fictive du dignitaire nazi Rudolf Hoess qui dirigeait le camp d'Auschwitz, le second la biographie d'un personnage fictif, officier SS ayant participé lui aussi aux massacres de masse du système nazi. La

publication de ces deux livres a suscité des réactions de malaise, voire d'indignation, dans le public, réactions dont Bertrand Vouilloux cherche à élucider la cause.

Comme l'a montré Vincent Jouve, la narration en première personne induit presque mécaniquement l'identification du lecteur au personnage narrateur :

> Le « je » est le personnage littéraire le moins déterminé qui soit. Pour cette raison, il est le support privilégié de l'identification (1992 : 52)

Dans ces deux œuvres, la narration intradiégétique oblige donc le lecteur à « entrer dans la peau » du criminel nazi, en adoptant sa manière de voir les choses. Or, il peut y avoir conflit ici entre les actes et pensées attribuées au personnage et le système de valeurs du lecteur. Et ce conflit éthique vécu par le lecteur empêche les phénomènes d'immersion fictionnelle d'advenir. Le lecteur se refuse à « comprendre » - au sens étymologique de « mettre en soi » - les motivations du personnage qui parle ainsi en « je » parce que toute compréhension est potentiellement une forme de « justification ». Bertrand Vouilloux considère que, dans la mesure où ils représentent ce pour quoi il n'y a pas de représentation possible au regard de l'éthique, les récits de cette sorte rendent impossible l'identification du lecteur au personnage. L'aporie de l'identification naît du fait que le lecteur, en identifiant le personnage comme un être infâme, refuse de s'identifier à lui. C'est donc l' « identification de », objective, qui pose ici l'impossibilité de l'« identification à », subjective.

Dans un article sur le personnage du « méchant », Myriam Tsimbidy (2012), citant *De l'esclavage* de Montesquieu, fait le constat similaire qu'« exposer le point de vue de celui qui est le porteur de valeurs négatives est une prise de risque » (66). Comme son étude concerne la littérature de jeunesse, elle considère alors qu'il est indispensable que le jeune lecteur sache où se situer, en particulier lorsque le récit est à la première personne et qu'il invite mécaniquement le lecteur à adopter le point de vue du narrateur.

> L'écriture à la première personne, notamment lorsqu'elle rapporte les gestes et les pensées du méchant, crée un effet de caméra subjective, contraint le lecteur à entrer dans le personnage et à opérer une identification déstabilisante et dérangeante (66).

Selon elle, en suscitant une interrogation sur la naissance du désir de mal en soi, l'identification à un personnage porteur de valeurs négatives prendrait le risque d'« expliquer les raisons de la "mauvaise action" ». On retrouve bien, exprimée autrement, l'idée du refus de « comprendre » évoquée par Bertrand Vouilloux.

Nous conclurons en disant que, par le mouvement de « désidentification » qu'elle suscite, l'identification permet en retour au lecteur-spectateur d'évaluer son propre système de valeurs et de le mettre à l'épreuve, notamment lorsque l'identification est entravée par un conflit axiologique. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons plus spécifiquement le rôle des émotions fictionnelles[96].

Conclusion

Nous avons vu que les philosophes, de l'Antiquité grecque à nos jours, interrogeant le statut ontologique des personnages de fiction, ont souvent résolu le paradoxe des émotions fictionnelles en mettant en cause l'irrationnalité de l'esprit humain, capable de croire aux événements de la fiction et d'en être ému alors même qu'il sait pertinemment que ces événements ne sont pas réels. C'est ainsi que le rapport à la fiction et aux personnages a longtemps été décliné en termes d'illusion et de crédulité.

Les modèles élaborés dans les années 90 par les théoriciens de la lecture littéraire que sont Michel Picard et Vincent Jouve pour rendre compte de l'activité du lecteur de littérature, parce que d'inspiration psychanalytique, ne permettent pas non plus d'échapper aux phénomènes de croyance irrationnelle dont serait victime le lecteur. En tant qu'instances des pulsions fantasmagoriques et de l'inconscient, le *lu* reste, pour les deux théoriciens, victime de l'illusion référentielle. Nous verrons dans le prochain chapitre que la proposition de Jean-Paul Sartre de considérer la fiction comme un jeu où nous faisons semblant d'être les personnages, si elle n'a pas convaincu en France dans les années 70, a prospéré dans les pays anglosaxons avec les travaux de Kendall Walton et de Gregory Currie. Importée au début du XXI^{e} siècle par Jean-Marie Schaeffer, elle est aujourd'hui une nouvelle manière de penser la fiction tant littéraire que cinématographique comme un jeu de simulation mentale.

Il n'en reste pas moins que les études menées par les théoriciens de la lecture littéraire, de Hans Robert Jauss à Umberto Eco, de Bertrand Gervais à Vincent Jouve, nous ont permis d'amorcer une réflexion sur les aspects textuels qui favorisent les phénomènes d'identification et nous verrons que leurs propositions rejoignent par certains aspects les théories contemporaines sur la simulation, notamment en ce qui concerne le type de narration mise en jeu et les valeurs véhiculées par les personnages.

[96] Les émotions fictionnelles seront abordées au chapitre 9.

Enfin, les réflexions philosophiques actuelles sur l'identification fictionnelle, développées notamment par Jean-Marie Schaeffer et Dominique Rabaté, tendent à montrer que l'identification ne peut se réduire à celle d'une identité unique, fantasmée par le lecteur, qui le pousserait à investir le personnage le plus proche de lui et à « se prendre pour » ce personnage. La nature de l'identification serait au contraire d'ordre protéiforme, ce qui permettrait d'offrir au lecteur de multiples identités à expérimenter quelle que soit la fiction proposée. Que ces expérimentations identificatoires soient acceptées ou refusées, le lecteur y puise de quoi penser son rapport au monde.

Avant de conclure, nous pouvons donc répondre à la question de la jeune narratrice de *Que font les rennes après Noël* sur « la fonction de l'identification » (91), en disant que, dans l'art cinématographique, comme dans la littérature, l'identification fictionnelle sert à expérimenter le monde dans sa diversité et à faire l'apprentissage de situations que nous ne vivrons jamais dans la réalité. En ce sens, elle participe à la construction de soi. Il semble en effet évident que par les phénomènes d'identification diversifiée qu'elle suscite, la fiction littéraire, comme la fiction cinématographique ou théâtrale, participe à la formation des humains. En leur proposant de vivre des situations par procuration, et en multipliant les points de vue sur ces situations, elle leur confère une expérience qui les construit. Par ailleurs, en leur permettant d'expérimenter des situations, des réactions et des pensées de personnages, la fiction permet aux lecteurs ou spectateurs d'éprouver des émotions en sachant pertinemment que les émotions qu'ils ressentent, aussi vraies qu'elle soient dans leur dimension physiologique et affective, n'en restent pas moins des émotions suscitées par un récit fictionnel dont ils connaissent la dimension non factuelle.

CHAPITRE 5 : IMMERSION FICTIONNELLE

Introduction

Depuis le début de notre travail, nous avons utilisé le terme « immersion fictionnelle » plusieurs fois, sans le définir avec précision. La puissance métaphorique de l'expression rend bien compte d'une expérience phénoménologique que nous avons tous vécue au cours d'une lecture de récit ou dans une salle de cinéma et que nous décrivons parfois rapidement en disant que « nous sommes bien entrés dans l'histoire ». Cependant, s'il est aisé de saisir ce qu'est l'échec de l'immersion fictionnelle quand elle ne fonctionne pas, en revanche, il est plus difficile de comprendre ce qui caractérise précisément l'immersion fictionnelle lorsqu'elle fonctionne. Que signifie au juste « entrer dans l'histoire » ? Le présent chapitre essaie de répondre à cette question.

Nous verrons dans un premier temps, avec les explications de Jérôme Pelletier, qu'en intégrant les travaux de Kendall Walton et Gregory Currie, la théorie littéraire est passée au début du XXIe siècle « de la théorie de l'illusion à la théorie de la simulation » (Pelletier, 2008). Ceci nous amènera à définir la représentation mentale comme une notion centrale pour saisir le monde réel comme pour appréhender le monde fictionnel. Enfin, nous verrons comment Jean-Marie Schaeffer, avec la notion de feintise ludique partagée et les concepts nouveaux qu'il construit, propose une synthèse des paramètres de la situation du récepteur de fiction, qu'il soit auditeur, lecteur, spectateur ou joueur.

5.1. SIMULATION

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, selon la théorie de l'illusion, l'intensité des émotions ressenties par les spectateurs résulte d'un « effet de réalité » qui amène les lecteurs ou spectateurs de fiction, même instruits de la nature fictionnelle d'un récit ou d'une production cinématographique, à croire en la réalité des personnages et des événements

représentés. D'où les accusations d'irrationalité, de crédulité, voire de naïveté lancées aux lecteurs trop prompts à faire état de leurs émotions en les mettant sur le compte de leur identification ou de leur attachement aux personnages.

5.1.1. De la théorie de l'illusion à la théorie de la simulation[97]

Contre cette théorie aujourd'hui discutée, Jérôme Pelletier (2008) nous exhorte à de ne plus répondre à la question suivante : « Quand nous lisons ou voyons une œuvre de fiction en étant "pris" par le récit, croyons-nous en la réalité des personnages et événements décrits dans ces fictions ? » (131). Selon lui, la question n'est plus de savoir si les fictions induisent des croyances, ni s'il est possible de se méprendre sur le caractère fictionnel d'un récit.

> L'effet de la fiction n'est donc pas de créer une illusion de réalité et des croyances fausses sur des situations décrites par la fiction. La fiction fait son effet en nous engageant à avoir des états mentaux qui sont des répliques de croyances et de désirs, voire des répliques d'émotions réelles. (137)

Même si elles ont des effets émotionnels parfois très intenses sur leurs lecteurs et spectateurs, les interactions des œuvres de fiction avec leurs « consommateurs »[98] ne relèvent pas de la dichotomie du vrai ou du faux, ni d'une conception illusionniste, nous explique Jérôme Pelletier, mais de la capacité des humains à jouer au jeu du « faire semblant » ou du « faire comme si », traduction de l'expression anglaise « *make believe* » de Kendall Wallton.

> Selon cette conception alternative, lorsque nous lisons ou voyons une fiction et sommes pris par le récit, nous ne croyons pas en sa réalité mais imaginons sa réalité (Pelletier, 2008 : 132).

De la même façon que les jeux de « faire comme si » donnent aux enfants la possibilité d'exercer leur imagination, les fictions constituent pour les humains des accessoires, appelés « *props* » par Gregory Currie[99], qu'ils utilisent pour des jeux de « faire semblant » qui sont des exercices de simulation mentale. Comme le dit Jérôme Pelletier (2008), nous sommes donc passés, pour définir la fiction, de l'ère de l'illusion à l'ère de la simulation.

[97] Nous empruntons ce sous-titre à l'article de Jérôme Pelletier (2008).

[98] Nous reprenons le terme « consommateurs » utilisé par Jérôme Pelletier pour parler à la fois des lecteurs, des spectateurs ou des joueurs qui sont des « récepteurs » de fiction (2008).

[99] Cité par Pelletier (2008).

5.1.2. Le jeu de « faire semblant » de Kendall Walton

Dès 1978 en effet, comme évoqué au chapitre précédent, le philosophe américain Kendall Walton défend une théorie de la fiction selon laquelle apprécier une œuvre fictionnelle suppose un exercice d'imagination relevant du jeu de « faire semblant ». Dans *Mimesis as Make-Believe*[100], publié en 1990, Kendall Walton affine cette théorie de la simulation mentale, en partant de « Méditations sur un cheval de bois », une conférence d'Ernst Gombrich dans laquelle l'image d'un enfant chevauchant un simple bâton déclenche une réflexion sur la représentation mentale qui se poursuit par un développement sur la représentation artistique.

> Ce bâton ne représente pas le concept général de cheval, pas plus qu'il n'est le portrait d'un cheval particulier. Du fait qu'il peut servir de « substitut » à un cheval, le bâton devient cheval dans toute l'acceptation du terme, il fait partie de la catégorie « dada » et méritera qu'on lui attribue un nom propre (Gombrich, 2003 [1963] : 2).

Retrouvant les habitudes de son enfance, quand, par exemple, il faisait semblant d'être cavalier en chevauchant un bâton ou d'être chevalier en simulant un combat avec le même bâton devenu épée, le lecteur joue au jeu du « *make believe* » ou jeu du « faire semblant ». Pendant le temps de la lecture, il fait « comme si » les propositions du récit étaient vraies. Kendall Walton définit ainsi la différence entre œuvres de fiction et œuvres non fictionnelles par la capacité des premières à servir de supports (ou *prop*) à ce jeu de faire-semblant[101]. Le principe au fondement de sa théorie est donc qu'en simulant la croyance en ce qu'il lit, le lecteur se projette en imagination dans le monde de la fiction.

Kendall Walton affirme que ce qui fait la force du jeu de *make-believe*, c'est que, par le biais de la simulation mentale, les situations sont expérimentées « de l'intérieur » or, selon lui, « s'imaginer soi-même faisant quelque chose ou faisant une expérience et, plus particulièrement, se l'imaginer de l'intérieur, est primordial »[102] (Walton : 34).

Il cite l'exemple des discriminations qui sont bien mieux « représentées » et donc comprises, si elles sont imaginées et expérimentées comme si on les subissait soi-même (*oneself*). Il donne l'exemple de la compréhension des discriminations :

---

[100] L'œuvre n'étant pas traduite en français, notre lecture de son ouvrage s'est enrichie des commentaires de Baptiste Mathieu (2001) publiés sur le site Fabula : http://www.fabula.org/revue/cr/197.php, et des explications de Jon-Arild Olsen (2004 : 181-182)

[101] WALTON K., « How to Remote Are Fictionnal Worlds from the Real Worlds ? », *Journal of Aesthetics and Art Criticism, 37, 1978*, cité par P. Lamarque ([1981, 1996], 2005)

[102] *« imagining (de se) doing things or having experiences and, more specifically, imagining from the inside will be central »* (c'est nous qui traduisons).

> Pour comprendre comment les minorités ressentent les discriminations, on devrait imaginer non seulement des cas de discrimination mais des cas de discrimination envers soi-même ; il faut imaginer qu'on expérimente la discrimination. C'est quand je m'imagine dans la peau de quelqu'un d'autre (que je m'imagine ou non être vraiment lui) que mon imagination m'aide à comprendre cet autre[103] (Walton : 34).

Il ajoute qu'imaginant cette situation de l'intérieur, comme si on la subissait soi-même, on apprend aussi à mieux se connaître (34)[104]. Ainsi considère-t-il que, par ces exercices d'imagination, nous nous purgeons de nos passions, au sens aristotélicien du terme.

> C'est principalement en nous imaginant faire face à certaines situations, nous engager dans certaines activités, observer certains événements, éprouver ou exprimer certaines sentiments ou certaines dispositions d'esprit que nous parvenons à nous accorder avec *nos* sentiments – que nous les découvrons, apprenons à les accepter, parvenons à nous en purger, bref, que nous accomplissons à leur égard tout ce à quoi peut nous aider l'imagination (*imagining*)[105] (Walton : 34).

Ce qu'il vit par la simulation provoque chez le lecteur des émotions dont les états physiologiques sont similaires à ceux qu'il aurait vécus dans les mêmes situations de la réalité. Cependant, pour Kendall Walton, le lecteur n'est pas *réellement* effrayé ou ému par ce qu'il lit, car il l'est *fictionnellement*. En conséquence, les symptômes physiques ressentis, des larmes ou la moiteur des mains par exemple, ne signaleraient qu'une « quasi-émotion » ou « pseudo-émotion ». L'interprétation de Kendall Walton rejoint l'hypothèse de Jean-Paul Sartre qui, analysant les effets des représentations théâtrales, expliquait, comme nous l'avons vu au chapitre 4, que les émotions vécues dans la fiction ne sont pas des émotions véritables. À l'instar de Jon-Arild Olsen, le philosophe Pascal Ludwig (2011) explique que la théorie de Kendall Walton, tout en proposant une manière différente de concevoir les relations du lecteur au récit de fiction, résout bien le paradoxe des émotions fictionnelles.

---

[103] *« In order to understand how minorities feel about being discriminated against, one should imagine not just instances of discrimination but instances of discrimination against oneself ; one should imagine experiencing discrimination. It is when I imagine myself in another's shoes (whether or not I imagine being him) that my imagination helps me to understand him »* (c'est nous qui traduisons).

[104] *« And when I imagine this I also learn about myself »* (c'est nous qui traduisons).

[105] *«It is chiefly by imagining ourselves facing certain situations, engaging in certain activities, observing certain events, experiencing or expressing certain feelings or attitudes that we come to terms with our feelings – that we discover them, learn to accept them, purge ourselves of them, or whatever exactly it is imagining helps us do ».* Traduction de Benjamin Mathieu (2001 : 6).

D'après les explications données par Jon-Arild Olsen dans *L'esprit du roman* (2004a), si, dans le jeu de faire-semblant les enfants décident eux-mêmes des règles à suivre lorsqu'ils jouent avec un bâton, en revanche, Kendall Walton considère que lorsque l'accessoire du jeu de « make-believe » est une œuvre de fiction, les règles sont établies par l'auteur. Kendall Walton appelle *monde de l'œuvre* (*work worlds*) l'ensemble de ces règles, qui sont indépendantes de ce que les lecteurs imaginent (Walton : 61 ; Olsen, 2004a : 181). Il appelle *monde du jeu* (*game worlds*) les réactions des lecteurs, réactions qui changent selon les lecteurs d'une part et selon les lectures d'autre part, car on ne lit jamais deux fois le même texte de la même façon (Olsen, 2004a :182). En résumé, le *monde de l'œuvre* est déterminé par l'auteur et le *monde du jeu* par les lecteurs.

Pour Kendall Walton, la communication de la fiction se fait, en deux étapes distinctes. La première étape consiste, pour l'auteur, à communiquer le statut fictionnel de son discours, pour que le lecteur puisse adopter la double perspective requise. Une fois ce cadre installé, la seconde étape consiste à communiquer la manière dont la fiction doit être imaginée (182). À partir de là, la fiction peut être imaginée soit directement à partir des indications du texte, selon un *principe d'imagination directe*, soit indirectement à partir d'inférences faites par le lecteur. Ses inférences auraient différentes sources : l'arrière-plan du lecteur et le contexte partagé par le lecteur et par l'auteur. Elles obéiraient alors à ce que Kendall Walton appelle le *principe de réalité* et le *principe de croyances mutuelles* (Walton : 144, 150 ; Olsen : 182).

On voit que trois principes dirigent l'activité imaginative du lecteur : les principes d'imagination directe, de réalité et de croyances mutuelles[106].

5.1.3. La simulation selon Gregory Currie

En 1995, dans *Image and Mind*, un ouvrage non traduit en français, Gregory Currie, poursuivant le réflexion de Kendall Walton, propose une typologie des différents processus de simulation en jeu dans la lecture, que nous allons résumer rapidement en utilisant pour ce faire les présentations qu'en ont faites Jérôme Pelletier (2005, 2008) et Laurent Jenny (2010).

En premier lieu, Gregory Currie différencie les simulations « personnelles » et les simulations « non-personnelles ». Dans les simulations « personnelles », le sujet s'implique lui-même dans la situation du personnage, comme s'il avait une relation épistémique fiable avec la source. Lors des simulations « non-personnelles », le lecteur ne fait qu'imaginer le contenu

[106] Nous y reviendrons au chapitre 8 quand nous présenterons la théorie « mentaliste » du roman adoptée par Jon-Arild Olsen (2004) en adéquation avec les théories de la simulation mentale héritées de Kendall Walton et de Gregory Currie.

fictionnel de l'histoire, c'est-à-dire qu'il imagine que des événements ont eu lieu mais « sans contact épistémique "personnel" avec ce qui a lieu » (Pelletier, 2008). Selon Gregory Currie, l'imagination du contenu fictionnel de l'histoire est un exercice de simulation « non personnelle ». Or, pour lui et ceci l'oppose à Kendall Walton, ce sont les simulations impersonnelles qui caractérisent prioritairement les interactions avec la fiction, les simulations de type personnel n'étant que « secondaires, instrumentales et optionnelles » (Pelletier, 2008). Par exemple, selon Gregory Currie, il est inutile de simuler « être Peter Pan » pour simuler la croyance du type « Peter Pan est en danger ». Cependant, même s'il n'accorde qu'un rôle secondaire aux simulations de type personnel, Gregory Currie considère que le lecteur peut être amené à simuler la situation de tel ou tel personnage, ce qui provoque les phénomènes appelés communément « identification ».

Par ailleurs, pour Gregory Currie, la simulation des états mentaux des personnages ne se fait pas de la même manière que dans les relations de la vie réelle, hors-fiction. En effet, le lecteur doit simuler doublement : il s'imagine d'abord être le lecteur d'un compte-rendu factuel puis, en tant que lecteur imaginaire de ce récit factuel, il simule la vie mentale des personnages (Pelletier, 2008 : 137). Ainsi Gregory Currie définit-il trois grands types de simulations dites « personnelles », c'est-à-dire dans lesquelles le sujet s'implique lui-même (Jenny, 2010 : 99) :

1- Le lecteur simule la position de quelqu'un apprenant les faits décrits à partir d'une source réelle et fiable.
2- Le lecteur simule les états mentaux de tel ou tel personnage décrit dans le récit.
3- Le lecteur simule la position de l'auteur inféré du récit.

Le troisième type de simulation proposé par Gregory Currie renvoie aux causes intentionnelles de l'œuvre, c'est-à-dire aux intentions narratives de l'auteur « inféré » par le texte. Selon lui, l'auteur inféré répond à la définition suivante : « l'agent responsable du récit en tant que celui-ci est un récit de fiction alors que son éventuel narrateur explicite est supposé raconter ce qui est de la fiction comme s'il en avait une connaissance réelle » (Pelletier, 2008 : 145, note 13).

Dans cette théorie élaborée par Gregory Currie, l'interprétation d'un récit de fiction passe donc par la représentation que se fait le lecteur des intentions narratives de l'auteur inféré par le texte, auteur inféré qui n'est ni l'auteur réel, ni le narrateur explicite, mais une intelligence organisatrice reconnue par le lecteur. Parce qu'il considère le texte comme une narration, donc comme la production d'un agent ayant des intentions narratives, le lecteur imagine que l'auteur (inféré) de la fiction a l'intention de raconter une histoire dans laquelle les événements sont connectés et ceci lui permet d'interpréter certains éléments du texte comme

des indices. L'interprétation d'une œuvre et l'interprétation d'un comportement sont donc des processus similaires qui consistent à faire des hypothèses sur des causes intentionnelles. Jérôme Pelletier cite Gregory Currie: « Une interprétation est une tentative pour expliquer un récit en attribuant à l'auteur (inféré) des intentions narratives particulières de même que l'attribution à l'agent de croyances et de désirs est une tentative pour expliquer un comportement »[107] (Pelletier, 2005 : 41). Les relations intersubjectives mises en jeu dans la lecture seraient donc prioritairement, pour Gregory Currie, celles du lecteur avec l'auteur inféré. Comme le fait remarquer Jérôme Pelletier, cette conception s'appuie sur les capacités « métareprésentationnelles » du lecteur (Pelletier, 2005 : 51). Elle correspond à une posture de « critique distant » ce qui lui confère un caractère normatif par lequel la primauté donnée aux explications plausibles et rationnelles peut engendrer une hiérarchie des interprétations, certaines étant jugées meilleures que d'autres, plus ou moins explicatives par rapport aux relations de causalité des événements racontés.

Même s'il critique cette théorie, selon lui non corroborée par les résultats expérimentaux des psychologues cognitivistes, Jérôme Pelletier reconnaît que l'intuition de Gregory Currie mérite d'être approfondie. Nous verrons que sa conception des relations intersubjectives dans la fiction est en partie reprise par Jon-Arild Olsen qui postule la nature intentionnelle de l'œuvre fictionnelle (2004 : 13-103) :

> L'œuvre littéraire n'est pas une suite de *phrases* dont la signification est déterminée par des conventions linguistiques, elle est une suite d'énoncés dont le sens est déterminé par les intentions de l'auteur (Olsen, 2004 : 14)

Pour notre part, nous dirons que cette conception de la lecture de fiction s'intéresse prioritairement à l'activité du *lectant* des modèles de Michel Picard et Vincent Jouve présentés en ouverture de notre travail. Cette théorie rappelle la notion, développée par Umberto Eco, de *l'intention operis* ou *intention du texte*, que plusieurs théoriciens ont rapprochée des anciennes conceptions de l'herméneutique textuelle parce qu'elle renvoie implicitement à une intention d'auteur.

Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur les différences de conceptions de la communication dans l'œuvre fictionnelle et sur la relation entre le lecteur et l'auteur par la médiation de l'œuvre. Ce qu'il faut retenir, c'est que pour les deux philosophes américains, les œuvres fictionnelles sont des accessoires pour des jeux de faire semblant et que cette conception du récit de fiction est éminemment plus efficace que la notion d'illusion

[107] Currie G., *Image and Mind – Film, Philosophie and Cognitive Science*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, cité par PELLETIER J. (2005) p. 53.

référentielle pour expliquer les phénomènes émotionnels et identificatoires qui caractérisent sa lecture.

5.2. REPRÉSENTATION

En France, le successeur de Kendall Walton est Jean-Marie Schaeffer qui considère lui aussi que l'on ne peut comprendre ce qu'est la fiction si l'on ne part pas des mécanismes fondamentaux du « faire-comme-si ». En nous appuyant sur son ouvrage *Pourquoi la fiction,* paru en 1999, nous proposons de clarifier la notion de « représentation » puisque le terme est et sera employé à maintes reprises pour définir l'activité du lecteur de fiction.

> Toutes les fictions, qu'il s'agisse des jeux fictionnels ou de la fiction au sens canonique du terme, sont des représentations au sens où il s'agit d'événements qui sont à propos d'autres événements auxquelles ils réfèrent, qu'ils dénotent, qu'ils dépeignent, qu'ils donnent à voir, etc. (104).

5.2.1. La représentation mentale

Le terme *représentation* étant un dérivé du verbe latin *repraesentare* qui signifie *faire apparaître, rendre présent devant les yeux,* que peut être une représentation mentale ? D'après Jean-Marie Schaeffer, la représentation mentale est un fait psychique induit corrélativement par des expériences perceptives et des savoirs sociaux assimilés (Schaeffer, 1999 : 104). Avec ses talents de scientifique poète, Jean-Claude Ameisen en rappelle quelques caractéristiques :

> Rien de plus privé, de plus secret, de plus incommunicable que les représentations mentales qui émergent en nous, ce que nous ressentons, vivons, voyons, rêvons, imaginons, avons l'impulsion ou l'intention de faire, ce dont nous nous souvenons, ce que nous espérons, nos émotions, nos sentiments (Ameisen, 2012).

Puisque celui-ci ne cesse de percevoir, ressentir, imaginer ou se souvenir, la représentation mentale est une activité diversifiée et incessante de l'être humain qui rend présentes à son esprit des images mentales dont il lui est impossible de transmettre aux autres humains le contenu précis. Même si les œuvres d'art, par la voie picturale, littéraire, musicale ou autre sont des tentatives pour révéler une part du contenu des représentations mentales de leur auteur, ces œuvres sont des représentations de représentations mentales de leur auteur. Et à leur tour, elles génèrent des représentations mentales chez leurs récepteurs. La représentation

due à la fiction n'est qu'un exemple de représentation parmi toutes les autres représentations mentales que nous générons constamment. C'est ce que montre Jean-Marie Schaeffer.

5.2.2. Les représentations

Le mot « représentation » étant polysémique, il en retient trois significations : (1) celle qui renvoie à la représentation mentale et qui correspond au verbe *se représenter* ; (2) celle qui décrit l'incarnation d'une entité par une personne qui la « représente », comme un ambassadeur représente son pays ou qu'au théâtre un acteur représente (fictivement) un personnage ; (3) celle qui définit les moyens de représentation inventés par l'homme et publiquement accessibles. Il considère que ces différentes représentations ont une même fonction :

> Il s'agit d'entités « intentionnelles » au sens où elles ne valent pas pour elles-mêmes, mais sont « à propos de » quelque chose d'autre (105).

Jean-Marie Schaeffer nous demande de « concevoir la représentation mentale comme un fait psychique » lié à un phénomène perceptif (108).

> Nous prenons connaissance de la réalité à travers des « représentations mentales » de cette réalité, représentations induites par des expériences perceptives mais aussi par l'intériorisation « en bloc » (ou « holistique », pour employer un mot technique) d'innombrables savoirs sociaux déjà élaborés sous la forme de représentations symboliques publiquement accessibles (104).

Il convient de ne confondre les « représentations mentales » ni avec les « dispositifs représentationnels » inventés par les hommes pour se communiquer les contenus de leurs représentations mentales et qui sont des faits symboliques[108], ni avec les « supports de stockage matériels non volatils (graphismes, écriture) » qui permettent aux humains de sauvegarder les élaborations mentales en dehors de la mémoire humaine individuelle (105).

Par ailleurs, selon Jean-Marie Schaeffer, il n'y a « qu'une seule modalité représentationnelle parce que la capacité représentationnelle a été façonnée par la sélection naturelle comme interface entre notre système nerveux central d'un côté, l'environnement extérieur et nos propres états internes de l'autre » (109). Il n'y a donc pas de spécificité de la représentation fictionnelle par rapport à une modalité factuelle de la représentation. D'autre part, les représentations induites par des énoncés fonctionnent comme celles induites par nos

[108] Il s'agit de dispositifs sémiotiques comme, par exemple, les conventions graphiques pour ce qui concerne la représentation visuelle figurative, ou bien le langage (105).

perceptions (109). En effet, il semble que l'attitude de croyance naïve que nous adoptons généralement face à nos perceptions et qui témoigne d'une confiance la plupart du temps justifiée, est quasiment similaire à celle que nous adoptons face aux énoncés qui nous sont adressés. Jean-Marie Schaeffer cite la philosophe Ruth Millikan dont les expériences montrent que « notre habitude de faire confiance de manière non critique à ce qu'on nous raconte ressemble de manière surprenante à notre façon de faire confiance de manière non critique à ce que nous voyons »[109]. Il n'existe pas de différence majeure non plus entre ces représentations induites par des perceptions ou des énoncés et les « représentations endogènes » issues de notre « imagination » qui, toutes, posent un contenu représentationnel auquel nous accordons spontanément notre croyance (110). La dernière précision de Jean-Marie Schaeffer concerne le fait que les représentations mentales ne sont ni vraies, ni fausses :

> Il ne faut pas confondre le fait que toute représentation possède des conditions de satisfaction avec la thèse selon laquelle toute représentation peut être jugée en termes de vérité ou de fausseté. La vérité est une condition spécifique qui est satisfaite lorsque la représentation « correspond » aux choses, c'est-à-dire qu'elles sont comme la représentation « dit » ou « montre » qu'elles sont. Mais cette condition n'est pertinente que pour les représentations qui ont une fonction descriptive. (111).

Les représentations ne se jugent donc pas selon des critères de vérité ou de fausseté mais en terme de satisfaction par rapport à la fonction qui leur est assignée : certaines sont descriptives, d'autres narratives, certaines expriment des états volitifs, ont une fonction persuasive ou une fonction modélisante, et ces différentes fonctions peuvent aussi être enchâssées les unes aux autres (111).

Comme son étude concerne la fiction, Jean-Marie Schaeffer examine ensuite la « représentation mimétique » ou « représentation par imitation », mais explique que, pour décoder les signes mimétiques, l'humanité n'a pas besoin d'une capacité particulière autre que celle qui lui permet déjà de reconnaître des similarités entre les objets (114-116). Dans la suite de notre travail, nous parlerons donc indifféremment de « représentation mentale », qu'il s'agisse ou non du phénomène généré par la fiction.

5.2.3. De la représentation à la simulation

On peut se demander quel rôle joue dans la simulation la représentation de l'action à simuler. Pour répondre à cette question, revenons rapidement à Kendall Walton. Dans *Mimesis as*

[109] Millikan Ruth G. (1998), « A common structure for concepts of individuals, stuffs and real kinds : more mama, more milk and more mouse », *The behavioral and Brain Sciences* (21), 1, p. 64, cité par Schaeffer (1999 : 110)

make-believe, il insiste sur le fait que le mot « mimesis » de son titre ne signifie nullement qu'il ait voulu faire une théorie de la représentation comme imitation ou image du réel, mais que le mot doit être compris uniquement en terme d'activité imaginative et de simulation ou faire-semblant (Mathieu, 2001). En effet, son ouvrage est bien une analyse de la représentation comme engagement dans un processus mental : l'œuvre fictionnelle invite le lecteur à investir un univers pour pouvoir y jouer au jeu du faire-semblant (*make-believe*).

Pour montrer l'importance de la représentation mentale dans le processus d'immersion fictionnelle, il cite un ouvrage du XV^e^ siècle, dans lequel on prodigue des conseils de méditation religieuse aux jeunes filles. Il s'agit d'un extrait de *Zardino de Oration* (anonyme). Pour favoriser l'immersion dans le texte biblique et la réflexion intérieure qui lui est associée, il est demandé aux jeunes filles qui découvrent le texte de se faire, dans un premier temps, une représentation mentale précise de la scène, une représentation descriptive des lieux et des personnes :

> Pour bien saisir en votre esprit l'histoire de la Passion et mémoriser chaque action facilement, il est utile et nécessaire de vous représenter les lieux et les personnes : une ville, par exemple, qui jouera le rôle de Jérusalem – prenez pour cela une ville que vous connaissez bien. Dans cette cité, trouvez les principaux lieux dans lesquels se situent les épisodes de la Passion – par exemple, un lieu avec une salle à manger où le Christ a pris son dernier repas avec ses disciples et la maison d'Anne et celle de Caiaphas, avec le lieu où Jésus a été arrêté dans la nuit, et la chambre où il a été amené devant Caiaphas et moqué et battu. Et aussi la résidence de Pilate où celui-ci parle avec Jésus avec, à l'intérieur, la chambre où Jésus a été attaché à une colonne. Et puis le site du Mont Calvaire, où il a été mis sur la croix : et d'autres lieux encore.
>
> Alors, vous vous figurez des gens, des gens que vous connaissez bien, qui vont représenter pour vous les gens impliqués dans la Passion du Christ – Jésus lui-même, la Vierge, Saint-Pierre, Saint Jean l'Evangéliste, Sainte Marie-Madeleine, Anne, Caiaphas, Pilate, Judas et les autres, vous vous les imaginez tous dans votre esprit.
>
> Quand vous avez fait ça, que vous avez tout mis dans votre imagination, alors allez dans votre chambre. Isolez-vous, faites sortir toute autre idée de votre esprit, commencez à penser au début de la Passion, lorsque Jésus est entré à Jérusalem sur un âne[110].

[110] *Zardino de Oration* (Venice, 1494). Quoted in Baxandall, *Painting and Experience*, p. 46. (Walton : 27) « *The better to impress the story of the Passion on your mind, and to memorize each action of it more easily, it is helpful and necessary to fix the places and people in your mind : a city, for example, which will be the city of Jerusalem – taking for the purpose a city that is well known to you. In this city find the principal places in which all the episodes of the Passion would have taken place – for instance, a place with the supper-room where Christ had the Last Supper with the Disciples, and the house of Anne, and that of Caiaphas, with the place where*

À l'époque où ce manuel est utilisé, le texte biblique de la Passion du Christ est certainement considéré comme un document factuel et non comme un récit fictionnel, mais la méditation qu'il est censé déclencher est tout à fait similaire, en matière d'activité imaginative, à la lecture et se caractérise comme elle par l'immersion fictionnelle et la simulation. C'est parce que la jeune fille imagine les lieux et les personnages de la Passion qu'elle saisit (*impress*) ou « imprime » dans son esprit les différents événements qui la constituent et peut s'immerger dans un monde imaginé habité par le Christ lui-même.

Pour les auteurs de ce manuel de religion, il apparaît donc qu'imaginer une scène et se la représenter, favorise le processus d'immersion et partant le processus de simulation qui permet la méditation religieuse. Cet exercice de représentation visuelle est un outil pour s'approprier l'univers représenté par le texte et engager l'activité imaginative qu'il nécessite. Si nous avons cité ce texte présenté par Kendall Walton, c'est qu'il montre que la représentation mentale est primordiale pour déclencher l'activité de simulation (ou de faire-semblant). Les deux activités, de représentation et de simulation, ne peuvent être dissociées.

Deux autres éléments nous semblent pouvoir être notés dans cet exercice de représentation mentale pour les jeunes filles. Le premier est l'actualisation du récit de la Passion à partir des connaissances des lectrices. Il n'est pas demandé aux jeunes filles de se représenter la ville de Jérusalem correspondant à telle ou telle description, mais il leur est suggéré d'imaginer une ville et des gens qu'elles connaissent bien pour servir de cadre spatial et de personnages à l'histoire de la Passion. C'est donc à partir du répertoire encyclopédique personnel que chaque jeune fille imagine la scène. Pour les autorités religieuses à l'origine de l'ouvrage, qui visent uniquement l'efficacité du processus d'immersion déclenché, la représentation relève non de la norme mais de la singularité.

Le second point concerne les conditions matérielles dans lesquelles doit se trouver la jeune fille qui s'adonne à la représentation mentale. Une fois le cadre installé dans son esprit, c'est-

---

Jesus was taken in the night, and the room where He was brought before Caiaphas and mocked and beaten. Also the residence of Pilate where he spoke with the Jews, and in it the room where Jesus was bound to the Column. Also the site of Mount Calvary, where he wasp ut on the Cross ; and other like places…

And then too you shape in your mind some people, people well known to you, to represent for you the people involved in the Passion – the person of Jesus himself, of the Virgin, Saint Peter, Saint John the Evangelist, Saint Mary Magdalen, Anne, Caiaphas, Pilate, Judas and the others, every one of whom you will fashion in your mind.

When you have done all this, putting all your imagination into it, then go into your chamber. Alone and solitary, excluding every external thought from your mind, start thinking of the beginning of the Passion starting with how Jesus entered Jerusalem on the ass » (c'est nous qui traduisons).

à-dire la représentation mentale en place, on lui conseille de s'isoler et d'évacuer toute autre idée de son esprit. L'immersion nécessite donc un engagement total.

5.3. FEINTISE LUDIQUE PARTAGÉE

Quand il reprend la théorie du « faire-comme-si » de Kendall Walton dans *Pourquoi la fiction ?* Jean-Marie Schaeffer observe ce qu'ont en commun les grandes fictions de la littérature, du cinéma et du théâtre avec les jeux de faire-comme-si des enfants et les jeux numériques comme *Tom Raider*. Il tente alors d'expliquer les fondements anthropologiques des arts mimétiques. (1999 : 11).

5.3.1. La compétence fictionnelle

Partant du principe que la capacité à simuler est une compétence essentielle de la conscience humaine, qui permet aux êtres de notre espèce de se représenter mentalement des scénarios d'interaction avec le monde ou entre humains (80), Jean-Marie Schaeffer propose une théorie cognitive et pragmatique des productions fictionnelles, celle de la « feintise ludique partagée ».

Il définit alors ce qu'il appelle la « compétence fictionnelle » des humains, définition qu'il reprend en 2011 dans un ouvrage concernant l'enseignement de la littérature.

> Cette compétence fictionnelle consiste dans l'agencement d'au moins trois processus mentaux différents : la feintise ludique, l'immersion mimétique et la modélisation analogique (2011 : 109)

L'explication phylogénétique de la compétence fictionnelle renvoie, selon lui, à la catharsis aristotélicienne, puisque les activités mimétiques seraient nées de la ritualisation ludique de situations conflictuelles. Du point de vue de l'ontogénèse, il situe, comme Kendall Walton, le développement de cette compétence dans la petite enfance, avec les jeux de feintise partagés entre adultes et enfants. C'est dans ces apprentissages du « pour de vrai » et « pour de faux », que l'enfant acquiert, selon lui, l'aptitude psychologique à produire et « consommer » des œuvres fictionnelles.

5.3.2. Les mimèmes

Sa théorie de la *feintise ludique partagée*, fondée sur la notion de *semblant,* oblige Jean-Marie Schaeffer à définir une unité d'imitation (*copying unit*) qu'il appelle un *mimème* (72), il s'agit d'une ressemblance avec une chose ou un comportement dans le monde réel. Par exemple, l'imitation d'un acteur se base sur la production de mimèmes (feintise ludique), tout comme celle de l'hypocrite qui feint d'être triste (feintise sérieuse), mais aussi de l'apprenti-chasseur qui imite les gestes du chasseur expérimenté (apprentissage par imitation) (98). Si nous revenons aux réflexions d'Ernst Gombrich sur le cheval de bois de l'enfant, on constate que le cheval de bois est un mimème non pas en vertu d'une quelconque ressemblance avec un véritable cheval mais en vertu de la fonction que l'enfant lui attribue :

> Plutôt que sa forme, le *tertium comparationis* ou facteur commun était la fonction d'usage […]. Plus précisément, c'était son apparence qui permettait de lui attribuer une certaine fonction – n'importe quel objet « enfourchable » pouvant tenir lieu de cheval (Gombrich : 4).

Dans la fiction, ce sont les mimèmes qui « élaborent le semblant » (198) et permettent l'immersion fictionnelle. Ils ne sont compréhensibles que si le lecteur fait le lien avec ses souvenirs ou « traces mnémoniques » d'expériences réelles, ce qui signifie que « toute réactivation de mimèmes ne peut que se fonder sur le répertoire de représentations dont dispose le récepteur sur son « monde ». (183). Mais chacun peut enrichir son répertoire mimétique, comme Jean-Marie Schaeffer le montre en donnant un exemple concernant les enfants qui peuvent s'immerger mimétiquement dans des « modèles exemplifiants », modèles qui, une fois assimilés sous forme de mimèmes peuvent être réactivés ultérieurement (120).

Enfin, pour montrer que, selon lui, « l'état d'immersion fictionnelle », provoqué par le jeu de la feintise ludique, « est un état mental scindé » (190), Jean-Marie Schaeffer reprend la référence à Ernst Gombrich pour récuser la thèse postulant que l'on ne peut se représenter à la fois le mimème et l'objet imité :

> Gombrich se borne à affirmer qu'on ne peut pas voir à la fois l'objet représenté et le médium, ce qui paraît plausible, étant entendu que les deux constructions perceptives diffèrent profondément l'une de l'autre. Mais cette impossibilité n'est pas incompatible avec la possibilité de *voir* l'objet représenté tout en *sachant* qu'on voit un mimème (91-92)

Tout comme l'enfant qui chevauche un bâton en l'imaginant être un cheval alors même qu'il sait pertinemment que le bâton n'est pas un cheval, le lecteur de fiction sait très bien qu'il lit un texte fictionnel et que le monde raconté n'est pas le monde réel. Il n'en espère pas moins

pouvoir imaginer qu'il est lui-même dans le monde raconté. À partir des usages différents qu'on peut faire des mimèmes, Jean-Marie Schaeffer distingue à dessein les termes « simulacre » et « simulation » – le « simulacre » comme semblant ou leurre qui passe pour réel et la « simulation » comme modélisation virtuelle d'une situation (94). Son modèle de « feintise ludique partagée » permet de concilier les deux points de vue antagonistes sur la *mimésis,* la *mimésis* comme feintise selon la conception de Platon, et la mimésis comme activité cognitive issue du modèle aristotélicien.

5.3.3. L'immersion fictionnelle

Jean-Marie Schaeffer explique qu'il utilise indifféremment les termes « immersion », « immersion fictionnelle » ou « immersion mimétique fictionnelle » puisque le fonctionnement de l'immersion fictionnelle se fait sur le même mode que celui de l'immersion mimétique « générique », même si les deux phénomènes se distinguent pourtant quant à leurs conséquences potentielles puisqu'« au niveau des croyances, au niveau moteur, voire au niveau actantiel » ces conséquences sont neutralisées dans le cadre de la fiction (Schaeffer, 1999 : 135-136, note 8). Selon Jean-Marie Schaeffer, l'immersion fictionnelle est à mettre en lien avec la compétence fictionnelle, tant dans sa version active pour l'écrivain créateur, que dans sa version passive pour le lecteur. Comme nous nous intéressons au lecteur, nous pouvons noter que cela concerne « la réactivation des mimèmes captés dans le cadre de l'interaction de feintise ludique » (180).

> Le rôle [de l'immersion fictionnelle] est d'activer ou de réactiver un processus de modélisation mimétique fictionnelle : et elle le fait en nous amenant à adopter (jusqu'à un certain point) l'attitude (la disposition mentale, représentationnelle, perceptive ou actantielle) qui serait la nôtre si nous nous trouvions réellement dans la situation dont les mimèmes élaborent le semblant (198).

Voyons quels sont pour lui les traits saillants de l'immersion fictionnelle :

1- Dans l'immersion fictionnelle, on remarque une inversion des relations hiérarchiques entre perception ou attention intramondaine, et activité imaginative. Le lecteur « oublie » le monde réel pour s'absenter dans la fiction (180-181).

2- Les deux mondes, le monde réel et celui de l'univers imaginé, coexistent (182-183).

3- L'activité d'immersion fictionnelle homéostatique se régule elle-même. Elle est relancée « par la tension qui existe entre le caractère toujours incomplet de la réactivation imaginative et la complétude (supposée) de l'univers fictionnel proposé » (184-185).

4- Les représentations vécues en situation d'immersion fictionnelle sont émotionnellement saturées (186-186).

5.3.4. Les vecteurs et postures d'immersion

Selon Jean-Marie Schaeffer (1999), les dispositifs fictionnels prennent des formes multiples selon les supports symboliques dans lesquels la fiction s'incarne :

> récit verbal, pièce de théâtre, art du mime, fiction radiophonique, bande dessinée, peinture, (parfois) photographie, cinéma, dessin animé, installations (dans les arts plastiques), multimédia, systèmes de réalité virtuelle (242).

Ces différentes formes de fiction ne présentent pas seulement, les unes par rapport aux autres, de « simples » différences formelles, mais elles engendrent des modalités d'immersion fictionnelle très différentes, donc des expériences fictionnelles elles aussi très différentes, pour le lecteur, le spectateur ou le joueur. Comparant sa lecture de *Lolita* et le visionnage du film qui en a été tiré, Jean-Marie Schaeffer explique que, si ces deux œuvres racontent la même histoire, leurs effets ne sont pas les mêmes parce que les « modes d'intelligibilité des deux dispositifs fictionnels ne sont pas les mêmes » : dans un cas nous avons accès à l'œuvre par des mots, dans le deuxième cas, de façon perceptive, par la vue. Or, « Se faire raconter un événement n'est pas la même chose que de voir (percevoir) l'événement en train de se dérouler » (243). Ainsi, les différents supports utilisés ne constituent pas une simple déclinaison formelle de la fiction, mais chacun, qu'il s'agisse de roman, de théâtre, de cinéma ou de jeu vidéo[111], impose une modalité d'immersion différente qui rend l'expérience fictionnelle du récepteur différente.

> Toutes les fictions ont en commun la même structure intentionnelle (celle de la feintise ludique partagée), le même type d'opération (il s'agit d'opérateurs cognitifs mimétiques), les mêmes contraintes cognitives (l'existence d'une relation d'analogie globale entre le modèle et ce qui est modélisé) et le même type d'univers (l'univers fictif est un *analogon* de ce qui à un titre ou à un autre est considéré comme étant « réel »).
>
> En revanche, elles se distinguent par la façon dont elles nous permettent d'accéder à cet univers, donc aussi par l'aspectualité de l'univers représenté, c'est-à-dire par la modalité selon laquelle l'univers fictionnel prend figure dans le processus d'immersion mimétique » (243).

[111] Cette liste n'est pas exhaustive. Voici *in extenso* la liste donnée par Jean-Marie Schaeffer: « récit verbal, pièce de théâtre, art du mime, fiction radiophonique, bande dessinée, peinture, (parfois) photographie, cinéma, dessin animé, installations (dans les arts plastiques), multimédia, systèmes de réalité virtuelle… » (242)

Jean-Marie Schaeffer mêle ses hypothèses cognitivistes sur l'immersion fictionnelle avec le savoir narratologique pour définir une nouvelle catégorie énonciative qu'il appelle les « vecteurs d'immersion ». Ce sont les déclencheurs du jeu de faire-semblant (Schaeffer, 1999 : 243-255), qui dépendent directement de la posture d'immersion que le lecteur/spectateur doit adopter.

> Les vecteurs d'immersion sont des feintises ludiques, les amorces mimétiques que les créateurs de fiction utilisent pour donner naissance à un univers fictionnel et qui permettent aux récepteurs de réactiver mimétiquement cet univers. Un vecteur d'immersion est en quelque sorte la clef d'accès grâce à laquelle nous pouvons entrer dans cet univers. Les postures d'immersion sont les perspectives, les scènes d'immersion que nous assignent les vecteurs. Il existe de nombreuses postures d'immersion et à chacune correspond un vecteur d'immersion, donc un type d'imitation-semblant (244).

Une partie de l'analyse de Jean-Marie Schaeffer porte alors sur la comparaison des différents dispositifs fictionnels. Il étudie successivement le récit fictionnel, la fiction théâtrale, la peinture figurative et la photographie, le cinéma et les fictions numériques pour proposer une typologie en fonction des « vecteurs d'immersion » et des « postures d'immersion » qui les caractérisent (244-255). Il définit ainsi sept dispositifs différents, à partir des postures d'immersion, en partant de la pure immersion mentale induite par le récit littéraire jusqu'à une situation intramondaine lorsqu'on « entre » dans le système de réalité virtuelle, comme par exemple avec les jeux vidéo interactifs.

DE QUELQUES DISPOSITIFS FICTIONNELS

	1er dispositif	2e dispositif	3e dispositif	4e dispositif
Vecteur d'immersion	Simulation d'actes mentaux verbaux	Simulation d'actes illocutoires	Substitution d'identité narrative	Simulation de représentations mimétiques homologues
Posture d'immersion	Intériorité subjective verbale	Narration naturelle	Narration naturelle	Perception visuelle
	5e dispositif	**6e dispositif**	**7e dispositif**	
Vecteur d'immersion	Simulation de mimèmes quasi perceptifs	Simulation d'événements	Substitution d'identité physique	
Posture d'immersion	Expérience pluriperceptive	Position d'observateur	Identification allo-subjective actantielle	

Tableau n° 5 : *Comparaison des dispositifs fictionnels* (Schaeffer, 1999 : 255).

Pour plus de clarté, voyons rapidement à quoi correspondent ces différents dispositifs fictionnels, sachant que les quatre derniers ne renvoient pas à la littérature mais à d'autres médiations artistiques : photo, peinture, théâtre, cinéma ou jeux vidéo.

Le premier dispositif concerne ce que Dorrit Cohn a appelé le « monologue autonome » dans son étude de la narration en première personne dont l'exemple est le monologue de Molly, dans l'*Ulysse* de Joyce (Cohn, 1981 : 245-263). Le texte simule un flux de conscience verbale.

Le deuxième dispositif concerne les narrations hétérodiégétiques qui nous font adopter exclusivement le point de vue du narrateur, sans focalisation interne puisqu'alors, selon la théorie de Käte Hamburger, le *Je-origine* change au profit d'un *Je-origine fictif* qui correspond au point de vue du personnage focalisateur.

Le troisième dispositif correspond aux autobiographies fictives. *Les Bienveillantes* en est un exemple. En ce qui concerne la littérature fictionnelle, on voit que ce dispositif, ayant pour vecteur d'immersion la substitution d'identité, est le plus efficace en terme d'immersion fictionnelle. En cela, Jean-Marie Schaeffer rejoint l'analyse de Bertrand Vouilloux. Le dispositif oblige le lecteur à adopter l'identité du narrateur, d'où les problèmes de réception

lorsque le lecteur refuse cette identification, comme ce fut le cas avec le roman de Jonathan Littell[112].

Le quatrième concerne la peinture figurative et la photographie qui utilisent la feintise d'une représentation visuelle homologue. Le cinquième dispositif est identique au quatrième mais utilise le support de l'image mobile, et correspond donc à tous les genres cinématographiques, dans lesquels, note Jean-Marie Schaeffer, le spectateur « *se réduit* à un sujet perceptif : il n'est que perception » (252). Le sixième dispositif est celui du théâtre où l'espace fictionnel dont les décors sont les mimèmes, est celui bien physique du plateau scénique, peuplé de personnes humaines réelles. Ce qui fait la différence avec le cinéma, c'est que le vecteur d'immersion ici « n'est pas constitué par le fait de *voir* et d'*entendre* des événements, mais par le fait d'assister à des *événements* » (250). Le septième dispositif qui « implique une identification personnifiante et une mimésis actantielle » est celui des jeux fictionnels, qui recouvrent à la fois les jeux de faire-semblant des enfants, le jeu des acteurs de théâtre ou de cinéma, et les jeux numériques du type *Tom Raider* (253).

5.3.5. L' « efficacité » de la fiction littéraire

Dans un article postérieur à son ouvrage (1999b), Jean-Marie Schaeffer répond à quelques questions sur la fiction et notamment à celle-ci : « Comment expliquez-vous que le cinéma, qui semble pourtant posséder […] des moyens de "persuasion" nettement plus efficaces que le récit verbal, se révèle parfois moins convaincant que la littérature ? » (4). Pour expliquer ce phénomène apparemment paradoxal, il explique alors que, dans toute immersion fictionnelle, c'est le corps qui joue le rôle de garde-fou et nous permet de garder un certain contrôle face au monde fictionnel. C'est par lui que nous restons conscients d'être « dans la fiction ». Lorsque nous lisons, notre position corporelle n'est en effet pas celle de notre corps dans la fiction (1999b : 3) et il en est de même au théâtre, au cinéma ou dans les jeux vidéo. Dans la lecture littéraire, le corps du lecteur, installé dans le monde réel, correspond à l'instance du *liseur* du modèle de Michel Picard, dont nous avons vu qu'il « maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité » (Picard, 1986 : 214). C'est ce *liseur* qui nous rappelle constamment que nous sommes en train de lire de la fiction.

Pour Jean-Marie Schaeffer, la différence de degré d'efficacité constatée entre les deux genres de fiction, littéraire et cinématographique, en terme de persuasion, pourrait tenir au rôle

[112] On peut se faire une idée de l'accueil reçu par le roman en écoutant sur le site Akadem : « Les confessions d'un bourreau pas ordinaire », une table ronde qui réunit, en janvier 2007, J. Dugowson - scénariste - A. Lacroix - journaliste - S. Malka - journaliste, présentateur - J. Savigneau - journaliste - R. Tama – psychanalyste.

différent que le corps est capable d'y jouer en tant que garde-fou, parce que le « véhicule sémiotique », c'est-à-dire le canal par lequel passe la fiction est différent. En effet, « le cinéma passe à travers la perception visuelle et auditive qui fonctionne autrement que la réception linguistique ». Au cinéma, nous sommes en présence d'un « leurre hyperréaliste » qui est censé augmenter l'immersion fictionnelle, et c'est « la synesthésie de notre corps » qui nous rappelle que nous sommes assis dans un fauteuil de cinéma. Cependant, la perception visuelle, au cinéma comme dans le monde réel, est traitée majoritairement de manière pré-attentionnelle, ce qui signifie que nous avons des réactions motrices avant même d'avoir conscience de ce que nous percevons. A contrario, la fiction littéraire ne fonctionne pas au niveau pré-attentionnel, mais au niveau de nos croyances conscientes, ce qui explique qu'elle soit plus efficace. « Au niveau de nos croyances, notre synesthésie corporelle ne peut jouer comme correctif. C'est croyance contre croyance ! » rappelle Jean-Marie Schaeffer.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous proposons de rappeler deux concepts clés qui ont émergé dans ce chapitre. Nous utiliserons pour ce faire l'ouvrage de Jean-Pierre Esquenazi, *La vérité de la* fiction (2009) qui part de la notion de feintise ludique à valeur modélisante créé par Jean-Marie Schaeffer pour interroger le bénéfice que le lecteur tire de l'activité fictionnelle. L'ouvrage de ce sociologue des médias, majoritairement illustré par des exemples de réception de la fiction cinématographique, définit et caractérise notamment le jeu de faire-semblant et l'immersion fictionnelle.

Revenant à la pensée de Kendall Walton, Jean-Pierre Esquenazi explique que l'activité du lecteur/spectateur consiste à jouer un jeu de faire-semblant, c'est-à-dire à considérer l'activité représentationnelle proposée comme une activité ludique et l'univers qui en résulte comme imaginaire (Esquenazi : 75). Il définit l'état d'immersion fictionnelle comme l'état d'un individu « qui consent à jouer au jeu fictionnel » donc qui accepte d'être accaparé par un univers fictionnel, soulignant combien cet état nécessite une vigilance particulière et donne l'impression de mobiliser toutes ses facultés (102). Comme Jean-Marie Schaeffer, Jean-Pierre Esquenazi considère que l'état d'immersion fictionnelle est un état mental scindé (Schaeffer, 1999 : 190) car, même s'il y a prééminence de l'activité imaginative sur l'activité perceptive, il y a bien, dans l'état d'immersion fictionnelle, « la coexistence de deux mondes » (Esquenazi : 56) :

> Il ne s'agit pas cependant de la coexistence de la salle de cinéma concrète et de l'univers sur l'écran imaginaire : c'est l'ensemble du contexte de notre monde réel, de ses habitudes et représentations qui, amarré à notre présence actuelle, dans le fauteuil de cinéma, cohabite avec l'univers fictionnel. Il n'y a pas rupture entre le corps et l'esprit mais vie entre deux mondes, dédoublement (56).

Comme Jean-Marie Schaeffer, Jean-Pierre Esquenazi insiste sur l'intensité de l'investissement affectif dont sont l'objet les représentations vécues en état d'immersion fictionnelle (Schaeffer, 1999 : 186 ; Esquenazi, 2009 : 56). Nous reviendrons, dans la suite de notre travail, à ces deux constats concernant l'immersion fictionnelle : ubiquité du lecteur et saturation affective. Elles seront d'importance quand nous en viendrons à établir notre modèle de l'activité lectorale.

Enfin, avant de quitter le domaine de la philosophie cognitive auquel, avec les concepts de « représentation », de « simulation » et d' « immersion fictionnelle », Kendall Walton, Gregory Currie et Jean-Marie Schaeffer nous ont fait accéder, nous souhaitons citer une remarque de Laurent Jenny (2010) :

> L'immersion fictionnelle est marquée par une saturation affective, correspondant à ce qu'on désignait traditionnellement par « empathie », mais que les sciences cognitives décrivent plus précisément comme des « simulations », c'est-à-dire une capacité des lecteurs à créer à partir d'un récit des états mentaux visuels, auditifs, émotionnels, moteurs, inférentiels, analogues à ceux que provoquerait une situation réelle, mais coupés de toute réponse actionnelle (ou encore « off-line ») (Jenny, 2010 : 98).

Laurent Jenny établit un lien étroit entre les phénomènes susmentionnés d'immersion ou de simulation fictionnelles, et celui, nouveau pour nous car non encore défini, d'*empathie*. Tous ces phénomènes semblent mettre en jeu la même compétence fictionnelle du lecteur, à savoir la capacité à créer, à partir du récit fictionnel, des états mentaux analogues à ceux provoqués par une situation identique dans la réalité, sans que ces états mentaux ne soient suivis d'une réponse actionnelle. Nous y reviendrons longuement aux chapitres 7 et 8, après un détour par les notions de « mondes possibles », de « fictionnalisation » et de « fictionnologie » qui vont nous permettre de circonscrire la notion d'univers fictionnel et d'affiner notre réflexion sur la *compétence fictionnelle* du lecteur.

CHAPITRE 6 : UNIVERS DE FICTION

Introduction

L'interprétation de la littérature comme art de la simulation conduit inévitablement, selon Françoise Lavocat (2004), à une conception de la fiction comme alternative crédible du monde réel. Lors d'un séminaire sur les problèmes de la théorie littéraire, en référence aux travaux de Thomas Pavel (1988), elle titre son intervention : « L'œuvre littéraire est-elle un monde possible ? » À l'instar de Jean-Marie Schaeffer questionnant la raison d'être de la fiction (1999), Françoise Lavocat nous invite à nous intéresser à la « fictionnalité » des œuvres littéraires et à envisager, de ce fait, « d'autres objets que ceux des théories narratologiques et structurales » et notamment ceux que ces théories avaient disqualifiés, « comme la référence ou le personnage » (2004).

Nous présenterons d'abord la théorie des mondes possibles que David Lewis et Thomas Pavel ont appliquée à la théorie de la fiction, pour analyser ensuite comment s'est déclinée la relation entre mondes possibles et mondes fictionnels chez des penseurs comme Umberto Eco ou Marie-Laure Ryan. La deuxième section du chapitre, intitulé « Fictionnalisation », posera la question de l'incomplétude du monde fictionnel et de ce qu'elle suscite comme activité pour le lecteur en immersion.

Dans la troisième section, nous reviendrons aux théories de Käte Hamburger pour tenter de voir si certaines propositions théoriques émanant du domaine de la narratologie post-classique peuvent être rapprochées de la théorie de la simulation et de celle des mondes possibles, dans une tentative de vision pluridisciplinaire unifiée du genre de la fiction. Il y sera donc question de « Fictionnologie », d'où son titre.

Nous terminerons ce chapitre en proposant une réflexion sur la compétence que la fiction exige de son lecteur et une synthèse des fonctions que l'on peut lui assigner en tant que mode de pensée mais aussi en tant que monde à expérimenter.

6.1. MONDES POSSIBLES

Selon Thomas Pavel, l'œuvre de Balzac peut être appréhendée comme une description du monde réel de la France au début du dix-neuvième siècle (1988 : 133), tel qu'il aurait pu être si un homme nommé Rastignac et une centaine d'autres avaient vu le jour. En ce cas, lire *La Comédie humaine* c'est s'immerger dans un « monde possible ». L'examen des processus mentaux de l'immersion fictionnelle nous mène donc inévitablement vers la « théorie des mondes possibles » utilisée par Thomas Pavel pour penser l'univers fictionnel.

6.1.1. Origines de la théorie des mondes possibles

Avant d'être développée par la logique formelle et la philosophie analytique, cette théorie trouve son origine dans un passage de la *Théodicée* de Leibniz, parue en 1710, consacré au rêve de Théodore, prêtre de Delphes, qui « définit comme mondes possibles les chambres-bibliothèques d'une pyramide infinie qui contient toutes les versions et variantes possibles de la vie de Sextus Tarquinus s'il avait choisi d'écouter le conseil de Jupiter de renoncer au trône » (Lavocat, 2004). Chez Leibnitz, les mondes possibles existent bien dans l'esprit de Dieu même s'ils ne sont pas actualisés. Ils sont des « alternatives crédibles » de notre monde réel.

Quand elle emprunte à Leibniz la notion de mondes possibles, la logique modale moderne ne considère plus ces mondes comme pré-existants et en attente d'être découverts, mais elle se contente de les stipuler. C'est dans ce cadre que le concept de « monde possible » a été élaboré par Saul Kripke en 1963 (Pavel, 1988 : 61). Selon cette théorie, toute phrase modale du type « il est possible que *p* » peut être paraphrasée ainsi : « il y a un monde possible *m* dans lequel *p* est vraie » et se voit donc attribuer une valeur de vérité par rapport à un monde (Murzilli, 2012 : 330). La théorie de Saul Kripke définit le monde possible comme une construction abstraite, un « ensemble de propositions formant des descriptions d'états consistants […] et complets », sachant qu'un monde est consistant s'il est non contradictoire et qu'il est complet si on peut dire de toutes les propositions qui le composent qu'elles sont vraies ou fausses (Lavocat, 2004 : 3).

> Son modèle vise à donner une sémantique à la logique modale et à en démontrer la complétude. Il repose sur trois éléments : un ensemble de mondes possibles, une relation « d'accessibilité » de certains de ces mondes entre eux et une fonction de « valuation » qui détermine pour chaque proposition *p* l'ensemble des mondes possibles où *p* est vraie (Murzilli, 2012 : 329-330)

Dans de nombreuses disciplines, notamment en physique, en sciences naturelles ou en histoire, les mondes possibles fournissent alors des modèles alternatifs de l'univers et des scénarios contrefactuels qui sont autant d'outils de pensée pour les théoriciens (Lavocat, 2004). Par exemple, les chercheurs en météorologie qui envisagent les conséquences d'un changement climatique d'un ou plusieurs degrés mettent bien en jeu des mondes possibles à partir de notre monde actuel. On entendra donc par monde possible « une variante concevable du cours réel des choses » (Murzilli, 2012 : 328).

En 1986, le psychologue américain spécialiste du récit qu'est Jérôme Bruner utilise lui aussi cette approche du monde par l'imaginaire des possibles pour étayer sa pensée. À partir de *Manières de faire des mondes* de Nelson Goodman, il propose de considérer que le propre du récit littéraire est de « subjonctiviser » la réalité, en nous ouvrant « à ce qui est hypothétique, à l'éventualité des mondes possibles » (2000 : 187). Le récit opère « la transmutation de l'assertif au subjonctif » en accordant une place à ce qui est, mais aussi à ce qui pourrait ou aurait pu être, dira-t-il plus tard (2010 : 15). Ainsi le récit ouvre-t-il les champs du possible.

> Ce sont les mots dont la suite constitue *Les Voyages de Gulliver* qui font que, fictionnellement, il existe une société dont les membres mesurent six pouces de haut et qui partent en guerre à propos de la façon d'ouvrir les œufs (Walton : 38)[113].

En 1986, le linguiste et professeur de littérature Thomas Pavel, reprenant une idée développée par le philosophe David Lewis[114], applique à son tour la théorie des mondes possibles à l'univers de la fiction, et publie *Fictional Worlds* dont la traduction française paraitra en 1986 sous le titre *Univers de la fiction.* Justifiant son entreprise, il y fait cette remarque :

> Ce n'est peut-être pas par hasard si, dans l'article même qui jette les fondations de la logique modale, Kripke cite comme exemple de possibilité un être de fiction : « Sherlock Holmes, dit-il, n'existe pas, mais dans d'autres états de choses, il aurait existé. » (Pavel, 1988 : 62)

6.1.2. La logique des « contrefactuels »

Lors d'une intervention dans le cadre du séminaire « La théorie des mondes possibles : un outil pour l'analyse littéraire ? », en février 2006, Thomas Pavel rappelle l'interrogation à laquelle il souhaitait répondre lorsqu'il était jeune étudiant en Roumanie et qui l'a amené vers

[113] Traduction extraite de (Mathieu, 2001)
[114] David Lewis, « Truth in fiction » (1978), cité par Nancy Murzilli (2012).

la théorie de mondes possibles : « Pourquoi les personnages font-ils ce qu'ils font ? » (2006). Pour répondre à cette question, cette théorie fondée sur la logique des contrefactuels lui semblait adaptée, car elle rend compte, dit-il, d'« une intuition fondamentale, celle que le monde aurait pu être autre, que d'autres mondes sont possibles, que notre monde, tel qu'il est, n'est pas absolument nécessaire dans tous ces détails, ni le seul possible » (2006).

Avec « si le traité de Versailles avait divisé en deux l'Allemagne au lieu de démanteler l'Autriche-Hongrie, il n'y aurait pas eu de seconde guerre mondiale », Thomas Pavel donne un exemple de proposition à partir de laquelle nous projetons un monde où cette proposition serait vraie. On peut citer, pour illustrer cette théorie, des œuvres fictionnelles choisies dans les arts cinématographique et littéraire. Certains ont peut-être encore à l'esprit le film d'Alain Resnais *Smoking / No Smoking* (1993) qui joue des alternatives fictionnelles que crée tout changement minime dans les actions des personnages, notamment fumer ou ne pas fumer une cigarette. Mais on retrouve ce jeu sur les possibles narratifs avec *L'Ironie du sort* de Paul Guimard, un roman publié en 1961, dans lequel un acte de résistance, selon qu'il échoue ou qu'il réussit, change le destin de nombreux personnages. On pourrait citer aussi le film de Quentin Tarantino, *Inglourious Basterds* (2009) dans lequel un commando de soldats américains organise et réussit un attentat contre Hitler, événement qui nous permet d'imaginer comment le cours de notre histoire contemporaine aurait pu être modifié. C'est une méthode que ne renieraient sans doute pas les historiens qui défendent une approche contrefactuelle des événements historiques[115].

6.1.3. Les « structures saillantes » de Thomas Pavel

Thomas Pavel adapte la théorie des mondes possibles à l'analyse des mondes fictionnels en y associant la question de la référence du monde et des personnages. Pour développer sa conception de « l'économie de l'imaginaire » (1988 : 173), il reprend les propositions de Kendall Walton en rappelant que « les œuvres de fiction ne sont pas de simples suites de propositions, mais les instruments d'un jeu de *faire-semblant* du même genre que ceux des enfants qui s'amusent avec des poupées ou se prennent pour des cow-boys » (Pavel, 1988 : 74). Pour rappeler les principes de fonctionnement de ce jeu, il utilise l'exemple d'enfants qui jouent à faire des tartes de sable[116] :

1) les pâtés de sable moulés comme des tartes sont pris pour des tartes,

[115] Cf. à titre d'exemple : Sacha Bourgeoix-Gironde (coord.). « Et si…? » La cause du contrefactuel. *Labyrinthe* 39. 2012 (2). URL : http://labyrinthe.revues.org/4272

[116] Il s'agit d'un exemple déjà développé par Gareth Evans dans *The Varieties of Reference*, 1982, John McDowell ed., Londres, Oxford University Press, cité par Thomas Pavel (1988 : 74)

2) les petits cailloux sont pris pour des cerises,

3) un objet quelconque en métal est pris pour un four allumé.

Conformément à ce que nous avons vu précédemment concernant l'état scindé de qui se trouve en immersion fictionnelle, Thomas Pavel rappelle que les enfants « simultanément, touchent des pâtés de sable – dans le monde réellement réel – et préparent de savoureuses tartes dans le monde du faire-semblant, lequel, dans le jeu, est bien réel » (75). Nous n'avons alors, selon lui, pas d'autres choix que de distinguer les deux niveaux exigés par le jeu et d'analyser les liens entre eux. Thomas Pavel propose donc de concevoir les univers fictionnels comme des structures duelles, résultant d'un assemblage entre deux univers, l'un primaire, l'autre secondaire, dont les éléments entrent en corrélation. Le premier, la *base,* est un univers réel, « fondation ontologique » sur laquelle se construit le second (76). Ainsi, dans l'exemple des tartes au sable, le monde primaire, celui des enfants jouant dans le sable avec des petits cailloux, est le point de départ d'un monde secondaire avec des cuisiniers et des tartes aux cerises, auquel le monde primaire est relié par la relation de correspondance « est pris pour ». Dans le cas de ce jeu d'enfant, la relation « est pris pour » assigne à chaque élément du monde primaire un seul élément du monde secondaire et chaque élément du monde secondaire possède un correspondant dans le monde primaire « réellement réel ».

En tant qu'accessoires d'un jeu de faire-semblant complexes, certains univers de fiction plus élaborés comme les fictions littéraires contiennent des entités qui n'ont aucun correspondant dans le monde primaire, ce qui les rend « *existentiellement novateurs* » (76). Thomas Pavel propose d'appeler *saillantes* « les structures duelles dans lesquelles l'univers secondaire est ainsi existentiellement novateur et contient des entités et des états des choses sans correspondant dans le premier univers » (76). Il considère que la notion de *structures saillantes* peut permettre de servir d'outil analytique pour la description interne des univers de fiction, c'est-à-dire en tant qu'ils sont perçus et éprouvés par le lecteur ou le spectateur (81). Enfin, constatant, notamment avec l'exemple de Quichotte, que de nombreux récits déploient plusieurs mondes possibles dans le monde même des personnages, il affirme que dans la fiction, « un univers est composé d'une base – un monde réel – entourée par une constellation de mondes alternatifs » (84).

Les analyses de la théorie de la fiction devraient donc porter, de son point de vue, sur trois dimensions : 1- les aspects sémantiques, qui incluent les problèmes des frontières de la fiction, de la distance entre mondes fictionnels et non-fictionnels, et de la structure des mondes de la fiction , 2- les aspects pragmatiques, qui se rapportent à la fiction en tant qu'institution à l'intérieur d'une culture, 3- les aspects stylistiques et textuels qui se rattachent

aux genres et aux conventions de la fiction (93). Nous allons voir maintenant comment ce programme, fort ambitieux, a été amorcé par les spécialistes de l'analyse du récit fictionnel.

6.1.4. Les mondes possibles chez Umberto Eco

Dans *Lector in fabula* (1985), Umberto Eco mobilise longuement lui aussi le concept de « monde possible », en premier lieu pour définir le travail d'anticipation du lecteur sur les événements de l'histoire, puisque cette anticipation « configure un *cours d'événements possibles ou un état de choses possible* » qui met en jeu l'« encyclopédie » du lecteur (146). Il affirme que ce concept de monde possible, emprunté à la logique modale, est utilisé couramment en ce sens par la sémiotique textuelle.

Toutefois, il utilise ensuite ce concept métaphoriquement pour définir le texte narratif lui-même comme monde possible « plein » et « meublé », précisant que, lorsqu'il lit l'incipit « Jean alla à Paris », le lecteur actualise comme contenu de l'énoncé que « *quelque part* il existe un individu appelé Jean qui va dans une ville appelée Paris » (163). Et même si le récit se poursuit en racontant que « Jean alla habiter dans une chambre d'hôtel au sommet de la tour Eiffel », le lecteur est prêt à admettre que dans l'univers proposé, il puisse y avoir effectivement un hôtel au sommet de la Tour Eiffel. (164). Le lecteur peut ainsi imaginer un monde différent du monde dans lequel il vit, parce qu'il y reconnaît des éléments de son propre univers. Umberto Eco revient sur cette notion dans les *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs* en affirmant que les mondes possibles sont des parasites du monde réel : s'il n'existe pas de lois régissant le nombre d'éléments fictionnels acceptables, la règle veut que ce qui n'est ni nommé ni décrit comme fonctionnant différemment du monde réel soit censé, dans le monde fictionnel, fonctionner selon les lois et les situations du monde réel. Le lecteur fait donc ainsi des conjectures sur les critères qui gouvernent le monde fictionnel (1996 : 89). Umberto Eco explique notamment que les noms propres ou les descriptions définies donne une force indiscutable aux éléments prédiqués, en vertu de ce qu'il appelle « les présuppositions existentielles » (Eco, 1996 : 107). Pour le lecteur, les assertions de la fiction sont vraies dans le cadre du monde possible de l'histoire racontée (Eco, 1996 : 94).

6.1.5. Les objets contradictoires

Anticipant sur d'éventuelles critiques, Thomas Pavel nous met en garde contre une transposition trop littérale de la notion de monde possible à l'étude de la fiction littéraire. Se référant à Robert Howell[117], il avance :

[117] Robert Howell, « Fictionnal Objects : How They Are and How They Are Not », *Poetics,* VII, p. 129-178, cité par Pavel (1988 : 66-67)

> L'approche des mondes possibles ne rend pas compte des fictions contradictoires : il suffit que le très habile Sherlock Holmes dessine un jour un cercle carré, pour que son univers cesse d'être un monde possible au sens technique du terme (66).

Il revient ensuite à cette image « tout de même préoccupante » de Sherlock Holmes dessinant calmement des cercles carrés, pour souligner que les objets contradictoires font aussi partie des textes de fiction et peuvent même être au centre du récit comme dans les récits de Borges (67). Pour tenter de résoudre ce paradoxe, qui pourrait anéantir sa théorie, il rappelle que les mondes contradictoires sont parfois étonnamment proches du nôtre et que la notion de monde cohérent est une réalité fort récente dans l'histoire humaine et très variable dans l'histoire de la littérature. Enfin, il conclut en disant que les objets contradictoires ne peuvent être un argument suffisant pour que l'on renonce à la notion de monde, cette « métaphore ontologique de la fiction trop séduisante pour qu'on y renonce d'emblée ». Il propose au besoin l'assouplir ou de la nuancer (68).

Reprenant l'exemple des cercles carrés, Antoine Compagnon souligne, dans *Le démon de la théorie*, que le lecteur placé dans le monde de la fiction joue le jeu « jusqu'au moment où le héros se met à dessiner des cercles carrés », ce qui a pour effet de rompre le pacte de lecture (1998 : 160). Ignorant la réflexion de Thomas Pavel sur les objets contradictoires, il souligne avec cet exemple que les frontières entre les deux mondes sont fragiles et que les « promenades dans les bois de la fiction » (Eco, 1996) ne sont possibles que si les processus d'immersion fictionnelle sont respectés. Ceci confirme que le monde fictionnel construit par le texte se doit d'être, pour le lecteur qui l'actualise, un monde « possible », c'est-à-dire qui n'entre pas en contradiction avec les règles de fonctionnement du monde que ce lecteur est prêt à accepter.

6.1.6. Accessibilité des mondes

Ceci nous ramène à la question du lien entre monde primaire et monde secondaire. Dès 1973, Marie-Laure Ryan développe une explication de l'expérience de fiction en créant « le principe de l'écart minimal » qui permet, à partir de deux propositions de comparer les mondes possibles qu'elles génèrent pour choisir celui qui ressemble le plus au nôtre (338). Ainsi, pour les logiciens, un monde est possible s'il est relié au monde actuel par une relation d'accessibilité : « la réalité – somme de l'imaginable – est un univers qui consiste en une pluralité de mondes possibles. L'un de ces mondes est non seulement possible mais encore actuel » (Ryan, 2006). Le monde possible M2 est donc la réplique du monde actuel M1, à un changement local près.

En règle générale, le monde possible doit donc avoir, avec le monde actuel, des liens d'accessibilité. Dans un monde de science-fiction où les lois mathématiques seraient différentes, les « cercles carrés » pourraient être acceptés par le lecteur, tout comme est accepté par le lecteur qu'on doive traverser le mur de la voie 7 bis pour accéder au monde d'Harry Potter. À l'inverse, dans un monde narratif qui postule la vraisemblance, donc la similarité de fonctionnement avec notre monde réel, les incohérences ne sont pas admises. Reprenant un concept créé par Marie-Laure Ryan, Antoine Compagnon parle à ce sujet de « compossibilité » des deux mondes : « La référence fonctionne dans les mondes fictionnels tant qu'ils sont compossibles avec le monde réel » (Compagnon : 159). Nous avons vu qu'une des fonctions assignées par Thomas Pavel à la théorie de la fiction est précisément de formaliser les conditions d'accessibilité entre les mondes.

6.1.7. Le réalisme modal de David Lewis

Les mécanismes de la sémantique modale permettent d'actualiser, c'est-à-dire d'accorder des valeurs de vérité, à des propositions qui portent sur des situations non actuelles, notamment les fictions (Murzilli, 2012 : 330). Mais, à partir de la théorie des mondes possibles, il y a deux façons de concevoir le concept d'actualité. Si le modèle de Kripke donne la prévalence au monde actuel sur les mondes possibles qui ne sont que stipulés, donc imaginés, en revanche, avec la thèse du réalisme modal, David Lewis propose une vision radicalement différente puisqu'il défend l'idée que les mondes possibles sont tous aussi réels que le nôtre (Ryan, 2006 : 1 ; Murzilli, 2012 : 330).

David Lewis[118] est le premier philosophe à avoir proposé, en 1978, une articulation entre la sémantique des mondes possibles et la réflexion sur les fictions littéraires. Nancy Murzilli rapporte qu'à l'époque de sa sortie, l'article « Truth in Fiction » eut un fort retentissement dans le monde anglo-saxon et permit de renouveler le champ des questions de la théorie de la fiction (Murzilli, 2012 : 327). David Lewis propose en effet une nouvelle conception de l'actualité qui dissocie les deux notions de réalité et d'actualité. Il développe une théorie indexicale de l'actualité, selon laquelle le prédicat « actuel » a la même fonction que des termes indexicaux comme « je », « tu », « ici » ou « maintenant » dont la référence dépend du contexte d'énonciation, c'est-à-dire du monde où a lieu cette énonciation. De telle façon, chaque monde peut devenir actuel selon le point de vue à partir duquel on se place (2012 : 330).

[118] David Lewis, « Truth in fiction » (1978), cité par Nancy Murzilli (2012).

Chacun des mondes devient donc actuel en fonction du point de vue adopté mais à chaque point de vue ne correspond qu'un monde actuel possible. Comme le souligne Nancy Murzilli, le réalisme modal de David Lewis prend une forme « extrême » puisque tous les mondes possibles ont une égale valeur ontologique, y compris le nôtre qui n'est plus qu'un monde possible actualisé (331). Même s'il en résulte une certaine relativité de la question de l'actualité, c'est cette position extrême qui permet à David Lewis de proposer une alternative à la dichotomie entre réalité et fiction. Pour répondre à la question « Faut-il considérer ou non les êtres de fiction comme des objets existants pour pouvoir en dire quelque chose de vrai ? », il part du présupposé que les fictions littéraires représentent des mondes possibles et déplace la question du statut des *objets* de fiction à celui des *mondes* de la fiction. « Selon lui, le statut référentiel des énoncés de fiction ne dépend pas de l'existence ou non des objets auxquels ils réfèrent, mais du monde auquel réfèrent ces énoncés » nous explique Nancy Murzilli (331). Ainsi est-il vrai de dire que « Sherlock Holmes réside au 221B Baker Street » alors même que, dans le monde réel, le 221B Baker Street est une banque (332). Ainsi, David Lewis remplace-t-il l'opposition entre fiction et réalité par l'opposition entre monde *actuel* et monde *possible* (333).

> La théorie des mondes possibles de Lewis appliquée à la fiction permet de maintenir la possibilité qu'une entité puisse en même temps être non-existante et référer, ce qu'interdit normalement la fonction référentielle du discours ordinaire (333).

Avec sa théorie indexicale de l'actualité qui ne donne pas de priorité ontologique au monde réel sur les mondes fictionnels, David Lewis évite « de transposer au cas des fictions un modèle particulier de la référence envisagée comme correspondance stricte entre des mots et le monde (337).

6.1.8. La conception *intégrationniste* de Thomas Pavel

La question de savoir pourquoi les personnages font ce qu'ils font n'a aucun sens, nous dit Thomas Pavel, si l'on considère que les personnages de fiction n'ont pas d'existence mais, si les mondes fictionnels sont une variété des mondes possibles, alors les événements des romans prennent « une sorte de réalité qui leur est propre » (Pavel, 1988 : 19). Or, c'est bien le dessein de Thomas Pavel de rendre compte de la réalité ontologique, pour le récepteur, des mondes de fiction et des êtres qui les peuplent :

> Pourquoi faire une distinction entre les êtres de fictions et les êtres à part entière ? Lorsque nous lisons une œuvre qui mélange les deux types d'êtres, nous les comprenons de la même manière (2006b : 1)

Adoptant la position de David Lewis, il refuse donc de distinguer du point de vue de la logique les êtres de la fiction et les êtres réels. En ce sens, Thomas Pavel revendique une position *intégrationniste* qui soutient « que nulle véritable différence ontologique ne sépare la fiction des descriptions non fictives de l'univers » (19-20). Il récuse en revanche les positions *ségrégationnistes* de certains théoriciens qui « caractérisent le contenu des textes de fiction comme pure œuvre d'imagination, sans aucune valeur de vérité » (1988 : 19) ou bien s'appuient sur les théories des actes de langage pour séparer réalité et fiction en se fondant sur la différence entre les genres de discours[119]. Il met aussi en cause « les ségrégationnistes modernes qui peuvent très bien exclure les êtres de fiction de leur ontologie […] tout en restant persuadés que les textes de fiction occupent dans nos vies une place de choix » (21). Il s'agit pour lui d'une position paradoxale.

C'est la raison pour laquelle il adopte ce qu'il appelle une approche interne, c'est-à-dire, selon sa terminologie, celle qui « se donne pour tâche de représenter la fiction telle que ses *usagers* la conçoivent une fois qu'ils entrent dans le jeu et perdent de vue le domaine non fictif » (25). Selon lui, quand nous sommes émus par l'œuvre, nous sentons que nous ne participons pas à un univers seulement constitués d'objets. Comme Käte Hamburger dans un autre domaine, Thomas Pavel considère donc que les personnages de fiction doivent être considérés comme des sujets.

6.1.9. Expansion actuelle de cette théorie

En France cependant, comme le font remarquer Françoise Lavocat (2010) et Nancy Murzilli (2012), la théorie des mondes possibles reste encore largement méconnue, ce dont on peut se rendre compte en constatant que des théoriciens comme David Lewis[120], Marie-Laure Ryan ou Lubomir Dolezel[121], qui ont établi eux aussi une articulation entre les mondes possibles et la théorie littéraire, ne sont pas traduits en français. Mais preuve sans doute que les choses sont en train d'évoluer, le dernier ouvrage de Pierre Bayard, *Il existe d'autres mondes* (2014), dédié au chat de Schrödinger, actualise la théorie des mondes parallèles en partant des principes de la physique quantique. Avec lui, les mondes possibles ne sont plus seulement une spéculation théorique de philosophes mais s'appuient sur des données scientifiques.

[119] Nous aborderons cette question dans la section « fictionnologie » du présent chapitre.
[120] David Lewis, *Truth in fiction,* 1978.
[121] Lobomir Dolezel, *Heterocosmica, Fiction and Possible Worlds,* 1998.

Par une expérience datant de 1935 qui met en scène une chat enfermé dans une boite et soumis (ou non) à une émission de radioactivité, Schrödinger démontre que le chat n'est ni mort, ni vivant mais « se trouve entre deux états, mort et vivant »[122].

> Le chat n'est pas vivant *ou* mort, au sens où, si je lance une pièce en l'air, elle est pile ou face une fois tombée par terre, et se trouve bien dans l'un des deux états, même si je décide de ne pas regarder le résultat. Il est vivant *et* mort, parce qu'il participe de deux états en même temps, qui ne sont pas contradictoires mais *superposés* (Bayard, 2014 : 24).

En 1957, le physicien Hugh Everett III propose une solution au paradoxe du chat en postulant que c'est la conscience de l'observateur qui se démultiplie en plusieurs états différents, états qui ne communiquent pas entre eux et dans lesquels le chat est soit vivant, soit mort. C'est donc par l'hypothèse d'états psychiques différents de l'observateur que Hugh Everett résout le paradoxe du chat de Schödinger, ouvrant la voie à une théorie des mondes parallèles qui s'est développée depuis dans le monde de la physique (25), théorie que Pierre Bayard trouve très « stimulante » et qu'il suggère de mettre au service de l'interprétation des œuvres littéraires.

> Plus encore que dans d'autres domaines, la littérature et l'art ont tout à gagner à la découverte de tous les mondes que nous habitons en secret et qui ne cessent d'interférer avec le nôtre (Bayard, 2014 : 143).

Pour Pierre Bayard, les univers parallèles de la physique quantique permettent notamment de répondre aux interrogations que suscitent les jeux métaleptiques de la littérature. Bien que le postulat de départ de Pierre Bayard ne soit pas celui de Thomas Pavel[123], on voit cependant que c'est encore l'adoption d'un point de vue subjectif qui permet de donner existence à un monde parallèle, celui qui est simulé psychologiquement par l'observateur. Ainsi l'idée de mondes parallèles permet-elle de penser l'univers fictionnel comme une réalité et de lui faire perdre son statut de « no man's land ontologique »[124].

6.1.10. Bilan

En effet, même si la théorie des mondes possibles ne peut pas être utilisée comme telle pour expliquer la fiction, Françoise Lavocat pense cependant que « construire une théorie de l'œuvre littéraire comme monde possible a le mérite d'apporter des réponses satisfaisantes à

[122] Ceci serait dû à la nature quantique de la radioactivité, la théorie des quantas stipulant que « tant que l'observation n'est pas faite, l'atome est *simultanément* dans deux états, c'est-à-dire intact et désintégré ».

[123] Pierre Bayard prend bien soin de se démarquer de la théorie de Thomas Pavel considérant qu'elle ne remet pas en cause l'illusion du monde unique (Bayard, 2014 : 45)

[124] L'expression « no man's land ontologique » est citée par Thomas Pavel comme extraite d'un article de Gilbert Ryle sur la théorie ségrégationniste de la fiction (Pavel, 1988 : 24).

la question ontologique que posent les êtres de fiction, et d'offrir des textes une approche assez nouvelle » (Lavocat, 2004 : 8). Avec *La théorie des mondes possibles,* un ouvrage collectif publié en 2010, elle propose d'ailleurs un premier ouvrage sur cette théorie appliquée au monde de la littérature, dans une perspective diachronique.

« Cette théorie a permis d'orienter le regard vers des objets jusque là passés inaperçus ou de les voir autrement », nous dit Françoise Lavocat (2010b : 2) à propos de la théorie des mondes possibles et de son application aux univers fictionnels. Elle est opératoire, selon elle, « pour aborder certains corpus en particulier ceux qui se spécialisent dans la création d'univers (comme *le Seigneur des anneaux,* les jeux vidéos) ou qui thématisent le passage d'un monde à l'autre » (2). Par ailleurs, elle considère que « cette théorie a contribué au retour du personnage en lui donnant un statut non plus de non existant, mais d'habitant d'un monde » (3).

6.2. FICTIONNOLOGIE

À la suite des propositions de Käte Hamburger et des travaux de Dorrit Cohn, quelques narratologues « non-classiques »[125] ont essayé à leur tour de définir ce qui constitue en propre la fiction. Ils ont replacé la question du narrateur au cœur d'une controverse sur le statut énonciatif des récits de fiction. Cette controverse oppose deux approches différentes du récit : les tenants de l'analyse structurale et de la narratologie « classique », émules de Jakobson, Barthes, Genette et Todorov, soutiennent une vision « communicationnelle » du récit quand les adeptes de « la thèse du récit sans narrateur » qui suivent les propositions de Käte Hamburger, Ann Banfield et S.-Y. Kuroda refusent de considérer la fiction comme un acte de langage mais proposent plutôt d'analyser les particularités linguistiques de la fiction.

Indignée *a posteriori* par les deux pages que Gérard Genette consacra en 1983 à *Unspeakable Sentences* d'Ann Banfield (1982), parce qu'il rejetait sans étayage argumentatif l'idée même d'un récit sans narrateur[126], Sylvie Patron propose en 2009 un ouvrage consacré à l'opposition entre les deux types de théorie du récit : les théories communicationnelles et les théories poétiques. Nous complèterons son apport par la présentation que fait Gilles Philippe des analyses de l'ancrage énonciatif dans les récits de fiction (2000). Pour lui, il est légitime de se

[125] Nous nommons ainsi les narratologues qui ne sont pas adeptes des théories du narrateur de Genette.
[126] « Le récit sans narrateur, l'énoncé sans énonciation me semblent de pures chimères », Genette (2007 [1983]), *Nouveau discours du récit,* p. 373, cité par Sylvie Patron (2009 : 9).

demander d'une part si tout récit a un narrateur, notamment dans le cas, « fort représenté, où le texte ne contient ni embrayeur, ni subjectivème assumé par un locuteur premier », d'autre part comment analyser le discours indirect libre et l' « effet de point de vue », « puisque, dans les deux cas, le contenu prédicatif, perceptif ou axiologique de l'énoncé est attribué à un personnage du récit qui n'est pas en position de locuteur » (Philippe, 2000 : 3). Regardons les deux théories qui s'opposent.

6.2.1. La théorie communicationnelle

Comme l'explique Sylvie Patron, la « théorie communicationnelle » est celle de Roland Barthes, Gérard Genette ou Tzvetan Todorov, pour ne citer que ses théoriciens les plus marquants. Selon eux, tout récit possède un narrateur représenté ou effacé qui est le sujet d'énonciation fictif du récit, à bien distinguer du sujet réel de l'énonciation qu'est l'auteur qui écrit. Ce narrateur peut ou non avoir l'occasion de s'exprimer en « je » dans le texte en fonction de son statut de narrateur intradiégétique (homodiégétique) ou extradiégétique (hétérodiégétique) et c'est son acte de narration, même lorsqu'il est effacé, qui fixe le repère temporel des événements du récit et notamment les anticipations que constituent les prolepses (Patron, 2000, 197).

> Les travaux des structuralistes répétaient à l'envi que le récit, comme tout discours, postule un narrateur et un narrataire, et qu'une des tâches de la narratologie est de recenser les configurations possibles du rapport entre le narrateur et le récit. » (Philippe, 2000 : 5).

La théorie communicationnelle, héritée de Roman Jakobson qui postule que tout énoncé est un message transmis par un destinateur à un destinataire, applique au récit fictionnel les principes du langage commun et déclare donc que tout récit a un narrateur même quand on n'en trouve aucune manifestation dans le texte. Sur ce principe, on a créé, pour le récit en troisième personne, le concept de « narrateur omniscient » et le style indirect libre est interprété comme un discours où se mêlent les voix du narrateur et du personnage, « deux instances qui se partagent la validation des éléments de l'énoncé » (Philippe, 2000 : 4).

6.2.2. La fonction narrative

L'autre option est celle des linguistes Ann Banfield et S.-Y. Kuroda qui, à la suite de Käte Hamburger, considèrent que, dans le récit à la troisième personne, il ne saurait y avoir de narrateur, le narrateur n'existant que dans le récit à la première personne qui mime le langage ordinaire. Selon eux, la narratologie classique, qui postule un narrateur dans tout récit, ne s'est

pas suffisamment intéressée aux particularités du récit de fiction et notamment au jeu des temps verbaux, des pronoms personnels et des déictiques. La diffusion de leur théorie dans le champ de la narratologie française doit beaucoup au travail de Sylvie Patron (2005a, 2009) qui l'a présentée comme une alternative crédible au *Discours du récit* de Gérard Genette, fondé, selon l'auteur lui-même, « sur l'assomption de l'instance énonciatrice qu'est la narration, avec son narrateur et son narrataire » (Genette, 2007 [1983] : 372-373).

D'après Käte Hamburger, nous l'avons vu, la distinction entre les récits fictionnels et les récits de réalité est basée sur des critères énonciatifs et non sur des critères logiques, et c'est le sujet de l'énonciation qui se définit sur le plan logique par son rapport à l'objet énoncé. Dans le récit de réalité, ce sujet, que Käte Hamburger appelle *Je-origine*, est le point d'ancrage de l'énonciation, « l'origine du système de coordonnées spatio-temporelles » (78) de l'*ici et maintenant*. Au contraire, dans le récit fictionnel, le discours n'est pas pris en charge par une instance unique, par un *Je-origine*, mais par une multiplicité de personnages qui constituent autant de *Je-origines fictifs.* Le récit fictionnel est donc une infraction au dispositif énonciatif de la parole puisque chaque *Je-origine* fictif auquel la parole réfère peut servir de repérage pour les objets du monde représenté. En témoigne notamment la perte de valeur temporelle des verbes au passé qui s'originent dans le *maintenant* du personnage *Je-origine.*

Pour Käte Hamburger, le récit épique, à la troisième personne, constitue donc la plus pure réalisation de la fiction puisqu'aucune instance narrative ne sert d'origine à la narration. C'est une énonciation sans trace de son origine et en ce sens, « la fiction narrative a une structure qui la distingue catégoriellement de l'énoncé (qui, rappelons-le, doit à son sujet d'énonciation réel sa valeur d'énoncé de réalité) » (Hamburger : 124). Dans la vision du texte fictif proposée par Käte Hamburger, le narrateur n'a plus aucune réalité en tant que sujet d'énonciation véritable et la fiction, comme genre, se voit donc exclue du système discursif.

> On le voit : la fiction épique, la chose racontée n'est pas un objet pour la narration. Sa fictivité, c'est-à-dire sa non-réalité, signifie qu'elle n'existe pas indépendamment du fait de sa narration, qu'elle en est le produit. La narration est donc une fonction (la fonction narrative), productrice du récit, maniée par le narrateur comme le peintre manie couleurs et pinceaux. Autrement dit, le romancier n'est pas un sujet d'énonciation, il ne raconte pas à propos de personnes et de choses (il ne parle pas de personnes…), il raconte personnes et choses (Hamburger : 126).

La disparition du *Je-origine réel*, comme sujet d'énonciation, et le caractère fonctionnel de la narration sont un seul et même phénomène (127). Par conséquent, pour Käte Hamburger, « le discours sur le "rôle du narrateur" n'a en réalité guère plus de sens qu'un discours sur le rôle

de l'auteur dramatique ou du peintre » (129). Il en résulte que, dans les discours indirects des énoncés de fiction, il n'y a pas de sujet d'énonciation qui reproduise les paroles d'un tiers : « les personnages parlent sans intermédiaire ». Dans le récit, personne ne nous informe que quelqu'un dit quelque chose car « les personnages sont des locuteurs *hic et hunc* », des personnages fictifs (même s'ils peuvent être aussi "historiques").

> Le discours indirect cesse donc d'être un vrai discours indirect, exactement comme le narrateur n'est pas un vrai sujet d'énonciation ; il n'est pas plus autonome par rapport au verbe introducteur qu'il ne l'est dans le discours direct : c'est que le verbe « dire » n'est pas ici un verbe introducteur, mais un verbe situationnel, décrivant une situation comme *sourire* ou *caresser* (Hamburger : 164).

Enfin, pour répondre aux objections concernant d'éventuelles interventions de l'auteur dans son récit, elle explique que ces apparitions d'une forme narrative à la première personne dans la pure fiction provoquent « l'illusion que les personnages fictifs sont des personnes réelles » puisque le champ fictionnel devient « le champ d'expérience d'un sujet d'énonciation ». Mais pour autant, l'illusion référentielle n'est pas troublée. Ces ruptures énonciatives introduisent une forme de jeu avec la fonction narrative. « La fiction est pour un instant figurée comme compte rendu de réalité, sans que nous soyons pour autant projetés en dehors d'elle » (139) et le lecteur s'en amuse.

> Dans de pareils cas, le lecteur se connaît malgré tout comme lecteur d'un roman, et c'est pour cette raison non seulement que les apparitions capricieuses du Je du « narrateur » ne troublent pas à ses yeux l'illusion fictionnelle, mais qu'il prend conscience de celle-ci avec le sourire – tout comme le narrateur, à l'instant où il apparaît en tant qu'auteur, s'amuse de prendre ce rôle (140).

Si les explications de Käte Hamburger sont éclairantes pour comprendre en quoi on peut se passer de la notion de narrateur dans les récits en troisième personne, en revanche, sa manière d'expliquer ce que l'on appelle les « insertions d'auteur » est moins satisfaisante puisqu'elle l'oblige à revenir à la notion d'illusion, tout en proposant que le lecteur considère cette illusion avec distanciation, ce qui paraît contradictoire.

6.2.3. La théorie poétique du récit

Quand, en 1973, S.-Y. Kuroda étudie les termes de sentiments en japonais, il remarque qu'adjectifs et verbes n'ont pas le même comportement dans les récits de fiction en troisième

personne et dans le langage ordinaire. Confrontant ses observations aux analyses de Käte Hamburger, il explique à son tour que les événements du récit sont *posés* mais pas *donnés* :

> En lisant cette phrase, nous obtenons une image ou une conscience d'un événement, mais nous ne présupposons l'existence d'aucune conscience qui aurait jugé cet événement en train de se produire et qui la communiquerait à quelqu'un d'autre. La phrase crée simplement, en nous, l'image ou la connaissance de l'événement. Cela, et cela seulement, est la fonction de la phrase vis-à-vis du lecteur.[127]

S.-Y. Kuroda critique donc lui aussi la fonction communicationnelle de la performance linguistique appliquée à la fiction, qui veut que chaque phrase d'une histoire représente le contenu d'un acte de jugement effectué par le narrateur ou par un personnage, selon les principes du langage commun. Il suggère que nous ne demandions plus « par qui ? » mais « où ? » la réalité fictive de l'histoire est créée et que nous prenions conscience qu'elle est créée dans l'esprit du lecteur pendant qu'il lit l'histoire (Kuroda : 120).

> La narration est donc un produit linguistique matérialisé dont la fonction objective crée une image de réalité dans la conscience du lecteur. Une phrase, en tant que produit linguistique, exerce sa fonction objective sur le lecteur, évoque un acte RS [acte réalisant la signification[128]] dans sa conscience et crée l'image d'une réalité. Cette réalité créée est une situation ou un événement (fictifs). Mais il n'est pas nécessaire que cette image d'une situation soit contenue dans l'esprit de quelqu'un d'autre, en tant que contenu d'un acte mental de jugement, etc. (125).

S.-Y. Kuroda reprend donc à son compte la distinction énonciative établie par Benveniste entre histoire et discours[129] : si le « discours » est marqué par l'utilisation des pronoms « je » et « tu » et des déictiques spatio-temporels « ici » et « maintenant », en revanche, l'énonciation historique du récit à la troisième personne, appelée aussi « non-personne », se caractérise par l'absence d'énonciateur (Patron, 2005a : 188-189). A sa suite, Ann Banfield, dans *Unspeakable Sentences*[130] prouve l'absence de narrateur inséré. Pour nous repérer dans son ouvrage (1995), nous nous sommes référée aux explications qu'en donne Sylvie Patron (2005a, 2005b).

[127] Kuroda Y. S. (1975), « Réflexions sur les fondements de la théorie de la narration », dans J. Kristeva *et al., Langue, discours et société. Pour Émile Benveniste,* Seuil, pp. 288, cité par Philippe (2000 : 5)
[128] Selon Husserl, cité par s.-Y. Kuroda, « un acte RS est un acte créant une représentation de la signification […] dans la conscience (Kuroda : 118).
[129] Benveniste, 1959, 1966, *Problèmes de linguistique générale,* Gallimard, I, 237-250.
[130] Banfield (1995).

6.2.4. L'analyse du style indirect libre par Ann Banfield

Pour pouvoir mener de manière cohérente les analyses comparées des discours direct et indirect, et en particulier des éléments et constructions liés à l'énonciation directe qu'il est impossible de subordonner, Ann Banfield propose de changer le concept de base de la grammaire générative, c'est-à-dire la phrase P = GN + GV[131], pour un nouveau concept E (E comme « expression ») relatif à un énoncé formulé par un « sujet de conscience » (Patron, 2005b : 11). La phrase GN + GV ne serait qu'une possibilité parmi d'autres pour E, qui pourrait aussi se réduire à un GN, à un GV, à un GA ou à un GP. On peut imaginer qu'E se réduise à : « Heureux ? » ou « Amoureux ! » (GA) par exemple. (Banfield, 1995 : 76-78 ; Patron, 2005a : 193)

Ann Banfield postule alors le principe d'interprétation que le lecteur applique au discours rapporté dans le récit : à chaque E correspond un seul « je » par lequel s'exprime le « sujet de conscience » (Banfield : 104 ; Patron, 2005a : 193). En conséquence, il n'y a aussi qu'un seul référent pour le présent grammatical et les déictiques. Pour comprendre les paroles et pensées rapportées, le lecteur doit donc repérer qui est le sujet de conscience.

Analysant le cas particulier du style indirect libre, en troisième personne, dans lequel il n'y a pas de « je » auquel associer le E, elle propose alors d'appeler SOI le « sujet de conscience » à qui sont attribués les éléments expressifs et postule qu'il ne peut y avoir qu'un seul SOI par E (Banfield : 156 ; Patron, 2005a : 194). Il en résulte, selon Ann Banfield, que l'interprétation du style indirect libre comme une combinaison de discours attribué au personnage et au narrateur effacé n'est pas concevable.

Voici deux exemples proposés par Sylvie Patron pour illustrer la théorie d'Ann Banfield :

N'importe ! Elle n'était pas heureuse, ne l'avait jamais été, à mon avis.

Dans cette phrase, compte tenu de l'ajout d'un « je », l'exclamation est forcément attribuée au référent en première personne de l'incise « à mon avis », qui est le « sujet de conscience ». La phrase ne peut pas être interprétée comme du style indirect libre avec un point de vue en troisième personne (Patron, 2005a : 195).

N'importe ! Elle n'était pas heureuse, ne l'avait jamais été[132].

Dans cette phrase de style indirect libre, le sujet de conscience est désigné par la troisième personne. Il s'agit d'Emma Bovary. La première personne est exclue.

[131] GN : Groupe Nominal, GV : Groupe Verbal, GA : Groupe Adjectival, GP : Groupe prépositionnel
[132] Flaubert, *Mme Bovary*.

Avec cette analyse, les concepts de « narrateur omniscient » ou de « point de vue », créés par la narratologie classique deviennent donc obsolètes. « Pour Ann Banfield, le style indirect libre, c'est l'effacement ou le retrait énonciatif de l'auteur (et *a fortiori* du narrateur, considéré comme une création de l'auteur) », nous dit Sylvie Patron (2005b : 13).

> Ce style [le style indirect libre] n'est donc pas la présentation de la conscience par quelqu'un qui nous en ferait le récit, mais il en est la présentation directe, sans la médiation d'aucun point de vue. (Banfield : 162)

Pour Ann Banfield, il ressort du système qu'elle a développé que « la fiction narrative y est définie linguistiquement comme constituée de deux types de phrases qui s'excluent mutuellement » (Banfield : 279). D'un côté, il y a les phrases du récit proprement dit qui sont sans narrateur et qui représentent l'essentiel des phrases, d'un autre côté, on trouve des phrases qui correspondent aux paroles et aux pensées représentées. Les unes et les autres sont des phrases « sans parole » (279). Dans son ouvrage, dont le titre français est *Phrases sans paroles,* Ann Banfield cite d'ailleurs Percy Lubbock et sa prise de position claire pour une conception non-communicationnelle du langage de la fiction :

> L'art de la fiction commence là où le romancier conçoit son récit comme un matériau à *montrer*, qu'il donne à voir pour qu'il parle de lui-même (Percy Lubbock)[133].

Le langage de la fiction est un langage qui donne à voir mais ne parle pas et c'est ce qui est donné à voir qui parle, notamment les personnages. Ceci démontré, Ann Banfield considère qu'il est impératif de définir la fiction comme une catégorie particulière de récit, fondée sur le principe structural d'une articulation de ces deux types de phrases sans parole : « la phrase du récit proprement dit et la phrase représentant la conscience ». La fiction narrative « actualise l'histoire et la conscience en même temps qu'elle les objectivise par la production de cet artefact qu'est le texte narratif et la fiction qu'il représente » (Banfield : 375)

Sylvie Patron rappelle toutefois qu' « Ann Banfield ne nie pas la réalité du dialogue entre l'auteur et le lecteur » mais qu' « elle soutient simplement que le langage de la fiction n'est pas déictiquement organisé en fonction de cette réalité, contrairement au langage de communication » (189). Comme le précise Gilles Philippe, « il ne s'agit bien sûr pas de dire qu'aucun locuteur n'a produit l'énoncé narratif, mais que celui-ci fonctionne *comme si* personne ne l'avait produit » (2000 : 3).

[133] Percy Lubbock, *The Craft of Fiction,* 1957, New York, The Vinking Press, p. 62, cité par Banfield (1995 : 123)

6.2.5. Bilan

Commentant le dernier article de l'ouvrage de S.-Y. Kuroda sur la représentation d'un jugement double dans l'esprit d'un ou plusieurs personnages, Sylvie Patron montre qu'il permet de concilier les recherches menées dans divers domaines, en narratologie d'une part, mais aussi dans les sciences cognitives.

> Il me semble que le projet de comprendre le récit de fiction (exactement l'usage qui peut être fait de certaines formes langagières dans le récit de fiction) par le biais des attitudes mentales des personnages et de celles du lecteur […] est susceptible d'intéresser les représentants de la « narratologie cognitive », autre courant de la narratologie postclassique très productif actuellement » (Patron, 2012 : 47).

En conséquence, elle pense que la (re)lecture des essais de S.-Y. Kuroda devrait s'avérer intéressante pour les historiens de la linguistique et de la théorie littéraire actuels (50).

> Kuroda et Ann Banfield se réclament d'une linguistique qui envisage le langage avant tout comme un outil cognitif, de connaissance, de représentation, et non comme un outil de communication. Pour eux, il n'est pas nécessaire de lier performance linguistique et communication (Patron, 2005a : 190)

Sylvie Patron, qui signe l'introduction de l'ouvrage de S.-Y. Kuroda, *Pour une théorie poétique de la narration,* (2012), prône une refondation de l'analyse du récit fictionnel à partir de cette théorie non-communicationnelle ou poétique du langage de la fiction. (Patron, 2012 : 13). Plus précisément, elle propose de « concevoir une théorie de la narration dans laquelle la narration de fiction n'est pas nécessairement considérée comme une forme de communication, mais peut-être interprétée dans le cadre communicationnel *ou non* » (51). A son tour donc, elle en appelle à la création d'un nouveau champ d'étude spécifiquement axé sur la narration de fiction. On peut imaginer que ce domaine d'étude porte le nom de « fictionnologie », puisque comme nous l'avons vu au chapitre 3, la création d'une « narratologie fictionnelle » était le souhait de Dorrit Cohn, discipline à laquelle elle proposait de donner ce nom.

6.3. FICTIONNALISATION

La théorie des mondes possibles et la théorie poétique de la fiction donnent toutes deux une réalité à l'univers fictionnel dans lequel ce lecteur s'immerge, univers qu'elles permettent de

définir comme étant le monde du texte tel que le lecteur l'actualise. Toutes deux sont en effet fondées sur une réflexion qui concerne l'activité psychique du lecteur et nous intéressent donc particulièrement pour notre travail. Elles permettent notamment d'expliquer les phénomènes d'ubiquité vécus par le lecteur, parce qu'il se situe simultanément dans le monde réel et dans le monde fictionnel.

Un autre aspect de la théorie des mondes possibles nous paraît primordial et se résume en une question : le monde fictionnel proposé par le texte est-il complet ? La réponse est bien entendu négative, mais elle permet d'ouvrir la réflexion sur l'activité du lecteur. À partir du principe exprimé par Thomas Pavel qu'un « texte ne saurait représenter qu'une infime partie de la description de son univers »[134], Marc Escola, professeur de littérature, développe en effet l'idée que, si un monde de fiction est incomplet, il est aussi saturable (2006). Cette idée va nous amener maintenant à voir comment le lecteur, poussé par un désir de complétude, peut et doit saturer le monde de la fiction.

6.3.1. Des mondes incomplets

Marie-Laure Ryan (2006) admet que « les textes fictionnels projettent un monde (ou des mondes) » et définit un monde textuel comme un espace situé dans le temps qui sert d'habitat pour des objets et des individus concrets. Pour elle, il existe trois types de textes. Tout d'abord, les textes à mondes logiquement cohérents. Deuxièmement, les textes à mondes dits « de fromage suisse » dans lesquels on trouve des gouffres, en nombre limité, où la logique est transgressée et où le lecteur applique la théorie de l'écart minimal. Et enfin, les textes sans monde car bâtis sur la contradiction systématique et où les objets décrits se métamorphosent continuellement.

> « Pour qu'un texte projette un monde, ce monde doit être accessible à partir du monde actuel, ce qui veut dire que nous devons être capables d'employer notre image de ce monde actuel – notre encyclopédie privée dirait Umberto Eco – pour remplir les lacunes du texte (J'ai appelé cela […] le principe de l'écart minimal.) Cette encyclopédie dépend aussi bien de ce que nous apprenons dans les livres que de notre expérience directe de la vie [voire] encore de notre familiarité avec d'autres mondes fictionnels » (Ryan, 2006 : 1)

Elle rappelle que, pour Lubomir Dolezel, les mondes fictionnels diffèrent des mondes des logiciens car ils sont incomplets, d'une incomplétude ontologique qui enlève tout intérêt à la question de savoir si Lady Macbeth a ou non des enfants parce que le texte ne le dit pas. Pour

[134] Cette phrase de Thomas Pavel est citée par Marc Escola (2006).

sa part, elle propose une autre solution : en accord avec les théories de Kendall Walton et Jean-Marie Schaeffer, elle affirme que « lorsqu'il joue le jeu », le lecteur fait semblant de croire que le monde est complet. Les règles du jeu, de « make-believe » ou de « faire-semblant », sont celles d'un recentrement par lequel le lecteur se transporte dans le monde fictionnel et s'imagine appartenir à ce monde. En ceci, Marie-Laure Ryan poursuit les travaux de David Lewis avec qui elle partage sa théorie indexicale de l'actualité. Elle considère que « seule une actualisation du possible des mondes possibles permet de faire l'expérience des possibles présentés par la fiction » (338).

> La notion de monde possible lui permet de reposer la règle du jeu de faire semblant sur ce qu'elle nomme un geste de « recentrement » par lequel le lecteur ou le spectateur se transporte dans le monde fictionnel et s'imagine appartenir à ce monde. Ce recentrement représente une mise en pratique de la théorie indexicale de l'actualité dans la mesure où il transfère la référence du terme « actuel » vers le monde fictionnel (Murzilli : 338).

Selon Marie-Laure Ryan, la théorie des mondes possibles est importante car elle offre « un modèle cognitif des mondes narratifs qui transcende la frontière entre la fiction et la narration dite « référentielle » et nous permet de saisir les informations données par le texte et de les gérer pour qu'elles forment une histoire. Marie-Laure Ryan représente comme suit la structure sémantique de l'univers projeté par la narration, univers formé de plusieurs mondes : « 1. Au centre de l'univers textuel réside un monde actuel, déterminé par les déclarations du narrateur (dans la mesure où ce narrateur est fiable). 2. Autour de ce monde actuel gravitent les domaines privés des personnages, qui sont comme de petits systèmes solaires composés d'un certain nombre de mondes » (Ryan, 2006 : 3) : le monde des croyances, le monde des désirs ou système axiologique, le monde des obligations ou système déontique, les buts et plans actifs des personnages, et enfin leurs rêves et leurs fantaisies.

Par l'entremise de la théorie des mondes possibles, Marie-Laure Ryan souhaite non seulement expliquer comment le lecteur investit le monde fictionnel mais elle tient ce faisant à restituer au littéraire sa spécificité. Rappelant que « le plaisir du texte ne réside pas exclusivement dans la contemplation du langage », elle affirme que cette théorie met l'accent sur le plaisir du lecteur à s'immerger dans le monde évoqué par le texte, en expliquant « les mécanismes cognitifs qui rendent l'univers textuel présent à l'imagination » (Ryan, 2006 : 6). Selon elle, la fiction et le récit ont remplacé « le littéraire » comme centres d'intérêt.

> Mon interprétation personnelle de la théorie des mondes possibles n'explique pas ce qu'il y a de commun entre la lecture de Proust et celle d'un sonnet de

> Mallarmé, mais elle a beaucoup à nous dire sur ce qu'il y a de commun entre la lecture de Proust et celle d'un thriller comme le Da Vinci Code (Ryan, 2006 : 5).

On le voit, Marie-Laure Ryan propose d'observer d'abord les composantes fictionnelles de l'œuvre, c'est-à-dire les lieux qu'elle instaure et les personnages qu'elle fait vivre, avant même sa dimension littéraire. Elle propose donc d'analyser les mondes textuels reconstruits par les lecteurs en s'appuyant sur la théorie des mondes possibles.

6.3.2. Un désir de complétude

Nous allons maintenant quitter un instant la réflexion théorique pour revenir rapidement à l'expérience lectrice, à travers trois courts exemples qui montrent que, si le monde fictionnel est un monde par essence incomplet, le lecteur n'a de cesse de tenter de le compléter.

Avec son titre « *Que font les rennes après Noël ?* » en forme d'interrogation (2010), Olivia Rosenthal met en cause l'univers fictionnel du Père Noël tel qu'il est créé, à l'attention des enfants, par les adultes fabulateurs. Par cette question posée aux parents, l'enfant du roman cherche à comprendre une histoire dont l'incomplétude ne peut la satisfaire. Même s'il ne s'agit pas ici de fiction littéraire, le désir qui pousse l'enfant à combler les « blancs » de l'histoire racontée, pour en assurer la cohérence, est tout à fait similaire à l'attitude du lecteur face au texte littéraire. Comme l'exprime Marcel Proust dans « Journées de lecture », le désir de parfaire sa connaissance des personnages de la fiction n'est jamais totalement assouvi :

> On aurait tant aimé que le livre continuât, et, si possible, avoir d'autres renseignements sur tous ces personnages, apprendre maintenant quelque chose de leur vie[135].

Dans *Un ange cornu avec des ailes de tôle*, Michel Tremblay évoque dans le même esprit sa lecture de *Blanche-Neige et les sept nains*, histoire dont il avait exploré, enfant, toutes les versions, pour essayer de trouver une fin qui le satisfasse. On lui racontait certes que le Prince Charmant avait enlevé et épousé Blanche-Neige et qu'ils avaient eu beaucoup d'enfants. Mais le jeune Tremblay souhaitait savoir comment les sept nains vivaient le départ de Blanche-Neige et aucune version du conte ne le racontait. « J'essayais d'imaginer la soirée des sept nains après le départ de leur amour », raconte-t-il en s'exclamant « Quel toupet, cette Blanche-Neige ! Quelle ingratitude ! » (Tremblay : 101). Le monde fictionnel du conte est effectivement incomplet puisqu'il ne raconte rien de la vie des nains après le départ de

[135] « Journées de lecture » *Contre Sainte Beuve.*

Blanche-Neige, alors même que c'est exactement ce que le jeune Michel Tremblay voulait savoir puisque le mariage heureux de Blanche Neige ne le satisfaisait pas sur le plan axiologique :

> être obligé de tout faire comme avant alors que le monde vient de s'écrouler autour de soi… Je me recroquevillais dans ma caverne magique, je serrais le livre contre moi et j'inventais des fins à *Blanche-Neige et les sept nains*. (102)

S'identifiant aux sept nains dont il imaginait le désarroi d'être ainsi abandonnés, l'enfant améliorait l'histoire en lui inventant d'autres fins possibles qui ne négligeraient pas la douleur des sept nains.

Ces trois exemples, d'Olivia Rosenthal, de Michel Tremblay et de Marcel Proust, extraits d'univers bien différents, sont autant de témoignages d'expériences phénoménologiques de lecteurs qui se recoupent sur la question des mondes possibles créés par le lecteur à partir du texte littéraire. Ils semblent confirmer que le « promeneur » fictionnel, qu'il soit lecteur, auditeur ou spectateur, enrichit constamment le monde fictionnel proposé pour en faire un monde plus conforme à son idée de la complétude. Simuler un monde fictionnel par la représentation mentale imposerait donc de compléter les éléments manquants par le moyen d'inférences fictionnelles. Il ne s'agit pas seulement de savoir si Emma Bovary possède ou non un grain de beauté sur l'épaule gauche, bien que ce détail puisse obséder un lecteur, nous en convenons, mais plutôt, dans les trois cas, de questions portant sur le devenir des protagonistes de l'histoire. Les personnages, ou animaux anthropomorphisés dans le cas des rennes du Père Noël, sont bien considérés comme des sujets dont le lecteur aimerait avoir une connaissance plus grande, de la même façon que, dans la vie réelle, il aime connaître la vie des gens qui occupent son environnement quotidien.

Comme le stipulait Marie-Laure Ryan, c'est bien en tant qu'espace mettant en jeu des personnages que la fiction fonde l'intérêt du lecteur pour ce qui est raconté. Grâce à l'investissement imaginatif du lecteur, « les personnages fictionnels acquièrent ainsi de l' "étoffe", une certaine "complétude"», dit le philosophe Peter Lamarque (395). À l'image de notre monde réel, le monde possible créé par la fiction nécessite d'être sans cesse complété par le sujet qui l'expérimente.

6.3.3. Les possibles textuels

D'après Laurent Jenny, parce que le lecteur est mu ainsi par le désir de complétude de l'univers fictionnel proposé, chaque nouvelle information déclenche une nouvelle attente (Jenny, 2010) :

> Non seulement les lecteurs simulent les pensées et les émotions des personnages, mais ils créent un environnement sensoriel riche suggéré par les textes, ils développent continûment un sentiment de l'espace et du temps.

Sur ce principe, Marc Escola (2006) considère qu'il faut mobiliser les possibles textuels, non seulement pour étudier la dynamique de la lecture, mais aussi pour « confronter, métatextuellement, le texte tel qu'il est à ce qu'il aurait pu être » (3). Il propose donc de réfléchir aux souhaits, craintes, espoirs des personnages, mais aussi « aux mondes possibles imaginés, attendus, craints, etc. par le lecteur empirique aux différentes disjonctions de probabilités du récit ». Il propose de faire une place à « un espace intermédiaire – l'espace des possibles d'un texte donné, lieu ouvert à des spéculations à la fois sémantiques et syntaxiques » (2006). Selon Marc Escola, tout texte possède sa « grammaire des possibles » qui s'offre aux variantes, aux continuations. Il développe alors une analyse des possibles narratifs propres à chaque texte, donc des variations que l'on peut y apporter : « les récritures, les forgeries ou continuations, et les transfictions ».

> S'emparer d'un monde de fiction pour le transformer, le meubler à nouveaux frais ou étendre son périmètre, c'est toujours œuvrer sur une architecture de relations et de propositions dont la solidarité définit l'identité d'un monde – fût-ce pour en changer les dimensions et les lois (2006).

Il suggère que le commentaire littéraire pourrait tirer profit du « halo de possibilités » produit par la syntaxe du texte. Là où un commentateur classique cherche à faire une description du monde textuel M1, et un auteur de récriture à produire un autre monde textuel M2 à partir de M1, Marc Escola cherche plutôt à produire un monde textuel M1bis. En produisant une variante du même texte, il postule que cette variante « éclaire » le texte réel en même temps qu'elle le transforme.

On voit ici comment la théorie des mondes possibles offre, en terme de critique littéraire, de nouvelles perspectives sur la fiction. Selon Françoise Lavocat, en effet, considérer l'œuvre comme un monde possible permet que celle-ci devienne elle-même le monde de référence à partir duquel d'autres mondes possibles sont accessibles : des œuvres référées par elle ou des œuvres qui se réfèrent à elles. Les suites, les continuations, les réécritures ou les adaptations sont alors envisagées comme des possibles de l'œuvre (Lavocat, 2010b : 3).

6.3.4. L'activité fictionnalisante du lecteur

Pour Pierre Bayard, « le monde produit par le texte littéraire est un monde incomplet […] où des pans entiers de la réalité font défaut » (Bayard, 1998 : 127). Considérant lui aussi que le monde du texte doit être complété par le lecteur, Gérard Langlade définit ce qu'il appelle « l'activité fictionnalisante » du lecteur dont il considère qu'elle est le « signe de déclenchement du processus de lecture littéraire » (2006). Il s'agit précisément du processus qui permet au lecteur de donner une forme ultime au texte en « imaginant une multitude de données fictionnelles nouvelles » qui viennent compléter le monde mis en place par la fiction. Cela concerne en premier chef les actions des personnages pour qui le lecteur, en procédant par inférences fictionnelles, peut imaginer « un avant, un après et un pendant à leur intervention dans l'intrigue » (165). Même si toutes les œuvres, selon lui, n'invitent pas à la même activité fictionnalisante, il en dégage quelques principes généraux. Le premier principe est que cette activité fictionnalisante est nourrie des références culturelles, littéraires ou non, du lecteur et qu'en conséquence le produit de cette activité est différent pour chaque lecteur, « qui ne se raconte pas tout à fait – parfois même pas du tout – la même histoire » :

> À travers le prisme de sa mémoire intertextuelle, de ses références culturelles, de son histoire propre, de son expérience du monde, de ses désirs et de ses fantasmes, chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre (168).

Comme nous l'avons déjà vu, le lecteur peut procéder par ajout pour compléter le monde fictionnel, mais il lui arrive aussi de supprimer certains éléments, de les omettre dans la représentation mentale qu'il se fait de l'univers proposé par le texte. Ainsi réorganise-t-il l'œuvre à sa manière pour produire ce que Pierre Bayard appelle « le texte du lecteur ». Selon Gérard Langlade, parce qu'elle est « ancrée dans la subjectivité du sujet lecteur », l'activité fictionnalisante est « commandée par trois grandes instances : le plaisir lié à l'activation fantasmatique, le jugement moral et la cohérence mimétique » (170). En définissant la lecture subjective comme un processus interactionnel par lequel le lecteur réagit aux sollicitations du texte et en est affecté, il fait l'inventaire des éléments qui permettent la singularisation de l'activité fictionnalisante du lecteur :

> images produites en « complément » de l'œuvre (concrétisation imageante), liens de causalité établis entre les événements ou les actions des personnages (cohérence mimétique), scénarios fantasmatiques activés par le texte (activité fantasmatique), jugements portés sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique). (Langlade, 2007)

Comme le rappelle Gérard Langlade, l'activité fictionnalisante du lecteur est souvent décriée soit parce que « le lecteur réduirait le contenu fictionnel de l'œuvre à un fait divers et la viderait ainsi de toute sa force poétique », soit parce que « le lecteur utiliserait le texte comme simple support d'une rêverie intime ». Nous affirmons que les deux arguments, fondés l'un sur le danger de l'illusion référentielle, l'autre sur celui de l'illusion fictionnelle, négligent ce qui fait l'essentiel de l'expérience phénoménologique de la lecture, à savoir l'investissement subjectif du lecteur. Pour les détracteurs de l'activité fictionnalisante, cet investissement serait incompatible avec la distanciation nécessaire pour analyser le texte, ou du moins il lui serait hiérarchiquement inférieur. L'activité fictionnalisante travaillerait donc contre une attention à la littérarité du texte. Pour sa part, Gérard Langlade considère au contraire que « loin de faire tomber les œuvres hors de la littérature, l'activité fictionnalisante du lecteur respecte, voire fonde, leur littérarité. » (2006 : 174).

6.3.5. Bilan

Comme nous le voyons, l'expérience de lecture est donc très différente selon le lecteur puisque ses réponses fictionnelles aux propositions du texte sont liées à sa culture, à son imaginaire, à son système de valeurs et, plus largement, à sa personnalité. À cette liste des éléments de singularisation de l'activité du lecteur, nous pourrions ajouter le « corps lisant » du lecteur dans la mesure où le rythme de lecture, une éventuelle mise en voix même intériorisée, peuvent modifier le rapport au texte. L'appropriation d'une œuvre par le lecteur est donc une rencontre dans laquelle le lecteur s'investit en tant qu'être complexe, à la fois corps, mémoire, culture, représentations, valeurs et réflexion.

Ceci nous amène à une dernière interrogation concernant les univers fictionnels, interrogation qui touche à leur fonction anthropologique.

6.4. FONCTIONS DE LA FICTION

« Pourquoi la fiction ? » : l'interrogation de Jean-Marie Schaeffer sur le rôle de la fiction n'est pas nouvelle puisqu'Aristote déjà défendait les vertus de la *mimesis* dans sa théorie de la catharsis. Elle n'appelle pas non plus de réponses uniformes. Par exemple, comme le rappelle l'anthropologue Michèle Petit dans l'introduction de son dernier livre *L'art de lire ou*

comment résister à l'adversité (2008), la fiction narrative, et plus largement la littérature, sont parfois au cœur de reconstructions post-traumatiques comme de certains traitements psychanalytiques ou psychiatriques. Il se développe même aujourd'hui une « bibliothérapie » dans laquelle le livre joue le rôle d'adjuvant thérapeutique (Petit, 2008 : 19).

Ce n'est cependant pas sur cet aspect-là de la fiction que porte l'interrogation de Jean-Marie Schaeffer. Il s'agit plutôt de se demander quelle est sa fonction du point de vue anthropologique, donc de répondre à une autre question, similaire, qui constitue le titre d'un ouvrage du psychologue Jérôme Bruner en France paru en 2002 : « Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? ». Cette question fédère aujourd'hui des réflexions de chercheurs dans des domaines disciplinaires variés, en anthropologie, sociologie, psychologie, linguistique mais aussi dans les neurosciences. Elfie Poulain, qui propose quant à elle une approche pragmatique de la littérature (2006), résume bien le constat qui fonde ces réflexions :

> si nous, les lecteurs de l'ère scientifique, nous continuons à lire les mensonges des poètes, c'est-à-dire des histoires qui ne sont pas vérifiables dans la réalité vécue, c'est que nous pensons que la littérature nous apporte quelque chose de plus par rapport à cette réalité (2006 : 45).

Dans *Culture et modes de pensée* (2008) paru en 1986 et traduit en français en 2000, Jérôme Bruner expliquait déjà que les humains utilisent le récit pour donner forme à leur expérience quotidienne. Aujourd'hui, un consensus se dégage pour considérer le récit fictionnel tout à la fois comme un mode de réflexion et comme une représentation modélisante du monde offrant au lecteur un espace d'expérimentation.

6.4.1. La fiction comme mode de pensée

Comme Jérôme Bruner, Sylvie André, dans une perspective anthropologique, explique que raconter participe d'une des dimensions essentielles de l'expérience humaine. En effet pour l'homme, seul être vivant ayant conscience de la mort et ayant développé un langage naturel sophistiqué, raconter est la façon la plus spontanée de rendre compte du temps. (André, 2012 : 7) Pour elle, le récit est une véritable traduction en actes humains de la connaissance (André, 2012 : 8). Mais les modèles narratifs ne se bornent en effet pas à donner forme au monde ; ils façonnent également les esprits qui cherchent à lui donner sens. (Bruner, 2010 : 27) Ainsi ces chercheurs rejoignent-ils le philosophe Nelson Goodman qui, dès 1978[136], affirmait que le récit est un mode de pensée tout aussi performant que le raisonnement scientifique :

[136] La traduction française ne sera publiée qu'en 1992.

> non moins sérieusement que les sciences, les arts doivent être considérés comme des modes de découverte, de création, et d'élargissement de la connaissance au sens large d'avancement de la compréhension, et […] la philosophie de l'art devrait alors être conçue comme partie intégrante de la métaphysique et de l'épistémologie (Goodman, 2006 : 146).

Selon lui, les arts sont, comme les sciences, « des moyens de comprendre et d'utiliser des symboles d'espèces variées » (1996 : 9), et relèvent, tout autant que les sciences, du domaine du cognitif (70). Dans « Un message provenant de Mars », publié en 1984[137] dans *L'art en théorie et en action*, il parodie d'ailleurs le « mauvais traitement infligé aux arts dans certaines de nos universités les plus connues » (69) en imaginant un monde dans lequel ce seraient les disciplines scientifiques qui subiraient ce même traitement. Dans cette histoire, un spécialiste en sciences de l'éducation, invité par les Martiens pour présenter comment améliorer la situation de l'enseignement des sciences, décrit ce qu'il observe sur Mars c'est-à-dire l'omniprésence de l'enseignement des arts et la ridicule place laissée aux sciences (104-110). Par cette petite fable parodique, illustration amusante du concept de « monde possible », Nelson Goodman non seulement dénonce, par effet miroir, la suprématie de l'esprit scientifique dans notre enseignement français, mais aussi contribue, par le parallélisme dont il joue, à établir une analogie entre les deux types de savoirs. Il affirme bien que savoir scientifique et savoir artistique, même s'ils n'utilisent pas les mêmes procédures, permettent à l'homme, au même titre, de penser et de comprendre le monde. De son côté, Jérôme Bruner présente même cette complémentarité des modes de pensée, paradigmatique et narratif, comme une nécessité :

> Nous vivons simultanément dans ces deux mondes : celui, austère mais bien délimité, du mode de pensée paradigmatique, et celui, plein de défis, du récit. C'est en réalité lorsque nous perdons de vue que les deux modes de pensée sont liés l'un à l'autre que nous cessons d'être à même de faire face aux événements. (Bruner, 2002 : 90)

Ainsi, quel que soit le champ disciplinaire des sciences humaines, reconnaît-on aujourd'hui au récit une dimension cognitive longtemps négligée.

6.4.2. Homo fabulator

Dans *Eloge de la lecture* (2002) Michèle Petit rappelle que le besoin de récit fait la spécificité des humains : « depuis l'aube des temps, il semble que les êtres humains aient

[137] La traduction française ne sera publiée qu'en 1996.

tenté de formaliser leurs expériences ou de les transposer, et de raconter des histoires qu'ils ont transmises les uns aux autres » (Petit, 2002 : 11), ce que Jérôme Bruner confirme en disant qu'il existe chez l'humain une sorte de prédisposition au récit (2010 : 31). A leur tour, Jean Molino et Raphaël Lafhail-Molino, en 2003, reprenant un terme créé par Bergson, définissent la « fonction fabulatrice » comme une compétence humaine :

> La fonction fabulatrice est donc la capacité qui nous permet de nous représenter par le geste ou la parole, des personnages agissants, c'est-à-dire des actions ainsi que des intentions et des états d'esprit qui les accompagnent et grâce auxquels nous pouvons les prédire, les interpréter et les expliquer (Molino et Lafhail-Molino : 47).

Raconter des récits de fiction est donc une capacité propre à l'humain, tout autant que la faculté à comprendre et interpréter les récits qui lui sont racontés, ce que confirme Jean-Marie Schaeffer, dans un entretien concernant son ouvrage *Pourquoi la fiction ?*

> la fiction, avant de relever de l'art en général (éventuellement de la littérature en particulier), est une compétence psychologique que le petit enfant apprend et qui joue un très grand rôle dans sa vie mais aussi dans celle de l'adulte (Schaeffer, 1999b : 1)

Jérôme Bruner signale d'ailleurs qu'on a identifié un dysfonctionnement neurologique sévère qui peut affecter la capacité à raconter ou à comprendre les histoires. Or, ce handicap, appelé « dysnarrativie », est fatal à la personnalité qui se trouve déstructurée : « La construction de la personnalité ne semble pouvoir se faire sans cette capacité de raconter ». (Bruner, 2002 : 77). Créer et comprendre des récits fictionnels est donc une faculté humaine indispensable.

6.4.3. La fiction comme monde à expérimenter

« Se promener dans les bois narratifs », dit Umberto Eco pour tenter de définir la fonction de la narrativité, c'est jouer à un jeu dans lequel on donne du sens aux choses « qui se sont produites, se produisent et se produiront dans le monde réel » (Eco, 1996 : 94). Il est rejoint par Jérôme Bruner pour qui le récit, même fictionnel, « donne forme à ce qui existe dans le monde réel » (2010 : 12) parce qu'il est le médium le plus approprié pour décrire « *les grands problèmes de l'être humain* » (55). Il en résulte que le récit nous invite à nous interroger sur ces problèmes majeurs de l'existence humaine, à les éprouver, même s'il ne peut pour autant nous dire comment les résoudre. Le récit nous parle « d'une situation de crise, du chemin à parcourir, et non du refuge où il mène » (22). Ainsi, même s'ils sont sans référent dans le monde réel, les récits fictifs procurent aux humains ce que Jérôme Bruner

appelle « des modèles du monde » et, en raison de leur force métaphorique, ils s'élèvent au dessus des histoires particulières qu'ils racontent pour offrir à chacun de leurs lecteurs un univers dans lequel il peut s'impliquer : « L'artiste crée des mondes possibles par la transformation métaphorique de ce qui est ordinaire » (2000 : 69). Aussi le roman maritime *Le Compagnon secret*, par exemple, concerne-t-il tout autant les quelques individus familiers de l'univers marin qui le lisent que tous les individus « terriens » qui forment l'essentiel de son lectorat (2010 : 26). Le récit fictionnel médiatise donc par le langage des situations qui n'existent pas dans la réalité mais qui pourtant pourraient exister, offrant au lecteur un espace « de jeu » dans lequel il peut s'exercer à vivre ces situations.

Jean-Marie Schaeffer explique ainsi que, dans le jeu de « faire-semblant » dans lequel il s'engage d'abord pour le plaisir ludique qu'il en retire, l'enfant apprend à vivre parce qu'il simule des situations qu'il rencontrera étant adulte.

> Lorsque la petite fille (ou le jeune garçon) joue avec ses poupées, elle (il) intériorise du même coup certaines réactions qui informeront plus tard les fonctions maternelles et paternelles. De même, pour autant que les conflits guerriers impliquent des combats corps à corps, les joutes ludiques entre garçons les préparent aux conflits réels de l'âge adulte. Ou encore, l'expérience en termes d'interaction sociale que les enfants acquièrent grâce aux jeux de rôles les forme à la vie sociale adulte, où nous devons non seulement changer de *persona* selon le contexte dans lequel nous nous trouvons, mais encore être capables de nous mettre à la place de l'autre, c'est-à-dire de voir le monde à travers ses yeux, ne serait-ce que pour prévoir (et éventuellement prévenir) ses réactions (Schaeffer, 1999 : 130).

De la même façon, dans le jeu de faire-semblant qu'est la lecture de récits fictionnels, l'adulte expérimente des situations qu'il apprend à surmonter. Aussi Umberto Eco considère-t-il que pour nous, adultes, « la fiction a la même fonction que le jeu » puisqu'avec la fiction narrative, nous exerçons « notre capacité à ordonner l'expérience » (Eco, 1996 : 142). Englobant dans un même ensemble la littérature, le cinéma, le théâtre ou les jeux vidéo, Jean-Marie Schaeffer soutient, à l'instar d'Umberto Eco, que « les formes que la fiction prend dans la vie adulte ne perdent jamais leurs attaches avec cette fonction développementale qui a été la leur durant les premières années de notre vie ».

> La fiction nous donne la possibilité de continuer à enrichir, à remodeler, à réadapter tout au long de notre existence le socle cognitif et affectif originaire grâce auquel nous avons accédé à l'identité personnelle et à notre être-au-monde » (Schaeffer, 1999 : 327).

Or, rappelle Kendall Walton, comme dans les jeux de faire-semblant (*make-believe*) de notre enfance, nous pouvons, dans l'univers fictionnel expérimenter sans risque (*for free*) :

> les jeux de faire-semblant procurent une expérience – en tout cas quelque chose qui y ressemble – mais « pour de faux ». Les catastrophes n'ont pas lieu « pour de vrai » (en général) quand elles se produisent dans la fiction. La différence entre fiction et réalité nous épargne la douleur et la souffrance que nous aurions subie dans le monde réel. Nous engrangeons les bénéfices d'une expérience difficile sans avoir besoin de la supporter[138](Walton : 68).

6.4.4. Bilan

Reprenant l'idée de Kendall Walton d'une expérimentation vécue « de l'intérieur » (*from the inside*), Thomas Pavel insiste sur le fait que la participation à la fiction, qu'elle soit littéraire, théâtrale ou cinématographique, nous oblige à quitter notre statut de « spectateur » ou d'observateur des personnages de fiction. Ainsi, selon lui, nous déléguons un « moi » fictif chargé de participer à l'action et d'interagir avec les personnages.

> Par le biais du moi fictif, nous leur emboîtons le pas, nous faisons nôtres leurs soucis, nous nous enfonçons dans le labyrinthe de leur destin. Nous éprouvons à l'égard de ces personnages une solidarité qui nous rend déraisonnablement sensibles à leurs difficultés, à leurs choix, à leurs réussites et à leurs échecs (Pavel, 2003).

Par le biais de l'immersion fictionnelle, le récit offre donc au lecteur la possibilité d'expérimenter des situations, de vivre des histoires par procuration en s'imaginant en train de les vivre, ce que l'écrivain Danielle Sallenave résume en une belle formule :

> La littérature est une *expérimentation* de situations fictives, créées artificiellement par leur auteur, afin d'en provoquer, chez le lecteur, *l'épreuve*. C'est ainsi que *l'expérience* littéraire devient *expérience de la vie.* (1991 : 120)

Conclusion

Ce chapitre, consacré à une approche interne[139] des univers de la fiction, a montré que la philosophie sémantique comme la poétique narrative permettent d'appréhender le monde

[138] *Make-believe provides the experience – something like it anyway – for free. Catastrophes don't really occur (usually) when it is fictional that they do. The divergence between fictionality and truth spares us pain and suffering we would have to expect in the real world. We realize some of the benefits of hard experience without having to undergo it* (c'est nous qui traduisons).

[139] Approche interne *i. e.* axée sur l'activité cognitive du lecteur telle que la définit Thomas Pavel (2005)

fictionnel comme un monde possible, habité par les êtres de conscience que sont les personnages, sans que la question de la réalité ontologique de ce monde ou de ces personnages ne soit posée. Les théories qu'elles proposent semblent confirmer que ce qui motive l'activité du lecteur est son désir jamais assouvi de compléter le monde fictionnel, incomplet par nature, pour le faire sien. Ainsi le lecteur en immersion fictionnelle actualise-t-il le texte par son activité fictionnalisante. La fiction offre aux lecteurs des mondes à investir et, en leur permettant de vivre les situations que vivent les personnages, elle les autorise à expérimenter des situations similaires ou analogiques à celles qu'ils pourraient vivre dans le monde réel. Dans ce monde simulé, les humains peuvent interroger leurs rapports à leur propre situation, et ainsi repenser le réel. Le récit fictionnel a donc une fonction anthropologique et la capacité à s'immerger dans la fiction doit être considérée comme une compétence humaine.

Même si elle ne peut se restreindre à l'identification aux personnages, l'immersion fictionnelle semble bien procéder d'un mécanisme qui suppose tout à la fois de s'absenter de soi, ce que Jean-Marie Schaeffer appelle la « désidentification », et de simuler en soi la situation que vit le personnage, ce qui relève d'une forme d'identification, même inconsciente.

C'est ce que nous allons tenter d'expliquer dans le prochain chapitre, en nous intéressant au phénomène d'empathie, avec l'aide des scientifiques spécialistes de philosophie de l'esprit, de psychologie cognitive et de neuroscience.

CHAPITRE 7 : EMPATHIE

Introduction

Comme nous venons de le voir au chapitre précédent, l'incapacité à lire et raconter des histoires s'appelle la « dysnarrativie » et représente un handicap de premier ordre puisqu'il empêche la construction de la personnalité. Or, l'un des symptômes les plus caractéristiques de la « dysnarrativie », selon Jérome Bruner, est une perte à peu près complète de la capacité de lire dans l'esprit des autres, à dire ce que les autres pensent, sentent et même voient (Bruner, 2002 : 77). Les deux compétences de production et de lecture de fiction d'une part, et de compréhension des pensées d'autrui d'autre part, semblent donc être liées. C'est pourquoi, pour comprendre les phénomènes mentaux qui se produisent dans les relations entre le lecteur et le personnage, nous nous sommes tournée vers les sciences cognitives pour y chercher les explications concernant la relation empathique telle qu'elle est vécue continûment dans le monde réel.

Nous avons vu au chapitre 2, que le bovarysme se définissait comme le pouvoir imparti à l'homme de se concevoir autre qu'il n'est. Or, l'*empathie*, qui permet de comprendre les états mentaux d'autrui, suppose précisément de percevoir le monde d'autrui « de l'intérieur », de ressentir ce que l'autre ressent. C'est ce qu'explique la philosophe et neurobiologiste Bérengère Thirioux :

> Penser « en se mettant *à la place* des autres », c'est ne plus penser par soi-même mais penser ce que les autres, en tant qu'ils pensent, pensent, depuis le point de vue qui est le leur. […] L'empathie consiste donc à se simuler mentalement dans le corps de l'autre […] et, une fois positionné *mentalement* à l'intérieur de celui-ci, à simuler l'expérience qu'autrui fait du monde, des objets et des autres, depuis ce point de vue spécifique (2011 : 74).

Le présent chapitre tente donc d'expliquer, d'un point de vue phénoménologique et neurobiologique, ce qu'est l'expérience *empathique* pour saisir quels en sont les mécanismes.

Puisque, dans la compréhension des intentions des autres, il y a analogie, voire identité de processus, entre ce qui se passe dans le monde réel et ce que le lecteur vit dans le monde fictionnel, décrire le phénomène d'*empathie* nous aidera, dans le chapitre suivant, à saisir ce qui se passe dans la lecture lorsque nous cherchons à comprendre ce que vivent les personnages.

Dans un premier temps, nous confronterons les diverses définitions du terme « empathie » pour préciser celle que nous allons adopter. Nous étudierons ensuite l'histoire de l'empathie d'un point de vue diachronique, pour voir comment ce concept s'est élaboré depuis le XIX^e^ siècle en passant d'un domaine disciplinaire à l'autre pour devenir un outil interdisciplinaire indispensable depuis une dizaine d'années. Enfin, nous aborderons l'explication des mécanismes qui sous-tendent le processus d'empathie, en nous référant aux travaux de philosophes et de neuroscientifiques qui travaillent de conserve sur le sujet.

7.1. DÉFINITIONS

Depuis dix ans, l'empathie est un thème privilégié de recherches transdisciplinaires qui concerne les sciences de l'esprit, la sociologie, les sciences de l'éducation, ce que traduit l'abondance d'ouvrages et d'articles scientifiques qui lui sont consacrés. Mais, comme en témoignent aussi le nombre d'émissions de radio ou de magazines qui y font référence[140], le mot « empathie », pourtant entré récemment dans notre langage courant, est aujourd'hui utilisé à tort et à travers sans que l'on voie toujours ce qui relie ses différentes occurrences. Deux questions se posent alors : Quel champ sémantique le mot recouvre-il ? S'il est polysémique, quelle signification allons-nous retenir ?

7.1.1. Remarques lexicales

La première raison pour laquelle une mise au point d'ordre lexical s'impose est l'évidente confusion entre les termes sympathie et empathie. Dès que l'on évoque la compréhension des sentiments et des sensations ressentis par d'autres humains, c'est le terme de *sympathie* qui nous vient spontanément à l'esprit, la combinaison des deux éléments grecs *syn* et *pathos* lui conférant le sens de *souffrance partagée avec.* L*'empathie* aurait à voir alors avec la

[140] En mai 2011, le magazine *les Inrockuptibles* a même proposé un article intitulé « Homo empathicus », annonçant que les biologistes, psychologues, pédiatres et chercheurs annonçaient une « poussée empathique » inédite dans l'histoire[140].

compassion ou à la *contagion émotionnelle*. Or, pour une bonne compréhension du phénomène d'*empathie* qui servira de cadre à notre réflexion sur l'activité du lecteur de récit littéraire, il nous faut définir la différence sémantique entre *empathie* et *contagion émotionnelle* et entre *empathie* et *sympathie*, parce qu'elle manque parfois de clarté, selon les dires des spécialistes qui font de régulières mises au point. Dans *Une histoire de l'empathie,* Jacques Hochmann (2012 : 51) cite un écrit récent du psychologue Gustav Jahoda où celui-ci affirme que « bien qu'il y ait un consensus général sur le fait que l'empathie diffère de la sympathie, on trouve peu d'accord sur la nature précise de cette différence »[141].

Avant de voir comment ces distinctions sémantiques sont expliquées par les spécialistes des sciences cognitives, regardons d'abord les définitions des termes *empathie* et *sympathie* telles qu'elles apparaissent dans un dictionnaire commun de langue française[142] :

Sympathie[143] :

1- Participation à la joie, à la peine d'autrui.

2- Penchant naturel, spontané et chaleureux de quelqu'un vers une autre personne.

Empathie :

Faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent.

La deuxième définition donnée pour le mot sympathie rend compte d'un sentiment d'affinité avec quelqu'un, et en fait un synonyme du mot « bienveillance ». C'est le sens le plus couramment utilisé dans la vie quotidienne, parce qu'il renvoie à l'adjectif « sympathique » qu'on utilise aujourd'hui sans parcimonie pour caractériser toute personne dont nous trouvons la compagnie plaisante et agréable. Cependant, ce sens s'est éloigné de son étymologie et n'entre donc pas en concurrence avec le terme *empathie*.

En conséquence, notre réflexion porte sur la comparaison de deux autres définitions : la sympathie comme « participation à la joie, à la peine d'autrui » et l'empathie comme « faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent ». On le voit, les deux phénomènes relèvent d'une même dynamique de la reproduction ou du partage des émotions de l'autre. Cependant, le principe d'action semble différent. Comme le stipule Gérard Jorland (2004), philosophe et historien des sciences, si l'empathie consiste « à se mettre à la place de l'autre sans forcément éprouver ses émotions », à l'inverse, la sympathie consiste « à

[141] Jahoda G. « Théodor Lipps and the shift from "sympathy" to "empathy" », J Hist Behav Sci. 2005 Spring, 41 (2) : 151-163, cité par Hochmann (2012 : 51).

[142] Nous utilisons le Dictionnaire de français Larousse en ligne.

[143] Nous ne donnons que deux des trois définitions proposées par le dictionnaire Larousse car la troisième, « bienveillance, disposition favorable envers quelque chose », relève d'une conduite n'entrant pas en concurrence avec le terme *empathie* puisqu'il porte sur une quelque chose et non sur quelqu'un.

éprouver les émotions de l'autre sans pour autant se mettre nécessairement à sa place ». Un exemple typique de la sympathie, selon lui, est le fou rire. Il s'agit donc d'une forme de contagion des émotions.

7.1.2. Empathie et contagion émotionnelle

Lorsqu'un bébé se met à pleurer parce qu'il entend un autre bébé pleurer, on ne parle effectivement pas d'empathie mais de contagion émotionnelle. La contagion émotionnelle, selon Daniel Favre, neuroscientifique et chercheur en sciences de l'éducation, est « l'aptitude biologique innée à se laisser envahir, happer par les émotions d'autrui » (2005). Il s'agit d'un fonctionnement élémentaire et automatique, d'un phénomène de propagation d'une émotion d'un individu à l'autre, qui explique notamment les mouvements de foule (Pacherie : 149) et qui existe aussi chez l'animal. C'est un phénomène différent de celui de l'empathie, même si la contagion émotionnelle fonctionne sur des indices observés et vécus par résonnance, tout comme l'empathie.

Pour différencier empathie et contagion émotionnelle, Frédérique de Vignemont, philosophe à l'Institut Jean-Nicod [144], propose de s'interroger sur ce que signifie la notion de « partage des émotions ». Lorsque nous sommes en empathie, « ressentons-nous véritablement la même chose que l'autre ? À quel point nos émotions sont-elles identiques ? » (2008 : 337). Elle définit donc quatre conditions pour que nous puissions dire que nous éprouvons de l'empathie pour autrui (338) :

1- Il faut qu'il y ait émotion, c'est-à-dire que nous soyons dans un état émotionnel « *e* ».
2- Il doit y avoir une relation d'isomorphie entre notre émotion et celle de l'autre « *E* ».
3- Un processus doit être en jeu, que notre émotion *e* soit bien provoquée par l'émotion *E* de l'autre (il ne doit pas s'agir d'une coïncidence).
4- Il faut que nous ayons conscience que *E* est à l'origine de *e*.

Pour différencier les deux phénomènes d'empathie et de contagion émotionnelle, nous pouvons dire que la contagion émotionnelle ne répond pas à la condition n°4, comme nous le prouve l'expérience du bâillement que nous reproduisons sans même avoir conscience que l'autre baille ou bien le cas du bébé qui pleure sans savoir pourquoi en entendant un autre bébé pleurer. Par ailleurs, la contagion émotionnelle exige que les émotions *E* et *e* soient d'égale intensité. Or, dans l'empathie, il n'y a qu'une similitude partielle entre l'émotion *E* de l'autre et l'émotion *e* ressentie, c'est-à-dire une relation d'isomorphisme. Dans l'empathie, les émotions *E* et *e* sont congruentes mais n'ont pas la même intensité.

[144] L'Institut Jean-Nicod, un centre de recherche en philosophie et sciences cognitives.

Dans un article sur le portrait psychosocial et cognitif de l'adolescent « violent » (2005), Daniel Favre présente un test qui permet, selon lui, de mesurer l'empathie, en la distinguant de la contagion émotionnelle. Parmi les questions à choix multiples posées dans ce test, une situation concerne la lecture de fiction. La voici :

« Quand je lis un roman, les sentiments du personnage :

(a) *je les ressens très fort, je pleure quand il pleure, je ris quand il rit.*

(b) *j'imagine bien ce qu'il peut ressentir*

(c) *il est difficile pour moi de les éprouver profondément*

Comme on s'en doute, la réponse (a) caractérise la contagion émotionnelle, la réponse (b) l'empathie. Quant à la réponse (c), elle est le signe d'une coupure par rapport aux émotions qui, selon Daniel Favre (2005) est un signe de dysfonctionnement social[145].

L'empathie est donc « un "partage", plus ou moins intense, mais toujours "mesuré" de l'émotion de l'autre. Si la mesure n'est plus là, on peut considérer que l'on est dans le registre de la contagion émotionnelle » (Favre : 371). Nous verrons toutefois que la contagion émotionnelle participe malgré tout, sous un autre nom, au diagnostic empathique.

7.1.3. Empathie et sympathie

Pour compléter ce propos, et expliquer la différence entre *empathie* et *sympathie* d'un point de vue phénoménologique, nous revenons maintenant aux explications de Bérangère Thirioux (2010). Constatant le manque d'unité sémantique du phénomène d'*empathie* entre les neurosciences, les sciences cognitives et la psychologie, elle revient sur l'étymologie des mots *Einfülhung* et *Mitfülhung* créés par Robert Vischer (1874). Elle repart du radical *fülhen* à l'origine des deux mots afin de clarifier l'ambigüité terminologique et conceptuelle du terme *empathie* et le distinguer de celui de *sympathie*. *Fülhen* signifie « sentir » et les préfixes « ein » et « mit » donnent aux mots *Einfülhung* et *Mitfülhung*, les significations « sentir à l'intérieur » et « sentir avec ». Ainsi, *empathie* et *sympathie*, traductions des mots *Einfülhung* et *Mitfülhung,* sont-elles des expériences sensorielles et/ou émotionnelles subjectives et privées, qui renvoient à des modalités spatiales différentes dans le rapport de soi à autrui. Les transformations du corps et les processus de localisation mentale de soi sur lesquels elles reposent sont différents.

La *sympathie* ou *Mitfülhung,* est un processus de simulation mentale dans lequel nous faisons l'expérience de la même chose au même moment qu'autrui. C'est un processus spatial et

[145] La coupure par rapport aux émotions montre, selon Daniel Favre *et al.*, un refus de « partager les émotions de l'autre » et peut être le symptôme d'une difficulté à réguler ses propres émotions (2005).

temporel qui témoigne d'une expérience non pas dynamique ni distinctive mais unitaire de soi et d'autrui. Elle consiste en une réduction de la perspective d'autrui à la nôtre et à l'utilisation d'un référentiel autocentré. On réduit l'autre à soi par des processus d'attribution ou d'appropriation des pensées, des intentions, des émotions de l'autre ou une simulation de l'autre en soi.

Au contraire l'*empathie*, ou *Einfülhung*, est un processus de simulation mentale dans lequel nous nous projetons mentalement dans l'autre et dans le corps de l'autre. C'est un processus spatial, puisqu'on se sent dans le corps de l'autre. Il témoigne d'une interaction dynamique entre l'expérience de soi, puisque « je ressens en moi », et l'expérience de l'autre, puisque « je me sens dans l'autre ». L'empathie suppose une modalité transférentielle c'est-à-dire le passage d'un référentiel égocentré, centré sur l'axe de mon corps ou intracorporel, à un référentiel centré sur l'axe du corps d'autrui, donc extracorporel. L'empathie est donc une expérience de décentrement mental de soi dans l'autre ou simulation de soi en l'autre. Ainsi, selon Bérengère Thirioux, le concept d'*empathie* peut donc s'analyser sur trois niveaux : l'espace, le temps et le « corps propre »[146]. Comme il s'agit de processus incarnés, le corps y joue un rôle comportemental et moteur. Le flux de vécu à la première personne est maintenu et c'est bien « moi[147] » qui ressens : mon corps grimace devant la douleur et mon rythme cardiaque augmente devant l'effort d'autrui. L'*empathie*, et non la *sympathie*, permet donc de sortir du solipsisme, c'est-à-dire de l'enfermement du sujet en lui-même. En me projetant en autrui, je fais l'expérience de la perspective qu'autrui a sur le monde, je découvre un point de vue autre que le mien.

Gérard Jorland cite un exemple d'expérience qui permet de discriminer les réponses empathiques et les réponses sympathiques. Nous la reproduisons ici :

> L'expérimentatrice raconte une histoire à une cohorte mixte de sujets qui lui font face. Après une première histoire destinée à établir le contact, elle en raconte une seconde où elle a failli être frappée au visage par les mouvements de bras intempestifs d'un interlocuteur beaucoup plus grand qu'elle, de sorte qu'à deux reprises elle se penche à droite pour mimer son geste d'évitement. L'enregistrement des réactions des observateurs montre que la moitié se sont penchés au moins une fois, tous à gauche sauf un à droite. Rien n'est dit de la moitié qui n'a pas bougé une seule fois. Bien qu'incomplète, cette étude expérimentale permet de penser que dans la relation empathique, où l'observateur prend le point de vue du sujet, se met à sa place, il doit effectuer une *rotation* et se

[146] Le « corps propre » est un concept créé par Husserl pour différencier en français deux entités corporelles que la langue allemande distingue : *Körper* et *Leib*. Nous y reviendrons au chapitre 6 concernant les émotions fictionnelles.

[147] Nous utilisons ici le « je » pour bien distinguer ce qui relève du sujet de l'expérience empathique du sujet énonciatif de l'explication (« nous »).

> pencher du côté opposé ; dans une relation de sympathie où l'observateur imite le sujet, *en miroir*, il doit se pencher du même côté (Jorland, 2004 : 21)

La différence de processus est ici décelée par l'orientation spatiale du sujet qui observe. On voit donc que cette dimension spatiale joue un rôle important dans l'empathie. C'est aussi ce que les explications du déroulement du processus empathique montreront.

Cependant, ces explications confirment le sentiment exprimé par Gustav Jahoda que, même si elle semble faire consensus, la différence entre sympathie et empathie n'a rien d'une évidence.

7.1.4. Empathie et souci de l'autre

Même si elle n'apparaît pas dans le dictionnaire de langue que nous avons utilisé[148], il existe une autre définition de l'empathie conçue comme « le souci du bien-être de l'autre » et qui correspond à « l'altruisme ». C'est notamment à cette définition qu'aboutit Serge Tisseron dans *L'empathie au cœur du jeu social* (2010) parce qu'il s'intéresse aux implications sociologiques des phénomènes empathiques.

Dans un premier temps, il définit ce qu'il appelle « l'empathie du prédateur » (17) en donnant un exemple tiré du film *Inglorious Basterds*[149]*,* dans lequel est mis en scène un officier nazi surnommé « le chasseur de juifs » :

> Le qualificatif lui va très bien, précise-t-il, et il ne songerait pas une seule seconde à le remettre en cause. Car, pour lui, « chasseur » veut dire d'abord détective. Un détective qui, pour trouver ses victimes, doit être capable de penser comme elles, un peu comme un chat s'identifie de temps à autre à la souris qu'il chasse pour anticiper ses réactions (17).

Cet officier se rend chez un paysan soupçonné de cacher une famille juive et, alors même que la maison du paysan a déjà été fouillée maintes fois, il découvre immédiatement l'endroit où est cachée la famille juive qu'il s'empresse de faire assassiner. Il apparaît que l'officier devine très bien comment des humains pourchassés se comportent pour survivre parce qu'il arrive à s'identifier à eux pour simuler leurs pensées. Serge Tisseron en déduit le « paradoxe de l'empathie » qui permet de comprendre autrui mais n'empêche pas de lui nier son humanité (18). Ce paradoxe est aussi au cœur de *Notre troisième cerveau* (2013)*,* un livre récent du neuropsychiatre Jean-Michel Oughourlian (2013) dans lequel est développé le concept de

[148] Le Dictionnaire de français Larousse en ligne.
[149] *Inglorious Basterds,* film de Quentin Tarentino, sorti en France en 2009 (déjà cité)

« cerveau mimétique ». Il s'agit du « cerveau de l'empathie », avec lequel « la relation à l'autre se décline de trois manières possibles : l'autre comme *modèle*, l'autre comme *rival* ; l'autre comme *obstacle* » (2013 : 113). De son côté, Gérard Jorland fait aussi allusion à ce paradoxe lorsqu'il rappelle que « l'empathie est à la base de la relation la plus fondamentale du vivant, la relation proie-prédateur » (2004, 48).

Ce paradoxe est la raison pour laquelle Serge Tisseron propose de ne pas limiter l'empathie à la compréhension des pensées d'autrui mais considère que l'empathie a quatre dimensions indissociables :

> Une empathie riche et nuancée associe dans de bonnes proportions quatre dimensions complémentaires : la capacité de ressentir les émotions d'autrui ; la possibilité d'avoir une représentation de ses contenus mentaux ; la tendance à se transposer en imagination dans différents personnages réels ou fictifs ; enfin, la préoccupation de l'autre qui mobilise des comportements d'entraide (54).

Le livre de Serge Tisseron est un livre militant qui veut montrer en quoi notre mode de vie actuel menace l'altruisme. Les découvertes récentes des sciences cognitives qui y sont présentées et référencées avec précision, servent de support à l'argumentation qu'il défend : notre société doit préserver la faculté d'empathie ou bien se préparer au pire. Son interprétation du terme empathie renvoie donc au concept anglais du « *care* » qui a émigré dernièrement du social au politique[150].

Dans sa représentation de l'empathie sous la forme d'une pyramide à trois étages (2011), seul le premier, qui concerne l'empathie « directe ou unilatérale », nous intéresse pour notre travail de recherche sur la lecture de fiction. En effet, la première étape de l'empathie se caractérise, selon Serge Tisseron, par une forme d'identification (*je me mets à la place de l'autre*), alors que les deuxième et troisième étapes, ce qu'il appelle respectivement l'empathie « réciproque » (*j'accepte que l'autre se mette à ma place*) et l'empathie « extimisante » (*j'accepte que l'autre m'informe sur ce que je suis et me révèle à moi-même*), ne concernent pas la relation que le lecteur peut entretenir avec le personnage de récit, mais les relations que seuls des êtres humains peuvent nouer entre eux dans des liens d'interaction réciproque.

[150] Goetgheluck Delphine et Conrath Patrick, « Empathiquement vôtre », *Le Journal des psychologues*, 2011/3 n° 286, p. 3-3. DOI : 10.3917/jdp.286.0003

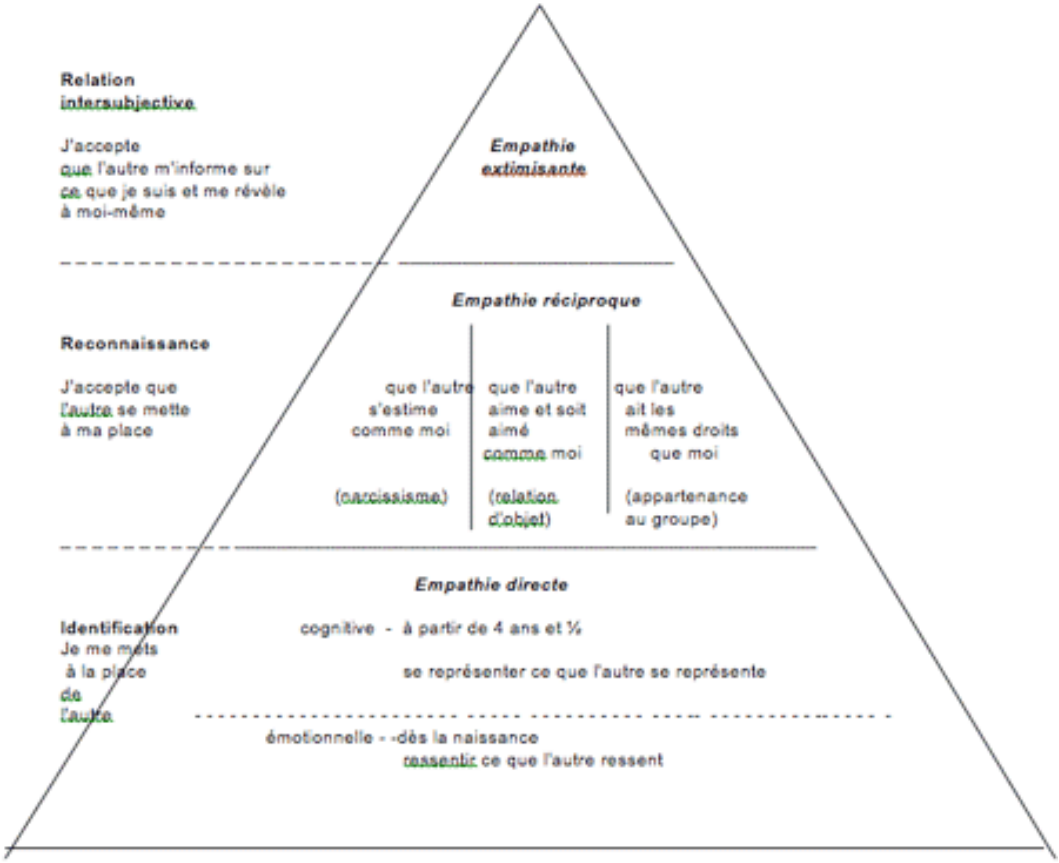


Tableau n° 6 : *Les trois étages de l'empathie selon Serge Tisseron (2011b).*

Si nous avons cité Serge Tisseron, c'est que la signification qu'il donne à l'empathie est très répandue aujourd'hui, à la fois dans le langage courant mais aussi dans la littérature scientifique de sorte que les deux notions finissent par interférer, ce qui est source de confusion. Or, même s'il est tout à fait possible que l'altruisme soit une conséquence directe de la faculté d'empathie, les deux phénomènes ne peuvent pas être confondus dans le travail que nous développons.

7.1.5. Définition retenue

Ces quelques précisions d'ordre sémantique nous paraissent indispensables à l'heure où, comme le dit Jacques Hochmann avec humour (2012), « l'empathie a été promue, depuis peu, bonne à tout faire du management, du marketing, de la médecine, du travail social ou de l'éducation » (11). Le mot « empathie » est effectivement partout et « ce déferlement

empathique pose question » (12)[151]. Il s'agit d'une situation paradoxale puisque ce substantif est encore absent du TLF[152] au moment où nous écrivons.

Nous rappelons donc que l'empathie telle que nous la concevons n'est ni la contagion émotionnelle, ni la sympathie (au sens d' « affinité »), ni l'altruisme. Les définitions que nous privilégions sont celles qu'utilisent des chercheurs en psychologie cognitive et en neurosciences :

> L'empathie est une disposition psychique à se mettre à la place d'autrui (Jorland, 2004 : 19).

> C'est une simulation mentale de la subjectivité d'autrui (Decety, 2004 : 84)

On le voit, l'empathie ainsi définie semble assez bien correspondre à la notion de bovarysme telle que nous l'avons expliquée en revenant aux écrits de Jules de Gautier. L'empathie est donc bien un processus mental majeur pour notre travail de recherche sur l'activité du lecteur en situation d'immersion dans la fiction.

7.2. HISTOIRE D'UN CONCEPT

Depuis une dizaine d'années, l'*empathie* est ainsi devenue un concept majeur pour les chercheurs qui s'intéressent aux relations intersubjectives. En tant que capacité à comprendre les états mentaux des autres pour prévoir leurs comportements, elle est au croisement de plusieurs disciplines : psychologie, philosophie, neurosciences, ethnologie, sociologie, qui toutes cherchent à expliquer son fonctionnement et à en mesurer les effets. Selon Nicolas Georgieff (2008), d'autres termes comme *l'inconscient, la conscience, la mémoire, la perception* ou *l'attention*, appartiennent comme l'*empathie* à différents langages scientifiques, mais il s'agit alors de catégories générales impliquées par toute référence à la psychologie humaine, alors qu'il en va autrement de l'*empathie* qui n'avait jusque-là pas de place véritable dans les différentes psychologies (clinique ou cognitive) et qui, en tant que fonction spécifique, vient tout juste d'y être intégrée – ou plutôt réintégrée – comme nous allons le montrer, en revenant rapidement sur l'histoire du mot *empathie* et l'évolution du concept.

[151] En disant cela, nous avons conscience du paradoxe qu'il y a à dénoncer l'omniprésence du mot « empathie » tout en élaborant une explication du phénomène qu'il désigne.
[152] *Trésor de la langue française*, dictionnaire du XIX & XXe siècle, en 16 volumes, consultable en ligne. Consulté le 19 juillet 2013. http://www.cnrtl.fr/definition/

7.2.1. À l'origine, la *sympathie*

Le terme *empathie* date seulement du XIX[e] siècle, mais celui de *sympathie* fut créé au XVIII[e]. D'après Jean Decety (2009), ce concept de *sympathie* a été défini par David Hume dans son *traité de la nature humaine* en 1740, puis repris par Adam Smith en 1759, pour signifier un moyen naturel de communication permettant de partager les sentiments des autres lorsque nous les observons et de ressentir leur douleur lorsqu'ils souffrent. Dans *Histoire de l'empathie,* Jacques Hochmann (2011 : 27) cite Adam Smith, selon lequel devant quelqu'un qui souffre, « par l'imagination, nous nous plaçons dans sa situation, nous nous concevons comme endurant les mêmes tourments, nous entrons pour ainsi dire à l'intérieur de son corps et devenons dans une certaine mesure la même personne. Et par là, nous formons quelque idée de ses sensations et même nous sentons quelque chose qui, quoique de faible degré, n'est pas entièrement différent d'elles »[153]. D'après cette explication, on voit que le partage des émotions se fait donc non par le raisonnement inductif mais par le biais de l'imagination, de la simulation mentale. Il semble alors que le terme *sympathie,* qui depuis a des acceptions bien différentes, était à l'époque l'équivalent de ce que nous appelons aujourd'hui *empathie.*

7.2.2. L'*Einfülhung* de l'esthétique allemande

Le mot *empathie* provient de la philosophie esthétique allemande. Il est une traduction du mot *Einfülhung* créé en 1874 par Robert Vischer qui voulait, par ce terme, désigner une forme de compréhension intuitive d'une œuvre d'art par projection émotionnelle dans les formes, relevant du mimétisme intérieur. Il l'a introduit dans une série de termes construits sur le même radical *fülh*, du verbe allemand *fülhen* signifiant *sentir* ou *éprouver*, que viennent déterminer des prépositions au sens très divers. Ces prépositions marquent le type de contact établi avec les choses et désignent le sentiment suscité par ce contact. Selon Gérard Jorland et Bérengère Thirioux (2008 : 271), les termes *Einfülhung, Anfülhung, Zufülhung, Nachfülhung, Durchfülhung, Ausfülhung, Zusammenfülhung, Selbstfülhung* et *Mitfülhung* utilisés par Vischer « renvoient aux différentes modalités opératoires par lesquelles le processus empathique constitue l'espace », et composent donc ce qu'ils appellent une « exégèse spatiale » du phénomène empathique (270). L'*Einfülhung*, qui exprime le fait de « ressentir de l'intérieur », est le seul terme de ce champ lexical qui se soit maintenu, preuve, s'il en est, de son utilité sémantique. Pour expliquer le fonctionnement de l'*Einfülhung,* Vischer introduit sa théorie du double (*Doppelgänger*) :

[153] A. Smith, *Théorie des sentiments moraux* (1759-1790), nouvelle tr. Fr. de la 6[e] édition, Paris, PUF, 1999, cité par J. Hochmann (2011).

> La contemplation empathique est, comme nous l'avons vu, une imitation interne. Cette imitation inconsciente se constitue d'un ensemble de mouvements. Quand quelque chose dans un paysage charme nos sens, notre humeur ou notre affectivité, cela ne doit venir que de ses formes, ses couleurs, sa lumière incitent notre homme intérieur à effectuer des mouvements réactifs en sympathie, par lesquels notre corps de chair a coutume d'exprimer dans la vie réelle les états d'âme comme les agitations de l'âme.[154]

Avec ce « double intérieur », la description phénoménologique de l'empathie esthétique selon Robert Vischer relève d'une imitation interne par résonance, qui permet d'investir l'espace dans ses trois dimensions. Par ailleurs, Jacques Hochmann (2011 : 41) ajoute qu'il s'agit, pour Robert Vischer, d'un processus actif lié aux stimulations kinesthésiques et conçu comme une activité musculaire. L'activité corporelle y joue donc un rôle majeur.

7.2.3. La théorie psychologique de Théodore Lipps

C'est le philosophe allemand Théodore Lipps qui, en 1907, fait glisser le sens du mot *Einfülhung* vers la psychologie de l'intersubjectivité. Selon Nicolas Georgieff (2008 : 360), l'introduction du concept en psychologie s'imposait alors pour expliquer rationnellement le processus de connaissance de la vie mentale d'autrui, *imperceptible* en tant que telle. Théodore Lipps propose une typologie des *empathies*, parmi lesquelles trois renvoient à la relation à des objets du monde quand seule la dernière, celle qui nous intéresse, concerne le mode de connaissance d'autrui. Il postule que cette *empathie* est une imitation involontaire des actions d'autrui : la connaissance ne serait pas inférée par analogie à partir d'une perception associée à une introspection, mais elle proviendrait d'un mouvement interne instinctif et immédiat en face d'autrui qui réactive en soi le souvenir d'une émotion analogue à celle ressentie par l'autre (Hochmann, 2012 : 48 ; Georgieff, 2008 : 360). Pour faire comprendre ce qu'est l'empathie, Théodore Lipps nous propose d'imaginer que nous regardons un équilibriste. Nous sommes attachés à chacun de ses gestes et s'il est déséquilibré, nous avons peur de tomber avec lui, comme si nous étions entrés dans son corps. Il ne s'agit pas seulement d'imiter mentalement ses gestes et attitudes, mais de ressentir ses émotions comme s'il s'agissait des nôtres. Pour Serge Tisseron (2010 : 22), la définition de Lipps a le mérite de nous rappeler que nous avons un corps et qu'entre l'autre et nous, tout est d'abord affaire de mouvements, d'émotions et de corps.

[154] Robert Vischer, « Über ästhetische Naturbetrachtung », in *Drei Schriften zum ästhetischen Form problem,* Halle, Max Niemeyer, 1927, pp. 1-44, aux pages 17-18, cité par G. Jorland et B. Thirioux (2008).

En 1909, Edward Titchener traduit en anglais le mot *Einfülhung* par *empathy* puis, un an plus tard, l'introduit dans la langue française sous sa forme actuelle d'*empathie.* Le mot s'est ensuite imposé dans la culture occidentale et connaît un certain succès pendant la période romantique, qui voit les émotions favorisées par rapport à la réflexion. Certains lui ont quelque temps préféré le terme d' « intropathie », peut-être plus juste pour exprimer le phénomène vécu bien qu'il n'ait pas réussi à s'imposer.

7.2.4. La psychanalyse

Le concept d'empathie est utilisé alors par deux écoles de pensée différente : l'école freudienne et la phénoménologie husserlienne. L'empathie freudienne, qui n'apparaît qu'épisodiquement dans l'œuvre de Freud, est le mouvement qui permet à l'analyste de comprendre son patient sans se confondre avec lui, de mesurer ses interprétations et de les adapter à son état. Elle est donc un moyen rationnel de connaissance et non une proximité affective déclenchée par une dynamique inconsciente. En revanche, comme nous l'avons vu au chapitre 4, Freud développe un autre concept, celui d'*identification,* pour désigner le mécanisme inconscient d'« appropriation » d'autrui par introjection. Cependant, selon Jacques Hochmann, ce mécanisme, indispensable pour la construction du sujet, n'est en rien un moyen de connaissance comme l'est l'empathie (57).

Nicolas Georgieff explique qu'ensuite le concept d'empathie disparaît du champ psychanalytique, comme du champ de la psychologie scientifique (ou cognitive) (2008 : 380). En revanche, avec Husserl, il réintègre un demi-siècle plus tard le domaine de la phénoménologie.

7.2.5. La phénoménologie

Jacques Hochmann à qui nous empruntons l'essentiel des informations qui concernent la notion d'empathie dans la phénoménologie (2012 : 67-78), rappelle qu'Edmund Husserl est le contemporain de Sigmund Freud avec qui il partage le souhait d'édifier une nouvelle psychologie libérée de ce qui touche à la psychophysiologie. Philosophe de formation mathématique et logique, il abandonne les sciences empiriques et construit sa « psychologie positive » en privilégiant l'introspection. Dès 1931, dans *Méditations cartésiennes*, il utilise le terme *Einfühlung*, complété de la périphrase « expérience d'autrui », et Paul Ricœur, qui entreprend la traduction de l'œuvre, traduit le mot par « intropathie » (70). Dans ses ouvrages suivants, Edmund Husserl définit le concept comme l' « expérience compréhensive de l'autre » ou « des vécus de l'autre ». Si le mot *Einfühlung* n'apparaît pas souvent, en revanche « le concept court, implicitement ou explicitement, tout au long de l'œuvre » (71). Analysant

l'expérience phénoménologique du monde environnant, il considère que la perception est toujours liée à « la coprésence de ce qui n'est pas donné par la perception » (73) et déclenche une « représentation de potentialités infinies » (72). Certaines de ces représentations concernent les autres humains, nos *alter ego,* et les intentions qui les animent.

> Parmi les catégories du monde qui m'entoure, certaines sont formées d'objets inanimés, d'autres d'*animalia.* Parmi ces *animalia* qui disposent, comme moi, d'un corps habité d'intentions, avec des membres qui se meuvent et qui touchent, des yeux qui voient, il y a les autres humains, les *alter ego*, des réalités en chaire et en os, dont je ne suis que l'*analogon*, mais dont les mouvements se détachent sur un fond d'expérience différent de mon expérience corporelle (73).

Edmund Husserl insiste sur le fait que la chair est un lieu d'expression et que le corps de l'autre n'est pas perçu comme un « objet du monde » mais comme « un corps animé, expressif » avec une « allure », un « air » et qui « porte une intention de communication qui s'adresse à un destinataire » (74).

L'*Einfühlung,* en tant qu'expérience de *l'alter ego*, donne à l'homme un autre point de vue que le sien sur le monde (75) et lui permet donc de passer de la subjectivité à l'intersubjectivité (77). Cette intersubjectivité se joue à plusieurs niveaux et concerne la relation à lui-même, à autrui proche, à son groupe, à sa communauté, à sa culture, à l'humanité tout entière (78). Jacques Hochmann cite Edmund Husserl :

> Ce n'est qu'avec l'intropathie (l'*Einfühlung*), et avec l'orientation constante de la réflexion propre à l'expérience sur la vie psychique apprésentée avec le corps d'autrui et en constante association objective avec ce corps que se constitue l'unité close « homme » et c'est elle que je transfère ensuite sur moi-même[155].

Cette expérience de « l'altérité du semblable » arrache l'humain au solipsisme et le conduit à ce qu'Edmund Husserl appelle « l'intersubjectivité transcendantale », dont l'empathie est un moyen d'accès (73).

Par la suite, étonnamment, le terme « empathie » n'est utilisé comme tel ni par Maurice Merleau-Ponty qui, pour parler d'un mode de perception immédiate, différent du raisonnement analogique, lui préfère celui d'« intercorporalité » (90), ni même par Paul Ricœur pour différencier les notions d'ipséité et d'altérité, alors que le concept que le mot empathie représente est au fondement de leur réflexion.

[155] Husserl E., *Idées directrices pour une phénoménologie,* livre II : *Recherches phénoménologiques pour la constitution* (1915), tr. Fr. E. Escoubas, Paris, PUF, 1982, cité par Hochmann (2012 : 78).

7.2.6. Bilan

Pour conclure cet aperçu de l'évolution diachronique du concept d'empathie, il faut signaler qu'un des premiers livres en langue française consacrés à l'empathie[156] est *Empathies et connaissance d'autrui,* paru en 1961, une œuvre de deux sociologues Paul-Henri Maucorps et René Bassoul. Après avoir défini l'empathie comme un processus participatif visant à la compréhension du moi d'autrui en tant qu'autrui et à la prévision de ses potentialités, les auteurs font part d'une étude statistique menée en milieu scolaire, dans 24 classes de primaire et de secondaire, concernant la perspicacité à évaluer ou prévoir les phénomènes de choix et de rejets entre pairs. Ils définissent ainsi 3 types d'empathie : l'auto-empathie (essayer de se voir avec les yeux d'autrui), l'allo-pathie (regarder autrui avec les yeux d'autrui) et l'empathie des consciences ou conscience de la conscience d'autrui (prévoir les attentes de choix et de rejets d'autrui). Notons que parmi les questions posées lors d'entretiens individuels censés corroborer les résultats des observations, certaines portaient sur l'empathie avec les héros de fiction.

Comme on peut le constater, le concept d'empathie est, selon une expression de Gérard Jorland (2004), le concept « nomade » par excellence, puisqu'il migre sans cesse d'un domaine disciplinaire à un autre. Son succès actuel dans de nombreux domaines des sciences humaines est lié aux explications que l'empathie peut donner aux relations intersubjectives. Par relations intersubjectives, nous entendons la compréhension des états mentaux d'autrui, une compétence indispensable pour vivre en bonne intelligence dans une société, c'est-à-dire pour apprendre, discuter, travailler, avoir des amis, etc. mais aussi pour imaginer et comprendre les fictions sous toutes leurs formes.

7.3. MÉCANISMES

Les recherches en psychologie cognitive ont fait une avancée spectaculaire dans la connaissance des phénomènes liés à l'empathie parce qu'elles se sont appuyées sur deux découvertes majeures des neurosciences qui sont venues conforter les hypothèses que les psychologues avaient élaborées expérimentalement. Il s'agit des « neurones miroirs » et de « l'intelligence émotionnelle » qui ont révolutionné les représentations du fonctionnement cérébral, déclenchant en conséquence des ruptures épistémologiques dans plusieurs domaines des sciences humaines. Même si l'hypothèse avancée par le neurobiologiste Antonio Damasio

[156] Christian de Montlibert. Maucorps Paul-Henri, Bassoul René, Empathies et connaissance d'autrui. In *Revue française de sociologie.* 1961. 2-1. 109-111.

que « les états mentaux et ceux du cerveau sont par essence équivalents » n'est pas, de son propre aveu universellement acceptée (2011 : 379), force est de constater que les progrès de l'imagerie cérébrale qui permet de « voir le cerveau penser » (Berthoz et Jorland, 2004 : 8) ont révolutionné les connaissances sur les mécanismes de la conscience. Par voie de conséquence, ils permettent aussi de mieux comprendre les phénomènes d'empathie et d'identification au personnage lors de la lecture de textes de fiction, dont nous avons vu, avec Kendall Walton et Jean-Marie Schaeffer, qu'ils relèvent de la simulation mentale.

Nous allons donc expliquer maintenant comment fonctionne le processus de l'empathie en nous appuyant sur les avancées des sciences de l'esprit et notamment de la neurobiologie. Ce détour par les neurosciences nous permettra de définir l'empathie en tant que processus psychologique et cérébral permettant les relations intersubjectives. Cela nous permettra ensuite, dans les deux chapitres à venir, de saisir comment la lecture déclenche l'activité de certaines zones du cerveau qui permettent au lecteur de simuler l'expérience du personnage mais aussi en quoi les émotions éprouvées par le lecteur facilitent la compréhension du récit.

7.3.1. L'*empathie émotionnelle* : comprendre l'autre à partir de soi.

En définissant l'empathie, nous avons montré quels processus d'ordre phénoménologique elle met en jeu, en particulier grâce aux explications de Bérengère Thirioux concernant la différence entre empathie et sympathie. Nous allons voir maintenant que, sur les plans psychologique et cérébral, deux opérations se succèdent. La première étape concerne une compréhension directe de l'autre à partir de soi, la seconde permet la compréhension de l'autre par l'adoption de son point de vue et relève de processus cognitifs plus élaborés. C'est dans la première étape qu'interviennent les neurones miroirs qui représentent une découverte fondamentale pour les sciences de l'esprit.

7.3.2. Les neurones miroirs

Faire quelque chose et regarder quelqu'un le faire ne nous paraissent pas, *a priori*, revenir au même, il semble pourtant que, pour notre cerveau, cela représente bien une seule et même activité. En effet, un certain nombre de neurones sensorimoteurs présentent une activité aussi bien quand nous exécutons une action, que lorsque nous observons quelqu'un exécuter cette action. C'est le neurologue Giacomo Rizzolatti avec la collaboration du philosophe Corrado Sinigaglia, qui fait cette découverte majeure au début des années 90 en observant l'activité cérébrale d'un singe, dont les neurones moteurs ont exactement le même fonctionnement quand il mange et quand il regarde quelqu'un manger (Rizzolatti, 2006 : 92). Les chercheurs

découvrent qu'une bonne partie des neurones dont ils ont enregistré l'activité se comportent de cette manière et décident de les appeler « neurones miroirs », pensant qu'ils jouent certainement un rôle important dans les relations interpersonnelles. Etant donné les nombreuses homologies entre le cerveau humain et celui des grands primates, cette découverte suggère d'emblée l'idée qu'il existe le même système neural chez l'homme, ce qui est démontré en avril 2010 par l'équipe de Roy Mukamel, du laboratoire de neurophysiologie cognitive de Los Angeles.

Nous empruntons à Jean-Michel Oughourlian (2013) un exemple d'activité des neurones miroirs :

> Si Pierre regarde Yves qui prend un verre de vin, les mêmes aires sensorimotrices, enregistrées au PET scan[157], sont sollicitées dans les deux cerveaux de la même façon (27).
>
> Pierre ne choisit pas délibérément de reproduire dans son cerveau l'intention d'Yves, au contraire sa réponse à l'effort d'Yves pour prendre le verre de vin se déclenche *automatiquement* au niveau neuronal (29).

Dans cet exemple, on voit que percevoir une action est équivalent à la simuler intérieurement (Cosnier et Bruner, 2012 : 236), ce qui confirme l'intuition du philosophe G. H. Mead qui disait déjà en 1907 que « nous voyons parce que nous agissons »[158]. Les neurones miroirs nous obligent à concevoir la perception comme une simulation d'action.

> Quand nous sommes témoins de l'action de quelqu'un d'autre, notre cerveau sensible au corps adopte l'état de celui que nous prendrions si nous nous déplacions nous-mêmes ; et ce, selon toute probabilité, non au moyen de structures sensorielles passives, mais en préactivant les structures motrices – prêtes à l'action, mais sans être autorisées à agir – et, dans certains cas, par une activation motrice réelle (Damasio, 2010 : 130)

Les neurones miroirs, dont Antonio Damasio dit qu'ils représentent « le dispositif parfait de "corps comme si" » (2010 : 129), nous permettent de comprendre les actions des autres en nous mettant dans un état corporel comparable. Ils joueraient un rôle dans des processus cognitifs comme l'apprentissage par imitation.

Par ailleurs, ces neurones sont activés aussi bien lorsque nous exécutons une action ou observons quelqu'un l'exécuter que lorsque nous imaginons cette action être exécutée, c'est-

[157] « Tomographie par émission de positons, technique d'imagerie médicale », information donnée par Oughourlian (2013 : 27)
[158] G. H. Mead (1907), cité par Hochmann (2012 : 160)

à-dire que nous simulons mentalement l'activité. Il suffit donc que Pierre imagine Yves prenant un verre de vin ou que Pierre imagine qu'Yves a l'intention de prendre un verre de vin pour que, dans son cerveau, les neurones enregistrés précédemment le soient aussi. Ainsi, faire quelque chose, regarder quelqu'un le faire et imaginer le faire représentent bien, pour notre cerveau, une même activité.

La description de cette activité mentale et neurale, qui peut n'être déclenchée que par la représentation mentale de l'action, sera, on s'en doute, particulièrement intéressante pour rendre compte de l'activité du lecteur de littérature.

7.3.3. Comprendre les actions de l'autre

Coralie Chevallier, Nicolas Baumard, Julie Grèzes et Lydia Pouga (2010), du laboratoire des neurosciences de l'ENS, décrivent cette correspondance entre *percevoir* et *agir* sous le terme de « résonance motrice » et explique que ces processus de « simulations incarnées » jouent un rôle important dans les mécanismes de compréhension des actions d'autrui. Elle ajoute que la neuro-imagerie permet d'observer deux phénomènes relatifs à cette simulation motrice. Le premier est que seuls les mouvements biologiques correspondant aux lois de production motrice engendrent ces phénomènes de résonance, le second que l'activation de ces réseaux est d'autant plus forte que l'action de l'autre fait partie de notre propre répertoire moteur. Il semble donc que ce soit en mobilisant des ressources cognitives et neurales utilisées pour produire ses propres actions que l'homme comprenne les actions d'autrui. On voit donc l'importance de notre répertoire moteur, qui n'est autre que la somme de nos connaissances motrices. Ce répertoire s'enrichit sans cesse de nos diverses expériences, mais les mouvements impossibles biomécaniquement pour les humains, ceux que nous n'expérimenterons jamais corporellement, en sont exclus.

> Grâce à notre capacité de représentation interne du monde extérieur et de nous-même, il n'est pas nécessaire de réaliser une action pour en connaître les conséquences, car il est possible de l'anticiper et de la simuler mentalement. C'est en quelque sorte émettre l'hypothèse que penser à une action, c'est se préparer à l'exécuter parce que les représentations mentales qui l'organisent seraient mises en jeu de la même manière que pour l'exécution proprement dite (Decety, 2004 : 74)

Concernant l'activité des neurones miroirs, Jean Decety donne deux autres informations intéressantes pour notre travail. La différence entre l'exécution d'une action et sa simulation mentale se mesure uniquement par le niveau d'activité car « l'activité cérébrale déclenchée

par la simulation correspond à 30% de l'activité hémodynamique[159] mesurée au cours de l'exécution d'un même mouvement » (2004 : 75). Par ailleurs, ses mécanismes inhibiteurs bloquent la réalisation du mouvement lorsqu'il est simulé, c'est pourquoi on parle de réalisation « *off-line* ».

7.3.4. Comprendre les émotions de l'autre

Un « système miroir » identique existe pour les sensations et les émotions puisque, de la même façon, les aires cérébrales similaires sont activées lorsque nous ressentons une émotion, lorsque nous observons une personne qui éprouve la même émotion ou quand nous nous imaginons éprouver cette émotion.

Lors d'expériences dans lesquelles des sujets étaient exposés pendant un temps extrêmement court à des photos d'expressions faciales[160], on a constaté que « la perception d'une expression émotionnelle déclenche chez son observateur les représentations motrices qui sont responsables de son engendrement » (Decety, 2004 : 75). Mais d'autres études ont aussi montré que les variations des indices physiologiques associés à l'expression d'émotions – rythme cardiaque, pression artérielle, sudation cutanée ou température digitale – sont identiques chez les personnes qui observent ces variations ou celles qui les imaginent (75).

Le phénomène des représentations partagées s'applique donc à l'expression des émotions et à leur reconnaissance :

> Dans une étude en IRM fonctionnelle réalisée en 2004, la neuroscientifique Tania Singer et ses collègues, de l'*University College* de Londres, ont découvert que des régions cérébrales, telles que l'insula antérieure et le cortex cingulaire antérieur, s'activent aussi bien lorsque nous souffrons que lorsque nous savons que quelqu'un que nous aimons souffre. (Oatley, 2012 : 68)

L'observation passive des sensations d'autrui active les processus propres à la production des sensations et nous reconnaissons donc la sensation ressentie par l'autre en utilisant nos propres ressources, notre propre perspective, pour simuler l'expérience sensori-motrice perçue.

Les mécanismes de compréhension des actions et des émotions d'autrui sont regroupés, par Coralie Chevallier *et al.* sous le nom d'*empathie émotionnelle* qui correspondrait au premier stade de l'empathie. Comme nous l'avons vu, cette *empathie émotionnelle* repose sur les

[159] Hémodynamique : relatif au flux sanguin.

[160] Il s'agit de la technique du masquage rétrograde, citée par Decety (2004 : 75) : « un stimulus est présenté pendant quelques millisecondes, puis masqué par un autre stimulus non pertinent ».

répertoires moteur et émotionnel du sujet empathique, qui simule en lui, à partir de ses propres expériences, les actions et les affects de la personne avec qui il est en relation intersubjective. L'empathie émotionnelle permet donc de comprendre l'autre à partir de soi.

Au point de vue phylogénétique, cette compétence a eu un rôle vital dans la propagation des générations puisqu'elle permet aux humains de comprendre les besoins des jeunes enfants, incapables de survivre sans l'aide et la protection des adultes. Selon Jean-Claude Ameisen (2012), nous serions tous les descendants d'ancêtres qui, bien avant l'apparition des humains, étaient capables de vivre en eux les émotions des tout petits enfants, faim, froid, peur, douleur et d'y répondre.

7.3.5. L'*empathie cognitive* : comprendre l'autre en adoptant son point de vue

Le second stade décrit par Coralie Chevallier *et al.* est celui de l'*empathie cognitive*, qui concerne la compréhension des intentions et des croyances des autres. Tout humain est animé de croyances, désirs et intentions, qui sont ce que les phénoménologues nomment des états mentaux. Souvent les états mentaux des autres ne nous sont pas directement perceptibles et nous n'y avons accès que de manière indirecte en faisant des inférences à partir de leurs états internes, accessibles par des signes externes. Donnons un exemple. Nous percevons sur le visage d'un de nos amis une expression donnée : traits crispés, yeux écarquillés, bouche pincée. Cette expression peut nous permettre de comprendre que cet ami est en colère. Cependant, cette même expression peut aussi signifier que cet ami, qui est de caractère facétieux, joue à feindre la colère. Pour connaître son état mental, nous devons donc interpréter l'expression de son visage en la mettant en lien avec ce que nous connaissons de la feintise, de l'humour de cet ami et du contexte. Le travail inférentiel sur les états mentaux est donc bien plus complexe que celui qui concerne les actions et les états émotionnels. Il en résulte que, dans les interactions de la vie réelle, comme d'ailleurs dans celles du monde de la fiction, si l'activation de nos propres représentations motrices et émotionnelles nous suffit pour comprendre ce que l'autre, ami ou personnage, fait et ressent, elle ne nous permet cependant pas de comprendre ses intentions et ses croyances, les mécanismes de compréhension en jeu étant infiniment plus complexes.

7.3.6. Adopter la perspective spatiale de l'autre

Selon Coralie Chevallier *et al*., pour identifier les états mentaux d'autrui, deux processus cognitifs conjoints sont activés, puisqu'il faut d'abord comprendre ce que l'autre perçoit puis comprendre ses intentions et ses croyances. Nous devons donc à la fois changer de

perspective spatiale et changer de perspective mentale. La prise de perspective spatiale et la lecture des intentions d'autrui sont des capacités présentes de façon précoce chez les humains. Au point de vue phylogénétique, cette compétence est indispensable pour la survie de l'espèce, puisqu'elle permet d'anticiper les actions des prédateurs en adoptant leur point de vue et en comprenant leur intention. Elle n'est d'ailleurs pas spécifique à notre espèce puisque nous la partageons avec les grands primates. A contrario, il semble bien que seuls les humains soient capables de se représenter les croyances d'autrui.

7.3.7. Comprendre les croyances de l'autre : la Théorie de l'esprit

D'après Coralie Chevallier *et al.*, la compréhension des croyances de l'autre est un phénomène bien plus complexe. Il s'agit de méta-représentation, puisqu'il faut se représenter une représentation. Dans l'affirmation, « Je pense que Paul croit que François lui en veut », le locuteur se représente la croyance de Paul, qui est elle-même une représentation de la pensée de François.

La capacité à comprendre que quelqu'un peut avoir des croyances et des intentions différentes des siennes puis à adopter le point de vue d'autrui pour former des représentations mentales est appelée Théorie de l'esprit ou *Theorie of Mind*, souvent notée ToM[161]. Elle permet d'expliquer et de prédire des comportements. Cette capacité apparaîtrait chez l'enfant vers l'âge de quatre ans[162]. Elle est évaluée par la tâche de la « fausse croyance », dont voici la description :

> Une histoire est racontée avec deux poupées, l'une d'un garçon, l'autre de sa mère, à deux groupes d'enfants, l'un d'âge moyen trois ans et demi, l'autre d'âge moyen environ cinq ans. Le garçon dépose la tablette de chocolat qu'il vient d'entamer dans une boîte située à sa droite puis quitte la scène ; sa mère entre alors et déplace la tablette de chocolat dans un placard à sa gauche ; le garçon entre à nouveau et manifeste qu'il veut reprendre du chocolat. Les expérimentateurs demandent alors aux enfants : « Où Maxi va-t-il chercher sa tablette ? » Les enfants plus âgés donnent immédiatement la bonne réponse parce qu'ils ont compris que la question n'était pas « où est la tablette ? » ou encore « où Maxi doit-il chercher la tablette ? » […] mais « où Maxi pense-t-il que la tablette se trouve ? », c'est-à-dire une représentation de la représentation d'autrui distincte de sa propre représentation qui induit des comportements différents – chercher la tablette où elle était *versus* la chercher là où elle est (Jorland, 2004 : 28-29)

[161] Les premiers à avoir utilisé l'expression « Théorie de l'esprit » sont David Premack et Guy Woodruff, dans « Does the chimpanzee have a theory of mind ? », paru en 1978 dans *Behavioral and Brain Sciences*, Volume 1, Issue 04, december 1978, pp. 515-526.

[162] Cependant, certains chercheurs pensent qu'elle apparaît plus tôt.

Selon Gérard Jorland, tout est fait, dans cette expérience, pour « inhiber l'empathie » mais, si les enfants jeunes désignent le placard où la tablette se trouve et non la boîte où le garçon pense qu'elle se trouve, à partir de quatre ans, les enfants désignent la boîte dans laquelle le garçon pense que la tablette se trouve. Ils ont donc acquis la Théorie de l'esprit puisqu'ils peuvent imaginer que le garçon n'a pas les mêmes croyances qu'eux et ils peuvent se représenter son état de croyance.

Il s'agit, par ailleurs, d'une capacité partagée par tous les hommes. Dans sa leçon inaugurale au Collège de France (2006), l'anthropologue cognitiviste Maurice Bloch rappelle les résultats d'une expérimentation menée à Madagascar en 2004, à partir d'une variante du test de la « fausse croyance », dans le but de comparer le développement des enfants américains qui avaient été testés auparavant, et celui des enfants malgaches[163] (36). Les résultats confirmèrent les hypothèses sur le sujet : « Il semble bien que le développement de cette capacité ne soit que faiblement affecté par les différences culturelles » (30).

D'après Joëlle Proust, cette capacité est propre à l'espèce humaine car les animaux ne peuvent se représenter les croyances des autres. Ainsi, un animal peut feindre ou mentir *tactiquement*, parce que son mensonge est une attitude efficace selon lui, mais il ne peut mentir *cognitivement*, c'est-à-dire en se représentant les croyances de l'autre et en cherchant à agir dessus (Proust, 2003).

7.3.8. Les deux conceptions de la Théorie de l'esprit

Il y a (ou il y a eu[164]) débat chez les chercheurs, concernant la Théorie de l'esprit, entre les tenants de la « Théorie de la Théorie » et ceux de la « Théorie de la simulation ». Ces deux théories s'opposent sur le processus en œuvre dans l'attribution des états mentaux. Même si elles ne sont pas récentes (2000, 2003), nous empruntons à Joëlle Proust ses explications des différences de conception entre les deux théories en place.

La « Théorie de la théorie » postule que « l'attribution d'états mentaux s'effectue sur la base de la possession (innée ou acquise) de concepts mentaux organisés en théorie » à partir desquels les croyances d'autrui sont inférées. Cette « Théorie de la théorie » se subdivise elle-même en deux courants : d'une part, la théorie modulaire qui fait l'hypothèse que les progrès sont dus à la maturation innée d'un module spécialisé, d'autre part la « mentalisation » qui

[163] L'expérimentation se faisait devant un public d'adultes qui, de l'aveu du chercheur, était la cible réelle de l'expérimentation, puisque Maurice Bloch souhaitait en fait, en les observant commenter les résultats de l'expérience avec les enfants, approfondir sa propre connaissance de leur concept d'esprit.

[164] Le débat semble aujourd'hui clos, comme nous allons le préciser, mais nous n'avons pas les moyens de vérifier cette information.

considère que la capacité à inférer les états mentaux des autres dépend de l'exposition à des situations sociales variées et de l'expérience acquise.

La « Théorie de la simulation » ne demande quant à elle aucune analyse fonctionnelle, mais nécessite, pour comprendre autrui de se mettre à sa place, d'imaginer que l'on est à sa place. L'attribution de croyances est « affaire de procédure, de *know-how* plutôt que de théorie » (Proust, 2000). La théorie de la simulation a deux représentants majeurs, Alvin Goldman et Robert M. Gordon, dont les principes diffèrent un peu. Pour Alvin Goldman, se mettre à la place d'autrui nécessite de s'impliquer mentalement, d'obtenir une réponse émotionnelle puis d'utiliser le produit de cette simulation pour l'attribuer à autrui. On simule l'autre en soi avec ses propriétés psychologiques et la réponse est ressentie en soi. Cela correspond à un processus d'introspection. De son côté, la théorie de la simulation de Robert M. Gordon est celle d'un « simulationnisme radical » par lequel on se projette avec les attributs d'autrui dans un contexte d'action. Il n'y a pas d'introspection. On simule le contexte avec ses propriétés d'affordance[165] et la simulation est de l'ordre du *faire.*

Serge Tisseron présente de façon claire l'opposition entre les mécanismes des deux théories majeures :

> Pour les partisans de la théorie [de la Théorie][166] de l'esprit, je me fais une idée de ce que ressent mon interlocuteur par une construction cognitive. Je me dis : « Il doit penser et éprouver que… » Au contraire, pour les partisans de la théorie de la simulation, je me dis : « À sa place, je penserais et éprouverais que… » Pour les premiers, c'est la maîtrise conceptuelle qui manque à l'enfant de moins de quatre ans. Pour les seconds, c'est la possibilité de changer de point de vue (2010 : 33).

Selon Gérard Jorland (2004), « l'enjeu de la controverse est la théorie sous-jacente du cerveau : le cerveau comme processeur d'information, à la manière du langage, ou bien le cerveau simulateur […] d'autrui dans l'empathie » (31).

Nous avons tenté de représenter les différentes conceptions de la Théorie de l'esprit dans le tableau ci-dessous[167].

Théorie de l'esprit

[165] On appelle « affordance » la capacité d'un système à suggérer sa propre utilisation.

[166] Par rapport aux explications de Joëlle Proust, Serge Tisseron oppose bien la théorie de la simulation à la Théorie de la Théorie (de l'esprit) et non à la Théorie de l'esprit. Ce n'est qu'une question de terminologie, pas de concept. D'ailleurs, dans la littérature récente, la « Théorie de la théorie » est parfois appelée simplement « Théorie de l'esprit » comme chez Serge Tisseron (2010) et Anne Reboul (2009).

[167] Nous avons élaboré ce tableau à partir des informations données par Joëlle Proust (2003).

<table>
<tr><td colspan="2">Théorie de la Théorie
Pour comprendre l'autre,
nous appliquons des lois psychiques tacites
sur le fonctionnement de l'esprit

« Si X tombe alors X a mal »</td><td colspan="2">Théorie de la simulation
Pour comprendre l'autre,
nous imaginons ce que nous ressentirions
en nous mettant à sa place

« J'imagine que je tombe
et j'attribue à X ma réaction »</td></tr>
<tr><td>Mentalisation
Elle dépend de la quantité d'interactions avec un entourage qui amène l'enfant à faire des hypothèses, les tester et en inférer une théorie</td><td>Théorie modulaire
Il s'agit de la maturation innée d'une structure de traitement de l'information</td><td>Alvin Goldman
On simule l'autre en soi avec ses propriétés psychologiques.
On mime son état mental</td><td>Robert M. Gordon
Il s'agit de "simulationnisme radical"
On se projette avec les attributs d'autrui dans un contexte d'action.</td></tr>
</table>

Tableau n° 7 : *Les différentes conceptions de la Théorie de l'esprit* (Proust, 2002).

Il semble que la théorie simulationniste de la ToM soit aujourd'hui privilégiée par rapport à la théorie de la Théorie (Hochmann, 2012 : 159). Toutefois, Serge Tisseron pense que ces deux théories, même si elles paraissent difficilement compatibles, pourraient coexister. D'après lui, leur coexistence expliquerait, les fonctionnements intersubjectifs différents des gens selon qu'ils sont plus « analytiques » ou plus « intuitifs ». Cette éventualité d'une coexistence des deux processus est confirmée par Vittorio Gallese, professeur de neuroscience et de physiologie, qui défend l'idée de la « simulation incarnée » tout en reconnaissant qu'elle « n'est pas le seul mécanisme fonctionnel qui sous-tend la cognition sociale » et que « les stimuli sociaux peuvent aussi être compris sur la base de l'élaboration cognitive explicite de leurs caractéristiques contextuelles perçus » (Gallese, 2011 : 68). C'est aussi la position d'Anne Reboul lorsqu'elle explique que « le débat entre les tenants de la théorie de l'esprit et ceux de la simulation, comme de nombreux débats en sciences cognitives, est fondé sur la présupposition – en l'occurrence injustifiée – que ces deux approches sont, *en elles-mêmes*, incompatibles » (Reboul : 2009 : 94).

7.3.9. La théorie simulationniste

Même si la « Théorie de la théorie » n'est pas totalement écartée, c'est toutefois l'hypothèse simulationniste qui semble aujourd'hui prépondérante chez les chercheurs et que nous prendrons désormais comme postulat. Il reste qu'il semble encore difficile aux spécialistes, de savoir quelle théorie de la simulation, de celle d'Alvin Goldman ou de celle de Robert M. Gordon, est la plus fiable. Selon Coralie Chevallier *et al.* (2010), il est possible que les deux

perspectives – soi et autrui – fonctionnent ensemble. Nous ferions alors une simulation mentale de l'expérience d'autrui sans pour autant avoir besoin d'inhiber notre propre point de vue. En l'état des travaux de son équipe, elle estime que les deux conceptions sont possibles.

Bérengère Thirioux, de son côté, tente de poser les bases d'une physiologie de l'empathie qui mette en évidence la dimension corporelle du processus d'intersubjectivité. Travaillant à l'intersection de deux domaines scientifiques différents, elle s'appuie conjointement sur les hypothèses neuroscientifiques qu'elle fait avec Alain Berthoz et sur les hypothèses phénoménologiques émises avec le philosophe Gérard Jorland. Elle propose un modèle en trois étapes qui souligne le rôle du corps dans l'interaction avec autrui. Dans la première étape, le sujet est égocentré, il utilise un référentiel autocentré et une autolocalisation incarnée. Dans la deuxième étape, le sentiment d'agentivité[168] est mis en branle. Dans la troisième étape, il y a interaction avec autrui, avec d'abord une phase d'identification voire d'unification à autrui, puis une seconde phase, avec deux possibilités : une simulation en soi ou une simulation en autrui. Cette troisième étape correspondrait bien aux deux phases de l'empathie, émotionnelle et cognitive, que nous venons de présenter.

7.3.10. La relation entre empathie émotionnelle et empathie cognitive

En effet, nous avons vu que Coralie Chevallier *et al.* (2010) regroupait sous le terme *empathie émotionnelle*, les mécanismes de compréhension des actions et affects de l'autre et que les processus de théorie de l'esprit, quelle que soit la vision choisie, peuvent être intégrés à ce qu'elle appelle *empathie cognitive.* Frédérique de Vignemont, pour sa part, donne à ces deux processus conjoints les noms d'*empathie miroir* et d'*empathie reconstructive*, et rappelle que la première est principalement due à la perception d'indices émotionnels observables alors que la seconde est induite par la simulation de la situation émotionnelle.

Pour faciliter la compréhension de la différence entre ces deux types d'empathie, nous proposons de présenter en regard deux exemples, le premier est proposé par Frédérique de Vignemont, le second est par nous inventé :

- Exemple d'*empathie miroir* :

> Assise dans le train, j'observe un passager qui sourit. J'ignore tout de sa vie, j'ignore tout des raisons qui le font sourire, mais je sais sans nul doute qu'il est heureux, là à l'instant présent, et je le sais parce que son sourire m'a donné envie de sourire à mon tour (2008 : 338).

[168] L'agentivité est le « jugement d'attribution de ses propres pensées et actions à leur auteur » (Brunel et Cosnier, 2012 : 227).

- Exemple d'*empathie reconstructive* :

J'apprends que le professeur de français de ma fille est absent pour la journée et je sais combien ma fille appréhendait le contrôle de grammaire prévu pour l'après-midi, j'imagine son soulagement.

Dans l'*empathie miroir*, nous n'avons besoin que de très peu d'indices corporels pour reconnaître et partager les émotions de l'autre. Mais, d'après Frédérique de Vignemont, cette *empathie miroir* qui donne accès à l'émotion brute de l'autre joue un rôle de déclencheur pour *l'empathie reconstructive*, qui permet un point de vue plus global sur autrui, en donnant accès à ses émotions, de façon plus subtile cette fois, mais aussi aux croyances, aux intentions et aux désirs qui lui sont associés. Ces deux empathies, *miroir* et *reconstructive* (Vignemont), ou *émotionnelle* et *cognitive* (Chevallier), jouent donc des rôles complémentaires.

Pour expliquer cette corrélation entre les deux empathies, Frédérique de Vignemont prend l'exemple d'un jeune spectateur du dessin animé *Bambi* de Walt Disney[169] et décrit le mécanisme d'empathie qui se produit chez lui à la mort de la mère de Bambi. Dans l'empathie miroir, l'enfant perçoit quelques indices corporels lisibles directement mais il est probable qu'il y en a peu. N'oublions pas que Bambi est un faon, qu'il ne pleure pas à chaudes larmes, ni ne crie, et qu'il n'exprime pas son angoisse par des signes corporels manifestes. L'isomorphie entre les émotions de Bambi et de l'enfant est donc assez limitée. Dans l'empathie reconstructive, elle va au-delà car l'enfant se met à la place de Bambi. Il utilise ses propres ressources émotionnelles pour comprendre ce que ressent Bambi. Il s'appuie sur le contexte externe, ce qu'il sait de sa situation : sa mère est morte. Il s'appuie aussi sur le contexte interne, ce qu'il sait de Bambi : c'est encore un bébé. Il ressent donc la même détresse que le personnage de Bambi et pour la même raison, car il imagine l'effet que cela lui ferait de perdre sa mère. Et dans le même temps, il comprend aussi le désir de Bambi de suivre son père.

Ce qui nous semble très important dans cet exemple, c'est la place de l'émotion comme déclencheur du processus de compréhension des états mentaux du personnage et donc de la situation. Le tableau suivant, élaboré par Frédérique de Vignemont (2008), met en valeur cette primauté de l'émotion.

[169] L'exemple que choisit Frédérique de Vignemont pour illustrer le phénomène empathique est tiré d'une fiction, ce qui confirme que les phénomènes sont bien identiques pour le sujet lorsqu'il comprend ce que pense et éprouve autrui dans la réalité et lorsqu'il comprend ce que pense et éprouve autrui dans la fiction.

	Empathie miroir	Empathie reconstructive
Informations de départ	*indices émotionnels limités*	*situation émotionnelle riche*
Processus	*activation pseudo-directe*	*simulation*
Compréhension	*limitée*	*approfondie*

Tableau n° 8 : *Rôle des émotions dans l'empathie* (Vignemont : 2008).

Dans les deux empathies, miroir et reconstructive, Frédérique de Vignemont montre que le rôle des émotions est primordial, dans les deux phases de l'empathie.

7.3.11. Le corps comme simulateur

Cette dimension corporelle de l'empathie est confirmée par Marie-Lise Brunel et Jacques Cosnier qui déclarent, dans *L'empathie. Un sixième sens,* que « *le corps serait l'organe d'un sixième sens, le sens de la compréhension d'autrui* » (2012 : 102). Ainsi nomment-ils *corps-analyseur* (ou *body analysor*) le simulateur corporel que devient le corps du *sujet empathiseur* pendant le processus empathique. (101).

Pour représenter le circuit de la communication intersubjective, ils proposent de reprendre le schéma de Ferdinand de Saussure représentant le « circuit de la parole » (voir Annexe II-7-1) et de le compléter « par le corps des interactants qui sont des parties actives du processus énonciatif-dénonciatif (ou co-énonciatif) » (102).

Nous reproduisons ci-dessous le schéma ainsi obtenu, avant de le commenter :

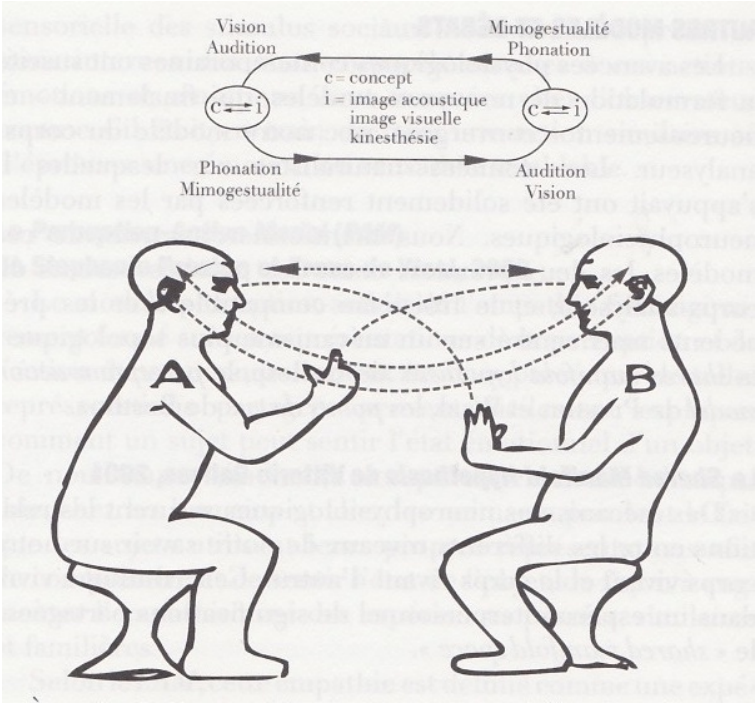


Tableau n° 9 : *Le circuit de la communication empathique* (Brunel et Cosnier, 2012 : 103).

Rapidement, on peut dire que l'énonciateur A – ou *sujet inducteur* – parle et pense avec son corps. Et c'est aussi avec son corps – appelé *corps analyseur* – que l'énonciataire B – ou *sujet empathiseur* – perçoit et interprète les signes. Le processus, parfois manifeste, est le plus souvent subliminal. Le schéma cependant mérite de plus amples explications qui nous obligent à revenir au schéma saussurien.

La représentation du « circuit de la parole » permettait à Ferdinand de Saussure de faire apparaître la triple dualité de la langue : dualité articulatoire/acoustique du son linguistique, dualité signifiant/signifié ou son/sens du signe et dualité de l'intersubjectivité puisque on a bien « le passage de la bouche d'un monsieur A à l'oreille d'un monsieur B et réciproquement »[170]. Il localisait la langue « dans le centre associatif, purement psychique, [où] sont mis en contact un concept verbal et une image acoustique »[171].

Par transposition, le schéma de la communication empathique que proposent les deux auteurs met en avant ses aspects constitutifs sous forme de trois dualités :

- la dualité mimogestualité/vision puisque la gestualité des corps est intégrée dans un processus de mimétisme psychocorporel,
- la dualité phonation/audition relative aux paroles prononcées,

[170] Akatane Suenaga « Benveniste et Saussure : l'instance du discours et la théorie des signes », Linx 9. 1997. 126.
[171] *Ibid.* p. 127

- la dualité de l'intersubjectivé avec les personnes A et B entre lesquelles passent des signifiants : image acoustiques, images visuelles, ensemble des kinesthèses[172]

7.3.12. Kinesthèses et inférences cénesthésiques

Dans le cadre de la communication empathique, le centre associatif n'est pas d'ordre purement psychique. La mise en contact des signifiants avec des signifiés se fait par l'intermédiaire du *corps analyseur*. Celui-ci reproduit le « *modèle effecteur* (moteur et/ou vocal fourni par les activités d'autrui) » (Brunel & Cosnier : 101) et interprète la situation par inférences cénesthésiques[173], c'est-à-dire par analogie d'affects et d'intentions.

Témoignant que la communication empathique ne fonctionne pas sur la seule vision de l'autre mais sur l'ensemble des sensations intimes de mouvement que sont les kinésthèses, l'écrivain Jacques Lusseyrann, aveugle depuis l'âge de huit ans, explique sa manière à lui de « voir » le monde :

> J'ai constaté bien souvent que la peur d'un homme, sa colère ou sa tristesse me sont déjà visibles, alors qu'elles n'ont pas encore paru au niveau de son corps. Je ne suis pas plus malin que les autres. Je n'ai rien à deviner. Je vois. Je vois, dans les formes du corps, un démembrement… qui se met en route. Des morceaux entiers de chair, brusquement, reculent, s'affaissent, ou vibrent de façon dissonante[174].

Avec ce témoignage, Jacques Lusseyrann montre bien qu'il peut y avoir dissociation entre ce qui est physiquement visible pour des yeux valides et ce que nous saisissons par communication empathique.

Nous terminerons ces explications avec la description des étapes de la communication empathique entre les deux sujets A et B. Le schéma ci-dessous permet de représenter les différentes étapes de cette communication empathique :

[172] On appelle kinesthèses l'ensemble des sensations intimes relatives au mouvement du corps qui sont la source de toutes les informations qui nous proviennent de l'extérieur.

[173] Selon le TLFI, la cénesthésie est la "sensibilité organique, émanant de l'ensemble des sensations internes, qui suscite chez l'être humain le sentiment général de son existence, indépendamment du rôle spécifique des sens ». La cénesthésie recouvre donc la sensibilité viscérale.

[174] Jacques Lusseyran, *La monde commence aujourd'hui.*

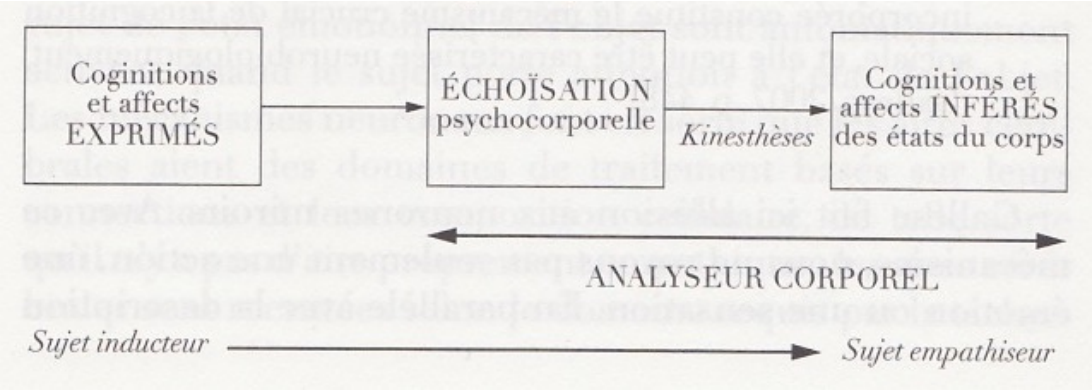


Tableau n° 10 : *Les aspects constitutifs de la communication empathique* (Brunel et Cosnier, 2012 : 103).

Le *sujet inducteur* exprime des sentiments, des pensées et des croyances (affects et cognitions exprimés). Dans un premier temps, le *sujet empathiseur* « s'identifie » corporellement à l'autre par un processus d'échoïsation[175] psychocorporelle, puis il simule en lui la situation du *sujet inducteur* pour comprendre son état mental. Il s'agit d'un processus incarné puisqu'il met en jeu le *corps analyseur* et que l'ensemble des sensations cénesthésiques est pris en compte pour l'interprétation de la situation simulée. Le corps du *sujet empathiseur* lui sert donc d'instrument d'analyse pour saisir l'état du *sujet inducteur*, il l'utilise comme un simulateur.

En préalable à notre conclusion, signalons qu'avant même la découverte des neurones miroirs et l'explication qu'elle a permis de donner à ces phénomènes, Jacques Cosnier observe les relations intersubjectives chez les humains et interprête déjà le processus empathique en terme de partage de signaux corporels et de partage d'affects :

> De nombreuses expériences ont montré que l'adoption par le corps de certaines configurations posturo-mimo-gestuelles induit des affects spécifiques. L'« échoïsation » corporelle du corps de l'autre permet donc à l'échoïsant d'induire en lui un état affectif apparenté à celui du partenaire. Le corps sert ainsi d'instrument d'analyse des affects d'autrui (1997).

Il souligne donc, dès 1997, que l'échange intersubjectif se fait selon deux mécanismes d'interactions : celui de l'échange des signes (verbaux, faciaux, posturaux, etc.) d'une part, celui du partage des affects d'autre part. En général, les deux processus fonctionnent en parallèle sans s'opposer, toutefois il peut arriver que les informations fournies soient en contradiction : « par exemple, le partenaire est souriant (système d'échanges de signaux) mais

[175] Les chercheurs anglosaxons utilisent aussi les termes *mirroring* (en miroir) et *mimicry* (imitation), précision donnée par Marie-Lise Brunel et Jacques Cosnier (2012 : 97).

on le ressent hostile (analyseur corporel) » (1997). Il en sera probablement de même pour la perception de certains personnages de roman.

Conclusion

Les phénomènes d'empathie que nous venons de décrire expliquent comment chacun de nous peut avoir accès aux pensées de quelqu'un d'autre en utilisant ses capacités à simuler autrui en lui. Cette capacité à lire dans les pensées des autres est fondamentale dans la vie de tous les jours et sa disparition chez quiconque est socialement handicapante.

En conclusion de ce chapitre, nous proposons un tableau synthétique des informations découvertes concernant le mécanisme de l'empathie.

Empathie miroir ou émotionnelle	**Empathie reconstructive ou cognitive[176]**
comprendre l'autre à partir de soi *Mitfülhung* (ressentir avec)	comprendre l'autre en adoptant son point de vue *Einfülhung* (ressentir de l'intérieur)
échoïsation motrice et émotionnelle	simulation *off-line* de l'expérience d'autrui
intervention des neurones miroirs système de résonance motrice et émotionnelle	intervention du corps analyseur inférences cénesthésiques à partir des kinesthèses
comprendre les actions de l'autre comprendre les émotions de l'autre	adopter la perspective spatiale de l'autre comprendre les émotions, pensées, intentions, et croyances de l'autre
compréhension limitée	compréhension approfondie

Tableau n° 11 : *Synthèse des processus mis en jeu dans l'empathie.*

Dans ce processus d'empathie, les émotions jouent un rôle tout à fait déterminant. Dans un premier temps, avec l'empathie dite *empathie miroir* ou *empathie émotionnelle*, grâce à l'action des neurones miroirs, nous accédons à l'émotion brute d'autrui. Dans un second temps, c'est cette émotion qui déclenche le processus d'*empathie reconstructive* ou *empathie*

[176] Nous rappelons que pour designer les deux empathies successives, Frédérique de Vignemont (2008) utilise le couple *empathie miroir* et *empathie reconstructive* alors que Coralie Chevalier *et al.* (2010) parlent d'*empathie émotionnelle* et d'*empathie cognitive.*

cognitive qui donne accès aux états mentaux, aux émotions, aux intentions et aux croyances de l'autre. Le partage des états mentaux d'autrui passe donc obligatoirement par un partage empathique des émotions.

Nous allons voir maintenant comment les mécanismes que nous venons de décrire peuvent être utilisés pour expliquer les phénomènes vécus pendant la lecture de fiction.

CHAPITRE 8 : EMPATHIE LECTORALE

Introduction

Dans le monde réel, nous venons de le voir, la perception de ce que font, pensent et ressentent nos semblables passe par une simulation corporelle de leurs émotions et de leurs actions, simulation qui nous donne accès à leurs états mentaux. C'est ce qu'on appelle l'*empathie*. Qu'en est-il en situation d'immersion dans l'univers fictionnel ? Comment le lecteur procède-t-il pour se représenter ce que fait, pense et ressent chacun des protagonistes ? Utilise-t-il de la même façon sa faculté d'empathie ? Ce chapitre tentera de répondre à ces questions.

Dès 1993, Alex Neil, philosophe de l'esthétique analytique anglaise et auteur d'un article intitulé « Fiction et émotions », postule que le lecteur ou le spectateur adopte une « attitude imaginative » à l'égard des personnages de la fiction, attitude qui lui permet de *voir les choses du point de vue du personnage.* Sa démonstration est simple. Dans le réel, pour comprendre la situation d'injustice que vivent certaines personnes, nous devons saisir les choses de leur point de vue. Or, Alex Neil pense qu' « il n'y a aucune raison de penser que nous ne pouvons pas adopter une attitude imaginative de cette sorte à l'égard de personnages de fiction » (354). Comme nous venons de le voir, ce que décrit Alex Neil comme étant une « attitude imaginative » relève précisément de la capacité humaine d'*empathie*, capacité aujourd'hui redécouverte parce que mise en évidence par les avancées récentes des sciences cognitives.

Dans ce chapitre, nous souhaitons focaliser notre attention sur ce qui relève de l'*empathie fictionnelle i.e.* l'empathie éprouvée par le lecteur vis-à-vis des personnages de la fiction. Cependant, nous verrons que les processus empathiques en jeu ne se réduisent peut-être pas à la seule relation aux personnages. Nous appellerons donc *empathie lectorale* l'ensemble des processus empathiques mis en œuvre par le lecteur lorsqu'il lit un récit fictionnel.

En ouverture du chapitre, nous présenterons *L'esprit du roman* de Jon-Arild Olsen, un ouvrage, paru en 2004, qui s'appuie sur les avancées scientifiques et philosophiques de cette époque, c'est-à-dire tout ce qui relève de la Théorie de l'esprit. À la manière de Gregory

Currie, Jon-Arild Olsen propose une synthèse des phénomènes de simulation en jeu dans le roman. Sa présentation est orientée principalement vers les relations intersubjectives qui se nouent entre les différentes instances « pensantes » du roman. Comme Gregory Currie, il regarde donc ce qui se passe non seulement du côté des personnages mais aussi du côté du narrateur (autodiégétique ou hétérodiégétique) et de l'auteur et s'intéresse aux liens entre ces processus de différents niveaux. Cela nous permettra de constater que, dans la narration en troisième personne, selon Jon-Arild Olsen qui adopte ainsi la théorie de Käte Hamburger, le lecteur néglige ou ignore très souvent le narrateur et « imagine » le récit sans son intermédiaire.

Dans les trois sections suivantes, nous réduirons notre analyse à l'examen des phénomènes d'*empathie fictionnelle* dans le récit. Nous verrons d'abord que les expériences menées par des psychologues cognitivistes qui explorent, en collaboration avec des neuroscientifiques, les processus cérébraux et cognitifs en jeu dans la lecture confirment que, d'un point de vue physiologique, le lecteur interagit de la même façon avec les personnages de la fiction qu'il ne le ferait avec des personnes dans le monde réel. Cette interaction avec les personnages développe chez le lecteur tout à la fois sa capacité à comprendre le récit que sa faculté d'empathie elle-même. Notre section suivante sera consacrée au *déplacement déictique* du lecteur, une théorie elle aussi développée dans le domaine de la psychocognition, il y a déjà une vingtaine d'années, mais qui corrobore les explications que nous avons données antérieurement sur les mécanismes de l'*empathie fictionnelle*. Selon cette théorie, pendant la lecture, le lecteur déplace son référentiel déictique pour adopter celui du personnage. Nous verrons que cette théorie peut aussi être mise en corrélation avec les approches non communicationnelles du récit que nous avons vues au chapitre 5. Nous proposerons alors une illustration du processus d'*empathie fictionnelle* à partir d'un exemple : il s'agira d'analyser les réactions empathiques pendant la lecture du court extrait du *Dernier des Mohicans* déjà observé au chapitre 3.

Le chapitre s'achèvera sur l'observation des écrits théoriques récents concernant la lecture littéraire pour constater que les phénomènes de communication empathique sont désormais intégrés dans la manière de concevoir le rapport entre le lecteur et la fiction.

8.1. MENTALISATION

En actualisant les théories de Kendall Walton et de Gregory Currie dans *Pourquoi la fiction ?* (1999), Jean-Marie Schaeffer a proposé à la théorie littéraire une nouvelle orientation pour penser la relation du lecteur au texte selon le paradigme de l'immersion fictionnelle, offrant par là même un champ nouveau d'exploration et de réflexion, auquel les apports des sciences de l'esprit font faire actuellement des avancées qualitatives importantes. À la suite de Jean-Marie Schaeffer, en 2004, Jon-Arild Olsen propose lui aussi une théorie de l'œuvre de fiction, limitée à la littérature, qui présente la particularité de s'appuyer sur la théorie de l'esprit, comme son titre *L'esprit du roman* le signale expressément.

8.1.1. La thèse « mentaliste » de Jon-Arild Olsen

En effet, dans *L'esprit du roman*, Jon-Arild Olsen s'empare de la théorie de l'esprit pour élaborer une théorie de l'œuvre littéraire de fiction narrative – ce qu'il appelle « roman » – qui permette de concilier une réflexion sur la réception esthétique des œuvres littéraires, les études narratologiques du récit et les analyses contemporaines de la fiction et de la simulation mentale. Son ambition est de présenter une théorie « mentaliste » du roman en portant son attention sur la description et l'analyse des caractéristiques subjectives et qualitatives des états mentaux. Si, dans la vie réelle, les théories de l'esprit permettent de comprendre les pensées d'autrui, Jon-Arild Olsen considère que, dans la réception d'œuvres artistiques, elles servent à obtenir des expériences esthétiques les plus satisfaisantes possibles.

Dans une première partie, Jon-Arild Olsen défend une thèse intentionnaliste du roman réhabilitant la place de l'auteur dans la relation triangulaire entre auteur, texte et lecteur. Il accorde une importance particulière aux intentions de l'auteur qui constitueraient véritablement l'identité de l'œuvre littéraire. Selon lui, les « anti-intentionnalistes » refusent de considérer que l'auteur puisse feindre de raconter en son propre nom sous le prétexte que cela porterait atteinte « à la sacro-sainte autonomie de l'œuvre littéraire », ce qu'il déplore car il considère que l'argument n'est pas recevable (141). Cependant, la partie de son étude qui nous intéresse particulièrement est la deuxième, qui concerne la participation imaginative des lecteurs lors de la lecture littéraire (107-215). Son modèle s'appuie sur les avancées des sciences de l'esprit et notamment sur la théorie de la simulation que nous venons de présenter sous le terme générique d' « empathie ». Le processus empathique est appelé « imagination » par Jon-Arild Olsen dont le livre a été publié avant que le terme d'« empathie » ne connaisse le succès qu'il a aujourd'hui.

8.1.2. La double nature de la fiction

Pour Jon-Arild Olsen, la double nature de la fiction, à la fois « réellement fictive et fictivement réelle » (107) entraîne une double posture de la part du lecteur. Celui-ci adopte deux perspectives opposées qui se complètent : une perspective externe et une perspective interne[177]. Selon la perspective externe, le lecteur apprécie la fiction « de l'extérieur » comme étant l'œuvre de l'auteur, et selon la perspective interne, il participe lui-même à la fiction en imaginant lire un récit factuel raconté par un narrateur (108). Pour illustrer son propos, Jon-Arild Olsen cite *Mme Bovary*. Dans la perspective interne, Emma est une personne banale et romanesque que des problèmes sentimentaux et financiers conduisent au suicide, alors que, dans la perspective externe, c'est-à-dire en se plaçant dans le monde réel, Emma est un personnage très original et réaliste, créé par Flaubert d'après le schéma traditionnel *interdiction – transgression – punition.* Comme nous l'avons vu au chapitre 3, cette seconde perspective est la seule reconnue par la narratologie classique qui étudie la fiction narrative comme un récit et non comme une fiction. En ce qui concerne la perspective interne, Jon-Arild Olsen explique qu'elle est parfois adoptée dans la théorie littéraire, mais seulement pour célébrer de façon un peu naïve « la capacité que possède la fiction de s'imposer au lecteur comme une seconde réalité » sans expliquer les mécanismes mis en jeu ou en les réduisant dans des formules comme « suspension de l'incrédulité » ou « illusion référentielle » dont nous avons vu précédemment qu'elles étaient effectivement utilisées pour tenter d'expliquer l'énigme des émotions fictionnelles (111). Mais le double statut de la fiction ne concerne pas uniquement l'opposition personne/personnage telle que nous l'avons vue avec l'exemple d'Emma Bovary, il concerne également la narration de l'histoire, c'est-à-dire le caractère ambigu des énoncés fictionnels selon le statut du narrateur mais aussi l'ensemble des aspects intentionnels du discours : son genre, son style, etc. C'est ce que nous allons voir maintenant.

8.1.3. La double communication

Pour Jon-Arild Olsen, le roman est donc le lieu d'une « double communication » à la fois réelle et fictive (107, 182) : en immersion dans la fiction, le lecteur imagine lire un récit factuel, mais dans le monde réel, cette communication fictive est perçue comme communiquée par l'auteur de la fiction. Ce double engagement du lecteur n'a pas d'équivalence dans le récit factuel et de ce fait, représente pour Jon-Arild Olsen le propre de la fiction. La fiction n'est pas « une illusion subie passivement et de manière inconsciente par le lecteur, mais une pratique qui suppose sa participation active et consciente selon deux

[177] Jon-Arild Olsen reprend donc la terminologie utilisée par Thomas Pavel dans *Univers de la fiction* 1988 : 26, 59), comme nous l'avons fait au chapitre 2.

perspectives distinctes » (125). Ce double statut de la fiction doit être reconnu par le lecteur pour que le roman puisse remplir ses fonctions esthétiques et cognitives (116), car l'essentiel du plaisir esthétique ressenti par le lecteur proviendrait de l'interaction de ces deux perspectives adoptées simultanément. Le souhait de Jon-Arild Olsen est donc de présenter une théorie plus complète de la lecture des œuvres littéraires de fiction narrative, en définissant la fiction comme « une explication intentionnelle d'actions humaines » (2004a : 9, 2005 : 2), ce qui permettrait, selon lui, de concilier les deux perspectives interne et externe en montrant comment le lecteur imagine à la fois les intentions des personnages et les intentions de l'auteur.

Reprenant la théorie de Kendall Walton que nous avons vue antérieurement, il rappelle que les règles établies par l'auteur pour régler le jeu de faire semblant qu'il propose aux lecteurs constituent *le monde de l'œuvre*, alors que *le monde du jeu* est fait des images mentales que le lecteur crée en stimulant son imagination par le biais de l'œuvre. Pour sa part, Jon-Arild Olsen propose d'introduire en plus ce qu'il appelle le *monde du jeu de l'auteur* qui représente la participation de l'auteur à la fiction (317). Selon lui, « cette participation peut connaître divers degrés », de la métamorphose du romancier en un narrateur fictif à la « forme incomplète et fantomatique » du narrateur omniscient quand « le romancier n'investit pas le monde de l'œuvre en tant que narrateur d'une histoire vraie, mais apparaît dans le monde de son jeu en tant que participant d'une fiction dans laquelle il est pourtant impossible de lui assigner une place précise » (320).

Dans un chapitre intitulé « Imagination et communication » (183-215), Jon-Arild Olsen, reprenant les définitions de Kendall Walton, explique quels sont les principes d'imagination mis en œuvre dans la lecture et les adapte à sa théorie des états mentaux. Nous allons les présenter rapidement.

8.1.4. L'imagination directe

On pourrait penser que l'imagination directe fonctionne de manière évidente, dit Jon-Arild Olsen, mais plusieurs cas différents se présentent. Lorsque les énoncés sont produits par des personnages fictifs, le lecteur, comme dans la vie réelle, peut inférer de ce que disent ces personnages et de la manière dont ils le disent des informations qui éclairent certains aspects de leur personnalité. Il peut aussi en inférer les causes des événements qui se produisent et anticiper sur les conséquences prévisibles. De même, lorsque les énoncés sont produits par un narrateur identifiable, le lecteur, selon la perspective interne, se sert des mêmes procédures que dans la réalité pour évaluer la fiabilité de ce que le narrateur raconte. Cependant, comme il n'y a pas d'indices extérieurs, le lecteur n'a comme ressource que la cohérence interne du

discours du locuteur. Que ce locuteur soit le narrateur intradiégétique ou un personnage dont les paroles et pensées sont rapportées, il faut donc sans cesse au lecteur évaluer la fiabilité de ce discours. Pour Jon-Arild Olsen, il n'y a, en ce sens, jamais de véritable imagination directe lorsqu'il y a un locuteur en première personne car celui-ci est *faillible* et le lecteur doit donc toujours procéder par inférences à partir de ses propos en essayant d'évaluer la pertinence de ce qui est dit.

En revanche, Jon-Arild Olsen considère que, lorsque le récit est en troisième personne, le narrateur anonyme et omniscient est considéré comme étant *infaillible* et alors le principe d'imagination directe peut s'appliquer. Il adopte pour cela la thèse de Käte Hamburger selon laquelle, en troisième personne, l'on peut considérer qu'il n'y a pas de narrateur mais juste une participation directe du romancier à la fiction[178]. Il s'agirait d'une « fiction verbale sans énonciation feinte » (315).

> Puisque le romancier ne feint pas de produire une narration véridique, son discours peut alors prendre des formes qui seraient impossibles dans un récit factuel : le romancier peut ainsi raconter par le menu détail des événements qui se sont produits à des époques lointaines et auxquels aucun observateur n'est censé avoir assisté ; il peut rendre *verbatim* et *in extenso* les conversations de tous les personnages ; il peut avoir directement accès à leurs pensées et tout ce qu'il raconte est inconditionnellement vrai pour la simple raison que c'est lui qui l'invente (316).

Pour Jon-Arild Olsen, en cas, « la feintise dont le romancier fait preuve ne donne pas lieu à la fiction d'un narrateur factuel » (320). Il signale toutefois, même s'il n'y souscrit pas, la restriction qu'apporte Félix Martinez-Bonati à cet effacement du narrateur anonyme et omniscient (189). En effet, celui-ci considère, pour sa part, que l'effacement du narrateur, c'est-à-dire « l'acceptation conditionnelle de la part des lecteurs » se restreint aux énoncés de type « mimétique » qui comportent une référence déterminée et peuvent être imaginés ou simulés directement, comme l'énoncé suivant : « une homme entra dans la pièce »[179]. En revanche, cette infaillibilité s'applique plus difficilement aux énoncés de type évaluatif ou explicatif dont l'acceptation par le lecteur serait moins évidente, comme l'énoncé : « un bel homme souriait chaleureusement »[180]. Selon Félix Martinez-Bonati, nous dit Jon-Arild Olsen, cet énoncé est trop marqué par la subjectivité d'un énonciateur pour être imaginé directement sans que soit imaginée conjointement l'instance énonciatrice qui évalue le personnage.

[178] Le développement de cette théorie constitue une partie importante de l'ouvrage de Jon-Arild Olsen.
[179] C'est nous qui avons inventé cet exemple pour servir notre explication.
[180] *Ibid.*

8.1.5. Le principe de réalité

Lorsque l'imagination n'est pas directe, le lecteur doit faire des inférences pour imaginer ce qu'il lit. Selon la provenance des informations contextuelles dont le lecteur infère ce qu'il imagine, on a deux types d'inférences qui obéissent à des principes différents.

Quand les informations proviennent de l'arrière-plan du lecteur, c'est-à-dire de ses connaissances du monde réel, les inférences, tout comme dans sa vie quotidienne, sont provoquées par un *principe de réalité* : « en tant que représentation dérivée et simulée, la fiction dépend […] des mêmes capacités et des mêmes compétences que nos représentations factuelles » (192). Le lecteur mobilise « des assomptions d'arrière-plan » pour rendre possible l'imagination de ce qui est dit : elles peuvent concerner la logique du langage mais aussi la rationalité humaine. Il y a nécessairement « homologie globale entre nos représentations fictionnelles et nos représentations factuelles ».

> Parce que le lecteur peut abondamment puiser dans ses connaissances générales du monde pour imaginer la fiction, sa participation prendra la forme de raisonnements et des réactions qu'il produirait spontanément dans des situations similaires dans la réalité (208).

Cependant, ce principe de réalité « n'entre en jeu que pour compléter ce qui est directement imaginé à partir d'indices explicites », c'est-à-dire que le lecteur peut très bien lire un récit de science-fiction en appliquant ce principe, sans que cela n'aille à l'encontre ni de la cohérence du monde réel, ni de celle du monde fictionnel. On retrouve ici les principes énoncés lors de la présentation de la théorie des mondes possibles au chapitre 6.

> Le romancier peut très bien produire une fiction qui s'éloigne de la réalité à condition d'indiquer explicitement les différences qu'il souhaite établir. À défaut de l'indication du contraire, la fiction sera cependant imaginée par le lecteur comme conforme à la réalité (193).

C'est ainsi, par exemple, que, sans mention contraire, le lecteur attribue à tout personnage une constitution biologique similaire à celle de n'importe quel humain et qu'une « femme rousse en robe noire » a bien deux bras, une tête et un cœur qui bat. Contre l'un des lieux communs de la théorie littéraire qui voudrait que les personnages ne soient que des êtres de papier incomplets et partiellement déterminés, Jon-Arild Olsen affirme qu'avec le principe de réalité les personnages deviennent « des personnes complètes et pleinement déterminées » (194), ceci bien sûr, selon la perspective interne telle qu'il l'a définie. Pour Jon-Arild Olsen, « le lecteur *sait* qu'il n'y a pas de réponses » à la question de savoir si Emma Bovary a ou non un

grain de beauté sur l'épaule droite, puisqu'il s'agit d'un personnage, « mais il n'*imagine* pas qu'il soit ainsi. Au contraire, puisqu'il imagine une personne réelle, il imagine aussi qu'il aurait pu en savoir davantage » (198).

Les croyances d'arrière-plan jouant un rôle très important dans la compréhension du roman, on pourrait objecter que le principe de réalité ne peut s'appliquer à des œuvres ayant été écrites dans des époques et des lieux très éloignés pour lesquelles les croyances d'arrière-plan n'étaient pas les mêmes que les nôtres. Cependant, Jon-Arild Olsen pense qu'il ne faut pas exagérer les variations qui affectent l'arrière-plan, étant donné qu'une bonne partie de cet arrière-plan est constitué des capacités biologiques de l'espèce humaine restées inchangées depuis des dizaines de milliers d'années. Par ailleurs, si les croyances d'arrière-plan ne sont pas explicitées puisqu'elles allaient de soi dans le monde de l'auteur, elles peuvent échapper au lecteur d'une autre époque, mais celui-ci se contente alors d'en proposer d'autres, les siennes, dont il présuppose qu'elles correspondent dans les grandes lignes à celles de l'auteur même si elles peuvent être sensiblement différentes.

> Imaginer la fiction à l'aide d'autres croyances que celles qui ont été présupposées par l'auteur reviendra simplement à se servir de l'œuvre comme d'un accessoire *ad hoc* dans un jeu de faire semblant improvisé (203).

Le danger, en ce cas, est que le lecteur se serve de l'œuvre sans en respecter l'identité. En reprenant la théorie élaborée par Kendall Walton, Jon-Arild Olsen explique alors que le lecteur doit adopter le *principe de croyances mutuelles* pour « imaginer des inférences qui rendent la fiction conforme à la réalité, non telle que cette réalité est conçue par nous [lui, le lecteur], mais telle qu'elle était conçue par l'auteur » (204).

8.1.6. Le principe des croyances mutuelles

Le principe de croyances mutuelles n'est adopté par le lecteur pour imaginer la fiction que dans une perspective externe car, selon la perspective interne, c'est-à-dire *à l'intérieur de la fiction,* il applique toujours le principe de réalité. Pour Jon-Arild Olsen, ce principe de croyances mutuelles permet de « respecter l'identité intentionnelle de l'œuvre de fiction », tant du point de vue sémantique que du point de vue stylistique (205) et notamment en référence à l' « horizon historique » de l'artiste (206). Mais le lecteur suppose d'abord que ses propres croyances culturelles correspondent globalement à celles de l'auteur et n'ajuste les siennes que si c'est nécessaire (205). Pour illustrer ce principe, il donne l'exemple des récits réalistes :

> Au lieu de définir le degré de réalisme d'une fiction par référence à la conception de la réalité de ses différents lecteurs – ce qui à chaque découverte scientifique ou chaque changement social entraînerait inévitablement une nouvelle définition –, le principe de croyances mutuelles oblige à définir cette propriété stylistique par référence au contexte culturel et historique dans lequel la fiction fut produite. Bien sûr, les fictions qui seront définies comme réalistes selon ce critère pourront parfois ne plus paraître telles au public d'aujourd'hui (206)[181].

Selon Jon-Arild Olsen, quand la fiction impose au lecteur de faire l'effort conscient de prendre connaissance des croyances d'arrière-plan de l'auteur, parce que celles-ci diffèrent des siennes, alors ces croyances non intériorisées peuvent être un frein à la participation imaginative du lecteur qui devient « plus appliquée, moins riche », notamment sur le plan émotionnel (209). Il cite le cas où le principe des croyances partagées impose au lecteur d'adopter des valeurs morales antagonistes par rapport aux siennes propres. Si le lecteur peut appliquer le principe de croyances mutuelles en ce qui concerne les opinions religieuses ou scientifiques, il lui est bien plus difficile d'appliquer ce principe aux valeurs morales (210).

Selon David Hume, qui a établi cette distinction dès le XVIII[e] siècle, le refus d'imaginer une norme morale avec laquelle on est en désaccord relève « d'une impossibilité psychologique et d'un devoir moral » (210). Pour sa part, Jon-Arild Olsen explique que l'impossibilité ne réside par au niveau de l'imagination des conceptions morales différentes des nôtres, mais plutôt dans leur moindre force émotionnelle qui les rend plus difficiles à simuler[182]. Cependant, pour lui, ce phénomène est surtout intéressant pour expliquer la moindre implication du lecteur dans la lecture de certaines œuvres fictionnelles d'époques et de cultures éloignées de la nôtre, qui peuvent provoquer, selon lui un « sentiment de distance, et parfois d'ennui » (213). Il s'agirait moins d'un problème de compréhension auquel les études pourraient éventuellement remédier, que d'un faible investissement émotionnel lié à la difficulté d'appliquer ces connaissances « d'une manière spontanée et naturelle dans l'imagination de la fiction » (214).

8.1.7. Le principe de connaissances artistiques

À la différence du principe de réalité et du principe de croyances mutuelles, le *principe de connaissances artistiques* s'applique à partir de raisons extérieures à la fiction (214). Ce

[181] Cette idée est également développée par Jean-Marie Schaeffer (1999b : 2) : « Un même type de littérature qui, à une époque donnée, fonctionnait finalement comme une littérature réaliste sera considéré quelques siècles plus tard comme relevant de l'affabulation pure et simple parce que (entre autres) le savoir encyclopédique du monde a changé ».

[182] Nous verrons au chapitre suivant une analyse différente de ce phénomène de « résistance imaginative » par la psychologue cognitiviste Ann Reboul.

principe oblige le lecteur à se conformer aux règles artistiques auxquelles l'auteur a eu recours, à identifier le genre de l'œuvre et à en inférer les stéréotypes structuraux.

Par exemple, si un roman policier dévoile dès le début l'identité de l'assassin, le lecteur, en vertu des conventions qu'il connaît concernant le genre policier, soupçonne le narrateur de ne pas lui dire la vérité. Il y a donc une divergence entre les deux perspectives adoptées par le lecteur qui, dans la fiction, fait les inférences suggérées alors même que, dans la perspective externe, il adopte une distance critique par rapport aux résultats de ces mêmes inférences dont il soupçonne qu'elles sont piégées. Cependant, c'est dans cette divergence, dont le lecteur a conscience et qu'il peut analyser, que réside une bonne part du plaisir qu'il éprouve. Généralisant son analyse à partir de cet exemple tiré du genre policier, Jon-Arild Olsen reprend à son compte les propos de Christian Metz sur la fiction filmique, pour expliquer que le plaisir esthétique le plus grand que le lecteur puisse éprouver provient précisément de ses connaissances d'ordre culturel et artistique qui lui permettent d'entrer en complicité avec les intentions de l'auteur (215).

8.1.8. Bilan

Les descriptions faites par Jon-Arild Olsen confirment le caractère protéiforme et parfois contradictoire des phénomènes de simulation dans la fiction. La distinction qu'il opère, à la manière de Gregory Currie, entre des phénomènes d'intercompréhension en perspective interne qui se jouent du lecteur aux actants du récit d'une part, et ceux en perspective externe du lecteur à l'auteur d'autre part, nous paraissent constituer un modèle intéressant pour la compréhension générale des phénomènes d'empathie dans la lecture littéraire. On peut dire que deux phénomènes conjoints entrent en jeu.

Sur un premier plan, dans la mesure où il simule en lui ce que ressentent les personnages, on peut dire que le lecteur « s'identifie » successivement à chaque protagoniste évoqué dans la fiction en utilisant ses connaissances du monde et ses propres croyances. Selon le modèle de Vincent Jouve, c'est le *lisant* qui opère ici. Les phénomènes de mimétisme ou d'empathie, que cette empathie soit *off-line* ou inférentielle, l'amènent à éprouver les émotions de chaque personnage et à comprendre ses pensées et ses croyances, dans un formidable jeu de simulation ininterrompue et diversifiée. Ce jeu des identités fictives multiples lui permet d'expérimenter des situations et de vivre des émotions liées à ces expérimentations. Le caractère protéiforme de la simulation dans l'univers fictionnel renvoie aux propos de Michel Picard, Vincent Jouve, Jean-Marie Schaeffer et Dominique Rabaté, développés au chapitre 4, sur les formes d'identification/désidentification qui se jouent dans le récit.

Mais sur un second plan, le lecteur peut aussi entrer en empathie avec l'auteur de la fiction et comprendre ce que celui-ci a souhaité lui communiquer. C'est le rôle du *lectant*. Au final, selon Jon-Arild Olsen, la conjonction ou la disjonction de ces deux phénomènes d'empathie provoquerait le plaisir esthétique du lecteur.

Notre propos n'étant pas de réfléchir à l'activité toute en distanciation du *lectant* qui cherche à comprendre le sens de l'œuvre, en trouvant, selon Jon-Arild Olsen, ce que l'auteur a cherché à faire[183], nous allons maintenant revenir à l'activité du *lisant,* le lecteur impliqué dans la fiction, celui qui cherche à saisir, dans le but de comprendre le récit, ce que les personnages font, ressentent et pensent.

8.2. EMPATHIE FICTIONNELLE

Lire, c'est imaginer les actions et les pensées des personnages. Le lecteur doit se représenter les personnages « en train de vivre » dans l'univers fictionnel c'est-à-dire en train d'agir, de penser et de ressentir.

8.2.1. Une similitude entre réel et fiction

D'après les scientifiques spécialistes de neurobiologie, nous l'avons vu, les neurones miroirs sont activés de la même façon chez un humain lorsqu'il fait une action, qu'il observe cette action ou qu'il imagine cette action, et ce processus d'échoïsation corporelle lui permet de comprendre et d'interpréter l'action en question. Nous avons vu qu'un système de résonnance identique existe pour les émotions, qui permet à l'humain de comprendre et d'interpréter les émotions d'autrui. Imaginer une émotion déclenche en effet l'activation des mêmes zones neurales que d'éprouver soi-même cette émotion ou d'en observer l'expression chez autrui. Ces deux phénomènes de résonance corporelle, motrice et émotionnelle, déclenchent à leur tour un processus de simulation incarnée qui permet au sujet d'affiner sa compréhension de la situation mentale du sujet qui lui fait face.

Si, pour investir le monde fictionnel qu'il découvre, le lecteur s'en fait une représentation mentale, cela signifie, conformément au phénomène que Gérard Langlade appelle « concrétisation imageante » [184], qu'en suivant les descriptions du texte et en puisant dans son

[183] L'expression « ce que l'auteur a cherché à faire » renvoie selon nous tout à la fois à l' « *intentio auctoris* » qu'à l' « *intentio operis* » selon la terminologie d'Umberto Eco.

[184] Comme nous l'avons vu au chapitre 6, cette représentation mentale ne peut être réduite à une représentation « visuelle », l'image n'étant pas la seule « concrétisation » de notre imaginaire.

répertoire personnel d'images, il imagine les lieux et se figure les personnages. Aussi, puisque lire, c'est imaginer les actions et les pensées des personnages, le lecteur va-t-il devoir se « représenter » les personnages en train de vivre dans l'univers fictionnel, c'est-à-dire en train d'agir, de penser et de ressentir. Ainsi, peut-on penser que lorsqu'il lit un texte décrivant une action, le lecteur qui imagine cette action en comprend le sens en activant son système de résonnance motrice, que, lorsqu'il lit ce qui relève des émotions d'un personnage, le lecteur est amené à imaginer ces émotions et donc à activer les neurones responsables de cette émotion, et que le processus de simulation corporelle qui s'enclenche ensuite permet au lecteur de comprendre de manière plus précise ce que ressent ou pense le personnage. C'est la thèse développée par Jérôme Pelletier :

> « La construction des modèles de situations durant la compréhension du texte doit être conçue analogiquement avec l'expérience d'événements dans le monde réel » (Pelletier, 2005 : 45).

Nous supposons donc, comme vont le prouver les expériences ci-dessous présentées, que, plongé dans l'univers fictionnel, le lecteur met en jeu, pour comprendre ce que font les personnages, un processus de compréhension des actions et des états mentaux identique à celui qu'il met en jeu dans le monde réel lorsqu'il entre en relations avec ses semblables. Dans le récit fictionnel, pour imaginer ce que fait, ressent et croit chacun des protagonistes, le lecteur simule en lui les actions, les émotions et les croyances de chaque personnage, il adopte leur point de vue en se projetant dans l'univers fictionnel et en simulant corporellement leur situation. Cette opération, nous rappelle Alex Neil, est indispensable à la compréhension du récit :

> Le lecteur qui ne voit pas le monde de *Tom Sawyer* à travers les yeux de Tom n'aura compris le roman qu'en un sens très étroit du terme « comprendre », s'il l'a même compris (Neil, 2005 : 354).

Selon le philosophe, la réussite d'un auteur pourrait donc se mesurer à la possibilité qu'il offre à son lecteur de « saisir et comprendre son monde fictionnel à partir de multiples perspectives et des différents points de vue des personnages » (354).

Or, ce processus de simulation relève de l'empathie telle que nous l'avons décrite au chapitre précédent, les sujets interagissants étant le sujet lecteur et le sujet personnage. Cette relation intersubjective se situe entre le sujet lecteur, personne physique en train de lire, et le sujet personnage, être de fiction ayant une valeur ontologique dans le monde fictionnel recréé par le

lecteur. Comme ce phénomène se situe dans l'univers fictionnel, nous l'appellerons *empathie fictionnelle*.

Les étapes de ce processus sont analogues à celles du processus empathique dans les relations intersubjectives du monde réel, l'empathie miroir ou émotionnelle d'abord, l'empathie reconstructive ou cognitive ensuite. Nous rappelons cependant que si, en vertu des explications données par les neuroscientifiques ou par les philosophes et psychologues cognitivistes auxquels nous avons fait référence, nous avons bien distingué les deux étapes du processus empathique, ces mécanismes n'en restent pas moins quasiment concomitants.

8.2.2. L'empathie fictionnelle 1

Le premier processus empathique est le processus d'échoïsation déclenché par les neurones miroirs, qui correspond à l'*empathie émotionnelle* dite aussi *empathie miroir* et que nous nommerons maintenant *empathie fictionnelle 1*[185]. Ce processus correspond, comme on l'a vu, à une activation de zones du cerveau responsables des actions et des émotions.

Pour confirmer le rôle des neurones miroirs dans la lecture, le professeur de psychologie cognitiviste Keith Oatley (2012) décrit une expérience faite par des psychologues américains avec 28 volontaires placés sous IRM pendant qu'ils lisaient une histoire courte qu'un écran leur transmettait mot après mot. Les observations montrent bien que le cerveau du lecteur en train de lire ce que fait un des protagonistes réagit comme si le sujet réalisait la même action. Ainsi la phrase « Raymond posa son crayon » active-t-elle les régions du cerveau qui comprennent l'aire de la main pour la planification de l'action, le « cortex prémoteur », et pour la sensation, le « cortex somatosensoriel » (68). Lorsqu'il imagine le personnage en train d'agir, le lecteur se met donc lui-même virtuellement en action, en simulant au niveau neuronal les gestes du protagoniste dont il lit l'histoire et en activant pour ce faire son répertoire moteur. C'est en partie ainsi qu'il comprend l'action du personnage. Et tout comme il comprend l'action d'un personnage par une simulation *off-line*, le lecteur de fiction qui imagine un personnage en train de souffrir, éprouve virtuellement la même souffrance en utilisant son propre répertoire émotionnel, ce qui lui permet de comprendre ce que le personnage ressent. C'est donc aussi par référence à ses propres émotions, son répertoire émotionnel, que le lecteur peut identifier les émotions du personnage.

Lorsque le lecteur entre en *empathie fictionnelle 1* avec un personnage de fiction, il s'appuie donc sur ses répertoires moteur et émotionnel, pour se représenter mentalement les actions et les émotions du personnage de l'histoire racontée.

[185] Pour parler d'empathie fictionnelle, nous n'aurons bientôt plus besoin de distinguer les deux phases.

8.2.3. L'empathie fictionnelle 2

La deuxième étape est celle de *l'empathie cognitive,* dite aussi *empathie reconstructive,* qui permet au lecteur de fiction de comprendre les pensées et croyances des personnages. Nous l'appellerons désormais *empathie fictionnelle 2.* Les études en neuroimagerie, effectuées lors d'expériences, montrent que le cerveau du sujet qui lit réagit exactement comme s'il vivait ce que vit le personnage dans la fiction, qu'il s'agisse des ses émotions, de ses actions, de ses pensées et de ses motivations :

> Quand on enregistre l'activité cérébrale d'un sujet qui est dans un scanner IRM fonctionnelle pendant qu'il lit une histoire, on constate que le cerveau réagit comme si le lecteur ressentait ce que vit le personnage et comme s'il agissait comme lui. Le cortex préfrontal, une région impliquée dans la définition des buts, s'activait lorsqu'un personnage se fixait un nouvel objectif. Le cortex temporal s'activait quand il y avait des rebondissements ou que le personnage agissait pour atteindre un but. D'autres régions réagissaient aux indications temporelles, ou à des changements dans la localisation spatiale du personnage, ou encore aux événements impliquant des objets. Ce sont les mêmes aires qui se seraient activées si le sujet avait réalisé les gestes ou actes qu'il ne faisait que lire (Oatley, 2012 : 67).

Keith Oatley cite d'autres chercheurs en psychologie cognitive qui ont essayé de voir si l'ensemble des régions cérébrales intervenant dans la compréhension d'une histoire correspondait à celles impliquées de façon spécifique dans les tâches de Théorie de l'esprit. Ainsi, Raymond A. Mar a-t-il comparé 86 études d'imagerie cérébrale portant sur trois types de participants : certains devaient comprendre une histoire, d'autres devaient exécuter une tâche de théorie de l'esprit portant sur un récit, les derniers devaient exécuter une tâche de théorie de l'esprit n'impliquant pas d'histoire. Il a montré que ces trois tâches recrutent un même vaste ensemble d'aires cérébrales, qui constituent donc « un réseau fondamental de mentalisation qui permet de comprendre les événements mentaux des autres tant dans la vie de tous les jours que dans une histoire » (68).

Là encore, la simulation mentale qui nous permet de comprendre ce que font, ressentent et pensent les personnages d'un récit fictionnel relève du même processus que celle qui nous permet, au quotidien, de comprendre ce que font, ressentent et pensent nos semblables. Identifier les états mentaux d'un personnage nécessite donc, comme dans les relations entre humains de la vie réelle, un changement de perspective spatiale d'une part et un changement de perspective mentale d'autre part. Pour se faire une représentation des croyances du personnage, le lecteur doit pouvoir observer le monde fictionnel avec les yeux de ce

personnage. Il se simule donc dans le contexte du personnage, adopte son point de vue et utilisant son corps comme un simulateur, il en déduit ce que le personnage pense et croit en lui attribuant les résultats de la simulation effectuée. Il fait donc « comme si » il était lui-même le personnage. En ce sens, le processus empathique dans la fiction s'apparenterait à un « jeu de rôle ».

Il est bien évident cependant que la communication intersubjective est ici unilatérale car si le lecteur éprouve de l'empathie pour le personnage, l'inverse n'est pas vrai. Le personnage ne prend jamais en compte ni les émotions, ni les pensées du lecteur. On peut imaginer qu'une forme d'interaction empathique puisse exister dans le dispositif fictionnel du jeu vidéo interactif[186], mais ce n'est pas possible dans la fiction littéraire actuellement.

Comme les liens intersubjectifs entre les personnages de fiction sont denses, cette activité exige constamment des lecteurs une activité complexe de méta-représentation. Une phrase du type « ils pensent qu'elles savent qu'il veut », représentant une situation intersubjective banale dans un roman, exige déjà de saisir trois niveaux de croyance ou d'intentionnalité. Selon Lisa Zunshine, professeure de littérature et auteure de *Why we read fiction : Theory of Mind and the Novel* (2006), si nous pouvons sans effort nous représenter trois niveaux d'intentionnalité, le quatrième niveau est déjà plus difficile à comprendre. Mais si l'on ajoute un cinquième niveau, la compréhension des lecteurs baisse de 60%. Les romans peuvent donc être classés selon les degrés de croyances à déceler, Virginia Wolf obtenant un score particulièrement élevé dans le classement élaboré par Liza Zunshine parce qu'elle oblige ses lecteurs à jouer avec six niveaux d'états mentaux différents[187].

8.2.4. Un apprentissage cognitif

Les simulations auxquelles nous nous astreignons continument pour comprendre les états mentaux de nos proches, en exerçant notre compétence empathique, la développeraient. On peut donc supposer que la lecture de textes de fiction, qui requiert de nous le même travail mental, nous permette de développer aussi cette compétence. C'est la thèse que soutient Keith

[186] Les avancées technologiques sont telles actuellement qu'elles peuvent donner lieu à beaucoup de spéculations. A l'heure où nous achevons la rédaction de ce mémoire, nous apprenons qu'une entreprise française vient de créer un nouveau robot domestique interactif nommé Pepper, capable de lire les émotions et d'apporter de la joie dans la maison. Il reconnaît les signes exprimés par le corps humain (sourires, froncements de sourcils, hochements de tête, champs lexicaux, etc), les interprète (joie, colère, surprise, tristesse, etc.) et répond de manière adaptée pour apporter du réconfort. Il garde en mémoire tout ce qui apporte de la joie pour proposer à nouveau les activités liées à ces sentiments. Tous les robots Pepper partageront leurs données afin qu'ils puissent individuellement progresser grâce aux expériences des autres. La commercialisation de Pepper est prévue au Japon pour février 2015 au prix de 1400€. Mathieu Vidard, *La tête au carré*, France Inter, mardi 10 juin 2014, 14h45.

[187] On trouve cette information dans un article de Patricia Cohen, publié sur le site du New York Times le 2 avril 2010 : http://www.nytimes.com/2010/04/01/books/01lit.html?_r=0

Il ne s'agit pas d'un article scientifique, en revanche, les travaux de Liza Zunshine cités le sont.

Oatley en affirmant que « les romans renforcent l'empathie » (2012). Parce que les récits fictionnels traitent d'êtres humains, de leurs intentions et de leurs interactions, ils nous aideraient à mieux gérer nos relations avec nos pairs.

> Nous, les humains sommes profondément sociaux et – parce que nos propres motivations sont souvent confuses et que celles des autres peuvent être difficiles à connaître – les tentatives que nous faisons de nous comprendre nous-mêmes et de comprendre les autres sont toujours incomplètes. La fiction est un moyen par lequel nous augmentons notre compréhension (Oatley, 2011: IX)

Dans une revue de vulgarisation scientifique française publiée récemment (2012), Keith Oatley montre, à partir des résultats de huit expérimentations, que la lecture de romans renforce les liens sociaux et que les récits peuvent modifier la personnalité des lecteurs.

> Cela peut affûter notre cerveau social, si bien que, lorsque nous posons le livre, nous sommes potentiellement mieux préparés aux interactions avec les autres et même à l'amour (2012 : 65).

Il donne l'exemple d'une expérience qu'il a menée. Avec son équipe, Keith Oatley a réuni des volontaires en distinguant les lecteurs de romans et les autres. Les chercheurs ont ensuite évalué les habiletés sociales de chacun en concentrant leur attention sur deux dimensions : la perception des émotions et la cognition sociale. Les tests consistaient à deviner sur photo l'état émotionnel de personnes dont on ne voyait que les yeux ou à répondre à des questions après avoir visionné un film qui présentait des individus en train d'interagir. Les résultats, publiés en 2006, révèlent que « plus les gens lisaient de romans, mieux ils percevaient les émotions exprimées par les yeux et plus ils interprétaient correctement les relations sociales », même si ce second résultat est moins net (66).

Keith Oatley cite d'autres études du même type, menées par Raymond Mar, par Maja Djikic ou par lui-même, qui montrent chez les sujets « un lien fort entre la quantité de romans lus et la capacité d'empathie et de théorie de l'esprit ». D'après Keith Oatley, il apparaît clairement que la lecture améliore le raisonnement social (66) : les personnes qui lisent beaucoup de romans sont plus ouvertes à la nouveauté et moins isolées socialement (67) ; plus les enfants écoutent des histoires ou voient des films de fiction, mieux ils réussissent les différents tests de la Théorie de l'esprit[188] (67) ; les récits fictionnels pourraient donc changer le « sentiment de soi » du lecteur, c'est-à-dire déclencher de nouvelles façons de penser et de nouveaux sentiments (69).

[188] Nous n'en avons cité qu'un mais il en existe cinq.

Les scientifiques utilisent les modèles numériques pour simuler des mondes virtuels et tirer de cette simulation des résultats qui leur permettent de résoudre des problèmes rencontrés dans le réel. Ainsi, par analogie, peut-on dire que les lecteurs utilisent les romans comme les scientifiques utilisent leurs modèles abstraits. Chaque univers romanesque est un modèle virtuel simulé par les pensées du lecteur, dans lequel celui-ci peut tester ses relations à autrui afin de mieux comprendre les relations qu'il entretient avec ses congénères dans le monde réel.

8.2.5. Bilan

Le processus d'*empathie fictionnelle*, tel que nous l'avons présenté, nous semble tout à fait compatible avec les phénomènes d'immersion fictionnelle décrits aux chapitres précédents par Kendall Walton, Jean-Marie Schaeffer ou Thomas Pavel, philosophes et théoriciens de la fiction. Ainsi, peut-on dire que, dans un univers fictionnel considéré comme un monde possible, le lecteur entre en relation intersubjective avec les êtres de conscience que sont les êtres fictionnels qui habitent ce monde. Et pour comprendre leurs situations mentales, il les simule dans son propre corps. Le phénomène d'empathie fictionnelle est donc une simulation[189] opérée par le lecteur lorsqu'il veut accéder à la compréhension des états mentaux d'un personnage, c'est-à-dire ses émotions, ses intentions, ses pensées, ses croyances. Dans la mesure où ce processus permet au lecteur de comprendre ce qui se passe dans le récit, il est le fondement de toute lecture fictionnelle.

Nous souhaitons montrer maintenant que le phénomène de l'*empathie fictionnelle*, expérimenté par les sciences cognitives et confirmé avec l'imagerie cérébrale par les neurobiologistes, est conciliable aussi avec les théories de la narratologie qui ont été développées à partir de l'œuvre de Käte Hamburger. C'est ce que nous allons tenter en établissant un lien, autour du récit fictionnel, entre la théorie du déplacement déictique élaborée par les cognitivistes d'une part et les analyses narratologiques d'Ann Banfield, inspirées des travaux de Käte Hamburger d'autre part.

8.3. DEPLACEMENT DEICTIQUE

Comme nous venons de le voir, la notion d'empathie est liée à une activité psychocorporelle de simulation, correspondant conjointement à un déplacement mental et à la mise en action du

[189] Joëlle Proust rappelle que la simulation ne concerne pas seulement la compréhension des états mentaux d'autrui, mais qu'elle est présente dans la plupart des activités mentales des humains (2003).

système émotionnel. Se mettre à la place d'autrui est indispensable pour comprendre son fonctionnement, ses actions, ses sentiments, ses désirs et ses croyances. En matière de lecture, les mécanismes mis en jeu sont multiples mais il y a une analogie entre les mécanismes de compréhension d'autrui dans le monde de l'expérience réelle et ceux de la compréhension du personnage dans le monde de la fiction.

Pour comprendre ce que fait et pense le personnage, le lecteur est amené à réaliser une véritable immersion dans le monde fictionnel où réside le personnage, puis à faire les mêmes opérations cognitives qu'avec une personne réelle, c'est-à-dire tenter, par empathie, d'identifier ses états mentaux. Ceci met en jeu chez le lecteur des processus émotionnels mais aussi un changement de perspective spatiale qui lui permet d'adopter le point de vue du personnage sur le monde fictionnel. La théorie du « déplacement déictique », résultat des recherches empiriques menées en psychologie cognitive, explique le mécanisme mental de ce déplacement spatial opéré par le lecteur de fiction.

8.3.1. La théorie du déplacement déictique

La théorie du déplacement déictique (ou *Deictic Shift Theory*) a été élaborée par une équipe de recherche en sciences cognitives de l'université de Buffalo en 1995 et présentée dans un ouvrage collectif appelé *Deixis in narrative : A cognitive Science Perspective* coordonné par Judith Duchan, Gail A. Bruder et Lynne E. Hewitt[190]. Le projet de recherche initial est centré sur la compréhension des textes verbaux et notamment des textes narratifs et fictionnels. La démarche est expérimentale et utilise l'ordinateur comme instrument de simulation et de validation des modèles théoriques (Patron, 2009 : 238). Le postulat adopté par les chercheurs est exprimé ainsi par Mary Galbraigh : « Notre premier but lorsque nous lisons un roman [est] d'entrer dans le monde des personnages fictifs et de vivre leur expérience »[191] et par Erwin M. Segal :

> Les lecteurs comme les auteurs de récits [de fiction], imaginent parfois qu'ils sont transportés dans un monde qui n'est pas littéralement présent. Ils interprètent le texte narratif [fictionnel] comme s'ils le vivaient réellement, à partir d'une position située dans le monde du récit[192].

[190] Duchan J., Bruder G. et Hewitt L. (dir.), *Deixis in Narrative : A Cognitive Science Perspective*, Hillsdale, New jersey, Lawrence Erlbaul Associates, 1995, cité par Pelletier J. (2005) p. 44.

[191] Galbraigh Mary (1995). « Deictic shift theory and poetics of involvement in narrative », in Duchan, J. F. et *al.* (éds.), (2009), cité par Patron S. (2005a).

[192] Segal (1995). « Narrative Comprehension and the Role of Deictic Shift Theory », in Duchan, J. F. et *al*, cité par Patron S. (2009) p. 238.

On reconnaît là les phénomènes d'immersion et d'empathie fictionnelles expliqués dans les chapitres 5 et 8 de notre mémoire. L'hypothèse de départ est donc une intuition basée sur l'expérience phénoménologique. Partant de cette hypothèse et tentant de conceptualiser les processus cognitifs associés à la lecture de fiction, Mary Galbraigh définit le concept de « centre déictique »[193]. Dans le monde décrit par la fiction, le lecteur adopte une position imaginaire et c'est cette position imaginaire qui est appelée « centre déictique » parce que le lecteur détermine la référence des termes déictiques du texte en se plaçant par l'imagination dans la situation décrite. Ce centre déictique correspond à une personne ou « je », un lieu « ici », et un temps « maintenant ».

> Suivant la théorie du déplacement déictique, le lecteur déplace son centre déictique du point de l'espace-temps dans lequel il se trouve vers un point situé dans l'espace temps des personnages de l'histoire et même éventuellement dans la conscience de certains personnages. (Patron, 2005 : 199 ; 2009 : 239)

Pour attester de la validité de cette théorie, Jérôme Pelletier (2005) cite une expérience menée en 1987 par Arthur M. Glenberg et son équipe qui confirme que « les lecteurs comprenant un récit se placent eux-mêmes dans la situation décrite par le récit » (45). Pour arriver à cette conclusion, les chercheurs ont observé à quelle vitesse divers mots figurant dans des récits étaient reconnus par des lecteurs. Or, la reconnaissance de ces mots semble être dépendante de la localisation, par rapport au personnage, des objets auxquels ils réfèrent dans la fiction.

> A l'issue de ces tests, il apparaît que les lecteurs reconnaissent plus lentement les mots dénotant des objets situés à distance des protagonistes du récit que les mots qui dénotent des objets proches de ceux-ci. De manière générale, les mots qui dénotent des objets présents dans la situation décrite sont reconnus plus rapidement que les mots qui ne dénotent pas des objets présents dans la situation décrite. (Pelletier, 2005 : 44).

D'autres expérimentations menées dans les années 2000 confirmeraient que le lecteur se situe, en esprit, à la place du personnage dont il imagine les actions et les pensées. Ce processus de déplacement déictique, qui permet au lecteur d'adopter le centre déictique construit par le texte, serait en général inconscient et identique au mouvement cognitif de la rêverie ou des jeux. S'interrogeant à son tour sur le phénomène de déplacement déictique et sur la capacité du lecteur à projeter fictivement son corps et ses réactions sensorielles dans un univers autre que le sien, Béatrice Bloch (2010) confirme qu'il s'agit là d'une performance ordinaire de notre imaginaire, qui nous permet de produire des lieux hypothétiques coprésents dans

[193] Mary Galbraigh emprunte ce concept à Kärl Bühler, nous dit Sylvie Patron (2005)

lesquels nous pouvons nous déplacer mentalement. Elle explique que c'est la mémoire épisodique, « celle qui encode les moments de notre vie vécue » qui permet au lecteur, parce qu'elle est « capacité à faire perdurer un corps dans le temps » (341), de se transporter dans l'univers fictionnel comme il se promène dans ses souvenirs. Et, selon elle, ce serait la « mémoire procédurale ou sensorielle de travail (où sont conservées les traces mnésiques et neuronales, mais non conscientes, de l'enchaînement des gestes requis par une action) » (341) qui expliquerait la capacité du lecteur à se projeter dans la « quasi-perception » d'une sensation. Nous reviendrons sur ces notions au chapitre 9 quand nous évoquerons les émotions fictionnelles.

8.3.2. Les concepts

Dans la version formalisée de la théorie du déplacement déictique, le centre déictique est constitué de trois composantes : le QUI, le OÙ et le QUAND. Il existe quatre types de QUI, c'est-à-dire d'actants ou de participants à la fiction. Le « QUI focal » (*focal WHO*) qui est un sujet thématique, il s'oppose aux personnages « non focaux » (*non focal characters*). Le « QUI focalisant » (*focalizing* WHO) est celui dont on représente les pensées, les sentiments et les perceptions. Le « QUI narrant » (*narrating WHO*) est le narrateur des récits en première personne et celui qui se manifeste par des incursions en « je » dans les récit en troisième personne. QUI, OÙ ET QUAND peuvent être envisagés en synchronie avec l'étude du lieu et du moment où le personnage vit la scène décrite, ou bien en diachronie, avec l'étude des traces mémorielles laissées par les variations de ces composantes, notamment les références anaphoriques (Patron, 2009 : 240-242).

À partir de ces concepts, les représentants de la théorie du déplacement déictique modélisent les « opérations déictiques » effectuées par le lecteur, c'est-à-dire le changement ou le maintien des QUI, OÙ et QUAND selon l'introduction de nouveaux personnages, lieux ou temps dans l'histoire et montrent ainsi que l'on peut établir des règles pour définir les représentations personnelles, temporelles et spatiales que produit le lecteur à partir des données linguistiques contenues dans le récit (245).

Il est important de souligner, parmi les « posés théoriques » de cette approche, que « les déictiques et autres expressions référentielles renvoient essentiellement à des personnes, des lieux, des choses, des événements et des relations situés dans le monde de l'histoire » et ne concernent donc pas la relation auteur-lecteur (Patron, 2009 : 240), ce qui risquerait de brouiller les résultats.

Le dernier point rapporté par Sylvie Patron concerne la présentation par Mary Galbraigh des opérations de passage d'un niveau de récit à un autre. Celle-ci emprunte au vocabulaire de l'informatique le terme POP qu'elle utilise pour désigner les opérations de sortie de la fiction, que déclenchent l'ironie ou les commentaires narratoriaux, et le terme PUSH pour les opérations d'immersion, que sont les retours en arrière et les séquences de rêve. Or, selon Mary Galbraigh, citée par Sylvie Patron, « il existe un niveau fondamental de l'histoire, auquel le lecteur s'attend à revenir après une ou plusieurs opérations PUSH ou POP », ce qui signifie que les autres niveaux ne sont pas aussi importants et peuvent s'effacer petit à petit de la mémoire du lecteur s'ils ne sont pas réactivés régulièrement (Patron, 2009 : 250). Ceci relativise la portée des interventions auctoriales ou narratoriales en « je » dans les récits en troisième personne, qui ne construisent pas durablement l'image du contexte pragmatique de leur production[194].

8.3.3. Transfert déictique et poétique narrative

La théorie du déplacement déictique, relative aux opérations mentales que fait le lecteur de fiction, est à rapprocher des analyses de Käte Hamburger, S.-Y. Kuroda ou Ann Banfield, qui postulent que le récit fictif en troisième personne est un récit sans narrateur, référé non à un *Je-origine* réel mais à des *Je-origine* fictifs et multiples (Hamburger, 1986 : 82). Comme nous l'avons vu au chapitre 6, selon Ann Banfield, « le langage de fiction n'est pas déictiquement organisé » comme le langage de communication. On se souvient que, pour analyser le style indirect libre et prouver que le narrateur n'existe pas, Ann Banfield fait appel au concept de « sujet de conscience ». Dans toute énonciation en « je », le sujet de conscience est bien évidemment celui qui dit « je », c'est-à-dire le personnage autour de qui s'organisent les déictiques, le présent grammatical et le système expressif. Cependant, ce procédé ne fonctionne pas dans le récit fictionnel en troisième personne qui n'est référé à aucun « je » parlant. Aussi, pour comprendre les paroles et pensées rapportées dans le récit, et notamment dans le style indirect libre, le lecteur doit-il repérer, pour chaque « expression E », le SOI qui est le « sujet de conscience ». D'après les explications que nous venons de donner du transfert déictique, on voit donc que le SOI de la théorie d'Ann Banfield est l'équivalent du « QUI focalisant » (*focalizing* WHO) de la théorie du déplacement déictique.

Le rapprochement entre le processus d'empathie et les deux théories psychocognitiviste et narratologique semble bien être acté du côté des linguistes, puisque des articles sont consacrés explicitement à la valeur *empathique* des déictiques, comme en témoignent les travaux de

[194] Nous avons remarqué au chapitre 6 que, dans la théorie élaborée par Käte Hamburger, ces interventions auctoriales sont d'ailleurs traitées assez rapidement.

Jeanne-Marie Barbéris (2007, 2009) sur la deixis spatiale dans la narration en 3ème personne et notamment la valeur de l'adverbe « là ». Les postulats de départ montrent que le processus empathique fait désormais partie intégrante des éléments pris en compte par les chercheurs[195]. On trouve par exemple :

> Les plages de narration de style empathique, on le sait, se caractérisent par l'emploi de déictiques spatiaux ou temporels repérés à partir de l'origo du personnage, et non à partir de l'espace/du temps objectifs de la narration (2).

Ainsi Jeanne-Marie Barbéris part-elle du postulat qu'en tant que formules de discours importées dans le récit, les déictiques spatiaux ou temporels sont des « vecteurs d'empathie » représentant le point de vue du personnage (3). Le déictique « là », « déictique de l'espace partagé » exprimant « la co-orientation vers un objet commun d'attention » comporterait une instruction du type « trouvez le lieu montré » qui engagerait le lecteur à entrer en empathie avec le personnage institué en *origo* du récit (7).

8.3.4. Des événements qui se racontent d'eux-mêmes

Pour les représentants de théorie du déplacement déictique, à moins qu'il y ait des déictiques associés à un narrateur, le lecteur n'appréhende pas le récit de fiction comme un discours qui lui est adressé mais directement comme un monde (249). Ils adoptent donc le postulat de Käte Hamburger, S.-Y. Kuroda et Ann Banfield pour qui le récit fictionnel peut ne pas avoir de narrateur, conformément aux propos de Benveniste sur l'énonciation « historique »[196] : « Personne ne parle ici ; les événements semblent se raconter d'eux-mêmes »[197]. Cependant, prudents, les adeptes de la théorie du déplacement déictique ne postulent pas non plus l'absence complète du narrateur car ils ne croient pas impossible que le lecteur, s'il est convaincu de son existence, supplée par l'imagination à l'absence du narrateur. Ils considèrent simplement que le propre de la fiction réside dans le langage de la narration, qui dit « quelque chose du monde de la fiction plutôt que de l'éventuel narrateur ».

En matière de simulation mentale, ou d'empathie fictionnelle, cette approche est intéressante parce qu'elle confirme qu'avec une énonciation en troisième personne, le lecteur entre directement en empathie avec le personnage qu'il considère comme un « QUI focal » ou un « sujet(s) de conscience ». Cette opération ne nécessiterait donc pas la médiation du narrateur

[195] Certaines de ses analyses tentent de déplacer le pôle inducteur de l'empathie vers l'instance du scripteur plutôt que celle du personnage.

[196] Benveniste parle d'énonciation « historique » mais Ann Banfield parle d'énonciation « narrative ».

[197] Benveniste È. (1966 [1959]), « Les relations de temps dans le verbe français », *Problèmes de linguistique générale,* vol. I, Paris, Gallimard, rééd. Coll. « Tel Quel », 1976, 2002, pp. 241.

que prévoyait notamment le modèle de Gregory Currie. Qui plus est, Mary Galbraigh considère que, même lorsque le narrateur existe, il n'est pas certain que le lecteur le garde en tête tout le long du récit. Selon la théorie d'Ann Banfield, que nous avons présentée au chapitre précédent, le narrateur en première personne, parce qu'il s'exprime en « je », devient automatiquement le « sujet de conscience » par rapport auquel s'organise tout le système des subjectivèmes et des déictiques. L'affirmation de Mary Galbraigh signifie-t-elle que, même dans un récit en première personne, le lecteur peut considérer le personnage « raconté », c'est-à-dire le « QUI focal », comme sujet de conscience du récit ?

Cette théorie du déplacement déictique, qui concerne la lecture de fiction, n'est pas une théorie récente, pas plus d'ailleurs que ne le sont les propositions de Käte Hamburger ou Ann Banfield de concevoir une approche narratologique spécifique du texte de fiction. Cependant, ce qui frappe, c'est que ces recherches font écho aux découvertes des neurosciences sur les neurones miroirs qui donnent leur fondement neural aux théories de la simulation mentale et de l'empathie fictionnelle. C'est la corrélation de ces différentes approches, philosophique, psychocognitive, neurale et narratologique qui est particulièrement saisissante aujourd'hui.

8.4. ILLUSTRATION

Pour illustrer la théorie de l'empathie fictionnelle, nous proposons de revenir maintenant sur l'extrait du *Dernier des Mohicans* que nous avons lu au chapitre 3 et pour lequel Bertrand Gervais explique que, pour lire ce récit « en progression » donc sans que le manque de compréhension n'handicape la lecture cursive en l'interrompant, le lecteur devait produire une « illusion cognitive» relative à ses connaissances de la descente de rivière en canot. Nous donnons à nouveau le texte de James Fenimore Cooper :

> Appuyant une longue perche contre une tête de rocher, le chasseur poussa son embarcation vers le milieu de la rivière. Il eut beaucoup de peine à forcer le courant, très rapide. Lutte terrible, dont il était bien difficile de dire qui en serait le vainqueur, de l'eau tourbillonnante ou du rameur. Les yeux fixés sur les remous, la respiration oppressée, veillant bien à ne provoquer aucun mouvement qui aurait pu faire chavirer la barque, les passagers étaient plus morts que vifs. Vingt fois, ils se crurent précipités à l'eau; vingt fois, l'adresse du pilote les sauva du désastre. Enfin au moment même où Alice, croyant sa dernière heure venue et se cachant la tête dans les mains, se voyait déjà emportée par les flots qui tourbillonnaient au pied de la cataracte, la barque s'immobilisait sur un plan d'eau tranquille, près

d'une plate-forme pierreuse[198].

8.4.1. L'interprétation par le lecteur

Suite aux explications de Bertrand Gervais, nous nous sommes demandé, toujours au chapitre 3, si la notion d'*illusion de savoir* était vraiment utile pour comprendre la manière dont le lecteur saisit le sens en progressant dans le texte. Ne peut-on concevoir une autre façon de se représenter son activité, notamment en focalisant notre attention sur sa compréhension des personnages que sont les passagers sauvés du désastre et en particulier le personnage d'Alice ? En effet, il nous semble que ce qui est à comprendre dans cette scène n'est pas le *plan-acte* de descente de rivière en canot, mais l'émotion ressentie par Alice.

Le phénomène d'empathie est ici facilement identifiable : c'est en simulant la frayeur des passagers et particulièrement celle d'Alice qui est le dernier passager évoqué que le lecteur accède à la compréhension de la scène. Or, plusieurs procédés permettent au lecteur d'accéder aux pensées d'Alice ou des autres passagers. En premier lieu, c'est la description de leur état physiologique qui nous saisit : « yeux fixes », « respiration oppressée », corps immobiles et tendus. Pour reprendre la terminologie de Dorrit Cohn, nous dirons aussi que le « psycho-récit » envahit le texte : « les passagers étaient plus morts que vifs », « vingt fois ils se crurent précipités à l'eau », « Alice, croyant sa dernière heure venue […] se voyait déjà emportée ». Enfin, si l'on considère les deux phrases suivantes : « Lutte terrible, dont il était bien difficile de dire qui en serait le vainqueur, de l'eau tourbillonnante ou du rameur » et « vingt fois, l'adresse du pilote les sauva du désastre », on peut les considérer comme étant le discours mental des passagers, exprimé en troisième personne, c'est-à-dire ce que Dorrit Cohn appelle « monologue narrativisé » et qu'Ann Banfield nomme du « style indirect libre » ayant les passagers, dont Alice, comme sujet de conscience (ou SOI).

8.4.2. L'empathie fictionnelle

D'après ce que nous avons expliqué des phénomènes d'empathie fictionnelle, nous allons essayer de reproduire ici, telles que nous les avons comprises, les différentes phases qui permettent au lecteur de comprendre la situation racontée.

Dans un premier temps, le lecteur reproduit en imagination l'activité corporelle des passagers, telle qu'elle est décrite par le texte et, par l'activation dans son propre système neural, il

[198] *Le dernier des Mohicans,* James Fenimore Cooper, Paris : Gallimard, 1974 [1826], p. 53, cité par GERVAIS (2005).

reconnaît dans leur comportement les symptômes de la peur. Le lecteur entre en *empathie fictionnelle 1* avec les personnages.

Dans une seconde phase, appelée *empathie fictionnelle 2* dont on sait qu'elle est quasiment simultanée à la première, le lecteur adopte la perspective spatiale des personnages et opère pour cela un déplacement déictique qui lui permet de vivre la scène de leur point de vue. Par un processus de *simulation incarnée*, il simule alors en lui la situation des passagers dans leur contexte tel qu'il est donné par le texte, en l'occurrence une rivière particulièrement mouvementée avec, dirigé par le trappeur Œil de Faucon, un canot en grand danger de se retourner. Dans cette simulation *off-line*, le lecteur utilise son corps comme simulateur et ses propres ressources émotionnelles pour éprouver la situation des passagers et ressentir, en lui, ce qu'ils pensent et croient. Il n'infère pas, par un processus intellectuel, de la situation des personnages quelles pensées ils peuvent ressentir, mais il en subit lui-même l'épreuve, c'est-à-dire qu'il ressent ce que les personnages ressentent en se mettant à leur place. Alors, ayant ressenti en lui un sentiment de peur, le lecteur attribue aux personnages cette peur qu'il a lui même ressentie. Ainsi comprend-il la situation qu'ils vivent. Il comprend que leur vie est en danger et craint comme eux de périr noyé, sans toutefois ressentir une panique aussi intense que celle qu'il ressentirait s'il était placé lui-même dans une situation similaire et sans, bien sûr, courir le moindre danger réel de tomber à l'eau. Le soulagement que le lecteur ressent quand le canot arrive et s'immobilise enfin sur une eau tranquille lui permet d'admirer la prouesse d'Œil de Faucon et de projeter sur lui toute l'admiration qu'il ressent « du point de vue » des passagers sauvés.

8.4.3. L'attention portée aux personnages

Bien que nous partagions l'analyse de Bertrand Gervais qui considère que la descente de la rivière en canot n'est pas racontée mais uniquement perçue par le biais des passagers de l'embarcation, nous ne pensons pas que l'« illusion de savoir » du script « descendre une rivière en canoé » soit pour autant nécessaire. Si le lecteur n'infère ici aucun savoir pratique sur la descente de rivière, c'est qu'il n'en a nullement besoin nous semble-t-il. Ce que le lecteur doit comprendre dans cette scène, s'il est attentif aux signes d'anxiété exprimés par les passagers et par le personnage d'Alice, c'est uniquement le caractère dangereux de l'expédition dont il pourra inférer, par simulation, l'admiration et la reconnaissance d'Alice pour Œil de Faucon. Il nous semble donc plus pertinent d'attirer l'attention sur le personnage d'Alice, sur les inférences à faire à partir des pensées et des signes comportementaux décrits plutôt que sur le plan-action qui ne présente ici comme seul intérêt que d'être particulièrement périlleux. Le but du récit est d'illustrer la dextérité et la bravoure du pilote de canot, Natty

Bumppo, dit Œil de Faucon[199], véritable héros américain de l'histoire (Gervais, 1990 : 239). Or, cette compréhension passe par la simulation de la pensée d'Alice et des passagers sauvés, une simulation basée elle-même sur les ressources émotionnelles propres au lecteur.

8.4.4. Bilan

Dans *La vérité par le mensonge,* l'écrivain Vargas Llosa explique que la littérature romanesque, en nous offrant la possibilité de nous identifier aux personnages par l'imagination, nous donne l'occasion de sortir hors de nous-mêmes et de « compléter » ainsi notre vie souvent trop étroite. Il fait un lien explicite entre immersion fictionnelle et identification aux personnages.

Les explications que nous venons de donner sur les mécanismes en jeu dans l'*empathie fictionnelle* nous permettent maintenant de comprendre que l'expression « vivre par procuration » n'est pas seulement métaphorique.

8.5. THÉORIE LITTÉRAIRE

Marielle Macé dans *Façons de lire, manière d'être* (2011) et Yves Citton dans *Gestes d'humanités* (2012), expliquent à propos de la lecture littéraire quels processus cognitifs elle met en jeu, quelles compétences le lecteur y exerce et développe, et par voie de conséquence, ce que la lecture est capable d'infléchir en lui[200]. Nous souhaitons, pour terminer notre analyse de l'*empathie fictionnelle*, montrer comment leur réflexion de théoriciens ou « poéticiens »[201] de la lecture littéraire intègre désormais les travaux des sciences de l'esprit sur le processus de communication empathique tel que nous l'avons décrit.

8.5.1. Un nouveau lexique

C'est bien, en effet, à partir des nouvelles données des neurosciences, que les deux théoriciens parlent aujourd'hui de la lecture littéraire. Ces avancées scientifiques, rappelons-le, postulent, depuis la découverte des neurones miroirs, que *faire*, *percevoir* ou *imaginer* une action déclenche la même activité cérébrale. Ainsi Yves Citton, avec sa formule « quand voir c'est faire », s'amuse-t-il à plagier John L. Austin et Stanley Fish. Plus sérieusement, il

[199] Il est nommé aussi Bas de cuir ou La longue carabine dans d'autres romans de James Fénimore Cooper.

[200] L'ouvrage d'Yves Citton n'est pas consacré à la littérature mais évoque longuement la fiction dans le chapitre « Gestualités immersives » (2012 : 109-136)

[201] Nous empruntons ce terme à Antonio Rodriguez qui parle d'une « nouvelle génération de poéticiens » qui regrouperait entres autres Marielle Macé, Raphaël Baroni, Alexandre Gefen et lui-même (2012).

consacre plusieurs pages du chapitre « Gestualités immersives » à l'explication des mécanismes en jeu dans l'empathie (113-122) en montrant qu'il fait sienne la théorie de la simulation incarnée de Vittorio Gallese[202] concernant « des effets d'empathie reposant sur le fonctionnement des neurones miroirs » (120). Par ailleurs, il explique longuement le processus empathique en jeu dans la fiction :

> Je ris ou je pleure avec un protagoniste, j'imite ses gestes ou j'apprends à m'en méfier en m'immisçant dans sa peau et en les rejouant en même temps que lui, mais j'accomplis tout cela *off line*, « en l'absence du stimulus réel ou sans que l'action concernée ne soit effectuée » (136).

Marielle Macé affirme, quant à elle, que « l'expérience concrète du sens a une véritable dimension motrice, et pas seulement intellectuelle » (Macé, 2011 : 55) et que la compréhension consiste « à activer en nous des "simulations" gestuelles (formes d'impulsions, de sensations, de directionnalités » :

> « Regardant » faire ou penser des personnages, nous esquissons en effet des gestes ou des quasi-gestes ; ces mouvements ne sont pas éprouvés directement (nous ne les faisons pas nous-mêmes) (Macé, 2011 : 56)

De nouveaux termes sont donc venus enrichir le vocabulaire français de la théorie littéraire : le mot *empathie* qui a envahi tous les domaines disciplinaires s'intéressant aux relations intersubjectives, le mot *simulation* cantonné jusqu'à une époque récente à la littérature scientifique anglo-saxonne, et le pluriel *neurones* qui, loin de l'image un peu froide que la métaphore computationnelle du cerveau lui avait donnée, se voit investi d'une puissance poétique nouvelle depuis qu'il brille tels des miroirs dans lequel nous nous observons.

Une fois compris le rôle de ces neurones miroirs et le travail de simulation accompli lors de la lecture, confirmer que, malgré les apparences qui laissent penser que le lecteur est « conduit » par l'histoire, la lecture n'a rien à voir avec une quelconque passivité, relève désormais de l'évidence : l'« immersion donne lieu à une intense activité (affective et intellectuelle), de la part de ceux qui sont ainsi amenés à réagir réellement à des situations imaginaires », nous dit Yves Citton (2012 : 137).

[202] Cf. chapitre 7 « Empathie »

8.5.2. Dépaysement et *recentration*

Les comparant à des jeux vidéo qui nous donneraient accès à une réalité virtuelle par visiocasque, Yves Citton voit les romans, les tragédies et les films comme des « opérateurs de transe » qui nous font sortir de nous-même pour que nous fassions l'expérience « d'autres mondes vécus dans la peau d'autres personnes » (Citton, 2012 : 112). L'image de la transe décrit bien, selon lui, l'expérience d'immersion fictionnelle « qui me transporte dans la peau d'une autre personne, dont je suis appelé à assumer les gestes relationnels ». Cela explique aussi « *l'incalculation de gestes* » à laquelle donne lieu cette expérience esthétique (2012 : 116).

Car la puissance de la fiction est liée à son processus d'action, qui nous permet de découvrir les actions « de l'intérieur », chacune « du point de vue de son auteur » (76). En effet, pour Yves Citton, c'est moins le dépaysement dû à la découverte d'autres mondes possibles qui compte que « l'effet de recentration (dans la peau d'autres personnalités possibles) ». Emprunter l'identité d'un personnage ne nous permet pas seulement d'adopter son point de vue, cela nous transforme : « la transe nous force à bouger, à agir, et non seulement à observer » (Citton, 2012 : 112).

C'est en lui faisant éprouver corporellement les aventures et les émotions des personnages, que la fiction littéraire permet à son lecteur d'accéder à leur mode de pensée et de croyance. Dans l'activité de lecture, activité et passivité se nouent donc. Nous sommes à la fois « un corps capable et un corps affecté », dit Marielle Macé (2011 : 244). Analysant les propos sur la lecture dans le *Journal* de Kafka, elle fait un lien entre empathie et compréhension de texte :

> L'empathie devient le corrélat ordinaire de toute compréhension ; le vécu corporel n'est pas ici obstacle à la construction du sens, mais le fondement inaliénable de l'herméneutique parce que l'expression est irrésistiblement évocatrice, investie par le lecteur (Macé, 2011 : 59).

8.5.3. Sortir de l'égotisme

En lisant des romans ou en voyant des films, nous nous laissons « envahir par des pleurs, des frissons ou des jubilations venus d'ailleurs », expérimentant des « "translocations" de notre point de vue égocentré dans le corps et l'esprit d'autrui », nous explique Yves Citton (2012 : 120) dans des termes très proches de ceux de la neuroscientifique Bérengère Thirioux[203]. Cette forme d'identification offre, selon Marielle Macé, « une mise en situation expérimentale

[203] Cf. chapitre 7 l'explication entre *empathie* et *sympathie*.

de soi, où l'on peut inventer un comportement (moi, j'aurais plutôt…) et affirmer une singularité » (Macé : 225).

L'essentiel de l'expérience esthétique réside, selon Yves Citton, dans ce « décentrement qui nous recentre autour d'un nouvel axe de pertinences » et le travail que nous accomplissons pour lutter contre « le décalage persistant entre les deux perspectives », celle du personnage et celle du lecteur (2012 : 123). Il lui semble cependant abusif de parler d'identification :

> Il s'agit moins de « devenir autre », en passant sous la peau d'autrui, que d'entrer dans certains voisinages, qui réorienteront (marginalement) mes perspectives, mes sensibilités, mes priorités, en enrichissant, corrigeant, infléchissant les simulateurs dont je disposais jusqu'à présent (2012 : 117).

Pour ces théoriciens, la littérature est donc une expérience de l'altérité, qui permet de sortir de ce que Richard Rorty appelle l' « égotisme », entendu comme « l'illusion d'une autosuffisance »[204].

8.5.4. Sculpter notre gestualité

Parce que son travail porte sur les « gestes d'humanités » qui constituent notre manière d'être au monde, Yves Citton insiste sur la dimension corporelle de l'expérience empathique : « Les théories de la simulation permettent donc à la fois d'ancrer nos perceptions dans nos gestes et d'ancrer nos gestes dans nos perceptions, même simulées », dit-il. Comme la relation empathique permet d'intégrer les gestes des autres, Yves Citton considère que la littérature, le théâtre ou le cinéma sont autant d'occasions qui nous sont offertes de « simuler des gestes relationnels qui entraînent et forment nos muscles mentaux », et ainsi de « coloniser les gestes d'autrui », (Citton, 120). Ainsi la fiction nous permet-elle de redéfinir notre gestualité sociale et affective car « des gestes affectifs, performés en état d'immersion fictionnelle [peuvent] contribuer à sculpter la gestualité que nous mobiliserons ensuite dans notre monde actuel » (Citton, 2012 : 118).

Or, dans *Façons de lire, manières d'être*, Marielle Macé évoque aussi la gestualité du lecteur, mais sa réflexion, orientée vers une « stylistique de l'identité » (194) » s'intéresse aux conduites ou à « la trame des actes accomplis et des postures corporelles » qui définissent ce qu'elle appelle la « dimension éthopoiéthique »[205] du sujet (246). À l'instar d'Yves Citton,

[204] Richard Rorty, « Redemption from Egotism. James and Proust as spiritual exercices », *Telos*, 3 : 3, 2001. Cité par Todorov (2007 : 76).
[205] Marielle Macé fait référence à l'« éthopoièse » de Michel Foucault.

Marielle Macé montre comment la lecture peut affecter, modifier, infléchir notre manière d'être au monde.

> Les individus répliquent à la force qu'une forme littéraire exerce sur eux, et […] ils y répliquent par le façonnement dialectique de leur propre parole, restituant dans leurs pratiques la puissance de différenciation à laquelle il leur a d'abord fallu s'assujettir (Macé : 244).

La littérature a donc des effets directs sur notre personnalité, d'une part en permettant « l'inclusion dans notre conscience de nouvelles manières d'être, à côté de celles que nous possédions déjà » (Todorov, 2007 : 77), d'autre part, en « enrichissant, corrigeant, infléchissant les simulateurs dont [nous disposions] jusqu'à présent » (Citton, 2012 : 117).

Que nous éprouvions l'altérité par la médiation des personnages auxquels nous sommes tenus de nous identifier pour les comprendre ou que cette altérité s'impose par des résonances formelles entre l'œuvre et nous, ce qui se joue dans l'expérience littéraire, c'est toujours une expérience incarnée d'une altérité qui, « de l'intérieur », nous transforme. Mais cette transformation de notre personnalité est aussi corrélée à l'amélioration de nos capacités à comprendre les autres altérités qui se présenteront à nous, dans la vie réelle ou dans la littérature.

Conclusion

Accepter la double nature de la fiction impose de traiter le récit fictionnel selon deux perspectives. D'une part, il faut le considérer comme le texte d'un auteur, c'est-à-dire comme étant le produit de son intention de créateur, d'autre part, il faut le considérer comme un univers à explorer, par lequel le lecteur découvre les actions mais aussi les intentions et les émotions des personnages, ce qui lui permet de comprendre le récit. Le texte fictionnel appréhendé selon cette double perspective, il est impératif de considérer que les personnages, tout autant que le lecteur et l'auteur, sont, dans le récit, des instances douées d'esprit, des sujets de conscience.

En ce cas, les relations intersubjectives qui se nouent entre les trois instances douées d'esprit de l'histoire fictionnelle – le lecteur, les personnages et l'auteur – sont des relations empathiques que nous avons regroupées sous le terme d'*empathie lectorale.* Quand le lecteur cherche à savoir ce que l'auteur – ou auteur inféré – a cherché à produire comme effet sur ses

lecteurs, il se représente cet auteur et entre en empathie avec lui[206]. Quand le lecteur est dans la fiction, il cherche à savoir ce que les personnages pensent, il se les représente et entre en empathie avec eux[207].

Nous avons appelé *empathie fictionnelle* le processus qui permet au lecteur de simuler en lui un personnage de l'histoire dans son contexte fictionnel, afin de comprendre ses pensées et de savoir ce qu'il ressent comme ce qu'il croit. Grâce aux expériences menées par les psychologues cognitivistes, nous avons vu que, dans la lecture fictionnelle les relations d'intersubjectivité qui se nouent entre le lecteur et le personnage font appel à la même compétence empathique humaine que dans la vie réelle. En utilisant son propre corps comme simulateur et en activant ses répertoires moteur, émotionnel et encyclopédique personnels, nous avons vu que le lecteur expérimente *off-line* la situation vécue par le personnage pour deviner son état mental.

Nous avons constaté aussi que le modèle de l'empathie fictionnelle que nous avons proposé permettait de concilier les expérimentations de la psychologie cognitive et les théories non-communicationnelles de la fiction développées en poétique narrative, qui toutes postulent la fiction comme un monde possible dans lequel le lecteur plonge pendant sa lecture. Ce modèle de l'*empathie fictionnelle*, issu des sciences de l'esprit (philosophie et neurosciences), permet donc de concilier plusieurs théories issues de divers champs disciplinaires : celle des mondes possibles de la philosophie sémantique, celle de la simulation, celle du déplacement déictique de la psychologie cognitive et celle du récit sans narrateur de la poétique narrative. Nous y reviendrons.

Enfin, nous avons noté que cette compréhension de l'univers fictionnel – au sens étymologique du nom « compréhension », s'était banalisée et que des théoriciens de la lecture littéraire contemporains ont déjà intégré les nouveaux concepts issus des sciences de l'esprit que sont l'immersion, la simulation ou l'empathie, offrant un nouveau lexique à la réflexion théorique et une nouvelle manière d'appréhender l'activité de lecture littéraire, comme la rencontre de l'altérité.

Nous concluons ce chapitre en rappelant, que les émotions, comme nous l'avons montré au chapitre 7, jouent un rôle fondamental dans le processus d'empathie. Avant de comprendre les intentions et les croyances de nos semblables, nous saisissons leurs émotions et nous en sommes affectés. Ainsi, à l'instar des relations empathiques dans le monde réel, le processus

[206] La même opération peut avoir lieu de la part de l'auteur lorsqu'il écrit pour un lecteur « imaginé » mais ce n'est pas notre propos.

[207] Sauf dans les cas de maladie mentale, l'inverse n'est pas vrai.

d'*empathie fictionnelle* à l'égard des personnages de récits est lui aussi un processus éminemment émotionnel. Avant de comprendre leurs intentions et leurs croyances, nous saisissons les émotions des personnages et nous en sommes affectés. C'est ce que nous allons analyser maintenant et cela nous permettra de découvrir que le rôle des émotions excède probablement, dans le récit, le domaine des relations intersubjectives.

CHAPITRE 9 : EMOTIONS LECTORALES

Introduction

Souvenons-nous de ce que Daniel Pennac disait du bovarysme littéraire : « l'imagination enfle, les nerfs vibrent, le cœur s'emballe, l'adrénaline gicle, l'identification opère tous azimuts et le cerveau prend (momentanément) les vessies du quotidien pour les lanternes du romanesque… ». Cette description montre que les émotions et leurs manifestations physiologiques sont, pour l'auteur de *Comme un roman,* à la base des délices que nous procure la littérature lorsque nous nous immergeons dans la fiction pour vivre par procuration les aventures des héros.

Mais les émotions ne sont pas seulement un baromètre interne du lecteur pour évaluer les œuvres qu'il lit. Elles ont aussi un rôle à jouer dans les processus cognitifs qui lui permettent de comprendre ce qui se passe dans l'histoire fictionnelle racontée. En déclenchant les processus de simulation mentale, les émotions sont en lien direct avec la cognition. Elles jouent, par ailleurs, un rôle déterminant dans l'élaboration et la reconfiguration du système axiologique du lecteur.

Nous verrons en premier lieu les rapports que les émotions entretiennent avec la cognition et nous définirons la fonction thymique du récit fictionnel, puis nous présenterons, dans la section suivante, la théorie de la « résonance émotionnelle » pour mettre en évidence le rôle des schémas émotionnels. Ceci nous amènera à expliquer comment fonctionnent les processus émotionnels en évoquant les composantes des émotions, leur traitement par la psyché et les réponses corporelles qu'elles induisent. Nous aborderons alors la question de la résistance imaginative pour voir comment la lecture de récits remodèle notre système de valeurs. La dernière section présentera sous forme de classement les différentes émotions éprouvées par le lecteur.

9.1. EMOTIONS ET COGNITION

S'interroger sur les liens entre émotions et cognition dans la lecture de fiction nous ramène encore vers les neurosciences, avec une découverte moins récente que celle qui concerne les neurones miroirs et l'empathie mais tout aussi importante pour penser l'activité du lecteur de fiction. Cette autre découverte est relative au rôle des émotions dans les processus cognitifs, mis au jour à la fin du XX^{e} siècle par Antonio Damasio.

9.1.1. L'erreur de Descartes

En tant que professeur de neurologie, neurosciences et psychologie, Antonio Damasio participe, comme les chercheurs dont nous avons évoqué le travail sur l'empathie, à la réconciliation actuelle entre les sciences humaines et les sciences dites dures. Avec *L'erreur de Descartes* (1995), il montre qu'il n'y a pas de stricte distinction entre corps et pensée et qu'il n'existe pas de réflexion préservée de toute référence aux émotions. Il s'agit là d'une rupture majeure dans la conception de l'être humain[208]que Nathalie Blanc, chercheure en psychologie expérimentale et cognitive, résume ainsi : « Aujourd'hui, il paraît […] obsolète de vouloir décrire et proposer une activité mentale sans y intégrer l'émotion » (Blanc, 2006 : 188)

L'hypothèse d'Antonio Damasio est que notre corps conserve des traces permanentes de ce que nous vivons et que ces « marqueurs somatiques » sont réactivés selon le contexte pour nous aider à prendre une décision et à éliminer les choix qui pourraient nous être préjudiciables. Il met en relation fonctionnement cérébral et comportements humains pour montrer que l'émotion influe sur la création et sur le rappel des souvenirs, si bien qu'elle constitue une forme d'intelligence à part entière. D'ailleurs, le psychologue américain Daniel Goleman, souhaitant renouveler les moyens d'évaluation de l'intelligence humaine jusque-là monopolisés par la notion de QI, a créé le concept d' « intelligence émotionnelle » (Goleman, 2003).

À la suite de *Biologie des passions* (1986, 1999), ouvrage de Jean-Didier Vincent qui montre les insuffisances de la dichotomie corps/esprit pour représenter l'humain, l'ouvrage d'Antonio Damasio est donc une réhabilitation de l'émotion comme objet d'étude scientifique, et l'affirmation du lien fondamental entre les émotions et les processus de raisonnement. Après le diktat du « Je pense donc je suis » de Descartes, Antonio Damassio nous enjoint de faire nôtre la maxime : « Je ressens, donc je suis ».

[208] Son livre *L'erreur de Descartes* est nommé dans un numéro du magazine *Sciences Humaines*, n°211 de janvier 2010, au titre sans amibigüité : « Le clash des idées – 20 livres qui ont changé notre vision du monde ».

9.1.2. Le lien entre émotion et cognition

Selon Arielle Syssau (Blanc *et al.,* 2006 : 18), il s'agit là d'une vraie rupture épistémologique. Lors de leur apparition dans les années 40, les sciences cognitives comme la linguistique, les neurosciences, l'informatique et les mathématiques, ont pour objectif de modéliser l'intelligence humaine à l'aide de machines. En conséquence, l'homme cognitif du XX^{e} siècle est un homme rationnel dont la pensée, considérée comme une mécanique, est métaphorisée par l'ordinateur, une machine fonctionnant avec des symboles. Ainsi, la conception unitaire de l'activité de traitement de l'information et la filiation avec l'Intelligence Artificielle ont justifié l'omission de la dimension subjective de la cognition et les suppressions de toutes les références au « je ». Mais, le XXI^{e} siècle marque un tournant dans les recherches qui renouent avec la psychologie humaniste pour se demander quel rôle jouent les émotions dans le comportement humain et comment s'articulent cognition et émotion, notamment dans la compréhension de textes littéraires.

> Ce n'est que récemment que les psychologues intéressés par l'émotion considèrent que l'émotion ressentie par un individu est le fruit de traitements, que ces traitements soient de bas niveau comme celui de la valence […] ou qu'ils soient de haut niveau comme l'identification de l'émotion ressentie par le protagoniste d'un texte. (20)

Ainsi, la lecture de fiction est-elle un processus cognitif de haut niveau mettant en jeu les émotions.

9.1.3. Le lien cognition/émotion dans la lecture

Comme nous l'avons vu au chapitre 4 à propos du « paradoxe des émotions fictionnelles », la réflexion sur le rôle des émotions dans la fiction n'est pas nouvelle. Sans refaire un historique de la question, notons cette remarque de Vincent Jouve, extraite de *L'effet-personnage* (1992) : « C'est sur le double plan émotionnel et intellectuel que le sujet s'implique dans l'univers littéraire » (1992 : 39). À la même époque, dans « Pour une sémiotique de la lecture », Gilles Thérien se propose de synthétiser l'activité de lecture en cinq processus conjoints : neurophysiologique, cognitif, affectif, argumentatif et symbolique. La dimension affective y est aussi bien présente (1990 : 1-14). Reprenant cette étude en 2007, Gilles Thérien décrit ce quatrième processus « plus complexe à définir » qu'est le processus affectif comme « l'imaginaire personnel du lecteur » (2007 : 24).

> Les informations transmises par la lecture ne sont pas neutres. Elles peuvent être comprises comme un flot d'émotions positives ou négatives. La construction à laquelle s'adonne le lecteur entraîne de sa part divers engagements plus ou moins

> précis, plus ou moins conscients, qui feront en sorte que la compréhension qu'il élabore sur le plan intellectuel s'accompagne d'une élaboration affective (Thérien, 2007 : 30).

Selon lui, le processus affectif est donc primordial, car « il informe l'activité du sujet d'une façon plus profonde » que ne le font les processus perceptuel et cognitif (31) : l'imagination est alimentée par les émotions.

De son côté, même s'il propose une autre approche du récit fictionnel, Jean-Marie Schaeffer considère lui aussi que les fonctions cognitive et affective de la fiction sont indissociables :

> Ce terme [« cognitif »] est souvent lié à l'opposition cognitif/affectif. Or, quand je dis « fonction cognitive », c'est une cognition qui est saturée affectivement. Il me semble qu'il n'y a que cette cognition-là qui soit effective dans la vie réelle. Seules les croyances qui sont saturées affectivement guident nos actions (Schaeffer, 1999b).

Il en est de même de Thomas Pavel (2006b) qui rappelle que « la lecture n'est pas une opération purement cognitive. À part la cognition, il y a en effet la participation ». Pour lui, lorsque nous lisons, nous ne faisons pas la distinction logique entre les êtres de fiction et les êtres du réel, nous ne procédons pas comme des physiciens qui étudient des univers d'objets, « nous sommes émus par l'œuvre, nous participons à un univers » et cette participation, expérience de l'immersion fictionnelle, met en jeu notre système de désirs et de valeurs. Rappelant les débats récurrents qui ont opposé « intelligence et plaisir passif, raison et passion, esprit et cœur mais aussi enseignement et divertissement » à propos de la réception de l'œuvre littéraire de fiction, Catherine Grall pose, elle aussi, que « la représentation mentale suscitée par l'œuvre s'appréhende sur les modes de l'intellection et de l'émotion » (2007 : 87). Quant à Jon-Arild Olsen, son propos est de montrer le rôle des émotions comme catalyseur d'immersion fictionnelle : « c'est en rendant la raison esclave des émotions que les auteurs de fiction réussissent à convaincre le public de la réalité des "fantômes" qu'ils évoquent (2004 : 4). Les émotions éprouvées dans le récit de fiction sont un moyen d'abattre temporairement la rationalité du lecteur qui voudrait que les personnages de fiction ne soient que des êtres de papier ou des « fantômes », afin que ces personnages deviennent pour le lecteur, par la magie de la représentation mentale, des êtres aussi vivants que les personnes qui l'entourent.

On voit donc que de Vincent Jouve à Jon-Arild Olsen, les théoriciens de la lecture font une place de choix aux émotions du lecteur qu'ils présentent comme inhérentes à l'activité

lectorale, quand elles ne sont pas indispensables à son bon fonctionnement. Pour la théorie littéraire, les émotions se pensent soit comme l'un des processus en jeu dans la lecture soit comme caractéristique d'une posture impliquée qui s'oppose à la posture distanciée du lecteur *lectant*, alors que pour la théorie de la fiction, les émotions sont ce qui permet au lecteur de s'immerger dans le monde fictionnel et de considérer ce monde fictionnel comme une monde possible habité par des personnages qui sont des êtres de conscience. En brisant le mur ontologique entre les personnages et les lecteurs, les émotions seraient les catalyseurs de la lecture immersive.

9.1.4. La fonction thymique du récit

Citant Catherine Kerbrat-Orecchioni, Raphaël Baroni rappelle, dans *La tension narrative* (2007), l'actualité de la question des émotions « aujourd'hui à la mode » et qui « envahissent nos médias » parce qu'elles sont reconnues comme facteur fondamental d'adaptation au monde. Comme les autres théoriciens cités, il entend tourner son analyse, non sur la *forme* de l'intrigue « telle qu'elle s'exprime à travers des modèles structuraux » mais sur sa *force*, c'est-à-dire la nature passionnelle de l'expérience esthétique qu'elle suscite chez le lecteur.

> La tension est le phénomène qui survient lorsque l'interprète d'un récit est encouragé à attendre un dénouement, cette attente étant caractérisée par une anticipation teintée d'incertitude qui confère des traits passionnels à l'acte de réception (18)

Reprenant un terme utilisé par la psychologie pour désigner la régulation de l'humeur, Raphaël Baroni (2007) appelle « fonction thymique » la dimension émotionnelle des productions sémiotiques, et étudie les effets poétiques de nature "affective" ou "passionnelle" des textes narratifs que sont le suspense, la curiosité ou la surprise, fondements de la « tension narrative » du récit (20). La fonction des fictions serait donc principalement de « faire ressentir » et expliquerait notre désir de consommer quotidiennement des bandes-dessinées, des films, des jeux vidéo ou des romans (25) : « ces productions sont en mesure de produire une tension plus ou moins éphémère, qui passe par le plaisir "gratuit" mais dont on aurait tort de minimiser la portée anthropologique et la valeur psychologique », souligne-t-il (26). Son travail cherche ainsi à montrer que les émotions éphémères procurées par les récits – souvent dévalorisées par la critique littéraire, constate-il – sont à la fois des moyens de nous distraire et de nous émouvoir mais aussi « de nous familiariser avec ce qui nous effraie ou nous échappe » et de nous donner ainsi prise sur nos *passions*.

En conclusion, Raphaël Baroni souligne un trait paradoxal de l'intrigue qui met en scène non seulement nos projets et nos espoirs, mais aussi « notre incapacité à lire les pensées d'autrui, à saisir les intentions cachées derrière les gestes » et donc à déchiffrer le monde dans lequel nous sommes « enchevêtrés » (406). Selon lui, il s'agit là de la « dimension interactive de la tension » qui lui confère sa fonction anthropologique :

> ce trait du récit est garant de l'*intérêt* que nous portons aux discours narratifs, précisément parce que la narrativité représente la seule médiation symbolique capable de représenter l'ineffable, de créer un espace à l'intérieur duquel l'indétermination du futur et du monde s'inscrit dans l'harmonie et l'intelligibilité d'un discours (406)

Pour Raphaël Baroni, comme pour Thomas Pavel ou Jean-Marie Schaeffer, il s'agit bien de réhabiliter la *fonction thymique* du récit fictionnel.

9.1.5. L'empathie et les émotions

Qu'en est-il des sciences de l'esprit ? L'explication du processus empathique que nous avons donnée au chapitre 7 confirme et renforce l'importance qu'il nous faut accorder aux *émotions lectorales* dans la compréhension du récit. En effet, puisque la communication empathique repose sur un phénomène d'échoïsation motrice et émotionnelle donc sur un partage partiel des affects, le rôle des émotions est primordial. Comprendre les états mentaux d'autrui, c'est éprouver son émotion avant d'éprouver ses pensées et ses croyances. Le processus empathique est d'abord un processus émotionnel.

Par analogie, l'*empathie fictionnelle* que nous éprouvons à l'égard des personnages nous permet d'accéder à leurs états mentaux et comme elle repose sur une forme de mimétisme moteur et émotionnel par simulation *off-line*, on devine que les émotions ressenties par le lecteur ont une place importante dans le processus de compréhension des pensées et sentiments des personnages.

Mais si la lecture de fiction littéraire est un processus cognitif, que signifie que cette cognition soit « saturée affectivement » comme le dit Jean-Marie Schaeffer ? Nous allons voir maintenant quelle réponse le philosophe Jérôme Pelletier donne à cette question.

9.2. RÉSONANCE EMOTIONNELLE

Dans un article publié en 2005 et déjà cité au chapitre précédent à propos de la théorie du « déplacement déictique », le philosophe Jérôme Pelletier revient sur différentes conceptions de l'interprétation des récits de fiction, notamment la « théorie de la communication » et celle « du déplacement déictique ». Partant du principe que les récits développent ce qu'il appelle des « vérités de fiction » (Pelletier, 2003 : 40), c'est-à-dire des faussetés pas toujours plausibles dans le monde réel, mais réelles dans l'univers de la fiction, il se demande comment le lecteur connecte ces différentes « vérités de fiction » pour en faire un tout intelligible. En considérant l'interprétation comme un processus d'enrichissement, les théories qu'il présente s'inscrivent dans la lignée des théories de la réception. Elles ont l'ambition, chacune à leur façon, d'expliquer comment le lecteur peut établir des liens entre les événements racontés pour leur donner du sens (Pelletier, 2005 : 51).

Nous n'allons pas revenir sur la théorie communicationnelle ni sur celle du déplacement déictique que nous avons déjà présentées, mais nous souhaitons exposer la conception « émotionnelle » des fictions, développée par J. David Velleman en 2003[209] et dont Jérôme Pelletier montre les avantages en termes de compréhension du processus de lecture.

> De même qu'il y a dans notre sensibilité émotionnelle et dans notre capacité à « résonner » émotionnellement la source d'au moins une partie de notre compréhension d'autrui, il y a dans les émotions que nous éprouvons à la lecture ou au spectacle des récits de fiction la source d'au moins une partie de leur intelligibilité (Pelletier, 2003 : 47).

9.2.1. De la « simulation » à la « résonance émotionnelle »

Partant du principe que notre compréhension d'autrui ne passe pas toujours par des processus cognitifs inférentiels mais qu'ils peuvent se faire « de manière quasi viscérale, à partir de nos affects, de notre sensibilité émotionnelle » (Pelletier, 2005 : 47), Jérôme Pelletier montre que les émotions peuvent avoir un rôle analogue en ce qui concerne l'interprétation des récits, dans lesquels les événements et leurs connexions nous seraient rendus intelligibles par des phénomènes de « résonance » émotionnelle multiples.

> La connexion entre les événements apparemment disjoints et leur intelligibilité résulteraient non pas d'un lien causal que le lecteur ou le spectateur aurait inféré à partir de la reconnaissance de telle ou telle intention de l'auteur (inféré) de

[209] J. David Velleman est Professeur de philosophie à l'Université de New York.

> l'œuvre, mais parce que ces événements "résonneraient" émotionnellement dans l'esprit du lecteur ou du spectateur selon une séquence émotionnelle classique ou familière (Pelletier, 2005 : 47).

D'après J. David Velleman (2003), ce serait la signification émotionnelle des événements qui permettrait au lecteur d'établir un lien logique entre eux et de donner sens au récit, même si ces liens n'ont rien d'une causalité évidente. Il prend pour exemple la tragédie œdipienne dans laquelle le caractère inouï des événements n'empêche pas le lecteur ou le spectateur de leur attribuer une signification, « parce que le récit fait "résonner" dans l'esprit du lecteur ou du spectateur une séquence émotionnelle familière : le fait de fuir un désastre d'une manière désespérée pour découvrir, avec horreur, que l'on n'a cessé de s'y précipiter » (Pelletier, 2005 : 49). Selon Jérôme Pelletier, cette conception émotionnelle de l'interprétation du récit s'émancipe de la théorie de la simulation telle que théorisée par Gregory Currie[210] pour proposer une autre manière de saisir les événements et leurs liens logiques, de donner du sens au texte. Par ailleurs, comme l'émotion du lecteur ne requiert pas qu'il imagine les intentions narratives de l'auteur inféré, on peut considérer que cette conception est une théorie non intentionnaliste du récit de fiction.

La théorie de la résonance émotionnelle correspond sur de nombreux points à celle de la simulation incarnée mais elle souligne davantage encore l'importance primordiale des émotions dans les processus de compréhension du texte. Avec David Velleman, adopter le point de vue du personnage ou simuler mentalement la subjectivité d'autrui se réduit à entrer en résonance affective avec lui, ce qui rend encore plus radical le rôle des émotions dans l'empathie fictionnelle.

Ces deux processus, celui de l'empathie fictionnelle et celui de la résonance émotionnelle qui l'englobe, ouvrent des perspectives intéressantes pour notre travail puisque nous cherchons à modéliser l'activité du lecteur en partant de l'hypothèse que le « bovarysme » est une compétence indispensable dudit lecteur. Si, comme on l'a vu, le bovarysme est le « pouvoir départi à l'homme de se concevoir autre qu'il n'est » et sa capacité à s'investir émotionnellement dans le récit, les théories exposées, qui font appel à la simulation *off-line* et à la résonance émotionnelle vont nous aider à concevoir notre modèle de l'activité du lecteur de fiction.

[210] Cf. chapitre 5

9.2.2. Les schémas émotionnels

Dans un paragraphe intitulé « Emotionnal Understanding »[211] (Velleman, 2003), David Velleman rappelle que selon l'hypothèse de Roger Schank[212] publiée en 1990, nous comprenons les événements du récit grâce à notre répertoire de scénarios familiers (18). Cette manière de concevoir la compréhension du récit est aussi celle, présentée au chapitre 3, de Bertrand Gervais dans *Récits et actions* selon laquelle la compréhension du récit passe par la reconnaissance de scripts connus. Mais si David Velleman présente l'hypothèse de Roger Schank, c'est pour s'y opposer. En effet, il envisage une autre hypothèse, disant que ce ne sont pas les patrons d'événements que nous reconnaissons qui nous permettent de comprendre la situation, mais que ce sont prioritairement les émotions associées aux événements qui tiennent ce rôle :

> Le public comprend les événements d'une histoire, non à partir de schémas familiers représentant « comment les choses se passent », mais plutôt à partir de schémas familiers représentant « comment les choses se ressentent ». Ces schémas ne sont pas enregistrés sous une forme discursive, comme des scénarios ou des histoires : ils sont stockés dans une mémoire expérientielle, perceptive et kinesthésique – disons, dans la mémoire musculaire du cœur. Même si le public n'a pas de mémoire discursive d'événements du type de ceux de l'histoire, il a une expérience de « déjà ressenti », parce que sa sensibilité émotionnelle suit les hauts et les bas de l'histoire, comme un muscle suit naturellement un cycle de tension et de relâchement[213] (Velleman, 2003 : 19).

La compréhension du récit ne passerait donc pas tant par des schémas d'action, tels que les envisage Bertrand Gervais (1990, 2005), que par des schémas émotionnels liés aux expériences émotionnelles antérieures. Ce que le récit signifie et que le lecteur cherche s'exprimerait aussi en termes émotionnels.

---

[211] « Compréhension émotionnelle » ou « Compréhension par l'émotion » (c'est nous qui traduisons)

[212] Roger Schank, *Tell me a story : A New Look at Real and Artificial Memory* (New York : Scribner's, 1990), 24.

[213] *A story therefore enables its audience to assimilate events, not to familiar patternes of how things happen, but rather to familiar patternes of how things feel. These patterns are not themselves stored in discursive form, as scenarios or stories : they are stored rather in experiental, proprioceptice, and kinesthetic memory – as might say, in the muscle-memory of the heart. Although the audience may have no discursive memory of events such as those of the story, it nevertheless has an experience of déjà senti, because its emotional sensibility naturally follows the ups and downs of the story, just as a muscle naturally follows the cycle of tension and release* (c'est nous qui traduisons).

> Le public ne comprend pas forcément comment les événements arrivent, mais il comprend ce qu'ils signifient – or, ce qu'ils signifient, pour le public, s'exprime précisément en termes émotionnels[214] (Velleman, 2003 : 19).

Pour David Velleman, les émotions sont donc au cœur de l'activité lectorale et leur action subsume tous les autres processus qui interviennent dans cette activité. Avant d'évaluer en quoi les travaux de Nathalie Blanc nous permettent de valider la théorie de David Velleman présentée par Jérôme Pelletier, nous allons faire quelques mises au point concernant la nature des émotions.

9.3. PROCESSUS ÉMOTIONNELS

Ayant tous fait l'expérience de la colère explosive, de l'accélération de notre rythme cardiaque devant une scène à suspense au cinéma, de notre rougissement lors d'une prise de parole en public ou bien de la sentimentalité qui nous submerge lorsque nous lisons une histoire d'amour ou de deuil, nous avons tous une idée de ce qu'est une émotion. Il semble cependant que le concept d'émotion soit difficile à définir (Syssau : 21 ; Philippot : 15).

9.3.1. Une définition problématique

Pour le professeur de psychologie clinique Pierre Philippot, l'explication de cette difficulté réside dans le fait que « l' "émotion" n'existe pas, du moins, comme entité psychologique ou comme catégorie aux frontières clairement définies » (Philippot, 2011 : 15).

Selon Jacques Cosnier, le terme « émotion » a pris, dans le langage courant, la place du mot « passions » au XVII^{e} siècle, pour désigner les affects *i.e.* « l'ensemble des états affectifs, quelle que soit leur intensité ou leur durée ». Cependant, il propose d'utiliser le terme au sens restreint afin de bien le différencier des mots « sentiments » et « humeurs », ce qui implique de prendre en compte trois critères : le déclenchement rapide, la durée limitée et la survenue involontaire (Cosnier, 1997).

On utilise en général pour représenter les émotions la métaphore des couleurs, le mélange des couleurs primaires permettant des nuances de couleurs qualifiées de secondaires, rendant

[214] *The audience may or may not understand how the narrated events came about, but it understands what they mean – what they mean, that is, to the audience itself, in emotional terms* (c'est nous qui traduisons).

compte d'une grande palette d'émotions. Selon Robert Plutchick, il en serait ainsi des émotions primaires et secondaires, dont il a représenté géométriquement l'organisation par un « circumplex » ou « roue des émotions » en 1980 (Syssau : 23) (voir Annexe II-9-1)

Les huit émotions fondamentales (joie, contentement, peur, surprise, tristesse, dégoût, colère, anticipation) y sont disposées comme des quartiers d'orange autour d'un axe vertical qui permet de représenter leur intensité sur trois étages différents. Cette représentation a l'avantage de montrer la très grande diversité des émotions et la difficulté qui en résulte de synthétiser des données les concernant.

Mais cette typologie des émotions n'est nullement une définition. Les psychologues ont donc élaboré une taxinomie selon les composantes communes aux différentes émotions.

9.3.2. Les composantes

Reprenant l'étymologie du mot « émotion », dont elle souligne le rapprochement avec le terme « motivation » lui aussi dérivé du radical latin *movere*, Arielle Syssau explique que l'émotion est une « sortie hors de soi », elle est mise en mouvement de l'organisme, ce que la description des différentes facettes des émotions confirme. Selon les travaux de Keith Oatley et Jennifer M. Jenkins sur les processus émotionnels[215], datant de 1996, il y aurait trois phases dans tout processus émotionnel : l'évaluation, la préparation de l'action et la réponse. Ces trois phases se résument respectivement par les questions suivantes : qu'est-ce qui se passe ? qu'est-ce que je peux faire ? qu'est-ce qui va arriver ? (Syssau : 28).

Dans un ouvrage consacré au lien entre émotions et psychothérapie, Pierre Philippot (2011) reprend ces différentes composantes et les analyse une par une pour montrer comment leur synergie crée, à partir d'une situation donnée, le « sentiment subjectif » de l'émotion. Le sentiment subjectif concerne l'aspect phénoménologique de l'émotion, il correspond au sentiment de vivre une émotion, lorsque nous nous sentons dans un état différent et que « notre univers subjectif est coloré par l'émotion » (Philippot : 64).

[215] Oatley K. et Jenkins J. M. (1996). *Understanding emotions.* Cambridge : Blackwell, cité par (Syssau : 28)

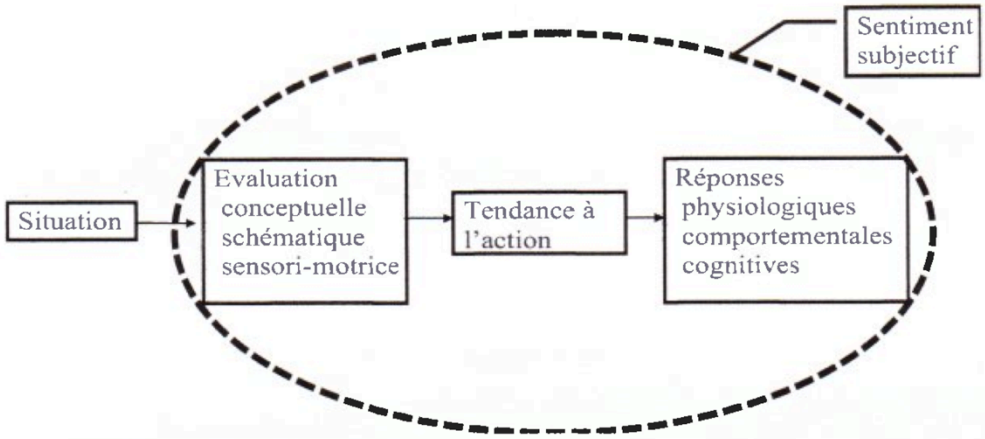


Tableau n° 12 : *Les composantes du processus émotionnel* (Philippot : 17).

La première étape est l'évaluation émotionnelle : une situation, ou « stimulus émotionnel », se voit attribuer une signification émotionnelle. Par exemple, une araignée, chez un individu souffrant d'arachnophobie, représente un danger. Dès que cette signification est activée, le corps se prépare à interagir d'une certaine manière avec son environnement. Il peut s'agir de la fuite devant l'araignée, par exemple. C'est ce qu'on appelle la tendance à l'action[216]. Une fois la tendance à l'action activée, se déclenche un certain nombre de réponses émotionnelles sous forme de changements physiologiques, expressifs, comportementaux ou cognitifs (Philippot : 17). Ces réponses émotionnelles mobilisent toutes les dimensions de l'individu. Celles qui sont de nature corporelle représentent un large panel de manifestations physiologiques : « le rythme cardiaque, la pression sanguine, la température corporelle, les réponses électrodermales, la fréquence et le volume respiratoire, la tension musculaire, le taux de noradrénaline, etc. » (Syssau : 31). Selon Pierre Philippot, toutes ces composantes ne sont pas toujours activées, mais plus elles le sont, plus l'émotion est considérée comme prototypique (Philippot : 17). La dernière facette est le sentiment subjectif. L'individu arachnophobique confronté à l'araignée éprouve un sentiment d'anxiété et de peur intense.

Pour illustrer les trois phases de l'émotion et montrer à quoi correspond le sentiment subjectif d'être ému, Arielle Syssau propose un exemple :

> Il faut s'imaginer marchant et discutant avec un ami, prêt à traverser une rue quand le bruit de freinage d'une voiture retentit. Dès que vous entendez les freins, vous stoppez net votre conversation avec votre ami, vous reculez d'un pas et

[216] Huit tendances à l'action de base ont été répertoriées par Nico Frijda : approche positive, agression, panique, jeu, inhibition, rejet, soumission, dominance. Elles « constituent le bagage émotionnel inné dont disposent les humains pour organiser leurs réponses émotionnelles » (Philippot, 2011 : 38-39).

> remontez sur le trottoir. Vous avez le cœur qui bat mais vous êtes ravi de ne rien avoir et vous vous promettez d'être prudent (Blanc *et al.,* 2006 : 28).

Ici, la situation initiale est celle de marcher avec un ami qui s'apprête à traverser la rue. En ce qui concerne l'évaluation, c'est le bruit du freinage qui a été évalué, alors que la préparation de l'action consiste à revoir la hiérarchie de buts, entre traverser et remonter sur le trottoir. Enfin, ce qu'on appelle « réponse émotionnelle » correspond ici à la fois à la réaction physiologique ou corporelle du cœur qui bat, à la réaction comportementale ou expressive de sauter sur le trottoir avec une expression faciale particulière, et à une réaction expérientielle qui correspond à l'évaluation de ce qui a été vécu : « j'ai eu de la chance et je ferai attention la prochaine fois ». Selon Pierre Philippot, le sentiment subjectif éprouvé par le sujet ou sentiment d'avoir eu une émotion, est « intimement lié à la conscience que nous avons de nos émotions » et se décline donc « dans les différentes formes de conscience dont notre esprit est capable » (65).

9.3.3. Dans l'empathie fictionnelle

En résumé, nous avons donc trois phases. D'abord, une situation ou un élément, jouant le rôle de stimulus émotionnel, se voit conférer une signification émotionnelle. Quand cette signification émotionnelle est activée, l'organisme s'apprête à réagir : opportunité à saisir, danger à éviter, etc. Si la tendance à l'action est suffisamment activée, les réponses émotionnelles de différents types se déclenchent. Et en dernier lieu, l'individu émotionné se sent et se vit dans un état différent, c'est le sentiment subjectif.

D'après ce que nous avons vu au chapitre précédent, lors de la lecture de fiction, les émotions des personnages sont comprises par le lecteur parce qu'elles sont ressenties en simulation *off-line*. Ceci signifie que les réponses sous forme de changements comportementaux ou physiologiques ou cognitifs ne sont pas toutes activées ou ne le sont que partiellement. Ainsi, aucun lecteur, tout arachnophobe qu'il soit, ne prend la fuite lorsqu'une araignée apparaît dans le récit qu'il est en train de lire. En revanche, les réponses d'ordre physiologique peuvent être présentes, à des degrés divers, et la représentation de cette araignée peut déclencher, chez le lecteur en empathie fictionnelle avec le personnage qui voit l'araignée, des troubles physiologiques bien identifiables, comme l'accélération du rythme cardiaque ou d'autres symptômes de la peur. Il est donc possible, parce que cette araignée fictionnelle provoque en lui une sensation physique désagréable qui se traduit par le sentiment subjectif d'une émotion pénible à supporter, que le lecteur ferme le livre et interrompe ainsi sa lecture.

Dans la thèse qu'il consacre aux réactions somatiques provoquées par la littérature physicaliste, Pierre-Louis Patoine (2010) caractérise la *lecture empathique* par un ressenti viscéral et musculaire puissant. Il montre comment *A Million Little Pieces* de James Frey, « récit autobiographie qui raconte de manière directe et énergique le séjour de six semaines du héros-narrateur dans un centre de désintoxication », engendre chez le lecteur, en tant que roman de la souffrance physique, une expérience de lecture douloureuse et éprouvante par les résonances somesthésiques qu'elle déclenche. Pierre-Louis Patoine montre aussi comment des lectures publiques de *Guts* du romancier Chuck Palahniuk ont pu provoquer jusqu'à des évanouissements chez les auditeurs.

La plupart des lectures ne donnent pas lieu à de telles réactions mais il n'est pas rare d'observer chez les lecteurs des mouvements corporels qui traduisent la tension émotionnelle induite par la fiction. Ils changent de position, s'étirent, lèvent momentanément les yeux du livre, soupirent, etc. Même si les réponses motrices sont en grande partie inhibées, le schéma des différentes composantes de l'émotion reste pertinent pour décrire le processus des émotions ressenties par le lecteur, qu'il s'agisse des émotions éprouvées par empathie avec les personnages du récit fictionnel ou des émotions propres au lecteur.

9.3.4. Les niveaux de traitement des émotions

S'appuyant sur la théorie que Klaus Scherer a développée en 1999, Pierre Philippot (2011 : 21-29) explique que l'évaluation émotionnelle en réaction à un stimulus s'opère selon cinq dimensions : la nouveauté (ce qui se passe est-il familier et prévisible ?), la valence (est-ce agréable ou déplaisant ?), le lien avec la hiérarchie personnelle de buts du sujet (est-ce pertinent par rapport à mes besoins propres ?), le potentiel de maîtrise que j'ai de l'événement (j'évalue causalité, contrôle possible, puissance, ajustements potentiels) (26-28) et l'accord avec les normes (externes et sociales ou internes et personnelles). Toute situation peut donc, par une évaluation, se voir attribuer une signification émotionnelle, et, selon Pierre Philippot, les différentes évaluations peuvent être effectuées à différents niveaux de complexité cognitive et de conscience.

Une fois l'évaluation effectuée, les émotions sont traitées à différents niveaux que Pierre Philippot (31-33) présente tels qu'ils ont été théorisés par Howard Leventhal[217] dans les années quatre-vingt.

> Le postulat central de son modèle est que, chez l'adulte, les émotions constituent des ensembles complexes de processus et de réactions comportementales,

[217] Leventhal H, "A perceptual motor processing model of emotion", In P. Pliner (1979, 1984), cité par "Philippot : 31)

> expressives, subjectives et physiologiques qui sont organisés au sein d'une hiérarchie à trois niveaux. Les différents niveaux varient en termes d'abstraction et de complexité des processus cognitifs impliqués (31).

Le premier niveau est sensori-moteur. Il regroupe un ensemble de programmes, activés automatiquement, qui génèrent des réponses quasi-innées à des stimuli spécifiques : on sursaute par exemple, lorsqu'on est surpris. « Il s'agit en quelque sorte de réflexes émotionnels qui font partie de notre bagage génétique » (31). Sur cette base innée, d'autres apprentissages émotionnels vont pouvoir se constituer.

On passe alors au deuxième niveau. Il s'agit du « niveau schématique », régi par des représentations émotionnelles apprises, appelées « schémas ».

> Il s'agit des traces en mémoire, automatiquement encodées, des éléments récurrents dans certains types d'expériences émotionnelles. […] Le schéma est une structure associative dans laquelle l'activation se répand automatiquement. Ainsi, dès qu'un des éléments du schéma est activé, cette activation se transmet aux autres éléments, sans nécessité d'intervention consciente ou volontaire de la part de l'individu (32).

Ce qui est important à ce niveau, c'est que les expériences émotionnelles sont décodées en fonction de ces schémas existants, mais comme les schémas émanent d'apprentissages, ils sont tous différents d'un individu à l'autre (33). Ces deux premiers niveaux constituent, nous semble-t-il, ce que nous avons appelé le *répertoire émotionnel* du sujet[218].

Le troisième niveau, qu'Howard Leventhal appelle « propositionnel », est plus élaboré d'un point de vue cognitif.

> Il comprend deux composants, l'un qui stocke l'information relative aux expériences passées et qui nous permet de parler de nos émotions, et l'autre qui élabore et contrôle les comportements émotionnels volontaires, y compris la régulation volontaire des émotions (33).

Selon Pierre Philippot, le niveau propositionnel organise en mémoire nos connaissances déclaratives sur les émotions. Il s'agit donc d'un traitement cognitif conscient que nous développons quand nous sommes capables de réfléchir sur nous-mêmes et sur nos propres émotions. C'est un outil cognitif de régulation rationnelle des émotions, relativement indépendant des l'activation physiologique émotionnelle. On peut donc imaginer que tout travail ou réflexion sur les émotions vécues peut jouer un rôle à ce niveau propositionnel.

[218] cf. chapitre sur l'empathie

Ainsi, avec ces trois niveaux de traitement des émotions, se dessinent différents domaines du répertoire émotionnel propre à chacun : les émotions réflexes et les émotions apprises d'une part, les processus de régulation de ces émotions par la réflexion, d'autre part.

En ce qui concerne le lecteur de fiction, on peut donc, sur cette base, imaginer comment se construit son *répertoire émotionnel*. Si la lecture de fiction ne change rien aux émotions réflexes communes à tous qui constituent une base innée, en revanche nous pensons qu'elle participe à l'enrichissement et à la singularisation du capital émotionnel du lecteur, puisque les émotions rencontrées et ressenties lors des lectures sont autant d'émotions qu'il a expérimentées. Par ailleurs, en tant qu'expériences vécues, ces émotions peuvent servir de supports à la réflexion personnelle qui permet au lecteur de réguler rationnellement ses émotions. Fort de l'expérience des personnages, le lecteur élargit donc son champ de connaissances émotionnelles et, par voie de conséquence, son champ de réflexion lors des activités introspectives qu'il mène sur ses propres réactions émotionnelles pour apprendre à les contrôler.

9.3.5. Les réponses corporelles

En ce qui concerne le sentiment subjectif, Pierre Philippot explique que la théorie qui fait partiellement consensus parmi les chercheurs est celle de Antonio Damasio selon laquelle le sentiment subjectif d'émotion résulterait de la perception par l'individu des modifications de son état corporel, donc des réponses émotionnelles sous leurs différentes facettes (44). Cette position remonte à Francis James et à sa *Théorie des émotions*, publiée en 1890. Selon cette théorie, les sensations corporelles jouent un rôle essentiel car elles ne constituent pas les conséquences de l'expérience subjective mais bien au contraire en sont l'élément déclencheur, chaque émotion de base possédant « un patron de sensations corporelles spécifique qui permet de l'identifier » (38). Nous ne tremblons pas parce que nous avons peur, mais nous avons peur parce que nous tremblons.

> Ma théorie est que les changements corporels suivent immédiatement la perception du fait excitant, et que le sentiment que nous avons de ces changements à mesure qu'ils se produisent c'est l'émotion (James, 2006 : 21).

D'après Arielle Syssau, les mesures des réactions corporelles n'ont pas permis de démontrer cette organisation temporelle du processus émotionnel, proposé par Francis James, car « l'intervalle qui sépare les réactions corporelles et l'expérience de l'émotion est de l'ordre de la fraction de seconde, ce qui rend impossible de vérifier qui des deux est première ». (38) Cependant, force est de constater que les différentes facettes du processus émotionnel sont

étroitement liées et que le corps y joue un rôle capital. Les recherches actuelles qui tentent justement de montrer le lien entre émotion et cognition affirment que « les réactions corporelles comme les évaluations peuvent être à l'origine du processus émotionnel et se déclencher mutuellement dans des temps très brefs par un mécanisme de diffusion de l'activation ». (48) Il y a donc bien intrication étroite entre le cognitif, l'émotionnel et le corporel. Il semble par ailleurs que, selon la théorie de l' « *embodiement of mind* »[219], on puisse envisager que les « réactions émotionnelles soient représentées à un niveau mental » (49). Ceci signifie que nos connaissances pourraient être représentées en mémoire sous une forme abstraite, mais aussi « sous une forme modale » avec « toutes les sensations perceptives ou corporelles associées à cette connaissance » (49). L'araignée, par exemple, pourrait être gardée en mémoire avec les frissons de peau ressentis à la vue d'une grosse araignée.

9.3.6. Un lecteur corporellement ému

L'idée que le corps garde en mémoire l'association d'une situation et des sensations perceptives qui lui sont liées se rapproche beaucoup des « schémas familiers représentant *comment les choses se ressentent* » (familiar patterns of *how things feel*) dans la théorie de la résonance émotionnelle de David Velleman décrite précédemment.

Ainsi, pour le lecteur de fiction, l'apparition d'une araignée dans l'histoire qu'il lit peut-elle déclencher les mêmes réactions physiologiques (et non motrices, comme nous l'avons déjà vu) que celles que déclencherait la vision d'une véritable araignée. Il s'agit alors non seulement de l'accélération du rythme cardiaque ou de la respiration que nous avons évoquée précédemment, mais peut-être aussi d'une réaction épidermique que nous relions, au niveau réflexe ou au niveau schématique, au sentiment subjectif d'une émotion particulièrement désagréable, la peur[220].

Pour conforter la place du corps dans les réactions émotionnelles des récepteurs de fiction, nous pourrions aussi parler des larmes que nous versons si facilement en lisant un récit ou en visionnant un film. En tant que réponses corporelles à une situation proposée par l'œuvre, ces larmes nous informent sur l'identité de l'émotion que nous ressentons, en l'occurrence la tristesse, une autre émotion de base. Cependant, force est de constater que toutes les larmes que nous versons ne sont pas équivalentes et c'est l'action conjointe des différentes réponses physiologiques et cognitives qui nous permet d'évaluer la force de notre émotion. On peut

[219] L'*embodiement of mind* correspond à la théorie de l'incorporation de l'esprit.

[220] Cet exemple qui touche à l'une des huit émotions fondamentales catégorisées par Robert Plutchik est totalement fictif.

citer en exemple le témoignage d'Arthur Goldschmidt sur la lecture de *Sans famille* d'Hector Mallot :

> Je lus ce livre en quelques heures et en versant des torrents de larmes, soixante ans plus tard je n'en ai pas oublié une ligne (2004 : 31).

Ici, les torrents de larmes versés informent le lecteur de la puissance de l'émotion qu'il éprouve. La réponse corporelle d'ordre physiologique est non seulement explicite, mais on voit que le sentiment subjectif qu'elle a déclenché est d'une force telle qu'il a marqué la mémoire du lecteur de manière indélébile.

9.3.7. L'émotion et la mémoire

Selon Pierre Philippot, en effet, les émotions enclenchent automatiquement une série de modes cognitifs qui concernent principalement les changements attentionnels et la mémorisation des événements émotionnels. Il affirme que « l'attention se focalise sur les éléments centraux à l'émotion, principalement lors d'émotions négatives » (Philippot : 51) et ces biais attentionnels influent sur la mémoire, « bien meilleure » pour les éléments centraux d'un événement émotionnel que pour les éléments périphériques » (61).

D'autres biais de mémoire sont imputables à l'émotion comme les phénomènes de mémoire congruente, de mémoire dépendante de l'humeur et de « mémoire flash ».

> Le concept de *mémoire congruente* à l'humeur réfère au fait qu'un élément est d'autant plus facilement encodé en mémoire que la coloration émotionnelle de celui-ci est congruente avec l'humeur du moment.
>
> Le concept de *mémoire dépendante* de l'humeur réfère au fait qu'une information encodée dans un certain état d'humeur sera mieux rappelée si la personne est dans le même état d'humeur au moment du rappel.
>
> Le phénomène de la « *mémoire flash* » consiste dans le fait que dans certaines situations émotionnelles, et plus précisément dans celles où nous apprenons une nouvelle fortement émotionnelle, nous retiendrions tous les éléments de la situation[221] (62).

« Il est clair que les émotions influencent la mémoire de multiples manières », nous dit Pierre Philippot, car « l'émotion dirige automatiquement l'attention vers les informations qui lui sont pertinentes », et qui sont « traitées plus en profondeur et mieux mémorisées » (63). Comme nous allons le voir avec les explications de Nathalie Blanc, le lien entre émotion et

[221] C'est nous qui soulignons.

mémoire est très important dans l'activité lectorale, notamment parce que les émotions permettent au lecteur de mémoriser les informations pertinentes.

9.3.8. Bilan

Comme ils relèvent de processus très divers, à la fois perceptifs, sensoriels et cognitifs, les phénomènes émotionnels engagent tout l'être, et nous permettent une compréhension instantanée des situations dans lesquelles nous nous trouvons impliqués.

> L'émotion mobilise la totalité de l'individu, sous toutes ses facettes, et ce pour l'aider à répondre au mieux aux défis posés par ses interactions avec l'environnement. L'émotion est un merveilleux héritage qui nous permet des réponses quasi-immédiates et hautement organisées dans toutes les situations ayant une pertinence pour notre identité et les buts que nous poursuivons (Philippot, 2011 : 78).

Les émotions jouent donc un rôle primordial dans tous les processus de cognition et par conséquent dans la lecture de fiction pour comprendre les situations et accéder aux pensées des personnages. Cependant, dans l'activité lectorale, lorsque nous réagissons aux événements de la fiction, les émotions ne nous servent pas seulement à comprendre ces événements mais, parce qu'elles mettent aussi en jeu notre système de valeurs, elles nous permettent aussi de les évaluer axiologiquement.

9.4. ÉMOTIONS ET VALEURS

Dans une conférence de 2003, Thomas Pavel rappelle que la littérature comme tous les autres mondes humains est organisée par des valeurs morales et que la raison pour laquelle nous portons intérêt aux personnages de fiction, ce qui valide l'univers simulé, ce qui le rend intéressant à nos yeux, c'est « la charpente des valeurs ». Il ne s'agit aucunement de leçons explicites que nous pourrions tirer des œuvres, car « l'ordre axiologique n'est pas celui de la certitude ». C'est au contraire la « perplexité morale » que la lecture des œuvres littéraires déclenche chez le lecteur, l'« inquiétude concernant les normes et les valeurs » qu'elle suscite en lui, qui est garante de leur formidable pouvoir d'influence (Pavel, 2003). Cette référence à Thomas Pavel nous permet de poser la question du rôle des œuvres fictionnelles du point de

vue de l'éducation aux valeurs morales. La fiction développe-t-elle notre sensibilité éthique ? Pouvons-nous lui reconnaître une mission éducative dans ce domaine ?

9.4.1. L'enseignement moral

C'est ce que semble penser Jérôme Bruner lorsqu'il affirme qu' « au bout du compte, la fiction a le pouvoir de bousculer nos habitudes à l'égard de ce que nous tenons pour réel, de ce que nous considérons comme étant la norme » (2002 : 83). Évoquant la découverte aux USA de *La Case de l'Oncle Tom*, il rappelle que ce roman n'a pas seulement provoqué l'indignation mais remis en cause la légitimité de l'esclavage d'avant-guerre, en posant publiquement une question : « la vie doit-elle ressembler à cela ? ». Cette œuvre littéraire contenait, selon Jérôme Bruner, le germe de la contestation. Cependant, l'optimisme de Jérôme Bruner n'est pas partagé par tous. Jon-Arild Olsen affirme de son côté que « les émotions ressenties sur un mode imaginaire ne s'exportent jamais telles quelles dans la vie réelle ». Il cite même précisément Jean-Paul Sartre commentant, dans « Mythe et réalité au théâtre », la réception d'une adaptation théâtrale de l'œuvre d'Harriet Beecher Stowe :

> Mise à la scène, nous savons que *La Case de l'Oncle Tom,* au milieu du siècle dernier, a fait pleurer des esclavagistes qui se sont attendris le temps de la représentation et ont conservé leurs mœurs, leurs coutumes et leurs propres idées sur les Noirs après le spectacle[222].

Ces réactions paradoxales de spectateurs d'une pièce qui les a émus aux larmes sans rien changer à leur mode de vie montrent la difficulté à assigner à la littérature la mission éducative de transmettre des valeurs éthiques, voire de raffiner des concepts éthiques déjà présents. Il semble donc utopique de défendre l'idée d'une littérature capable, par la seule magie de son verbe, de sortir l'humanité des pires atrocités où elle se complait. On sait d'ailleurs qu'une partie des officiers nazis qui ont perpétré au vingtième siècle les crimes génocidaires étaient pour beaucoup de jeunes gens cultivés et raffinés, aimant la littérature et la musique classique[223].

Cependant, l'expérience de la lecture littéraire ne joue-t-elle pas un rôle, malgré tout, dans notre éducation aux valeurs et si oui, par quel biais ? Certes, le plaisir que nous éprouvons à nous immerger dans la fiction pour « vivre par procuration » des aventures passionnantes pourrait se suffire à lui-même et il est loisible de considérer aussi que l'expérience de vie qu'il

[222] Sartre, « Mythe et réalité du théâtre », in *Un théâtre de situations*, ed. M. Contat et M. Rybalka, Paris, Gallimard, p. 190, cité par Olsen (2004 : 15)

[223] C'est notamment ce que montre le livre de Jonathan Littell *Les Bienveillantes*.

nous est proposé de faire, dans toute sa dimension émotionnelle, au sein de l'univers fictionnel, est un apprentissage suffisamment enrichissant pour qu'on s'en contente. Cependant, la question se pose. N'y a-t-il pas quelque enseignement moral à tirer de l'expérience fictionnelle ? Pouvons-nous en attendre un quelconque enseignement dans le domaine axiologique et si oui sous quelle forme ?

9.4.2. Le refus d'imaginer

Avec Bertrand Vouilloux, à propos des romans *Les bienveillantes* et *La mort est mon métier,* nous avons évoqué des cas de lecteurs qui refusaient d'assumer une identification en opposition avec leur propre système de valeurs. Il s'agit bien de cas de cas de résistance imaginative. Dans ces deux romans, le dispositif fictionnel, basé sur le vecteur d'immersion qu'est le récit homodiégétique, oblige le lecteur à endosser l'identité du narrateur. Or, les narrateurs sont des personnages particulièrement odieux, des officiers SS ayant participé avec zèle au génocide contre le peuple juif.

Si, comme nous l'avons vu, la compréhension du récit passe effectivement par l'empathie fictionnelle à l'égard de tels narrateurs, empathie qui permet de saisir leurs pensées et leurs affects par simulation incarnée et résonance émotionnelle, on comprend que le lecteur puisse se sentir mal à l'aise d'être mis dans une position telle qu'il lui faille endosser, comme étant siennes, c'est-à-dire en première personne, des croyances qui lui paraissent abjectes, et qu'il ait, par voie de conséquence, du mal à lire le récit parce que l'effort d'imagination qui lui est demandé est difficile voire insupportable. La difficulté qu'il éprouve à la lecture montre que le lecteur refuse de se représenter, sans les référer à quelqu'un d'autre que lui-même, les croyances qui sont en opposition avec son propre système de valeurs.

Les règles de la fiction prévoient que le lecteur s'immerge dans l'histoire racontée selon la procédure prévue par le texte. Il s'agit donc d'un cas de résistance aux règles de la fiction, une forme de désobéissance inconsciente du lecteur aux injonctions fictionnelles du texte. Nous savons, bien entendu, que cette résistance est prévue par les auteurs, qui choisissent à dessein un tel dispositif narratif en première personne sachant que la personnalité des narrateurs rendra la lecture problématique. On peut penser que les auteurs cherchent, par ce dispositif, à susciter chez leurs lecteurs, quitte à les rendre mal à l'aise, une interrogation sur leur propre système de valeurs. Cependant, ce qui nous intéresse est l'activité du lecteur, sa réaction aux propositions fictionnelles du texte. Ici, il résiste. Quel est le rôle des émotions dans ces cas de refus d'imaginer ? Est-ce que le refus d'imaginer engage une réflexion sur les valeurs morales qu'il met en jeu ?

C'est à ces questions qu'Anne Reboul, chercheuse en psychologie cognitive, tente de répondre dans plusieurs articles consacrés à la « résistance imaginative » et à ses vertus (Reboul, 2011, 2012, 2013)[224].

9.4.3. La résistance imaginative

Anne Reboul emprunte le concept de « résistance imaginative » à David Hume, dans son essai « Of the standard of taste ».

> Le philosophe note une asymétrie entre notre imagination facile de descriptions fictives de pratiques et de modes de vie différents des nôtres aussi longtemps qu'elles sont matérielles et notre refus d'imaginer des normes ou des valeurs morales fictives qui vont contre nos convictions (Reboul : 2012).

Lorsque nous lisons, dit Anne Reboul (2011), nous pouvons imaginer toutes sortes de contenus factuels, comme par exemple qu'Emma Bovary trompe son mari ou bien qu'Harry Potter est un sorcier et qu'il parle aux serpents. Même si ces contenus contredisent nos convictions ou nos croyances car nous pensons que la sorcellerie est impossible ou qu'Emma Bovary n'existe pas, nous pouvons imaginer ces situations qui sont de l'ordre du factuel. En revanche, Anne Reboul affirme qu'il nous est impossible d'imaginer des contenus évaluatifs qui aillent contre nos convictions[225]. Bien sûr, nous pouvons imaginer qu'un personnage ait des convictions morales en désaccord avec les nôtres, comme c'est le cas pour Voldemort qui considère que tuer des « moldus » est une bonne action, mais nous sommes dans l'impossibilité d'imaginer des convictions morales qui iraient à l'encontre des nôtres, comme par exemple que tuer des moldus soit bien (132). Anne Reboul appelle « résistance imaginative » cette difficulté à imaginer des convictions morales en contradiction avec les nôtres. Selon elle, c'est Kendall Walton, dans « Morals in Fiction and Fictionnal Morality »[226] qui a ressuscité le concept en le reformulant : la résistance imaginative est « l'impossibilité d'accepter que ce qui est une vertu dans le monde réel est un vice dans une fiction donnée, et vice-versa ». La résistance imaginative résulte donc d'une asymétrie entre les contenus factuels, toujours faciles à imaginer, et les contenus évaluatifs, qui peuvent être difficiles, voire impossibles à imaginer.

Remarquons toutefois que Jon-Arild Olsen en fait une tout autre analyse. Il explique, pour sa part, que l'impossibilité ne réside par au niveau de l'imagination des conceptions morales

[224] Les analyses qu'elle propose ne concernent cependant que les récits en troisième personne et n'apportent donc pas de réponse en psychologie cognitive sur la difficulté de lecture du roman de Jonathan Littell.

[225] Anne Reboul s'appuie pour cela sur les principes établis par David Hume au XVIIIe siècle.

[226] Kendall Walton, « Morals in fiction and fictional morality » (I). *Supplement to the Proceedings of The Aristotelian Society,* Supplementary Volumes 68 : 27-66, 1994, cité par Anne Reboul (2011).

différentes des nôtres, mais plutôt dans leur moindre force émotionnelle qui les rend plus difficiles à simuler : « ce qui m'est difficile, ce n'est pas imaginer adhérer à des conceptions morales différentes des miennes, c'est l'imaginer d'une manière suffisamment forte pour ressentir les émotions liées à ces normes » (Olsen, 2004 : 211). Il considère même qu'il s'agit peut-être d'un désintérêt esthétique que nous éprouvons face à une fiction qui s'oppose à nos croyances morales.

Cependant, d'après Anne Reboul, le lecteur peut aussi reconnaître une valeur esthétique à une œuvre d'art alors même qu'il éprouve de la résistance imaginative à son égard (2012), ce qui entre en contradiction avec l'hypothèse de Jon-Arild Olsen.

9.4.4. Quasi-croyance, émotion et jugement évaluatif

Pour expliquer comment fonctionne la « résistance imaginative », Anne Reboul explique les liens entre perception, émotion, croyance et jugement évaluatif. Pour cela, elle renvoie aux scenarios décrits par Kevin Mulligan[227], qui sont des scenarios conçus initialement pour des situations hors fiction, mais qu'elles adaptent aux arts fictionnels (2011 : 135).

Dans la fiction littéraire, il n'y a pas de contenu perceptuel qui lance le processus émotionnel comme c'est le cas dans les arts fictionnels qui mettent en jeu la perception, : théâtre, cinéma, télévision et jeux électroniques. Dans le récit verbal, c'est donc uniquement la quasi-croyance qui justifie l'émotion du lecteur. Et cette quasi-croyance, même si elle est sous le contrôle de la volonté du lecteur, dépend de ce qu'a écrit l'auteur. Dans une deuxième étape, l'émotion justifie le jugement évaluatif du lecteur, qui dépend directement de son système de valeurs.

Si Anne Reboul parle de « quasi-croyance » à propos de la fiction c'est que les croyances relatives aux contenus imaginatifs factuels ne fonctionnent pas comme les croyances relatives à la réalité, puisqu'elles ne conduisent pas à l'action. Il est différent, rappelle-t-elle pour donner un exemple, de croire qu'un cambrioleur est entré chez soi et d'imaginer qu'un cambrioleur est entré chez soi. Les conséquences ne sont pas comparables en terme d'action puisque seule la première alternative nous pousse à appeler la police. Pour cette raison, les croyances liées à des contenus imaginés peuvent donc être considérées comme des « quasi-croyances » et restent sous le contrôle de notre volonté de lecteur,

En revanche, Anne Reboul considère que les émotions et, par voie de conséquence les jugements évaluatifs relatifs à la fiction, ne sont ni des quasi-émotions[228], ni des quasi-

[227] Kevin Mulligan, "La varietà e l'unità dell'immaginazione", *Rivista di estetica* 11/2, XL, 53-67, 1999, cité par Anne Reboul (2011).

[228] Nous avons vu que Kendall Walton considère que les émotions ressenties dans la fiction sont des quasi-émotions (cf. Chapitre « immersion fictionnelle »)

jugements et qu'ils échappent, les uns et les autres, au contrôle de la volonté du lecteur. Elle rappelle que ce que le lecteur ressent émotionnellement est similaire – nous préférons dire *isomorphe* – à ce qu'il vivrait dans une situation similaire du monde réel, et que le jugement que cette émotion va l'amener à faire est lui aussi un véritable jugement.

> La fiction suscite des émotions strictement identiques du point de vue de leur nature à celles que suscitent la perception de la réalité et les croyances ordinaires. De ce point de vue, les jugements évaluatifs suscités par une fiction ne sont pas moins justifiés que ceux que suscite la réalité (2011 : 139).

Rattachant son travail aux théories actuelles de la fiction comme simulation, Anne Reboul propose de ranger ces émotions dans une tierce catégorie relative aux « états *simulés*, qui se distinguent d'une part des états non-imaginatifs par le fait qu'étant produits *off-line*, ils ne conduisent pas à l'action, et d'autre part, des états imaginatifs par le fait qu'ils ne sont pas sous le contrôle de la volonté » (2012).

9.4.5. Rôle des émotions

Anne Reboul illustre son propos avec le cas d'Hélène de Troie. Dans un premier temps, le lecteur de l'Iliade forme un certain nombre de croyances sur la situation d'Hélène, de la cité troyenne et des Grecs, et notamment le lecteur croit qu'Hélène part avec Pâris en abandonnant son mari et ses enfants et que la jalousie de Ménélas provoque la guerre. Ces croyances suscitent chez lui des émotions complexes faites de compassion pour les morts et de colère contre Hélène. Ces émotions à leur tour provoquent un jugement évaluatif de l'action d'Hélène, à caractère négatif. Mais ce jugement entre en conflit avec ce qui est raconté au chant IV où il est dit qu'Hélène a bien agi. Le lecteur est alors dans l'incapacité de porter un jugement positif, en accord avec celui d'Homère, sur le comportement d'Hélène.

> Alors que nous pouvons imaginer, c'est-à-dire considérer qu'il est vrai […] que Harry Potter parle aux serpents, nous ne pouvons imaginer, c'est-à-dire considérer qu'il est vrai dans l'*Odyssée*, qu'Hélène a bien agi lorsqu'elle a abandonné son mari et ses enfants pour suivre Pâris, déclenchant ainsi la guerre de Troie, provoquant la destruction de Troie et la mort de nombreux guerriers des deux côtés, sans parler des habitants de la ville (2011 : 138-139)[229].

Anne Reboul propose donc le scénario suivant pour la résistance imaginative (2011 : 140) : 1- le lecteur forme des quasi-croyances factuelles sur la base des phrases descriptives de la

[229] Anne Reboul emprunte cet exemple à Dreyfus et Kelly, 2011, *All things Shining, Drawing on their reading of Western Classics,* chapitre 3 (Reboul, 2011 : 139)

fiction ; 2- ces quasi-croyances suscitent une émotion ; 3- cette émotion suscite un jugement évaluatif ; 4- ce jugement évaluatif contredit un jugement évaluatif proposé comme vrai par la fiction ; 5- d'où la résistance imaginative, c'est-à-dire l'incapacité du lecteur à former un jugement évaluatif en accord avec celui de la fiction.

La résistance imaginative du lecteur confirmerait, selon Anne Reboul, le rôle des émotions dans la lecture de fiction, puisque, dans ces scénarios, ce sont bien les émotions qui suscitent les jugements évaluatifs et non l'inverse.

9.4.6. Sensibiliser aux valeurs

Dans un article plus récent, elle donne d'autres exemples de phrases possibles dans un texte de fiction, dont l'une pourrait déclencher la résistance imaginative du lecteur (2012) :

> (1) « Lorsqu'elle a tué son bébé, Griselda a bien fait », dit Mme Smith. « Après tout, c'était une fille ».
> (2) Lorsqu'elle a tué son bébé, Griselda avait bien fait, pensa le curé. Après tout, c'était une fille.
> (3) Sur la planète X, tuer les filles dans leur première semaine est une bonne action. Les tuer après serait cruel.
> (4) Tuer les filles à la naissance est une bonne action, parce que les tuer plus tard est cruel.

En (1) et (2), les énoncés peuvent être référés à leur énonciateur, Mme Smith pour (1) et le curé pour (2). En (3), le lecteur doit juste imaginer que le précepte énoncé est valable dans une société donnée, sans qu'il ait besoin de penser ce que ce précepte vaut. Dans ces trois exemples, il n'est pas question de résistance imaginative. Nous reprenons un terme emprunté à Ann Bandfield pour dire que le lecteur peut rattacher ces différentes phrases à un « sujet de conscience » qui n'est pas lui.

En revanche, la situation est différente pour (4). Dans cet exemple, la pensée n'étant référée à aucun personnage précis, « le lecteur doit imaginer, *sans restriction à des personnages ou à une quelconque culture ou société*, qu'il est bien de tuer les filles à la naissance » et, selon Anne Reboul, on peut s'attendre ici à ce que la proposition rencontre la résistance du lecteur. Nous dirons que le lecteur est implicitement le sujet de conscience auquel se rattache la phrase (4). Dans les trois premiers exemples, le lecteur imagine que quelqu'un pense ou croit les assertions proposées, alors que dans l'exemple (4), il doit s'imaginer la proposition morale qui est faite, comme si c'était une de ses croyances. Or, cette proposition est difficile à imaginer car elle entre en conflit avec ses propres croyances et donc avec son système axiologique.

La sensibilité aux valeurs est nécessaire pour avoir une émotion à partir d'une croyance non-axiologique, mais cette même sensibilité aux valeurs est confortée lorsque l'émotion produite déclenche à son tour un jugement évaluatif et une croyance axiologique (2012 : 7). Anne Reboul en conclut que la « sensibilité aux valeurs peut elle-même être le résultat de la fréquentation d'œuvres d'art représentationnelles, notamment celles de la fiction littéraire ». Les récits de fiction auraient donc une influence sur nos jugements évaluatifs et donc sur la construction de notre système axiologique.

9.4.7. Bilan

Pour Anne Reboul, le lecteur de fiction doit apprendre à gérer ses jugements évaluatifs à partir des quasi-croyances déclenchées par le texte, tout comme, dans la vie, il doit apprendre à maîtriser la chaine qui va de la croyance factuelle au jugement évaluatif. Ainsi pense-elle que l'habitude de la fiction peut apporter au lecteur cette forme de raffinement émotionnel bien utile pour lire bien sûr, mais aussi pour vivre : « [la fiction littéraire] nous permet, non pas directement et simplement, mais indirectement et en prenant en compte la complexité humaine, la pratique d'un jugement éthique sophistiqué » (2009 : 95)

À travers les émotions qu'elle suscite chez les lecteurs, la littérature n'a donc pas pour mission de transmettre des valeurs morales ni d'offrir des modèles de pensée mais, mettant en jeu des valeurs, elle est un outil offert au lecteur pour mettre son système axiologique à l'épreuve et, par voie de conséquence, affiner son jugement moral. C'est ainsi qu'elle permet au lecteur de ressentir la « perplexité morale » espérée par Thomas Pavel.

9.5. COGNITION

Évoquant les craintes exprimées en 2007 par l'académicien Pierre Nora concernant la menace qui pesait alors, selon lui, sur l'enseignement de la littérature[230], Anne Reboul (2009) propose, avec les arguments de scientifique cognitiviste qui sont les siens, d'apporter sa contribution à la cause qu'il défend[231]. Elle rappelle qu'il y a deux stratégies pour défendre « la valeur irremplaçable de la littérature » : *« l'autonomisme »* et « *l'instrumentalisme* » (2009 : 85). Dans la première version, qu'elle abandonne après en avoir montré les limites, « l'art est sa

[230] Anne Reboul fait référence à l'émission *L'esprit public* diffusée sur France Cuture le 23 mars 2007, dans laquelle Pierre Nora évoquait ses craintes de voir la discipline du français cassée en deux et l'étude de la littérature devenue optionnelle.

[231] Nous ne pensons pas trahir l'esprit de l'article d'Anne Reboul (2009) en faisant mention d'une cause qui y serait défendue.

propre fin ». Dans la seconde, « une œuvre d'art, notamment littéraire, a une mission éducative (morale, politique, etc.) » et sa valeur est liée à la réussite de cette mission. C'est cette direction qu'elle choisit. Après avoir remarqué qu'« une défense instrumentaliste de l'enseignement de la littérature » ne peut fonctionner que si la littérature est reconnue capable d'améliorer, d'une façon ou d'une autre, « un processus cognitif qui ne lui est pas propre » (2009 : 95), elle propose de montrer que la littérature a un impact direct sur la cognition sociale.

9.5.1. Affiner le jugement éthique

L'argumentation d'Anne Reboul est fondée sur la réception des romans de Gustave Flaubert et de Léon Tolstoï qui mettent en scène Emma Bovary et Anna Karénine[232]. Alors même que les deux romans dont elles sont les héroïnes racontent « deux histoires de femmes à première vue très semblables », « des femmes adultères qui finissent pas se suicider », ces œuvres déclenchent chez leurs lecteurs des émotions très différentes, nous dit Anne Reboul :

> Alors que les actes d'Emma Bovary suscitent assez largement des émotions purement négatives comme le mépris ou le dégoût, ceux d'Anna Karénine suscitent la sympathie ou la compassion (2011 : 143).

Tous les lecteurs de *Madame Bovary* et *Anna Karénine* ne se retrouvent pas dans les sentiments ici décrits, mais il est toutefois probable qu'ils aient éprouvé pour les deux héroïnes des sentiments quelque peu différents. Cette différence, même minime, suffit pour la démonstration.

Pour confirmer les affirmations d'Anne Reboul, nous pouvons citer, à titre d'exemple, un célèbre lecteur ayant exprimé une nette préférence pour l'héroïne de Leon Tostoï. Il s'agit de Vladimir Nabokov :

> Anna n'est pas qu'une femme, qu'un splendide spécimen du sexe féminin, c'est une femme dotée d'un sens moral entier, tout d'un bloc, prédominant : tout ce qui fait partie de sa personne est important, a une intensité dramatique, et cela s'applique aussi bien à son amour.
> Elle n'est pas, comme Emma Bovary, une rêveuse de province, une femme désenchantée qui court en rasant des murs croulants vers les lits d'amants interchangeables. Anna donne à Vronski toute sa vie.[233]

Parce que, dans la diversité des situations qu'elle propose, la littérature nous permet d'avoir des émotions différentes à partir de scénarios assez similaires, Anne Reboul affirme que la lecture de romans a la vertu d'affiner nos jugements évaluatifs. Si nous nous appuyons sur ce

[232] Ces deux héroïnes sont souvent mises à contribution par les chercheurs pour leur démonstration.
[233] Vladimir Nabokov, cité dans *Anna Karénine,* Tolstoï, Livre de Poche, 2013 [1997], 4e de couverture.

que nous avons vu au chapitre précédent avec David Velleman, Pierre Philippot et Nathalie Blanc au sujet des émotions, nous pouvons raisonnablement penser, en effet, que les *schémas émotionnels* multimodaux que le lecteur associe aux deux situations et inscrit en lui ne seront pas similaires et lui permettront, dans des situations ultérieures, d'avoir un jugement plus subtil qu'il ne l'aurait eu sans la lecture de ces deux romans. C'est un premier argument.

9.5.2. Affiner le jugement rationnel

Mais Anne Reboul ne s'arrête pas à cette affirmation. Comparant les destins d'Anna Karenine et d'Emma Bovary, elle propose d'observer quel jugement de rationalité on peut appliquer à chacune des héroïnes :

> Emma se trompe elle-même, alors qu'Anna est lucide et Anna est réellement amoureuse tandis qu'Emma joue à l'être sans jamais atteindre à un sentiment véritable […]. La seule illusion d'Anna – encore la perd-elle relativement tôt dans le roman – est qu'elle pourra vivre avec les conséquences de son adultère publiquement assumé (2009 : 92).

Anne Reboul considère qu'Anna est un personnage « courageux et lucide » car, même si son choix de vivre l'adultère s'avère désastreux, elle le fait parce qu'elle croit, à tort, que les conséquences de ce choix, aussi difficiles soient-elles, ne l'empêcheront pas de vivre. Anna Karénine est donc « rationnelle » dans ses décisions. Au contraire, Emma Bovary apparaît à Anne Reboul comme une femme « sentimentale », « paresseuse intellectuellement » et « lâche »[234]. Son jugement, comme on le voit, est assez proche de celui de Vladimir Nabokov. Les deux romans sont donc deux manières très différentes d'aborder l'adultère car les raisons qui motivent les adultères respectifs des deux héroïnes sont très différentes, comme le seront celles de leurs suicides. De nombreux autres lecteurs font sans doute le même bilan. Or, selon Anne Reboul, lorsque nous jugeons ainsi les comportements respectifs d'Anna et d'Emma, jugement de rationalité et jugement éthique sont mêlés, et dépendent directement de l'intelligibilité que nous avons du comportement des deux héroïnes. Aussi, Anne Reboul affirme-t-elle que, puisque « l'intelligibilité est la voie – indirecte – du jugement de rationalité » (91), la littérature, qui rend intelligible les comportements des humains en affinant notre compréhension de leurs états d'esprit, participe aussi au développement de notre rationalité.

[234] L'objectif n'est pas de valider les jugements éthiques qu'Anne Reboul porte sur les personnages d'Anna et d'Emma, mais de nous appuyer sur ces jugements pour souligner la différence entre les situations et les pensées des deux héroïnes et d'en inférer des différences de traitement émotionnel de la part des lecteurs.

9.5.3. Rendre intelligible le comportement humain

Poursuivant son argumentation, Anne Reboul insiste sur le besoin humain d'intelligibilité[235], en rappelant bien la distinction entre cognition animale et cognition humaine. Si l'anticipation du comportement d'autrui peut se satisfaire chez l'animal d'un mécanisme prédictif simple, en revanche, les membres de l'espèce humaine qui doivent non seulement lire le comportement de leurs congénères mais aussi comprendre leurs états mentaux complexes, ont besoin d'une expérience émotionnelle riche et diversifiée, pour pouvoir faire un jugement affiné et subtil.

Dans les deux romans suscités, l'activité mentale du lecteur, impérative pour comprendre les deux récits, consiste en l'analyse des comportements d'Anna et d'Emma et donc en la lecture des états mentaux des deux héroïnes. Or, sur ce point, « il n'y a pas de spécificité de la littérature », rappelle-t-elle à l'instar des autres chercheurs que nous avons cités. Les processus appliqués sont bien ceux de la Théorie de l'esprit (ToM) et de la simulation incarnée [236] :

> les mécanismes que nous appliquons à l'interprétation du comportement des personnages de fiction (*e.g.* Anna ou Emma) sont les mêmes que ceux que nous appliquons à l'interprétation du comportement de notre entourage réel (2009 : 93)

Lire le roman de Gustave Flaubert ou celui de Léon Tolstoï met en jeu le processus empathique d'une manière tout à fait analogue à ce qui se produit lorsque nous portons un jugement évaluatif ou rationnel sur le comportement de nos semblables. Il en résulte qu'exercer notre compétence empathique dans la fiction s'avère tout aussi bénéfique que de l'exercer dans le monde réel. La littérature développerait tout à la fois notre expérience émotionnelle et notre capacité à éprouver de l'empathie pour nos congénères.

La fiction littéraire aurait donc toute sa place à tenir dans l'éducation du citoyen :

> C'est précisément parce que les êtres humains peuvent réagir différemment à une même situation, ou au contraire réagir de façon superficiellement similaire à des situations différentes, et parce que leurs choix ne se font pas de façon simple sur la base d'une unique raison qui serait automatiquement déclenchée par une situation donnée, parce que ces choix sont souvent le résultat de décisions complexes à partir de conflits de valeurs ou de raisons, que la littérature a une valeur irremplaçable : *elle nous rend accessible et intelligible la complexité psychologique qui sous-tend le comportement humain.* (2009 : 90)

[235] Ce besoin d'intelligibilité est absent même chez les grands primates, selon elle.

[236] Comme nous l'avons dit au chapitre 7, Anne Reboul considère que les deux processus sont conciliables.

9.5.4. Exercer sur les personnages sa capacité d'empathie

Anne Reboul affirme que la fiction littéraire permet d'améliorer l'intelligibilité du comportement humain. Elle précise sa pensée en donnant deux raisons à cela (2009 : 95). D'abord, la fiction littéraire nous montre qu'autrui peut avoir des états mentaux (croyances, intentions et valeurs) différents des nôtres. Ensuite, elle nous offre un terrain d'exercice privilégié de notre capacité de lecture du comportement d'autrui. Nous donnons quelques explications rapides.

La fiction ne permet pas seulement à l'humain d'expérimenter des situations en adoptant le point de vue d'autrui sans en subir les conséquences dans le monde réel, comme nous l'avons vu au chapitre 5 concernant l'immersion fictionnelle, mais elle lui permet aussi de prendre conscience que les autres n'ont pas les mêmes états mentaux que lui et que les pensées et croyances sont différentes d'un individu à l'autre. En ce sens, la littérature permet de découvrir l'altérité, de sortir de ce que Richard Rorty appelle l' « égotisme », entendu comme « l'illusion d'une autosuffisance »[237]. C'est le premier point.

Deuxièmement, la fonction majeure de la littérature fictionnelle est sans doute de permettre à ses lecteurs d'exercer leur compétence intersubjective, c'est-à-dire de s'entraîner à lire dans l'esprit des autres afin d'accéder à leurs états mentaux. Avec les personnages qu'elle fait vivre pour nous, la fiction nous offre des êtres sur qui exercer notre capacité à réagir *empathiquement* pour comprendre les pensées et sentiments qui les agitent, afin que nous utilisions ensuite cette capacité pour mieux vivre avec nos semblables.

Les propos d'Anne Reboul font écho à ceux de Keith Oatley que nous avons rapportés au chapitre 8 concernant l'augmentation des performances en Théorie de l'esprit des lecteurs de fiction, ou à ceux de Tzvetan Todorov sur les bienfaits de la littérature :

> Il faut reconnaître que [la littérature] est l'instrument idéal pour rendre accessible les états mentaux des personnages et que, de ce fait, elle est le meilleur instrument du développement de la capacité à comprendre les raisons du comportement des êtres humains, parce qu'elle rend intelligible le comportement des personnages (2009 : 91).

Nous pouvons affirmer que, lorsqu' « *homo fabulator* »[238] utilise ses capacités de *simulation mentale empathique*, dans la fiction, pour comprendre les personnages, il s'entraîne à utiliser au mieux ces mêmes capacités, dans sa vie sociale, pour interagir avec ses semblables.

---

[237] Richard Rorty, « Redemption from Egotism. James and Proust as spiritual exercices », *Telos*, 3 : 3, 2001. Cité par Todorov (2007 : 76).

[238] Nous empruntons ici à Jean Molino et Raphaël Lafhail-Molino le titre de leur ouvrage sur la théorie du récit (2003).

9.5.5. Améliorer les capacités d'introspection

Avant de revenir à la théorie littéraire pour conclure, nous voudrions ajouter un dernier argument en faveur de la littérature, venu lui aussi des sciences cognitives confirmer les théorie des philosophes.

Dans un cours de psychologie cognitive au Collège de France, Stanislas Dehaene (2011) pose que la métacognition consciente et la Théorie de l'esprit (ToM), sont probablement deux facettes d'un même système de représentation neurale. Par métacognition consciente, il entend les phénomènes d'introspection, c'est-à-dire la représentation de son propre esprit en train de se représenter une information, comme lorsque nous disons par exemple : « Je crois que j'ai oublié mes clefs ». La ToM, qui est représentation des pensées d'autrui, renvoie, elle, à une phrase du type : « Il croit que j'ai oublié mes clefs » ou « Tu penses que Jacques a oublié ses clefs ». Selon Stanislas Dehaene, ces deux modes de pensée renvoient en fait au même processus de représentation mentale. Son argumentation se fait en trois points. Le premier est que le format de la représentation est similaire dans les deux cas : la représentation mentale, que je m'interroge sur mes propres croyances ou sur celles des autres, doit spécifier à la fois l'agent, l'attitude mentale et la proposition examinée. L'agent peut être moi, c'est-à-dire « je », ou bien l'autre, c'est-à-dire « tu » ou « il », et l'attitude mentale est exprimée par un verbe : *croire, savoir, penser*, etc. Par ailleurs, des arguments empiriques, basés sur des expérimentations en psychologie cognitive, du même type que le test de la fausse croyance, semblent établir une corrélation entre la connaissance de soi et celle des autres, à commencer par leur développement qui s'opère simultanément dans les premières années de la vie. Enfin, les techniques d'imagerie cérébrale qui permettent de voir l'implication des mêmes réseaux cérébraux, dits du « cerveau social » ou zone des croyances, dans les deux mécanismes de représentation sociale, confortent l'idée que ToM et réflexion métacognitive consciente font appel aux mêmes mécanismes.

Même si nous semblons nous éloigner du bovarysme en littérature, cette donnée n'a rien de périphérique par rapport à notre sujet. En effet, si, comme nous l'a rappelé Anne Reboul, la lecture littéraire est capable de renforcer la capacité du lecteur à *empathiser* avec autrui (*i. e.* utiliser sa ToM) et si, par ailleurs, comme nous l'explique Stanislas Dehaene, les processus mentaux et circuits cérébraux de l'empathie sont les mêmes que ceux de la métacognition consciente, alors il est probable que la lecture littéraire développe et renforce aussi la capacité d'introspection du lecteur, c'est-à-dire sa faculté à se prendre lui-même comme objet de réflexion.

Au delà du plaisir esthétique que la littérature nous procure, de l'expérience de vie qu'elle offre et de la réflexion morale qu'elle peut susciter, la fiction littéraire permet donc avant tout

au lecteur de développer sa *compétence empathique*, c'est-à-dire d'exercer sa capacité à *résonner émotionnellement* avec ses semblables et à comprendre leurs états mentaux en adoptant leur point de vue subjectif, mais le développement de cette *compétence empathique* lui permet probablement d'améliorer aussi ses propres facultés d'introspection.

Pour illustrer les compétences cognitives développées par la fiction, rien de tel qu'un contre-exemple. Celui qu'Anne Reboul nous propose est tiré de la fiction romanesque. Il servira de point de départ au dernier argument que nous souhaitons développer, à partir de ses travaux, pour défendre la littérature. Nous allons donc nous appuyer sur le comportement de lecteur du protagoniste de *Saturday*, un roman américain récent de McEwan.

9.5.6. Quand l'empathie fictionnelle fait défaut

L'auteur du roman décrit l'état d'esprit du personnage, Henry, un brillant neurochirurgien, après sa lecture un peu forcée des deux romans suscités, *Madame Bovary* et *Anna Karénine* – « soi-disant deux œuvres majeures » – que sa fille lui a vivement conseillés. Le diagnostic d'Henry se réduit à deux énoncés en style indirect libre : « Qu'en a-t-il tiré au bout du compte ? Que l'adultère est mal mais compréhensible, que les femmes du XIX^{e} souffraient… »[239]. Pour Henry, les deux romans se résument donc à une histoire d'adultère qui finit mal et n'induisent chez lui aucune émotion singulière, propre à l'héroïne dont on raconte l'histoire. À un tel lecteur, la littérature n'apporte aucune satisfaction, pas même le sentiment de se divertir. Anne Reboul parle à son égard de « crétinisme littéraire ».

Pour notre part, nous ajouterons à la condamnation d'Anne Reboul, qu'au-delà de la bêtise de son jugement littéraire, le personnage d'Henry, incapable d'un jugement éthique sur des comportements humains, représente, par *modélisation analogique*[240], un ensemble de personnes qui, dans notre monde réel manquent aussi de jugement éthique. Dans le monde de la fiction, par *empathie fictionnelle*, nous sommes en mesure de nous faire une représentation de la lecture qu'Henry a faite des deux romans et nous déplorons qu'il manque autant d'*empathie fictionnelle* pour comprendre aussi peu les émotions d'Emma et d'Anna. Nous en inférons qu'Henry, dans sa vie sociale, manque peut-être aussi d'*empathie* à l'égard de ses congénères. Peut-être souffre-t-il de *désempathie* ou de *dyspathie*[241], supputons-nous. Sa vie sociale pourrait en être affectée, comme celles de ses proches., et cela aurait probablement une incidence sur l'histoire racontée. Aussi, même si le personnage nous amuse ou nous agace

[239] Cet extrait de *Saturday* (2005) de McEwan est cité par Anne Reboul, qui en assure la traduction (2009 : 89). L'œuvre n'est pas publiée en français.

[240] Cf. Schaeffer, sur l'immersion fictionnelle, au chapitre 5.

[241] La *dyspathie* (ou *désempathie*) est « la difficulté, voire l'impossibilité ou le refus, de compréhension cognitivo-affective entre les personnes ». (Brunel et Cosnier, 2012 : 94).

par sa bêtise, il est possible que nous éprouvions quelque inquiétude – *fictionnelle* – à le voir aussi peu enclin à s'intéresser aux émois humains suscités par la passion.

Cependant, si le « crétinisme » d'Henry peut nous faire sourire dans l'univers de la fiction ou nous inquiéter *fictionnellement*, force est de constater que la réalité qu'en tant que personnage il exemplifie, nous amuse beaucoup moins. Parce qu'il est neurobiologiste, Henry représente une élite sociale, c'est-à-dire un ensemble de personnes ayant reçu une éducation de haut niveau censée les aider à penser efficacement tant du point de vue scientifique que du point de vue social. Or Henry tient sur la littérature des propos désabusés et ineptes, que ne renieraient pas certains membres de nos actuelles élites politique[242], économique ou scientifique. Et cette réalité-là, que nous reconnaissons malheureusement comme nôtre, nous intrigue : un être comme le héros de McEwan a-t-il manqué de formation littéraire ou bien a-t-il tourné le dos à sa culture humaniste et pourquoi ? Elle nous inquiète aussi : faisant montre de si peu d'*empathie fictionnelle* dans sa lecture, est-il encore capable d'empathie dans sa vie réelle? Sait-il porter un jugement évaluatif éthique de qualité sur les situations de son quotidien ? L'inquiétude, cette fois, n'est pas *fictionnelle* mais bien *réelle* puisqu'elle concerne le monde dans lequel nous vivons. Par le biais de la fiction, parce que le sort d'Henry nous a alertés, nous portons donc attention au monde dans lequel nous vivons pour nous interroger sur l'enseignement de la culture humaniste.

Une société qui ne valorise plus dans son système éducatif que les connaissances purement techniques au détriment des humanités, doit craindre une grave crise de la démocratie, nous dit Martha Nussbaum dans *Emotions démocratiques* (2011 : 10), car « des capacités essentielles pour la santé interne de toute démocratie » se perdent aujourd'hui « dans le tourbillon de la compétition » (15) :

> Ces capacités – la pensée critique ; la capacité à dépasser les intérêts locaux pour affronter les problèmes mondiaux en « citoyen du monde » ; enfin la capacité à imaginer avec empathie les difficultés d'autrui – dépendent de l'étude des humanités et des arts » (15-16)

Si nous n'y prenons garde, le nombre de lecteurs souffrant, comme Henry, d'un manque d'empathie risque bien d'augmenter, et les répercussions, si l'on en croit Martha Nussbaum, ne concerneront pas seulement le monde fictionnel. Devant le « crétinisme » d'Henry, notre inquiétude de lecteur est donc confortée par le recours à la philosophie.

L'exemple proposé par Anne Reboul est doublement intéressant pour notre propos. Il nous alerte sur la vraie crise que vit la littérature aujourd'hui mais nous permet aussi de montrer

[242] Nous rappelons une anecdote amusante qui vit un de nos politiciens confondre le nom d'une marque de vêtement avec celui d'un personnage de fiction et de son célèbre auteur.

comment les deux mondes, fictionnel et réel, interagissent. Par le jeu du « faire comme si » auquel nous invite le roman de Mc Ewan, nous vivons la lecture des deux romans selon le point de vue d'Henry, constatons son incompétence littéraire, en inférons son incompétence sociale, et nous interrogeons sur les répercussions d'une telle incompétence dans sa vie de personnage fictionnel. Mais l'immersion dans l'univers de la fiction et la réflexion fictionnelle qu'elle suscite en nous, enclenchent aussitôt de notre part une autre réflexion concernant notre monde réel et les répercussions qu'une telle incompétence littéraire et sociale chez nos contemporains pourrait avoir. Tel est le pouvoir de la fiction littéraire, un pouvoir qu'elle pourrait perdre définitivement si nous laissons l'incompréhension s'installer à son égard.

Avant de terminer ce travail de réflexion sur les émotions, nous allons tenter d'identifier et de caractériser les différentes émotions éprouvées par le lecteur pendant la lecture de fictions littéraires. Pour établir cette typologie des émotions *lectorales,* nous nous appuierons sur les travaux de Nathalie Blanc, spécialiste de psychologie expérimentale et cognitiviste en lien avec la lecture.

9.6. ÉMOTIONS LECTORALES

Analysant, dans *Émotion et cognition* (2006), ce qui se joue, dans la lecture, entre émotion et compréhension de textes, Nathalie Blanc (2006) propose une typologie des émotions éprouvées par le lecteur de fiction et explique leur fonctionnement conjoint. Comme nous allons le constater, ses analyses sur les émotions du lecteur font écho à celles d'Arielle Syssau et Pierre Philippot données précédemment sur les rapports entre émotion et cognition, et entre émotion et mémoire. Nous verrons par ailleurs qu'elles corroborent les explications que nous avons données au chapitre précédent sur *l'empathie lectorale*, mais aussi celles de David Velleman sur la *résonance émotionnelle.*

9.6.1. Les émotions lectorales

Selon Nathalie Blanc, les émotions font partie intégrante du processus de lecture et elles émergent au fur et à mesure de la progression dans le texte. Pour sa part, elle distingue, dans l'activité de lecture, plusieurs types d'émotions selon les éléments qui les suscitent.

> En situation de compréhension de textes, les émotions qui surgissent au fil de la lecture peuvent être véhiculées soit par les personnages présents dans le monde du récit, soit par les caractéristiques stylistiques ou structurales du texte en cours de traitement, soit par le lecteur lui-même qui va « réagir » à sa manière à la situation exposée (123)

Les émotions du lecteur, que nous regroupons sous le nom d'*émotions lectorales,* sont donc suscitées soit par les personnages et la situation, soit par les caractéristiques du texte, ce qui correspond à deux groupes d'émotions, que Nathalie Blanc nomme d'une part les « émotions fictives » et d'autre part les « émotions artefacts »[243].

Les premières, les émotions fictives, sont dues au récit et aux protagonistes, elles renvoient soit au processus *d'empathie fictionnelle* que nous avons décrit au chapitre précédent, soit aux réactions du lecteur vis-à-vis de la situation. Ces émotions fictives sont liées à l'activité du *lisant.* Pour notre travail sur le bovarysme littéraire, il est primordial d'observer comment elles fonctionnent. Les secondes, les émotions artefacts, sont dérivées de la manière dont le texte est rédigé, de ses caractéristiques stylistiques et structurales. On peut les mettre en relation avec les efforts du lecteur pour comprendre les intentions de l'auteur.

Une troisième piste proposée par Nathalie Blanc concerne les émotions du lecteur avant qu'il entreprenne sa lecture. Ces émotions-là n'entrent pas directement dans la classe des *émotions lectorales*, pourtant elles sont susceptibles d'interférer avec celles que le lecteur éprouve par la lecture, notamment pour déterminer quelles seront les informations dont la mémorisation sera privilégiée. (Blanc : 127). C'est par cette catégorie-là, présentée rapidement, que nous allons commencer l'inventaire des émotions liées à l'activité de lecture. Les *émotions lectorales* proprement dites seront décrites ensuite.

9.6.2. Les émotions du lecteur avant la lecture

Selon Nathalie Blanc, il est important de considérer l'état émotionnel de l'individu qui s'engage dans la lecture parce qu'il aurait une forte influence sur la mémorisation de l'histoire comme sur la compréhension. Des expériences ont montré qu'il existe un effet de congruence entre l'état émotionnel du lecteur avant la lecture et l'encodage qu'il fait des informations lors de la lecture. Elle décrit une expérience lors de laquelle les lecteurs sont induits sous hypnose dans un état émotionnel triste ou gai. Après la lecture d'un récit impliquant deux protagonistes qui se différencient du point de vue de leur état émotionnel – l'un est heureux, l'autre dépressif – les participants doivent dire à quel personnage ils se sont identifiés et expliquer lequel des deux protagonistes est, selon eux, le plus mis en avant. Or, les résultats montrent que les participants s'identifient au personnage qui est dans le même état émotionnel que celui dans lequel ils ont été induits sous hypnose. C'est aussi le personnage qu'ils jugent le plus mis en avant et dont ils donnent le plus de détail sur sa vie.

[243] Elle s'appuie pour cela sur les travaux de Kneepkens et Zwann de 1994 (Blanc, 2006 : 141).

Ainsi, on le voit, l'état émotionnel dans lequel se trouvent les lecteurs peut modifier la perception de l'histoire, mais aussi son rappel et la récupération des informations traitées (128). De plus, il peut intervenir de manière exogène dans le sentiment de s'être identifié au personnage. D'autres expériences mettent en évidence que cet effet de congruence émotionnelle influe sur la mémoire du texte mais aussi sur la compréhension en modifiant la production et le jugement d'inférences (131). Si nous devions rattacher ce type d'émotion au modèle de Vincent Jouve, nous pourrions dire qu'elles relèvent du *lu.*

9.6.3. Les émotions textuelles du lecteur

Nathalie Blanc nomme « émotions artefacts » celles qui sont directement induites par la structure du texte, la manière dont il est écrit, sa « textualité ». Par souci de simplification terminologique, nous proposons de les nommer *émotions textuelles.*

Selon Nathalie Blanc, les *émotions textuelles* (ou émotions artefacts) infléchissent la mémoire et la compréhension du texte. Elles peuvent influer sur le rythme de lecture. Ainsi, constate-t-on que le rythme est ralenti lorsque le lecteur atteint un passage qu'il évalue ensuite comme son passage préféré, comme s'il savourait le texte. La cadence de lecture s'accélère au contraire lorsqu'il y a du suspense, que le passage est particulièrement excitant ou émotionnellement touchant, comme si le lecteur était pressé de savoir ce qui allait advenir (142). Les *émotions textuelles* sont induites de différentes façons : « celles qui émergent de la coloration émotionnelle qui est donnée au texte en manipulant ses constituants, et celles qui relèvent de la structure interne du texte » (156). Elles conduisent le lecteur vers le repérage et le traitement des informations émouvantes. Les premières peuvent dériver, par exemple, de l'intensité affective du lexique utilisé, les autres sont plus directement liées au projet de l'auteur de conduire son lecteur en jouant avec ses émotions, comme c'est le cas dans les passages de suspense.

On constate que ces *émotions textuelles* sont prédominantes en début de lecture, avant que les émotions fictives n'interviennent, sans doute en raison de l'intérêt cognitif pour ce qui est lu, pour les données initiales qui viennent confirmer les premières hypothèses émises par le lecteur. Elles interviennent ensuite dans le cours de la lecture selon que les informations apportées corroborent ou non les attentes du lecteur, mais aussi lorsque celui-ci admire le travail d'écriture de l'auteur (144). Toutefois, selon Nathalie Blanc, ces *émotions textuelles* (ou émotions artefacts) sont ressenties avec plus d'intensité après la lecture, lorsque le lecteur prend du recul par rapport au texte en sorte qu'il peut apprécier « les subtilités rédactionnelles et structurales » (143). Elle insiste sur la corrélation entre les émotions artefacts éprouvées par

le sujet et l'expertise littéraire dudit sujet. Ces émotions artefacts, que nous avons appelées *textuelles* sont donc liées à l'activité du *lectant*.

Avant de passer aux émotions qui relèvent de l'activité du *lisant* et constituent donc le cœur de notre recherche, nous rappelons avec Nathalie Blanc que, si les *émotions lectorales* peuvent être distinguées les unes des autres, il ne faut pas ignorer leurs liens indissolubles. Elle donne un exemple :

> En effet, prenons par exemple la situation dans laquelle le lecteur ressent de la peur à la lecture de certains événements se déroulant dans le monde du récit (*i.e.,* émotion fictive), il peut convertir ce ressenti en admiration pour l'habileté de l'auteur à instaurer du suspense (*i.e.*, émotion artefact) (160).

9.6.4. Les émotions fictionnelles du lecteur

Nathalie Blanc appelle émotions « fictives » les émotions ressenties par le lecteur en réponse au monde du récit auquel il est confronté. Ces émotions, que pour notre part nous préférons appeler *émotions fictionnelles,* sont liées aux personnages et aux événements décrits, qui sont porteurs d'émotions : « les émotions fictives […] surgissent lorsque la situation exposée se trouve modifiée par un événement critique, l'importance et le réalisme de cet événement déterminant l'intensité de l'émotion évoquée » (Blanc : 181). Les *émotions fictionnelles* relèvent à la fois des phénomènes d'empathie fictionnelle et des réactions du lecteur face aux événements racontés. En conséquence, Nathalie Blanc distingue deux types d'émotions *fictionnelles* (ou fictives) : les « émotions sémantiques » et les « émotions épisodiques ».

Les « émotions sémantiques » sont liées au ressenti du protagoniste. Elles supposent que le lecteur applique à la situation « une sorte de schéma de la situation décrite » et lui applique son propre système de valeurs, donc qu'il mette en jeu le processus d'empathie fictionnelle décrit au chapitre 8. Pour cette raison, nous préférons les appeler *émotions fictionnelles empathiques* (liées à l'empathie).

Les « émotions épisodiques », quant à elles, sont liées au ressenti du lecteur, à ses propres réactions émotionnelles face aux événements décrits (Blanc : 182). Nous les appellerons désormais *émotions fictionnelles personnelles* (liés aux réactions personnelles du lecteur).

Pour Nathalie Blanc, plus le lecteur avance dans la lecture du texte, plus la probabilité d'apparition d'émotions fictives (ou *fictionnelles*) est élevée. Ces émotions « participent donc pleinement à l'établissement de la cohérence de la représentation élaborée à partir de la situation décrite » (181).

9.6.5. Les émotions fictionnelles empathiques du lecteur

Nathalie Blanc rapporte une expérience menée auprès d'enfants de 5 à 7 ans sur la compréhension des contes (2010). Les résultats de cette expérimentation suggèrent, selon elle, « l'existence d'un lien entre la capacité des enfants à se représenter la dimension causale des événements et leur capacité à se représenter la dimension émotionnelle des événements ». (Blanc, 2010 : 263). Elle signale donc qu'aujourd'hui, parmi les pistes d'investigation des chercheurs concernant le lien entre lecture et compréhension, l'intégration des états émotionnels du personnage dans sa représentation mentale de la situation occupe une place prépondérante, car « développer une sensibilité accrue à ce que les personnages ressentent permet au lecteur d'accéder à un niveau de compréhension plus profond du texte » (Blanc, 2006 :157).

Confirmant ce que nous avons vu précédemment concernant l'*empathie fictionnelle*, Nathalie Blanc explique à partir d'un certain nombre d'expériences relatées et des résultats observés, que « le lecteur s'engage automatiquement dans la représentation des états émotionnels du protagoniste du récit » (167). Elle rappelle, en effet, que le personnage est un élément central autour duquel s'organise la représentation, et que c'est lui qui fournit au lecteur la perspective que la situation décrit. Confortant les données de la théorie du déplacement déictique que nous avons expliquée au chapitre précédent, Nathalie Blanc signale d'ailleurs des expériences qui ont prouvé que le lecteur arrive à suivre les déplacements du protagoniste, confirmant que le protagoniste est bien « le média » par lequel le lecteur accède à la situation fictionnelle.

Le lecteur se représente aussi la personnalité du personnage et évalue ses objectifs, ce qui rend cruciale la représentation de ses états émotionnels. Or, si les émotions des personnages sont parfois énoncées directement, elles doivent, la plupart du temps, être inférées par le lecteur. C'est là qu'intervient l'empathie pour le personnage. Comme on l'a vu, il n'est pas utile que le lecteur s'identifie au personnage, dont il n'a pas besoin de partager des caractéristiques, ni même les émotions, mais il faut qu'il adopte le point de vue de ce personnage sur la situation, ressente une émotion en réponse à cette situation puis qu'il attribue cette émotion au protagoniste. Les émotions ressenties étant liées aux relations intersubjectives qui se nouent dans l'univers fictionnel entre le lecteur et les personnages, la survenue de ces émotions dépend de la capacité du lecteur à s'immerger dans la fiction (160).

L'intensité de la représentation des émotions des personnages augmente à mesure que le lecteur progresse dans le récit (Blanc : 161). Et toute nouvelle information est évaluée en fonction de la représentation émotionnelle précédente ; elle peut renforcer l'émotion ressentie en la confirmant, ou bien, entrant en contradiction avec l'émotion déjà là, provoquer une

nouvelle émotion (Blanc : 171). D'après une expérience menée en 2005 avec Pascal Mark et Denis Brouillet, Nathalie Blanc explique que la représentation des états émotionnels est d'autant plus facile que le contexte situationnel est changeant, l'intégration d'un changement d'état émotionnel du personnage étant rendue plus délicate dans un contexte situationnel favorisant la monovalence (Blanc : 172).

9.6.6. Les émotions fictionnelles personnelles du lecteur

Nathalie Blanc rappelle que, selon Ralf Schneider[244], « ce serait une erreur de considérer que le lecteur s'identifie au protagoniste, et de lui attribuer les mêmes émotions que ce dernier est supposé éprouver » (158). Nous avons vu, en effet, que l'empathie pour le personnage ne requiert du lecteur ni qu'il ait des traits communs avec le personnage, ni qu'il abandonne sa position d'observateur, puisque, comme dans la vie, lorsqu'il veut comprendre ses émotions, le lecteur entre en relation intersubjective avec le personnage en observant son comportement et en se simulant dans sa situation. Le lecteur en *empathie fictionnelle* avec le personnage, même s'il éprouve par simulation *off-line* les émotions du personnage pour pouvoir les identifier, ne partage donc pas forcément les émotions du personnage[245].

En revanche, en tant que témoin privilégié de la situation, il réagit émotionnellement, d'un point de vue personnel, par rapport à ce qu'il sait et comprend de cette situation. Et la qualité et l'intensité de la réponse émotionnelle qu'il donne sont fonction de la disposition dans laquelle il se trouve vis-à-vis du personnage, disposition qui peut être positive ou négative (158). Le lecteur peut en effet, à des degrés divers, trouver un personnage aimable et sympathique ou bien désagréable et antipathique. Il s'agit là d'*émotions fictionnelles personnelles* ressentis par le lecteur envers le personnage qui ne sont pas de même nature que les *émotions fictionnelles empathiques*.

D'après Nathalie Blanc, qui s'appuie sur les travaux de Ralf Schneider déjà cités, il existe trois sources d'informations qui permettent au lecteur de se faire une idée du personnage, de le caractériser « comme étant aimable ou non » : son propre système de valeurs qui lui permet de porter un jugement moral sur les actions décrites, le jugement des autres personnages présents dans l'histoire, jugement pris plus ou moins en considération par le lecteur selon la disposition dans laquelle il se trouve à l'égard de chacun desdits personnages et, selon le système narratologique dans lequel on s'inscrit, les commentaires éventuels du narrateur ou

[244] Ralf Schneider (2002). Toward a cognitive theory of literary character : The dynamics of mental-model construction. *Style, 35 (4)*, 607-640. Cité par Blanc (2006 : 158)

[245] Nous rappelons que l'empathie, selon Gérard Jorland, consiste « à se mettre à la place de l'autre sans forcément éprouver ses émotions » (chap. 6)

de l'auteur, favorisant ou non l'empathie du lecteur pour le personnage en donnant accès à ses pensées intimes ou au contraire en le traitant avec ironie (160).

Ainsi, selon qu'il apprécie ou non le personnage, le lecteur n'éprouvera-t-il pas les mêmes émotions devant la situation qui lui échoie. Nathalie Blanc donne un exemple d'alternative possible selon que le lecteur se trouve ou non en complicité avec le personnage :

> Si le lecteur est dans de bonnes dispositions par rapport au protagoniste et que l'issue de l'histoire est négative, l'émotion ressentie alors par empathie pour le protagoniste sera probablement de la peur, de la crainte. Le lecteur peut également éprouver de la colère lorsque l'issue de la situation se révèle positive pour un personnage envers lequel il est dans de mauvaises dispositions (159).

Elle rapporte les résultats d'une expérimentation menée dans les années 90 concernant la réaction de plusieurs participants à la lecture d'une histoire de crash d'avion, selon qu'ils connaissent ou non l'issue de l'histoire. Les chercheurs ont constaté que, pour lire la phrase « *le personnage prend l'avion* », les participants mettent plus de temps s'ils ont au préalable l'information concernant le crash que s'ils n'ont pas cette information. La différence de temps de lecture observée démontre que le lecteur développe ici des attentes qui le conduisent à préférer que le personnage ne prenne pas l'avion s'il sait que l'avion va s'écraser (159).

Avec ces émotions fictionnelles personnelles du lecteur, on voit donc revenir dans notre travail la notion de *sympathie* que nous avions évacuée au profit de celle d'empathie. Ce qui apparaît clairement dans les explications de Nathalie Blanc, c'est que, selon qu'il considère le personnage comme aimable ou non, le lecteur partage plus ou moins ses émotions. S'il apprécie le personnage, il sera en empathie avec lui, dans une isomorphie d'émotion qui pourra aller jusqu'à la sympathie ou le partage complet des émotions. En revanche, si le lecteur n'apprécie pas le personnage, il sera certes en empathie avec lui, c'est à dire capable de comprendre ses émotions en les simulant, mais éprouvera pour lui de l'indifférence ou de l'antipathie.

9.6.7. La gestion des perspectives divergentes

Partant du principe que chaque personnage répond émotionnellement à la situation dans laquelle il se trouve et que, de même, le lecteur réagit émotionnellement au texte qu'il est en train de lire, Nathalie Blanc se demande ce qui se produit lorsqu'il y a dissociation entre les connaissances du personnage et les connaissances du lecteur sur le monde du récit, comme c'est le cas par exemple dans les textes avec suspense. Nous proposons de prendre l'exemple d'un personnage qui ne sait pas qu'un homme l'attend chez lui pour le tuer, alors même que le

lecteur le sait. Comment le lecteur peut-il se représenter les émotions et pensées du personnage alors même qu'il a en lui-même une connaissance précise et forcément divergente ?

D'après des expériences citées par Nathalie Blanc, le lecteur est capable, dans certaines circonstances, de mettre temporairement de côté ses propres représentations mentales pour accéder à celles du personnage. Il adopte alors la perspective mentale du personnage, en négligeant temporairement les connaissances dont il dispose sur la situation évoquée. « En d'autres mots, le lecteur génère des inférences émotionnelles compatibles avec la persistance du protagoniste plutôt qu'avec ses propres connaissances sur le monde du récit » (Blanc, 2006 : 173-176). Dans un article publié en 2007, Nathalie Blanc ajoute que, « lorsque la perspective du lecteur diverge de celle du protagoniste », le lecteur est capable d'activer deux états émotionnels différents, celui qu'il attribue au personnage et celui qu'il active pour son propre compte, même si ces états différents sont opposés. Le lecteur est donc capable non seulement d'ignorer ses propres connaissances sur la situation pour ne générer que l'inférence émotionnelle appropriée aux connaissances du personnage, mais il est capable de se représenter deux états opposés simultanément. Cependant, la dissociation entre le protagoniste et le lecteur quant à leurs connaissances semble dommageable à la représentation de l'état émotionnel du personnage (253). Ceci signifie que le ressenti du lecteur peut se manifester au cours de la compréhension d'un texte et interférer avec la représentation de l'état émotionnel du protagoniste (2007 : 252).

9.6.8. L'efficacité des émotions fictionnelles empathiques

Le suivi de l'état émotionnel du protagoniste, son actualisation au fur et à mesure de la lecture sont opérés par le lecteur, même en l'absence de termes émotionnels explicites, ce qui signifie que ce n'est pas le lexique qui les induit mais la situation même de la lecture (Blanc, 2006 : 171). Une expérience menée auprès d'enfants sur la compréhension des contes en témoigne, montrant que le type d'informations émotionnelles évoquées est un facteur déterminant (Blanc, 2010).

Dans les textes, en effet, les événements émotionnels peuvent être rapportés de plusieurs manières : 1- l'événement est associé à une émotion explicitement nommée dans le texte. : « *Didou est triste* » 2- l'événement est associé à un comportement qui traduit une émotion : « *Didou pleure* » 3- l'événement fournit des éléments nécessaires à l'élaboration d'une inférence sur l'état émotionnel du personnage : « *Didou se fait gronder par sa maman* »[246].

[246] C'est nous qui inventons ces exemples.

Or, les résultats montrent que la représentation de l'émotion est la plus faible lorsque l'émotion est directement nommée dans le texte. En revanche, cette représentation est plus précise lorsqu'elle est évoquée à travers l'expression comportementale du personnage. Il n'est pas exclu, selon Nathalie Blanc, que la difficulté à se représenter l'émotion à partir d'un terme qui la désigne soit liée à un problème de connaissance lexicale, surtout chez les jeunes enfants[247]. Cependant, ces résultats permettent de penser que, pour la compréhension de la situation émotionnelle du personnage, le processus d'*empathie fictionnelle* qui suppose une simulation incarnée avec résonance émotionnelle est plus efficace que la représentation mentale à partir d'un mot traduisant la situation émotionnelle à saisir. Ces données rejoignent des résultats obtenus auprès d'adultes par Pascal Mark Gygax (2010) qui indiquent eux aussi que « les lecteurs sont plus enclins à se représenter les comportements qui traduisent une émotion que l'émotion suscitée elle-même » (Blanc, 2010 : 263).

Dans le même sens et avant de conclure sur les différentes *émotions fictionnelles empathiques*, notons une dernière expérience menée en 2005 dans une classe de CM2[248] et relative à la lecture de textes extraits des *Misérables* de Victor Hugo. Après les avoir lus, les élèves doivent pour chacun des textes, trouver un titre, préciser à quel protagoniste ils se sont identifiés, et dire ce que le texte évoque pour eux. Les résultats confirment que la compréhension du texte littéraire est favorisée lorsque les émotions sont seulement suggérées plutôt qu'explicitement mentionnées. En effet, une nette disparité se dessine entre les deux types « émotionnels » de textes, ceux dans lesquels les émotions étaient mentionnées et ceux dans lesquelles elles étaient uniquement suggérées. Voici les résultats :

> Premièrement, le titre donné aux textes suggérés appartenait davantage au registre émotionnel que le titre donné aux textes explicites […] Deuxièmement, les textes suggérés donnaient lieu à une proportion d'identification au personnage plus importante que les textes explicites. […] Enfin, les textes suggérés donnaient lieu à une production de mots plus importante dans la tâche d'évocation que les textes explicites.

Les textes « suggérés », c'est-à-dire ceux qui demandent le plus d'inférences aux élèves pour se représenter et identifier les intentions et émotions des personnages sont ceux qui suscitent le plus d'émotions chez les lecteurs et qui leur permettent d'exprimer plus longuement ce qu'ils ont ressenti. Encore une fois, les *émotions fictionnelles* à l'œuvre dans l'*empathie fictionnelle* semblent jouer un rôle crucial dans la lecture.

[247] Ce que Nathalie Blanc envisage en évoquant l'habileté langagière des enfants (2010).

[248] « La compréhension de textes littéraires chez des enfants de CM2-Sixième » : cette étude a été présentée par Jenny Mendlevitch au colloque des Jeunes Chercheurs en Sciences Cognitives qui s'est tenu les 2-4 mai 2005 à Bordeaux. Cité par N. Blanc (2006 : 184-185).

Mais un autre résultat de cette expérience doit être signalé. Il s'agit de la corrélation entre le nombre de mots produits par les élèves dans le texte demandé et leur niveau scolaire. En effet, « les élèves de niveau scolaire dit "moyen" mentionnaient un nombre de mots émotionnels plus important que les élèves d'un niveau scolaire dit "très bon" » (Blanc : 185). Nathalie Blanc interprète ces résultats en disant que les textes « suggérés » donnent davantage l'occasion d'interpréter le texte suivant ses propres affects et que les émotions jouent ici un rôle de remplacement des procédures inférentielles de type cognitif. Elles offrent donc aux élèves un autre mode de fonctionnement pour comprendre les textes. En cela, cette expérience vient confirmer la théorie de la résonance émotionnelle de David Velleman présentée par Jérôme Pelletier.

9.6.9. Le répertoire émotionnel du lecteur

Comme nous l'avons signalé au chapitre précédent à propos de l'empathie fictionnelle, les *émotions fictionnelles empathiques* font appel au *répertoire émotionnel* personnel du lecteur. C'est en utilisant ses propres facultés à réagir affectivement que le lecteur comprend ou saisit les réactions affectives du personnage, en se simulant dans la situation dudit personnage, et en écoutant les réponses émotionnelles que lui fournit son propre corps. Pour se représenter l'état émotionnel du personnage, le lecteur s'appuie donc sur ses propres connaissances émotionnelles (160). Pour confirmer cette théorie, Nathalie Blanc cite des expérimentations, dont les résultats, publiés en 1992, signifient que le degré d'activation des connaissances émotionnelles du lecteur est important pour la représentation des émotions du protagoniste et que la lecture d'un nombre important de récits émotionnels facilite la compréhension des émotions des personnages (164).

Selon elle, le répertoire émotionnel du lecteur est constitué « des souvenirs d'événements personnels intenses ayant suscité une émotion particulière, ou des connaissances émotionnelles académiques issues de la mémoire sémantique[249] » (160). On voit donc que s'additionnent, dans le répertoire émotionnel, les émotions qui font partie de notre savoir encyclopédique et celles qui sont issues de notre expérience propre. Comme Pierre Philippot, Nathalie Blanc considère donc que les émotions peuvent faire l'objet d'un apprentissage. Si l'on considère que la fiction nous fait vivre des émotions par procuration, on peut donc supposer que chaque lecture enrichit notre répertoire émotionnel expérientiel, donnant plus de

[249] D'après le dictionnaire de l'Académie de Médecine (version 2013) en ligne, la mémoire sémantique est le système de mémoire correspondant à celle des mots, des concepts, des connaissances sur le monde indépendamment de leur contexte d'acquisition. Elle permet une conduite introspective sur le monde sans que l'objet qui donne lieu à la réflexion soit présent et sans référence à des souvenirs personnels.
http://dictionnaire.academie-medecine.fr/?q=mémoire+sémantique

chances à ce répertoire d'être activé à bon escient lors des simulations incarnées que la lecture fictionnelle déclenche.

Concernant la compréhension des textes par de jeunes enfants, des travaux récents ont montré aussi que les événements associés à une émotion bénéficient d'une meilleure représentation en mémoire si l'émotion mentionnée est connue de l'enfant. Cela signifie, selon Nathalie Blanc, que cette représentation est liée à la connaissance des émotions que possède l'enfant mais aussi à ses habiletés langagières (Blanc, 2010 : 264) Elle avance donc que « la connaissance des émotions et la richesse du lexique émotionnel sont deux paramètres que les recherches à venir gagneraient à prendre en compte pour approfondir chez l'enfant la question de la représentation des différents types d'informations émotionnelles en situation de compréhension de récits » (264).

9.6.10. Bilan

En conclusion, nous pouvons dire que les *émotions lectorales* dans leur ensemble jouent un rôle capital dans la lecture. Pour Nathalie Blanc, il y a intervention massive des émotions dans la lecture, dans une dimension dynamique, ce qui remet en cause, « une fois de plus », l'hypothèse d'une lecture passive et superficielle des textes.

En orientant l'attention du lecteur sur certaines informations au détriment d'autres, elles jouent un rôle de sélection. Par ailleurs, les informations du texte qui ont suscité des émotions ont davantage de chance d'être rappelées, que celles qui n'en ont pas suscité.

Enfin, confirmant ce que nous avons expliqué du processus d'*empathie fictionnelle*, il semble que les *émotions fictionnelles empathiques* jouent un rôle crucial en remplaçant éventuellement les processus cognitifs lorsque ceux-ci ne permettent pas au lecteur de se faire une représentation cohérente de la situation décrite dans le texte.

Conclusion

Notre démonstration touche à sa fin. Les explications que nous venons de donner sur les liens entre les émotions et la cognition, sur le phénomène de résonance émotionnelle ou sur les processus émotionnels en jeu pendant la lecture ont montré le rôle primordial de l'investissement affectif du lecteur dans la réception de la fiction littéraire, même lorsque cet investissement suscite des conflits psychologiques internes qui obligent le lecteur à questionner sa vision du monde et son système de valeurs.

Encore une fois, c'est la synergie des avancées scientifiques de plusieurs domaines disciplinaires – philosophie, psychologie, neurobiologie – qui donne à la théorie littéraire des éléments lui permettant de repenser l'acte de lire à l'aune des connaissances actuelles sur le rôle des émotions dans notre vie quotidienne.

Dans la fiction, comme nous l'avons vu, l'activité lectorale est bien, comme le dit Jean-Marie Schaeffer (1999b), une activité cognitive « saturée affectivement ». Notre modèle de l'activité du lecteur devra donc faire une place prépondérante aux différentes *émotions lectorales* et se préoccuper en particulier des *émotions fictionnelles*, qu'elles soient de type *empathique* ou *personnel*, qui permettent au lecteur de s'investir dans l'univers fictionnel proposé par le texte. Mais, étant donné le rôle central que joue le corps dans les phénomènes affectifs, ce caractère éminemment émotionnel nous impose de réhabiliter le *corps lisant*, grand absent des modèles dominants de réflexion sur la lecture, notamment ceux de l'école.

Nous allons maintenant conclure ce parcours par la présentation de notre modèle de l'activité lectorale. Faisant une place à la *corporéité* de la lecture, il est axé sur les *émotions lectorales* dans la fiction et les *relations empathiques* entre les différents *sujets de conscience* que met en jeu le texte fictionnel. Cette présentation sera l'objet du dernier chapitre de cette partie consacrée à notre cadre théorique.

CHAPITRE 10 : LISART

Introduction

Le présent chapitre, dernier de l'exposé de notre cadre théorique, vient terminer notre démonstration. Il répondra donc à la problématique posée que nous pouvons maintenant reformuler en deux questions conjointes :

1- Le *bovarysme* est-il inhérent à toute lecture fictionnelle ?
2- L'*empathie fictionnelle* est-elle une compétence de lecteur ?

Nous reviendrons dans un premier temps sur la place du corps dans l'activité du lecteur pour voir si, dans la modélisation de cette activité, l'éviction du *liseur* conçu par Michel Picard est tenable après les explications que nous venons de donner concernant les phénomènes empathiques et les émotions vécues dans la fiction. Nous verrons qu'autant la psychanalyse que la phénoménologie, deux disciplines qui ont porté leur attention à la lecture, mettent en évidence sa dimension somatique. Les découvertes des neurosciences avec la notion de *corps-simulateur* n'ont fait que confirmer leur constat.

Cette réflexion sur le corps du lecteur, siège de la simulation incarnée et des émotions lectorales se conjugue avec une interrogation sur le caractère duel du *liseur*, à la fois corps perceptif dans le réel et corps réactif par rapport à ce qu'il vit dans la fiction. Un détour par la sémiologie nous engagera à considérer que cette dualité du *liseur* ne se résout pas en séparant *corps-enveloppe* et *corps-chair* mais qu'elle se joue en termes de topique spatiale : le *liseur* se trouve à la fois dans le monde réel et dans le monde fictionnel. Ainsi en viendrons-nous à présenter notre concept de *lisart*, corps de chair du lecteur qui, investi mentalement dans la fiction, subit corporellement les émotions qu'elle lui procure.

Nous présenterons alors notre modèle de l'activité lectorale à partir d'un schéma qui en reprend tous les éléments et représente les différentes émotions vécues par le lecteur. Il apparaît que l'*empathie fictionnelle* est un processus indispensable pour la compréhension des récits, c'est-à-dire qu'elle est inhérente à l'activité de lecture fictionnelle. Si le terme *empathie* est le mot que les cognitivistes ont choisi pour nommer le *bovarysme*, on peut dire qu'*empathie fictionnelle* et *bovarysme littéraire* renvoient à une même réalité, un processus

psychocorporel que le lecteur doit être capable de mettre en jeu dans la lecture. Nous conclurons en disant que l'*empathie fictionnelle*, appelée ou non *bovarysme*, est bien une compétence de lecteur.

10.1. CORPORÉITÉ

Revenons rapidement à la scène de lecture du roman de Daniel Defoë par le jeune Vingtras, scène qui a servi d'introduction à la problématique que nous avons posée concernant le bovarysme. Quand Jules Vingtras lit *Robinson Crusoé,* il est « dévoré par la curiosité […] pris d'une émotion immense, remué jusqu'au fond de la cervelle et jusqu'au fond du cœur ». L'accumulation des participes passés, *dévoré, pris* et *remué,* exprime tout à la fois la violence des émotions ressenties et l'intensité des troubles corporels qu'elles génèrent. Chez Jules Vallès, l'attention portée à l'expérience du corps lisant est prépondérante et traduit la force des sensations éprouvées par le personnage lecteur pendant la lecture du roman. Le terme « corporéité » permet de rendre compte de l'expérience phénoménologique de la lecture telle que Jules Vingtras la vit à l'intérieur de son corps.

Mais avant de voir ce que ce terme signifie pour nous, nous allons revenir sur les modèles tripartites de Michel Picard et Vincent Jouve pour observer la part qui y est dévolue au corps du lecteur et considérer si cette place nous paraît satisfaisante au regard des théories que nous avons abordées.

10.1.1. Le lecteur réel de Michel Picard

Dans *Lire le temps,* paru en 1989, Michel Picard affirme que « *le vrai lecteur a un corps, il lit avec* » (1989 : 133), une façon de rappeler en quoi son modèle de l'activité lectorale, proposé deux ans auparavant dans *La lecture comme jeu,* est original dans l'univers de la théorie littéraire. Son ouvrage précédent, paru en 1986, intègre effectivement, sous le nom de *liseur,* la dimension corporelle du lecteur parmi les trois instances lectrices qui constituent le lecteur de littérature : *liseur, lectant*, *lu,* instances que nous avons définies dans la première partie de notre travail et qui correspondent à trois dimensions de l'humain : le corps, l'intellect et l'imaginaire. Dans le « jeu » de la lecture littéraire, chaque entité joue le rôle qui lui est dévolu :

> le *lu* se laisse voluptueusement manipuler par le « code psychologique » […], le *liseur*, lequel, bien carré dans son poste de douane, s'efforce de « garder le contact » et demeure en communication permanente, par les viscères, les sens et le

> caractère, à la vie organique comme à la vie, périphérique et assourdie, des autres humains […], le *lectant*, lui, patrouille sur toute cette étendue, contrôlant la bonne liaison des deux autres, « prenant de la hauteur » comme il peut, évaluant la capacité de tolérance à l'inconnu, savourant la qualité du jeu, élaborant lentement de la connaissance. (260-261)

Un bref retour en arrière permet de comprendre en quoi le modèle de Michel Picard marque une rupture dans la conception de l'activité du lecteur de littérature.

Bien que, sous l'influence des théories de la réception des années 1970, l'intérêt des théoriciens se soit déplacé du texte au lecteur, force est de constater que le lecteur qui fait alors l'objet d'investigation réflexive n'est en rien perçu comme un sujet lisant doté d'une conscience propre et d'un corps, mais uniquement comme un ensemble de potentialités d'actualisation du texte. Ainsi, même si le passage de l'analyse structuraliste aux théories de la réception, sous l'impulsion de la pragmatique grammaticale, représente une vraie rupture épistémologique, le lecteur qui intéresse les théoriciens n'est aucunement le lecteur réel mais une entité abstraite, un lecteur uniquement « virtuel », une idée de lecteur. De l'*archilecteur* de Riffaterre[250] au *Lecteur Modèle* d'Eco[251], en passant par le *narrataire* de Genette[252] ou le *lecteur implicite* d'Iser[253], les représentations du lecteur de littérature ne prennent aucunement en compte sa réalité charnelle, ni sa dimension émotionnelle. S'il reste investi d'un rôle majeur pour actualiser le texte, le lecteur n'est qu'un « fantôme », une abstraction idéale caractérisée uniquement par ses compétences, qu'Iser regroupe sous le concept de *répertoire* quand Eco les nomme *Encyclopédie*.

L'ouvrage de Michel Picard ouvre donc une brèche dans les théories en cours. Il y dénonce l'illusion du modèle communicationnel sur lequel elles sont basées et qui escamote, selon lui, le sujet-lecteur « dont l'activité excède de toutes parts, manifestement, le rôle de "décodeur" – même "sophistiqué" » (10). Avec Michel Picard, il ne s'agit donc plus de chercher dans le corps du texte le *lector in fabula*, mais d'observer les effets produits par le texte sur des sujets réels, conçus dans leur rapport tout à la fois intellectuel, fantasmatique et *corporel* au texte littéraire. Cette intégration du sujet bio-physiologique dans le modèle de l'activité lectorale représente une nouvelle rupture épistémologique dans les théories de la lecture.

[250] RIFFATERRE M. (1971), *Essais de stylistique structurale.* Paris : Flammarion. [trad. D. Delas]
[251] ECO U. (1985). p. 68.
[252] GENETTE (1972). *Figures III*. Paris : Seuil. p. 265.
[253] ISER W. (1985). *L'acte de lecture*, Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.

10.1.2. Les deux faces du *liseur*

Avec l'instance du *liseur*, Michel Picard met en exergue des aspects de la lecture souvent mal identifiés. Il rappelle d'abord que la lecture est une activité qui engage le corps. L'impression de passivité que peut donner le lecteur installé dans son fauteuil ne souffre pas la comparaison avec le spectateur de télévision ou l'auditeur de concert, car le lecteur est loin d'être immobile : « Ses mains bougent, "manipulent", ses yeux bougent, selon des mouvements plus complexes […], avec des retours en arrière, des balayages impatients, des sauts, des pauses » (47). Même si la lecture est comparée à l'activité du rêve, l'abandon du lecteur n'est jamais complet et les mouvements de son corps sont les témoins de son état de veille. Par ailleurs, « en dépit du caractère un peu hypnotique de sa situation » (113), le *liseur* garde le contact avec le monde qui l'entoure dont il ne s'abstrait jamais complètement et l'objet-livre, par sa présence entre les mains du lecteur, témoigne de la permanence du réel.

> N'oublions jamais que le champ visuel du *liseur* embrasse nécessairement une étendue qui excède très largement la surface du livre ouvert ; que, comme pour l'illusionniste de grande classe, il « *voit* ses mains », qui manipulent les pages dont il *entend* le léger bruit, il *pèse* le poids du livre dans les doigts, ou sur les genoux, ou sur la poitrine, il *sent* l'odeur du papier, de la colle, de l'encre, il *touche* la couverture (de carton, de plastique, de toile, de cuir), tourne des feuillets plus ou moins épais, regarde éventuellement des illustrations, tient compte doucement de l'épaisseur du volume, du format, des caractères, des blancs, etc. Le monde réel extérieur, certes désinvesti, ne cesse pas d'exister pour autant, et le *liseur* en fait partie. (113)

Chaque lecteur sait d'ailleurs combien fragile est cet équilibre entre la plongée dans le monde de la fiction et le maintien du contact avec le réel, et comment un bruit, une odeur, la découverte d'une page écornée ou une question posée nous ramènent très vite aux contingences du quotidien. Même si le monde extérieur est partiellement désinvesti, le *liseur* reste en phase avec ce que Michel Picard appelle « les synchroniseurs sociaux » (1989 : 136).

Tout lecteur sait aussi que le temps de la lecture est un temps autonome et que le sentiment du temps passé à lire n'a rien à voir avec la réalité du temps biologique, ni avec celle du temps cosmique (134-135). Le *liseur* est donc un corps en activité, qui reste conscient de son activité et du don d'ubiquité qu'elle lui confère : être à la fois dans l'univers du livre, sur l'île de Robinson Crusoé par exemple, et dans le confortable canapé où il s'est installé. Le *liseur* est celui qui s'absente dans la fiction, mais qui reste présent au monde réel, non seulement par sa présence corporelle, mais aussi par la conscience qu'il a de sa présence corporelle.

Cependant, pour Michel Picard, le *liseur* est aussi un corps qui réagit aux stimuli du texte. Selon ce qu'il lit, le *liseur* pleure, soupire, tremble, son cœur palpite, il ressent en lui les effets physiques des émotions ressenties par le *lu*.

> Le visage du lecteur « reflète » bien concrètement ses « états d'âme » ; de vagues sourires, de menues crispations de sourcils, une immobilité pétrifiée, donnent une épaisseur charnelle à la lecture, du *répondant* au *lu.* […] Mais l'angoisse précipite la respiration, accélère le rythme cardiaque, déréglant momentanément l'équilibre somatique » (1989 : 137)

Dans la relation qui s'instaure ainsi entre le *liseur* et le *lu*, Michel Picard considère qu'il y a vraisemblablement un « effet de *feed-back* » et que « le liseur relance en retour l'émotion du lu » (138). Les activités du *liseur* et du *lu* sont donc en relation étroite. Les instances lectrices représentant des formes d'activités lectorales différentes, pas plus qu'on n'oublierait le *lu* ou le *lectant*, « on ne saurait oublier le liseur », précise Michel Picard (144). Le *liseur* « donne une qualité psychosomatique au présent de lecture » (140).

10.1.3. Le *corps lisant* de la psychanalyse

Dans la lignée des travaux de Michel Picard et confirmant, d'un point de vue de psychanalyste encore, l'idée que la prise en compte du corps vécu est primordiale pour la lecture littéraire, signalons les travaux récents de Marie-Anne Picard sur la dimension corporelle du sujet lisant (2010 : 67-100). Dans un article sur les corps de lecteurs, Anne-Marie Picard (2011), qui enseigne la littérature et la psychanalyse, montre que, pour pouvoir lire, certains enfants ont besoin d'abord de se réconcilier avec leur corps pour dépasser « l'angoisse qui les habite, les empêche de s'abandonner aux *formes anonymes des mots*, parce qu'ils ont peur de se perdre de vue. » (178). Avec eux, elle cherche donc à dissocier pour les réconcilier le « corps imaginaire », c'est-à-dire l'image inconsciente d'un corps fantasmatique d'une part, et le corps conscient du lecteur, c'est-à-dire le corps constitué par les sensations physiques (*i.e.* le corps propre) d'autre part.

Elle exemplifie cette réalité avec une scène de lecture tirée de *Corps de jeune fille* d'Élisabeth Barillé, paru en 1998 dans laquelle l'héroïne de 10 ans, par la représentation de son corps sexué, accède enfin à la lecture à haute voix exigée à l'école (175). Anne-Marie Picard explique aussi par la « *passivité* obligée du corps lecteur » la difficulté psychologique de certains garçons préadolescents et adolescents à accepter de se donner à voir en train de lire car « lire ne peut se faire qu'à partir d'une position psychique qui mime, qui (r)appelle celle de la jouissance en position féminine » (162). Elle cite les deux types de lecture décrite par Sartre dans *Les Mots*, pour mieux les opposer : celle du grand-père Karl et celle de la mère.

La lecture du grand-père est toute masculine, caractérisée par l'action et la domination : « son corps à lui bouge, se saisit d'un livre choisi sur l'étagère après deux enjambées et l'ouvre d'un coup sec ». La lecture de la mère, tout au contraire, se distingue par la passivité et la soumission consentie : « [Elle] soupirait de bonheur et de lassitude, baissait les paupières avec un fin sourire voluptueux ». Selon Anne-Marie Picard, les garçons adolescents ressentent donc une grande crainte et un grand danger dans l'abandon corporel que la lecture impose, car il leur semble totalement étranger à l'univers masculin auquel ils essaient de s'identifier. Elle rappelle ainsi :

> Lorsqu'il est demandé aux enfants de lire, en classe ou ailleurs, rappelons-nous quand même qu'il y a du danger, pour certains d'entre eux, à pénétrer ainsi un lieu où « ça parle » d'eux, où ça rêve pour eux, un lieu où la réalité alentour est évanouie » (163).

Dans tous les cas cités, Anne-Marie Picard insiste sur l'importance du corps lecteur, ce que Michel Picard a appelé le *liseur* dans son modèle de l'activité de lecture littéraire.

10.1.4. Le *liseur* négligé de la théorie littéraire

Si le modèle psychanalytique de Michel Picard a bien intégré le lecteur dans sa dimension corporelle et que les psychanalystes continuent d'attribuer une place importante à ce corps lisant, force est de constater que les épigones de Michel Picard dans le domaine de la théorie littéraire ont rapidement évacué le *liseur* des modélisations qu'ils ont élaborées à partir de son modèle ternaire. Dans *L'effet-personnage*, comme nous l'avons déjà mentionné, Vincent Jouve reprend les propositions de Michel Picard mais renonce au *liseur* qu'il réduit à la « part du sujet qui, tenant le livre entre ses mains, maintient le contact avec le monde extérieur ». L'ayant ainsi défini, il considère le *liseur* comme peu opératoire pour son projet et l'évacue du modèle qu'il construit. Cet abandon est surprenant puisque Vincent Jouve reconnaît que la distinction conceptuelle opérée par Michel Picard représente « une intuition remarquable » (1992 : 81). Alors même qu'il s'intéresse aux relations entre le lecteur et le personnage et qu'il montre que ces relations sont riches en affects, Vincent Jouve ignore les modifications physiologiques du corps dues aux émotions éprouvées par le *lu*, comme si la dimension corporelle des affects n'était pas importante dans la lecture. Mais, l'ouvrage de Vincent Jouve a fêté ses vingt ans l'année dernière et, comme le constate Jacques Fontanille, le corps est devenu depuis un thème omniprésent dans les sciences humaines. La réflexion sur le rôle du corps a envahi depuis tous les domaines disciplinaires.

Dans *Corps et sens* (Fontanille, 2011), le sémioticien explique par exemple que pour l'anthropologue, le corps est « un des vecteurs de la socialité et de la relation à autrui » quand, pour le poéticien, il est le siège de l'expérience sensible et de la relation avec le monde », alors que le cogniticien s'y intéresse « au nom du réalisme neurologique » :

> Les schèmes cognitifs sont « incarnés » parce qu'ils prennent forme dans les réseaux de neurones, indissociables du corps/chair auquel ils sont en permanence connectés et qui est également au centre des expériences dont ils sont issus (Fontanille, 2011 : 1).

Jacques Fontanille constate aussi une évolution marquante dans les analyses sémiotiques. Dans les années 1960, le formalisme et le logicisme de la linguistique structurale et de la théorie de l'action ont évacué le corps de la théorie sémiotique (3) et si, deux décennies plus tard, des sémioticiens ont cherché à établir un lien entre la sémiotique de l'action et celle des passions, ils ne considéraient alors les émotions qu'en tant qu'elles venaient perturber et complexifier la théorie de l'action, donc comme des éléments accessoires. Aujourd'hui, au contraire, les sémioticiens ont mis le corps sensible au cœur de leur travail, considérant que « c'est la sémiotique des passions qui donne accès au modèle le plus général, à l'intérieur duquel celle de l'action apparaît comme un cas particulier » (3).

> L'intervention du corps dans la théorie sémiotique procure une évidente alternative au logicisme originel, et invite à traiter les problèmes théoriques et méthodologiques sous l'angle phénoménal, en référence à l'expérience sensible et à des pratiques impliquant le corps de l'opérateur (5)

Dans son ouvrage, Jacques Fontanille s'interroge sur les effets du corps de l'actant dans la formation de la sémiose. Il nous permet de poser une question qui ne concerne pas uniquement le lecteur de fiction mais tout modèle de l'activité lectorale : le lecteur peut-il se « désincarner » sans s'atrophier ?

Pour donner la réponse – qu'on devine – à cette question, nous allons en appeler à deux domaines disciplinaires qui ont donné toute sa dimension au corps dans les activités mentales humaines : la phénoménologie qui a instauré le principe de « corporéité » et les sciences cognitives pour rappeler le rôle du corps dans l'acte de lecture.

10.1.5. Le *corps propre* de la phénoménologie

Lorsque nous parlons du corps et de la dimension corporelle de l'activité du lecteur, nous parlons de ce que les phénoménologues appellent le « corps propre », défini par Maurice

Merleau-Ponty d'après les travaux d'Edmund Husserl, comme étant « ce corps tel que nous le ressentons dans notre vie mentale » (Vignemont, 2012). Le « corps propre » est donc un concept utilisé pour étudier la manière dont le sujet vit son corps en lui-même, la notation « propre » tentant de rendre compte de la notion de « l'intime du vivre », de « corps vécu ». En allemand, la langue d'Edmund Husserl, les mots *Körper* et *Leib,* permettent de distinguer deux dimensions du corps humain : *Körper* désigne notre corps comme chose, forme spatiale organique, qui nous distingue des autres corps, alors que *Leib* désigne notre corps sensible ou corps subjectif ou corps vivant. En français, le « corps propre » est la traduction de *Leib.* Le corps est donc appréhendé sur un mode double, d'une part le corps matériel ou corps anatomico-physiologique, d'autre part le corps tel que nous le percevons de l'intérieur par le biais de nos sensations, c'est-à-dire ce que nous ressentons en lui et sur lui.

Frédérique de Vignemont[254] explique qu'« en plus de l'information donnée par les cinq sens classiques (vision, toucher, audition, olfaction et goût), nous recevons constamment des signaux sur l'état de notre corps d'une série de « récepteurs sensoriels » relatifs à la douleur, à la position du corps, à la température ou à l'équilibre (Vignemont, 2012). Mais les perceptions demeurent insuffisantes pour décrire le corps propre. Il faut qu'il y ait passage du perceptif au cognitif et extériorisation du monde intérieur par l'expression du corps. La *corporéité* désigne à la fois le corps comme structure vécue et comme contexte ou lieu des mécanismes cognitifs » (Boulanger, 2006 : 501) puisqu'il y a inhérence de la conscience et du corps, qui forment un tout homogène, comme le postule le philosophe Lorenzo Altieri quand il soutient que « le sujet de l'expérience [du monde] n'est pas l'intellect pur, l'esprit abstrait, mais une âme « incorporée » (*embodied*) qui habite le temps et l'espace des corps » (Altieri, 2008 : 312-313)[255].

C'est donc notre *corps propre* ou *corps vécu* qui permet notre rapport au monde, qui assure notre relation aux autres et qui « réfléchit » quand nous pensons. Supprimer la dimension corporelle d'un modèle d'activité humaine semble donc d'emblée aller contre une forme d'unité du sujet. C'est aussi ce *corps-propre* qui nous intéresse pour la lecture, parce que c'est en lui que la *simulation empathique* va prendre effet et c'est lui qui exprime les *émotions lectorales* qu'il éprouve en lisant. « L'actant est un corps (et pas seulement "a un corps") » dit

[254] Frédérique de Vignemont est la chercheuse en philosophie dont les explications des phénomènes d'empathie devant le film de Bambi ont éclairé notre compréhension du processus (chapitre 7).

[255] Depuis quelques années, dans la continuité des découvertes d'Antonio Damasio, des travaux de recherche portent d'ailleurs sur la « cognition incarnée ». Ils s'appuient sur l'hypothèse d'une dimension sensori-motrice et émotionnelle de la connaissance. C'est le cas par exemple de la théorie de l' « énaction » de Francisco Varela qui, s'opposant au modèle computationnel de la connaissance[255], postule que la réflexion est non théorique, mais incarnée (Boulanger, 2006 : 501).

le sémioticien Jacques Fontanille dans *Corps et sens* (2011 : 8). Par restriction, nous pouvons aussi affirmer que, si le lecteur « a un corps », le lecteur « est un corps » avant tout. Les processus que nous avons expliqués concernant la communication empathique ne font que confirmer cette idée.

10.1.6. La simulation incarnée et le *corps-analyseur*

Rappelons-nous en effet que les neurones miroirs s'activent quand nous faisons, que nous observons ou que nous imaginons une action :

> Observer l'action d'un autre, c'est déjà construire une image de soi en train d'exécuter la même action. (Brunel et Cosnier, 2012 : 101)

Avec de tels dispositifs, nous avons découvert que le corps perçoit les actions parce qu'il les reproduit mentalement dans une simulation *off-line.* Il en est de même de la lecture, acte pendant lequel, à partir du texte proposé, nous imaginons un monde dans lequel des personnages sont en train d'agir. La signification de leurs actions est obtenue par l'enregistrement dans notre propre système moteur. Cette simulation est une simulation *incarnée (embodied)*, c'est-à-dire qu'elle se vit par le corps et que les *kinesthèses*[256] y jouent un rôle primordial.

Nous avons constaté qu'il en est de même des émotions qui comportent un processus d'échoïsation similaire et concomitant. Je comprends que mon voisin est triste parce que je perçois des signes de sa tristesse que je reproduis en moi. Pour le personnage de fiction, je ne perçois pas directement les signes de sa tristesse, mais je les imagine à partir des données du texte, et je reproduis donc en moi la tristesse éprouvée par le personnage.

Enfin, nous avons vu que les mécanismes plus complexes de la théorie de l'esprit, qui me permettent d'avoir accès aux pensées et croyances de mon voisin ou d'un personnage de fiction, passent aussi par une simulation *off-line*[257], dans laquelle le corps joue également le rôle de *corps-analyseur* en inférant à partir des signes perçus par échoïsation psychocorporelle l'état du sujet *inducteur*[258].

Comme nous l'avons dit précédemment, Marie-Lise Brunel et Jacques Cosnier proposent de voir le corps comme « *l'organe du sixième sens, le sens de la compréhension d'autrui* »

[256] « Avec la notion de *kinesthèse,* en 1907, Husserl désignait le rôle des *sensations corporelles de mouvement* permettant la construction du corps propre » (Brunel et Cosnier, 2012 : 102)

[257] Comme nous l'avons vu au chapitre 7, le processus de simulation *off-line* n'est peut-être pas exclusif, mais c'est aujourd'hui la théorie la plus communément retenue.

[258] Cf. Schéma de la communication empathique au chapitre 7.

(2102, 102), car la *simulation incarnée* joue un rôle majeur dans la compréhension interpersonnelle, pour la compréhension de l'action, de l'intention et de l'émotion de l'autre. Il en résulte que, dans la lecture, le corps joue un rôle tout à fait similaire pour comprendre ce que font, ressentent et croient les personnages. Supprimer le corps dans un modèle de l'activité du lecteur, serait donc le priver de son outil principal de compréhension du récit.

10.1.7. Un *liseur* double

Ce détour par des domaines disciplinaires différents nous conforte dans l'idée que la réhabilitation du *corps vécu* dans le modèle d'activité lectorale est indispensable. Par ailleurs, notre réflexion se donnant pour objet la *pédagogie de l'immersion* (Jenny, 2008) et le rétablissement du *droit au bovarysme*, les émotions sont bien au cœur de notre approche des textes littéraires et les symptômes (ou réponses) physiologiques des émotions éprouvées par le lecteur ne peuvent donc être délaissés. En tant que simulateur dans les processus d'empathie où intervient la résonance émotionnelle, le corps joue un rôle capital dans la lecture fictionnelle. Notre modèle de l'activité lectorale dans la fiction ne saurait donc faire abstraction de la dimension charnelle du lecteur. Nous proposons donc de garder le concept de *liseur*, particulièrement pertinent pour ce que nous souhaitons observer mais, pour clarifier les attributs que nous lui associons, il nous paraît important de distinguer deux concepts dans le *liseur*, pour tenter de rendre compte ce qui se joue dans la lecture de fiction.

Le *liseur*, tel que défini par Michel Picard, est à la fois un corps tenant le livre entre ses mains et gardant le contact avec le monde réel d'une part, mais aussi corps subissant les réponses physiologiques des émotions éprouvées par le *lu* d'autre part. Dans le partage des tâches effectué par Michel Picard, la séparation se fait donc dans le corps-propre, en distinguant ce qui relève de la perception et ce qui relève de la sensation. Mais cette distinction est-elle pertinente étant données les informations que nous avons sur le fonctionnement de la simulation incarnée ? Quelques explications venues de la sémiologie sont nécessaires pour répondre à cette question.

Jacques Fontanille rappelle que les sémiologies du corps comme celles de la psychanalyse, de la phénoménologie ou de la psychologie, qui s'intéressent au corps-actant et pas uniquement aux gestes qui accompagnent l'acte de communication verbale, dégagent effectivement deux figures typiques du corps : la *chair en mouvement* et *l'enveloppe corporelle.* Et, dans la tradition philosophique, cela correspond, pour l'univers des sensations, à la distinction « entre deux grandes dimensions de la *polysensorialité,* la *kinesthésie* et la *cœnesthésie* (83) :

> Il y a kinesthésie parce qu'il y a focalisation de l'ensemble des sollicitations sensorielles autour de sensations procurées par la *chair mouvante.* Et il y a cœnesthésie dès lors qu'une connexion générale est opérée entre toutes les sensations de contact sur le seul lieu qui leur soit commun, l'*enveloppe corporelle* (84).

Cependant, Jacques Fontanille explique que, s'il a longtemps distingué ces deux paradigmes : *chair mouvante* et *enveloppe*, il préfère les réunir aujourd'hui car ces deux dimensions du corps occupent, selon lui, « des positions contrastées mais désormais indissociables » (99). Reprenant la notion *d'analyseur corporel* de Jacques Cosnier[259], Jacques Fontanille explique que c'est la « chair mouvante » qui, par ajustement mimétique, par « synchronisation motrice » saisit une atmosphère émotionnelle, permettant « de réagir en cohérence avec ce climat thymique analysé et iconisé par la sensori-motricité ». Il en résulte que la chair « n'est pas seulement le vecteur et le siège de la sensibilisation », elle est « *l'opérateur et l'analyseur des atmosphères thymiques* » (88).

L'enveloppe corporelle, de son côté, en tant que « barrière de contact » « à double sens » (88) est « une interface où aboutissent tous les mouvements et toutes les stimulations du corps-actant sensible, en relation avec tous les autres corps-actants » et devient par là-même le lieu des *empreintes* laissées par toutes les expériences thymiques de l'actant : « La connexion fait exister l'interface ; de part et d'autre de l'interface, se répartissent le propre et le non-propre ; dès lors, les échanges peuvent fonctionner » (91).

Pour Jacques Fontanille, on ne peut donc se contenter de séparer la *chair mouvante* et l'*enveloppe corporelle* puisque « la sémiose incarnée procède à la fois par ajustement moteur et par inscriptions » (97-98). L'*enveloppe charnelle*, lieu des *empreintes* laissées par toutes les expériences thymiques antérieures, permet au corps de réagir lors de la simulation effectuée par la *chair mouvante.*

Il cite le psychanalyste Didier Anzieu : « le Moi-peau fournit une enveloppe contenante à la multiplicité éparse des données sensorielles, émotionnelles, kinesthésiques qui peuvent ainsi devenir des contenus psychiques »[260] (93). Ainsi, réception cœnesthésique et sensibilité kinesthésique formant un tout dans l'expérience de la simulation incarnée, la séparation entre le *liseur* et l'instance qui se projette dans la fiction ne peut passer par la distinction entre perception et sensibilité.

---

[259] Jacques Cosnier et Jocelyne Vaysse, « Sémiotique des gestes communicatifs », in *Geste, cognition et communication*, Guy Barrier (éd.), *Nouveaux actes sémiotiques,* n°52-53-54, Limoges, PULIM, 1997, p. 7-28., (p.19). cité par Fontanille (2011 : 88), mais aussi A-L. Brunel et J. Cosnier (2012 : 101).

[260] Didier Anzieu, *Le corps de l'œuvre,* 1981. Cité par Fontanille (2011 : 93)

10.1.8. Un *liseur* pour deux espaces

Pour trouver comment distinguer deux instances dans le concept de *liseur,* nous proposons, au regard de ce que nous avons vu du monde fictionnel comme monde possible, de poser la question de la situation spatiale du *liseur.* Un petit texte du poète Rainer Maria Rilke permet de comprendre notre interrogation :

> Bibliothèque nationale. Je suis assis et je lis un poète. Il y a beaucoup de gens dans la salle, mais on ne les sent pas. Ils sont dans les livres. Quelquefois ils bougent entre les feuillets, comme des hommes qui dorment, et se retournent entre deux rêves. Ah ! Qu'il fait bon être parmi les hommes qui lisent ! Pourquoi ne sont-ils pas toujours ainsi ? Vous pouvez aller à l'un et le frôler : il ne sentira rien. Vous pouvez heurter votre voisin en vous levant et si vous vous excusez, il fait un signe de tête du côté d'où vient votre voix, son visage se tourne vers vous et ne vous voit pas et ses cheveux sont pareils aux cheveux d'un homme endormi. Que c'est bon ! [261]

L'observation du corps des lecteurs de la Bibliothèque nationale, saisis dans leur activité de lecture, est éclairante. Les lecteurs sont bien situés dans l'espace réel du lieu de lecture, où ils maintiennent un semblant de présence par la place qu'y occupe leur corps et par une perception *a minima* qu'ils ont des autres corps présents avec qui ils interagissent de manière mécanique. Mais, en même temps, comme le dit le poète, « ils sont dans les livres » et l'on comprend qu'une forte activité mentale les occupe tout entiers et les déporte déictiquement dans l'univers de la fiction. Cependant, ce déplacement déictique n'est pas seulement mental ou métaphorique puisqu'il est éprouvé par les corps propres des lecteurs qui simulent et *corporellement* ressentent (même partiellement) de vraies émotions dans les mondes fictionnels dans lesquels ils sont immergés, comme si ces lecteurs interagissaient réellement avec les personnages de la fiction.

On peut dire que le *liseur* a le don d'ubiquité puisqu'à la fois il se situe dans la réalité comme corps occupant une place dans l'espace physique du lieu de lecture mais il se situe simultanément dans l'univers fictionnel que son corps a la sensation d'habiter.

Parce que ces deux dimensions du *liseur* de Michel Picard ne nous semblent pas relever de la même spatialité, que dans la dichotomie qui distingue monde réel et monde de la fiction, elles traduisent deux positions déictiques très différentes, nous proposons donc de détacher un nouveau concept de celui de *liseur.* La distinction n'est pas fondée sur l'opposition

[261] R. M. Rilke, *Cahiers de Malte Laurids Brigge* (1992), trad. M. Betz, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1966, 39-40, cité par A.-M. Picard (2011).

réception/sensibilité, mais sur une opposition relevant de la spatialité du corps propre, ce que traduit bien cet extrait d'un roman contemporain de Delphine Coulin :

> Quand elle arrive encore à lire, de moins en moins souvent, l'illusion romanesque la prend tout entière, elle oublie peu à peu ses soucis, la maladie, et *elle s'en éloigne tout en restant bien consciente qu'elle est là*, sur le petit fauteuil de skaï, la tête dans une main, une jambe repliée sous une fesse, à côté de lui, tandis qu'elle court dans une forêt aux arbres hauts ou sur une route américaine. […] elle est toutes les vies imaginaires, tous les grands mythes et les vies minuscules, elle lit, et parfois son mari ouvre les yeux pour la regarder lire[262].

Nous maintenons le terme *liseur* pour le *corps-propre* du lecteur situé dans le réel, à la fois *enveloppe charnelle* et *chair mouvante*, qui d'une part interagit avec le cadre dans lequel il lit et d'autre part interagit avec l'œuvre comme objet artefact dont il évalue par exemple le nombre de pages qu'il lui reste à lire. Et par ailleurs, nous proposons d'adopter un autre terme pour désigner ce même *corps-propre*, à la fois *enveloppe charnelle* et *chair mouvante*, déplacé mentalement dans l'espace de la fiction et affecté physiologiquement par *les émotions fictionnelles* qu'il vit dans la fiction.

10.1.9. Le lisart

Nous proposons d'adopter pour ce nouveau concept le mot « *lisard* », tiré du roman de Stendhal, par lequel le père Sorel désigne Julien. « *Réponds-moi sans mentir, si tu le peux, chien de lisard* »[263], dit le père Sorel à son fils, exprimant avec cette insulte le mépris qu'il ressent pour un enfant qui préfère les livres à la vie et se réfugie dans les modes imaginaires de la fiction. Si l'on en croit le blog québécois « Chien de lisard »[264], le qualificatif de *lisard* est désormais arboré fièrement. Ce blog est destiné aux lecteurs de 13 à 21 ans qui aiment lire et le disent « haut et fort », et son manifeste parle de « cet instinct qui se développe à force d'abandon et qui fait que de plus en plus, le livre qu'on s'offre, on le dévore ».

Pris en ce sens, le terme *lisard* nous semble assez bien correspondre au concept que nous souhaitons isoler. Il s'agit du corps-propre du lecteur, en tant qu'il réagit non aux stimuli du monde extérieur et réel, ce qui relève des prérogatives du *liseur*, mais aux stimuli de la fiction : il est surpris, il pleure, il sourit, il a peur, il sursaute, etc., en résumé, il éprouve corporellement les émotions suscitées par l'univers fictionnel. Ces émotions sont extériorisées dans un corps situé dans le réel, mais le *lisard* les éprouve dans le monde de la fiction simulé

[262] *Les mille*-vies, Delphine Coulin, Paris : Seuil, 2008, p. 133

[263] Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, Livre I, Chapitre V.

[264] http://www.bibliothequesdequebec.qc.ca/bibliothequesdequebec/biblio/chien_lisard/manifeste_lis.php

mentalement par le *lisant*. Cependant, comme sa suffixation en *–ard* connote le terme *lisard* péjorativement, nous lui préférons son homonyme *lisart* utilisé par Pascal Quignard dans *Petits traités*[265] dont le suffixe « art » renvoie aussi à l'activité créatrice du lecteur, à son « art de lire ».

Les émotions vécues par le *lisart* sont provoquées par la simulation psychocorporelle (ou simulation incarnée) de l'univers fictionnel et renvoient à deux phénomènes. Les émotions que nous les avons nommées *émotions fictionnelles empathiques* relèvent de *l'empathie fictionnelle*. Celles que nous avons appelées *émotions fictionnelles personnelles* dépendent des sentiments d'accointance ou d'antipathie ressenties par le lecteur pour les personnages et se répercutent sur la manière dont il appréhende leur situation.

En croisant la terminologie de Vincent Jouve et les analyses déjà citées de Michel Picard, nous pouvons faire apparaître l'étroite imbrication entre les activités du *lisart* et celle du *lisant* : le *lisart* est le corps « somatisant » les émotions ressenties par le *lisant,* mais déclenchant en *feed-back* d'autres émotions qui affectent ce *lisant*.

Le corps matériel du lecteur, à la fois *corps objet* et *corps vécu*, se situe bien sûr dans le monde réel et il subsume les deux instances du *liseur* et du *lisant,* mais le *corps propre* du *lisart* s'échappe du monde réel et se déplace dans le monde fictionnel. Le *lisart* est donc à la fois ici et là-bas, C'est donc le *lisart* qui a le don d'ubiquité. En tant que corps objet, le *lisart* est situé dans le monde réel, mais en tant que *corps vécu*, il se situe dans le monde de la fiction.

10.1.10. Les instances lectrices

En prenant pour trame les modèles Michel Picard et de Vincent Jouve, nous avons donc maintenant six instances permettant de rendre compte de l'activité du lecteur, dans sa dimension intellectuelle, imaginaire, fantasmatique et corporelle. Nous les rappelons ici avec la définition que nous leur donnons, et qui ne correspond plus exactement à celle initialement donnée par Michel Picard et Vincent Jouve.

- le *lisant* : impliqué, il vit la fiction sur le mode de la simulation mentale, il interagit avec les personnages de la fiction comme il interagirait avec des personnes réelles.
- le *lisart* : il vit la fiction sur le mode de la simulation *incarnée* et éprouve corporellement les émotions suscitées dans la fiction par l'activité du *lisant*.
- le *lu* : impliqué, il résout inconsciemment ses fantasmes par la fiction.

Ces instances, *lisant, lisart* et *lu* concernent le lecteur en immersion dans la fiction.

[265] Pascal Quignard, *Petits traités*, Tome V, 1990, Maeght Éditeur, XXVIe traité, p.23-55

- le *lectant jouant* : distancié, il analyse le texte comme stratégie d'écriture.
- le *lectant interprétant* : distancié, il analyse le texte comme message sémantique.

Les deux instances du *lectant* sont en interaction avec le sujet de conscience réel que représente l'auteur (ou l'auteur inféré).

- le *liseur* : il ressent corporellement les perceptions du monde réel qui l'entoure et vit la relation intersubjective lecteur-auteur sur le mode de la simulation *incarnée* ; il éprouve corporellement les émotions suscitées dans le réel par l'activité du *lectant.*

Parmi toutes ces instances lectrices, nous proposons de n'attacher notre attention qu'à l'interaction de quatre d'entre elles : *lectant, lisant, lisart* et *liseur.* En effet, notre travail n'ayant pas d'orientation psychanalytique ni de visée totalisante, nous préférons ne pas aborder le travail du *lu*, même si nous avons bien conscience de l'importance de son action dans et après la lecture.

Comme nous l'avons vu, le lecteur de fiction éprouve deux types différents d'émotions fictionnelles. Les unes sont induites par le processus empathique qu'il met en jeu pour comprendre ce que ressentent, pensent et croient les personnages. Les autres sont dues aux relations personnelles qu'il entretient avec les personnages de la fiction.

Enfin, notre travail ne portant pas ou peu sur l'activité du *lectant,* nous prendrons le *lectant* comme une unité.

10.2. MODÈLE PROPOSÉ

Le modèle d'activité lectorale d'œuvres de fiction littéraire que nous proposons cherche à mettre en évidence le rôle de l'empathie et plus largement des émotions dans le processus de lecture.

Notre travail de réflexion nous a amenée à confronter diverses approches de la fiction issues de champs disciplinaires différents. C'est ainsi que nous avons abordé successivement la philosophie analytique avec le paradoxe des émotions fictionnelles pour interroger le statut ontologique des personnages, la narratologie avec la conception non-communicationnelle du récit fictionnel dont découle le principe du récit sans narrateur, la philosophie esthétique avec les théories de la fiction comme accessoire d'un jeu de simulation ludique partagée, la psychologie cognitive avec la théorie du déplacement déictique, la philosophie sémantique

avec la théorie des mondes possibles, la psychologie avec l'analyse des émotions, et enfin les sciences de l'esprit, philosophie et neurobiologie, avec le processus de l'empathie. Le concept d'empathie fictionnelle, au cœur de notre travail permet de concilier toutes ces approches, puisqu'il n'entre en contradiction avec aucune d'entre elles. L'empathie fictionnelle est donc le premier principe unificateur de notre étude.

Le second principe unificateur, ce qui fait la logique des rapprochements opérés est l'intérêt pour la fiction, non en tant que texte, mais telle qu'elle est éprouvée par le lecteur. Toutes les théories évoquées appréhendent la fiction du côté du lecteur, et non du texte ou de l'auteur. Sans nier l'intérêt que peut représenter l'étude du texte ou des intentions de l'auteur, toutes ces approches focalisent leur attention sur la force émotionnelle du récit telle que la subit le lecteur, sujet de conscience confronté, dans l'univers de la fiction, à d'autres sujets de conscience que sont les personnages.

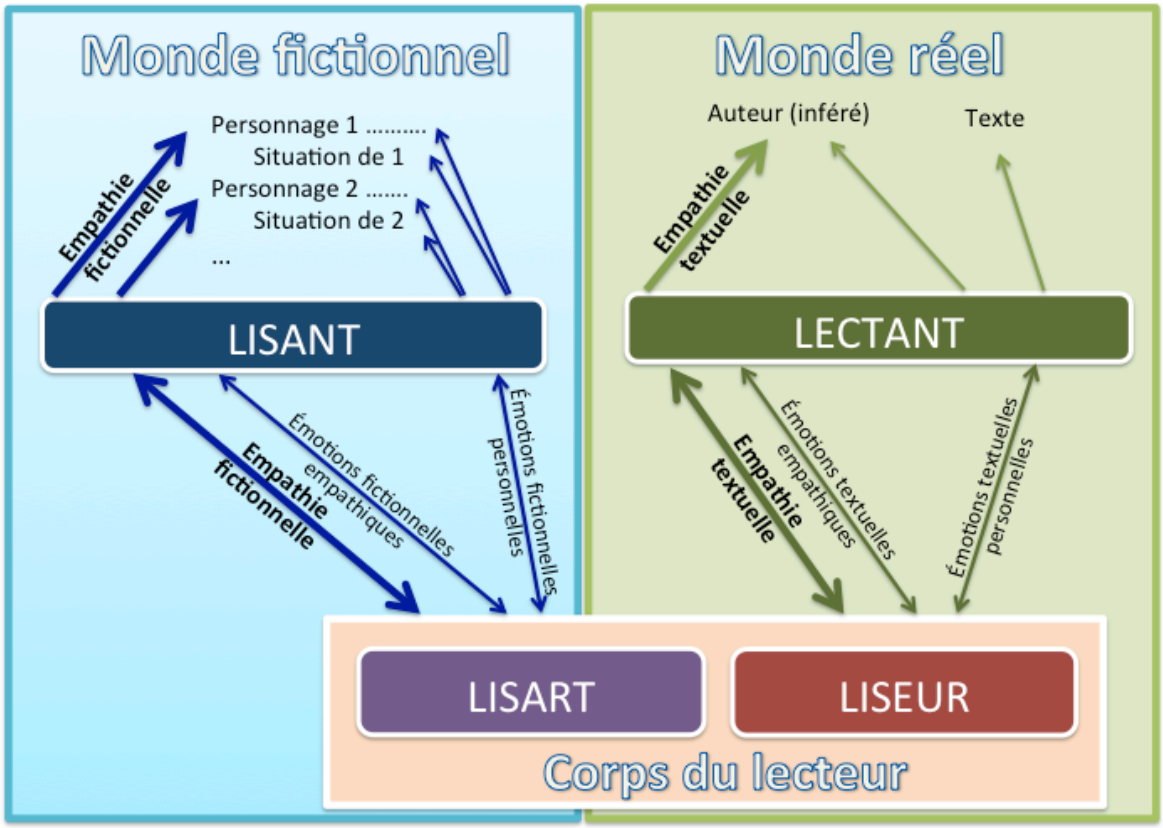


Tableau n° 13 : *Modèle de l'activité lectorale dans la fiction.*

10.2.1. Deux mondes parallèles

Nous avons vu que le monde fictionnel pouvait être considéré comme un monde possible et que pour saisir les actions qui y étaient menées, le lecteur s'y comportait, vis-à-vis des personnages, comme il se comporterait dans le monde réel pour percevoir les actions de ses

semblables. Rappelons, comme nous l'avons vu au chapitre 5, qu'une des caractéristiques de l'immersion fictionnelle est la suivante : « Les deux mondes, le monde réel et celui de l'univers imaginé, coexistent » (Schaeffer, 1999 : 182-183).

Le modèle proposé représente donc les deux mondes, l'un fictionnel, l'autre réel, comme deux mondes contigus, reliés par une relation d'analogie (Schaeffer, 1999 : 243). Ces deux mondes n'ont pas la même réalité physique, puisque l'un est le fruit de l'actualisation du texte par l'imagination du lecteur, cependant, en se plaçant du point de vue du lecteur, on considère qu'ils ont la même réalité ontologique puisqu'ils déclenchent chez lui des émotions et des jugements de valeur similaires à ceux que provoque le monde réel. Cette vision est conforme aux propositions de Thomas Pavel et David Lewis citées au chapitre 6.

En tant que centre du modèle, sur lequel porte notre intérêt, se trouve le corps du lecteur, placé à la jonction de ces deux mondes, simultanément dans les deux mondes à la fois (Esquenazi : 56).

10.2.2. Des sujets de conscience : lecteur, personnages, auteur

Dans la narratologie classique, les sujets d'énonciation pris en compte dans les analyses de la fiction sont l'auteur et le narrateur, que sépare une réalité ontologique : l'auteur est une personne réelle quand le narrateur n'est qu'un être de papier, une instance purement textuelle. Le lecteur, de son côté, n'est représenté dans le texte que par le *narrataire* qui est le vrai destinataire du message délivré par le narrateur mais reste le *Lecteur Modèle* défini par Umberto Eco (1985), à l'existence purement virtuelle. Ce n'est pas la conception du récit fictionnel que nous avons adoptée dans notre travail.

En effet, selon la théorie de Käte Hamburger, dont nous avons vu au chapitre 8 qu'elle était compatible avec notre analyse de l'empathie fictionnelle dans le récit, le lecteur n'a pas besoin de narrateur, dans les récits à la troisième personne, pour saisir ce qui se joue. Personne ne lui parle, aucun sujet de conscience ne s'adresse à lui pour lui raconter une histoire, mais c'est le langage de la fiction qui lui permet de créer le monde fictionnel par l'imagination et d'y faire vivre des personnages, qui y sont les sujets de conscience. Chaque personnage dont les pensées sont révélées[266] devient ainsi, pour un instant, l'*origo* du récit, le *Je-origine*[267], le point d'ancrage de l'énonciation. Cette vision est aussi celle d'Ann Banfield qui, dans le discours indirect libre, fait du personnage le SOI[268] ou sujet de conscience des

[266] On se souvient que le propre de la fiction, selon Dorrit Cöhn, est de révéler les pensées intimes des personnages. Cf. Chapitre 2 - Personnages

[267] cf. Chapitre 5 – Univers de fiction. Fictionnologie

[268] *ibid*.

pensées ou paroles rapportées. Cette position linguistique toute théorique est confirmée par la théorie du déplacement déictique des psychocognitivistes, issue d'expérimentations, qui montre que, pour le lecteur, le personnage devient le *centre déictique* du récit, le « QUI focalisant » autour duquel s'organise l'actualisation du monde fictionnel par le lecteur et notamment la référence déictique.

Ainsi, les sujets de conscience du récit fictionnel dans notre optique ne sont pas l'auteur, le narrateur et le narrataire cités dans les approches formalistes, mais le lecteur, les personnages et l'auteur cités dans les approches internes de la fiction, qui envisagent la fiction sous l'angle du lecteur[269].

Dans le monde réel se trouvent le lecteur et l'auteur (ou l'idée que le lecteur se fait de l'auteur, *i. e.* l'auteur inféré), mais on trouve aussi l'œuvre en tant qu'objet artefact (le livre, le texte). Les sujets de conscience, qui peuvent entrer en *communication empathique* (unilatérale) sont donc, dans le monde réel, le lecteur et l'auteur, conformément aux théories de Gregory Currie ou de Jon-Arild Olsen vues respectivement aux chapitres 5 et 8. Ainsi, le lecteur se sert-il de son *corps-analyseur* pour communiquer par empathie avec l'auteur tel qu'il se l'imagine.

Dans le monde fictionnel se trouvent le lecteur, les personnages mais aussi les objets qui meublent ce monde. Les sujets de conscience, qui peuvent entrer en *communication empathique* (unilatérale) sont donc, dans le monde fictionnel, le lecteur et les personnages. Ainsi, le lecteur se sert-il de son corps-analyseur pour communiquer par empathie avec les personnages du récit, conformément aux explications données aux chapitres 7 et 8.

10.2.3. Lisant, lisart, lectant et liseur

Notre modèle reprend les instances lectrices *lectant, lisant* et *liseur*, définies par Michel Picard et Vincent Jouve, mais il y ajoute celle du *lisart* que nous avons définie précédemment.

- Le *lisant* est la part du lecteur qui s'investit dans la fiction par l'imaginaire et simule mentalement l'univers fictionnel.
- Le *lisart* est le *corps vécu* du lecteur, diéictiquement transporté dans le monde de la fiction par la simulation mentale du *lisant*, et subissant physiologiquement, dans sa chair, les effets de cette simulation incarnée.
- Le *lectant* est la part du lecteur qui se distancie de l'univers fictionnel pour ne s'intéresser à l'œuvre que comme objet d'art.

[269] Nous avons vu que c'est ainsi que Jon-Arild Olsen analyse les phénomènes d'intersubjectivité dans *L'esprit du roman* (2004)

- Le *liseur* est le *corps vécu* du lecteur, quand il s'intéresse à l'œuvre en tant qu'objet d'art. Il est situé dans le monde réel et subit physiologiquement les émotions ressenties par le *lectant.*

Lectant et *liseur* sont situés tous deux dans le monde réel. *Lisant* et *lisart* sont situés dans le monde fictionnel. Le corps du lecteur se situe dans les deux mondes. En tant que corps matériel, corps-objet que les autres peuvent observer, il est situé dans le monde réel mais en tant que *corps propre*, ou *corps vécu,* tel que ressenti par le lecteur, il se situe soit dans le réel soit dans le monde fictionnel, selon l'instance lectrice, du *lisant* ou du *lectant*, qui est majoritairement influente à un moment T. Lorsqu'il est en immersion fictionnelle, le *lisant* prenant le dessus, le lecteur se vit comme déplacé dans le monde fictionnel.

10.2.4. La relation du *lisant* et du *lisart* dans le monde fictionnel

Dans le monde fictionnel, le *lisant*, en immersion dans la fiction, entre en relation intersubjective avec les personnages de l'histoire, comme s'il était le témoin des scènes qui lui sont racontées. Il traite les personnages comme des sujets de conscience, des *je-origine*, dont il essaie, comme il le ferait dans la vie réelle avec des personnes réelles, de comprendre les actions et les pensées. Le *lisant* utilise donc sa capacité à entrer en empathie avec les êtres que sont les personnages et le *lisart,* en tant que corps-analyseur, simule corporellement les gestes et émotions des personnages et transmet les résultats de cette simulation au *lisant,* afin qu'il se fasse une représentation mentale des événements racontés. Le *lisart* est donc l'outil qui permet au *lisant* de comprendre la fiction. Nous avons appelé *émotions fictionnelles empathiques* les émotions induites par l'empathie fictionnelle mise en jeu par le *lisant.*

Par ailleurs, le *lisant*, interagissant avec les personnages, ressent pour eux, en fonction de sa personnalité propre, des sentiments positifs ou négatifs qui influent sur sa perception des événements racontés. Le *lisart* éprouve donc physiologiquement les *émotions fictionnelles personnelles* ressenties par le *lisant.*

10.2.5. La relation du *lectant* et du *liseur* dans le monde réel

Cette dimension de l'activité du lecteur est le point faible de notre modèle car il n'est pas au centre de nos préoccupations. L'activité du *lectant* étant celle qui, depuis de nombreuses années, est privilégiée dans notre système éducatif, il n'était pas dans nos priorités de l'affiner. Cependant, en appuyant notre réflexion sur les systèmes proposés par Gregory Currie ou Jon-Arild Olsen, et par analogie avec ce qui se passe dans l'univers fictionnel, nous pensons que nous pouvons distinguer deux types d'émotions.

Dans le monde réel, le *lectant*, distancié par rapport à l'univers fictionnel, s'intéresse à l'œuvre littéraire en tant qu'artefact, c'est-à-dire en tant qu'œuvre d'art. Il cherche à interpréter cette œuvre en imaginant ce que l'auteur, ou l'idée qu'il s'en fait à partir du texte (auteur inféré), a voulu transmettre à ses lecteurs. Il entre donc en empathie avec cet auteur inféré et le *liseur*, en tant que corps-analyseur, éprouve donc les *émotions textuelles empathiques* simulées par le *lectant.*

D'autre part, le *lectant* s'intéresse aussi au texte comme forme. Les émotions qu'il ressent par rapport à cette forme textuelle sont elles aussi éprouvées par le *liseur,* le *corps-propre* du lecteur situé déictiquement dans le monde réel. Nous les avons appelées *émotions textuelles personnelles.* Les représentations que le *lectant* se fait de l'auteur, et les sentiments qu'il éprouve à l'égard de l'auteur comme personne peuvent également jouer un rôle dans ces *émotions textuelles personnelles* que le lectant ressent.

10.2.6. La relation du *lisart* et du *liseur*

Tout comme les rôles du *lectant* et du *lisant* le sont l'un pour l'autre, ceux du *lisart* et du *liseur* sont complémentaires. Leur répartition dans l'activité du lecteur dépend du type d'œuvre lue, des habitudes du lecteur, de la modalité de lecture choisie et du moment T dans l'activité lectorale.

Cependant, on peut dire qu'avant la lecture, c'est le *liseur* qui a le rôle le plus important puisque le lecteur se fait *lectant* pour anticiper sur la lecture à venir et faire des hypothèses à partir de l'objet livre qu'il a entre les mains. Il n'est cependant pas exclu que le titre de l'œuvre, notamment lorsqu'il s'agit des aventures d'un héros récurrent de série, n'enclenche déjà le travail du *lisant* et par voie de conséquence celui du *lisart.*

Au cours de la lecture, dans un régime de lecture en progression, le *lisant* tenant un rôle prépondérant, le *lisart* est fortement sollicité et éprouve physiologiquement les émotions fictionnelles. Chaque fois que le lecteur lève les yeux de son livre, une alternative se joue. En effet, le lecteur peut profiter d'un moment de rêverie pour prolonger l'immersion dans le monde de la fiction et goûter physiologiquement, en tant que *lisart*, aux émotions fictionnelles suscitées par l'histoire. Mais il peut aussi prendre du recul sur ce qu'il éprouve fictionnellement et apprécier en *lectant* l'œuvre qu'il a entre les mains. C'est alors le *liseur* qui éprouve les *émotions textuelles*, les transmet au *lectant* et fait dire, par exemple, au lecteur qui lit *La Case de l'oncle Tom* : « C'est un superbe roman qui m'a beaucoup ému. Il permet de comprendre ce qu'est la condition d'esclave ».

Conclusion

L'intérêt de notre modèle est d'isoler le concept de *lisart,* siège corporel des *émotions fictionnelles* éprouvées par le lecteur. *Lisant* et *lisart* sont les deux instances qui rendent compte du lecteur quand il est sujet au *bovarysme littéraire*. Le *lisant* représente le lecteur en tant qu'instance imaginante, simulant mentalement l'univers fictionnel, quand le *lisart* conceptualise le *corps fictionnellement ému* du lecteur, c'est-à-dire l'instance qui incarne corporellement la simulation mentale proposée.

Or, nous l'avons vu avec les travaux des cogniticiens et des neurobiologistes, l'action du *lisant* est corrélée à celle du *lisart* et ne saurait s'en découpler. Si comprendre un récit, c'est simuler mentalement les événements racontés et inférer les pensées des personnages, alors c'est aussi simuler corporellement les mouvements et émotions racontées dans l'histoire.

Nous souhaitons avec ce modèle montrer que le travail de compréhension du texte ne peut s'exonérer de ce que vit le *lisart.* Si le *lisant* est le lecteur qui imagine l'histoire, le *lisart* est le lecteur qui *vit* l'histoire dans sa chair. Le *lisart* incarne successivement tous les personnages, à qui il offre sa chair pour qu'ils prennent vie. Il est donc le véritable sujet de la métamorphose dont parle Mario Vargas Llosa :

> Quand nous lisons des romans, nous ne sommes pas ce que nous sommes habituellement, mais aussi les êtres artificiels parmi lesquels le romancier nous transporte. Ce transport est une métamorphose (2006 : 16).

Conclusion de la deuxième partie

La présentation des théories qui encadrent notre travail est maintenant achevée. Comme nous l'avons vu, il s'agit d'un cadre multiréférencé qui fait appel tant à la théorie littéraire, qu'à la linguistique, à la philosophie, à la neurobiologie et à la psychologie cognitive, et dont le caractère pluridisciplinaire peut le faire paraître hétéroclite.

Un cadre multiréférencé

Nous rappelons que nous avons posé comme sujet de réflexion le bovarysme littéraire, c'est-à-dire la faculté du lecteur de fiction à se prendre pour un personnage et à éprouver des émotions en lien avec cette identification. Nous proposions de voir si le *bovarysme* était inhérent à la lecture littéraire. Nous nous sommes donc demandé comment fonctionnait le processus de lecture littéraire, de quelle nature était la relation entre personnage et lecteur, et quel rôle y tenaient les émotions. C'est donc notre problématique et la nature même de son objet qui ont rendu le recours aux autres disciplines incontournable.

On sait que les tenants de la théorie de la réception, inspirés par les travaux de Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco ou Michel Picard, se sont démarqués de la théorie littéraire en cours dans les années soixante-dix pour axer leur réflexion sur l'*activité* du lecteur et ont proposé d'expliquer et de modéliser le processus mis en jeu dans la lecture littéraire. Michel Picard et Vincent Jouve ont ainsi privilégié une approche psychanalytique où l'inconscient joue un rôle prépondérant dans le dualisme corps/esprit, quand d'autres théoriciens, comme Bertrand Gervais, ont préféré miser sur les découvertes en Intelligence Artificielle, à qui ils ont emprunté les notions de scripts et de scénarios.

Cependant, l'évolution récente des sciences cognitives, soutenue par les découvertes en neurobiologie, a changé la manière d'envisager l'acte de lecture en montrant qu'il y a une similarité entre notre manière d'appréhender le réel et celle qui nous permet de comprendre la fiction. Pour le lecteur, cela relève donc de la même expérience, essentiellement corporelle et sensible, dans laquelle l'*empathie* joue un rôle prépondérant. L'œuvre de fiction littéraire est un monde possible, dans lequel le lecteur se déplace mentalement en modifiant ses repères déictiques pour observer de l'intérieur les actions menées par les personnages, lire leurs pensées et éprouver corporellement, comme s'il devenait autre, les émotions qui sont les leurs.

Comme nous l'avons montré, la théorie des mondes possibles et la linguistique s'associent donc à la neurobiologie, à la philosophie de l'esprit et à la psychologie cognitive pour nous aider à comprendre ce qui se joue dans la lecture. Dans un article récent consacré à la poétique cognitive, Arnaud Schmitt montre que cette pluridisciplinarité témoigne de « la richesse de nos vies herméneutiques » et de « l'extrême complexité inhérente à la triade auteur-texte-lecteur » (Schmitt, 2012 : 145).

La poétique cognitive

La « poétique cognitive » est un concept créé, à l'issue d'une conférence sur les sciences cognitives, par un professeur de littérature, frappé de remarquer les similitudes entre les sciences cognitives et sa propre approche de la théorie littéraire. Son ouvrage *Toward a Theory of Cognitive Poetics,* paru en 1992[270], est la première référence à ce nouveau champ disciplinaire. Pour Reuven Tsur, les sciences cognitives permettent à la théorie littéraire « d'étudier la façon dont le lecteur [traite] les informations diégétiques » (Schmitt, 2012 : 143). Aux cognitivistes, en échange, la rencontre du lecteur avec la matière fictionnelle offre un vaste terrain d'observation de la pensée humaine en action.

> On comprend que l'une des raisons d'être de la poétique cognitive est de rétablir des liens entre le réel et la littérature, non par le biais de la *mimesis* réaliste, mais par celui de l'*expérience* du lecteur (146).

En tant que discipline naissante, la poétique cognitive est aujourd'hui essentiellement anglo-saxonne, et peut-être encore mal définie, mais selon Arnaud Schmitt, « certains théoriciens la pratiquent sans le savoir » (143). En effet, même si outils et méthodologie diffèrent, il estime que la poétique cognitive représente « le versant pragmatique de la théorie de la réception » (148). Dans son argumentation, il rappelle que Ivor Amstrong Richards, considéré par certains chercheurs américains[271] comme le précurseur de la théorie de la réception souhaitait déjà, il y a bientôt un siècle, que la théorie littéraire passe d'une « approche interprétative "scientifique" » à une « approche interprétative émotive » (147).

La poétique cognitive représente-t-elle le nouveau tournant de la théorie littéraire après les ruptures épistémologiques qu'ont représentées la théorie de la réception puis l'avènement du sujet lecteur ? Avec l'aide de la linguistique et de la narratologie post-classique, elle permet

[270] Reuven Tsur, *Toward a Theory of Cognitive Poetics,* Amsterdam, North Holland, 1992 (Schmitt, 2012).
[271] Arnaud Schmitt cite notamment Jane P. Tompkins, *Reader-Response Criticism* (1980).

de repenser le rapport au langage de fiction. Peut-être notre travail s'inscrit-il dans cette nouvelle discipline.

Retour du bovarysme dans la théorie littéraire

Pour boucler ce travail de cadrage théorique sur le lecteur, son activité, ses compétences, nous rappelons que notre problématique initiale concernait le bovarysme littéraire, c'est-à-dire la capacité du lecteur à adopter le point de vue des personnages fictionnels et à en éprouver des émotions fortes. Nous nous demandions si le bovarysme était une compétence indispensable pour un lecteur. Il nous semble que notre travail a répondu à la question et que nous avons bien mis en valeur le rôle de l'*empathie* et des *émotions fictionnelles* dans le processus de lecture, notamment avec la création du concept de *lisart* comme instance lectrice éprouvant corporellement les effets du *bovarysme littéraire* et participant pleinement à la compréhension du récit.

Nous laissons à Marielle Macé le soin de défendre le bovarysme, dont elle souhaite qu'il soit désormais pris « un peu plus au sérieux » :

> Éclairé par l'*empathie* […] par l'analyse de l'*immersion* […] par l'hypothèse d'un *mimétisme* fondamental de l'humain […] c'est-à-dire par la tendance affective de toute lecture et les formes ordinaires de l'identification, le bovarysme pourrait redevenir la figure incontournable d'une psychologie de la littérature (Macé, 2011 : 188).

En signalant que l'*empathie*, l'*immersion* et le *mimétisme* permettent d'éclairer les phénomènes émotionnels et identificatoires en jeu dans la lecture, Marielle Macé montre que le *bovarysme* est au cœur de l'activité lectorale et elle propose qu'il redevienne un paradigme de réflexion dans la théorie littéraire. Confirmant ce que nous avons tenté de démontrer, cette réhabilitation d'un phénomène longtemps dénigré nous permet de justifier une partie du titre de notre mémoire : *Éloge du bovarysme*.

À ceux qui, rappelant la situation d'Emma Bovary ou de Don Quichotte, s'inquièteraient encore des possibles dangers encourus par le lecteur, nous laisserons Mario Vargas Llosa répondre que *vivre la fiction* est un souhait qui nous honore, quelles que soient les avanies où cela nous mène, et que c'est de ce souhait que sont nées les fictions :

> Parce qu'ils croient que la réalité est telle que le prétendent les fictions, Alonso Quijano et Emma endurent de bien terribles tourments. Les condamnons-nous pour autant ? Non, leur histoire nous touche et nous émerveille : leur impossible entreprise de *vivre la fiction* nous semble personnifier une attitude idéaliste qui

> honore l'espèce humaine. Car vouloir être différent de ce qu'on est a été depuis toujours l'aspiration humaine par excellence. Il en est résulté le meilleur et le pire dans l'histoire. De là sont nées, également, les fictions (Vargas Llosa : 15-16).

Avec Mario Vargas Llosa, le bovarysme n'est pas seulement une compétence littéraire mais aussi une qualité humaine.

PARTIE III : EXPÉRIMENTATION DIDACTIQUE – *Le Journal de Personnage*

Introduction de la troisième partie

Dans un article commentant l'autobiographie de lecteur de Michel Tremblay *Un ange cornu avec des ailes de tôle,* Claude Filteau montre que le jeune Michel est initié au jeu de la fiction par sa mère et sa grand-mère, lectrices non-spécialistes mais, semble-t-il, talentueuses « à en juger par leur manière de lire et de parler des livres » (Filteau, 2008 : 110). Cette analyse nous paraît rencontrer nos préoccupations de chercheure en didactique de la littérature s'intéressant à la lecture de récits fictionnels.

Lorsque le garçon, qui comprend tôt le paradoxe des émotions fictionnelles et s'interroge sur le rapport entre le romanesque et la réalité vécue, commence à émettre des jugements critiques et distanciés envers les fictions sentimentales en raison du caractère invraisemblable de l'intrigue, il reçoit de sa mère les explications suivantes :

> Chus pas une spécialiste de la littérature, moi ! J'me contente de lire des livres, de suivre l'histoire qu'on me conte, de brailler quand c'est triste pis de rire quand c'est drôle… J'me pose pas de questions jusqu'à demain à chaque fois que je finis une phrase ! J'finirais jamais un seul livre ! (Tremblay, 1994 : 162)

En effet, selon Mme Tremblay, la logique interne du monde de la fiction n'a rien à voir avec celle de la réalité et, même si cette lectrice ne manque pas de sens critique, elle considère que la remise en cause de l'intrigue « finirait par suspendre l'effet de "make believe" qui représente tout le plaisir de lire » (Filteau : 103). « Ça aurait pas eu de bon sens dans la vie, Michel, mais ça avait du bon sens dans le livre ! C'est ça qui compte ! », dit-elle à son fils (Tremblay : 103). Elle lui recommande donc de privilégier l'explication fictionnelle plutôt que la dimension référentielle et de privilégier les réactions émotives en fonction de ses valeurs morales. Elle lui apprend par ailleurs à considérer le monde de la fiction comme incomplet, sachant que la vérité de la fiction ne dépend pas d'un savoir exhaustif mais de la compréhension par le lecteur du comportement des personnages (Filteau : 104). De son côté, sa grand-mère conseille au jeune Michel d'ignorer ce qui dans le livre peut lui déplaire : « on lit c'qu'on veut ben lire, cher… » (Tremblay : 47).

Si l'on se base sur la distinction établie par Umberto Eco, entre « l'*utilisation* libre d'un texte conçu comme stimulus de l'imagination et l'*interprétation* d'un texte ouvert » (Eco, 1985 :

73), on voit que le jeune Tremblay apprend de sa mère et de sa grand-mère « à se servir du texte pour son plaisir » (Filteau, 2008 : 109) donc à l'utiliser. Les deux femmes apprennent au jeune Michel à s'approprier le texte lu en créant son propre texte de lecteur.

Selon Claude Filteau, tout tend à montrer dans l'œuvre de Michel Tremblay que cette lecture, même si elle n'est pas celle des spécialistes de la littérature, est toujours une création et même une « autocréation » (Filteau : 110) qui nécessite du talent. Apprendre à lire consisterait donc à apprendre à jouer le jeu de la fiction, c'est-à-dire à s'immerger dans le monde fictionnel puis à mettre en jeu l'empathie fictionnelle pour les personnages. D'après Claude Filteau, l'apprentissage de la lecture, comme Michel Tremblay le conçoit, consiste à savoir gérer l'empathie que l'on éprouve pour tel ou tel personnage ou pour telle ou telle situation (Filteau, 2008 : 110), c'est-à-dire à gérer les émotions déclenchées par la fiction. Cette référence à l'enfance d'un grand lecteur va nous permettre d'amorcer notre réflexion sur l'apprentissage de la lecture littéraire.

Dans notre cadre théorique, nous avons montré que l'*empathie fictionnelle* était indispensable pour comprendre les récits, en conséquence de quoi l'aptitude à l'*empathie fictionnelle* pouvait être considérée comme une compétence de lecteur. À l'instar de Michel Tremblay, nous affirmons donc que la formation du lecteur de récits littéraires passe par un apprentissage de la gestion de son *empathie fictionnelle* : savoir la mettre en jeu, pouvoir la reconnaître, accepter de la penser. Les questions que nous nous poserons dans cette troisième partie consacrée à la didactique de la lecture littéraire sont les suivantes : Comment l'enseignement de la littérature peut-il aider les élèves à développer leur aptitude à l'*empathie fictionnelle* ? Quels sont les dispositifs pédagogiques susceptibles de favoriser cette acquisition ?

Dans ce volet de notre travail, nous présenterons un dispositif d'écriture que nous avons appelé *journal de personnage*, prévu pour accompagner la lecture des récits littéraires et susceptible, selon nous, de développer, chez les élèves de cycle 3 et de collège, l'aptitude à l'empathie fictionnelle et partant, l'aptitude à l'immersion fictionnelle.

Dans un premier temps, nous observerons les textes officiels des programmes pour voir quelles sont les injonctions en matière de lecture littéraire et d'écriture au cycle 3 et en sixième. Nous verrons que les deux activités sont intrinsèquement liées. Nous analyserons par ailleurs comment sont traitées les questions de la fiction et des émotions fictionnelles. Cela nous amènera à comparer les programmes et les documents d'accompagnement de l'école élémentaire et du collège avec ceux de la maternelle et du lycée. Ce travail de cadrage institutionnel de notre expérimentation occupe tout le **chapitre 11**.

Le **chapitre 12** est consacré à la genèse de notre expérimentation didactique née non d'un cadre théorique élaboré en amont mais d'un travail de recherche empirique concernant l'enseignement de la lecture littéraire et la construction du sujet lecteur. Nous présenterons le dispositif du *journal du lecteur* tel que nous l'avons expérimenté pour montrer comment il permet au lecteur de s'investir subjectivement dans sa lecture et de mener une réflexion métacognitive sur son activité lectorale. Nous montrerons comment cette approche nous a amenée à expérimenter les écritures fictionnelles en première personne pendant une séquence de lecture du conte de « La Barbe bleue » et quelles observations nous avons pu faire.

Dans le **chapitre 13**, nous présenterons le dispositif du *journal de personnage* tel que nous le concevons, en présentant les objectifs que nous nous sommes donnés. Nous justifierons les modalités du travail d'écriture d'une part, à partir des concepts théoriques que nous avons développés dans notre deuxième partie mais aussi, d'autre part, à partir d'écrits de chercheurs en didactique spécialisés dans différents domaines : les écrits réflexifs (Bucheton et Chabanne), les liens entre lecture et écriture (Rouxel, Tauveron), la didactique de la lecture (Langlade, Daunay, Louichon) ou les écrits en première personne (Bishop). Nous présenterons le travail qui a été mis en œuvre dans plusieurs classes de CM2 et de sixième autour du *Journal de Gilgamesh* et les documents qui sont désormais à notre disposition : écrits d'élèves (scannés ou transcrits), dessins, questionnaires renseignés par des élèves, questionnaires renseignés par des professeurs, entretiens d'élèves retranscrits.

Le **chapitre 14** présente une première partie des résultats obtenus avec la mise en œuvre du dispositif du *Journal de Gilgamesh*. Nous nous concentrerons sur l'analyse des écrits produits par les élèves. Leur confrontation nous permettra de mesurer si le *journal de personnage* répond ou non aux objectifs que nous lui avions assignés de permettre un investissement subjectif dans le récit littéraire, mais elle permettra aussi de voir quel type de relation s'établit entre le lecteur et le personnage au fil de la lecture, grâce à l'écriture en première personne.

Au **chapitre 15**, nous observerons et classerons les réponses des élèves et des enseignants aux questionnaires qui leur ont été soumis et nous amorcerons l'analyse des entretiens individuels qui ont été menés avec tous les élèves d'une classe de CM2. A travers ces propos d'élèves, peut-être serons-nous en mesure de dire si le *journal de personnage* est un dispositif propre à développer la faculté d'immersion et d'empathie fictionnelles des élèves.

CHAPITRE 11 : CONTEXTE INSTITUTIONNEL

Notre travail expérimental concerne le *journal de personnage*, entendu comme un ensemble d'écrits fictionnels en première personne obligeant les élèves lecteurs à appréhender l'univers de la fiction en adoptant le point de vue des personnages. Ces écrits sont des objets verbaux qui complètent l'univers fictionnel : lettres, journaux intimes, autoportraits, récits, etc. Ce sont également des écrits de travail. Mais ce sont aussi des traces personnelles de l'appropriation d'une œuvre par des lecteurs, c'est-à-dire qu'ils sont autant de textes de lecteurs, au sens que Pierre Bayard donne à ce terme. Par ailleurs, pour les élèves, ils deviennent, une fois finalisés, des objets matériels qui leur permettent de se souvenir de leur lecture et de leur investissement dans l'univers fictionnel du personnage. Nous donnerons de plus amples explications au chapitre 13, mais avant de présenter notre travail expérimental sur le *journal de personnage* en classes de CM2 et de sixième, nous allons le situer dans son contexte institutionnel, en analysant les instructions officielles du Ministère de l'Education nationale en cours. Nous axerons notre observation sur quatre points précis en lien avec notre cadre théorique et avec notre expérimentation didactique : les objectifs de l'enseignement de la littérature, la relation entre l'écriture et la lecture, la référence explicite ou non au monde de la fiction et la place réservée aux émotions de l'élève lecteur/scripteur.

En ce qui concerne les deux premiers points, nous analyserons strictement les instructions officielles relatives au cycle 3 et à la classe de sixième. Nous observerons donc les programmes de l'école élémentaire pour le cycle 3, le préambule des programmes du collège pour la discipline « français » avec les instructions pour la classe de sixième et les paliers 2 et 3 du socle commun. Nous ferons aussi référence à deux documents d'accompagnement qui concernent spécifiquement l'enseignement de la littérature.

Les deux points suivants, l'analyse des références à la fiction et celle de la place des émotions dans l'enseignement de la littérature, nous amèneront à compléter notre observation avec les programmes et documents d'accompagnement relatifs aux autres niveaux d'enseignement, de la maternelle au lycée.

Nous proposerons donc l'étude des textes institutionnels suivants :

Niveau scolaire	**Programmes**	**Date**	**Documents d'accompagnement**	**Date**
Ecole maternelle cycle 1	Programmes et progression	2008	*Le langage en maternelle*	2011
Ecole élémentaire cycle 2	Programmes et progression Palier 1 du socle commun	2008	*Lire au CP*	2010
Ecole élémentaire cycle 3	Programmes et progression Palier 2 du socle commun	2008	*Une culture littéraire*	2008
Collège	Programmes de français : Préambule et programmes par niveaux	2008	Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège, par Patrick Laudet, IGEN, dans *Les nouveaux programmes de français au collège.*	2009
	Palier 3 du socle commun Projet de socle 3C	2006 2014	*Contributions des disciplines à l'évaluation de la culture humaniste,* Palier 3	2010
Lycée	Programmes	2010	*Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier, par* Patrick Laudet. IGEN.	2011
			Le personnage de roman, du XVIIe siècle à nos jours. Pistes de travail.	2013

Tableau n° 14 : *Textes institutionnels du MEN régissant l'enseignement du français et/ou de la littérature de la maternelle au lycée.*

Ainsi, ferons-nous apparaître une particularité de nos instructions officielles observées diachroniquement sur le cursus complet de l'élève, à savoir la disparition, à partir du collège, de tout ce qui fait référence à l'immersion et à l'empathie fictionnelles en tant qu'expériences vécues par les élèves lecteurs.

11.1. LECTURE LITTÉRAIRE ET ÉCRITURE

Notre premier travail concerne donc l'analyse de la place faite, dans les programmes de CM2 et de sixième, à la lecture littéraire et à l'écriture.

En ce qui concerne le cycle 3 de l'école élémentaire, dont relève la classe de CM2, il est précisé que « le programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves », que « l'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome » et que « le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge » et « participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune ».

Dans le préambule des programmes de français du collège, il est stipulé que les cinq axes qui structurent les programmes sont les suivants : 1- la pratique et l'analyse de la langue, 2- une

découverte des œuvres littéraires selon un déroulement chronologique, 3- une initiation à l'étude des genres et des formes littéraires, 4- « le regard sur le monde, sur les autres et sur soi à différentes époques, en relation avec l'histoire des arts », ce qui permet de donner une finalité humaniste à cet enseignement et 5- « la pratique constante, variée et progressive de l'écriture ».

On retrouve donc, entre les deux niveaux de CM2 et de sixième, des éléments en écho. Nous allons observer cela dans le détail, en commençant par la question de la lecture littéraire.

11.1.1. Objectifs de l'enseignement de la lecture et/ou de la littérature

Si les programmes de l'école primaire font la distinction parmi les sous-disciplines du français entre « lecture » et « littérature », en revanche, les programmes du collège ne marquent pas de séparation claire dans la rubrique « lecture » entre la littérature et les autres textes à lire. Nous puiserons donc indifféremment dans les deux rubriques « lecture » et « littérature » pour faire l'analyse de ces instructions officielles. La comparaison des deux textes prescriptifs montre que l'enseignement de la littérature, en cycle 3 comme en classe de sixième, a quatre grandes finalités : la reconnaissance des genres et des formes, la constitution d'une culture littéraire, la formation d'un esprit humaniste et l'aide au développement de la compétence scripturale.

La première finalité de l'enseignement de la lecture est **l'étude des genres et des formes**, finalité qui prend deux orientations : la distinction entre textes littéraires et non-littéraires d'une part, et entre les différents genres de la littérature d'autre part.

Cet objectif est clairement exprimé pour le collège où l'on oppose les formes spécifiques du langage de la littérature à celles de « l'information, de la publicité ou de la vie politique et sociale », le professeur faisant découvrir et étudier des textes documentaires et des textes de presse en plus des textes littéraires. À l'école, cette finalité n'est pas exprimée aussi explicitement dans les programmes, mais il est dit que la lecture continue à viser la compréhension « des textes scolaires », « des textes informatifs et documentaires » et « des textes littéraires ». Il est donc fait une distinction entre trois types d'utilisation du langage qui font l'objet de traitements particuliers.

En ce qui concerne les formes et genres littéraires, si l'école doit juste faire découvrir des œuvres « relevant de divers genres » et notamment de « différents genres littéraires et éditoriaux » (MEN, 2008c : 1), en revanche, pour le collège, il est dit que les élèves analysent les œuvres « en fonction des genres et des formes auxquels elles appartiennent » (MEN,

2008b). Aussi, la lecture « attentive et réfléchie » qu'est la lecture analytique[272] doit-elle développer chez eux des qualités d'analyse et d'interprétation.

La deuxième finalité est la **culture littéraire** de l'élève. Au collège, il s'agit de fonder une culture humaniste « que l'environnement social et médiatique quotidien ne suffit pas toujours à construire » mais qui est indispensable « pour comprendre les œuvres littéraires, cinématographiques, musicales ou plastiques » (MEN, 2008b : 2). Les lectures conduites en classe doivent initier l'élèves « aux mythes, contes et légendes, aux textes fondateurs et aux grandes œuvres du patrimoine » (2). En conséquence, chaque année, l'élève lit et étudie plusieurs œuvres du patrimoine français et francophone, européen, méditerranéen et mondial. En classe de sixième, il est donc prévu de lire les textes fondateurs de l'antiquité mais aussi des contes patrimoniaux ou des récits merveilleux dont plusieurs appartiennent à la littérature africaine ou orientale. Il est bien spécifié que les lectures personnelles, et notamment celles qui relèvent de la littérature de jeunesse, contribuent à l'acquisition de cette culture personnelle.

À l'école, le programme de littérature du cycle 3 est puisé « dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui » et chaque année, on propose aux élèves de lire des œuvres appartenant entre autres aux classiques de l'enfance et à une bibliographie proposée et réactualisée régulièrement par le MEN[273]. Les rédacteurs du document d'accompagnement pour le cycle 3, *Une culture littéraire à l'école*, insistent sur la continuité des apprentissages en rappelant que c'est parce qu'ils se sont constitués un « capital de lecture » à l'école primaire que les élèves du collège peuvent adopter un regard réflexif sur ce qu'ils lisent. La littérature de jeunesse abordée à l'école « fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir » (MEN, 2008c : 1).

La troisième finalité qui relève d'une **éducation à l'humanisme** s'exprime dans le souci des rédacteurs des programmes du collège de mettre en avant l'impact de ses lectures sur l'élève lecteur et sur sa compréhension du monde. Les lectures doivent susciter la réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de civilisation (MEN, 2008b : 2). Les lectures doivent être menées avec le souci de « privilégier l'accès au sens, prendre en compte la dimension esthétique et permettre une compréhension approfondie du monde et de soi » (3). Dans la rubrique « histoire des arts », il est explicitement fait référence aux *fonctions* des textes littéraires en tant qu'œuvres d'art dont on évoque le « pouvoir de création poétique ou littéraire qu'ils recèlent ou initient » (MEN, 2008b : 4).

[272] Nous avons donné une définition de la lecture analytique au chapitre 2.
[273] La dernière réactualisation de cette liste date de juin 2012.

À l'école, c'est dans la rubrique « culture humaniste » que cette dimension est précisée puisque la fréquentation des œuvres littéraires doit contribuer « à la formation de la personne et du citoyen » en ouvrant « l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts » (MEN, 2008a).

Enfin, la quatrième finalité est liée **à la langue et à l'écriture**. Nous verrons, en observant les finalités de l'écriture, combien lecture et écriture sont intrinsèquement mêlées. Mais notons tout de suite ce qui est précisé pour la classe de sixième :

> Les textes littéraires fournissent des modèles à imiter, permettant de s'inspirer fructueusement de leur structure (celle du conte ou de la fable par exemple), de la thématique qu'ils développent, de leur mise en mots (MEN, 2008b : 6).

Ainsi les œuvres littéraires peuvent-elles permettre aux élèves de s'approprier des thèmes de réflexion à développer mais aussi des formes et du lexique pour les mettre en texte.

Nous pourrions ajouter une cinquième finalité assignée à la lecture des œuvres littéraires, celle d'éveiller **le plaisir de lire** chez les élèves. Nous y reviendrons.

11.1.2. Objectifs de l'enseignement de l'écriture

L'enseignement de la lecture ne saurait, ni à l'école, ni au collège, se dissocier de l'apprentissage de l'écriture. Ceci est très clairement dit pour les deux niveaux. Au cycle 3, il est précisé que « la lecture et l'écriture sont systématiquement liées » (2008a : 1) et que les compétences d'écriture sont « en grande partie dépendantes de l'accumulation des lectures » (2008c : 8). Il est donc conseillé de montrer aux enfants que tout travail d'écriture se nourrit des lectures antérieures et de considérer que l'écriture à partir des textes lus est « l'activité d'écriture principale du champ disciplinaire "littérature" » (8). De la même façon, on doit instaurer au collège « la pratique constante, variée et progressive de l'écriture » et il est précisé que cette activité d'écriture « vient couronner le tout » (2008b : 1). Même s'il est difficile de savoir ce que recouvre exactement la métaphore du couronnement – l'écriture subsume-t-elle les autres activités du français ou bien les parachève-t-elle ? – on peut toutefois constater, tant à l'école élémentaire qu'au collège, l'importance qui est donnée à l'activité d'écriture d'une part, et au lien lire-écrire d'autre part.

À l'école, les programmes donnent une liste d'écrits possibles qui mêle indifféremment types et genres de textes : « les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse » mais aussi « à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème ». Il est rappelé que la rédaction de textes « fait l'objet d'un

apprentissage régulier et progressif : elle est *une priorité du cycle des approfondissements* »[274] (MEN, 2008a : 2).

Pour le collège, il est demandé que toute séance d'analyse de texte comprenne des travaux d'écriture, en amont ou en aval : « pour résumer, reformuler, inventer un début ou une suite, insérer un passage, imiter ou transformer un passage ». Afin que les élèves voient comment fonctionne leur langue et en mesurent les effets, il faut donc une « pratique régulière, continue et variée de l'écriture ». L'entrainement à l'écrit doit porter sur tous les faits de l'écriture, des énoncés brefs aux textes complets[275]. Là encore, il est spécifié que l'amélioration de l'expression écrite des élèves est *au cœur des préoccupations pédagogiques au collège*[276] (MEN, 2008b : 3).

Enfin, à l'instar de ce qui est dit de la découverte du plaisir de lire, il est précisé que l'apprentissage de l'écriture doit permettre aux élèves de découvrir « le goût et le plaisir d'écrire » (MEN, 2008b : 3). C'est aussi ce que l'on trouve dans le document d'accompagnement pour le cycle 3 qui précise que « le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire » (2008c : 8).

11.1.3. Le plaisir de lire et d'écrire

En effet, à l'école comme au collège, une des finalités explicitement affirmées de la lecture et de l'écriture est de susciter le goût et le plaisir pour la langue écrite.

Dans les programmes du cycle 3, ceci n'est précisé que pour la lecture : « ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire ». Cette formulation engage l'enseignant à choisir les œuvres avec attention mais aussi à adopter une attitude bienveillante qui permette aux élèves de s'épanouir dans leur activité de lecteurs. Il n'est rien précisé de plus à ce sujet, mais dans le document d'accompagnement susnommé pour le cycle 3, il est confirmé que l'objectif poursuivi est bien que l'élève devienne « un lecteur autonome et passionné » à qui la lecture personnelle soit familière (2008c : 10). Comme nous venons de le voir ci-dessus, le plaisir de l'écriture découle de celui de la lecture (2008c : 8).

Au collège, le même souci anime les rédacteurs des programmes puisque la référence au goût ou au plaisir de lire apparaît par quatre fois dans le seul préambule. Ainsi, bien que les différentes formes de lecture visent explicitement le développement des compétences de

[274] C'est nous qui soulignons.

[275] On peut s'étonner toutefois que des notions comme « la cohérence textuelle et l'énonciation » ne puissent être abordées qu'en Quatrième, étant donné que tout écrit les met en jeu[275].

[276] *Ibid*

lecture, elles s'attachent également « à susciter le plaisir de lire » (MEN, 2008b : 3). Et, encore une fois, la formulation renvoie à l'attitude de l'enseignant qui « cherche à susciter le goût et le plaisir de lire » (deux occurrences) (2) ou « cherche à développer le goût de lire » (3). Aucune autre précision n'est donnée.

En revanche, dans l'analyse de la place et les enjeux de la littérature rédigée par Patrick Laudet à l'attention des enseignants (2009), l'explication change de tonalité. En effet, il est précisé d'emblée qu'il importe de « donner du sens […] plutôt que du plaisir » car « tel est bien l'objectif de l'enseignement des Lettres » :

> L'accès au sens est l'objectif pédagogique premier, le plaisir de lire n'en est que la récompense. On a peut-être commis des excès en mettant en avant cet impératif du plaisir de lire. Il y a un plaisir de lire, qu'on peut souhaiter au plus grand nombre, mais que certains n'auront peut-être jamais. Mais tous peuvent connaître la joie de comprendre, ce qui est autre chose (Laudet, 2009).

Si les programmes instaurent le développement du plaisir de lire comme un objectif pour les enseignants, on voit que, pour Patrick Laudet, IGEN, certaines lectures procurent du plaisir quand d'autres, plus réflexives, provoquent de la joie. Or, quelle frontière cette dichotomie entre plaisir et joie trace-t-elle sinon la supériorité de la distanciation sur l'implication ou bien, pour reprendre le modèle de Vincent Jouve, la partition hiérarchique du couple *lisant-lectant* ?

11.1.4. Conclusion

Ces remarques liminaires sur la place de la lecture littéraire et de l'écriture dans les programmes n'ont pas d'autre but que de situer notre projet de *journal de personnage* dans le contexte des instructions officielles. Comme on le voit, proposer des travaux d'écriture pour accompagner la lecture d'une œuvre littéraire est donc conforme aux exigences institutionnelles qui demandent de lier lecture et écriture. Nous nous interrogerons pour savoir si cela permet de développer « le plaisir de lire et d'écrire » mais aussi « la joie de comprendre ».

Cependant, notre travail renvoyant à la notion d'univers fictionnel et d'émotions lectorales, nous allons analyser maintenant quelle place est faite à ces deux notions dans les textes des programmes scolaires.

11.2. FICTION

En ouverture d'un ouvrage consacré à l'écriture de fiction, Jean-Louis Dufays et Sylvie Plane signalent que l'enseignement de l'écriture de fiction s'est construit sur des points de vue très contrastés qui le considéraient soit utile soit nuisible, depuis l'opposition entre Ferdinand Buisson et Célestin Freinet jusqu'à la querelle qu'a suscité l'introduction d'un sujet d'invention au baccalauréat (2009 : 12). L'écriture de fiction a longtemps eu mauvaise presse à l'école. On peut se demander ce qu'il en est dans nos programmes actuels, concernant non l'écriture de fiction exclusivement mais plus globalement la fiction. Ainsi, à l'instar de Jean-Louis Dumortier et Julien Van Beveren (2009), qui ont fait ce travail d'analyse sur les programmes scolaires de la Belgique francophone, nous proposons d'observer quelle est la place accordée à la « fiction » dans les programmes de l'enseignement du français pour savoir à quoi réfère ce terme, dans *notre* communauté éducative[277]. Parle-t-on, dans ces prescriptions institutionnelles, de lecture de fiction ou d'écriture de fiction ? Et si oui, quel sens donne-t-on à ce mot ?

Pour répondre à ces questions, nous avons repéré et analysé les occurrences du mot ou du radical « fiction » dans les différents textes institutionnels. On trouvera l'essentiel des citations où elles apparaissent dans le tableau récapitulatif de l'annexe III-11-1.

11.2.1. Dans les programmes de français de CM2 et de sixième

La lecture des programmes pour l'école élémentaire et le collège fait apparaître l'absence notoire du mot « fiction ». Il y est souvent fait référence à des textes littéraires ou à des récits, mais jamais à des récits fictionnels. On ne trouve rien non plus dans les textes du socle commun, ni dans celui de 2006, ni dans le projet de juin 2014 pour un nouveau socle « de connaissances, de compétences et de culture ».

On trouve toutefois le mot « fictif » dans les programmes du collège à plusieurs reprises. En classe de cinquième, il est question d'écrire des « dialogues fictifs ou réels » ou bien de développer l'expression orale par « des dialogues fictifs avec jeux de rôles ». En troisième, dans les récits autobiographiques à écrire, il est possible de choisir la « lettre fictive ». Dans ces acceptions de l'adjectif « fictif », on voit qu'il s'oppose sémantiquement au qualificatif « réel », dichotomie qui, selon Jean-Louis Dumortier (2009) est peu pertinente pour nous aider à penser la fiction à partir de l'expérience du lecteur.

[277] Jean-Louis Dumortier et Julien Van Beveren (2009 : 47) posent une question du même ordre mais sur le sens de l'expression « écriture de fiction ».

Bien que le mot « fiction » n'apparaisse pas comme tel dans les programmes, on peut se demander si on y trouve des remarques permettant aux enseignants de mener avec leurs élèves une réflexion métacognitive sur la spécificité des textes de fiction et sur leur fonction.

Selon Jean-Louis Dumortier et Julien Van Beveren (2009), il y a trois points d'ancrage, relatifs aux postures et conduites appropriées, qui permettent la prise en compte de la fictionnalité des œuvres :

1- l'intention dominante du texte de fiction, une de ses finalités, est de procurer de l'agrément au lecteur[278] (2009 : 51).
2- la définition et la distinction précises des mots : réel, imaginaire, virtuel, vrai, faux, vraisemblable, invraisemblable, « dont le champ sémantique et le champ lexical sont vastes et qui prêtent à bien des malentendus dans les discours ordinaires » (52).
3- le travail sur les indicateurs ou marqueurs de fictionnalité et sur les fonctions propres de la fiction.

Si nous prenons l'un après l'autre ces trois points d'ancrage, nous pouvons d'emblée dire pour le **premier point**, avec ce que nous avons d'ores et déjà analysé, que la dimension intentionnelle de la fiction de procurer de l'agrément est prise en compte dans les programmes, ceux du cycle 3 et ceux de la sixième, par la notion de « plaisir de lire » que doivent procurer les lectures cursives. Même si toutes les œuvres lues en lecture cursive ne sont pas exclusivement fictionnelles, elles le sont pour l'essentiel. Cependant, comme nous l'avons vu, le « plaisir » de lire est suspecté, dès le collège, de ne pas valoir « la joie » que procure une analyse plus approfondie du texte.

Pour ce qui relève du **deuxième point,** on note que nos programmes de cycle 3 et de sixième ne font pas de distinction nette entre les différents termes « réel », « imaginaire », « virtuel », « vrai », « faux », « vraisemblable », « invraisemblable ». Or, les énoncés de fiction, nous l'avons vu, ne se situent pas dans la problématique du vrai ou du faux, ni dans celle du réel ou de l'imaginaire, mais bien « sur un continuum allant de ce qui est considéré comme vraisemblable à ce qui est considéré comme invraisemblable » (Dumortier et Van Beveren, 2009 : 53). La notion de vraisemblable est liée à la communauté dans laquelle est produit l'écrit fictionnel, communauté qui partage la conviction que « certains objets de pensée existent bel et bien, et que certaines possibilités de relation entre ces objets se sont effectivement réalisées dans un espace-temps déterminé » (52).

[278] Jean-Louis Dumortier et Julien Van Beveren prennent beaucoup de précaution pour avancer cette affirmation, et rappellent notamment que le souci de l'agrément du lecteur n'est pas le seul apanage des textes de fiction, qu'une fiction peut déplaire et peut même être intentionnellement conçue pour rebuter un public mais en satisfaire un autre (2009 : 51)

Observons ce que l'on trouve dans les textes officiels pour l'utilisation des différents termes susnommés :

Pour le cycle 3, la liste des types d'écrits à rédiger distingue « *narrer* des faits réels »[279] et « *inventer* des histoires », sans pour autant que l'invention soit explicitement liée à la création d'un univers fictionnel. Dans les programmes de sixième à la rubrique « expression écrite », il est dit que l'objectif prioritaire est « la rédaction d'un texte *narratif* correct et cohérent d'une page environ (une vingtaine de lignes) » et que l'on doit privilégier l'écriture de textes narratifs « dans lesquels l'élève exerce ses capacités d'*invention* » (2008b : 6). Que signifie cette allusion aux « capacités d'invention » de l'élève ? Attend-on de lui la création d'un univers fictionnel ou bien son invention touche-t-elle un autre aspect du texte ?

Par ailleurs, la liste des propositions de travaux d'écritures est assez exemplaire pour illustrer la confusion terminologique qui concerne les termes « récit » et « narration » :

1- « *récits* rendant compte d'une expérience personnelle […] »[280] : le terme « récit » renvoie dans cet énoncé à un récit factuel.
2- « *écrits* en relation avec le programme de lecture : une courte fable, un conte ou une partie de conte, un épisode épique, une courte scène de théâtre ». Ici, à l'exception de la scène de théâtre, tous les exemples proposés sont explicitement des « récits fictionnels » au sens donné par Dorrit Cohn à ce mot.
3- « *textes* favorisant l'expression poétique » : de tels textes ne peuvent-ils avoir un caractère fictionnel ? Peuvent-ils être des récits ?
4- « *narrations* à partir d'œuvres étudiées dans le cadre de l'histoire des arts » : s'il s'agit de « narrations », rien n'explique ici ce qui est attendu.
5- « *écrits* à partir de supports permettant de développer des qualités d'*imagination* (images, objets, documents audio-visuels) » : le terme « écrits » laisse très ouverte la consigne.

Enfin, on voit mal comment distinguer les deux dernières propositions : quelles différences majeures entre les « narrations » à partir d'œuvres d'art et les « écrits » à partir de supports sollicitant l'imagination ?
Il y a donc ici confusion entre « texte narratif » et « récit inventé », ce qui renvoie à la confusion dont on peut, selon Jean-Louis Dumortier, attribuer la paternité à l'adoption par l'école des théories de Gérard Genette[281] parce que « la plupart de ceux qui ont œuvré à la transposition didactique de la narratologie ont, pendant des années, donné à penser ou laissé

[279] C'est nous qui soulignons dans les quatre citations de ce paragraphe.
[280] C'est nous qui soulignons dans les cinq citations de ce paragraphe.
[281] Nous avons déjà expliqué comment la narratologie classique s'était imposée dans l'enseignement français au chapitre 3.

penser que le terme "récit" désigne exclusivement la structure d'une histoire imaginaire » (Dumortier *et al.*, 2009 : 49)

Dans les programmes en vigueur, on voit donc qu'il n'y a aucune référence à un discours sur la « fiction » en tant que genre. Rien ne permet dans l'étude qui en est proposée de distinguer les récits fictionnels des récits factuels.

Enfin, sur le **troisième point** relatif à la réflexion sur les indices de fictionnalité et les pouvoirs de la fiction, force est de constater qu'aucun apport théorique ne vient donner des indices aux enseignants et que, même si la littérature est censée contribuer à la construction d'une pensée humaniste, aucune réflexion n'est proposée aux élèves concernant la fiction comme mode de pensée pour réfléchir aux aspects de la vie humaine[282].

Cependant, si on accepte avec Jean-Louis Dumortier et Julien Van Beveren que « l'ensemble des productions verbales considérées comme fictionnelles et celui des productions verbales considérées comme littéraires, s'ils ne sont pas coextensifs, se recouvrent très largement » (Dumortier et Van Beveren, 2009 : 55) ou, avec Sylvie Plane, que « l'autorité de la tradition scolaire […] propose une sorte d'évidence : les œuvres littéraires sont majoritairement des œuvres de fiction », on peut penser que l'essentiel des réflexions et des objectifs de l'enseignement de la littérature, notamment en matière de culture humaniste, pourrait être traitée en relation avec la fictionnalité des textes.

Notre investigation serait incomplète si nous la réduisions à l'analyse de programmes dont le format actuel est peu propice au développement d'explications et de précisions. Aussi allons-nous observer également deux documents d'accompagnement proposés aux enseignants pour compléter leur réflexion sur les prescriptions institutionnelles : *Pour une culture littéraire* (2008c) qui concerne le cycle 3 et *Les nouveaux programmes de français du collège* (2009), un commentaire sur la place et les enjeux de la littérature dans les programmes 2008 du collège.

11.2.2. Dans le document d'accompagnement pour le cycle 3

Si, dans les programmes du cycle 3, il n'est pas fait allusion au monde de la fiction, en revanche, dans le document d'accompagnement concernant la culture littéraire à développer, même si le mot « fiction » n'est pas employé, il est clairement fait référence à un monde imaginaire qui « vient compléter le monde réel et permet de mieux le comprendre » (1).

[282] Une exception toutefois, en 3ème, le professeur fait réfléchir ses élèves « à la problématique de l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision », ce qui nous semble être une question propre à la représentation de l'univers fictionnel.

Quant aux mérites de la littérature de jeunesse, il apparaît qu'elle permet aux lecteurs « d'explorer de multiples possibles » et « d'exercer son jugement à l'égard de ces possibles ».

> La littérature de jeunesse, qu'elle soit d'hier ou d'aujourd'hui, n'a jamais manqué de mettre en jeu les grandes valeurs, de montrer comment les choix qui président aux conduites humaines sont difficiles, et comment un être de papier (comme un être de chair) n'est jamais à l'abri des contradictions ou des conflits de valeurs qui guettent chacune de ses décisions (5).

Ce que nous avons présenté dans notre cadre théorique comme « fonction » de la fiction se trouve bien explicité dans ces fragments de texte institutionnel. Ainsi voit-on que les théories de Thomas Pavel et Jean-Marie Schaeffer qui font du monde fictionnel une représentation modélisante de notre monde réel ont été adoptées par les rédacteurs. Par ailleurs, le parallèle qui est établi entre « être de papier » et « être de chair » rappelle l'intérêt de l'étude des états mentaux des personnages et de leur dimension psychologique. Dans le même document, on trouve aussi une allusion à la relation entre le lecteur et le personnage renvoyant implicitement à la description du processus d'empathie fictionnelle :

> Suivre un personnage, c'est une expérience de vie par procuration, c'est, d'une certaine façon, s'identifier ou se démarquer, se trouver ou se retrouver, découvrir l'autre… (9).

Ainsi, le personnage, bien que sa nature textuelle soit rappelée, est considéré comme une personne, puisqu'animé des mêmes pensées et des mêmes émotions que tout humain. Cette approche interne de l'univers de la fiction tel qu'il est appréhendé par le lecteur en *immersion fictionnelle* est celle que nous avons adoptée dans notre cadre théorique.

De ce choix d'approche du texte fictionnel, il résulte que la question des difficultés rencontrées par les élèves n'est pas abordée uniquement en termes de manque de capacité d'analyse ou d'interprétation. Pour les élèves en difficulté, le texte parle de défaut de « représentations mentales » lié au fait que le monde évoqué n'appartient pas « à l'expérience réelle ou imaginaire » des élèves (3). Ainsi est-il implicitement proposé à l'enseignant, non de développer les facultés d'analyse de ses élèves, mais de faire travailler la représentation mentale de l'univers fictionnel. Remarquons que Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, auteurs de *Lector & Lectrix* (Cèbe et Goigoux, 2009) et de *Lectorino & Lectorinette* (Goigoux et Cèbe, 2013), ouvrages à destination des enseignants et consacrés à l'apprentissage de la

compréhension des textes narratifs[283], ont axé leur travail sur ces deux dimensions de la lecture : la représentation mentale et les états mentaux des personnages.

Ainsi, dans ce document d'accompagnement pour l'enseignement de la littérature au cycle 3, même si le mot « fiction » n'est pas donné comme tel, on voit toutefois que l'œuvre fictionnelle avec l'univers qu'elle met en place est bien considérée dans sa spécificité. Un tel document n'existe pas pour la classe de sixième. Ce qui est proposé pour le collège est très différent, comme nous allons le voir.

11.2.3. Dans le document d'accompagnement pour le collège

Dans le document d'accompagnement qui commente l'enseignement de la littérature dans les programmes de 2008 (MEN, 2009), on trouve plusieurs occurrences du mot « fiction » ou de mots fondés par dérivation sur le radical « fiction ». Nous allons observer le sens qui leur est donné. Mais avant de commencer notre investigation, notons d'abord qu'à la rubrique « Raconter », l'auteur du texte semble soucieux de s'opposer au technicisme de l'enseignement prodigué dans les classes où, dit-il, « nous cadastrons beaucoup la littérature ». Il prône pour sa part un retour de « l'art de raconter des histoires » vu comme un « outil de l'humanité », ce qui rappelle les théories de Jérôme Bruner (2002/2010) ou de Jean Molino et Raphaël Lafhail-Molino (2003) sur l'importance du récit pour la pensée humaine.

Cependant, citant Olivier Py qui en appelle à « la valeur anthropogène des mythes », Patrick Laudet, auteur de ce document, valide un usage très particulier du radical « fiction » puisque ses occurrences sont connotées négativement comme exprimant le leurre et le mensonge :

> La fiction est hélas le plus souvent malade de virtualité, et le monde des images nous enivre de réalités fictionnées dans une débauche d'obscénité vécue. Cette réalité-fiction est plus qu'un désenchantement (Laudet, 2009 : 6).

Cette phrase est intégrée à une charge contre une forme de littérature commerciale et contre les attraits des récits virtuels que sont les jeux vidéo par exemple. Mais l'usage qui est fait du mot « fiction » associé à la déploration (« hélas ») et à l'idée de maladie, comme l'utilisation de l'adjectif « fictionnées » conjointement avec le verbe « enivrer » et l'expression « débauche d'obscénité », ou encore l'emploi de la combinaison oxymorique « réalité-fiction » associée au « désenchantement », sont autant d'éléments qui ne donnent pas à la famille du mot « fiction » une connotation positive. Tel qu'il se présente, ce document institutionnel ne fait pas seulement montre d'une réticence à parler des univers fonctionnels,

[283] Le premier ouvrage concerne les classes de CM1, CM2, 6e et Segpa, le second les classes de CE1 et CE2.

mais surtout d'un rejet de la « fiction » définie exclusivement comme feintise trompeuse et asservissante et considérée comme concurrente de la bonne littérature.

La dernière occurrence du mot, insérée dans une liste d'injonctions pour aborder les textes littéraires, indique qu'il faut faire attention « à la claire intelligibilité des éléments de la fiction, au cadre spatio-temporel et aux personnages ». Ici, le terme fiction est pris au sens genettien de « diégèse ».

En conclusion, nous remarquons donc que le concept de « fiction » impose une forte démarcation entre le cycle 3 et le collège :

- En primaire, le terme « fiction » n'est pas utilisé comme tel, mais l'univers fictionnel dans son rapport au lecteur est connoté positivement. Il renvoie aux conceptions de Thomas Pavel, Jean-Marie Schaeffer ou Jérôme Bruner.

- En collège, au contraire, le terme « fiction » est employé de deux manières. Il l'est de façon neutre, conformément aux conceptions de Gérard Genette, pour parler du « contenu » de l'histoire, de la diégèse : personnages, événements, lieux, etc. En ce sens, il n'évoque nullement les spécificités du monde fictionnel telles que nous les avons analysées dans notre cadre théorique. À l'opposé, lorsqu'il évoque la relation du lecteur à la « fiction », il reprend le sens péjoratif de « mensonge » ou de « leurre » que lui a longtemps attribué le langage commun.

À titre indicatif, et pour conforter notre démonstration, nous pouvons remarquer aussi que dans le document d'accompagnement qui propose une aide méthodologique aux enseignants pour évaluer la culture humaniste (2010a), si on met de côté les deux termes « autofiction » et « science-fiction » qui concernent des genres littéraires spécifiques, on ne trouve qu'une occurrence du mot « fiction ». Elle se trouve dans la rubrique relative à l'histoire géographie pour l'item « porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre ». On y propose, entre autres, d'évaluer un film de fiction pour mesurer l'intention de son auteur. La fiction y est donc traitée dans sa dimension cinématographique, mais avec un regard distancié et critique.

Pour justifier la différence de traitement entre le cycle 3 et le collège, on ne saurait pourtant invoquer ici la situation chronologique de ces textes puisque le document d'accompagnement pour le cycle 3, s'il est officiellement daté de 2008, est la reprise partielle d'un document datant de 2002[284]. Il est donc très largement antérieur aux documents d'accompagnement pour le collège. Pour tenter de trouver l'explication de cette rupture, nous nous sommes donc

[284] Il s'agit de MEN (2002). *Littérature-Cycle des approfondissements.* Applicable à la rentrée 2002. CRDP.

penchée sur les autres textes prescriptifs pour l'enseignement du français, depuis ceux de la maternelle jusqu'à ceux du lycée, et nous nous proposons de comparer les résultats observés[285].

11.2.4. Dans les programmes pour la maternelle

Dans *Le langage en maternelle* (2011), document d'accompagnement pour le cycle 1, le mot « fiction » apparaît à de nombreuses reprises et, même si les termes « écrits littéraires », « récit » et « fiction » semblent quasiment équivalents – sans doute parce que l'essentiel des récits de la maternelle sont des récits fictionnels ou reçus comme tels par les enfants – il est précisé toutefois que « le récit peut concerner aussi bien le réel que la fiction » (24).

Les auteurs expliquent par exemple que les écrits littéraires « font pénétrer dans un univers de fiction ou jouent de la fonction poétique du langage » (60), que « grâce à la littérature de jeunesse, c'est à un univers culturel particulier que les enfants sont introduits, celui du récit et de la fiction » (66), que cette littérature de jeunesse « enrichit l'imaginaire enfantin – cette capacité à produire des images mentales – de deux manières : par la forme (le récit) et par l'univers créé (la fiction) » (67).

Apparaissent dans ce document des références à des notions que nous avons développées dans notre cadre théorique : l'univers de fiction (60, 69), les mondes fictionnels (150, 160), l'immersion fictionnelle (153), les représentations mentales (67, 160) et les états mentaux des personnages (153)[286]. Il est même précisé que « se créer des images mentales pour participer à l'histoire garantit un plaisir de lecture » (153), ce qui renvoie bien au premier des trois points de cadrage de la fiction proposés par Jean-Louis Dumortier et Julien Van Beveren et vus précédemment : la dimension intentionnelle de la fiction de procurer de l'agrément (2009 : 51).

Trois remarques peuvent être faites :

1- La fiction est ici évoquée en termes d'activité mentale du lecteur à qui les textes permettent de « penser ou rêver sur des histoires, de s'identifier à des personnages, de découvrir des vies dans lesquelles ils se projettent, des héros auxquels ils s'identifient et des amis virtuels » (60).

[285] Nous avons intentionnellement omis de consacrer une rubrique entière aux documents relatifs au cycle 2, car on ne trouve aucune occurrence du mot « fiction » dans les programmes de CP-CE1 (MEN, 2008d) et uniquement trois dans le document d'accompagnement *Lire au CP* (MEN, 2010b), deux d'entre elles renvoyant aux personnages de fiction, notamment les personnages types que les enfants doivent connaître (16, 36, 59), l'autre établissant une distinction sur les types de textes en opposant les textes fictionnels, aux textes prescriptifs et documentaires.

[286] Nous rappelons que les occurrences précises sont consultables dans l'annexe-III-11-1-Fiction.

2- Le terme « fiction » n'est pas limité à la littérature, mais élargi aux fictions télévisuelles ou cinématographiques, et se définit par ses effets émotionnels sur le lecteur :

> Pour les enfants qui n'ont guère fréquenté les livres, voire pas du tout, avant l'école, ils peuvent néanmoins connaître l'univers de fiction par les dessins animés ou les petits films d'animation vus à la télévision, qui n'ont pas l'épaisseur des albums mais qui leur ont raconté des histoires, qui les ont fait rêver, rire ou pleurer... (69)

3- la fonction de la fiction est expliquée : « L'univers des histoires éclaire le réel à travers la fiction : beaucoup de textes interrogent l'histoire, la société, les problèmes de l'enfance » (68).

Dans ce texte institutionnel pour les enseignants de maternelle, le sens du mot « fiction » correspond bien à celui que nous avons utilisé dans notre cadrage théorique. Aussi la découverte de la fiction implique-t-elle que la rencontre avec le texte soit pensée comme une rencontre avec des personnages et un univers fictionnel.

Deux points nous paraissent donc relever exactement de notre problématique : 1- la référence aux états mentaux des personnages, 2- la représentation de l'univers fictionnel qui nécessite, pour le lecteur, de se créer des images mentales.

Parce que les préoccupations qui animent les auteurs de ce document sont très proches des nôtres, il est donc intéressant de regarder quelles sont les activités proposées en maternelle pour développer la faculté des élèves à comprendre l'histoire en s'immergeant dans la fiction.

> Pour les stimuler, les tâches de dessin permettent d'expliciter les blancs du texte, de prolonger le récit, de préciser l'espace d'action... nécessitant des retours au texte et des relectures (160).

> Il est intéressant pour l'enseignant d'attribuer aux personnages des « bulles de paroles ou de pensées ». Les jeunes élèves pourront indiquer ce qui devra figurer dans ces bulles après avoir prélevé dans le texte (lu et relu par le maître) les éléments permettant d'en inférer le contenu et de distinguer actions, commentaires de l'action par un tiers, des paroles et pensées du personnage (152-153)

Les élèves sont donc amenés à dessiner la manière dont ils se représentent l'espace fictionnel ou les personnages, et à imaginer les paroles ou les pensées des personnages qui expriment, à différents moments du récit, ce qu'ils ressentent, pensent ou croient. Les activités proposées sont donc axées majoritairement sur deux aspects : 1- le développement de représentations mentales des élèves, 2- l'explicitation des états mentaux des personnages. Il est probable que

nous retrouverons ces deux dimensions de la lecture des récits fictionnels dans notre travail sur le *journal de personnage.*

11.2.5. Dans les textes institutionnels pour le lycée

Les programmes du lycée font explicitement référence à « l'univers de la fiction » (5), non seulement pour l'écriture qui peut être « fonctionnelle, argumentative, fictionnelle, poétique, etc. » (4,8) mais aussi parce que le personnage de roman est un des quatre objets d'étude au programme. Il est donc rappelé que « le fait de s'attacher aux personnages permet de partir du mode de lecture qui est le plus courant » (4), que les romans proposent « des modèles humains » et définissent des « valeurs » et que l'analyse méthodique des différents aspects du texte ne saurait être suffisante pour découvrir le sens du texte qui passe par « une relation personnelle au texte » où l'émotion joue un rôle essentiel (5).
De même, dans les documents d'accompagnement, les mots « fiction », « fictionnel » ou « fictif » sont plusieurs fois employés. Nous allons les observer successivement.

Dans *Le personnage de roman, du XVII^e^ siècle à nos jours. Pistes de travail* (2013), on trouve une vingtaine d'occurrences du radical « fiction ». En effet, le document est une explication des différentes conceptions successives de la notion de personnage et du « rapport dialectique toujours mouvant entre fiction et réel » que le personnage cristallise (3). Même s'il est rappelé qu'au XX^e^ siècle, certains écrivains ont tenté de déconstruire la conception du personnage comme « personne » (9), le considérant comme « un élément textuel parmi d'autres », une large place est faite à l'analyse des phénomènes d'intersubjectivité entre le personnage et le lecteur ou bien l'auteur. Citant Paul Ricœur qui disait que « le récit ne saurait être une *mimesis* d'actions sans être aussi une *mimesis* d'êtres agissants », les auteurs du document rappellent ainsi que « le roman, genre mimétique, offre le spectacle de personnages qui, toute création formelle qu'ils sont, s'apparentent peu ou prou à des personnes » (7). On signale aussi l'opposition entre une vision classique, purement textuelle, du personnage et la conception que s'en font auteur et lecteur :

> Dans une perspective classique où le personnage est davantage pensé comme une fonction, un modèle, on a longtemps considéré le personnage comme le masque ou la marionnette de son auteur. Nombre d'écrivains se plaisent pourtant à souligner la tendance qu'ont certains personnages à s'émanciper, à prendre des trajectoires autonomes. Comme si le personnage créé de toutes pièces parvenait à vivre devant l'auteur et dans l'esprit du lecteur (12).

Il est montré que le personnage, par définition conçu comme entité fictive, ne prend vie que par l'illusion de réalité qu'il suscite au sein de la fiction, mais que cette vie peut dépasser le cadre de l'œuvre, le personnage semblant alors en quelque sorte sortir de la fiction pour participer à la vraie vie. Il est même fait référence aux travaux de Vincent Jouve sur « l'effet personnage » pour rappeler que le personnage est un « être de fiction incomplet, pétri d'ellipses, aux contours inachevés » (12).

Ainsi, c'est par « la tension entre la pseudo-vie du personnage et sa construction purement formelle » que les auteurs proposent de structurer la réflexion menée sur le personnage (8).

Le second document d'accompagnement, plus ancien, est le texte de Patrick Laudet prônant le renouvellement de l'explication de texte (Laudet, 2011). Il en appelle au « souci de littérarité sensible » des enseignants rappelant que la « sollicitude pédagogique requiert soin et inventivité » pour favoriser l'implication de l'élève. Il donne quelques pistes de travail, et propose notamment de rénover les questionnaires de lecture en privilégiant des questions du type « De quoi ça me parle ? », plutôt que « Qui parle à qui ? ». Il s'agit de « soutenir mieux l'investissement fictionnel d'un lecteur, d'emblée moins "savant" qu'*impliqué* ? » (Laudet, 2011 : 7). Dans ce texte, il est donc rappelé que la lecture n'est pas prioritairement une activité intellectuelle mais qu'elle se joue aussi dans l'investissement axiologique et émotionnel. Il y est même fait référence à Pierre Bayard et aux pistes didactiques qu'il ouvre en parlant de critique « interventionniste » (Laudet, 2011 : 23).

11.2.6. Bilan

À l'issue de cette analyse, nous pouvons dire que la fiction subit des traitements très différents dans les programmes du français et dans les documents d'accompagnement destinés aux enseignants selon le niveau de classe auxquels ces textes renvoient.

En maternelle, les notions d'immersion fictionnelle et de vie des personnages sont mises en avant, développés et expliqués en lien avec les théories actuelles de la fiction, même si les références théoriques ne sont pas explicitement données. On insiste sur le lien entre immersion fictionnelle et plaisir de lecteur. L'approche de la notion de fiction est une approche interne, c'est-à-dire résolument tournée non seulement sur l'activité du lecteur mais sur la manière dont ce lecteur vit et ressent cette activité.

Au cycle 2, l'intérêt semble focalisé sur l'apprentissage de la lecture et la notion d'univers fictionnel devient subalterne[287].

[287] Sans entrer dans le détail puisque ce n'est pas notre sujet, nous pouvons toutefois évoquer les travaux d'Agnès Doucet-Perrin (2012) relatifs à l'apprentissage de la lecture par le biais de la littérature, qui montrent

Au cycle 3, même si les textes n'utilisent pas le mot « fiction », le document d'accompagnement qui donne des indications concernant la lecture d'œuvres littéraires fait implicitement référence à l'activité fictionnelle du lecteur, son immersion dans un monde possible et sa relation affective avec les personnages.

Au collège, les choses sont bien différentes. Les programmes et les textes définissant le socle commun ne font aucune référence aux univers fictionnels sauf pour les opposer sémantiquement aux univers réels. Aucune réflexion sur les effets de la fiction n'est prévue dans le cadre de l'enseignement du français même si elle est rapidement mentionnée dans le cadre des arts plastiques ou de l'histoire-géographie. Le document d'accompagnement, quant à lui, fait un usage lexical du mot « fiction » à contre-courant de ce qui est proposé à l'école primaire : la fiction y est présentée à travers ses dérives, comme un danger potentiel. L'immersion fictionnelle et les plaisirs qu'elle procure au lecteur sont donc *a minima* tus, voire dénoncés.

Au lycée, la situation s'inverse à nouveau. Programmes et documents d'accompagnement évoquent très largement les univers fictionnels et les êtres de fiction que sont les personnages. Mais dans les classes de lycée, le personnage romanesque devient un objet d'étude, ce qui change radicalement le regard que l'on porte sur le discours fictionnel. Il ne s'agit plus de ressentir en soi les effets du texte fictionnel mais de réfléchir à ses effets, c'est-à-dire de se distancier de son expérience personnelle pour élaborer un discours réflexif, argumenté et exemplifié, sur ce que représente la fiction, et notamment les personnages fictionnels, pour les lecteurs. La réflexion ne porte plus sur une expérience singulière, propre à chaque lecteur, mais prend une valeur généralisante. Il faut bien préparer les lycéens à l'exercice de la dissertation du baccalauréat.

Ce constat nous semble très intéressant car il met au jour la situation propre à l'enseignement de la littérature au collège. On trouve une relative constance, dans les textes institutionnels du cycle 1 au lycée, des références aux mondes fictionnels comme aux êtres qui le peuplent et avec lesquels les lecteurs entrent en relation. Mais dans ce continuum, les textes relatifs au collège représentent une exception notable par l'absence de discours sur la fiction et sur les plaisirs qu'elle procure. Ces questions n'ont-elles pas leur place à ce niveau-là, pour les adolescents entre 10 et 16 ans ? Nous y reviendrons.

---

que même dans cet apprentissage spécifique du cycle 2, le travail sur l'immersion et l'empathie fictionnelles peut s'avérer très efficace.

11.3. ÉMOTIONS

Comme notre travail théorique concerne non seulement la fiction mais aussi les phénomènes émotionnels qui se jouent dans la lecture de récits fictionnels, nous avons fait, sur les occurrences du mot « émotion » dans les textes institutionnels[288], une recherche similaire à celle que nous venons de présenter sur le radical « fiction ». Toutes les occurrences repérées sont consultables dans l'annexe III-11-2[289].

Le relevé des émotions semble pouvoir se classer en trois grandes familles : la compréhension des émotions des personnages, l'expression des émotions personnelles, et le droit aux émotions lectorales. Les résultats seront présentés plus rapidement que les précédents, mais dans le même esprit, dans le but de mettre à jour les ruptures constatées entre les différents textes institutionnels, de la maternelle au lycée.

11.3.1. La compréhension des émotions des personnages

Le document d'accompagnement concernant le développement du langage en maternelle (2011b) met particulièrement l'accent sur la compréhension des états mentaux des personnages (intentionnalité, processus de pensée, émotions) qui doit être travaillée explicitement (159) et sur laquelle l'enseignant doit guider ses jeunes élèves :

> Il amène les élèves à analyser les pensées des personnages : leurs buts et leurs raisons d'agir, leurs sentiments et leurs émotions, leurs connaissances et leurs raisonnements (46).

A cet effet, il doit faire du lexique « qui permet d'exprimer les pensées humaines » un objectif d'apprentissage permanent (41) afin que les élèves soient en mesure de dire quels sentiments et émotions ils prêtent aux personnages (57). L'enseignant est invité à mettre l'accent sur l'apprentissage des adverbes (46) qui sont « de précieux indices pour comprendre situations et émotions et anticiper la suite du récit » (46).

Parmi les textes qui concernent l'école élémentaire et l'enseignement secondaire, aucun ne fait plus référence explicitement aux états mentaux des personnages. Cependant, dans *Une culture littéraire,* document pour le cycle 3, les enfants sont invités à échanger sur les sentiments qui ont accompagné la réception de l'œuvre : « dégoût ou adhésion (à l'égard d'un

[288] Pour l'école primaire, notre observation prend en compte l'intégralité des programmes et pas seulement les programmes du français car la frontière disciplinaire est difficile à placer pour tout ce qui concerne les émotions comme les activités langagières, notamment en cycles 1 et 2.

[289] Notre sélection peut paraître restreinte puisqu'elle ne prend pas en compte les noms « sentiment » ou « sensibilité », mais notre travail ne cherche pas l'exhaustivité des termes touchant aux affects. Son but est de délimiter où se situent, dans les textes institutionnels, les questionnements relatifs aux émotions liées à la lecture.

comportement, d'une attitude, d'un caractère), rejet ou identification (à l'égard d'un personnage) » (5). Ceci les amène forcément à montrer qu'ils ont compris les états mentaux des personnages de la fiction.

En ce qui concerne les textes pour le collège ou le lycée, cette exigence ne sera jamais exprimée et l'on ne fait donc aucune référence à la compréhension des affects des personnages et de leur psychologie.

11.3.2. L'expression des émotions personnelles

Tous les textes des programmes du primaire mettent en avant l'expression des émotions des élèves, quelles que soient ces émotions. Cette expression passe en premier lieu par l'expression corporelle (MEN, 2008e : 4), dans le domaine « agir et s'exprimer avec son corps » en maternelle et en éducation physique et sportive, pour les cycles 2 et 3 (MEN, 2008d : 3 ; 2008a : 5). Elle peut aussi passer, aux cycles 1 et 2, par les activités artistiques sollicitant l'imagination et la création (MEN, 2008e : 5 ; MEN, 2008d). Dans *Lire au CP,* il est précisé qu'une attention particulière doit être portée en milieu de CP à l'acquisition, en compréhension et en production, du vocabulaire des émotions (MEN, 2010b : 50).

Dans le préambule des programmes du collège (2008b), les occurrences du mot « émotion » ne concernent pas le domaine de la littérature. En revanche, on trouve le mot « émotion » dans la rubrique « lecture de l'image » puisque les représentations du monde permettent « l'expression des émotions et du jugement personnel » (3). On le trouve dans la rubrique relative à « l'expression orale » car cet enseignement se fonde sur « l'expression d'émotions et de réflexions personnelles », et dans la rubrique « histoire des arts » puisque la fréquentation des œuvres artistiques permet à l'élève « d'exprimer des émotions et d'émettre un jugement personnel » (4). Cette forme d'exclusion de la littérature hors du domaine du sensible est surprenante. On la retrouve dans le document d'aide à l'évaluation de la culture humaniste (2010), dans lequel le mot « émotion » n'est associé qu'à l'éducation musicale et à la connaissance et à la pratique de « diverses formes d'expression à visée artistique », mais pas explicitement aux formes d'expression à visée littéraire.

Cependant, on retrouve au collège, dans les programmes de la classe de sixième, le souci d'outiller l'élève linguistiquement pour qu'il puisse exprimer avec précision ce qui relève de ses affects. Un des domaines lexicaux à travailler concerne ainsi spécifiquement le vocabulaire des émotions. Par ailleurs, deux occurrences du mot « émotion » sont à noter dans les travaux proposés en expression écrite. En sixième, l'élève peut rédiger des « récits rendant compte d'une expérience personnelle » dans lesquels il pourra, « éventuellement », exprimer « sa propre appréciation, ses émotions et ses sensations » (6). L'expression des émotions à

l'écrit reste donc facultative. Et en troisième, l'expression des émotions, qui permet d'exprimer un engagement, est principalement au service de l'argumentation (12). C'est sans doute à cette fin que le professeur est invité à construire « des réseaux de mots » en privilégiant les pistes proposées parmi lesquelles on trouve « la violence des sentiments » (12). Même si les élèves sont peu sollicités pour le faire par écrit, on sent une volonté de leur permettre d'exprimer ce qu'ils ressentent en les dotant d'outils linguistiques adéquats.

Notons aussi que, si le texte actuel du socle commun ou S3C (MEN, 2006), ne fait pas apparaître le mot « émotion », en revanche, dans le projet de texte pour le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MEN, 2014) ou S4C, les émotions sont présentées comme ayant une part importante à jouer, notamment pour le développement de la vie morale et civique car « il n'y a pas de conscience morale et civique qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne » (11). Parce que l'élève apprend à les exprimer, « à en élucider les motifs et à les contrôler », ce sont les émotions, qui permettent de développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres (11).

Comme on le voit, la place des émotions dans les programmes pour la discipline français touche avant tout aux moyens linguistiques qui permettent leur expression. On ne trouve qu'une occurrence concernant la relation esthétique aux œuvres littéraires et la « puissance émotionnelle de la langue » :

> Prenant en compte la dimension esthétique d'une œuvre littéraire, l'élève développe son goût pour la musicalité et la puissance émotionnelle de la langue (4).

Il en est de même dans les programmes du lycée (MEN, 2010) où le développement de la maîtrise de la langue a pour but d'améliorer l'expression écrite et orale, « afin d'argumenter, d'échanger des idées et de transmettre ses émotions » (2).

Nous allons voir maintenant ce qu'il en est, dans les documents d'accompagnement pour les différents niveaux scolaires, des émotions purement lectorales, celles qui sont provoquées par la réception des œuvres littéraires.

11.3.3. Les émotions lectorales

Au niveau du cycle 1, dans *Le langage en maternelle* (MEN, 2011b) on parle de « textes porteurs d'émotions » (40), et il est bien spécifié quel rôle capital l'école doit jouer dans la découverte de la littérature :

> L'action de l'école maternelle est capitale pour que *tous* les élèves […] éprouvent

> des émotions, du plaisir à écouter le rythme et les sonorités de la langue à travers la voix du maître qui lit et relit, pour qu'ils découvrent le monde à travers des textes qui leur donnent à partager des modes de pensée et des points de vue variés (66).

Il est explicitement dit que les enfants doivent éprouver des émotions lectorales, notamment par le rythme et les sonorités de la langue. Mais par ailleurs, il est aussi question d'émotions fictionnelles, notamment avec les personnages que sont les animaux anthropomorphisés auxquels les jeunes enfants peuvent s'identifier facilement, mettant ainsi en jeu le processus d'*empathie fictionnelle* :

> [Ils] vivent par procuration leurs aventures. Ils partagent leurs émotions, leurs sentiments (la peur), leurs états d'âme (l'ennui), mettent des mots sur des événements de la vie familiale ou sociale (le jeu, les interdits, les disputes...), les expériences de découverte du monde (151).

Au niveau du cycle 2, dans *Lire au CP* (MEN, 2010b), il est stipulé que les élèves échangent sur les émotions engendrées par les textes, et que cette attitude est « de nature à enrichir pour chacun les représentations qu'il a de la lecture, de son intérêt et des exigences qui s'y attachent » (51).

Au niveau du cycle 3, dans *Une culture littéraire à l'école* (2008c), il est précisé que l'échange sur les émotions ressenties participe, comme l'élaboration de jugements esthétiques, éthiques, philosophiques, à l'appropriation des œuvres littéraires (5). Et parmi les émotions nées du récit – que nous avons appelées *émotions lectorales* – sont citées les émotions nées de la langue qui porte le récit mais aussi celles qui portent sur les personnages comme le « rejet » ou l' « identification » à leur égard (5).

Pendant tout le cursus de l'école primaire, les *émotions lectorales*, et parmi elles les *émotions fictionnelles empathiques* ou *personnelles* sont donc prises en compte, voire résolument présentées comme indispensables. Mais qu'en est-il au niveau du collège et du lycée ?

Pour le collège, nous avons vu que, selon les programmes (MEN, 2008b), c'est par la fréquentation des œuvres littéraires que les élèves découvrent la puissance émotionnelle de la langue et développent leur goût pour sa musicalité (4). Mais rien n'est dit des émotions fictionnelles et du rapport aux personnages. Si l'on se tourne vers le document d'accompagnement qui commente les programmes de 2008 (MEN, 2009), il est bien question, avec l'histoire des arts, de « réhabiliter » le sensible par la fréquentation des œuvres. Ainsi, ces nouveaux programmes de 2008 sont-ils considérés comme faisant « droit à l'émotion » (9), ce qui est présenté comme étant heureux. Mais il est tout de suite précisé que cela

« nous » donne comme ambition – nous interprétons le « nous » de Patrick Laudet comme une interpellation de la communauté des enseignants de français – d'apprendre à exprimer cette émotion et « à la raisonner » (9). L'oxymore émotion-raison est ici particulièrement intéressant. Est-il fait droit à l'émotion du lecteur pour aussitôt la juguler ? Et que va-t-on juguler dans les *émotions lectorales* ? Celles qui sont générées par la puissance émotionnelle de la langue ou bien celles que suscite l'*empathie fictionnelle* ? Face aux excès du formalisme, le retour à une lecture sensible paraît donc indispensable à l'auteur du texte, mais il lui semble impossible pour autant de donner au lecteur une pleine autonomie émotionnelle. Enfin, il est tout aussi surprenant que la réflexion sur les émotions se transforme en un discours sur les « beaux » et « grands » textes auxquels s'opposent des textes « jolis » mais mièvres car « courts en bouche » (9). Quels sont les beaux textes et quels sont les textes jolis ? Rien n'en est dit.

Au niveau du lycée, seul le texte *Une explication de texte littéraire : un exercice à vivifier* (MEN, 2011c) présente des occurrences du terme « émotion ». Le mot apparaît d'abord dans deux citations, de Valère Novarina[290] et d'Antoine Compagnon (2007) sur la littérature, la première étant une charge contre la lecture analytique menée à l'école, accusée d'attaquer les textes « au scalpel » (2). À l'instar de ces deux auteurs, Patrick Laudet suggère de revenir à plus de sensibilité dans l'enseignement des œuvres littéraires, d'« y mettre aussi du cœur », de « commenter de façon sensible et vivante la littérature » (21-22). Cependant, il est tout de suite précisé que le sensible « n'est pas forcément de lieu de la sensiblerie ». Ainsi sommes-nous prévenus des dangers que représenteraient les excès de sensibilité.

Le texte propose de revenir aux « beaux textes » et « de ne pas interdire ni refouler systématiquement l'admiration dans l'étude littéraire » (19) car « l'admiration, voire l'émotion, constituent aussi des ressorts herméneutiques ». Que l'admiration soit ou non un ressort herméneutique n'est pas notre propos. En revanche, nous pensons maintenant, à l'issue de notre travail théorique, que l'émotion est pleinement un ressort herméneutique. Nous déplorons donc cette formule de restriction.

11.3.4. Bilan

À l'issue de ce travail comparatif, il apparaît, une fois encore, que le collège est bien un point de rupture dans le cursus littéraire des élèves. Invités à éprouver et à exprimer leurs émotions lectorales pendant les années d'école primaire, les élèves se retrouvent au collège avec des droits bien restreints puisque tout excès d'enthousiasme pourrait être considéré comme de la sensiblerie.

[290] Valère Novarina (2006), *Lumières des corps,* « brûler les livres », P.O.L, p. 111-119.

Par ailleurs, si les émotions fictionnelles et notamment les phénomènes empathiques sont très bien expliqués et pris en compte à l'école maternelle, et, même dans une moindre mesure, au cycle 3, en revanche, rien n'est prévu pour les années de collège et de lycée.

Le parallèle avec la prise en compte des spécificités de la fiction nous semble maintenant évident. À l'école maternelle, l'immersion et l'empathie fictionnelles sont enseignées et à l'école primaire, elles sont en partie prises en compte et valorisées. Mais au collège, la rupture est totale : l'immersion fictionnelle n'a plus droit de cité, la « fiction » représente un danger et les émotions fictionnelles sont niées. Certes, on cherche à ce que l'élève exprime ses émotions, mais en matière de littérature, son seul droit aux émotions semble être celui d'admirer de « beaux textes » choisis dans les œuvres du patrimoine. Quant au lycée, la question des émotions lectorales semble ne pas le concerner, sauf à faire de ces émotions un objet de réflexion critique, avec une approche distanciée et externe[291].

Si les avancées de la recherche didactique relative à l'activité fictionnalisante des lecteurs de littérature font désormais partie de la culture des enseignants du primaire, notamment par les textes d'accompagnement des programmes qui permettent aux professeurs des écoles de se documenter sur la question, il semble bien qu'au niveau du secondaire, ces travaux soient beaucoup moins clairement diffusés. La question des émotions lectorales et surtout celle des émotions fictionnelles, semblent reléguées, pour les adolescents, au domaine du privé, comme si l'éducation nationale n'avait plus à s'en préoccuper et ce, jusqu'à ce qu'au lycée elle invite de nouveau les élèves à s'y intéresser, mais uniquement pour réfléchir de manière distancée sur ces émotions. On déplore souvent la désaffection de la lecture chez les adolescents. Peut-être faudrait-il faire droit, au collège, non seulement à la sensibilité esthétique du *lectant*, mais aussi à la sensibilité *fictionnelle* du couple *lisant-lisart.*

[291] Le sens d' « approche externe » reprend ici la définition de Thomas Pavel.

CHAPITRE 12 : GENESE

Depuis une dizaine d'années, notre participation à divers groupes de Recherche Formation motivés par l'expérimentation de démarches novatrices pour l'enseignement du français nourrit notre interrogation sur l'apprentissage de la lecture littéraire. Ces groupes ne sont pas l'émanation d'équipes de recherche universitaires, mais ils sont proposés par les services de l'Education nationale pour tenter d'établir un lien entre les données de la recherche théorique en didactique et les mises en œuvre expérimentales susceptibles d'être présentées lors de stages de formation continue des enseignants. Ainsi ces groupes de recherche sont-ils constitués d'enseignants en activité qui mettent en commun leur connaissance empirique de la didactique et profitent de l'éclairage d'un enseignant chercheur proposant son expertise.

Pendant quatre ans, nous avons d'abord mené conjointement deux expérimentations différentes mais complémentaires, l'une relative à la place du *journal de lecteur* dans les classes de collège et de lycée[292], l'autre à la construction du sujet lecteur en classe de français en CM2 et en 6ème[293]. Depuis cinq ans, c'est au lien entre lecture littéraire et écriture que nous consacrons notre réflexion et notre travail concerne donc les écrits d'accompagnement qui favorisent la compréhension et l'interprétation des textes littéraires, ce qui nous a amenée au dispositif du *journal de personnage*[294].

La réflexion née des discussions dans ces divers groupes de travail nous ont fait découvrir les travaux des chercheurs en didactique de la littérature et en didactique de l'écriture, en premier lieu ceux de Gérard Langlade sur le sujet lecteur (2007) puis les propositions d'écriture en lien avec les livres de Claudine Garcia-Debanc (Garcia-Debanc *et al.,* 2003, Cassagnes *et al.,* 2004), tous deux étant successivement les experts associés aux groupes dans lesquels nous avons travaillé. Nous nous sommes aussi familiarisée avec les écrits d'Annie Rouxel (1996, 2005, 2004), Catherine Tauveron (1995, 1999, 2002a, 2002b), Jean-Louis Dufays (1994/2010, 1996/2005a, 2005b, 2007, 2009) ou Jean-François Massol (1999, 2008, 2011) concernant la transposition didactique des théories du sujet lecteur dans la classe de français puis ceux de Brigitte Louichon (2009, 2011a) sur le souvenir de lecture, de Charles Chabanne

[292] Sous la responsabilité de Joëlle Jean, alors IPR de Lettres sur l'académie de Toulouse.

[293] Sous la responsabilité de Sophie David, formatrice IUFM devenue aujourd'hui IPR de Lettres.

[294] Nous avons successivement assuré la coordination d'un groupe APIE (Atelier Pédagogique inter-établissements) pendant un an puis d'un groupe de Recherche-Formation pendant quatre ans (de septembre 2010 à juin 2014).

et Dominique Bucheton (2002) sur les écrits réflexifs, de Marie-France Bishop (2010) sur les écritures de soi et, au sujet des carnets de lecture/lecteur, ceux de Claire Doquet (2006, 2007, 2011), de Manon Hébert (2008) ou de Sylviane Ahr (2010, 2013). Ces lectures théoriques, tout à fait stimulantes pour l'enseignante que nous sommes, ont orienté notre point de vue et nourri notre réflexion sur l'enseignement de la littérature mais ont soulevé en retour des interrogations quant à l'argumentation théorique qui permet d'étayer certaines de nos pratiques, notamment celle du *journal de personnage* qui a fait l'objet de plusieurs expérimentations de notre part. Ainsi est née l'envie de nous former plus avant dans ce domaine et de proposer à notre tour une réflexion issue de notre pratique.

12.1. SUJET LECTEUR ET SITUATION SCOLAIRE

Comme nous l'avons déjà dit dans l'introduction générale, c'est l'approche empirique de la didactique de la littérature qui nous a menée vers les travaux théoriques relatés dans la présente thèse. Aussi allons-nous présenter rapidement les expérimentations qui ont influencé notre choix.

Dans un premier temps, nos travaux ont pris deux axes : le *journal de lecteur* comme dispositif pour soutenir l'enseignement de la littérature au collège et au lycée d'une part, les dispositifs qui concourent à la construction du sujet lecteur en classe de français en cycle 3 et en 6e d'autre part. Ainsi, la réflexion sur la place de la subjectivité du lecteur dans l'enseignement de la littérature, du cycle 3 à la classe de 1ère, a-t-elle été au centre de nos préoccupations depuis dix ans. Nous allons voir comment ces travaux ont nourri notre travail actuel.

12.1.1. L'intérêt du journal de lecteur

Le *journal de lecteur*, tel que nous l'avons expérimenté, se présente comme un dispositif favorisant une relation sensible aux œuvres littéraires avec l'objectif de développer chez les élèves une attitude de lecteur passionné et curieux[295]. Il permet à l'élève à la fois de garder une trace de ses lectures, mais aussi de mettre en jeu la fonction heuristique de l'écriture pour améliorer sa relation aux œuvres lues.

[295] Cf. Larrivé V. « Le Journal de lecteur : objet, activités, enjeux de l'élève ». Compte rendu de l'atelier 1 : En lisant, en écrivant : le *Journal du lecteur*. Séminaire *Métamorphoses du livre et de la lecture*. 23 novembre 2010. DEGESCO. http://eduscol.education.fr/cid55503/atelier-1-en-lisant-en-ecrivant.html

N'étant mentionné nulle part dans les instructions officielles de l'enseignement secondaire[296], le *journal de lecteur* ne fait l'objet d'aucune instruction en dehors de recommandations données ponctuellement sur certains sites académiques[297] et ce cadrage très souple permet donc à la fois des formules très variées de journaux (par exemple, il peut être personnel ou dialogué) mais aussi des propositions très diverses d'écrits à produire. La seule règle que nous nous étions donnée était de ne pas noter les écrits ainsi produits, afin que ce support conserve un statut particulier dans la classe, un statut hybride entre le cahier scolaire et le journal intime[298]. En revanche, il pouvait servir de support pour l'évaluation de compétences dans le livret du socle commun.

On trouve dans ces *journaux de lecteurs* des écrits qui concernent des lectures privées comme des lectures scolaires mais relevant toujours de lectures d'œuvres littéraires, éventuellement mises en réseaux. Cet ouvrage est donc bien un reflet de la *bibliothèque intérieure* du lecteur au sens que Pierre Bayard donne à ce terme (Bayard, 2007 : 74). Parce qu'il laissait une grande marge de liberté dans les écrits proposés, le *journal de lecteur*, appelé aussi JdL[299], nous a permis, tel que nous l'avons cadré, d'expérimenter des écrits divers et d'en mesurer les effets. Ainsi trouve-t-on dans ces JdL :

1- des écrits imposés comme des écrits libres,

2- des écrits de travail ou écrits intermédiaires au sens donné par Jean-Charles Chabanne (2002 : 26),

3- des écrits premiers, spontanés et non normés, mais aussi des écrits seconds, lorsqu'un de ces écrits a donné lieu à une réécriture,

4- des écrits de genres et de types très variés : journaux de bord, lettres à des interlocuteurs fictifs comme les personnages ou réels comme l'auteur, récit ajouté, commentaires critiques, listes d'événements, comparaison avec une autre œuvre, etc.

5- des textes écrits *avant, pendant* ou *après* la lecture de l'œuvre.

Cette variété des écrits peut être imposée, recommandée, encouragée au gré du professeur.

Nous ne discuterons pas ici de la place des échanges écrits ou oraux entre élèves, que le *journal de lecteur* nécessite et favorise, puisque ce n'est pas l'objet de notre travail actuel. En

[296] Pour le premier degré, les programmes de 2002 incitaient les enseignants à promouvoir le « carnet de lecture » ou « carnet de littérature ». On peut se référer aux travaux de Claire Doquet à ce sujet.

[297] Sur l'académie de Toulouse, une lettre de cadrage élaborée par Joëlle Jean, IPR, est disponible sur le site académique.

[298] Le journal de lecteur ne saurait, bien sûr, être un journal intime puisque l'élève est amené, dans le cadre de la classe, à le présenter à son enseignant ou à ses camarades de classe.

[299] Nous l'appellerons donc maintenant indifféremment *journal du lecteur* ou JdL.

revanche, nous pouvons noter un dernier point important : ces JdL comportent à la fois des traces des lectures effectuées mais aussi des activités de réflexion métacognitives que le professeur propose à la classe et que chacun décline pour interroger son identité de lecteur : habitudes de lecture, aspirations et motivations, expression de goûts personnels, classement de sa bibliothèque intérieure, autobiographie et autoportrait de lecteur (Rouxel, 2004). L'observation de scènes de lecture, qu'elles soient littéraires comme celle de Jules Vingtras lisant les aventures de Robinson Crusoé[300] ou bien picturales comme les tableaux métaphoriques de Bob Lescaux[301], favorisent la réflexion de l'élève. Ces écrits réflexifs, dont Annie Rouxel (2004 : 137-152) et Séverine de Croix (2004, 2005, 2007) ont montré tout l'intérêt, peuvent se ranger, en tant que « témoignages d'un parcours cognitif et spéculatif », dans ce que Marie-France Bishop appelle « l'autobiographie intellectuelle » de l'élève (Bishop, 2010 : 167).

L'expérimentation du *journal de lecteur* à différents niveaux du collège et du lycée nous a permis de mesurer empiriquement l'impact positif de certains des choix opérés. Il n'est pas question ici de faire la liste exhaustive des découvertes que nous avons faites, mais de rendre compte de celles qui ont influencé nos choix lors de la mise en place ultérieure *du journal de personnage*.

Le bénéfice renvoie à différents niveaux du dispositif. En voici les quatre traits majeurs : le journal comme projet d'écriture, l'écriture pour motiver la lecture, l'écriture comme outil heuristique, l'écriture non notée.

1- L'écriture du journal est un projet d'écriture sur le long terme : s'il est difficile de lancer le projet de journal, il nous a semblé que tous les élèves, une fois l'objet investi, y attachent une grand importance et l'alimentent sans protestation. Le journal prend, au fur et à mesure de son élaboration, une valeur d'autant plus grande qu'il représente métonymiquement la somme des lectures effectuées et matérialise aussi l'effort d'écriture consenti par l'élève. L'objet *journal de lecteur* devient une forme de reflet de l'année scolaire de l'élève et de son investissement comme lecteur.

2- Le projet d'écriture motive la lecture. « Il est probable qu'on lit quand on a un marché sur lequel on peut placer un discours concernant les lectures », disait Pierre Bourdieu (2003 : 286). Laisser des traces de sa lecture devient comme un contrat entre soi et l'œuvre à lire, entre soi et ses pairs, entre soi et l'enseignant. Le JdL s'offre comme espace pour accueillir le

[300] Scène présentée au chapitre 1.

[301] Par exemple *Garçon endormi sur un livre* (1993, collection privée) que l'on trouve dans le manuel Pagès A. (dir.). (2000) *À mots ouverts 6e*. Paris : Nathan.

discours sur les œuvres, établissant ainsi le *marché* dont Pierre Bourdieu fait le préalable à l'engagement dans l'œuvre.

3- L'écriture est un outil heuristique pour aider la lecture. Le *journal de lecteur* nous a semblé permettre aux élèves d'apprendre petit à petit à formuler des avis argumentés sur leurs lectures et en ce sens de devenir des lecteurs plus autonomes. Nous reviendrons sur ce point en évoquant les travaux sur les écrits réflexifs qui ont motivé notre réflexion (Chabanne et Bucheton, 2002).

4- Le fait que cette écriture ne soit pas notée n'est pas anodin dans le contrat passé entre les élèves et le professeur. Deux arguments motivent ce choix : ces écrits sont majoritairement des écrits de travail, *i. e.* qu'ils ne sont pas conçus pour être évalués mais pour faciliter un apprentissage, comme c'est la cas lorsque l'élève émet des hypothèses sur la suite d'un récit, ou bien, pour permettre la mise au clair des idées ou des émotions ressenties, quand il pose un jugement sur l'œuvre lue ou sur le comportement d'un personnage.

12.1.2. Réflexion sur l'activité fictionnalisante du sujet lecteur

Les travaux menés dans le cadre de la Recherche Formation intitulée *La lecture littéraire dans la liaison école-collège* portaient sur la recherche de nouveaux dispositifs pour initier la lecture littéraire en classe en s'appuyant sur les avancées théoriques de l'époque en matière de didactiques de la littérature. Au-delà d'expérimentations de séquences consacrées à la lecture d'une œuvre en particulier, l'essentiel de nos travaux, et sans doute les plus novateurs, portaient sur la réflexion métacognitive que les enfants peuvent porter sur la littérature et sur leur activité de lecteur. Un travail autour de l'album de Colin Thompson *Le livre disparu* a ainsi permis de faire émerger les représentations des élèves sur l'univers de la fiction. Cet album, qui joue de la métalepse, plonge le lecteur personnage dans un univers où les frontières du monde réel et du monde fictionnel sont transgressées. La bibliothèque, lieu de lecture, devient un lieu de vie et les livres ne sont plus seulement les réceptacles d'un texte mais des lieux d'habitations pour les personnages et/ou les lecteurs. Aussi s'agissait-il, comme l'explique Sophie David (2007) alors coordonnatrice de ce travail, d'inciter les jeunes lecteurs à entrer à leur tour dans le monde fictif pour se mettre en scène comme lecteurs et comprendre la portée de la lecture fictionnelle.

Trois types d'écrits ont été demandés lors de cette séquence. En premier lieu, les élèves ont produit un écrit en première personne dans lequel ils s'exprimaient sur leur lieu de lecture idéal, réel ou imaginaire, après en avoir fait la représentation picturale. Dans un deuxième temps, on leur demandait un écrit en première personne qui nécessitait d'activer un sujet

fictionnel, personnage situé dans la bibliothèque imaginaire de l'album *Le livre disparu*, et qui répondait à la question : « Où suis-je ? » en justifiant sa réponse. Dans un troisième temps, les élèves devaient mettre en scène ce sujet fictionnel d'enfant lecteur, à la recherche d'un livre à lire, dans un lieu de lecture imaginaire, en utilisant la première ou la troisième personne.

L'analyse des textes produits[302], telle que l'a menée Sophie David (2007), montre que, dans le deuxième écrit, les élèves ont très souvent joué le jeu de la métalepse, comme en témoigne cet énoncé : « Je suis en train de passer une porte pour rentrer dans l'histoire » (*Margot*).

Mais, souvent, c'est dès le premier écrit que les élèves ont privilégié des récits plus fictionnels qu'autobiographiques, comme ici :

> Au fur et à mesure que j'avance dans le livre je ris, je pleure. À un moment donné je rentre dans le livre, j'ai l'impression d'être là quand Sophie fait des bêtises et je lui dis : "Non, ne fais pas ça !" (*Sébastien*)

À l'inverse, dans le troisième écrit, certains élèves ont fictionnalisé leur propre histoire de lecteur, en intégrant au jeu métaleptique les livres qui constituent leur bibliothèque personnelle. Ainsi un élève, Quentin, invente-t-il un personnage qui entre dans le roman de Gudule *La bibliothécaire* pour chercher, avec le héros Guillaume, un livre de poésie de Michel Cosem. Or, le roman de Gudule, comme le recueil de poèmes de Michel Cosem, étaient tous deux au programme des lectures de la classe de Quentin cette année-là.

On voit donc que les postures énonciatives proposées ont permis aux élèves de jouer incessamment avec les frontières de la fiction. S'insérant comme personnages dans l'univers fictionnel, ils ont intégré à leur récit des éléments de leur propre vie. On peut donc dire que les élèves se sont laissé prendre au jeu de la « feintise ludique » proposé par les univers de Colin Thomson et de Gudule mais que cette immersion dans l'univers fictionnel, loin de les éloigner d'eux-mêmes, a stimulé leur réflexion sur leur propre activité de lecteur. Ce travail de réflexion métacognitive par la médiation d'un personnage-lecteur imaginaire illustre bien, selon nous, le pouvoir du récit fictionnel de nous renvoyer à notre propre histoire, à notre propre vie. La rencontre de l'univers fictionnel et la découverte de l'altérité qu'il permet, sont le fondement des leçons que nous tirons des récits de fiction.

Cette expérimentation, et la réflexion menée entre enseignants, nous ont permis de modifier notre regard sur la subjectivité exprimée par les élèves dans les écrits concernant leurs

[302] Cette analyse a donné lieu à un article (David, 2007), mais apparaît aussi dans le rapport final rédigé à l'issue de la Recherche-Formation.

lectures. Nous en avons conçu que les écrits réactifs en première personne de type fictionnels pouvaient exercer sur le lecteur un pouvoir réflexif aussi puissant que les écrits où le « moi » de la première personne qui s'exprime est celui du lecteur.

Les travaux ainsi menés ont nourri empiriquement notre culture professionnelle d'enseignante et attisé notre curiosité pour la théorie littéraire et sa transposition didactique.

12.2. LECTURES LITTÉRAIRES ET ÉCRITS SCOLAIRES

À partir de 2008-2009, notre problématique est restée axée sur le sujet lecteur dans sa singularité et sa complexité, et sur les pistes didactiques qui permettent de le solliciter à l'école dans ses différentes facettes. Cependant, notre intérêt s'est porté plus spécifiquement sur le rôle des écrits scolaires dans cette tâche, les nouveaux programmes en vigueur donnant, à l'école comme au collège, des instructions précises sur le lien indissociable que l'enseignant doit établir entre les deux activités lectorale et scripturale, comme nous l'avons vu au chapitre précédent. Nous avons intégré à nos réflexions les principes de Catherine Tauveron concernant le rôle possible du dessin (2002b : 166) et l'intérêt des écrits de travail en littérature pour confronter le lecteurs à leurs représentations du texte (2002b : 167-171, 178, 197). Toujours axé sur une réflexion collective d'enseignants du premier et du second degré[303], le travail mené s'est concentré sur la lecture de textes patrimoniaux. C'est ainsi qu'une séquence de lecture du conte de Perrault « La Barbe bleue », basée sur les écrits de travail en cours de lecture, a été élaborée et expérimentée dans six classes différentes de CM2 et de 6e.

2009-2010	CM2	École Jean Chaubet	Toulouse
	6e	Collège Michelet	Toulouse
	6e	Collège Gambetta	Cahors
2010-2011	CM2	École Jean Chaubet	Toulouse
	CM1-CM2	École Jean Chaubet	Toulouse
	6e	Collège Léo Ferré	Gourdon

Tableau n° 15 : *Liste des classes ayant expérimenté la séquence de lecture de « La Barbe bleue ».*

[303] Dans le cadre d'un APIE (Atelier Pédagogique inter-établissements).

Comme nous l'avons écrit (Larrivé, 2013)[304], c'est pour son appartenance à notre bibliothèque collective (Bayard, 2007 : 27)[305] et en raison des fortes émotions que cette œuvre suscite chez ses lecteurs que notre groupe s'est intéressé à ce conte. Parmi nos classiques pour la jeunesse, « La Barbe bleue » occupe en effet une place particulière par la cruauté de l'histoire racontée, qui n'épargne au lecteur ni l'envahissante présence du sang, ni la description des cadavres de femmes égorgées. Par ailleurs, l'écriture du conte, proche du scénario, est très elliptique et offre donc de vrais espaces d'interprétation.

12.2.1. Analyse du conte de « La Barbe bleue »

Ce travail s'est appuyé sur deux paradoxes. Le premier concerne la confrontation entre le texte et les souvenirs reconfigurés du conte. Le second est relatif à deux lectures psychanalytiques antagonistes, celles de Bruno Bettelheim et de Clarissa Pincola Estès.

Dans un sondage auprès de 300 étudiants se destinant à devenir professeurs des écoles[306], nous avons constaté l'étonnante homogénéité que présentent les souvenirs du conte. Ainsi, à la question « D'après vos souvenirs, pourquoi la jeune femme épouse-t-elle Barbe bleue ? », seuls 10% des étudiants répondent que la jeune femme épouse Barbe bleue par amour. Les autres parlent d'obligation : mariage arrangé, nécessité d'épouser un homme riche, etc.[307]. Or, dans le texte de Perrault, la jeune femme n'est pas contrainte d'épouser Barbe bleue. Certes, elle est d'abord effrayée par sa réputation, mais elle change d'avis lors des huit jours de fête passés à danser et à se « faire des malices ». Avant que le mariage soit conclu, il est bien précisé « que la Cadette commença à trouver que le Maître du logis n'avait pas la barbe si bleue et que c'était un fort honnête homme ». On voit que les souvenirs du conte, tels qu'ils sont traduits par les étudiants sondés, s'écartent du récit de Perrault. Comme l'a montré Brigitte Louichon en analysant les souvenirs de lecture du conte *Le vilain petit canard*, les lecteurs reconfigurent le récit « après coup » (2009). L'on peut donc supposer qu'en tant que figure archétypale du monstre, le personnage de Barbe bleue soit inconciliable avec la

[304] Nous ne reprendrons pas ici le contenu intégral de l'article mais seulement ce qui nous a servi d'appui pour lancer par la suite le journal de personnage.

[305] Le conte de « La Barbe bleue » apparaît dans les listes de référence pour le cycle 3 de l'école élémentaire depuis 2002, parmi les œuvres à faire lire en 6ème dans les programmes de 1996 comme dans ceux de 2008, et même dans le programme du baccalauréat littéraire en 2007-2008.

[306] Ce sondage a été effectué en novembre 2011 auprès de 294 étudiants en Master Professorat des écoles sur l'académie de Toulouse : 132 M1, 136 M2 et 26 Professeur des écoles stagiaires.

[307] Certains étudiants évoquent un père qui forcerait sa fille au mariage alors qu'il n'y a pas de père dans le conte de Perrault. Dans son court métrage cinématographique (1905), Georges Méliès fait la même interprétation en ajoutant également un père à l'histoire.

représentation d'une jeune fille énamourée, ce couple représentant une forme de mésalliance insupportable dans les souvenirs reconfigurés des lecteurs.

Le second paradoxe est lié à l'interprétation du conte. Très majoritairement, les étudiants sondés qui ont formulé une moralité[308] se souviennent de l'expression « la curiosité est un vilain défaut » ou bien énoncent que toute transgression d'un interdit mérite châtiment. Cette interprétation renvoie à celle de Bruno Bettelheim pour qui ce conte doit être lu comme une mise en garde contre la curiosité trop vive des femmes :

> Quelle que soit la façon dont on interprète *Barbe-Bleue*, il s'agit d'un conte de mise en garde qui nous dit : Femmes, ne cédez pas à votre curiosité sexuelle[309].

A l'opposé de cette interprétation, celle plus récente[310] de Clarissa Pinkola Estes fait du personnage de Barbe bleue le *prédateur naturel* qui habite la psyché des femmes et les empêche de s'épanouir. Aussi, la curiosité qui pousse la jeune femme à ouvrir la porte du cabinet interdit est-elle, selon la psychanalyste féministe, la représentation symbolique d'« un acte essentiel » qui permet de « poser la bonne question » :

> La bonne question fait germer la conscience. La bonne question, correctement formulée, naît toujours d'une curiosité fondamentale à propos de ce qui « se trouve derrière ». Les questions sont les clefs qui ouvrent d'un coup les portes secrètes de la psyché[311].

Loin de l'interprétation négative des fantasmes de culpabilité de la femme par Bruno Bettelheim, Clarissa Pinkola Estes considère la transgression comme le meilleur moyen de lutter contre les carnages provoqués, dans l'inconscient des femmes, par la soumission qui détruit leurs désirs, leurs aspirations, leur créativité. Pour elle, le conte de « La Barbe bleue » est un encouragement à la transgression et au questionnement. Comme on le voit, le spectre des interprétations possibles du conte est large avec, d'un côté, la curiosité comme transgression méritant un châtiment, de l'autre, la transgression salvatrice. Les adaptations contemporaines de « La Barbe bleue », qu'il s'agisse du court-métrage de Sarah Moon[312], du film de Catherine Breillat[313], de la pièce de Jean-Michel Rabeux[314], voire du roman d'Amélie

[308] Sur 294 étudiants interrogés, seuls 90 ont rédigé une moralité. 80% de ces 90 réponses représentent donc 72 moralités exprimées.

[309] BETTELHEIM, B. (1976), *La psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont, p. 434.

[310] PINKOLA ESTÉS, C. (1996). *Femmes qui courent avec les loups, Histoires et mythes de l'archétype de la femme sauvage*. Paris : Grasset. (Ouvrage original publié en 1992 sous le titre *Women who run with the wolves*, Ballantine Books, Random House Inc.).La première version date de 1992.

[311] PINKOLA ESTÉS, C. (1996), p. 81

[312] MOON, S. (2008), *Le Fil rouge*, in *Quatre contes*. Paris : CNDP.

[313] BREILHAT, C. (2009), *Barbe bleue*. ARTE.

Nothomb[315], focalisent d'ailleurs leur attention sur l'évolution de la jeune fille, passée du statut d'épouse transgressive à celui de femme libre.

Plusieurs questions ont stimulé les réflexions collectives de notre groupe de travail : Comment dépasser les stéréotypes concernant la monstruosité et la transgression pour construire une pensée plus complexe ? Le changement de point de vue offre-t-il au lecteur l'occasion de construire une interprétation plus ouverte et partant d'enrichir sa lecture ? La confrontation du texte avec des interprétations cinématographiques, théâtrales et picturales permet-elle à l'élève de mesurer la part de subjectivité de toute lecture ?

12.2.2. Des écrits en première personne

Il nous a semblé que, dans la classe de français, la vision de « La Barbe bleue » pouvait être réactualisée par un changement de paradigme, en focalisant l'attention des élèves non seulement sur la figure du monstre mais aussi sur le personnage féminin, pour en déployer la complexité psychologique entre répulsion et désir. Par souci de faire émerger chez l'élève une interprétation personnelle du conte, nous avons proposé d'utiliser un dispositif didactique engageant le lecteur dans sa subjectivité, en privilégiant la posture du *lisant*, c'est-à-dire la part du lecteur qui s'immerge mentalement dans l'univers fictionnel pour entrer en relation intersubjective avec les personnages.

D'après Vincent Jouve, un récit à la première personne favorise l'identification du lecteur au personnage-narrateur parce qu' « en imposant au lecteur son point de vue sur l'histoire, le narrateur l'oblige du même coup à entrer dans son jeu » et que « le phénomène est encore plus évident » quand le narrateur est homodiégétique (Jouve, 1992 : 82). Cette constatation est confirmée par Jean-Marie Schaeffer qui, comme nous l'avons vu dans notre deuxième partie, pose le récit en première personne comme le dispositif littéraire le plus favorable à l'immersion fictionnelle (1999 : 255). Symétriquement, notre groupe de recherche a donc émis l'hypothèse que la consigne d'écriture avec le « je » du personnage favorise l'empathie pour ce personnage et partant, éclaire d'un nouveau jour la compréhension du texte narratif. C'est pourquoi, dans notre séquence, la lecture du conte s'accompagne de travaux d'écriture en « je » qui obligent l'élève à percevoir l'histoire selon le point de vue de la jeune femme.

La séquence présentée est donc fondée sur la corrélation entre lecture et écriture et propose à l'élève de délaisser le stéréotype du personnage monstrueux au bénéfice du personnage de la jeune épousée. Elle alterne écriture en « je » de l'écrit d'invention, dans laquelle l'élève se

[314] RABEUX, J-M. (2010), *La Barbe bleue. L'avant-scène théâtre*, n°1280.
[315] NOTHOMB A. (2012), *Barbe bleue.* Paris : Albin Michel.

projette dans le personnage, et écriture en « je » du commentaire, dans laquelle le lecteur justifie ses choix[316].

Cette séquence a été mise en œuvre une première fois dans plusieurs classes de CM2 et de 6e en 2009-2010[317]. Les traces écrites ont permis de voir, à chaque étape du récit, comment le texte était perçu, chaque élève rendant compte de sa lecture d'une manière singulière, révélant un travail d'interprétation qui, même s'il restait inconscient, était fécond[318].

12.2.3. Confrontation de deux écrits fictionnels en « je »

Pour l'analyse des résultats de cette expérimentation, nous nous sommes intéressée à la lecture de l'incipit et à l'interprétation globale de l'œuvre, à travers la leçon à en tirer. Les résultats cités ici sont ceux de deux classes toulousaines de CM2 et de 6e comptant 55 élèves en tout.

Après la lecture de l'incipit du conte, la première consigne donnée était de rédiger deux billets d'invitation pour le mariage de Barbe bleue et de la cadette, chaque élève devant adopter successivement le « je » de la jeune femme puis celui de sa mère pour écrire deux billets.

Pour construire un propos cohérent correspondant à chaque personnage, il fallait que l'élève comprenne tout à la fois la situation dans laquelle le personnage se trouvait et les mobiles de son action. Les 48 résultats à notre disposition ont confirmé nos prévisions. Pour la plupart des élèves, la jeune femme, toute à la joie de se marier, occulte les dangers que représente le passé de son futur époux, alors que la mère, moins encline à s'émerveiller, exprime des doutes sur la fiabilité de son gendre comme sur les motivations de sa fille.

	Lettre de la jeune fille	Lettre de la mère
Ecrits d'Adèle G. (6e)	Chère Marie, […] Pendant deux semaines, nous n'avons fait que des promenades, des parties de chasse et de pêche, des danses et des festins, c'était merveilleux **!** Je trouve que Barbe Bleue n'est pas si laid et que c'est un fort honnête homme. J'espère que tu partages mon point de vue. De plus, il a plein de maisons à la ville et à la campagne.	Ma chère Caroline, […] Ma fille va épouser Barbe Bleue ! je ne sais pas ce qu'il a pu lui faire pour qu'elle veuille se marier avec lui. Barbe Bleue a la barbe bleue, ce qui le rend hideux. Mais je ne peux rien dire car de toute façon il voulait une de mes filles. Il est riche et je pense que c'est surtout ça qui plaît à ma fille. En plus, il a déjà épousé plusieurs femmes et on ne sait pas

[316] Pour une description de la séquence proposée, consulter le livre électronique placé sur le site de l'académie de Toulouse : http://web.ac-toulouse.fr/web/8234-textes-d-auteurs-textes-de-lecteurs.php

[317] La séquence a été reprise en 2010-2011. Cette séquence et le livre numérique qui en est tiré ont été présentés dans un atelier intitulé « S'approprier les textes littéraires par des travaux d'écriture favorisant l'expression d'une réception subjective de l'œuvre », lors du séminaire *Métamorphoses du livre et de la lecture* du 23 novembre 2011. DEGESCO.

[318] Les résultats présentés ont fait l'objet d'une publication (Larrivé, 2013).

		ce qu'elles sont devenues.
Ecrits de Laura (CM2)	J'ai rencontré un homme fabuleux. Malgré sa barbe bleue, il a l'air quand même sympa. Je l'aime bien et j'imagine une vie heureuse où il m'offrira plein de fleurs, une vie où nous serons toujours ensemble […] Bref, je suis très, très heureuse. J'espère que toi aussi, un jour, tu connaîtras le grand amour comme moi.	Je t'envoie une invitation pour le mariage de ma fille. Je ne fais pas trop confiance à son futur mari qui a la barbe bleue et il paraît qu'il a déjà épousé plusieurs femmes et qu'on n'a jamais su ce qu'elles devenaient. Mais si ma fille l'aime, c'est son choix. Il est assez riche, il a plein de maisons. J'imagine une vie où ils s'aimeront, elle sera heureuse et ne fera plus de corvées.

Tableau n° 16 : *Comparaison des lettres écrites au nom de la jeune fille et de sa mère.*

Comme on le voit dans les exemples reproduits ici, les deux billets écrits par les élèves font émerger d'une part la différence de fonctionnement psychologique des deux femmes, d'autre part les éléments du texte sur lesquels l'élève s'est appuyé. La fille cadette est ainsi définitivement exonérée de son statut de victime sacrifiée à un monstre. On peut penser que la lecture de la suite du conte en sera transformée.

12.2.4. Représentations du personnage de Barbe bleue

Il est difficile de mesurer quel est l'impact exact des écrits proposés sur la lecture du conte. Cependant, nous pensons que l'intérêt porté à la compréhension des pensées et des émotions de la jeune épousée a peut-être infléchi les représentations mentales que les élèves se sont faites du personnage de Barbe bleue.

Par deux fois dans la séquence, les élèves ont été amenés à choisir parmi un ensemble de portraits de Barbe bleue extraits d'albums de littérature jeunesse (voir Annexe III-12-1), le portrait qui correspondait le mieux à la représentation qu'ils se faisaient du personnage. Sans surprise, après la découverte du cabinet et des cadavres des ex-épouses de Barbe bleue, tous les portraits choisis par les élèves le sont parce qu'ils expriment pour les lecteurs la violence et la cruauté du personnage : ainsi le portrait I, dessiné par Elsa Oriol pour les éditions de l'Ecole des Loisirs, est-il choisi majoritairement, peut-être en raison du regard fuyant du personnage. En revanche, les portraits choisis au début du conte, juste après la lecture de l'incipit, sont très différents.

Dans les réponses des élèves de CM2 et de 6^{e}, juste après l'écriture des deux billets de la fille et de la mère, on remarque d'abord que la variété des portraits choisis est très large et que beaucoup d'élèves n'ont pas choisi un portrait inquiétant. Les représentations que les élèves se font de Barbe bleue paraissent très influencées par l'adoption du point de vue de la jeune

femme. En CM2 notamment, classe dans laquelle huit élèves seulement connaissaient déjà le conte – ce qui influence forcément leur représentation du personnage – plusieurs des justifications avancées pour le choix du portrait laissent penser que les élèves se sont bien représenté Barbe bleue avec les yeux amoureux de la jeune femme : « il a l'air gentil » (Anna), « j'ai l'impression qu'il cherche l'amour » (Adèle), « [il] a l'air bon » (Paul), « il est chaleureux » (Marine), « si tu fais pas gaffe à sa couleur de barbe, il a l'air beau, amusant, gentil et intelligent » (Victor) (voir Annexe III-12-2). Dans la classe de 6e, où le conte était déjà un peu connu par 18 élèves sur les 28 sondés, la vision positive de Barbe bleue est bien moins nette et l'on trouve beaucoup d'allusions au caractère « méchant », « inquiétant » ou « mystérieux » du personnage (voir Annexe III-12-3). Toutefois, certains élèves justifient leur choix en montrant qu'ils ont une vision positive du personnage : « son petit sourire lui fait l'air plus gentil que les autres » (Mathilde), « il a l'air gentil » (Thomas B), « il a l'air honnête » (Quentin) et un élève dit même « Je suppose que c'est le portrait D car sur presque tous les autres, il a un regard "diabolique" » (Gautier), montrant ainsi qu'il exclut que le personnage puisse être diabolique. À l'instar de la jeune épousée, ces élèves ont donc dépassé l'aversion qu'ils éprouvaient pour la laideur du personnage et son aspect effrayant, ce qu'une élève traduit par « comme quand la fille se rend compte qu'il est gentil et agréable » (Léa-Marie).

Selon notre hypothèse, c'est l'impact de l'empathie éprouvée par les élèves pour la jeune femme qui leur fait voir le personnage ainsi. Nous y reviendrons en conclusion.

12.2.5. Réflexion métacognitive sur la fiction

Après ce travail, plusieurs écrits ont ponctué la lecture du texte de Perrault et le visionnage d'extraits du film de Catherine Breillat (2009). Toujours en première personne, les écrits demandés jouaient majoritairement sur l'évolution des représentations mentales que les élèves se faisaient du personnage de Barbe bleue. Cependant, certains écrits ont permis aux élèves de réfléchir aussi à la puissance de l'univers fictionnel.

En effet, ce téléfilm met en scène deux fillettes dont la plus jeune lit à sa sœur le conte de « La Barbe bleue ». Le spectateur entend donc le texte de Perrault en voix off quand les personnages du conte, Barbe bleue, la mère, la cadette et la sœur apparaissent à l'écran. Les deux fillettes lectrices sont une représentation en abyme du lecteur/spectateur du conte, et leur comportement est donc à l'image de ce qu'est l'activité du lecteur. Interrogés sur cette situation[319], certains élèves ont fait des réponses qui montrent bien qu'ils ont une

[319] Nous leur avons juste demandé en quoi la situation pouvait les concerner. La question était expressément large et floue pour que les réponses ne soient pas dirigées.

représentation assez juste de l'immersion fictionnelle et de la simulation qu'opère le lecteur dans l'univers de la fiction :

> Les deux filles lisent le conte et c'est comme si les personnages revivaient.
> On peut lire un livre et il peut nous arriver la même choses que dans le film.
> (Fanny – 6e)

> C'est la petite fille qui raconte le conte à sa sœur. Oui, dans plusieurs histoires que j'ai lues, j'étais comme un personnage de l'histoire.
> (Léonie – CM2)

> On l'entend par la voix d'une petite fille qui lit le livre à sa sœur. J'ai déjà été dans cette situation car on m'a déjà lu des livres et j'en ai lu aussi.
> (Louis – 6e)

> Ce sont des petites filles qui le lisent. Elles le disent pour faire comprendre ce qui se passe. Nous aussi, on est des enfants et on le lit, puis c'est parce qu'elles le lisent par morceaux comme nous.
> (Quentin – 6e)

> C'est la petite fille qui le raconte. Il est adressé à la grande sœur de la petite fille. Oui, une fois, je lisais et tellement j'ai aimé, j'ai cru que j'étais le héros et quand je lisais, j'avais l'impression d'être le héros.
> (Victor – CM2)

> C'est une petite fille qui lit un livre qui correspond au conte de Perrault et elle le lit à sa sœur qui est plus grande qu'elle et qui l'écoute sans trop d'enthousiasme. Mais le texte est adressé à sa sœur. Cette situation peut me concerner lorsqu'on nous raconte des histoires et qu'on se les imagine dans notre tête et qu'on est presque dans l'histoire car on s'imagine bien les personnages de l'histoire racontée.
> (Mathilde – 6e)

En immersion fictionnelle, les fillettes du film entrent en *empathie fictionnelle* avec la jeune femme de Barbe bleue : elles sont, comme l'épouse, bouleversées émotionnellement et elles comprennent les sentiments et les pensées qui l'agitent. La réalisatrice ayant fait le choix d'une approche interne de la fiction, elle traduit l'intensité de l'immersion fictionnelle des fillettes en opérant un transfert d'identité : ce n'est pas la jeune femme que l'on voit ouvrir la porte du cabinet interdit mais la plus jeune des deux fillettes elle-même. Habillée d'une chemise de nuit blanche, elle entre dans le cabinet en murmurant : « Je n'ai pas peur, je n'ai pas peur » avant de découvrir les jeunes femmes mortes, elles aussi habillées de blanc, suspendues au mur du cabinet.

Cette situation permet une fois encore aux élèves de réfléchir à leur rapport à la fiction, comme en témoignent les propos suivants :

> Je pense que cette scène a été créée comme ça car les petits s'imaginent toujours être les héros du film (Charlotte – 6e).
>
> La petite fille pensait et se mettait à sa place (Laetitia – CM2).
>
> On voit la petite sœur qui lit ouvrir la porte et marcher dans le sang. Quand elle lit, elle est donc transportée dans l'univers du conte de Barbe bleue, comme moi (Ulric – 6e)

Même si peu d'élèves ont compris et interprété symboliquement le phénomène de la mise en abyme, l'interrogation qu'elle a suscité a permis aux élèves de réfléchir aux enjeux de la fiction.

12.2.6. Deux écrits en« je », fictionnel et non-fictionnel

Cependant, c'est sans aucun doute au niveau de la recherche du sens global de l'œuvre, après lecture de l'excipit, que le travail d'écriture en première personne s'est montré le plus probant. Deux écrits ont été demandés successivement.

Dans un premier temps, les élèves ont dû répondre à la question suivante : « Quelle leçon peut-on tirer, selon toi, de l'histoire de Barbe bleue ? Explique ton choix. » Le corpus de réponses analysées comprend 43 résultats : 24 en 6e et 19 en CM2.[320] (voir Annexe III-12-4 pour le CM2 et Annexe III-12-5 pour la 6e). Les deux tiers des réponses sont du type de celles d'Anna :

> La curiosité est un vilain défaut. Il ne faut jamais désobéir. Le conte de Barbe bleue illustre ces défauts. Il ne faut pas non plus mentir (Anna – CM2)

On constate donc qu'une large majorité d'élèves considèrent que l'enjeu du conte est de nous prévenir contre la transgression des interdits avec deux thèmes complémentaires : mise en garde contre la désobéissance ou simple affirmation que « la curiosité est un vilain défaut. », avec la suggestion implicite que la curiosité engendre la désobéissance fatale.

	CM2	6e
Nombre de réponses récoltées	19	24
Réponses affirmant que le conte met en garde contre la	13	14

[320] 28 élèves de 6e et 24 élèves de CM2 ont participé au travail, mais seuls 24 réponses en 6e et 19 en CM2 ont pu être exploitées (élèves absents lors d'un des deux écrits ou consigne non suivie)

transgression des interdits	soit 70%	soit 60%
Mise en garde contre la désobéissance et le mensonge	11	7
Mise en garde contre la curiosité qui engendre la désobéissance	1	5
Mise en garde contre la désobéissance et contre la curiosité	1	2

Tableau n° 17 : *Moralités proposées par les élèves de CM2 et de 6ème*.

Pour ces élèves, s'il y a faute, elle est du côté de la jeune femme. En conséquence, le danger mortel qu'elle a encouru et la peur qu'elle a connue ne sont que les justes châtiments dus à la transgression des interdits du mari. Par cet écrit, première mouture d'une interprétation globale de l'œuvre, les deux tiers des élèves révèlent donc que, selon eux, la jeune femme n'aurait pas dû trahir la confiance de son mari. Ils envisagent le cabinet noir non pas comme le lieu du dévoilement de la vérité, mais comme le lieu symbolique de l'interdiction enfreinte par la jeune femme. Sans le savoir, ils adoptent le point de vue du narrateur-moraliste puisqu'ils se rapprochent de la première moralité donnée par Perrault et, dans l'esprit, même si la connotation sexuelle n'est pas présente, ils rejoignent les propos de Bettelheim sur les interdits et la transgression.

Une fois cette réponse rédigée, les élèves ont été amenés dans un deuxième temps à réfléchir à l'histoire racontée et particulièrement au sort de la jeune femme, en comparant sa situation avant le mariage à sa situation à la fin de l'histoire. Ils ont dû ensuite écrire un texte qui rende compte du bilan de l'histoire et réponde à la question : « Fallait-il ouvrir le cabinet interdit ? ». Les élèves choisissaient de faire parler la jeune femme en première personne ou bien d'évoquer sa situation en troisième personne (voir Annexe III-12-4 pour le CM2 et Annexe III-12-5 pour la 6e).

Nous nous sommes intéressée aux réponses données par le groupe d'élèves observé précédemment, car c'est dans ce groupe d'élèves que les contradictions entre les deux écrits produits, c'est-à-dire entre le contenu de la moralité (écrit 1) et celui de la réponse à la question du bilan (écrit 2), sont les plus flagrantes : dans 80% des réponses de ces élèves-là, le second travail d'écriture est en contradiction partielle ou totale avec la moralité antérieurement élaborée qui, rappelons-le, prenait la forme d'une mise en garde contre la transgression des interdits.

	CM2	6ème
Ecrit 1 : mise en garde contre la désobéissance	13	14
Contradiction entre écrit 1 et écrit 2	10 soit 80%	11 soit 80%
Contradiction totale	4	4
Contradiction partielle	6	7

Tableau n° 18 : *Contradiction entre l'écrit 1 (moralité) et l'écrit 2 (bilan).*

Certains, comme Louna ou Ulric, ont changé radicalement leur manière d'envisager l'histoire. Pour eux, la découverte de la vérité, enjeu de cette transgression, est capitale pour la jeune femme :

	écrit 1	écrit 2
Louna (CM2)	La tentation nous conduit vers le mal et nous attire des ennuis, mieux vaut nous tourner vers l'obéissance.	Je pense que j'ai bien fait d'ouvrir le cabinet parce que j'ai découvert que mon mari était un monstre, sinon je ne le saurais pas.
Ulric (6e)	On peut tirer de cette histoire que les apparences sont souvent trompeuses et que la curiosité est un vilain défaut et qu'il ne faut jamais y céder.	Je trouve que j'ai bien fait d'ouvrir le cabinet, grâce à cela, j'ai découvert qui il était et mes frères ont pu le tuer, même si j'ai failli mourir.

Tableau n° 19 : *Comparaison entre écrit 1 (moralité) et écrit 2 (bilan).*

Cependant, plusieurs des bilans proposés dans l'écrit 2 ne sont qu'en désaccord partiel avec l'écrit 1. Certes, ils répondent par l'affirmative à la question « Fallait-il ouvrir la porte du cabinet interdit ? », mais leur écrit porte aussi la trace de la première interprétation du texte qu'ils viennent compléter. Les propos, fortement modalisés, marqués par des connecteurs exprimant l'opposition et la conséquence, traduisent l'interrogation, le vacillement des certitudes, le travail de réflexion :

> On pourrait dire que je n'ai pas bien fait parce que j'aurais pu mourir. *Mais, en même temps, si* je n'avais pas fait ça, je n'aurais pas pu avoir sa richesse ni savoir

> ce qu'il y avait dans le cabinet, ni marier moi et ma sœur, ni acheter des charges de capitaine pour mes frères, *donc* je crois que oui j'ai pas mal fait de l'avoir fait. (Léonie - CM2)
>
> Si je n'avais pas ouvert le cabinet interdit […] je serais encore avec Barbe bleue comme mari et il n'aurait aucune crainte contre moi et nous aurions vécu en paix. *Mais en revanche,* ma sœur ne se serait pas mariée avec ce fort honnête homme et moi, je n'aurais pas connu mon nouveau mari, qui lui n'a jamais tué de femmes. *En fait,* c'est mieux comme cela, car j'ai un mari honnête qui n'a jamais tué de femmes. (Adèle L - 6e)
>
> Non, *parce qu'elle* a failli mourir. Oui, *parce que* maintenant, on connaît la vérité sur BB et elle est riche. *Donc* y a des oui et des non. (Angy - 6e)[321]

Le conte prend ainsi une autre dimension. Dans cet espace créé entre interprétation subjective du conte et injonctions sociétales, il perd son statut d'apologue et ouvre les portes d'une véritable réflexion d'ordre philosophique autour des questions : « Faut-il obéir aux ordres ? », « Faut-il connaître la vérité et à quel prix ? ». Il s'exonère d'une interprétation qui réduit le conte de « La Barbe bleue » à une histoire de curiosité punie et de monstruosité châtiée. Par la focalisation sur la jeune femme, il y est aussi question d'apprentissage de la vie dans sa complexité.

12.2.7. L'empathie fictionnelle pour la jeune épousée

Dans l'écrit 1, ces élèves adoptent le point de vue du narrateur-moraliste et l'on sent la forte prégnance des règles imposées dans les différents environnements éducatifs qui sont les leurs (famille, école, univers périscolaire) : ne pas mentir, ne pas transgresser, ne pas être trop curieux.

Dans l'écrit 2, le point de vue adopté ne peut se contenter des références à la morale commune puisque la jeune femme est sauve, heureuse et fortunée. L'identification au personnage impose donc de revenir sur le premier bilan établi, quitte à mettre au jour les contradictions internes qui travaillent le personnage et, avec lui, le lecteur :

> Je pense que quoi que j'aurais fait, je serais triste parce que je suis triste qu'il est mort et triste de vivre avec quelqu'un qui a un secret caché (Lucas - CM2)

Avec une syntaxe maladroite, Lucas montre dans ce dernier écrit que, pour lui, la jeune femme ne peut être totalement heureuse de sa situation avant d'avoir fait le deuil de l'amour qu'elle portait à Barbe bleue. A l'instar d'Elisa (6e) qui faisait dire à la jeune veuve : « Je crois

[321] C'est nous qui soulignons.

que j'ai bien fait d'ouvrir le cabinet […] Mais avant, j'étais heureuse », Lucas montre que le phénomène d'empathie a fonctionné et qu'avant le monstre, il a, comme la jeune femme, entrevu en Barbe bleue l'honnête homme. Les deux faces du personnage, étroitement liées dans son esprit, lui imposent alors un réel travail de réflexion sur le rapport à l'autre.

12.2.8. Bilan

Dans l'expérimentation présentée, nous avons donc constaté que les consignes d'écriture en « je », qui favorisent l'empathie pour le personnage et confrontent la subjectivité du personnage à celle du jeune lecteur contemporain, permettent à l'élève d'éclairer d'un nouveau jour le conte en l'actualisant à travers une conscience singulière et d'échapper ainsi aux représentations stéréotypées inhérentes au caractère patrimonial de cette œuvre. Reprenant à notre compte le titre de Vincent Jouve (1992), nous avons appelé cela « l'effet personnage ».

Cette expérimentation nous a permis de mettre au jour deux aspects bénéfiques des écrits en première personne demandés dans la séquence : 1- l'écriture fictionnelle en « je » est un outil pour comprendre les pensées et les motivations des personnages et partant pour comprendre le récit lui-même, 2- la confrontation des écrits fictionnels en « je » dans lesquels le lecteur se projette dans la situation du personnage avec des écrits non-fictionnels en « je » dans lesquels le lecteur donne son avis ou son interprétation personnelle du récit peut amener l'élève à saisir la dimension éthique du conte et par voie de conséquence d'entrevoir un des enjeux de la littérature.

CHAPITRE 13 : JOURNAL DE PERSONNAGE

Dans notre cadre théorique, nous avons montré que, si on se place du point de vue du lecteur, le monde fictionnel n'est pas seulement une illusion de réel, mais un monde possible, au même titre que d'autres mondes que chacun fait exister virtuellement le temps d'une expérimentation en « comme si ». Dans ce monde vivent des personnages qui, le temps de la lecture, sont pour le lecteur tout aussi vrais que les personnes qu'il côtoie dans le monde réel. À l'égard de ces personnages, il éprouve des sentiments qu'il considère comme véritables puisque leurs effets physiologiques sont manifestes, et il émet des jugements de valeur qui mettent effectivement en jeu son système axiologique. Par ailleurs, nous avons vu que, pour comprendre les pensées et les sentiments de ces personnages, le lecteur entre en communication empathique avec eux, comme il le ferait avec les humains qui l'environnent. Ces personnages appartenant au monde de la fiction, ce phénomène empathique, que nous avons appelé *empathie fictionnelle*, à la différence de ce qui se passe dans les relations intersubjectives du monde réel, n'est pas réciproque, mais il met en jeu le même processus de simulation incarnée. Le lecteur se projette donc mentalement dans le contexte fictionnel des personnages en adoptant leur repère déictique puis, simulant en lui leur situation à partir de ce qu'il en connaît, il éprouve corporellement ce qu'ils ressentent ou pensent. C'est donc en grande partie la réponse somatique à cette simulation mentale, c'est-à-dire le travail du *lisart*, qui l'informe sur les sentiments et les pensées des personnages.

Les répercussions de ces manières d'envisager la lecture de récits fictionnels nous paraissent importantes pour la didactique de la littérature. En effet, si, comme nous l'avons vu au chapitre 6 relatif aux univers de la fiction, la faculté à comprendre et interpréter un récit relève d'une compétence humaine, celle *d'homo fabulator,* cette compétence doit être développée et entretenue par l'école au même titre que l'esprit rationnel et le raisonnement logique. Il est donc indispensable, quel que soit le niveau d'apprentissage, de prévoir un « nourrissage » fictionnel dense et régulier pour développer la fonction fabulatrice des élèves. Par ailleurs, si la compétence à lire des histoires est liée à la capacité à s'immerger dans la fiction, il semble indispensable de proposer aux élèves des dispositifs de lecture qui facilitent l'immersion dans le monde du texte, c'est-à-dire qui favorisent la représentation mentale du monde possible dans lequel l'histoire se situe. Enfin, si l'*empathie fictionnelle* est une compétence de lecteur,

il est important que les dispositifs proposés permettent de développer cette compétence et favorisent donc la capacité à simuler mentalement et corporellement les émotions et pensées des personnages.

Selon Gérard Langlade (2007), pour développer la « compétence esthétique des élèves, c'est-à-dire leur aptitude à réagir face à une œuvre et à en apprécier les effets », les enseignants doivent mettre le « texte du lecteur » au cœur de leur intervention didactique. Ceci passe d'abord par le choix judicieux des œuvres données à lire, qui doivent susciter « des réactions personnelles – émotionnelles, affectives, cognitives – et des lectures plurielles ». Cela passe aussi par la conception de dispositifs didactiques qui permettent d'accompagner l'investissement subjectif des élèves lecteurs. « De nouveaux dispositifs de productions orales et écrites, mais aussi gestuelles, iconiques, voire musicales, voient le jour dans les classes qui mettent en pratique une approche subjective des œuvres ». Gérard Langlade suggère notamment l'instauration du journal de lecture. Mais parmi les autres propositions d'activités qu'il avance, on trouve aussi : « dessiner » des représentations d'un lieu ou d'un personnage, « mimer les réactions d'un personnage », « exprimer » ses affects.

En tant que dispositif, le journal de personnage tel que nous allons le définir se situe tout à fait dans cette orientation didactique. C'est ce que nous allons voir maintenant.

13.1. DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE

Comme nous l'avons vu dans la présentation de notre cadre théorique, nous souhaitons que le récit fictionnel soit approché par l'activité spécifique du lecteur de fiction. Il en résulte que c'est par l'immersion et l'empathie fictionnelles que nous voulons aborder le travail de lecture des œuvres de fiction, comme celle de l'épopée de Gilgamesh qui est au cœur de notre expérimentation.

13.1.1. Les émotions et les motivations des personnages

Cette orientation nécessite que l'étayage de l'enseignant de littérature ne se situe pas prioritairement au niveau de la compréhension des actions menées dans le récit, mais au niveau de l'implication affective des personnages de la fiction. En effet, dans le monde imaginé que génère la fiction, les personnages ne sont pas seulement des êtres de papier mais ils sont dotés d'intentions et de croyances que les lecteurs doivent comprendre de la même façon que, dans la vie réelle, ils comprennent celles de leurs contemporains. Les questions à soulever sont donc du type : « Pourquoi les personnages font-ils ce qu'ils font ? ». On

reconnait ici l'interrogation du jeune étudiant Thomas Pavel sur les récits littéraires qu'il lisait, question qui le poussa à adopter la théorie des mondes possibles pour penser la fiction[322]. On peut ainsi imaginer d'autres questions permettant le même positionnement : « Quelles émotions ressentent-ils ? Quelle motivation les poussent à agir, à parler ou à penser comme ils le font ? »

Dans *Lector et Lectrix* (Sèbe et Goigoux, 2009), comme dans *Lectorino & Lectorinette* [323](Goigoux et Sèbe, 2013), Sylvie Sèbe et Roland Goigoux, que nous avons déjà cités, proposent de travailler explicitement la compréhension des récits dont ils pensent qu'elle est souvent évaluée mais peu enseignée. Or, ils proposent de travailler en priorité la compréhension des états mentaux des personnages[324]. Parmi les principes didactiques qu'ils énoncent, nous avons donc retenu les suivants (Sèbe et Goigoux : 17-18) que nous avons faits nôtres en justifiant leur adoption :

1- « rendre les élèves actifs » : nous pensons que l'écriture du *journal de personnage* est une manière de mettre les élèves en activité,

2- « inciter à construire une représentation mentale », ce que les auteurs appellent « faire un film » : nous faisons l'hypothèse que les écritures en « je » fictif demandées favorisent la représentation mentale,

3- « inviter à suppléer aux blancs du texte » : nous postulons que pour écrire en première personne au nom du personnage, l'élève est obligé de collaborer avec le texte,

4- « conduire à s'interroger sur les pensées des personnages », à ce qui se passe « dans leur tête » pour comprendre leurs affects, leurs mobiles et leur système de valeurs : les consignes d'écriture que nous proposons pour le *journal de personnage* obligent le lecteur à porter son attention sur les pensées des personnages et partant, favorisent le processus d'empathie fictionnelle.

Dans notre protocole, la somme des écrits demandés et leur régularité permettent de faire, avec les élèves, une mise au point constante sur la compréhension et l'interprétation qu'ils font du texte.

13.1.2. Utiliser l'effet-personnage

Dans *L'effet-personnage*, ouvrage qui étudie l'ensemble des relations qui lient le lecteur et les acteurs du récit, Vincent Jouve analyse les lieux d'adhésion qui permettent au lecteur de se

[322] Cf. chapitre 6.
[323] Pour les classes de CE1-CE2
[324] Ils proposent aussi un travail approfondi sur le lexique, mais ce n'est pas notre propos ici.

projeter dans la situation du personnage. Comme nous l'avons vu au chapitre 4, il cite d'abord le système de narration, avec la première personne ou un personnage focalisateur en troisième personne. Mais il fait aussi état du personnage principal et du personnage malheureux comme lieu d'investissement psychoaffectif pour le lecteur.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, Jean-Marie Schaeffer à son tour, dans *Pourquoi la fiction*, cite la narration en première personne comme étant le dispositif fictionnel le plus favorable à l'immersion (1999 : 255). Faisant référence à sa lecture de *La Vie de Marianne* de Marivaux, il explique :

> Grâce à l'aspectualité propre de sa feintise illocutoire, je m'exerce ludiquement à un rôle narratif qui est en même temps une manière de faire face à la vie. Je fais mienne – j'expérimente, j'envisage – une façon singulière de se situer par rapport aux événements (229).

Enfin, selon Béatrice Bloch, la prise en compte du corps-propre est reliée de manière indissoluble à la prononciation du mot « je » :

> La lecture du *je*, même dans une fiction, induit une empathie par projection imaginaire de notre corps de lecteur (Bloch, 2006 : 156).

Notre projet de *journal de personnage* a pour objectif de permettre aux élèves de retrouver par l'écriture l'expérience de décentrement propre à la lecture littéraire, c'est-à-dire de les obliger à « sortir d'eux-mêmes », à renoncer, le temps de l'écriture, à leur mode de pensée pour expérimenter la pensée d'un autre. Or, pour s'exercer ludiquement à un rôle narratif différent qui leur permette d'expérimenter une autre existence, il semble bien que le « je » fictif soit l'outil linguistique le plus approprié.

Dans le *journal de personnage*, les élèves répondent prioritairement en première personne aux questions sur les émotions et les pensées des personnages, comme s'ils étaient eux-mêmes ces personnages. Cette règle posée, nous allons maintenant pouvoir définir notre journal de personnage.

13.2. DÉFINITION

On l'a compris, le *journal de personnage* est une somme d'écrits en première personne, dans lesquels l'élève endosse une identité fictive. Mais nous allons voir que c'est aussi un objet de l'univers fictionnel créé par le lecteur à partir de l'œuvre littéraire, ce qui en fait un projet d'écriture motivant. Et c'est peut-être aussi une manière tout aussi intéressante que les commentaires de parler des récits de fiction.

13.2.1. Des écrits pour accompagner la lecture de l'œuvre

Le *journal de personnage* est un ensemble de textes fictionnels écrits par un même élève pendant la lecture d'une œuvre littéraire. A chaque épisode majeur du récit, l'élève-lecteur est invité à écrire une page du journal en adoptant le « je » d'un personnage donné de la fiction, avec des consignes d'écriture toujours différentes qui permettent de varier les situations d'énonciation et les types de discours à produire. On y trouve majoritairement des textes en « je » dans lesquels le personnage raconte et commente, sous des formes diverses, sa propre aventure, mais il peut contenir aussi des textes en « je » dont le personnage est le destinataire et qui lui sont adressés par d'autres protagonistes de l'histoire. Notre hypothèse est que, pour rédiger ces écrits, le lecteur active le processus d'*empathie fictionnelle* et, partant, réactualise les *émotions fictionnelles empathiques* qu'il éprouve à l'égard des personnages.

Enfin, le *journal de personnage* contient aussi des écrits en première personne dans lesquels le lecteur donne un avis sur ce que vivent et pensent les personnages de la fiction. Dans ces écrits en « je » non fictionnels, le lecteur exprime ses émotions et son jugement face au comportement des personnages. Il fait donc part des *émotions fictionnelles personnelles* déclenchées en lui par la fiction. La confrontation entre les différents écrits met au jour les réflexions et les contradictions auxquelles le lecteur est soumis et qui constituent l'essentiel des enseignements de la fiction.

Nous faisons l'hypothèse que chaque journal est ainsi une œuvre individuelle et personnelle qui, à travers les propos que l'élève-lecteur attribue aux personnages, mais aussi par l'expression de ses propres affects, rend compte de l'interprétation singulière que l'élève fait du récit. Cette manière de concevoir le *journal de personnage* s'appuie sur quelques-uns des traits caractéristiques de la fiction que nous avons développés précédemment et notamment sur le fait que le monde fictionnel est un monde incomplet et que l'essentiel de l'activité interprétative du lecteur consiste à compléter ce monde pour l'actualiser.

Il résulte que si, pour l'enseignant, le *journal de personnage* est un projet didactique d'accompagnement de la lecture dont nous exposerons les objectifs ci-après, c'est aussi un projet à hauteur d'élève. En effet, comme le souligne Jérôme Bruner : « Un univers subjonctivé est particulièrement excitant » (Bruner, 2000 : 47). Avec le *journal de personnage*, l'élève est amené à compléter le monde de la fiction, et cette activité prend deux dimensions différentes, toutes deux importantes pour les élèves : les écrits font vivre les personnages et leur assemblage constitue un objet matériel du monde fictionnel.

13.2.2. Des objets verbaux qui donnent vie aux personnages

Dans *La fiction et son écriture* (2006), Catherine Boré défend l'idée que le dialogue ou les paroles de personnages constituent un moteur de l'écriture de fiction, car ils permettent au jeune scripteur de faire exister les personnages qu'il crée. Représenter ses personnages en train de parler les fait « parvenir à l'existence narrative » (49). En créant des personnages qui parlent et se parlent :

> les élèves s'arrachent peu à peu à l'expression d'un « je » uniréférentiel ou – tout autant – omniréférentiel, pour passer à l'expression contrôlée de l'altérité possible d'un « je » qui n'est pas « soi » (58).

Nous partons donc du principe que ce qui est vrai d'un univers fictionnel que l'élève invente entièrement est vrai aussi pour le discours fictionnel qu'il crée à partir d'un texte littéraire. Faire parler les personnages, leur donner la parole, mettre en mots leurs émotions et leurs pensées, tout cela permet, selon nous, de faire exister ces personnages dans l'esprit des élèves. Par la parole qui lui est attribuée, le personnage prend une véritable existence et cette existence, nous l'avons vu, est garante de l'immersion fictionnelle du lecteur.

Le *journal de personnage* sera donc un ensemble d'objets verbaux, écrits par les élèves mais fictivement produits par des personnages du récit et qui, par leur existence, permettront de donner vie à ces personnages. En ce sens, le *journal de personnage* entretient une certaine parenté avec le dispositif de « simulation globale » proposé dans les programmes du collège de 1996, pour stimuler les activités d'oral et d'écrit :

> On peut combiner les pratiques de l'oral avec l'écrit et la lecture dans une **simulation globale**[325]. Cette technique consiste à mettre en place un scénario cadre qui permet à un groupe d'élèves ou à une classe entière de créer un univers de référence (un village, un immeuble, un cirque, une île…), d'y installer des personnages en interaction et d'y simuler toutes les activités de discours que cet univers est susceptible de requérir. La rencontre d'une multiplicité de personnages dont les rôles sociaux peuvent être incarnés par les élèves suscite des événements prévisibles ou inattendus d'ordre romanesque. Dans le cadre d'une séquence pédagogique, ou la constituant, la simulation globale donne lieu à une étendue d'activités langagières et discursives, orales et écrites : recherche et consultation de documents, activités de discussions et de débat, lettres échangées, articles de presse, écrits d'imagination, récits quotidiens et jeux de rôles, etc (MEN, 1999 : 45).

[325] Souligné dans le texte.

Dans ces programmes, ce travail de simulation globale n'est pas proposé pour accompagner la lecture d'une œuvre littéraire, mais plutôt comme une activité de projet pour motiver l'écriture et la lecture, tant fictionnelle que documentaire. Un article de Jean-François Inisan *et al.* (2007) rapporte ainsi le projet interdisciplinaire de simulation globale mené, en classe de quatrième, par des enseignants de français et d'histoire[326], dans lequel les élèves devaient écrire le journal intime de personnages du XVIII^{e} siècle. L'analyse des textes produits par les élèves permet de mesurer l'impact de l'écriture d'invention dans l'acquisition de connaissances historiques.

Cependant, l'on voit bien que ce principe de création d'un univers fictionnel doté de personnages qui échangent oralement et/ou par écrit peut aussi être appliqué à une œuvre littéraire dont la classe recrée l'univers fictionnel par l'écriture d'invention. Il occasionne alors la création d'un grand nombre de productions discursives entre les différents personnages de la fiction.

Nous prendrons pour témoignage un travail présenté, en juin 2014, sur le site de l'académie de Créteil[327] à propos d'activités créatrices autour de *La peau de chagrin* de Balzac. L'enseignante, Françoise Cahen, propose à ses lycéens des travaux dans le même esprit que ceux qui sont cités pour la simulation globale. Ayant pour objectifs de rendre ses élèves de seconde actifs et « de stimuler leur créativité et le plaisir de la lecture », elle leur propose « une série de travaux d'invention qui suivent la lecture progressive du roman », et pour lesquels ils peuvent ou non utiliser des supports numériques. Elle demande ainsi non seulement de raconter un épisode du récit du point de vue d'un personnage, mais aussi de rédiger un tract d'invitation à une fête, un article de magazine de « presse people » (sur Foedora), un fragment de journal intime (de Pauline), un article de fait divers (qui relate le duel entre Raphaël et Charles) ou des lettres (adressées par Pauline à Raphaël). Par ailleurs, en utilisant les nouvelles technologies, elle propose d'écrire puis d'enregistrer un dialogue entre deux personnages, de créer une « page de profil » Facebook (pour Pauline ou Foedora), ou de préparer une émission de radio (racontant la soirée au Théâtre des Italiens). Ces travaux d'écriture préparent les lycéens à aborder les notions de réalisme et de point de vue. Même si l'enseignante reconnaît que trois élèves n'ont pu entrer dans le roman, elle constate que la plupart des élèves ont eu un réel plaisir à mener ces activités scripturales. Les témoignages

[326] Fabienne Roelens, professeure de lettres et Olivier Chardon, professeur d'histoire-géographie.

[327] L'information, téléchargée le 10 juin 2014 à la suite d'un article du Café Pédagogique (Expresso du 10 juin 2014), n'est plus disponible sur le site académique en l'état, mais on le trouve encore mentionné à l'adresse suivante : http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?mot1848
et aussi sur le site Weblettres : www.weblettres.net/blogs/uploads/f/fcahen/43680.rtf

qu'elle recueille auprès de ses élèves et de leurs parents montrent que les activités ont permis un réel investissement dans l'univers fictionnel de l'œuvre de Balzac.

On peut donc penser que les objets verbaux créés pour compléter le monde fictionnel, parce qu'ils font vivre les personnages dans l'esprit du lecteur, sont un moyen de favoriser l'immersion fictionnelle et partant de développer l'aptitude des élèves à l'*empathie fictionnelle*. Ce sera notre hypothèse de départ.

Mais, par ailleurs, dans les remarques faites par Françoise Cahen sur l'expérimentation qu'elle a menée, nous avons noté celle-ci, relative au soin apporté par les élèves à la présentation de certains objets discursifs :

> Je ne m'attendais pas forcément à une telle surenchère de perfectionnisme de la part des élèves dans la mise en page des articles de journaux, puisqu'ils sont allés jusqu'à produire des fac-similés de journaux du XIX e siècle[328].

Cette remarque montre que l'implication des lycéens n'a pas concerné uniquement les discours produits, mais aussi les objets fictionnels ainsi créés. Comme des scénographes de film ou de théâtre, les élèves ont souhaité que l'écrit produit corresponde bien à la représentation mentale, imagée, qu'ils s'en faisaient[329]. Cela nous amène à présenter notre second principe.

13.2.3. Des objets matériels du monde fictionnel

Lorsque nous avons expérimenté les premiers écrits fictionnels en « je » pour accompagner la lecture d'une œuvre littéraire, notamment avec la lecture du conte de Barbe bleue présentée au chapitre précédent, nous pensions que les écrits produits ne seraient que des écrits de travail qui resteraient à l'état de brouillons. Mais très vite, les élèves ont souhaité recopier les lettres de la jeune femme pour les placer, comme souvenirs de lecture, dans leur *journal de lecteur*. Et le soin qu'ils ont apporté à la copie et à la présentation de ces lettres nous a semblé révélateur de l'investissement affectif dont elles faisaient l'objet. En effet, tout comme les lycéens qui ont essayé de reproduire un journal du XIX^{e} siècle, certains élèves de 6^{e} ont présenté leur lettre en essayant d'imiter une écriture manuscrite à la plume, vieillissant même le papier blanc pour lui donner plus d'authenticité. Or, cet investissement témoigne de la nature même de l'objet ainsi produit. Si, pour l'élève, la rédaction du contenu de la lettre est un exercice d'écriture auquel il accepte de se soumettre, la lettre recopiée prend une autre

[328] cf. note précédente.

[329] Jean-François Inisan fait une remarque similaire concernant l'aspect matériel des journaux intimes de personnages du XVIII^{e} siècle écrits par des élèves de quatrième (2007 : 199).

dimension et devient véritablement un objet du monde fictionnel tel qu'il se l'est représenté. Tout le travail que sa mise au propre exige est justifié par sa valeur affective pour le lecteur. C'est pourquoi notre projet de *journal de personnage* ne s'est pas arrêté au rôle heuristique de l'écriture pour la compréhension du récit, mais s'est prolongé dans la création d'un véritable objet matériel censé être le support des écrits produits et qui constitue un objet du monde fictionnel tel que le lecteur l'actualise.

La littérature de jeunesse d'aujourd'hui est riche en ouvrages hypertextuels de ce type, qui témoignent de l'attachement des lecteurs à certains personnages fictionnels qu'ils aiment à faire vivre mentalement au-delà des limites des œuvres qui les ont créés. Nous prendrons pour exemple le *Journal secret du petit poucet*[330]*,* dont les écrits et dessins miment les écrits réels que l'on trouve dans les journaux intimes : ratures, calligraphie différentes, papiers scotchés ou collés, schémas, etc., et qui intègre sa propre histoire d'objet matériel avec des remarques comme :

> Ça fait longtemps que je n'ai pas écrit,
> Tout ça à cause de cet imbécile de Bertrand qui m'a volé mon journal.
> Après l'avoir feuilleté, ce grand sot l'a balancé dans le tronc d'un chêne d'à-côté
> et je viens juste de le retrouver[331].

Associant des écrits et des dessins créés par l'élève mais réalisés fictivement par les personnages de l'histoire, le *journal de personnage* que nous proposons acquiert cette dimension d'objet matériel témoin du monde fictionnel vécu par le lecteur. Cependant, il intègre aussi les textes qui constituent des commentaires du lecteur sur les personnages. Il est donc un objet du monde fictionnel créé par le lecteur mais auquel ce lecteur appartient lui-même, par la présence de ses écrits en « je » non-fictif.

Le *journal de personnage* est donc tout à la fois une réécriture de l'œuvre lue par l'élève lecteur-scripteur et un objet matériel qui témoigne d'un monde possible, celui dans lequel vit le personnage fictionnel tel que le réactualise ce lecteur en entrant en relation empathique avec le personnage.

13.2.4. Une nouvelle forme de critique littéraire

Or, comme en témoignent les récents ouvrages de Pierre Bayard, cette question des réécritures des œuvres est au cœur des réflexions actuelles sur les modalités de la critique littéraire et sur son possible renouvellement.

[330] *Journal secret du petit poucet,* Philippe Lechermeier et Rebecca Dautremer, Gautier Languereau, 2009.
[331] *Ibid.* 126

> On mesure l'importance de la caution que la théorie des univers parallèles apporte aux recherches sur les lectures possibles des œuvres ainsi qu'aux réécritures auxquelles elles donnent lieu depuis toujours (Bayard, 2014 : 143).

Dans un article publié sur le site Vacarme, Marc Escola, lui-même animateur du site Fabula qui joue un rôle important dans la réflexion sur les études littéraires en France, explique que la fiction peut être un moyen de revitaliser la critique littéraire. À l'instar de Pierre Bayard, il donne priorité aux textes possibles plutôt qu'aux textes réels et propose de « fictionner » les textes (Escloa, 2011 : 5). Ainsi, transfictions, réécritures et continuations sont de nouvelles manières de pratiquer l'analyse et le commentaire des grands textes littéraires. Toutes ces variantes font partie du monde possible du texte. Marc Escola propose donc de sonder la porosité de la frontière qui sépare le commentaire d'un texte et sa réécriture. Selon lui, cette frontière est plus institutionnelle que théorique. Partant du fait que toute réécriture d'une « *fabula* » en est une analyse ou une interprétation, il estime que l'on devrait « concevoir une analyse textuelle qui se confonde avec l'élaboration d'une "variante" » (3). Le *journal de personnage* tel que nous l'avons conçu serait donc une forme d'analyse textuelle de l'œuvre littéraire.

Cette question rejoint ce que Franc Schuerewegen appelle la « critique postextuelle[332] », méthodologie critique nouvelle dont il se revendique (2012 : 222) parce que, selon lui, critiquer n'est pas lire mais produire et inventer. À l'instar de Pierre Bayard, il considère qu'il n'existe pas de texte d'auteur mais uniquement des textes de lecteurs, la position lectorale étant une position d'écriture et l'*intention auctoris* n'étant qu'une construction lectorale parmi d'autres. Franc Schuerewegen affirme, comme Marc Escola, que « ce qui compte, c'est l'avenir des textes, non leur passé » (226). Aussi considère-t-il le critique postextuel comme un « créateur d'espaces éphémères » (230) qui appartiennent au monde possible de l'œuvre mais qui n'existent que par son intervention. Dans ces espaces textuels, « l'on peut passer un moment agréable », dit-il (Schuerewegen, 2012 : 230).

Cette idée d'espaces éphémères que sont les textes possibles générés par la lecture de l'œuvre nous paraît séduisante comme concept pour la didactique de la littérature. Avec le *journal de personnage*, nous proposons aux élèves d'être à leur tour des « créateurs d'espaces éphémères ». Les espaces éphémères à qui les élèves lecteurs-scripteurs donnent naissance

[332] Comme le néologisme de son nom l'indique, la critique postextuelle se situe « après » une période qui donnait toute autorité au texte en tant que référent stable de l'œuvre (texte doté même d'intentions par Umberto Eco avec l'*intentio operis*) (Schuerewegen : 12).

sont les textes fictionnels dans lesquels la compagnie des personnages qu'ils font vivre leur permet de passer d'agréables moments.

13.2.5. Bilan

Les propositions que nous venons de faire renvoient à une transposition didactique de la théorie littéraire relative à la fiction que nous avons présentée dans notre deuxième partie. Cependant, le travail du *journal de personnage* étant basé sur des écrits d'accompagnement de la lecture littéraire, nous ne pouvons nous contenter d'évoquer les travaux des didacticiens de la littérature sans présenter aussi ceux des didacticiens de l'écriture. Nous allons donc voir maintenant quels autres principes ont régi notre travail, notamment en ce qui concerne la didactique de l'écriture qui pense les liens entre écriture et cognition.

13.3. DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

Il s'agit de ne considérer le *journal de personnage* ni comme un support de travail technique pour la maîtrise de la notion de point de vue, ni comme un outil propre à développer des compétences de scripteur, mais comme le cadre d'une activité d'écriture susceptible de faciliter la lecture et de développer des compétences et un comportement de lecteur littéraire. Cependant, force est de constater que ces écrits correspondent aussi à deux conceptions différentes de l'écriture, l'une relevant de la tradition scolaire de la rédaction, l'autre, plus récente, relevant des écrits de travail.

13.3.1. Des écrits en « je » fictif

Dans son étude des écrits en première personne, Marie-France Bishop (2010) signale que depuis les années soixante, une partie des écrits en première personne demandés à l'école concerne des récits avec un « je » fictif pour lesquels le narrateur est le personnage du récit fictif. Dans les manuels qu'elle a analysés, elle signale 24% des sujets en « je » fictif pour la période 1987-1988 (173), 20% pour 1995-1998 (177) et 31% pour 2003-2004 (184).

De 1987-1988, Marie-France Bishop parle de « fictionnalisation du quotidien » (173) car les situations fictives restent liées au quotidien. Mais pour la période de 1995-1998, dans les écrits en « je » fictif, l'élève peut être invité à adopter un contexte dans lequel il se projette, comme dans l'exemple cité qui concerne Robinson Crusoé :

> « Après avoir vainement tenté de construire un bateau, Robinson décide de s'installer provisoirement dans l'île en attendant le passage d'un navire. Écris un court récit en imaginant ce que tu ferais à sa place. »[333].

On imagine qu'avant de rédiger ce texte, les élèves ont lu un passage des aventures du récit de Daniel Defoe ou de Michel Tournier[334]. Il s'agit bien ici pour l'élève de s'imaginer à la place de Robinson et de s'inventer des aventures (Bishop, 177) dans le même esprit que ce que nous proposons aux élèves pour le journal de Gilgamesh. Sans négliger l'objectif spécifique du travail d'écriture, on voit que l'on impose à l'élève, en préalable, un travail d'immersion fictionnelle.

Enfin, dans la période 2003-2004, les finalités des écrits en « je » étant d'abord linguistiques et textuelles, « les élèves apprennent à produire des textes selon des normes génériques » (184) et le vécu de l'élève est moins sollicité. Les écrits en « je » fictifs, plus nombreux qu'auparavant, sont l'occasion d'exercer des compétences discursives de scripteurs. Mais Marie-France Bishop signale aussi que certains manuels sollicitent directement l'expérience du lecteur et incitent « à mettre en relation le vécu du jeune lecteur avec le texte découvert »[335](181). Ces questions, qui ne sont que des amorces pour impliquer le lecteur subjectivement dans sa lecture, contribuent aussi à briser les limites entre le monde fictionnel et le monde réel, en faisant des personnages de récit des sujets de conscience identiques, dans leur comportement, aux sujets réels que sont les élèves-lecteurs.

13.3.2. Des écrits de travail

Les écrits produits, avant de devenir un objet fini auquel l'élève attribue une valeur affective, sont d'abord des écrits de travail, des écrits intermédiaires, au sens que Jean-Charles Chabanne donne à ce mot : « le caractère *médiat,* être une *médiation* entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même » (Chabanne, 2002 : 26). Ces écrits sont bien une médiation entre le personnage et l'élève, médiation qui peut faire prendre conscience à l'élève de ce qui se joue lors de la lecture littéraire.

Aussi, avons-nous fait nôtre également le principe posé par Jacques Crinon, concernant le pouvoir réflexif de l'acte d'écrire :

---

[333] Consigne extraite du manuel *L'atelier de français, CM1,* Paris : Bordas, 1995, p. 18, cité par Bishop : 177.
[334] Daniel Defoe, *Robinson Crusoé* et Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage.*
[335] Marie-France Bishop cite en exemple la question : « Et toi, as-tu déjà pris le TGV ? » (181) probablement liée à un récit mettant en scène un voyageur en train.

> Les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales (Crinon, 2002 : 123).

En conséquence, nous avons supposé que les activités d'écriture régulières et peu formalisées ont un réel impact sur les apprentissages, dans la mesure où « l'activité cognitive est mobilisée par l'élaboration de la pensée, non par la réponse à des exigences formelles » (139). Même si ces écrits fictionnels sont susceptibles de développer des aptitudes de scripteur chez les élèves, cela n'est pas notre priorité puisqu'il s'agit d'abord de construire un apprentissage de la fiction.

Cependant, comme il fait trace, l'écrit permet « de sortir de l'ordre du spontané, de l'éphémère » et il amène à « reprendre le vécu pour en faire un objet de connaissance » (Crinon, 2002 :142). Le travail d'écriture permet à l'expérience de lecture de se formaliser, de se penser. Il s'agit bien, comme le dit Jean-Charles Chabanne, de créer un protocole de lecture où l'écriture soit permanente pour faire de la classe un lieu « où l'on pense, parle, lit, "le stylo à la main" » (Chabanne, 2002 : 25). Car nous faisons l'hypothèse que le désir d'échanger sur les écrits rédigés, sur les dessins produits, sur les valeurs mises en jeu dans le récit, peut motiver les jeunes lecteurs et les inciter à s'investir dans le récit littéraire.

Bien qu'ils donnent lieu à une mise en commun, les écrits demandés sont prioritairement des écrits « pour soi », qui permettent à l'élève de réactualiser son rapport aux personnages et, partant, de penser son activité de lecteur en immersion fictionnelle. Par exemple, lorsqu'il y a confrontation entre les écrits du « je » fictif et les écrits du « je » de l'élève, ce qui peut arriver quand certains personnages, comme le roi Gilgamesh, sont controversés, les textes deviennent des lieux de réflexion métacognitive sur le rapport du lecteur au personnage et sur l'activation, par la lecture, de système de valeurs incompatibles.

Mais il résulte du caractère réflexif de ces écrits qu'il faut laisser le temps aux élèves de les rédiger et que ces écrits, par principe, ne devraient être ni jugés, ni notés par l'enseignant. Même si l'enseignant les lit et qu'éventuellement, il indique à l'élève des révisions à apporter, si celui-ci le souhaite, avant de les recopier sur le *journal de personnage* définitif, l'enseignant se garde de toute remarque sur la manière dont l'élève a interprété le texte. Ceci n'exclut pas que la mise en commun, à l'oral, fasse émerger des contradictions et que certains élèves constatent qu'après discussion avec leurs pairs, leur représentation est modifiée et qu'ils veuillent corriger leur écrit. Ceci n'exclut pas non plus, bien entendu, que l'enseignant évalue les progrès de l'élève à partir de la série d'écrits produits, afin de mesurer à la fois les effets de la lecture et ceux de l'écriture. Cependant, ses écrits méritent de conserver leur statut

d'écrits intermédiaires, car il s'agit bien avant tout de favoriser l'engagement dans les activités de lecture en développant chez les élèves un sentiment de compétence comme lecteur de fiction et un sentiment de sécurité comme scripteur.

13.4. LE RECIT DE GILGAMESH

Le récit de Gilgamesh est le plus ancien texte narratif retrouvé. Peu connu des enseignants comme des familles, il permet des parallèles intéressants avec les récits mythologiques fondateurs qui lui sont postérieurs : *L'Odyssée* d'Homère comme récit épique, les *Métamorphoses* d'Ovide et *La Bible* comme récit de création des hommes et l'épisode du Déluge dans *La Bible* en tant qu'hypotexte. C'est en 2010-2011 que notre équipe a choisi de faire lire le *Récit de Gilgamesh*. Plusieurs raisons ont motivé ce choix, la première étant que les récits mythologiques peuvent être abordés dans les deux niveaux de CM2 et de 6e, la deuxième que le texte était alors peu étudié. Les membres du groupe ont été attirés par sa nouveauté (toute relative, bien sûr), et par le récit lui-même qui nous a paru propice à un travail axé sur les personnages.

Notre équipe a été séduite par ce récit très ancien mais prototypique du récit initiatique, dans lequel le héros monstrueux se transforme en humain bienveillant et sage. Le caractère profondément humaniste de cette vision des hommes en fait un récit à caractère philosophique, et permet aux élèves un fort investissement affectif.

13.4.1. Une œuvre patrimoniale peu connue

Dans *La Cité des Mots*, Alberto Manguel (2009) consacre un chapitre entier à la lecture de *L'Epopée de Gilgamesh*, dont il nous dit qu'il est « l'un des récits les plus anciens et les plus puissants dont nous ayons gardé le souvenir. » (46). Cependant, si, à l'instar de *L'Odyssée,* des *Métamorphoses* ou de *La Bible, L'Epopée de Gilgamesh* est bien une œuvre patrimoniale, force est de constater qu'elle n'occupe pas, dans la bibliothèque collective, la même place de choix car elle est encore très peu connue du grand public. L'explication est à chercher dans le terreau de notre culture commune que sont les programmes scolaires, dont elle est restée absente jusqu'en 2008. Avant cette date, quelques manuels présentaient, certes, des extraits de la tablette XI pour former des réseaux hypertextuels sur le mythe du Déluge[336], mais l'essentiel des aventures de Gilgamesh n'était jamais raconté et la relation si intime entre le tyran Gilgamesh et son alter ego Enkidu, l'homme sauvage, n'était presque jamais abordée. Aussi, ce récit des aventures d'un roi légendaire de la Mésopotamie qui aurait régné vers l'an

[336] On peut citer par exemple *L'art de lire, 6e,* Bordas, 1996, p. 250-251.

2600 avant J.C. sur la cité d'Uruk n'était-il réellement connu que des spécialistes de la littérature et les éditions de l'*Epopée de Gilgamesh* à destination des scolaires étaient rares[337].

L'équipe a donc choisi de travailler sur cette œuvre en raison de la nouveauté que représente son apparition dans les programmes, et de l'absence de paratexte existant à l'attention des enseignants. À l'époque, nous n'avons trouvé en effet que deux documents pédagogiques offerts à la consultation :

- une séquence d'étude proposée par Anne Fraimbault, du Collège Camille Vernet à Valence (26) sur le site de l'académie de Grenoble[338], dont les choix didactiques ne correspondent pas aux orientations de l'équipe en matière de lecture littéraire.
- Un fichier pédagogique associé à l'édition Oskar *Gilgamesh, l'homme qui ne voulait pas mourir*, dont le parti pris concerne plus la compréhension lexicale précise des textes et des références historiques que l'interprétation du récit. Outil d'aide à la lecture en autonomie, il ne peut dispenser d'un travail plus personnel d'interprétation du texte.

13.4.2. Le choix de l'édition

Le choix de l'édition à faire lire a bien occupé l'équipe. Nous avons d'abord recensé toutes les éditions à notre disposition sur le marché à l'automne 2010[339].

Il fallait une publication relativement bon marché, donc dans les éditions de poche. Les deux textes des éditions Librio et Ecole des Loisirs ont eu notre préférence parce qu'ils se distinguaient des autres adaptations par leur sobriété, qui garantissait au mythe un statut d'œuvre ouverte à interpréter. En effet, les textes de Jacques Cassabois, de Viviane Kœnig ou de Pierre-Marie Beaude, magnifiquement écrits par ailleurs, mettaient l'accent sur l'interprétation psychologique des personnages, travail que nous souhaitions faire faire aux élèves. Il nous a semblé que ces trois ouvrages risquaient d'orienter l'imaginaire des lecteurs et d'être alors un frein à leur interprétation libre du mythe.

Cependant, dans un second temps, l'édition Librio nous a semblé trop austère avec certains passages difficiles pour de jeunes lecteurs[340]. Il a été décidé de n'en utiliser que quelques extraits seulement et de mettre plutôt entre les mains des élèves l'édition de l'Ecole des Loisirs. Le dossier explicatif et l'index rendent cette adaptation très accessible aux jeunes

[337] A côté de l'adaptation romancée du mythe par Jacques Cassabois, *Le premier roi du monde, L'épopée de Gilgamesh,* on ne trouvait pas de traductions proches du texte d'origine et abordables par de jeunes lecteurs.
[338] http://www.ac-grenoble.fr/lettres/file/JDI/Gilgamesh.zip
[339] La liste des ouvrages est donnée dans la bibliographie.
[340] Cette remarque nous a été faite lors d'un stage de formation continue par des enseignants de 6ème qui venaient de lire l'épopée de Gilgamesh dans cette édition.

lecteurs et le découpage du livre en tablettes, avec une iconographie basée sur des bas-reliefs de pierre, rappelle aux lecteurs la matérialité minérale de ce premier récit gravé dans l'argile[341]. Nous avons aussi tiré quelques images de deux bandes dessinées récentes sur le mythe de Gilgamesh :

- *Gilgamesh,* Gwen de Bonneval & Frantz Duchazeau, Poisson Pilote, Dargaud, 2010.
- *L'épopée de Gilgamesh*, Tome 1 : *Le Trône d'uruk,* Blondel & Brion, Soleil, 2010.

Par ailleurs, afin de situer le texte dans son contexte historique, l'équipe a utilisé aussi un corpus d'images renvoyant au mythe : statut, tablette d'argile, alphabet cunéiforme, (on peut en avoir un aperçu dans l'annexe III-13-2).
Certains d'entre nous ont aussi utilisé un document vidéo d'Arte et un document iconographique de la NRP :

- *L'aventure humaine, À la Recherche Du Roi Gilgamesh* – Arte 2007
- NRP, Hors série n°40, *Gilgamesh, un chemin vers la connaissance*, janvier 2010

13.4.3. Une mise en abyme

Au commencement du récit, il est raconté que l'épopée de Gilgamesh, roi d'Uruk, se trouve gravée sur une tablette d'argile cachée dans un coffre de cuivre. Revenu fatigué de ses voyages, le roi aurait fait graver dans la pierre le récit de ses aventures :

> Il est celui qui a tout vu, tout connu, celui à qui les mystères de l'univers ont été révélés. Grâce à lui, l'humanité a su ce qu'était le monde avant le Déluge. Au terme de ses voyages et malgré la fatigue, il a gravé dans la pierre le récit de ses aventures.
>
> Il a fait bâtir les murs d'Uruk, édifier l'Éanna. C'est sous ce vaste temple, dans un coffret de cuivre confié au secret des pierres, que sont consignés sur une tablette d'argile les exploits de celui qui dut affronter tant de périls, le prestigieux monarque d'Uruk : Gilgamesh (EDL : 7).

Comme le fait remarquer Alberto Manguel, il s'agit là, dans l'histoire de la littérature, de « la première apparition d'une "mise en abyme" »[342] par laquelle la curiosité du lecteur est interpellée.

> L'épopée commence par une exhortation au lecteur et nous confie, après tant de siècles, la responsabilité de l'histoire. Nous devons, vous et moi, dit le poète,

[341] *Le Récit de Gilgamesh,* « Classiques abrégés », École des loisirs, 2010.
[342] MANGUEL, A., *La Cité des Mots,* Actes Sud, 2009, p. 46

> entrer dans la cité d'Uruk et chercher dans ses fondations un coffret de cuivre contenant les tablettes de lapis-lazuli sur lesquelles est gravée l'épopée du héros (Manguel, 2009 : 46).

Pour les élèves, la lecture des quelques lignes de l'incipit permet donc de lancer le projet d'écriture : écrire le journal de Gilgamesh consistera à recréer le contenu des tablettes dans lesquelles Gilgamesh a écrit son histoire. En classe, on imaginera que ce coffret renferme non seulement les écrits de Gilgamesh mais aussi des écrits adressés à Gilgamesh par d'autres personnages, notamment Enkidu.

13.4.4. Gilgamesh et Enkidu

Dans ce récit, Gilgamesh, à la fois homme et dieu, est un roi à la force surhumaine, mais il est violent et cruel. Après ses aventures, il deviendra un roi sage, attentif à la situation de son peuple, et permettra à sa cité de prospérer. Il doit cette transformation à sa rencontre avec Enkidu, un colosse à son image, créé par les dieux pour lui servir de rival, mais qui devient son ami, voire un autre lui-même. Après avoir accompli ensemble des exploits et défié certains dieux en tuant le gardien de la forêt des Cèdres puis le Taureau Céleste, les deux hommes seront séparés par la mort d'Enkidu, sacrifice exigé par la déesse Ishtar que les deux hommes ont humiliée chacun à sa façon. A la mort de son ami, Gilgamesh, inconsolable, part à la recherche du secret de la vie éternelle. Même si sa quête s'avère inutile, il revient de son périple enfin réconcilié avec lui-même. Gilgamesh échappe donc longtemps aux stéréotypes du héros positif. Il incarne la dimension tragique et dérisoire de l'être humain, toujours en quête d'aventures et de gloire, mais désirant échapper à la mort.

Ainsi, dans l'étude des textes fondateurs, ce mythe permet-il un renouvellement de la figure du héros parce que le comportement des personnages héroïques peut provoquer tout autant l'aversion du lecteur que son adhésion. Les *émotions fictionnelles personnelles* du lecteur seront probablement importantes et contrastées.

Mais avant de nous pencher sur le caractère ambivalent des deux personnages, nous aimerions montrer, par quelques citations choisies, que le texte du mythe que nous avons lu avec les élèves correspond bien au récit fictionnel tel que l'a défini Dorrit Cohn, dans la mesure où il donne accès à la vie intérieure des personnages, vie intérieure particulièrement tumultueuse ici.

13.4.5. Des manifestations émotionnelles intenses

Le texte proposé par les éditions de l'École des Loisirs met en effet en scène des personnages bouleversés par des émotions dont les manifestations sont décrites dans leur intensité. Nous

avons retenu quelques exemples qui nous paraissent caractéristiques du récit et vont nous permettre de présenter rapidement l'histoire dans sa dimension émotionnelle. Nous pensons que cette dimension émotionnelle, très présente dans le récit, facilite probablement l'empathie du lecteur car la projection dans l'univers fictionnel en est favorisée. Désir, fureur et tristesse, comme leurs manifestations physiologiques, sont des sentiments que les jeunes lecteurs connaissent bien.

Passé l'incipit du récit, le roi Gilgamesh est tout de suite montré arrogant, opprimant son peuple, sûr de lui, et cruel. N'écoutant « que les caprices de son désir » (EdT : 8), il défie les jeunes gens vaillants et viole les jeunes filles qui lui plaisent. Immédiatement, c'est par la crainte qu'il suscite qu'il est donc caractérisé, avec le point de vue des victimes du roi monstrueux :

> Les jeunes soldats qui l'escortent eux-mêmes *craignent sa fureur*, aussi *redoutables* que celle d'un taureau déchainé.
> *Une plainte* s'élève alors des murs de la cité et les habitants *excédés* s'adressent aux dieux [343](8).

Entendant la plainte des habitants, les dieux, nous dit-on, « ne peuvent rester insensibles à tant de *détresse* » (8). Comme les lecteurs, les dieux, interpellés par les humains, comprennent la situation et cela motive leur action.

Un peu plus tard, après qu'Enkidu a été créé à l'image de Gilgamesh, c'est-à-dire comme un colosse à la force surhumaine, il est rapidement décrit comme un sauvage vivant paisiblement avec les animaux. Cependant, c'est par le regard du chasseur qui le découvre que nous prenons, nous lecteurs, vraiment conscience de son caractère exceptionnel. En effet, cet homme est « *saisi* » de cette vision et « l'*inquiétude* envahit son cœur » (9) à tel point qu'il éprouve le besoin d'en parler à son père. Décrivant à Gilgamesh l'homme dont « la puissance est telle qu'on la dirait venue du ciel » (9), il dira qu'il l'« *épouvante* » (10).

Lorsque le chasseur, sur les ordres du roi, revient avec la courtisane pour qu'elle prenne Enkidu au piège de ses charmes féminins, celle-ci aperçoit l'homme du désert et constate elle aussi « sa *redoutable* sauvagerie » (10). Cependant, comme elle s'offre à lui, Enkidu goûte « *les délices de l'amour* » dont il ressort « *ivre de plaisirs* » (10) et doté du langage.

Ainsi le lecteur est-il passé, en quatre pages de récit, de la crainte du roi et du monstre aux délices de l'amour.

Enkidu suit alors la courtisane jusque chez des bergers où il apprend les règles de la civilisation : se laver, partager le pain et la bière, faire sa part de travail pour la collectivité. Mais la courtisane l'empêche de s'installer en lui rappelant qu'il doit aller à Uruk. Un jeune

[343] C'est nous qui soulignons.

homme qui se rend à un mariage leur annonce que le monarque doit se rendre lui aussi à la cérémonie et que, « s'il trouve l'épousée à son goût, il la possèdera avant même son mari ». À cette information, Enkidu « *pâlit mortellement* » et prend la décision « *en son cœur* » (18) de mettre fin à la coutume du droit de cuissage. Sa réaction émotionnelle, particulièrement intense traduit son accès à la compétence axiologique des humains, c'est-à-dire leur capacité à mettre en jeu leur système de valeurs pour évaluer une situation. Et c'est ainsi que la rencontre entre Enkidu et Gilgamesh commence par une furieuse bagarre entre deux colosses à la force quasi-similaire.

Mais le combat à peine évoqué, Gilgamesh se soumet, ayant reconnu en Enkidu l'ami que lui prédisaient ses songes. Il « ouvre ses bras au géant qui l'a défié et *lui offre son cœur* » (19). À son tour, quand il est présenté par Gilgamesh à Ninsuna, sa mère, Enkidu « est parcouru d'*un frisson* ».

> *Des larmes* lui montent aux yeux, et sa force paraît l'abandonner. Il tombe dans les bras de Gilgamesh. *Leurs mains se joignent* et, comme des frères, *ils s'embrassent* (20).

On le voit, la rencontre des deux hommes est comme une rencontre passionnelle et les symptômes de cette passion sont clairement décrits : des larmes, des mains qui se joignent, une étreinte. Toute l'histoire de Gilgamesh et d'Enkidu est faite ainsi d'émotions poussées à leur paroxysme.

Nous arrêterons là notre investigation de la dimension émotionnelle du récit, mais l'on sait qu'ensuite, la mort d'Enkidu déclenche chez Gilgamesh une extrême affliction. Or, il ne s'agit pas seulement d'une tristesse liée à la perte de son ami, mais aussi d'une angoisse liée à la découverte de la mort. Ainsi, jusqu'au bout, la légende du roi mésopotamien met-elle en scène des vies humaines traversées par les questions de l'amour et de la mort, et mues (au sens de *movere* d'où vient le mot *émotion*) par les émotions intenses que sont le désir et la peur.

Si nous nous appuyons sur ce que nous avons découvert dans notre cadre théorique, nous pouvons dire que, pour comprendre ce récit, le lecteur est fortement sollicité émotionnellement puisqu'il doit entrer en *empathie fictionnelle* avec des personnages qui vivent toujours des émotions paroxystiques. Il est donc probable que les *émotions fictionnelles empathiques* que le lecteur éprouve soient donc fortes.

13.4.6. L'éloge de l'altérité

Dans le chapitre intitulé « Les tablettes de Gilgamesh » de *La Cité des mots* (Manguel, 2009 : 45-66), Alberto Manguel montre que le récit du roi mésopotamien est une apologie de la découverte de l'altérité.

> Gilgamesh le tyran devient Gilgamesh le héros grâce à l'apparition d'Enkidu, l'homme sauvage. Et Enkidu le sauvage devient Enkidu le civilisateur malgré lui, citoyen d'Uruk et soumis à ses lois. Gilgamesh est pleinement lui-même quand il est avec un autre (65)

Les combats que Gilgamesh et Enkidu mènent ensemble sont en ce sens significatifs de leur complémentarité, non seulement pour les rôles stratégiques qu'ils se distribuent mais surtout pour l'alternance des émotions qu'ils subissent et qui accentuent leur gémellité. Nous allons prendre à cet effet l'exemple du combat contre Humbaba, le monstre gardien de la forêt de cèdres.

Immédiatement après son installation à Uruk, Enkidu commence à s'ennuyer, ce qui se traduit par « une étrange *langueur* » (20) qui lui fait parcourir la ville « comme *égaré*, l'âme en peine » (20). Gilgamesh est terriblement inquiet. En pleurs, il interpelle le dieu Shamash pour lui demander ce qu'il doit faire. Le dieu, qui « éprouve de *la compassion* pour *ses larmes* » (21), lui conseille d'aller tuer Humbaba le terrible gardien de la forêt des cèdres. Pensant allécher l'appétit guerrier de son ami, Gilgamesh fait alors d'Humbaba le portrait suffisamment terrifiant :

> Ses cris sèment *l'épouvante*, sa bouche déchaine le feu et son haleine souffle un poison mortel. Quiconque pénètre dans la forêt sera *pétrifié de terreur* » (21).

Comme à ces mots Enkidu « s'inquiète » (21), Gilgamesh lui reproche son manque de témérité et sa « faiblesse » (22). Cependant, lorsque les deux hommes entrent dans la forêt des cèdres, c'est au tour de Gilgamesh d'avoir peur et de « sentir *en son cœur le poids du danger* » (36), avant que le dieu Shamash ne lui redonne courage. Et lorsque la voix d'Humbaba se fait entendre, il avoue : « mon cœur est *rempli de crainte* » (41). Le destin des deux hommes est ainsi sans cesse profondément soudé, l'un venant au secours de l'autre, palliant ses défaillances ou tentant de juguler ses excès, quelle que soit la situation.

Les événements surnaturels qui constituent l'épopée permettent à Gilgamesh de comprendre que la vie n'est pas individuelle mais qu'elle est « sans cesse enrichie par la présence de l'autre, et par conséquent appauvrie par son absence » (49). Si ce récit est bien l'histoire d'un roi qui découvre qui il est par la force des épreuves affectives qu'il subit, elle démontre aussi,

selon Alberto Manguel, que « l'identité individuelle a besoin du contraire : un effort constant d'inclusion, une histoire rappelant à Gilgamesh que, pour savoir qui je suis, je dois être *deux.* » (65).

13.4.7. Des personnages ambivalents

Dans ce récit, même si Gilgamesh comprend rapidement qu'il est préférable de faire le bien dans sa cité plutôt que d'y faire régner une peur arbitraire, il reste toutefois longtemps un roi prétentieux et avide de gloire. Par exemple, si Gilgamesh déclenche les aventures qui vaudront à Enkidu sa condamnation à mort par le dieu Enlil, c'est initialement pour satisfaire la soif d'aventure de son ami qui se languit au palais d'Uruk. Cependant, immédiatement après avoir lancé l'idée de tuer Humbaba, Gilgamesh évoque la renommée et le prestige que lui vaudrait de terrasser le monstre. Longtemps, Gilgamesh, même en compagnie de son ami, reste ainsi un personnage prétentieux et prêt à tout pour acquérir de la notoriété.

Il n'hésite pas non plus à insulter la déesse Ishtar lorsque celle-ci, séduite par sa beauté au retour du combat contre Humbaba, le demande en mariage. Il ne se contente pas de refuser l'offre de mariage en disant : « non je ne veux pas de toi pour épouse » (50). Il fait un inventaire des terribles malheurs subis par les ex-amants de la déesse, malheurs qu'Ishtar a déclenchés une fois son amour assouvi. En lui rappelant tous ses forfaits, il la nargue pour mieux se refuser à elle : « Est-ce le même sort que tu me réserves ? » (51). Ses propos déclenchent la « fureur » d'Ishtar qui n'aura de cesse de se venger en demandant à son père d'envoyer le Taureau Céleste sur la cité.

Mais à son tour, ayant terrassé le Taureau Céleste, le sage Enkidu est pris de folie et jette au visage de la déesse une cuisse de la bête en l'invectivant :

> - Si je t'avais attrapée, dit-il à la déesse, je t'aurais fait la même chose et je t'aurais couverte des entrailles de la bête ! (EDL : 53)

Comme on le voit, les deux héros ne sont sages ni l'un, ni l'autre, et leur folie condamne leur alliance à la perte. Pour le lecteur, ces identités controversées sont à la fois difficiles à accepter mais intéressantes à expérimenter car elles permettent de réfléchir aux actions humaines dans toute leur complexité.

13.4.8. Un monde à déchiffrer

Pour clore cette présentation du texte mythologique, il faut noter une dimension très intéressante du récit qui est le recours incessant des personnages au déchiffrage des signes. Gilgamesh comme son ami Enkidu sont toujours en quête d'indices leur permettant de mieux saisir ce qui peut leur arriver et les menaces qui pèsent sur eux.

Ainsi Gilgamesh au début du récit, rêve-t-il d'une pierre tombée du ciel, qu'il s'est mis à aimer et à cajoler (EDL : 12). Sa mère Ninsuna, réputée pour son savoir et sa sagesse, lui annonce ce que représente la pierre tombée du ciel :

> C'est un puissant compagnon qui, en toutes circonstances, t'apportera son aide. Que tu l'aies traité en épouse est un excellent présage : cela signifie qu'il saura t'aider à tout moment et dans toutes les difficultés (EDL : 12).

Le second rêve de Gilgamesh concerne une hache qu'encore une fois il dorlote « comme une femme ». Ce songe annonce lui encore, selon sa mère, un homme puissant qui deviendra son ami : « son bras est armé par le ciel ». C'est grâce à la juste interprétation de ces visons par sa mère que Gilgamesh reconnaît en Enkidu l'ami qui lui est promis. Il en résulte que, pour le lecteur, anticiper sur les possibles du récit l'oblige lui-même à interpréter les signes. Comme Gilgamesh, le lecteur doit faire un effort d'interprétation des signes envoyés aux héros par les dieux.

Un peu plus tard, avant de partir combattre Humbaba, c'est la vision d'un cadavre emporté par le fleuve que Gilgamesh interprète aussi comme un signe du dieu Shamash (EDL : 29). Pendant la grande marche qui les mène vers la forêt d'Humbaba, Gilgamesh implore le dieu Shamash de lui envoyer un songe favorable et Enkidu se livre par quatre fois à un rituel magique qui permet à son ami de dormir en toute protection et de recevoir le songe envoyé par les dieux (EDL : 33, 34, 35, 36). Ainsi, les deux amis se livrent-ils par quatre fois à l'interprétation du rêve du monarque, Gilgamesh avec une inquiétude grandissante et Enkidu avec beaucoup d'optimisme. Tout comme les héros, les lecteurs écoutent le récit du songe et son interprétation dont ils espèrent qu'elle est juste.

Malheureusement, la malédiction d'Humbaba est aussi un signe que les lecteurs doivent déchiffrer car elle annonce que les deux amis ne vieilliront pas ensemble (EDL : 44) et donne au récit son caractère tragique et poignant.

Après un festin et de grandes réjouissances pour fêter la mort du Taureau Céleste, les deux derniers songes d'Enkidu confirment son destin funeste : il rêve d'abord de sa propre condamnation à mort par les dieux (EDL : 54), puis, juste avant de mourir, il se voit métamorphosé en oiseau et emporté au royaume des Enfers (EDL : 63). Le lecteur attentif a déchiffré les signes et sait les interpréter. Mais quand Enkidu raconte qu'avant d'être emporté, il s'est vu saisi, frappé et piétiné par un homme qui ressemble au dieu Anzu sans que son ami Gilgamesh n'intervienne pour le défendre, le lecteur ne sait plus qui croire. Gilgamesh a-t-il réellement abandonné Enkidu au danger sans intervenir ? A-t-il métaphoriquement abandonné Enkidu à son sort ? Autant de questions qui restent sans réponse tant que le lecteur ne

s'empare pas de la question pour y répondre. Quand, dans son dernier cri, Enkidu reproche à son ami de l'avoir abandonné, est-il encore dans son rêve ? Traduit-il une réalité ?

L'omniprésence des signes annonciateurs font de ce récit un texte qui impose au lecteur un effort de déchiffrage constant et exemplifie le caractère polysémique du texte littéraire.

Non seulement le texte invite le lecteur à aller déchiffrer les tablettes d'argile sur lesquelles sont gravés les exploits de Gilgamesh, mais il lui impose une attention toute particulière à la dimension symbolique du récit fictionnel.

13.5. TRAVAUX DE LECTURE-ÉCRITURE

13.5.1. Les écrits demandés

La séquence de travail que nous avons conçue puis mise en œuvre est organisée autour de 19 écrits successifs[344] qui jalonnent la lecture de l'œuvre et permettent soit de revenir sur le texte lu, soit d'anticiper sur ce qui va être lu. Il s'agit de textes de différents types : une lettre, une page de journal intime, un discours devant le peuple, une légende de dessin etc. Après lecture de passages qui semblent plus que d'autres solliciter l'activité fictionnalisante et les émotions du lecteur, c'est à l'élève qu'est donnée la parole dans certains écrits réactifs.

Nous donnons ci-dessous la liste des écrits demandés dans leur ordre d'apparition. Pour une vision plus globale des liens entre les écrits et l'avancée de la lecture, il est possible de se reporter au tableau qui met en regard les références précises des extraits lus et les écrits demandés (Annexe III-13-1).

N°EE[345]	Consignes d'écriture[346]
EE1	*Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule « Le secret de ma sagesse ».*
EEA	*Rédige les plaintes qu'un habitant d'Uruk adresse aux dieux en parlant du roi.*
EE2	Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.
EE3	*La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*
EE4	Dessine Enkidu. Légende ton dessin et *écris les premières paroles d'Enkidu*.

[344] Au départ, il n'y avait que 17 écrits mais la séquence a évolué au cours de l'expérimentation. Les plaintes des habitants (écrit A) ont été ajoutées en 2013-2014, pour alimenter le livre numérique qui, à l'instar de celui qui rend compte de la lecture de « La Barbe bleue », doit présenter l'expérience du *Journal de Gilgamesh.* Ce livre numérique devrait être prêt en janvier 2015 et placé sur le site de l'académie de Toulouse.

[345] EE est l'abréviation de « expression écrite », utilisée pour référencer les différents écrits.

[346] Les consignes en italique sont celles des écrits en « je » fictif.

EE5	Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu.
EE6	*Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme ».*
EE7	*Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu ».*
EE8	*Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ».*
EE9	Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne ton avis personnel.
EE10	*Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.*
EE11	Note tes impressions après la lecture des tablettes VI et VII.
EE12	*Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir.*
EE13	*Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal après la mort d'Enkidu.*
EE14	*Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk.*
EE15	*Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk.*
EE16	*Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… ».*
EE17	*Gilgamesh réécrit « Le secret de ma sagesse »*
EE18	Trouve des adjectifs pour qualifier Gilgamesh au début et à la fin de l'histoire.

Tableau n° 20 : *Liste des consignes d'écriture proposées dans* le Journal de Gilgamesh.

L'annexe III-13-2 présente un exemplaire complet des écrits d'un élève de 6e, accompagné de documents qui ont été étudiés avec les élèves (photos, schémas, textes)[347].

Nous avons bien conscience de l'anachronisme que représente la confection d'un *Journal de Gilgamesh* sur support papier alors que le roi Gilgamesh vivait aux temps où l'on écrivait sur tablettes d'argile. On pourrait craindre que cela ne fausse la représentation de l'univers historique de Gilgamesh. Même si le réalisme historique n'était pas notre souci, la séquence prévoit une introduction à l'univers mésopotamien par l'observation de divers documents dont une photo de tablettes gravées[348] et un alphabet ougaritique[349]. Les élèves sont aussi invités, par trois fois, à écrire un mot en écriture cunéiforme.

[347] A l'exclusion du texte du récit pour lequel on peut se reporter à l'édition de l'École des Loisirs (EDL) avec les références données dans l'annexe III-13-1.
[348] On trouve une photo de tablette sur le site du CRDP de l'académie de Paris :
http://crdp.ac-paris.fr/parcours/fondateurs/index.php/category/gilgamesh
[349] Cf Annexe III-13-2

13.6. DOCUMENTS À ANALYSER

13.6.1. Les expérimentations menées

Nous avons à notre disposition des écrits correspondants à 9 expérimentations, mais plusieurs des séries d'écrits sont incomplètes. En effet, après une première année d'expérimentation, notre groupe s'est focalisé sur certains écrits en particulier, et surtout sur certains groupes d'écrits qui méritent, selon nous, d'être comparés.

Les écrits qui ont particulièrement attiré notre attention sont les suivants :

1- **les écrits EE5 et EE6** concernant le récit en troisième (EE5) ou en première personne (EE6) de l'accès d'Enkidu au statut d'humain.

Fabriqué dans de l'argile par la déesse Aruru, Enkidu est d'abord un homme sauvage, vivant avec les animaux. Comme nous l'avons vu, c'est par la médiation d'une courtisane qu'il devient humain : il apprend le langage humain en même temps que les plaisirs de l'amour, puis il découvre la vie en société, la nourriture partagée (pain et bière) et le travail utile à la collectivité, enfin il accède à la notion de bien et de mal en s'opposant à Gilgamesh, venu à un mariage, comme la tradition l'y autorise, pour profiter avant l'époux, des charmes de la future mariée.

L'épisode de la courtisane est raconté de manière très elliptique dans le texte.

> Enkidu, l'homme du désert, broute et s'abreuve en compagnie des gazelles. La fille de joie l'aperçoit alors pour la première fois et peut constater sa redoutable sauvagerie. […]. La femme s'offre à Enkidu. *Ainsi l'homme du désert goûte-t-il les délices de l'amour auprès de la courtisane. Et leurs ébats durent six jours et sept nuits.* Ivre des plaisirs que lui a donnés la femme, Enkidu veut regagner son troupeau, […]. Cependant, son intelligence s'est développée, aussi revient-il aux pieds de la fille *dont il comprend désormais le langage* (EDL : 10)[350].

Après que ce récit leur a été lu par fragments, et qu'il a donné lieu à quelques échanges collectifs, les élèves ont pour consigne de retrouver les différentes étapes de la transformation d'Enkidu, sous forme de résumé d'actions, puis, dans un second temps de faire expliquer par Enkidu comment il est devenu humain. Le récit par Gilgamesh de sa rencontre avec Enkidu (EE7) peut être mis en parallèle.

2- **les écrits EE8 et EE9** qui confrontent l'avis du jeune lecteur avec celui de Gilgamesh à propos de l'opportunité d'aller tuer le monstre Humbaba.

[350] C'est nous qui soulignons.

Parce qu'Enkidu s'ennuie un peu et regrette parfois sa vie d'homme sauvage, Gilgamesh décide de l'emmener combattre un monstre terriblement dangereux. Malgré les mises en garde des anciens et même d'Enkidu, il défend son projet comme une occasion de se couvrir de gloire.

Après lecture de la tablette III, les élèves doivent rédiger deux écrits : l'un dans lequel Gilgamesh expose les raisons qui le poussent à aller tuer Humbaba, l'autre dans lequel ils donnent leur avis personnel sur l'attitude de Gilgamesh. C'est l'occasion de cerner les motivations de Gilgamesh et de les juger. Ici, la compétence idéologique est donc prépondérante. Ces écrits obligent les élèves à adopter le système de valeurs du héros et à mettre ainsi éventuellement leurs propres valeurs en question.

3- **les écrits 11, 12, 13 et 14** relatifs à la mort d'Enkidu, appréhendée par le jeune lecteur d'abord, puis commentée par Enkidu lui-même (EE12) et, enfin, évoquée par Gilgamesh dans deux situations d'énonciation différentes : une page de son journal intime et un discours prononcé devant son peuple.

Ainsi les élèves reviennent-ils sur le récit de la mort d'Enkidu à travers quatre écrits successifs. Il s'agit d'abord d'un récit réactif pour donner leurs impressions sur la lecture des deux tablettes VI et VII qui racontent la condamnation d'Enkidu par la déesse Ishtar puis son long dépérissement. Dans les autres écrits en « je », les élèves rédigent successivement le message laissé avant de mourir par Enkidu à Gilgamesh, puis, à la suite, une page du journal de Gilgamesh dans laquelle il s'épanche après la mort de son ami. Enfin, après la lecture offerte de la déploration de Gilgamesh qui est un discours structuré par l'anaphore injonctive *« Qu'ils te pleurent… »*[351], les élèves imaginent l'éloge que celui-ci prononce devant les officiels du royaume et le peuple d'Uruk.

4- **l'écrit 17** dans lequel Gilgamesh explique quel est le secret de sa sagesse

La séquence s'est ouverte avec la recherche des tablettes sur lesquelles Gilgamesh avait écrit son histoire et révélé le secret de sa sagesse. Ainsi, après lecture de la première page du livre, les élèves ont-ils fait, dans l'écrit EE1, quelques hypothèses sur ce qui avait pu provoquer la transformation de Gilgamesh. Par analogie, la séquence se referme sur la recherche a posteriori des raisons de cette sagesse. Les élèves sont donc amenés, avec l'écrit EE17, une fois la lecture achevée, à réécrire le premier texte à partir de leur interprétation du récit.

Cet écrit arrive, dans la diégèse, juste après le voyage au pays des morts et la rencontre avec Utanapishtim, seul humain à qui les dieux aient accordé la vie éternelle pour avoir sauvé

[351] *Le Récit de Gilgamesh,* « Classiques abrégés », Ecole des loisirs, 2010, p. 67

l'espèce humaine au moment du Déluge. Celui-ci montre à Gilgamesh la vanité de sa prétention à exiger lui aussi la vie éternelle, puisque les dieux n'obéissent pas aux hommes.

Ce sont ces quatre regroupements d'écrits qui sont l'objet de l'analyse de productions d'élèves que nous allons proposer. Mais avant de passer aux résultats obtenus, nous allons présenter les enseignants qui ont participé au groupe de Recherche-Formation (RF) que nous coordonnions ainsi que les classes dans lesquelles ils ont expérimenté la séquence.

13.6.2. Les enseignants concernés

À la rentrée 2010, le groupe de travail est composé de 6 enseignants de primaire ou de secondaire accompagné d'un expert, enseignant chercheur[352] qui donne des conseils sur les travaux proposés et éventuellement les oriente.

Au cours des quatre années, une collègue du secondaire a quitté le groupe mais un autre l'a intégré, et l'effectif s'est donc maintenu. Les profils présentés ci-dessous sont ceux de tous les professeurs participant au groupe de RF qui ont expérimenté la séquence avec leurs propres élèves[353].

Enseignants	Ancienneté dans l'enseignement	Classe	Expérimentations
Prof 1	20 ans d'ancienneté	Cycle 3	1
Prof 2	30 ans d'ancienneté	6e	2
Prof 3	12 ans en secondaire et 20 ans en élémentaire	CM2	2
Prof 4	27 ans d'ancienneté	6e	1
Prof 5	10 ans d'ancienneté	CM2	2
Prof 6	20 ans d'ancienneté	6e	1
Prof 7	5 ans en primaire, 20 ans en collège et 7 ans en IUFM	6e	1

Tableau n° 21 : *Profil des enseignants ayant expérimenté la séquence sur le* journal de Gilgamesh.

Tous les enseignants qui ont participé à cette expérimentation sont donc des professeurs expérimentés. Certains des membres du groupe accueillent des stagiaires dans leurs classes, d'autres animent des stages de formation continue, deux d'entre eux participent au jury du CRPE. Une seule enseignante est arrivée dans le groupe avec dix ans seulement d'ancienneté.

[352] Comme nous l'avons dit précédemment, c'est Claudine Garcia-Debanc qui est l'expert associé au groupe de Rcherche-Formation entre 2010-2011 et 2013-2014.

[353] Nous en faisions partie, ayant encore en charge une classe de 6e lorsque le travail collectif a commencé.

13.6.3. Les classes concernées

Sur les quatre années de la recherche-formation, la séquence a été expérimentée 12 fois, mais nous n'avons pas de documents pour les expérimentations faites en 2011-2012 à Gourdon, où la séquence a surtout servi de moteur pour une liaison CM2-6e, notamment avec la visite du musée Champollion des écritures à Figeac.

2010-2011	2 expérimentations en 6e	Cahors (46) et Toulouse (31)
2011-2012	1 expérimentations en CM2 1 expérimentation en CM1/CM2 1 classe de 6e 2 classes de CM2	Toulouse (31) Mas Grenier (82) Gourdon (46) Gourdon (46)
2012-2013	2 expérimentations en CM2 2 expérimentations en 6e	Toulouse (31) Cahors (46) et Villemur-sur-Tarn (31)
2013-2014	1 expérimentation en CM1/CM2	Aucamville (82)

Tableau n° 22 : *Liste des classes ayant expérimenté la séquence sur* le journal de Gilgamesh.

L'expérimentation a eu lieu majoritairement dans des classes de CM2 et de 6e, mais aussi deux fois dans des classes de CM1/CM2.

Aucune des classes concernées n'est située dans une zone d'éducation prioritaire relevant d'un dispositif Eclair ou RSS[354]. Aucun des enseignants concernés n'a parlé de sa classe comme ayant des difficultés particulières. Dans l'ensemble, les classes qui ont participé au projet avaient plutôt de bons niveaux scolaires, même si les professeurs nous ont signalé les difficultés précises de certains élèves.

13.6.4. Les documents disponibles

Nous avons à notre disposition de nombreux documents, à commencer par les écrits des élèves car au moins la moitié de ce qui a été produit a été photocopié et scanné. Un certain nombre de ces écrits ont été retranscrits en corrigeant uniquement les erreurs orthographiques et de conjugaison. Nous avons choisi de présenter tout ce qui avait été retranscrit (Annexe III-14-1 et Annexe III-14-2) et un échantillonnage représentatif des autres écrits scannés (Annexe III-14-4 à Annexe III-14-10) dont la liste est donnée en annexe III-14-3.

[354] RSS signifie « réseaux de réussite scolaire ».

Nous avons par ailleurs enregistré 27 élèves de CM2 ayant participé à la séquence pour leur demander comment ils avaient vécu cette expérience et comment ils procédaient lorsqu'ils cherchaient à écrire avec le « je » d'un personnage (Annexe III-15-2). Les questions visaient le vécu phénoménologique de l'expérience d'*empathie fictionnelle*.

Nous avons aussi récolté les réponses à deux questionnaires proposés aux élèves en fin de séquence. Le premier questionnaire a été élaboré pendant les débuts de la RF, il est axé sur les motivations des élèves, sur leurs émotions relatives aux personnages et sur la compréhension qu'ils ont de l'intérêt du dispositif du *journal de personnage* (Annexe III-15-1). Le second questionnaire à destination des élèves de 6e (Annexe III-15-3) est plus spécifiquement orienté sur les phénomènes d'*empathie fictionnelle* et on y retrouve des questions posées à l'oral aux élèves de CM2 lors des entretiens individualisés. Les réponses des élèves sont données dans l'annexe III-15-4.

Nous avons aussi les réponses des enseignants à un questionnaire concernant leur ressenti de professionnels et le bilan à l'issue de la séquence (Annexe III-15-5).

Écrits d'élèves Journaux complets retranscrits	1 exemplaire complet, scanné, des 17 écrits produits par un élève de 6e en 2010-2011
	8 journaux retranscrits d'élèves de 6e en 2010-2011
	3 journaux retranscrits d'élèves de CM2 en 2011-2012
Ecrits d'élèves Textes sélectionnés et scannés	Le secret de la sagesse : hypothèses
	Accès d'Enkidu à la condition humaine
	Combat contre Humbaba
	Mort d'Enkidu
	Le secret de la sagesse : bilan
Commentaires d'élèves de CM2 et de 6e Questionnaire écrit 1	6 classes : 3 de CM2 et 3 de 6e Les classes ont répondu en fin d'année, une fois la séquence terminée, en juin 2011, 2012 et 2013.
Commentaires d'élèves de CM2 Entretiens individuels	Entretiens individuels avec 27 élèves de CM2, en fin de séquence en 2012-2013.
Commentaires d'élèves de 6e Questionnaire écrit 2	Une classe a répondu en fin d'année, deux mois après la séquence, en juin 2013. Une classe a répondu l'année suivante, en cours de 5e, un an après la séquence, en mars 2014.
Commentaires d'enseignants	5 réponses au questionnaire 4 ont été renseignés en réunion, en juin 2013 1 a été renseigné à la maison, en juin 2014

Tableau n° 23 : *Liste des documents à disposition pour l'analyse.*

Nous tenons à signaler que les travaux de notre groupe de recherche se sont poursuivis depuis, en 2013-2014, dans deux classes de CM2 et de 6e, avec la lecture du récit biblique du Déluge assortie du dispositif du *Journal de Noé.* Mais cette expérimentation, trop récente, n'a pu faire l'objet d'analyse dans le cadre de cette thèse.

13.6.5. Bilan

Notre objectif, lors de la mise en place de la séquence, était de voir quel était l'impact de l'écriture en « je » fictif sur l'investissement des élèves dans la lecture et sur leur interprétation du texte. Nous souhaitions voir si l'écriture fictionnelle en première personne permettait aux élèves une plus grande proximité avec les personnages et partant une appropriation plus importante du récit.

Avec les premiers résultats sont venus d'autres réflexions qui nous ont amenée à comparer les écrits en « je » fictif et les écrits en « je » non-fictif, mais aussi les écrits en « je » et les écrits en troisième personne pour voir en quoi ces modalités énonciatives pouvaient influer sur la compréhension des pensées et des émotions des personnages.

Ce n'est qu'après notre travail de cadrage théorique que nous avons axé notre questionnement plus spécifiquement sur le processus d'*empathie fictionnelle* avec ce qu'il suppose en termes de simulation mentale et de recours au répertoire émotionnel du lecteur. Nous nous sommes donc intéressée tardivement au corps-simulateur et à l'instance du *lisart*.

Nous allons maintenant, dans les chapitres 14 et 15, faire l'analyse des résultats obtenus pendant les quatre années de l'expérimentation de la séquence.

CHAPITRE 14 : ANALYSES DES ÉCRITS

Comme nous venons de le préciser au chapitre précédent, notre groupe de recherche formation s'est initialement donné pour objectif de chercher des dispositifs d'écriture qui permettent aux élèves un investissement subjectif dans le récit littéraire. À l'origine, le dispositif du *journal de Gilgamesh* et l'écriture en « je » fictif qu'il impose ont donc pour finalité de faciliter l'appropriation du récit par les élèves lecteurs en modifiant leur représentation initiale du roi mésopotamien afin que l'homme représenté par une statue de pierre à la facture très sobre devienne, dans l'esprit de nos élèves, un humain à la pensée subtile, façonné par les expériences émotionnelles qu'il subit. Nous souhaitons donc que la pratique d'écriture en « je » fictif permette à nos jeunes lecteurs d'actualiser l'image de Gilgamesh pour qu'ils inscrivent son aventure dans le champ des expériences humaines partageables et que cela les renvoie à leur propre réflexion sur eux-mêmes. C'est ainsi que nous avons cherché à décrypter les premiers écrits et le premier questionnaire proposé.

Les analyses des premiers résultats obtenus témoignent donc de ce souci. Dans un jeu complet des 18 écrits de deux classes, l'une de 6e (2011-2012)[355], l'autre de CM2 (2011-2012), nous avons donc cherché les traces d'un investissement affectif dans le récit. Nous avons aussi comparé les écrits, selon l'énonciation imposée par la consigne d'écriture, afin de mettre au jour les spécificités des textes écrits en « je » fictif. Tous les résultats obtenus à partir des écrits de ces deux classes ayant été confirmés par la suite lors des expérimentations ultérieures, nous allons donc présenter conjointement les analyses faites en avril 2012 et quelques-unes des productions d'élèves arrivées plus tardivement.

14.1. LES COMPÉTENCES DE LECTEUR

C'est au cours de l'année 2011-2012 que nous avons analysé les premiers travaux écrits et les résultats obtenus ont fait l'objet, en juin 2012, d'une présentation lors du colloque intitulé « Le sujet lecteur-scripteur : postures et outils pour des lecteurs divers et singuliers » (Larrivé, 2014). Notre présentation tendait à montrer que les écrits fictionnels en première personne

[355] Il s'agit de notre propre classe de 6e alors que nous étions encore enseignante à mi-temps dans un collège et à mi-temps à l'IUFM.

proposés dans la séquence permettent de développer les compétences de lecteur littéraire et favorisent l'investissement subjectif. Nous allons reprendre ici l'essentiel de cette présentation, en intégrant l'analyse d'écrits récoltés depuis.

14.1.1. Les compétences du lecteur

Dans un texte où elle définit la lecture littéraire (2002), Annie Rouxel, reprenant les propos d'Umberto Eco dans *Lector in fabula* (1985), rappelle que « la lecture littéraire présuppose des compétences de lecteur qu'en même temps elle institue ». Elle cite les cinq compétences nécessaires au lecteur de littérature : la compétence linguistique, la compétence logique, la compétence encyclopédique, la compétence rhétorique et la compétence idéologique (2002). Partant du principe que les écrits produits sont autant de traces de la reconfiguration du texte par le lecteur, nous proposons de montrer que les écrits en « je » produits pour le journal de Gilgamesh témoignent de compétences de lecteur que ce dispositif tout à la fois sollicite et construit. Notre travail sera axé prioritairement sur les compétences logique, axiologique et rhétorique et nous n'évoquerons rapidement la compétence encyclopédique que pour rappeler le rôle du dessin dans la représentation des univers fictionnels[356]. Cependant, comme nous avons montré, dans notre cadre théorique, que l'aptitude à l'*empathie fictionnelle* est, elle aussi, une compétence de lecteur, nous regarderons également si les textes obtenus témoignent ou non de la mise en activité du processus d'empathie à l'égard des personnages.

Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser certains écrits en particulier, dans leur ordre d'apparition dans la séquence, de sorte que chacune des compétences soit mise en relation avec une série d'écrits :

1- la mise en jeu de la compétence encyclopédique sera commentée à partir de quelques écrits et dessins proposés,
2- la mise en jeu de la compétence logique sera observée dans les écrits EE5 et EE6,
3- la mise en jeu de la compétence axiologique sera observée dans les écrits EE5, EE6 et EE7 puis dans les écrits EE8 et EE9,
4- la mise en jeu de la compétence rhétorique sera observée dans les écrits EE12, EE13 et EE14,
5- la mise en jeu de l'*empathie fictionnelle* sera observée sur l'ensemble des écrits produits au fur et à mesure de l'analyse des écrits.

[356] Nous ne nous sommes donc pas intéressée à la compétence linguistique qui demanderait une analyse spécifique, hors de notre de travail actuel.

14.1.2. Les écrits analysés

Les résultats analysés sont majoritairement ceux d'élèves de deux classes toulousaines de CM2 et de 6e, dont les écrits sont retranscrits dans les annexes III-14-1 (8 journaux de 6e) et III-14-2 (3 journaux de CM2). Il s'agit des journaux de Martin, Léon, Catarina, Alice, Steeves, Lilit, et Hermès[357], élèves de 6e, et d'Éva, Paul et Noémie, élèves de CM2.

Nous ferons aussi référence à des écrits plus récents qui sont reproduits, non retranscrits mais scannés, dans les annexes III-14-3 à III-14-10[358]. Ils concernent des élèves de différentes classes de CM2 et de 6e ayant participé à l'expérimentation. Quand nous utilisons ces écrits-là, les extraits que nous citons sont retranscrits et nous indiquons en note où ils sont situés dans les annexes.

Nous avons veillé à assurer une certaine diversité au sein des élèves représentés par leurs écrits, en choisissant à la fois des écrits de garçons et des écrits de filles mais aussi des écrits d'élèves en difficultés, d'élèves situés dans la moyenne comme de bons ou de très bons élèves[359]. Nous avons conscience que notre échantillonnage d'écrits est trop faible pour établir des résultats statistiques, mais nous n'avons cherché qu'à illustrer les différents phénomènes rencontrés dans les écrits produits et non à établir des règles généralisables.

14.2. LE MONDE DE GILGAMESH

La compétence encyclopédique est sans doute la compétence qui nécessite le plus d'étayage pour construire les contextes mythologique, social et historique du récit. Il est impératif d'aider l'élève à se repérer dans la profusion onomastique[360], de l'initier au lexique du quotidien des Mésopotamiens et de replacer l'histoire d'Uruk dans les débuts de l'écriture narrative sur tablettes d'argile (même si, comme nous l'avons signalé, l'idée d'un journal tenu par Gilgamesh est lui-même, en ce sens, un anachronisme).

14.2.1. Le recours au dessin

Le *journal de personnage,* qui propose le recours à l'illustration, semble avoir facilité grandement la lecture de certains des épisodes de l'épopée. On peut donner en exemple le

[357] Nous n'avons pas pris en compte les écrits d'Inès puisque l'écrit EE7 n'est pas rédigé en première personne.
[358] L'annexe III-14-3 propose un tableau récapitulatif des écrits scannés proposés.
[359] Par choix, nous n'avons cependant donné, dans nos analyses, aucune indication du niveau individuel des élèves dont nous citons les écrits.
[360] Nous verrons dans les réponses au questionnaire 1 que l'onomastique a représenté, pour les élèves, l'obstacle le plus important à la lecture.

récit des rêves successifs de Gilgamesh dont le dessin permet l'interprétation symbolique[361]. Trace de la « concrétisation imageante » (Langlade, 2007 : 72) singulière de chaque élève-lecteur, ces illustrations donnent l'occasion aux élèves de confronter leurs connaissances du monde historique de référence.

Par ailleurs, ces dessins sont, pour les élèves, un outil pour se souvenir de l'ordre des événements. En ce qui concerne les quatre songes de Gilgamesh, la représentation en bande dessinée des quatre dessins successifs permet, lors de la mise en commun, un rappel immédiat des éléments de chaque songe. Il en est de même de la carte du voyage de Gilgamesh qui permet aux élèves d'entrer plus facilement dans le travail d'écriture quand Gilgamesh raconte son périple jusque chez Utanapishtim. Aussi ces dessins doivent-ils être considérés comme des pièces indispensables du journal.

14.2.2. Les erreurs référentielles

Comme nous le constaterons par la suite, un des éléments contextuels difficiles à comprendre pour les élèves est le droit de cuissage que s'octroie Gilgamesh. Difficile à imaginer pour de jeunes élèves, il nécessite, pour être compris, que la violence du monarque, au début du récit, soit bien explicitée. Gilgamesh est un roi qui « défie et défait les plus vaillants des fils d'Uruk » et « enlève, pour ses plaisirs, les filles de ses sujets » (EDL, 8).

Ce sont les difficultés de certains des élèves à comprendre la situation qui nous ont poussés, dans le groupe de travail, à proposer un exercice d'écriture supplémentaire dans lequel les élèves adoptent l'identité d'un habitant d'Uruk (commerçant, enfant, garde, berger…) et écrivent un message à l'attention des dieux pour se plaindre de Gilgamesh. Ainsi avons-nous supposé que cet écrit permettrait de garder trace, sur le papier comme dans les mémoires, de la colère contre le monarque violent, et faciliterait la compréhension ultérieure du récit. Nous n'avons toutefois pas de résultat à ce sujet.

14.2.3. L'intégration des connaissances personnelles du monde

L'objectif du *journal de Gilgamesh* est de permettre aux élèves d'investir subjectivement le monde fictionnel. Cela passe forcément par le recours au répertoire encyclopédique de l'élève, un répertoire propre à chacun mais pour lequel l'école joue un rôle non négligeable.

Éva	Enkidu vivait dans une **savane** au milieu des animaux qui étaient ses amis, il s'entendait le mieux avec les gazelles qui étaient sa **harde**.

[361] Un exemple de dessin des songes de Gilgamesh est donné dans le journal complet de Martin, reproduit par scanner dans l'annexe III-13-2.

Noémie	Je vivais dans la **savane** […] avec les gazelles, je broutais, je buvais dans les étangs avec ma **harde**. Un jour que je broutais, je vis une belle femme arriver vers moi. Peu à peu, nous devenions amis.
Paul	J'étais en train de brouter tranquillement avec ma **harde** de gazelles, une jeune fille s'est approchée de moi et me dit : « Que vous êtes beau ». Elle me fit beaucoup de compliments et me séduisit. Elle m'accompagna dans **une auberge**. **Le fermier** me proposa de la bière et du pain.

Tableau n° 24 : *Écrits d'élèves.*

Dans les exemples ci-dessus, donnés à titre anecdotique, les élèves de CM2 intègrent le mot savant « harde », trouvé dans le texte, et d'autres, étrangers au texte mais connus d'eux comme les mots « fermier » et « auberge » ou le mot « savane » qui a été vu en géographie. Ces éléments témoignent de l'opération de reconfiguration du texte par les élèves.

14.2.4. L'actualisation du contexte

Il est intéressant de constater, à travers certains des éléments ajoutés par les élèves, leur grande capacité à réactualiser le texte mythique. Dans les deux exemples ci-dessous, extraits du journal de Catarina, Gilgamesh s'exprime pour évoquer respectivement sa première rencontre avec Enkidu, puis le dernier message que celui-ci lui a envoyé avant de mourir :

Catarina	J'étais à deux doigts de voir ma mariée quand j'entends un bruit. D'un coup, la porte de **l'église** se cassa et un homme entra, un homme grand et fort comme moi.
	Le message que Enkidou m'a laissé, une larme est tombée sur la lettre, **[…] La feuille est toute chiffonnée**, tant je l'ai serrée sur mon cœur.

Tableau n° 25 : *Écrits d'élèves.*

Les anachronismes repérés[362], même s'ils représentent indéniablement des erreurs au plan référentiel, n'empêchent nullement l'interprétation du texte et permettent même à l'élève de la construire : « l'église » symbolise pour Catarina le caractère sacré du mariage qu'on s'apprête à bafouer, et la « lettre chiffonnée » traduit bien toute l'émotion éprouvée par Gilgamesh à la mort de son ami. De ces brouillages référentiels, l'expérience émotionnelle engendrée par la lecture n'a donc pas subi de dommage.

14.2.5. Bilan

Dans notre exposé théorique, nous avons montré que, pour comprendre les intentions des personnages, le lecteur devait se projeter mentalement dans le monde fictionnel et simuler leur situation interne. Mais se projeter dans un monde fictionnel nécessite, pour le lecteur, de

[362] En gras dans les citations.

s'en faire une représentation mentale à partir de ses connaissances encyclopédiques. Or, les écrits récoltés témoignent, pour la plupart, de la fusion opérée par les lecteurs entre le monde de référence de l'œuvre, tel qu'il est présenté dans le texte, et leur monde de référence personnel qui leur permet de le comprendre.

14.3. QUAND ENKIDU DEVIENT HUMAIN

Nous allons observer maintenant comment les écrits demandés dans le *journal de* Gilgamesh permettent de solliciter, et donc de développer, la compétence logique des jeunes lecteurs. Nous allons observer les écrits relatifs à la transformation d'Enkidu en homme pour voir ce qu'ils révèlent à ce sujet, notamment quand on compare les écrits en première personne et ceux en troisième personne.

Comme nous l'avons dit au chapitre précédent, le récit mythologique de la transformation d'Enkidu est assez lapidaire : fabriqué à base d'argile par la déesse Aruru, Enkidu est un homme sauvage, vivant avec une harde de gazelles, et qui, grâce à l'intervention d'une courtisane, accède au statut d'homme.

14.3.1. EE5-EE6 : Lecture du texte et consignes d'écriture

L'enseignant lit l'extrait relatif à cette transformation en trois passages successifs :
1-découverte de l'amour et du langage, 2- découverte de la civilisation : manger du pain, boire de la bière, travailler, 3- découverte du bien et du mal avec le refus du droit de cuissage que s'octroie le roi.
Il laisse le temps, après chaque extrait, pour quelques échanges collectifs dans la classe. Ensuite, il donne les consignes d'écriture, en veillant à ce que tout le monde ait terminé de rédiger le premier écrit avant de donner la consigne du second.

EE5 : les élèves doivent raconter en les résumant les étapes de la transformation d'Enkidu en utilisant la troisième personne.

EE6 : les élèves doivent faire parler Enkidu qui explique comment il est passé de l'état d'être sauvage vivant avec les animaux à celui d'être humain.

Les textes EE5 et EE6 permettent d'observer deux choses, d'une part, si les éléments de la transformation sont racontés ou passés sous silence, d'autre part, de quelle manière la logique d'enchainement des événements est exprimée : les rapports de cause à effet sont-ils établis (ou rétablis) par les élèves dans l'un ou l'autre des écrits ? Lorsqu'il raconte sa métamorphose,

Enkidu tente-t-il de comprendre les raisons de sa mutation ? Ces textes permettent donc de voir comment la compétence logique est sollicitée selon le type de narration demandée.

En dehors des journaux retranscrits, nous avons aussi utilisé des écrits scannés de Guillaume, Lucie, Lou, Arnaud, Méline, et Nathan, élèves de diverses classes de CM2, dont nous avons retranscrit certains passages qui ont attiré notre attention[363]. Plusieurs cas de figures apparaissent, que nous avons classés dans différentes catégories[364].

14.3.2. EE5-EE6 : Catégorie 1

Dans cette catégorie 1, nous avons placé les écrits dans lesquels il n'y a aucun lien logique explicite, ni dans l'écrit EE5, ni dans l'écrit EE6. Nous n'en avons qu'un représentant.

	EE5	**EE6**
Paul	Ils vont sur les lieux où le chasseur avait vu Enkidu, ils attendent 6 jours et 7 nuits. Après ils voient Enkidu, la courtisane le séduit, elle lui donne une partie de ses affaires.	Une jeune fille s'est approchée de moi et me dit : « Que vous êtes beau ». Et me fit beaucoup de compliments, elle me séduisit elle m'accompagna dans une auberge pour manger et boire.

Tableau n° 26 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 1.*

14.3.3. EE5-EE6 : Catégorie 2

Dans cette catégorie 2, nous avons placé les écrits dans lesquels les explications sont tout aussi développées dans l'écrit EE5 que dans l'écrit EE6.

	EE5	**EE6**
Steeves	Enkidu était sauvage et vivait avec les animaux, mais un jour une femme (fille de joie) arriva et s'offrit à lui. Elle lui fit l'amour pendant 6 jours et 7 soirs pour le faire partir, mais Enkidu voulait revenir dans son troupeau, mais le troupeau partit. *Enkidu en faisant l'amour devient intelligent et comprend le langage humain.*	*Après avoir fait l'amour 6 jours et 7 nuits avec une fille de joie mon cerveau se mit à comprendre leur langage et parler leur langue.*
Martin	Pour le premier événement *Enkidu a gouté à l'amour et a compris la langue.*	J'étais avec les animaux quand j'avais vu une femme se rapprocher de moi. Elle a enlevé ses vêtements, *je ne pouvais pas résister*. Elle m'a dit de venir dans la cabane et on a fait l'amour.

[363] Ces écrits sont reproduits dans l'annexe III-14-6.

[364] Dans tous les tableaux commentés, nous avons mis en italique les éléments qui ont retenu notre attention pour l'analyse.

Tableau n° 27 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 2.*

Dans le cas de Martin, on voit que le lien logique entre la découverte de l'amour et l'accès au langage est donné par le connecteur « et » dans l'écrit EE5 et non dans l'écrit EE6. Cependant, l'ajout de l'information « je ne pouvais pas résister » nous semble compenser le déficit d'explication en donnant la raison de la relation avec la courtisane.

Nous proposons de classer aussi dans cette rubrique les écrits de Guillaume, Lou et Arnaud[365].

	EE5	**EE6**
Guillaume	*Un chasseur mène une jeune fille qui lui fait partager des sentiments* (amour)	*Je ne suis approché et elle m'a fait partager ses sentiments. Je suis resté une semaine avec elle.*
Lou	*Grâce à la présence de cette femme il commence à avoir des sentiments amoureux.* Après, malgré qu'ils n'arrivent pas à communiquer, *ils ont passé beaucoup de temps ensemble, du temps amoureux. Une semaine plus tard, Enkidu commence à être civilisé. A présent Enkidu sait communiquer avec sa bien-aimée.*	C'est une femme qui est venue me voir je me comportais encore comme un animal. Elle est venue vers moi, a partagé ses habits et *nous avons passé une super semaine avec plein de sentiments d'affection mais surtout de l'amour. Alors à ce moment-là, j'ai commencé à savoir communiquer avec elle.*
Arnaud	La courtisane est partie à sa rencontre elle a discuté avec lui, [lui] *a appris le langage humain comme je dis toujours l'amour triomphe.*	*Qu'est-ce qu'elle était belle la courtisane je suis amoureux c'est sûr* je l'ai suivie *et j'ai appris la civilisation.*

Tableau n° 28 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 2.*

14.3.4. EE5-EE6 : Catégorie 3

Dans cette catégorie 3, nous avons placé les écrits dans lesquels les explications sont plus développées dans l'écrit EE5 que dans l'écrit EE6[366].

	EE5	**EE6**
Éva	Là le chasseur dit à la femme : « Vas-y séduis-le ». Alors la femme alla le voir et ***peu à peu Enkidu devint amoureux*** *après 6 jours et 7 nuits*.	J'aperçus une femme s'approcher de moi et là elle me dit « Enkidu viens avec moi ». *Alors je la suivis et je suis resté avec elle 6 jours et 7 nuits*.
Léon	Le premier événement c'est ***quand Enkidu découvre l'amour et quand il comprend la langue des humains.***	J'étais avec des animaux quand j'ai aperçu une femme elle est venue vers moi et m'a parlé. La nuit, je fis l'amour avec cette femme.

Tableau n° 29 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 3.*

[365] Les écrits de Guillaume, Lou et Arnaud sont reproduits dans l'annexe III-14-6.

[366] Nous avons fait ressortir en gras les éléments qui viennent en supplément dans l'un des deux écrits.

Nous proposons de classer aussi dans cette rubrique les écrits de Lucie[367] dans la mesure où, dans son écrit EE5, c'est bien la vue de la jeune femme qui provoque la métamorphose physique d'Enkidu, alors que cette métamorphose n'est pas racontée dans l'écrit EE6.

	EE5	**EE6**
Lucie	Le lendemain allant au point d'eau *il vit une jeune femme.* ***Il la trouve magnifique d'un coup ses poils se rasent, ses jambes deviennent plus grandes il se lève sur deux pattes avance vers la jeune femme, il tombe subitement amoureux d'elle*** […] D'un seul coup il se rend compte qu'il est tout nu. La femme comprend qu'il est gêné et partage ses habits avec lui.	Un jour quand j'étais au milieu de mon troupeau, *une femme magnifique, elle s'est avancée vers moi (je ne comprenais pas ce qu'elle disait). Je suis resté avec elle quelques jours,* après j'ai essayé de rejoindre mon troupeau mais ils s'enfuyaient à mon approche ! Je n'ai pas pu les suivre ! *Là, je comprenais la voix de la femme et plus celle de mon clan*.

Tableau n° 30 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 3.*

14.3.5. EE5-EE6 : Catégorie 4

Dans cette catégorie 4, nous avons placé les écrits dans lesquels les explications sont plus développées dans l'écrit EE6 que dans l'écrit EE5. En effet, on voit, dans les écrits ci-dessous, que les élèves ont rétabli dans l'écrit en première personne des liens logiques que le texte original laisse implicites, et que certains ont plus développé leur explication dans l'écrit EE6[368].

	EE5	**EE6**
Catarina	il rencontra une jeune fille et *appris des choses avec elle*. *Il appris donc à parler* et la comprit.	Je vivais dans la nature quand une courtisane arriva. *Je fus charmé par son apparence et* ***elle me donna le sentiment d'aimer.***
Alice	Quand Enkidu surgit enfin avec son troupeau, la courtisane alla à sa rencontre et *lui montra son charme*. Cela dura pendant 7 nuits et 6 jours. Quand ce fut fini, elle l'emmena avec elle dans une cabane de bergers.	Je me trouvais près de la mare où je venais souvent. J'ai entendu des chuchotements et une femme est sortie d'un buisson. Elle s'est déshabillée *et* ***a fait des choses avec moi que je ne connaissais pas***. ***Bizarrement, j'ai eu l'impression que mon corps s'y était attendu.*** Cela dura sept jours et six nuits.
Lilit	*Après avoir passé six jours et sept nuits avec une femme, Enkidu reçoit le cœur et l'âme d'un humain.* Perd ses	J'ai rencontré cette femme magnifique. Qui m'a invité à prendre le thé avec elle. ***Elle m'a appris à manger, me***

[367] Les écrits de Lucie sont reproduits dans l'annexe III-14-6.

[368] Nous avons mis en gras les éléments qui ont attiré notre attention, comme expansions de l'explication.

	poils et commence à avoir une tête comme Gilgamesh, des muscles pour être aussi fort que lui, des bras, des pieds et des cheveux. On ne dirait pas qu'il a vécu avec des animaux sauvages mais avec des humains.	***comporter comme un humain. Expliqué comment est le cœur d'un humain, l'esprit d'un humain***. *Le septième jour, j'ai senti qu'il y avait quelque chose qui battait à gauche de mes poumons, j'ai compris que j'avais le cœur d'un humain,* elle m'a dit ce qu'était d'avoir [de] la peine pour quelqu'un, à cet instant, j'ai eu l'âme d'un humain. De petit à petit, j'ai commencé à me comporter comme un humain et [suis] devenu humain.
Noémie	Au bout de deux jours Enkidu arriva, *la femme alla le voir. Il resta avec*, un jour il eut envie de revenir avec les gazelles, mais elle ne voulait pas *(sic)*. Alors il resta avec la femme, elle lui proposa d'aller à la cité d'Uruk, il accepta.	Un jour alors que je broutais *je vis une belle femme arriver vers moi.* ***Peu à peu nous devenions amis.*** Un jour je voulus retourner avec les gazelles, mais elles partaient en courant dès que je m'approchais d'elles. Alors, je repartis voir la femme, elle me proposa d'aller dans la cité d'Orok [Uruk]

Tableau n° 31 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 4.*

Nous proposons de classer aussi dans cette rubrique les écrits de Nathan.

	EE5	**EE6**
Nathan	La courtisane […] elle, forcément, elle le regardait car elle était venue le chercher. *Ensuite ils ont sympathisé* et la courtisane l'a emmené dans une maison de bergers.	*Je suis devenu un homme* ***grâce à une belle courtisane*** […]. Quand je l'ai rencontrée, ***je suis tout de suite tombé amoureux, ensuite elle aussi est tombée amoureuse de moi donc*** elle m'a emmené dans une petite maison de bergers.

Tableau n° 32 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 4.*

On peut y classer aussi les textes de Méline[369]. Même si ses écrits montrent qu'elle a fait des confusions relatives au mariage annoncé, la métamorphose d'Enkidu est bien expliquée dans l'écrit EE6 par l'obtention des vêtements qui marque le passage d'Enkidu à la civilisation.

	EE5	**EE6**
Méline	*La fille est un peu amoureuse d'Enkidu.* *Après ils vont dans la maison ils vont se marier.* *Ils vont à l'église.*	***Je suis devenu un homme parce que.*** *Je n'ai pas avant eu de vêtements.* *Et maintenant j'en ai pas eu de vêtements.* ***Mais maintenant j'en ai.***

Tableau n° 33 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 4.*

[369] Les écrits de Nathan et de Méline sont reproduits dans l'annexe III-14-6.

Enfin, même si précédemment nous avons classé les écrits de Lucie dans la catégorie 3 en raison de l'explication donnée à la métamorphose physique d'Enkidu, force est de constater que, si l'on s'intéresse à l'accès au langage, les explications sont plus développées dans l'écrit EE6 que dans l'écrit EE5. Les écrits de Lucie peuvent donc être classés aussi dans cette catégorie 4 (avec de nouveaux éléments mis en évidence).

	EE5	**EE6**
Lucie	Le lendemain allant au point d'eau *il vit une jeune femme. Il la trouve magnifique d'un coup s*es poils se rasent, ses jambes deviennent plus grandes il se lève sur deux pattes avance vers la jeune femme, *il tombe subitement amoureux d'elle* […] D'un seul coup il se rend compte qu'il est tout nu. La femme comprend qu'il est gêné et partage ses habits avec lui.	Un jour quand j'étais au milieu de mon troupeau, *une femme magnifique, elle s'est avancée vers moi* ***(je ne comprenais pas ce qu'elle disait). Je suis resté avec elle quelques jours,*** après j'ai essayé de rejoindre mon troupeau mais ils s'enfuyaient à mon approche ! Je n'ai pas pu les suivre ! ***Là, je comprenais la voix de la femme et plus celle de mon clan.***

Tableau n° 34 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 4.*

14.3.6. EE5-EE6 : Catégorie 5

Nous mettons à part l'écrit d'Hermès qui fait apparaître que, même s'il comprend la logique qui relie les actions, sa représentation de l'homme sauvage, fortement marquée par les clichés que véhiculent le cinéma ou la bande dessinée, l'empêche d'accéder pleinement à l'évolution d'Enkidu.

	EE5	**EE6**
Hermès	*(élève absent)*	Moi être devenu humain après longues épreuves. Moi pas savoir bien parler. *Moi avoir gouté plaisir trop longtemps* car moi bébébégaigaigaigayé dede fafatitigue trtrès sousousouvent, après moi aaatchoum avoir gouté pain et bière et enfin moi avoir battu Gilgamesh. Après toutes épreuves moi être humain.

Tableau n° 35 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 5.*

Hermès ayant été absent lors de l'écrit EE5, nous ne pouvons comparer son texte à celui en troisième personne, mais cet écrit en « je » dévoile une représentation du personnage qu'un écrit en troisième personne n'aurait sans doute pas fait émerger. En effet, ce sont les stigmates énonciatifs stéréotypés de l'homme non civilisé qui montrent qu'Enkidu, malgré son

affirmation d'appartenance à l'espèce humaine, reste pour l'élève une sorte de Tarzan mal dégrossi. Seul un écrit en « je » fictif pouvait les faire émerger.

14.3.7. Bilan

Si l'on compare le classement opéré, on remarque que les écrits sont plus nombreux dans la catégorie 4, c'est-à-dire ceux pour lesquels l'écrit en première personne a facilité l'expression des liens de causalité entre les événements. Nous avons donc l'impression que l'écriture en « je », en obligeant l'élève à investir le personnage, facilite la mise en jeu de la compétence logique ou, si nous nous référons aux travaux de Gérard Langlade, qu'elle facilite le travail d'élaboration de la « cohérence mimétique » (Langlade, 2007 : 72). L'écriture en « je » fictif serait donc plus efficace que l'écriture en troisième personne pour comprendre les événements vécus par les personnages.

Cependant, force est de constater qu'ici, dans l'étape de la métamorphose d'Enkidu qui nous intéresse, les causes des événements sont d'abord émotionnelles puisqu'il s'agit de désir et d'amour. Est-ce la raison pour laquelle l'écriture en « je » est ici plus efficace que l'écriture en troisième personne ?

14.3.8. Marques d'empathie fictionnelle

Avant de conclure sur cet événement de la fiction, nous souhaitons insister sur l'investissement affectif des élèves dans les écrits en première personne, preuve, selon nous, du processus d'empathie fictionnelle mis en jeu à l'égard des personnages.
Nous citerons en exemple le texte d'Arnaud, déjà partiellement cité précédemment, mais dont nous nous reproduisons l'intégralité ici :

> Qu'est-ce qu'elle était belle la courtisane je suis amoureux c'est sûr je l'ai suivie et j'ai appris la civilisation. Mais quand je suis revenu vers ma troupe ils me rejetaient tous alors que j'ai tant appris à leur côté : j'ai appris à marcher (galoper), à manger (brouter) et j'ai appris l'amour que procure une famille (un troupeau). Pourquoi ! Pourquoi me rejetez-vous ? J'avais l'impression qu'ils me répondaient : « Parce que tu es devenu un homme ». Alors je suis parti avec cette femme, elle m'a emmené chez des gens bizarres […]

Ce texte nous paraît bien montrer comment le « je » fictif permet d'investir le personnage et d'expérimenter ses émotions. Dès le début du texte, l'adoption de phrases exclamatives et du modalisateur « c'est sûr » montre que l'élève s'est pleinement projeté dans le personnage d'Enkidu. Par la suite, l'anaphore en « j'ai appris à » révèle que l'élève prête à Enkidu un

sentiment proche de la nostalgie. Enfin, les questions adressées à la harde de gazelles expriment la détresse d'Enkidu, devenu homme mais rejeté par ses anciens amis.

14.4. QUAND ENKIDU RENCONTRE GILGAMESH

Nous allons maintenant nous intéresser à la compétence idéologique, c'est-à-dire la faculté du lecteur à actualiser différents systèmes de valeurs, notamment celui des personnages, pour comprendre leurs motivations. Une fois encore, nous avons supposé que l'écrit en « je » permet plus facilement de solliciter cette compétence, parce que l'élève, adoptant la voix du personnage, se projette aisément dans sa situation et investit donc plus facilement son système de valeurs. Voyons ce qu'il en est.

14.4.1. Accéder par l'écriture aux pensées des personnages

Nous citerons en ouverture l'écrit de Lucie[370] comme illustrations de différences notables entre deux récits d'un même événement selon les situations d'énonciation imposées. Il s'agit de la réaction d'Enkidu lorsqu'il entend parler de la coutume qui veut que Gilgamesh profite des jeunes épousées avant leur mariage si elles sont à son goût. Ce récit suscite, on s'en doute, des réactions émotionnelles fortes chez nos jeunes élèves. Voici comment Lucie raconte l'événement, en troisième personne puis en « je » selon le point de vue d'Enkidu :

	EE5	**EE6**
Lucie	La jeune femme lui rappela de son devoir et il partit. Apprenant ce que Gilgamesh faisait et [il] décida de réagir.	On a croisé un homme qui nous a dit qu'il allait à un mariage et que Gilgamesh devait dire d'abord s'il voulait de la femme en question ou pas. ***C'était inadmissible ! Je devais arrêter cela.***

Tableau n° 36 : *Écrits d'élèves EE5-EE6.*

Si l'on compare les deux écrits, on voit que l'écrit en troisième personne rend bien compte de la décision d'agir d'Enkidu mais pas du tout de son indignation. Dans le récit en « je » fictif, au contraire, l'exclamation « C'est inadmissible ! » rend explicite le sentiment du personnage. Or, cette mise au jour est certainement, pour l'élève, une aide à la compréhension du récit.

Ce passage de l'épopée est en effet propice aux réactions axiologiques et la première personne se prête bien pour exprimer la colère ou l'indignation d'un personnage qui partage avec le

[370] Les écrits de Lucie sont reproduits dans l'annexe III-14-6.

lecteur-scripteur un certain nombre de valeurs. Il s'agit bien ici d'un phénomène d'*empathie fictionnelle*, le lecteur faisant l'expérience en première personne de la pensée du personnage.
Mais, s'il est notable que le texte en première personne favorise ici l'expression directe des sentiments des personnages et qu'en conséquence, il est une aide à la compréhension, ce n'est pas ce que nous comptons analyser maintenant en priorité. Nous souhaitons plutôt analyser quels conflits l'écriture en « je » peut générer chez le lecteur.
Deux événements du récit nous semblent mériter une attention particulière à ce sujet. Nous analyserons, d'une part, la rencontre entre Enkidu et Gilgamesh, suscitée, comme nous venons de le voir, par le désir d'Enkidu d'empêcher Gilgamesh de commettre un forfait, et, d'autre part, le choix fait par le monarque d'aller combattre Humbaba pour sortir Enkidu de l'indolence mais aussi, rappelons-le, pour assouvir sa propre soif de notoriété. Nous souhaitons voir, en observant les écritures en « je » avec des points de vue différents quels conflits potentiels internes ils révèlent chez le lecteur du point de vue des valeurs. Nous allons donc commencer par comparer les propos attribués par les élèves à Gilgamesh, avec leurs propres propos sur sa conduite.

14.4.2. EE7 : Lecture du texte et consignes d'écriture

Dans l'écrit EE7, qui vient rapidement après les écrits EE5 et EE6, les élèves font parler Gilgamesh qui évoque sa rencontre avec Enkidu. Il raconte donc comment, allant profiter de la priorité dont il bénéficie sur les épouses de ses administrés, il s'apprêtait à goûter aux charmes d'une future épousée quand un homme, Enkidu, s'opposa à son désir. Dans l'écrit EE6, Enkidu a déjà raconté le même événement de son point de vue à lui. Nous avons donc trois écrits qui abordent la même situation, mais avec trois situations énonciatives différentes.

Les objets de notre analyse sont les mêmes textes que précédemment, mais nous nous intéresserons maintenant aux extraits de ces écrits qui concernent spécifiquement la rencontre des deux hommes.

Nous avons classé ces écrits en trois catégories selon les relations que l'on peut établir en comparant le récit des événements par les énonciateurs fictifs ou réels. La première catégorie regroupe les écrits d'élèves qui n'ont pas compris la situation. Les deux autres regroupent les écrits d'élèves qui ont compris la situation. Il fallait comprendre, rappelons-le, que Gilgamesh est un monarque qui s'octroie le droit de coucher avec les futures épousées avant la cérémonie de mariage

14.4.3. EE7 : Catégorie 1

La première catégorie concerne les élèves qui n'ont pas compris la situation, mais dont les

écrits ne fonctionnent pas tous de la même façon.

Catégorie 1 : *Situation non comprise*. Mais émotion et motivation bien exprimées dans les écrits en troisième personne		
Paul	**EE5**	Ensuite *ils partirent pour le mariage de Gilgamesh avec une courtisane* à Uruk. Arrivé à Uruk Enkidu vit Gilgamesh et sa femme ***ce qui énerva énormément Enkidu***. Quand Gilgamesh laissa sa femme toute seule *Enkidu se dépêche vers la femme pour l'épouser* mais Gilgamesh arriva et bondit sur Enkidu une bagarre éclata et Enkidu gagna.
	EE6	Ma compagne me dit d'aller visiter Uruk et tous ses temples. J'acceptai.
	EE7	Enkidu s'est approché de moi, il s'est interposé devant moi, *ma femme est partie.*
Noémie	**EE5**	Ils étaient en train de partir quand un homme qui se trouvait sur leur chemin les croisa. La femme alla le voir et lui *proposa d'aller avec eux à son mariage*. Une fois arrivé, Enkidu se battit avec Gilgamesh
	EE6	Un jeune homme passait, la femme alla le voir, et là ***il comprit qu'il fallait y aller***. Ils partirent pour la cité d'Uruk. Et je deviens ami avec Gilgamesh.
	EE7	*Alors que j'allais me marier* un homme qui avait mon allure ma force. Et d'un coup il commença à me donner des coups,
Catégorie 1' : *Situation non comprise*. Récit factuel. Aucune réaction émotionnelle évoquée.		
Inès	**EE5**	*(aucune allusion)*
	EE6	*(aucune allusion)*
	EE7	Je partis pour un mariage. Je pris la jeune fille et je l'enlevai. Dans mes rêves je voyais un Enkidu qui me battait.

Tableau n° 37 : *Écrits d'élèves EE7 Catégorie 1.*

En ce qui concerne les écrits de Paul et Noémie, on peut noter que, s'ils n'ont pas compris les événements, ils ont bien compris, en revanche, l'état mental d'Enkidu à l'annonce des histoires de mariage : « ce qui énerva énormément Enkidu » (Paul) traduit l'emportement du personnage et l'expression « il comprit qu'il fallait y aller » (Noémie) traduit sa motivation. On remarque cependant, que ces phrases apparaissent dans les extraits en troisième personne et non en première personne.

En ce qui concerne Inès, elle semble n'avoir pas compris la situation à laquelle elle ne fait allusion ni dans le texte EE5 ni dans le texte EE6. Par ailleurs, elle la résume de façon factuelle avec l'expression : « je pris la jeune fille et je l'enlevai ».

Les écrit de Paul, Noémie et Inès, ne nous apprennent rien sur les effets de l'écriture en « je » si ce n'est qu'ici elle n'est d'aucune utilité à l'élève pour accéder aux émotions des

personnages. Mais regardons maintenant les écrits des élèves dont les écrits montrent qu'ils ont compris les événements et que nous avons classés dans deux autres catégories.

14.4.4. EE7 : Catégorie 2

Catégorie 2 : Situation comprise et expliquée à mots non couverts dans le texte en troisième personne (EE5)[371], mais euphémisée dans les explications en première personne de Gilgamesh (EE7).		
Martin	**EE5**	Il a eu des sentiments quand il a su que ***Gilgamesh abusait des jeunes mariées***, donc il est allé se battre contre Gilgamesh pour empêcher ce que Gilgamesh faisait.
	EE6	J'étais arrivé en plein mariage. ***Gilgamesh allait prendre la mariée*** quand je le mis par terre.
	EE7	Un jour, pendant un mariage ***j'allais prendre la mariée*** quand Enkidu me fonça dessus et me mit à terre.
Léon	**EE5**	Enkidu a des sentiments quand il entend que ***Gilgamesh abuse des jeunes femmes du peuple*** puis il s'est battu contre Gilgamesh il l'empêcha parce qu'il ne voulait pas qu'il le refasse.
	EE6	J'étais arrivé au mariage Gilgamesh et je mis Gilgamesh par terre.
	EE7	Pendant un mariage ***j'allais prendre la mariée*** quand un homme qui s'appelait Enkidu
Steeves	**EE5**	Mais un jour un homme était sur la route la fille de joie lui demanda « que fais-tu ici ? » le garçon « je vais au mariage d'un homme là ***il y a Gilgamesh qui prend la femme du marié pour la violer*** puis la relâcher [»]. Enkidu énervé se précipita à la fête pour tenir tête à Gilgamesh.
	EE6	J'ai bu et gouté à la bière et au pain. Alors je devais faire la chose pour laquelle on m'a créé pour remettre de l'ordre dans Gilgamesh.
	EE7	J'étais à un mariage, et ***j'allais prendre la mariée pour coucher avec*** quand soudain un homme se dressa devant. Un homme que dis-je un monstre, musclé, fort, alors à cet instant nous avons fait une bataille de regard.
Catarina	**EE5**	*Elle lui parla de Gilgamesh et qu'il allait se marier*. Il alla voir Gilgamesh et ***lui dit que ce qu'il faisait n'était pas bien*** et qu'il fallait qu'il arrête,
	EE6	J'ai demandé à l'homme pourquoi il était aussi pressé, il me dit que ***le roi d'Uruk allait se marier avant que l'homme de la femme se marie avec elle.***
	EE7	J'ai rencontré Enkidu le jour de mon mariage ***j'étais à deux doigts de voir ma mariée*** quand j'entends un bruit d'un coup la porte de l'église se cassa et un homme entra un homme grand et fort comme moi.

Tableau n° 38 : *Comparaison d'écrits mettant en jeu la compétence axiologique.*

[371] En gras et en italique.

On voit que les élèves qui appartiennent à cette seconde catégorie décrivent ou expliquent crument le droit de cuissage de Gilgamesh dans le texte en troisième personne : ils utilisent les verbes « abuser » ou « violer », adoptant donc un point de vue contemporain sur ce privilège royal. Si Catarina n'évoque pas directement la situation, elle fait dire au jeune homme rencontré que « le roi d'Uruk allait se marier avant que l'homme de la femme se marie avec elle » (EE6), ce qui traduit bien, en troisième personne, la préséance dont le roi bénéficie.

En revanche, lorsqu'ils font parler le monarque, ces mêmes élèves utilisent des figures de style qui atténuent le caractère criminel du geste royal : on trouve trois fois l'expression « prendre la mariée » et dans le texte de Catarina , on a « j'étais à deux doigts de voir ma mariée » qui tait les intentions du monarque. Avec de telles expressions prêtées à Gilgamesh, on a l'impression que les élèves refusent d'imaginer que le monarque puisse perpétrer ses forfaits en toute connaissance de cause.

14.4.5. EE7 : Catégorie 3

Catégorie 3 : Situation comprise mais exprimée de façon elliptique, euphémisée ou détournée dans le texte de Gilgamesh (EE7).		
Alice	**EE5**	Ils repartirent vers Uruk et croisèrent un jeune homme qui se rendait à un mariage où Gilgamesh allait voir si la mariée lui plaisait. Ils se rendirent là-bas et Enkidu se battit contre Gilgamesh car ***il ne trouvait pas juste que Gilgamesh soit avec la femme en premier.***
	EE6	*(aucune allusion)*
	EE7	***Je commençais à gravir les marches du perron de la mariée*** quand un homme se plaça devant moi. Je me battis avec lui et il me fit plier la jambe. Je forçais encore et je me rappelai qu'un certain Enkidu devait être mon plus fidèle compagnon
Lilit	**EE5**	*(aucune allusion)*
	EE6	*(aucune allusion)*
	EE7	***Je me suis donné le droit d'être le mari de la mariée avant son mari***. Je me préparais pour entrer dans la salle de cérémonie, quand Enkidu m'a pris par la main.
Hermès	**EE5**	(élève absent)
	EE6	et enfin moi avoir battu Gilgamesh.
	EE7	***J'allai prendre la femme de quelqu'un*** mais un gorille m'a attaqué. Lors [du] combat j'ai plié le genou l'autre était Enkidu.
Eva	**EE5**	Et puis il rencontrèrent un homme et lui demandèrent où se trouvait Gilgamesh. Et il répondit « Au mariage » alors Enkidu se précipita entra

		dans la salle et se jeta sur Gilgamesh
	EE6	nous avons vu un homme en train de courir à toute allure on lui a demandé pourquoi courait-il ainsi il nous expliqua rapidement « Je vais au mariage et ***si Gilgamesh trouve l'épouse à son goût il se mariera avec elle*** ». Je fus horrifié alors je me précipitai vers la salle entrainant la femme avec moi.
	EE7	J'ai rencontré Enkidu un jour où je suis allé à un mariage ***et moi roi d'Uruk avais le droit de choisir si la promise était à mon goût, je la prends comme épouse*** *et au moment où je portais la ceinture du marié,* un homme qui avait mon allure s'interposa c'était Enkidu !

Tableau n° 39 : *Écrits d'élèves EE7 Catégorie 3.*

Dans cette troisième catégorie, les élèves utilisent toujours, en troisième comme en première personne, des expressions qui atténuent la portée du geste. « Il ne trouvait pas juste que Gilgamesh soit avec la femme en premier » trouve-t-on dans le texte en troisième personne d'Alice. Mais c'est en première personne que les formules sont les plus variées. On trouve une ellipse avec « je commençais à gravir les marches du perron de la mariée » (Alice) , phrase qui n'indique pas le motif de la montée des marches mais juste l'action, et on trouve des euphémismes avec les expressions « j'allais prendre la femme de quelqu'un » (Hermès), « je me suis donné le droit d'être le mari de la mariée avant son mari » (Lilit) ou « et moi roi d'Uruk avais le droit de choisir si la promise était à mon goût » (Éva), les deux dernières renvoyant même au pouvoir du monarque.

14.4.6. Bilan

Le bilan que nous pouvons tirer de ces analyses est que l'écriture en première personne, parce qu'elle donne au lecteur l'occasion de se simuler mentalement dans l'identité du personnage peut générer des conflits intérieurs qui se traduisent de différentes manières (refus, distance…). C'est ce qu'Anne Reboul appelle la « résistance imaginative » phénomène que nous avons expliqué au chapitre 9.

Ici, avec le roi Gilgamesh, certains élèves expérimentent une forme de résistance imaginative. Même s'ils considèrent son acte comme intolérable, les élèves sont tout de même capables de faire raconter à Gilgamesh son forfait et, en ce sens, ils ne refusent pas d'adopter son point de vue. Cependant, on remarque qu'ils en occultent alors le caractère scandaleux ou criminel en utilisant une voie lexicale détournée qui évite de faire dire à Gilgamesh ce qu'il fait réellement. Car il est impossible, pour les élèves, de penser un monde où il serait normal que les monarques violent les jeunes filles. On peut espérer que le conflit interne généré par les travaux d'écriture qui imposent d'adopter ces points de vue contradictoires et de les confronter intérieurement permette aux élèves de renforcer leur propre système de valeurs.

14.5. COMBATTRE HUMBABA

Nous allons maintenant observer un deuxième passage du récit susceptible de mettre en jeu des systèmes de valeurs contradictoires. Il s'agit de la décision du roi, sur proposition du dieu Shamash, d'aller tuer Humbaba le monstre de la forêt des cèdres. On sait que cette décision causera à terme la maladie mortelle d'Enkidu mais, à ce stade du récit, les lecteurs ne le savent pas encore et craignent seulement que l'un des héros ne meure au combat.

14.5.1. EE8 et EE9 : Lecture du texte et consignes d'écriture

Malgré les mises en garde des anciens et celles d'Enkidu, Gilgamesh décide d'aller tuer Humbaba, un monstre terriblement dangereux. Il voit là une occasion de se couvrir de gloire.

Pour les élèves, il s'agit ici de la première lecture un peu longue du texte mythologique, puisque jusque-là, les extraits lus ou étudiés étaient toujours très courts. Afin de faciliter l'accès de tous à l'univers fictionnel, c'est l'enseignant qui offre la lecture à haute-voix à la classe.

Après la lecture de la tablette III par l'enseignant, les élèves doivent rédiger deux écrits :

EE8 : Gilgamesh expose les raisons qui le poussent à aller tuer Humbaba

EE9 : chacun des élèves donne son avis personnel sur l'attitude de Gilgamesh.

C'est l'occasion de cerner les motivations de Gilgamesh et de les juger. Là encore, la compétence axiologique ou idéologique est donc prépondérante.

14.5.2. EE8 : Ambivalence des motivations de Gilgamesh

La plupart des élèves ont bien cerné l'ambivalence des motivations de Gilgamesh, comme en témoignent les textes d'élèves présentés ci-dessous[372]qui tous, à l'exception de celui d'Anaïs, font dire au monarque qu'il souhaite surtout se faire un nom dans l'histoire.

Anaïs	Je veux aussi le tuer car comme ça tout le monde pourra y aller à la forêt des cèdres.
Manon	Je veux que tout le monde sache que je suis plus fort que lui. Les personnes diront, après que je l'aurais combattu : « Oh qu'il est fort Gilgamesh ! »

[372] Ces textes sont ceux reproduits dans l'annexe III-14-7. Nous avons exclu de ce décompte le texte de Tony qui se présente sous la forme d'un dialogue et ne répond pas à la consigne qui prévoit que Gilgamesh justifie son choix.

	Même si je meurs ils diront que j'ai eu du courage car j'ai affronté Humbaba
Valentin	J'ai décidé d'aller essayer de tuer Humbaba parce que je voulais qu'on retienne mon prénom pour au moins cinq siècles
Emmanuel	J'ai décidé de tuer le grand Humbaba […] parce que je veux que toutes les personnes disent de moi : il a une force énorme et en plus il a le courage énorme d'affronter le grand Humbaba
Marion C	Les hommes diront de moi : « il a défié Humbaba » et je serai célèbre. Je veux un nom
Antoine	J'ai décidé d'aller tuer le grand Humbaba pour que mon nom reste dans l'histoire
Léna	Mais moi Gilgamesh [je] veux me faire un nom dans l'histoire
Marion M	Quand j'ai vu mon frère comme ça là, sans rien faire, je me suis dis qu'il fallait que je l'occupe. Donc j'ai décidé de l'amener dans la forêt des cèdres. Mais il n'y a pas que ça. Il y avait aussi que je voulais que mon nom soit gravé de génération en génération
Léa	En vérité, je crois que j'y vais pour plusieurs raisons. D'une part, pour me prouver que je suis fort et imbattable, pour que mon pays reconnaisse mes talents et d'une autre pour aider mon ami Enkidu car ça me fait vraiment mal au cœur de le voir s'en rien [faire] et s'ennuyer
Fanny	Je veux tuer Humbaba car, si je le tue, je me ferais remarquer. Mon nom sera écrit sur les tablettes. Et je me ferai remarquer beaucoup plus Enkidu *(sic)*. Ou du moins j'espère

Tableau n° 40 : *Écrits d'élèves EE8.*

Parmi les auteurs des écrits cités, seuls les trois derniers font mention d'Enkidu et, si Marion et Léa évoquent l'inactivité maladive d'Enkidu comme seconde motivation pour Gilgamesh, pour sa part, Fanny fait référence à la rivalité entre les deux hommes : « je me ferai remarquer beaucoup plus [qu'] Enkidu[373] ». Cette élève interprète donc le choix du roi comme le fruit de la jalousie qu'il ressent à l'égard de son ami, ce qui est un point de vue original mais intéressant, surtout quand on connaît les reproches qu'Enkidu fera, à la veille de sa mort, à son ami Gilgamesh.

14.5.3. EE9 : Jugement des motivations de Gilgamesh

Venons-en maintenant à la comparaison des écrits en « je » demandés. Après avoir fait parler le monarque, les élèves devaient donner leur avis personnel sur les motivations de Gilgamesh.

[373] C'est ainsi que nous avons interprété la phrase syntaxiquement ambiguë de cette élève, en raison de ce qui précède dans les propos qu'elle prête à Gilgamesh.

Dans les deux exemples ci-dessous, on voit qu'il y a opposition entre le développement de l'argumentation de Gilgamesh et le jugement qui est porté par l'élève sur ses motivations[374].

	EE 8	**EE9**
Alice	Enfin, un moment pour montrer ma force. ***Je vais enfin pouvoir montrer aux autres peuples que les fils d'Uruk sont les plus forts***, les plus forts de toute la Mésopotamie. [..] Et dans le futur, ***mon nom sera marqué à jamais****,* que je meure ou non.	Je trouve que Gilgamesh est un peu fou de vouloir faire ça***. Je pense que c'est Enkidu qui a raison.***
Hermès	J'ai décidé d'aller tuer Humbaba ***car je veux me faire un nom,*** […] ***je veux prouver que les fils d'Uruk sont courageux.***	***Je pense que Gilgamesh est quelqu'un de prétentieux****,* quelqu'un qui pense à ses intérêts personnels, mais quelqu'un de courageux.

Tableau n° 41 *: Écrits d'élèves EE9.*

Le dispositif d'écriture en « je » fictif et non-fictif oblige les élèves d'une part à actualiser le système axiologique du personnage, en adoptant sa vision du monde et, d'autre part, à activer leur propre système de valeurs pour évaluer le comportement du personnage. Par l'obligation d'utiliser les deux types d'énonciation en « je », l'élève est tenu de confronter son propre système de valeurs à celui du personnage. Au-delà des prises de position tranchées, nous allons voir que cela permet aux élèves de se livrer à une réflexion sur l'amitié, sur le désir de renommée, sur ce qu'est un « homme bon ». En témoignent le nombre de connecteurs logiques et de modalisateurs[375] qui ponctuent les textes ci-dessous[376] :

Lou	Je pense qu'il essaie d'attirer l'attention sur lui en essayant d'aller tuer Humbaba. *Et en second temps* il essaie de rendre plus heureux Enkidu *mais* Enkidu est *quand même* un ami cher *alors* il fera tout pour l'aider son ami. *Donc* c'est *quand même* un homme bon. Mais pas très bon *en même temps.*
Carla	Moi *personnellement* je ne sais pas trop *parce qu'en même temps* je trouve que c'est injuste d'aller tuer Humbaba *parce que* c'est pas gentil *et aussi* il ne lui à rien fait, *mais en même temps*, c'est normal qu'il veuille que son nom reste gravé dans l'histoire *mais quand même* ce n'est pas gentil de tuer Humbabab
Yasmine	Je trouve que c'est bien ce qu'il fait *parce que* c'est pour aider son ami et il est lui aussi triste. Je ne sais pas pourquoi il a décidé d'aller tuer Humbaba, *si* c'est pour motiver son ami *ou si* c'est pour lui remonter le moral *mais* c'est gentil ce qu'il fait

[374] Nous avons fait ressortir en gras les éléments comparés.
[375] Les connecteurs et les modalisateurs sont en italique.
[376] Ces textes sont reproduits dans l'annexe III-14-7.

Tableau n° 42 : *Écrits d'élèves EE9.*

14.5.4. EE9 : Réflexion sur soi

Mais pour certains élèves, la confrontation entre le système de valeurs de Gilgamesh et le leur, permet non seulement une réflexion sur le comportement du personnage mais aussi, comme nous allons le voir, une réflexion sur leurs propres conceptions, leurs propres certitudes, dont ils affirment la force et mesurent la pertinence.

Par exemple, dans les propos d'Inès, il apparaît que la réflexion sur les motivations de Gilgamesh suscite chez elle une interrogation sur son propre comportement en pareil cas : « Moi, si j'avais été… », dit-elle, faisant référence à ses propres valeurs morales[377].

	EE 8	EE9
Inès	« J'ai décidé d'y aller pour montrer que je suis fort et courageux, un peu pour épater ma mère et mon peuple. […] ***Je préfère mourir en martyre pour mon peuple***, pour la terre que d'y renoncer et continuer à vivre avec ce monstre en vie qui a déjà tué mes hommes.	« Je pense qu'il n'a pas tort mais il n'a pas raison. […] ***Moi, si j'avais été Gilgamesh, je n'y serais pas allée,*** car moi, je suis peureuse pour les choses surnaturelles. ***J'aurais protégé au moins mon peuple, enfin j'aurais essayé,*** mais je ne serais pas allée combattre »

Tableau n° 43 : *Écrits d'élèves EE9.*

Nous pouvons citer aussi les écrits d'Orlane et Lucie[378] qui profitent, elles aussi, de la réflexion demandée sur l'attitude de Gilgamesh pour penser leur propre comportement en pareil cas :

Orlane	C'est bien parce qu'il a risqué sa vie pour aller tuer Humbaba et ***moi, je n'aurais pas fait ça parce que j'aurais eu peur.***
Lucie	Je pense que l'attitude de Gilgamesh est sotte car il veut montrer qu'il est le meilleur et c'est bien dangereux. ***S'il meurt sa mère sera triste*** et puis tout le monde sait qu'il est fort et courageux. ***Moi, à sa place, je ne serais jamais partie. Moi, si un jour je décide de faire cela, ce serait pour aider les villageois et non pour qu'on m'acclame.***

Tableau n° 44 : *Écrits d'élèves EE9.*

Dans le cas de Lucie, la remarque concernant le chagrin possible de la mère de Gilgamesh au cas où son fils mourrait est le signe d'une vraie projection dans le personnage. Au-delà du « moi, à sa place… », Lucie donne l'impression de s'être véritablement investie dans le personnage au point d'en saisir la situation dans sa complexité.

[377] Nous avons fait ressortir en gras les éléments observés.
[378] Les textes d'Orlane et Lucie sont reproduits dans l'annexe III-14-7.

14.5.5. Bilan

Dans cette séquence, on pourrait mettre au jour d'autres exemples du tiraillement subi par le lecteur sommé de s'investir dans un personnage qui lui semble à l'opposé de ses convictions. Ce tiraillement procure au lecteur une expérience enrichissante au plan affectif, car il lui permet de réorganiser et d'affirmer son système de valeurs, ce que semble confirmer Vincent Jouve quand il dit qu'« énoncer des pensées qui ne sont pas les siennes permet de se redécouvrir » (1992 : 232). Le *journal de personnage*, en tant que dispositif d'accompagnement de la lecture, offre donc l'occasion d'organiser pour tous, dans le cadre de la classe, cette « énonciation des pensées d'un autre » dont Vincent Jouve nous signale les vertus pédagogiques.

Comme nous savons maintenant que notre compréhension de la pensée des autres passe très largement par une simulation incarnée qui nous permet de comprendre ce qu'ils pensent grâce à notre corps simulateur, nous proposons de dire que c'est moins l'énonciation de la pensée d'autrui que l'expérimentation en soi de cette pensée d'autrui qui permet au lecteur de mieux se connaître. En ce sens, les écrits en « je » produits dans le *journal de Gilgamesh* favorisent l'*empathie fictionnelle* et c'est ensuite ce phénomène empathique à l'égard des personnages qui permet aux lecteurs de se redécouvrir en expérimentant l'identité d'un autre.

14.6. LA MORT D'ENKIDU

Nous nous intéressons maintenant à la compétence rhétorique, c'est-à-dire à la capacité de l'élève, lors de la lecture, à solliciter ses connaissances des genres littéraires pour comprendre le récit. Nous allons voir si les consignes données dans le *journal de Gilgamesh* permettent de solliciter et donc de développer cette compétence.

14.6.1. EE11, EE12, EE13, EE14 : Lecture du texte et consignes d'écriture

Après la lecture des tablettes VI et VII qui racontent la condamnation d'Enkidu par la déesse Ishtar puis son long dépérissement, les élèves reviennent sur le récit de la mort d'Enkidu à travers quatre écrits successifs. On leur demande d'abord un récit réactif en « je » pour donner leurs impressions de lecteur puis trois autres écrits, également en première personne, renvoyant à des identités différentes : le « je » d'Enkidu, celui de Gilgamesh dans son intimité et celui de Gilgamesh, roi d'Uruk. Le déclencheur du dernier écrit est extrait de l'éloge

prononcé par le monarque devant les officiels du royaume et devant le peuple d'Uruk : « Vous anciens de la cité, et vous, jeunes gens d'Uruk, écoutez-moi. Je pleure mon ami… » (*Le Récit de Gilgamesh* : 68)

EE11 : *Note tes impressions après cette lecture.*

EE12 : *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir.*

EE13 : *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal.*

EE14 : *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk.*

14.6.2. Comparaison des écrits

Voici les quatre écrits d'un même élève, Martin :

EE11	Tablette VII ***Je n'ai pas trop aimé car il y a presque que de la colère, de la tristesse*** mais le moment que j'ai préféré [est celui] où Enkidu est allé en Enfer.
EE12	Gilgamesh, je suis vraiment désolé de te quitter maintenant, mais l'heure est venue de passer la porte du royaume des morts. Je te laisse ce mot car je veux que tu saches que tu étais plus qu'un frère. Nous avons battu Humbaba et le taureau céleste mais je ne pourrai plus t'aider. Adieu. Enkidu.
EE13	Enkidu est mort, je suis très triste car c'était mon frère, mon ami. Nous deux, on a réussi beaucoup d'exploits mais aujourd'hui, il n'est plus avec moi, je devrai donc combattre tout seul. Je me vengerai. Je croyais que les dieux étaient plus gentils que ça, ils m'ont beaucoup blessé.
EE14	Je pleure mon frère, Enkidu était la lame de mon épée. Écoutez tous, anciens de la cité, jeunes gens d'Uruk, vous qui avez acclamé Enkidu, pleurez, pleurez sa mort. Je ne l'entends plus respirer, je pourrai plus l'entendre parler, je ne peux plus le voir bouger.

Tableau n° 45 : *Écrits d'élèves EE11 à EE14.*

Le commentaire initial de l'élève concernant ses impressions de lecteur est assez laconique et montre que la lecture ne l'a pas pleinement satisfait. Cependant les consignes successives en « je » lui offrent l'occasion de revenir sur sa lecture et de construire des discours tout à fait cohérents sur le récit, dans lesquels il atteste de sa capacité à comprendre et interpréter le texte. On voit donc ici que la contrainte d'écriture en « je » motive l'écriture, stimule la compétence interprétative et la rend visible.

Par ailleurs, si la compétence rhétorique repose sur l'expérience de la littérature et sur les savoirs littéraires en ce qui concerne notamment le fonctionnement de certains types de textes,

le dispositif du *journal de personnage*, en proposant des situations d'énonciation diverses, consolide et construit cette compétence, comme le montrent les écrits que nous allons présenter maintenant.

14.6.3. EE14 : Utilisation des connaissances rhétoriques

En effet, chaque texte écrit est, pour l'élève, à la fois un lieu d'expression sur la lecture et un lieu d'expérimentation textuelle. Ainsi, pour écrire l'éloge funèbre prononcé par Gilgamesh, beaucoup d'élèves structurent-ils leur discours en reprenant des expressions du texte lu, notamment des éléments appartenant à la déploration de Gilgamesh (EDL: 67-68).

Voici ce que l'on y retrouve :

des injonctions	Catarina	***Donnons hommage à mon ami Enkidou***. Royaume, mon peuple, savez-vous le sentiment que j'ai pour mon ami Enkidu ? […] ***Acclamons Enkidu le valeureux,*** tous les jours, pour montrer aux dieux comment Enkidu compte pour moi.
	Steeves	***Alors je vous demande de faire hommage à Enkidu le valeureux*** et ne l'oubliez pas.
	Lilit	***Pleurons pour Enkidu*** qui a grandi avec les gazelles comme un sauvage
des anaphores en « que » **+ subjonctif**	Hermès	***Que sa mémoire soit honorée*** et que tout le peuple d'Uruk construise la plus grande et la plus belle et riche des statues. ***Que le peuple d'Uruk fasse le plus grand deuil*** et celui qui s'en abstiendra sera traqué, torturé et tué.
	Emilio[379]	***Qu'elle t'acclame la mariée que tu as sauvée*** grâce à ton courage et ta bravoure ***Qu'ils t'acclament les paysans*** qui pourront maintenant se balader librement dans la forêt des cèdres sans craindre que Humbaba les tuent.
	Fanny	***Qu'ils te pleurent ceux qui*** *t'ont fait du mal* ***Qu'elles pleurent les femmes*** *que tu aimais*
des comparaisons animales	Clara[380]	Peuple d'Uruk, écoutez-moi ! Je pleure mon ami, Enkidu, lui qui avait ***la force d'un lion, l'intelligence d'un singe et la vitesse d'une gazelle,*** lui qui est né parmi les animaux. Pleurez-le tous !
des métaphores exprimant le lien de dépendance affective des deux hommes	Léon	C'était un grand homme. Il a vécu avec des animaux et il est devenu un homme petit à petit. ***C'était ma flamme, ma joie de vivre, mon protecteur, mon bras droit***.

[379] Les écrits d'Emilio sont reproduits dans l'annexe III-14-9.

[380] Les écrits de Clara ne font pas partie des écrits donnés en annexe.

des métaphores exprimant la mort	Inès	Cher peuple, ***Enkidu a rendu son dernier souffle*** à l'aube.
	Éva	Je te souhaite toi mon ami ***de reposer en paix*** au Royaume des Morts.

Tableau n° 46 : *Écrits d'élèves EE14.*

Par cette recherche expressive, les élèves font preuve de connaissances rhétoriques plus intuitives que construites, élaborées par l'observation des textes lus et réinvesties dans les textes d'invention. L'énonciation multiple, la diversité des écrits demandés permettent donc aux élèves d'expérimenter des situations de discours qui peuvent leur être étrangères d'abord, mais que le travail de relecture imposé par l'écriture rend plus familières.

A ces savoirs en construction s'ajoutent parfois des connaissances personnelles, comme le montrent, dans les écrits de Léon et Alice, l'injonction à respecter une minute de silence et la reprise d'une formule évangélique. Ces éléments témoignent d'un savoir à la fois rhétorique et encyclopédique sur les discours et sur les situations dans lesquelles ils sont prononcés.

Léon	« ***Je vous demande de faire une minute de silence*** pour ce combattant. »
Alice	« En attendant je vais aller prier et j'exige que cette fête se fasse chaque année ***pendant des siècles et des siècles*****.** Vous pouvez vous retirer. »

Tableau n° 47 : Écrits d'élèves EE14.

Le dispositif du *journal de personnage* permet donc de garder trace de la compétence rhétorique que l'élève exerce de manière plus ou moins consciente.

14.7. LE SECRET DE LA SAGESSE

Lire, ce n'est pas seulement mettre en jeu des compétences mais c'est aussi développer une attitude particulière face au texte, dans laquelle l'investissement affectif nécessaire à l'*empathie fictionnelle* joue un rôle majeur. Nous espérons que le dispositif du *journal de Gilgamesh* favorise chez les jeunes lecteurs la conscience de cet investissement. Le dernier écrit demandé permet un bilan des aventures du héros et, partant, de l'aventure qu'a représentée la lecture.

14.7.1. EE17 : Lecture du texte et consignes d'écriture

La lecture de l'œuvre s'achève à la fin de la tablette XI sur l'image d'un monarque transformé. Les élèves ont donc été amenés à écrire un texte dans lequel Gilgamesh explique

les raisons de sa sagesse nouvelle. Il s'agit alors pour les élèves de faire un bilan des aventures du monarque.

La rencontre avec Utanapishtim, seul humain à qui les dieux aient accordé la vie éternelle pour avoir sauvé l'espèce humaine au moment du Déluge[381], et le vol par le serpent de la plante qui prolonge la vie, sont les dernières péripéties du voyage. Quelques élèves ont donc trouvé l'explication de la sagesse de Gilgamesh dans l'acceptation de son statut de mortel :

Inès	J'ai réussi mais pas d'être immortel, car c'est les dieux qui l'ont décidé, je devais connaître la mort comme tous les autres humains.
Catarina	Le secret de ma sagesse est le jour où Utanapishtim m'a raconté comment il est devenu un immortel cela m'a bougée […] J'ai décidé de passer chaque jour avec beaucoup de plaisir comme si c'était le dernier jour de ma vie.

Tableau n° 48 : *Écrits d'élèves EE17.*

14.7.2. EE17 : Un bilan de vie

D'autres élèves ont repris l'intégralité des aventures pour retrouver le parcours initiatique de Gilgamesh, ce que marque, dans les exemples ci-dessous, la succession des subordonnées complétives, l'organisation par les connecteurs temporels ou l'anaphore qui rythme les étapes de l'acquisition de la sagesse[382] :

Hermès	Le secret de ma sagesse est **la façon dont peu à peu celle-ci s'est installée**. **J'ai compris** en tuant Humbaba **que** l'on est les pions des dieux, en tuant le taureau céleste, **que** l'union fait la force, en surmontant la tristesse quand Enkidu est mort, **que** perdre un être cher est comme perdre une partie de son âme d'un coup, en atteignant Utanapishtim, **que** la volonté remporte toutes les difficultés et en écoutant Utanapishtim **que** le destin de l'homme est de mourir.
Alice	**Au début,** j'étais un "mauvais" roi. Je faisais ce que je voulais. Grâce à Enkidu, qui était très sage, j'ai appris à dompter mon plaisir. **Puis,** quand Enkidu et moi avons battu Humbaba, j'ai appris l'esprit d'équipe. […]. **Ensuite,** quand Enkidu est mort, j'ai été très triste et je me suis dit que, à chaque fois que quelqu'un mourrait, j'irai voir ses proches pour les réconforter. **Quand** j'ai entrepris mon grand voyage pour aller chez Utanapishtim, j'étais seul et j'ai appris à me débrouiller. **Lorsque** j'ai vu les hommes scorpions, je ne les ai pas tués, je savais ce que je faisais. **Lorsque** je suis arrivé chez les dieux, beaucoup ont essayé de

[381] Utanapishtim est le Noé mésopotamien.
[382] En gras dans les citations.

	me décourager, en vain. Cela m'a appris à ne pas me décourager, à avoir des idées fixes. **Pour aller** voir Utanapishtim, j'ai traversé une mare d'eau mortelle, ça m'a appris à ne pas avoir peur. **Voilà, vous savez tout**.
Léna[383]	Ma sagesse rime à ma vie car je crois que nous acquérons la sagesse tout au long de notre vie […] J'ai commencé à acquérir de la sagesse lors du mariage qui avait lieu à Uruk […] **Ma sagesse a grandi car j'ai appris** à ne plus être égoïste et sans cœur.[…] **Ma sagesse a grandi car j'ai appris** le courage, l'amitié, la mort et le manque […] **Ma sagesse a grandi car j'ai appris** à me raisonner, à accepter et ç vivre tout simplement.

Tableau n° 49 : *Écrits d'élèves EE17.*

14.7.3. EE17 : Le rôle d'Enkidu

Cependant, nombreux sont aussi les élèves qui estiment que le véritable secret de la sagesse d'Enkidu s'enracine dans la relation des deux hommes, qu'au départ tout opposait[384].

Léon	**Le secret de ma sagesse est quand j'ai rencontré Enkidu** il s'est battu contre moi, nous sommes devenus amis.
Martin	**J'ai commencé à devenir de plus en plus sage quand j'ai rencontré Enkidu** car c'est à ce moment-là qu'il m'a empêché de prendre la mariée. Le reste de ma sagesse est quand je suis parti voir Utanapishtim. Il m'a appris que je ne pouvais pas avoir la vie éternelle et que l'homme devait mourir.
Chahine	Je suis devenu sage parce que j'ai compris qu'Enkidu avait la force de me défier et j'ai tout de suite compris que l'on se comprenait. **Enfin une personne qui me comprend vraiment, enfin une personne qui s'oppose à moi.**
Maverick	Je suis devenu sage **parce que j'ai eu un fidèle frère Enkidu** il m'a appris à être courageux, à soutenir mon peuple. **Il m'a dit qu'il faut aimer.**
Lucie	En rencontrant Enkidu pour la première fois, après nous être battus, **il m'avait déjà appris quelque chose** et **un petit feu de sagesse s'est réveillé en moi.**

Tableau n° 50 : *Écrits d'élèves EE17.*

L'interprétation de ces élèves se concentre sur Enkidu, l'alter ego, à la fois contraire et double de Gilgamesh qui, par sa présence, permet au héros de se révéler à lui-même. Ils rejoignent ainsi Alberto Manguel et son éloge de l'altérité : « Gilgamesh le tyran devient Gilgamesh le héros grâce à l'apparition d'Enkidu, l'homme sauvage » (64-65).

[383] Le texte de Léna, de Chahine et Maverick sont reproduits dans l'annexe III-14-10.
[384] Les éléments observés apparaissent en gras dans les citations.

Ceci nous amène à notre dernier point : comment ce récit mythologique qui fait l'éloge du rôle d'Enkidu dans la construction de l'identité de Gilgamesh, permet-il aux élèves de se construire eux-mêmes ?

14.7.4. L'évolution du personnage

Les quatre textes ci-dessous sont écrits par une même élève, Lilit, au fil de la séquence. Ils concernent Enkidu et empruntent le « je » de Gilgamesh. En les comparant, on voit comment s'opère petit à petit, d'après cette élève, la construction progressive du double : si le premier récit en « je » est purement factuel, dès le deuxième texte, Gilgamesh découvre en Enkidu une altérité qui révèle en lui les qualités d'empathie qui lui manquaient, jusqu'à la prise de conscience finale[385].

	Textes de Lilit empruntant le « je » de Gilgamesh
Rencontre avec Enkidu	Je me suis donné le droit d'être le mari de la mariée avant son mari. Je me préparais pour entrer dans la salle de cérémonie, quand Enkidu m'a pris par la main. Mes gardes se sont jetés sur lui pour l'attraper, mais il était tellement fort qu'en une minute, ils sont tombés.
Mort d'Enkidu	Je suis triste, j'ai perdu mon frère, mon meilleur ami. Après avoir lu sa lettre, j'ai réfléchi longtemps. Sa dernière phrase m'a choqué : « Trouve le secret de la sagesse ». J'ai réfléchi longtemps à ça et j'ai compris le sens de cette phrase. **Maintenant je sens ce que sent une famille quand elle a perdu un enfant à cause de moi.** Je souffre, c'est comme si je n'étais plus moi-même, mon meilleur ami n'est plus là.
Eloge d'Enkidu	**Je pleure mon ami qui a protégé vos enfants de mon désir**,[…] Pleurons pour lui. Grâce à lui, je ne vous ferai plus souffrir. Pleurons pour Enkidu, […] **Qui m'a rendu la sagesse.** Il mérite d'être pleuré.
Secret de ma sagesse	**Après avoir perdu Enkidu, j'ai senti ce que sent le peuple quand on vole leurs enfants.** Toutes les aventures avec Enkidu m'ont permis de voir les choses autrement. […] **Grâce à Enkidu, je remplace "la force de Gilgamesh" par "la sagesse de Gilgamesh".**

Tableau n° 51 : *Écrits d'élèves EE17.*

Le *journal de personnage* de cette élève rend compte du cheminement psychologique de Gilgamesh qui « grâce à Enkidu » selon elle, passe d'une cruelle indifférence à la sagesse de la commisération. Il montre que, par la rencontre avec son alter ego, Gilgamesh se révèle à lui-même. Mais ses écrits témoignent aussi du parcours singulier de cette élève dans l'œuvre et de l'évolution du rapport qu'elle entretient avec le héros.

[385] En gras dans les citations.

14.7.5. L'évolution du lecteur

Voici ce qu'elle disait de lui à mi-lecture :

	Jugements de Lilit sur Gilgamesh
Quand il décide de combattre Humbaba	Je pense que **Gilgamesh est égoïste et ne pense qu'à lui** et à son nom.
Juste après le récit de la mort d'Enkidu	**Je suis choquée de ce qu'a fait Gilgamesh à la déesse Ishtar**. Quand il la rejette en refusant de se marier avec elle.

Tableau n° 52 : *Écrits d'élèves EE17.*

A la mort d'Enkidu, plus que de la tristesse, Lilit exprime d'abord de la colère contre Gilgamesh, mais l'obligation qui lui est faite d'adopter sa voix dans les écrits suivants va l'amener, par *empathie fictionnelle*, à se rapprocher de lui et à comprendre les sentiments qu'il éprouve, comme nous venons de le voir dans les écrits cités à la page précédente. Son *journal de personnage* garde donc la trace du double travail d'investissement et de réflexion qui la mène ainsi de l'exécration à la compassion pour le héros.

S'appuyant sur l'histoire d'Enkidu et de Gilgamesh, Alberto Manguel affirme que « L'identité individuelle a besoin du contraire » car « pour savoir qui je suis, je dois être deux. » (65). De son côté, Vincent Jouve considère que la lecture littéraire s'apparente à un parcours initiatique, dans lequel « Le lecteur, à travers les personnages, cherche la clé de son énigme. » (1992 : 234). Tous les deux confortent ce que nous avons vu concernant le rôle de l'*empathie fictionnelle* dans notre cadre théorique.

14.7.6. Le personnage comme altérité à éprouver

Aussi nous sentons-nous maintenant autorisée à dire qu'en lui imposant d'investir la pensée d'un autre, les écrits en « je » du *journal de personnage* aident le lecteur-scripteur à élargir son univers mental et à accéder à une forme de conscience de lui-même. Par ailleurs, en gardant trace de son parcours initiatique, ces écrits lui permettent aussi de constater le cheminement psychologique opéré et de réfléchir aux effets de la lecture.

Nous avons essayé de montrer que le dispositif du *journal de personnage*, en tant que projet d'écriture qui le confronte à l'altérité, engage le lecteur-scripteur dans une activité qui développe ses compétences de lecteur littéraire en mobilisant chez lui le processus d'*empathie fictionnelle*. C'est donc bien un outil scolaire susceptible d'aider l'élève à se construire comme sujet-lecteur.

Pour conclure, nous voudrions souligner qu'avec Enkidu, l'homme sauvage, et Gilgamesh, le monarque cruel, les élèves découvrent des formes d'altérité radicale qui les intriguent et les

questionnent, les obligeant à interroger leur vision du monde. Nous partageons la conviction de Vincent Jouve que la réflexion personnelle déclenchée par le personnage chez le lecteur se nourrit de cet antagonisme et qu'elle est d'autant plus intéressante que le personnage représente une véritable altérité pour le lecteur :

> C'est la différence et non la ressemblance qui permet de se découvrir. Les personnages les plus intéressants sont ceux qui vont à l'encontre des dispositions supposées du lecteur. (Jouve, 1993 : 235)

On peut donc penser que les *journaux de personnages* seront d'autant plus riches qu'ils concerneront des personnages très éloignés des élèves, leur permettant non seulement, le temps de la lecture, de vivre par procuration d'improbables aventures mais encore, le temps de l'écriture, d'expérimenter un mode de pensée qui les arrachera à eux-mêmes.

14.7.7. Conclusion

Enfin, nous ne saurions conclure sans citer les propos d'Alice, qui ne renvoient plus au lecteur ressentant des émotions fictionnelles empathiques ou personnelles à l'égard du personnage mais à l'activité du lecteur commentant ce qu'il est en train de lire :

Alice	Moi, je crois pas à toutes ses légendes mais ***si ça existe, je trouve ça du n'importe quoi*** d'avoir l'idée d'aller tuer Humbaba le « super » dieu des forêts car c'est très dangereux ***mais pour une histoire, c'est génial***, un vrai super costaud va combattre le dieu le plus fort. Ça peut être une super histoire.

Tableau n° 53 : *Écrits d'élèves.*

Il nous semble que ces propos d'Alice nous ramènent à l'autobiographie de Michel Tremblay citée en introduction de notre troisième partie et aux propos de sa mère sur l'univers de la fiction : le texte fictionnel ne saurait être appréhendé comme le récit factuel. La fiction exige de son lecteur qu'il s'immerge dans un univers où les règles ne sont pas celles de notre monde réel, même si, par ailleurs ce monde lui permet constamment de repenser notre réalité.

Alice semble avoir bien compris ce qu'est la fiction. Puissent les autres élèves l'avoir compris aussi.

CHAPITRE 15 : ANALYSE DES ENTRETIENS ET QUESTIONNAIRES

Dans ce dernier chapitre, nous souhaitons faire le bilan du dispositif du journal de personnages tel qu'il a été vécu par les protagonistes de l'expérimentation didactique, c'est-à-dire les élèves et leurs professeurs. C'est donc à travers leurs commentaires sur le travail produit que nous terminerons notre troisième partie consacrée à l'exposé de notre travail didactique.

Comme nous l'avons dit, ce n'est qu'après avoir analysé les premiers écrits que nous avons construit notre cadre théorique. Nous nous sommes alors intéressée en particulier au processus d'*empathie fictionnelle,* pour voir si l'écriture en « je » fictif la favorise effectivement. Nous avons donc orienté notre travail sur l'expérience phénoménologique vécue par l'élève lors de l'écriture en première personne du point de vue du personnage en nous demandant comment les élèves s'y prenaient pour comprendre les états mentaux des personnages et en particulier leurs états émotionnels. Pour répondre à cette question, nous avons demandé à des élèves ayant participé à la séquence sur le *journal de Gilgamesh* de témoigner de leur expérience d'écriture en « je » fictionnel.

Les documents que nous allons analyser maintenant sont, d'une part, les deux questionnaires renseignés par des élèves ayant achevé la séquence de lecture et, d'autre part, les entretiens effectués dans une classe de CM2 à l'issue de la séquence. Nous analyserons d'abord le premier questionnaire donné aux élèves, dans lequel ceux-ci parlent des personnages et commentent le projet d'écriture, puis nous présenterons rapidement le questionnaire renseigné par les professeurs pour montrer sur quels points les réponses des enseignants et des élèves convergent. Nous observerons ensuite le second questionnaire donné à deux classes de 6e, dans lequel les élèves ont été invités à expliquer comment ils s'y prenaient pour écrire en utilisant un « je » fictif. Leurs témoignages nous conforterons dans l'idée qu'écrire en première personne en s'identifiant au personnage est bien un exercice de *simulation* propre à développer *l'empathie fictionnelle*, compétence indispensable pour appréhender le monde

fictionnel dans sa spécificité. Nous terminerons avec l'analyse des entretiens individuels qui viendront confirmer que le dispositif du journal de personnage est bien un dispositif didactique propre à développer chez l'élève des compétences de lecteur de fiction.

Ainsi, à travers les témoignages d'enseignants et d'élèves sur l'écriture du *journal de Gilgamesh,* nous espérons pouvoir montrer que ce dispositif est non seulement un projet motivant pour les élèves mais aussi qu'il permet de développer des compétences et une attitude de lecteur. Nous souhaitons en effet montrer que les écritures en « je » demandées dans le *journal de personnage* représentent autant d'exercices de simulation qui développent chez les élèves la faculté à s'immerger dans la fiction et la capacité à mettre en jeu l'empathie fictionnelle à l'égard des personnages.

15.1. PREMIER QUESTIONNAIRE ÉLÈVES

Le premier questionnaire élaboré en 2011-2012 permet aux élèves de faire un retour réflexif sur les apprentissages menés lors de la séquence mais aussi sur le dispositif d'écriture proposé. L'intégralité des réponses à ce questionnaire, dont nous rappelons ici les questions, est donnée dans l'annexe III-15-1 :

1- Avais-tu entendu parler du *Récit de Gilgamesh* avant de l'étudier en cours de français ?
2- As-tu trouvé la lecture de ce récit difficile ? Explique ta réponse.
3- As-tu effectué d'autres lectures que celles des passages imposés ?
4- Quel passage du récit as-tu préféré ? Pour quelles raisons ?
5- Quel personnage as-tu le plus apprécié ? Explique ta réponse.
6- Quel est le personnage que tu as le moins aimé ? Qu'est-ce qui t'a déplu ?
7- Qu'est-ce que tu as aimé dans l'étude du récit en classe ? Justifie ta réponse.
8- Qu'est-ce qui t'a semblé le plus difficile. Pourquoi ?
9- Aurais-tu aimé faire d'autres activités ? Si oui, lesquelles ?
10- Que t'a apporté cette lecture du Récit de Gilgamesh ? Que vas-tu retenir ?

Nous avons recueilli 134 réponses aux questions posées.

15.1.1. Questions concernant la fiction

Ce questionnaire permet de voir comment, de leur point de vue, les élèves ont investi le récit. Nous avons regroupé les questions touchant à la relation du lecteur à l'univers fictionnel. L'analyse des réponses est présentée ci-dessous :

Question 1

Les réponses confirment que le récit du roi Gilgamesh est encore peu connu : seuls 11 élèves sur les 134 interrogés disent avoir déjà entendu parler de la légende. À la différence de ce qui se passe pour les épopées homériques, les élèves entrent dans le récit mésopotamien sans représentation préalable des héros.

Question 4

L'analyse des réponses à la question portant sur les passages que les élèves ont préférés révèle que ce sont d'abord les *émotions lectorales*, telles que nous les avons définies au chapitre 9, qui créent le plaisir de lire. En effet, quatre domaines de choix apparaissent qui tous mettent en jeu les *émotions lectorales* du lecteur :

1- le suspense/ les actions (40/134) [386]
2- les valeurs en jeu et l'apprentissage de Gilgamesh (18/134)
3- les émotions (23/134)
4- la réflexion sur l'éternité avec le rôle d'Utanapishtim (19/134)

Mais, par ailleurs, les élèves citent en priorité comme étant leurs passages préférés les endroits du récit sur lesquels le travail d'écriture a été intense : création d'Enkidu, rencontre d'Enkidu et de Gilgamesh, combat contre Humbaba, mort d'Enkidu et périple de Gilgamesh.

Nous nous donnons le droit de penser que le travail d'écriture a peut-être permis de décupler le plaisir de la lecture.

Question 5

Comme nous nous y attendions, les deux personnages préférés des élèves sont les deux héros du récit :

1- Enkidu (78/134) parce qu'il est sage, gentil, juste, courageux, positif, parce qu'il protège Gilgamesh et se sacrifie pour lui, parce qu'il provoque la transformation de Gilgamesh.
2- Gilgamesh (35/134) parce que c'est le héros, parce que c'est un homme d'aventures, parce qu'il évolue moralement.

Les qualités mises en avant sont d'abord des valeurs morales, notamment pour Enkidu.

Pour les mêmes raisons, on trouve également cités Utanapishtim (5/134) en raison de ce qu'il apprend à Gilgamesh et Shamash (7/134) parce qu'il aide les deux héros.

[386] n/N : N est le nombre total de réponses observées et n le nombre de réponses correspondant au type de choix cité.

Question 6

Les deux personnages qui concentrent l'animosité des élèves sont Ishtar (32/134) et Humbaba (23/134), ce qui était prévisible étant donné leur rôle dans la mort d'Enkidu. Ce qui est plus surprenant, c'est que chacun des héros est cité aussi par un certain nombre d'élèves comme étant le personnage qu'ils ont le moins aimé :

1- Gilgamesh (11/134) parce qu'il est cruel.
2- Enkidu (5/134) parce qu'il s'est mal comporté, parce qu'il s'acharne sur Humbaba.

Question 10

À la question sur ce que la lecture du texte leur a apporté, les élèves ont donné cinq types de réponses :

1- une leçon sur la mort et sur l'immortalité (24/134)
2- des connaissances sur la légende (47/134)
3- un enseignement moral (8/134)
4- le plaisir de lire (7/134)

L'ensemble des réponses apportées confirme le caractère prépondérant de l'investissement affectif des élèves dans le récit. Parmi les réponses à diverses questions, on trouve d'ailleurs des réponses pas toujours en lien avec la question posée, mais qui font état spécifiquement de l'émotion suscitée chez le lecteur par le récit :

« j'ai bien aimé ces récits, ils étaient émouvants » (Q7)
« la mort d'Enkidu parce que c'était tristesse » (Q8)
« la mort d'Enkidu j'en ai même pleuré » (Q8)
« Je vais retenir la détermination de Gilgamesh et des émotions des personnages » (Q10)

15.1.2. Questions concernant le dispositif de lecture-écriture

Question 2

Du point de vue des élèves, l'essentiel des difficultés qu'ils ont rencontrées relève du lexique (mots difficiles : 32/134) et de l'onomastique (16/134), même si certains parlent aussi de l'histoire (7/134) de la longueur du texte (2/134). Le texte du mythe est pourtant d'une assez grande complexité. Il apparaît donc que le dispositif de lecture-écriture proposé a donné aux élèves le sentiment d'une lecture relativement facile, ce qui semble tout à fait positif.

Question 3

Selon les classes, les lectures complémentaires dans l'ouvrage de l'Ecole des Loisirs sont plus ou moins présentes. On peut noter que les élèves des classes de 6e ont souvent lu par eux-mêmes le récit de la descente d'Ishtar aux Enfers.

Question 7

Dans l'étude du récit, parmi les activités que les élèves ont aimées, ils citent :

- la création du journal, les dessins, les écritures en cunéiforme (28/134) : ces réponses sont surtout concentrées sur deux classes qui ont particulièrement travaillé sur l'élaboration matérielle de l'objet-journal.

- les travaux d'écriture (40/134) : on voit que près d'un tiers des réponses mentionnent explicitement les travaux de rédaction comme des activités appréciées.

Nous pouvons en déduire que les activités d'écriture, si elles sont soutenues par un investissement affectif, sont des activités que les élèves apprécient. Or, le récit fictionnel offre précisément à l'élève un espace à investir affectivement. Cet investissement affectif réside d'abord dans l'*empathie fictionnelle* que le lecteur entretient avec les personnages, relation que les écrits du *journal de personnage* en « je » fictif obligent à activer. Mais l'élève s'investit aussi dans le récit par les *émotions fictionnelles personnelles* qu'il éprouve à l'égard des personnages et que des écrits en « je » non-fictif permettent d'exprimer. C'est donc, à notre avis, la corrélation entre les deux types d'écrits demandés aux élèves que le *journal de personnage* favorise la relation émotionnelle aux personnages et, par voie de conséquence, au monde fictionnel.

Nous rappelons aussi que les écrits produits pour le *journal de Gilgamesh* ne sont pas notés et que la lecture qu'en fait l'enseignant n'apparaît jamais aux élèves comme une sanction. Il est probable que le plaisir d'écrire vient aussi de cette sécurité affective.

Question 8

Dans les activités qui ont paru difficiles, on retrouve bien sûr les travaux d'écriture dans leur ensemble (21/134) mais pour 15% des élèves seulement. On peut aussi remarquer que les élèves citent des écrits particuliers qui leur ont paru plus difficiles que d'autres, notamment l'écrit EE1 (il fallait imaginer) et l'écrit EE17 (il fallait se souvenir).

Cependant, il s'avère que, dans l'ensemble, les élèves n'ont pas eu le sentiment que les activités d'écriture étaient particulièrement difficiles. En observant les échantillons d'écrits proposés, on voit pourtant que les élèves ont beaucoup écrit.

Question 9

Les autres activités proposées sont les suivantes :

- faire une maquette, un plan d'Uruk, un schéma, des dessins supplémentaires (4/134)

- écrire en cunéiforme (dans de l'argile) (3/134)

- représenter les personnages : théâtre, cinéma… (8/134)

Il y a peu de réponses à cette question, probablement parce que les élèves ont trouvé le projet suffisamment dense. Mais il est intéressant de voir que les activités que certains suggèrent permettent de concrétiser plus encore l'univers fictionnel : par des objets qui le représentent, comme la maquette, ou par des représentations mimétiques incarnées dans lesquelles les élèves joueraient les personnages. Ces propositions confirment le désir des lecteurs de faire vivre l'univers fictionnel.

15.2. QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS

Ce questionnaire a été proposé aux enseignants du groupe à l'issue de leur expérimentation de la séquence sur le *journal de personnage.* Quatre questionnaires ont donc été renseignés en juin 2013 et le cinquième fin 2014. L'intégralité des réponses à ce questionnaire, dont nous rappelons ici les questions, est donnée dans l'annexe III-15-5 :

1- Quelles sont vos impressions générales sur ce travail d'écriture en « je » ?

2- Selon vous, les écrits ont-ils aidé vos élèves à comprendre et interpréter le *Récit de Gilgamesh* ? Comment l'avez-vous perçu ?

3- Selon vous, les écrits ont-ils développé les compétences de scripteurs de vos élèves ? Comment l'avez-vous perçu ?

4- Selon vous, le « Journal de Gilgamesh » a-t-il constitué un projet motivant pour vos élèves ? Pourquoi ?

5- Les écrits ont-ils été corrigés avant d'être recopiés dans le journal ? Si oui, par qui ?

6- Les écrits ont-ils été réécrits par les élèves ou juste recopiés ?

7- Les écrits ont-ils été évalués ? Comment ?

8- Avez-vous mené des discussions à partir des écrits des élèves ? Pouvez-vous citer quelques exemples de points qui ont suscité le débat ?

Nous allons commencer notre synthèse, qui sera rapide, par la question de l'évaluation, qui reste une question vive, lors des stages de formation des enseignants, quand sont présentés de nouveaux dispositifs de travail.

En faisant la synthèse des autres réponses, nous verrons ensuite qu'un certain nombre de remarques faites par les enseignants confortent les réponses des élèves au questionnaire précédent à propos de la motivation suscitée par le projet d'écriture, et que, selon les professeurs, cette motivation engendre chez les élèves des progrès en lecture comme en écriture.

15.2.1. L'évaluation

Lors de l'élaboration de la séquence, la question de l'évaluation notée du *journal de personnage* a posé un problème à notre groupe de travail en raison d'une double contradiction. Initialement prévu comme dispositif scriptural au service de la compréhension en littérature, le *journal de personnage* se rattache à la famille des écrits de travail qui ne peuvent être notés sans perdre leur raison d'être. C'est une première contradiction. Par ailleurs, comme pour toutes les activités de projet, il y a une contradiction aussi entre le projet motivant dans lequel l'enseignant incite l'élève à s'investir émotionnellement et l'évaluation notée qui risque de décevoir et de décourager certains élèves en difficulté.

Le projet initial prévoyait que le journal de Gilgamesh soit évalué uniquement en relation avec le livret de compétences, sans note qui pourrait être perçue comme une sanction. C'est ce qu'ont fait deux professeurs. Deux autres réponses montrent que l'évaluation, dont le journal fait l'objet, a pris une forme particulière : évaluation par contrat ou évaluation par les pairs. Un seul enseignant a donné une note sur 20 à l'un des écrits du journal, comme il le fait pour tout autre travail de rédaction. La question reste donc ouverte.

15.2.2. Motiver la lecture et l'écriture

Ce qui ressort des impressions générales peut se classer en quatre points (question 1) :

1- Le projet de journal a motivé les élèves qui ont bien adhéré au travail d'écriture (4/5)
2- Les élèves ne se sont pas plaints des travaux d'écriture ni de leur caractère systématique (2/5)
3- L'écriture en « je » a créé une proximité avec les personnages : les élèves se sont mis à la place des héros, avec l'impression de mettre une part d'eux-mêmes dans les écrits (3/5)

4- Le projet permet de valoriser le travail des élèves en difficulté qui se sont particulièrement investis (3/5).

Les réponses à la question 4 confirment les impressions générales. Selon tous les enseignants concernés, le *journal de Gilgamesh* a constitué un projet très motivant pour les élèves : plaisir accru de lire, impatience à poursuivre le travail, sentiment qu'écrire le *journal de Gilgamesh* n'est pas vraiment travailler, envie de garder un souvenir du travail effectué.

Mais, de l'avis de tous les enseignants, le projet a aussi permis de travailler les compétences de lecture et d'écriture.

15.2.3. Développer des compétences de lecteur-scripteur

Les réponses à la question 2 expliquent que, même s'ils ne permettent pas de lever certaines mécompréhensions liées au contexte historique, les écrits en « je » permettent de mieux comprendre les états mentaux des personnages. Ils auraient aussi facilité le travail sur la figure du héros[387]. Un enseignant note qu'ils permettent de déployer une gamme d'émotions habituellement peu visitées à l'école et au collège. Deux enseignants remarquent par ailleurs que le projet d'écriture a rendu l'écoute des élèves plus attentive lors des lectures offertes.

Dans ce projet, on voit donc que, conformément à notre objectif initial, le travail d'écriture en « je » semble bien développer une attitude de lecteur : écoute attentive et investissement émotionnel.

Cependant, tous les enseignants notent aussi que l'investissement dans le projet a permis aux élèves de faire des progrès notables en écriture, notamment dans la capacité à écrire des textes plus longs et à s'exprimer plus justement (souci pour certains de bien exprimer les sentiments). Mais par ailleurs, parce que l'écriture devient une activité fréquente, elle est banalisée et les élèves ont moins d'appréhension. Ils prennent plaisir à écrire, à réécrire et à recopier les textes avec soin. Ainsi développent-ils un goût accru pour l'écriture qui se renforce au cours de la rédaction du journal. Le travail mené permet donc aux élèves de progresser techniquement dans leur expression écrite mais aussi d'améliorer leur sentiment de scripteur compétent.

[387] Sans doute pour montrer la complexité des personnages héroïques de la mythologie.

15.3. SECOND QUESTIONNAIRE ÉLÈVE

Ce questionnaire permet un travail réflexif sur les phénomènes en jeu lorsque les élèves écrivent en empruntant le « je » du personnage. Il est, dans l'esprit, identique à ce qui a été demandé aux élèves de CM2 en entretiens individuels et que nous verrons ensuite.

Dans ce questionnaire donné dans l'annexe III-5-3, on rappelle aux élèves quelques-unes des séries d'écrits qu'ils ont produites à partir du récit de Gilgamesh : 1- quand Enkidu devient un homme (écrits EE5 et EE6), 2- quand Gilgamesh décide de combattre Humbaba (écrits EE8 et EE9), 3- quand Enkidu meurt (EE11, EE12, EE13, EE14).

Après avoir choisi, parmi trois moments du récit, celui sur lequel ils souhaitaient s'exprimer, les élèves doivent répondre aux questions posées, que nous reproduisons ci-dessous :

> **Choisis un des événements 1, 2 ou 3 et essaie de te souvenir de ce que tu as écrit. En répondant aux questions suivantes, tu vas expliquer comment tu t'y es pris pour rédiger les textes demandés. Tu peux répondre à chacune des questions ou bien faire une réponse globale si tu préfères.**
>
> Pour toi, quelle est la différence entre les écrits demandés ? Qu'est-ce que ça change quand tu écris ?
>
> Comment as-tu imaginé ce que le personnage pensait et ce qu'il ressentait ? Que se passe-t-il dans ta tête quand tu écris en disant « je » à la place du personnage ?
>
> Comment as-tu fait pour passer d'un personnage à l'autre ?

Nous avons obtenu 17 réponses dans une classe de 6e et 24 dans l'autre, ce qui représente un ensemble de 41 réponses. L'intégralité des réponses à ce questionnaire est donnée dans l'annexe III-15-4[388].

15.3.1. Rappel sur le processus d'*empathie fictionnelle*

Avant de commencer l'analyse des témoignages d'élèves, nous rappelons brièvement ce que nous avons expliqué dans notre cadre théorique concernant l'*empathie fictionnelle*.

Nous avons montré que c'est pour comprendre les états mentaux des personnages de la fiction que les lecteurs mettent en jeu le processus d'*empathie fictionnelle*. Ce processus à la fois psychique et somatique les amène à se déplacer mentalement dans l'univers de la fiction (travail du *lisant*) puis à simuler corporellement la situation du personnage (travail du *lisart*).

[388] Aucun prénom d'élève n'est indiqué dans la liste des réponses. Les élèves sont référencés par des lettres.

Par l'effet de la simulation incarnée, les lecteurs ressentent alors dans leur chair les émotions éprouvées par les personnages et comprennent leurs pensées et leurs motivations. Ce phénomène est la plupart du temps inconscient mais, selon la nature et l'intensité de l'émotion éprouvée, le lecteur peut en ressentir les effets physiologiquement et graver ses émotions dans son *répertoire émotionnel*.

Nous souhaitons donc observer dans les propos des élèves si l'expérience vécue lors de l'écriture en « je » fictif relève elle aussi de l'*empathie fictionnelle*. Les élèves qui écrivent pour faire parler le personnage de fiction simulent-ils un univers fictionnel dans lequel ils s'immergent ? Entrent-ils en empathie avec le personnage qu'ils incarnent ? Autant d'éléments que nous souhaitons observer dans les propos des élèves qui tentent, chacun à leur manière, de rendre compte de leur expérience singulière de lecteur-scripteur de fiction.

Comme nous allons le voir, les réponses ont dépassé nos attentes. Dans les deux classes interrogées, on retrouve, même dans les mots et expressions utilisés, des témoignages concordants, qui tous décrivent des phénomènes similaires à ceux que nous avons décrits pour expliquer l'*empathie fictionnelle*. Nous avons donc classé les réponses des élèves, non pour faire émerger des différences flagrantes ou des antagonismes, mais en fonction des phénomènes qu'ils mettent prioritairement en exergue.

15.3.2. Ce monde, « c'est moi qui l'imagine »

Commençons par le début. Avant d'écrire, le lecteur se fait une représentation mentale du monde du personnage et ce monde est singulier parce que c'est celui que le lecteur s'imagine. L'élève A12 a pleinement conscience de ce qu'est l'*activité fictionnalisante* du lecteur.

B8	J'essaie d'intégrer le personnage. Quand je lis et quand ***j'écris je vois des images dans ma tête***. Quand je lis les dialogues c'est comme si j'étais dans la conversation
A12	Quand j'écris, je me projette dans un autre monde et ***ce monde, c'est moi qui l'imagine***. Ou bien je me mets dans la peau du personnage et je regarde la scène que j'ai inventée avec ce personnage.

15.3.3. Se mettre « dans la peau » du personnage

Pour la plupart des élèves interrogés, écrire en « je » fictif demande d'endosser l'identité du personnage, ce qu'ils expriment très souvent par les expressions « se mettre dans la peau » ou « se mettre à sa place » dont nous voyons bien, avec ce que nous avons appris sur la communication empathique, qu'elles n'ont rien de métaphorique puisque le lecteur se déplace

mentalement dans le repère déictique du personnage et simule en lui sa situation « comme si » il devenait le personnage.

A4	J'ai ***l'impression d'être ce personnage***.
B10	2- Pour imaginer ce que le personnage pensait, ***je me suis mis à sa place***. Je m'imagine en train d'aller combattre Enkidu.
B5	La différence est qu'***on se trouve à la place de différents personnages***, dans différents lieux ou situations. Ce qui change quand j'écris est que ***je me mets dans la tête du personnage*** donc j'adopte sa façon d'imaginer, de réfléchir ou de penser. ***Je me mets dans la peau des personnages***, je m'imagine dans leur situation, dans le lieu où ils se trouvent et devant quels personnages ils se trouvent.
B2	2- Ça change juste ma façon de penser. 3- Je me suis mis à sa place. 4- ***Je me dis que je suis devenue le personnage***. 5- C'est ***comme si*** je changeais de costume.
B21	La différence entre les deux écrits demandés c'est que pour le EE5, moi je suis le narrateur alors que pour le EE6 je suis dans la peau du personnage. ***J'imagine que c'était moi qu'on créait***, qui allait naître.
B4	Je me suis mis dans sa peau et donc ***c'est un peu comme si je vivais à sa place.*** Enkidu et Gilgamesh n'ont pas la même personnalité donc, c'était comme si on passait d'un robuste guerrier à un personnage créé de pierre qui ne prendrait pas la même décision.
B20	***Je me mets à la place du personnage***. Ça fait bizarre car, j'ai l'impression que ce n'est pas moi qui parle.
B3	Rien ne change quand j'écris. ***Je me mets à la place du personnage.***
B11	Quand j'écrivais il n'y avait que les sensations qui ont changé. Je me suis mis à sa place dans l'histoire. ***Je me dis que je suis le personnage en étant aussi moi-même.***

L'élève B11 précise qu'il devient le personnage « tout en étant lui-même », ce qui est exactement la description du phénomène empathique : faire l'expérience de l'altérité tout en restant soi.

15.3.4. Se simuler dans sa situation

Une fois placé dans la position du personnage, le lecteur se simule dans sa situation. Il doit donc s'imaginer quelle est cette situation et pour cela revenir à ce qu'il sait du personnage. Cela passe par la compréhension de la situation externe (par exemple, avec B25 : la pluie) et de la situation interne (caractère, façon de parler, état d'esprit).

B25	Pour rédiger ces textes demandés *je me mettais à la place du personnage* et parfois je restais moi. Quand je me mettais à la place d'un personnage, ***j'essayais de voir ce que voyait le personnage et dans les mêmes conditions*** (ex : il pleut, je m'imagine mouillée)
A1	J'imagine ce que le personnage pense quand ***je mets sa situation dans ma tête et que j'imagine les détails du décor*** et je rentre dans la peau du personnage
B16	Quand j'essaie de me mettre à la place du personnage, ***je m'imagine tout d'abord le physique du personnage. Puis j'imagine son état d'esprit en tenant compte de son passé, ce qu'il a vécu, traversé***.
A1	***Gilgamesh est arrogant alors il faut parler avec arrogance***, par exemple : « je suis le plus fort sur cette terre ». Enkidou doit parler avec humilité par rapport à Gilgamesh qui est arrogant et prétentieux. […] Pour Enkidou, il fallait parler comme un sauvage qui n'était pas civilisé.
A17	*Il ne se passe rien de spécial dès que j'écris en disant « je » à la place du personnage.* ***J'essaie de deviner son caractère, et puis je commence à écrire.***
A17	Pour les impressions de Gilgamesh à la mort d'Enkidu, j'ai imaginé Gilgamesh pleurer son ami. ***J'ai pris le temps de me demander ce qu'il devait penser, et puis les mots sont venus à ma tête et j'ai commencé à écrire.***

15.3.5. Comprendre les émotions du personnage

Nous avons vu au chapitre 7 que, lorsqu'il simule, le lecteur se sert de ses répertoires moteur et émotionnel personnels. Or, les élèves ont conscience qu'ils comprennent la situation des personnages à partir de leur expérience propre et qu'ils simulent ce qu'ils feraient s'ils étaient placés dans la même situation que le personnage.

B19	Je me suis mis à sa place ***en pensant ce que je sentirai si cela m'arrivait***. Je me mets à la place du personnage comme si c'était [la] réalité.
A12	***Je n'imagine pas tellement*** pour trouver les pensées du personnage***. Je mets plutôt mes propres pensées, ce que je ressens.***

15.3.6. Vivre par procuration

Ainsi les lecteurs ont-ils la sensation de vivre une vie par procuration, et donc d'avoir plusieurs vies. C'est aussi ce qui donne une telle sensation de proximité car écrire avec le « je » de Gilgamesh, c'est un peu comme écrire sa propre vie. Et d'ailleurs, disent les élèves B18 et A3, « le stylo défile tout seul », « mon stylo écrit toutes mes idées ».

Pendant l'écriture en « je », le processus identificatoire vis-à-vis du personnage est bien le même que pendant la lecture.

A7	J'essaie de me mettre à la place du personnage en me disant : « Que dirais-tu à sa place ou que ferais-tu ? » ***J'ai l'impression que cette histoire me concerne, que je vivais à une autre époque, que j'ai plusieurs vies***.
A6	Je me sens concerné par l'écriture, ***c'est comme si j'écrivais ma vie de tous les jours.***
B18	quand je commence à écrire et que j'ai déjà l'histoire dans la tête, je ne peux pas m'arrêter, ***le stylo défile tout seul.*** C'est que je me mets dans la peau du personnage, c'est que je me mets dans la même situation que lui
A3	Pour moi, je ne trouve pas compliqué d'écrire à la première personne du singulier car ***il suffit que j'écrive « je » pour que mon imagination arrive et mon stylo écrit toutes mes idées.*** Ensuite je les mets dans l'ordre et j'améliore.
A12	Quand j'écris « je » pour un autre personnage, je ne suis plus le même, ***je suis ce personnage, je le vis, je vis ses aventures tout en écrivant.*** Par la suite, je l'imagine, j'imagine les scènes, ***ça me fait le même effet sur les livres.***

15.3.7. Un apprentissage

Certains élèves ont bien conscience que la capacité à s'immerger dans la fiction relève d'un apprentissage. « Au début, c'est difficile », dit l'un d'eux, mais petit à petit, le lecteur-scripteur fait des progrès.

L'élève B15 sait d'ailleurs combien son expérience de lectrice lui est précieuse pour les écritures en « je » fictif.

B12	Je trouve que j'ai plus de liberté quand j'écris à la première personne du singulier. Je voyage dans la peau de Gilgamesh ***au début il fallait beaucoup de concentration et puis après je fermais les yeux*** je m'imaginais tout comment voyait Gilgamesh comment était le paysage
B14	J'imagine que j'étais auprès d'eux que j'entendais tout ce qu'ils pouvaient dire, faire, mais qu'on ne me voyait pas à moi. Dans ma tête c'était comme si j'étais lui que je pensais comme lui, j'étais dans sa peau. ***Au début c'était assez compliqué pour moi car je suis dyslexique. Donc après j'ai réussi, j'ai changé de mentalité.***
B9	Quand je suis Gilgamesh je me sens libre et quand je suis moi je reviens à la réalité. C'est comme un bébé qui apprend à marcher, ***au début c'est difficile mais après ça vient tout seul sans [le] moindre effort.***
B15	Je me suis mise à la place du personnage, me demandant ce que moi je ressentirais. Quand je dis « je » à la place du personnage, j'ai l'impression d'être ce personnage. Pour moi, c'est assez simple pour passer d'un personnage à l'autre ***car je lis beaucoup, cela m'a aidée beaucoup***.

15.3.8. Un apprentissage pour tous

Avant de conclure sur le statut de l'écriture en première personne, nous souhaitons faire remarquer que la plupart des élèves qui ont répondu au questionnaire ont été cités dans ce compte rendu. En effet, dans quasiment tous les écrits, on trouve des remarques tout à fait pertinentes sur l'expérience phénoménologique de l'écriture fictionnelle utilisant le « je » d'un personnage de récit littéraire. Les élèves en difficulté ont donc réussi autant que les autres, d'une part, à vivre ce décentrement qu'impose l'écriture en « je » fictif, d'autre part, à poser des mots sur l'expérience vécue. L'élève B14, qui fait par ailleurs état de ses difficultés de lectrice en évoquant sa dyslexie, montre qu'elle a bien réussi à « changer de mentalité » pour s'identifier au personnage.

Dans la classe B, si l'on prend des propos tenus par les élèves considérés comme étant en difficulté, on obtient les réponses suivantes :

B20	Ce n'est pas pareil car, un coup c'est Gilgamesh et un autre coup c'est Enkidu qui parle. Ce qui change, c'est que quand j'écris ce n'est pas Gilgamesh qui me parle.
B7	1- il y a des écrits où il faut se mettre dans la place de quelqu'un et d'autres où c'est nous qui devons écrire. 2- ***J'ai imaginé me retrouver à sa place***. Il ne se passe rien.
B19	***Je me suis mis à sa place en pensant ce que je sentirai si cela m'arrivait.*** Je me mets à la place du personnage comme si c'était [la] réalité.

Si les propos de l'élève B20 ne permettent pas de savoir s'il a ou non fait une expérience intéressante de la fiction, en revanche les élèves B7 et B19 montrent tous les deux dans leurs écrits qu'ils ont réussi à s'immerger dans la fiction.

Cette remarque conforte les propos tenus par les enseignants sur la capacité du dispositif à capter et valoriser les élèves en difficulté, propos que nous avons rapportés précédemment lorsque nous avons évoqué le questionnaire enseignant.

15.3.9. C'est plus facile d'écrire en première personne

Les derniers écrits que nous allons citer sont ceux qui mettent en regard deux modes d'expression en première et en troisième personne.

Si l'élève B22, cité ci-dessous, trouve intéressant d'essayer de « comprendre » chaque point de vue de personnage, il semble dire aussi qu'il est plus libre lorsqu'il parle à la troisième personne, parce que sa liberté d'écrire n'est pas réduite.

En revanche, la plupart des autres témoignages expriment un point de vue contraire. À l'écrasante majorité, les élèves ont exprimé une très forte préférence pour les écrits fictionnels en première personne.

B22	Ce qui change quand j'écris c'est ma liberté d'imagination. ***Quand j'écris à la place de Gilgamesh en disant « je », ma liberté d'écrire est réduite car il faut que je m'approprie le personnage sans changer sa personnalité pour autant***, c'est ce qui a été le plus compliqué pour moi. J'ai préféré quand je pouvais donner mon avis et m'exprimer, même si parfois c'est très dur de mettre sur papier ce que l'on pense. Pour passer d'un personnage à un autre, je me mettais à leur place de chacun, je trouve ça intéressant d'essayer de « comprendre » chaque point de vue des personnages. Globalement j'ai adoré faire ça et j'ai hâte de la prochaine fois.
A15	***Pour moi, quand on se met à la place du personnage à la 1ère personne, on arrive à mieux s'exprimer*** que quand on fait un résumé et que l'on n'a pas d'idée. ***Quand j'étais à la 1ère personne, c'est comme si j'avais un livre entier d'idées d'écritures***. Quand je fais un résumé, j'ai beaucoup moins d'idées et je fais de tout petits textes.
A17	***Pour moi, je trouve plus facile les écrits où je dois me mettre dans la peau d'un personnage qu'un résumé de ce qui se passait.*** Vu que j'arrive assez bien à inventer des personnages et à me mettre dans la peau de ceux-ci, je préfère faire ça que de faire des résumés.
B6	***Personnellement, j'ai plus d'imagination en me mettant dans la peau du personnage.*** L'imagination m'est venue en m'imaginant dans le récit. Je me posais la question : « Qu'aurais-je fait ? »
A14	***La différence est que j'ai écrit à « je », j'ai plus d'inspiration*** car je me mets à la place du personnage. Je me vois à la place du personnage donc je ressens ses émotions et si j'étais à sa place à quoi je penserais.
A5	***Quand j'écris en disant « je » à la place du personnage, je trouve que c'est plus facile que d'écrire*** **avec « il »** car on se met plus facilement dans la peau du personnage et, du coup, on peut plus vite penser à ce qu'il ressent
A7	***Quand on écrit un texte en se mettant à la place du personnage, on ressent plus les choses*** mais quand on fait un résumé, on parle de notre point de vue et c'est parfois plus difficile.
A2	***Je préfère écrire mes textes lorsque je les écris à la première personne car l'inspiration vient quand j'écris***. Quand j'écris à la troisième personne, je dois me mettre dans la peau du personnage qui connaît le personnage […] Quand je dois passer d'un personnage à un autre, je ne trouve pas ça compliqué car ***on se met dans la peau de ce que l'on écrit donc, on imagine plus rapidement la suite.***

A8	Quand j'écris en « je », je me sens plus dans la peau du personnage. ***Je trouve que c'est plus pratique d'écrire en « je » car quand j'écris en « il », j'ai moins d'idées.***

Avec ces témoignages, force est de reconnaître l'impact de l'emploi du pronom « je » qui, en plongeant le lecteur dans la situation d'énonciation du personnage, facilite le *déplacement déictique* dans l'univers fictionnel (travail du *lisant*) et favorise la simulation (travail du *lisart*) que l'élève doit opérer pour écrire le texte « comme si » il était le personnage.

Les entretiens individuels que nous avons eus avec des élèves de CM2 donnent des résultats tout à fait similaires. Nous essayerons cependant d'en tirer d'autres informations ou confirmations concernant le statut privilégié de l'écriture en première personne pour aider à la compréhension de la fiction.

15.4. ENTRETIENS ÉLÈVES

Les entretiens ont été faits en avril 2013 dans une classe de CM2 ayant expérimenté la séquence du *journal de Gilgamesh.* Les élèves terminaient alors de recopier et de mettre en forme leurs journaux. Nous avons interrogé individuellement les 27 élèves de la classe. Notre projet initial n'était pas de faire autant d'entretiens mais lorsque nous avons terminé la première et dernière journée prévue à cet effet, les élèves dont nous n'avions pas enregistré les propos étaient tellement déçus que nous avons promis de revenir la semaine suivante. Chaque entretien durait environ 10 minutes. Un des entretiens (C6) a été repris car l'enregistrement n'avait pas fonctionné la première fois.

Les questions posées sont à peu près similaires à celles que l'on trouve dans les questionnaires 1 et 2 remplis par les élèves et que nous venons de commenter. Mais les élèves de cette classe de CM2 n'avaient répondu à aucun des deux questionnaires.

Les premières questions posées concernent un événement précis du récit que l'élève choisit de commenter et sur lequel il explique comment il s'y est pris pour écrire en première personne.

D'autres questions ensuite concernent le projet de journal de personnage mais aussi la leçon que l'élève tire du récit. Nous n'avons pas exploité cette seconde partie de l'entretien.

On retrouvera dans les propos tenus par les élèves beaucoup de choses identiques à celles que nous avons signalées précédemment en analysant les réponses aux questionnaires des élèves. Cependant, l'interaction orale étant plus propice au développement des idées, les réponses

sont plus approfondies, notamment celles qui concernent la compréhension des émotions et le recours au répertoire émotionnel propre de chacun.

Tous les entretiens ont été retranscrits[389] mais ils n'ont pas tous fait l'objet d'une analyse. Ils sont donnés dans leur intégralité dans l'annexe III-15-2. Nous n'avons fait l'analyse que des onze premiers entretiens retranscrits, de C1 à C11.

Dans ces entretiens, certaines réponses révèlent les connaissances rhétoriques des élèves, notamment lorsqu'ils expliquent les différences énonciatives entre une page de journal intime et un discours au peuple. On peut y relever aussi des propos intéressants concernant la manière dont les élèves ont perçu le dispositif du journal de personnage. Cependant, ce n'est pas ce que nous souhaitons montrer maintenant. Dans cette dernière analyse, notre travail restera axé sur l'*empathie fictionnelle.*

Comme les élèves de sixième qui ont répondu au questionnaire écrit, les élèves interrogés expliquent pour la plupart comment les travaux d'écriture ont donné lieu à des exercices de *simulation mentale* en faire « comme si ». Nombreux sont ceux qui montrent explicitement que cette simulation se fait bien en première personne : « j'imagine que c'est moi qui… », et décrivent leur expérience d'*empathie fictionnelle*. Comme nous avons déjà évoqué ces questions avec le questionnaire précédent, nous n'allons pas les reprendre ici.

Ce qui va nous intéresser maintenant concerne uniquement le *répertoire émotionnel* auquel l'élève a recours pour comprendre les émotions des personnages de fiction. Nous allons observer quelle encyclopédie émotionnelle personnelle les élèves activent pour simuler la situation du personnage.

Nous allons donc présenter rapidement les onze entretiens à l'aide d'extraits significatifs[390] que nous avons classés selon les types d'émotions requises par le lecteur-scripteur pour pouvoir comprendre les émotions des personnages.

15.4.1. Angoisse personnelle de la mort

C1

56 – Je me suis mis dans sa peau, comme si j'étais, moi, devant Enkidu, qui était allongé, mort, et je me suis, heu,… **comme si j'étais triste**, moi, et comme heu…, quand il était par terre **et j'ai ressenti quelque chose**.
57 – Ah tu l'as imaginé mort par terre et ça t'a fait quelque chose ?
58 – Oui, et **ça m'a fait un gros choc**.

[389] La retranscription a été faite par deux personnes, ce qui peut expliquer les légères différences de transcription constatées.
[390] Dans ces extraits, nous faisons apparaître en gras les éléments qui permettent le classement.

59 – Donc, tu as imaginé ce qu'il pouvait ressentir lui.

L'élève évoque sa propre angoisse devant la représentation de son propre corps mort.

15.4.2. Émotion expérientielle personnelle de l'amour

C6

12 – Oui, il était amoureux d'elle.
13 – Il était amoureux d'elle mais c'était pas dit dans le texte qu'il était amoureux d'elle. Comment tu l'as… tu l'as…?

21 – Et comment tu as vu, toi, qu'il était amoureux ?
22 – Ben… **ma maman quand elle dit à mon papa qu'elle l'aime, elle a les yeux qui pétillent, et lui aussi, donc j'ai fait qu'il avait les yeux qui pétillaient.**
23 – Tu as dit qu'il avait les yeux qui pétillaient ?
24 – Oui.
25 – D'accord. Donc tu as pensé à ton papa et à ta maman pour faire ça ?
26 – Oui.

L'élève recourt à sa propre expérience des manifestations amoureuses, acquise par l'image du couple des parents.

15.4.3. Émotion expérientielle personnelle de la tristesse

C8

37 – […] *Comment tu t'y es prise, toi ? Dans ta tête, comment tu as fait pour écrire ça ?*
38 – Ben…euh… **j'ai réfléchi à des moments tristes**.
39 – Tu as réfléchi à des moments tristes, oui.
40 – Donc, euh, après j'ai trouvé.
41 – Tu as trouvé, c'est-à-dire ?
42 – Ben… **j'ai… pensé à… des mots tristes, donc j'ai écrit dans le texte**. Et… euh… Comment j'ai éprouvé ça ?…
43 – Comment tu as fait ? Tu as fait parler Enkidu ?
44 – … Enkidu, et j'ai écrit que c'était…, que t'étais mon ami et qu'il fallait pas que tu meures, j'allais pas laisser faire ça donc j'allais tuer celui qui l'avait tué, que j'allais essayer de trouver.

L'élève recourt à sa propre connaissance de la tristesse et à son expression par les mots.

15.4.4. Émotions expérientielles personnelles de la séparation

C3

57 – Mais comment tu as fait pour imaginer les sentiments de Gilgamesh, au moment où son ami est mort ?
58 – Ben, **je me suis imaginé que c'était moi, parce que moi, si mon meilleur ami mourait, moi aussi je serais triste.**

C4

44 – Ben, j'ai mis souvent dans le texte où Enkidu il a écrit « Ne me laisse pas, suis-moi… je sais que ça te fait peur mais suis-moi… ». Et dans le texte de Gilgamesh, j'ai mis « Mais j'ai peur…, celle d'avoir perdu un ami… »
45 – Mais comment tu as fait pour imaginer qu'ils puissent dire ça ?
46 – Ben j'ai essayé de me mettre à sa place.
47 – Oui, tu as essayé de te mettre à sa place, et qu'est-ce que tu as imaginé pour pouvoir te mettre à sa place ?
48 – Ben **je me suis « si j'avais perdu un… quelqu'un de mon entourage**, qu'est-ce que j'aurais dit ? Qu'est-ce que j'aurais fait » ? Et puis voilà.

C5

45 – Oui, et dis-moi…, ensuite, tu as dû écrire un texte dans lequel Enkidu parlait, écrivait plutôt, et envoyait un message à Gilgamesh. Donc, Enkidu savait qu'il allait mourir et écrivait un texte…, une petite lettre à Gilgamesh. Alors, comment tu as fait pour faire ça ?
46 – **Ben, si ça serait… ma… enfin… ma meilleure amie qui mourait,… euh… alors que j'ai beaucoup vécu de moments avec elle, ben j'écrirais… je me sentirais**… un peu, ben, ce serait un peu bizarre de lui écrire une lettre. Et en plus, il y avait que Gilgamesh dans sa famille, Enkidu, il avait pas de famille.
47 – Et donc tu as imaginé que tu avais ta meilleure amie… que tu risquais de perdre ta meilleure amie ?
48 – Oui, parce que…

C8

49 – C'est Enkidu qui est mort, oui.
[…]
53 – Et alors, comment tu as fait pour écrire ça ? Comment tu t'y es prise ? Tu t'es mis dans la peau du personnage ?
54 – Oui.
55 – C'est-à-dire ?
56 – C'est-à-dire j'ai fait comme si j'étais Gilgamesh, et que c'était… **comme si j'avais un meill… comme si Enkidu, c'était vraiment mon ami, comme si c'était quelqu'un d'autre… de la classe.**
57 – Et c'était vraiment quelqu'un que tu connaissais qui était mort. Tu as vraiment imaginé ça ? C'est ça ?
58 – Oui.

C9

17 – Bon, alors tu avais, ensuite, tu avais à… tu as écrit trois écrits différents. Tu as écrit d'abord… un texte dans lequel Enkidu laissait un message à Gilgamesh. Alors, comment tu as fait pour… pour faire parler Enkidu ? Comment tu as procédé ? Comment tu t'es... Tu as écrit ton texte, mais qu'est-ce qu'il a fallu que tu fasses pour pouvoir écrire à la place de Gil… de Enkidu ?
18 – Ben, je me suis mis dans la peau de Enkidu, et après, **j'ai fait comme si… euh… c'était… euh… une personne… qui était… par exemple comme ma famille ou…**

Dans ces nombreux exemples, on voit que les élèves recourent à leur propre expérience de la séparation, simulant en eux ce qu'ils ressentiraient en cas de perte d'un être cher (meilleur ami, parent, etc.).

15.4.5. Émotions expérientielles personnelles du deuil

C4

64 – Non, c'est lui qui disait « moi»… qu'il pleurait un ami très cher…
65 – Comment tu as fait pour imaginer la situation, là ? Pour l'imaginer en train de parler ?
66 – Ben…, je me suis mis à sa place, je me suis dit que… **Je suis déjà allé à un enterrement et euh… quand j'ai vu…, tout le monde disait un mot. Alors j'ai essayé de faire comme eux**… mais à la place de Gilgamesh et voilà.

C6

27 – D'accord. Et alors, maintenant, on va parler un petit peu du moment où Enkidu est mort. Tu te souviens de ce passage ?
28 – Oui. Je vous avais dit que j'avais pris la scène de l'enterrement de mon grand-père.
29 – Ah, pour… que tu avais pensé à ça ?
30 – Oui, **j'ai mis Enkidu à la place de mon grand-père, et j'ai mis les proches d'Enkidu à la place des proches de mon père, et j'ai mis Gilgamesh à la place de moi, ma sœur et ma mère**.
31 – Et tu as pensé à ça, comme ça ? Et du coup, tu as pu pensé à tout ça ?
32 – Oui.
33 – Et tu as imaginé donc ce que Gilgamesh pouvait ressentir ?
34 – Oui.

C6

39 – Et quand tu as imaginé ce que Enkidu allait dire avant de mourir, comment tu as fait pour imaginer ça ?
40 – **J'ai pris le passage que ma grand-mère a fait à mon grand-père,** parce que j'ai remplacé… euh… « amoureux » mais à la place …, j'ai remplacé « amoureux » par « amis » et « proches ».
41 – C'est-à-dire, explique-moi. Le passage de ta grand-mère, qu'est-ce que ça veut dire ?
42 – Ben, **elle disait que c'était un homme bien, qu'il aidait les gens gentils, qu'il participait à des activités qui aidaient les autres, il donnait de l'argent pour les autres**…
43 – Ta grand-mère avait dit ça quand elle avait parlé de ton grand-père ?
44 – Oui, qu'il était très gentil avec les autres.

C6

51 – Et quand Enkidu est mort, quand c'est lui qui parle. Comment tu as fait pour imaginer ça ? Comment tu as fait pour imaginer ce que pouvais ressentir Enkidu ?
52 – **Parce que avant que mon grand-père il meure, il savait qu'il allait mourir, et comme nous on était à l'école et au travail, il a laissé un mot sur sa table de chevet**.
53 – Et du coup, tu te souvenais de ce petit mot ?
54 – Oui

55 – Et qu'est-ce qu'il disait dans ce petit mot ?
56 – **Il disait que c'était triste, et qu'il allait mourir parce qu'il avait un cancer, et que il nous aimait beaucoup, et que c'était triste qu'il partait comme ça**.
57 – Et toi tu as repensé à ça pour imaginer ce que Enkidu pouvait dire ?
58 – Oui.

C10

57 – Et quand Gilgamesh écrit dans son journal intime, comment tu t'y prends ? Il commente la mort de son ami.
58 – Par exemple, moi j'ai… enfin… **Moi, mon tonton il est mort. Moi j'étais énervé et triste donc j'ai fait pareil avec Gilgamesh, je l'ai fait.**
59 – Donc tu t'es souvenu de cette situation ?
60 – Ouais, **donc je l'ai écrit avec les sentiments qu'il était énervé et triste**.
61 – Donc tu t'es servi des sentiments que tu connaissais déjà.

Dans ces extraits, les élèves recourent à leur propre expérience du deuil, à ce qu'ils ont ressenti et vu lors d'un enterrement. Comme en témoignent les nombreuses références de l'élève C6 à la mort de son grand-père, le deuil est, pour les jeunes élèves, une expérience très marquante qui les confronte à l'angoisse des adultes. Il est naturel qu'elle soit réactivée avec force pour éclairer d'autres situations de tension affective, même d'origine fictionnelle.

15.4.6. Savoirs émotionnels acquis par l'expérience sociale

C2

83 – Oui, mais c'est ça qui m'intéresse. Comment ça t'est venu ? C'est très intéressant ce que tu dis. Mais comment ça te vient ce genre de choses ?
84 – Heu.
85 – Comment tu as deviné qu'il pouvait penser ça ?
86 – **Ben, parce que tout le monde est comme ça après la mort d'un ami, ou d'un proche**.
87 – Tout le monde est comme ça après la mort d'un ami, ou d'un proche, c'est-à-dire ?
88 – Ben… [silence]
89 – Comment on est après la mort d'un ami ou d'un proche ?
90 – On est triste.
91 – On est triste, et puis ? Pourquoi là, tu penses qu'il parle aussi de l'avoir laissé, etc.
92 – Ben… [silence]

C9

31 – C'est Gilgamesh qui devait écrire, hein, ce qu'il ressentait. Alors comment tu as fait pour écrire un texte où Gilgamesh disait ce qu'il ressentait à la mort de son ami ? Qu'est-ce que tu… Comment tu as fait ? Comment tu as procédé ?
32 – Ben, un peu pareil, mais c'est… en fait… euh… y a… y a… en fait il a connu, parce que c'est la déesse… c'est la déesse qui l'a…
33 – ... créé

34 – C'est un homme qui vient du désert, c'est pas un homme de… normal, et en fait, voilà et… il l'aimait bien et...
35 – Il l'aimait bien. Et alors, qu'est ce que tu as dû imaginer pour pouvoir écrire ce texte ?
36 – **Ben, c'est… quand on perd quelqu'un, c'est dur.**

C11

37 – Et quand tu as écrit sur la mort d'Enkidu. Comment tu as fait pour imaginer ce que ressentait Enkidu ?
[…]
41 – Et comment tu as fait pour imaginer cette situation ?
42 – Ben, en fait j'ai écrit des mots… dans ma tête y a des mots émouvants qui sont venus, donc je les ai mis…
43 – Tu peux me dire des mots émouvants que tu connais ?
44 – Euh… mmh, bonheur, amitié, je t'oublierai jamais.
45 – Pourquoi tu dis que c'est émouvant ?
46 – C'est émouvant parce que… je sais pas vraiment comment le décrire mais…
47 – Oui.
48 – C'est… j'ai trouvé que ce passage était triste et émouvant en même temps. Il y avait Enkidu et Gilgamesh qui étaient tristes, parce que en fait **personne veut mourir, et personne veut perdre son ami.**

Dans ces exemples, on voit que les élèves recourent au savoir qu'ils ont de l'expérience émotionnelle commune aux humains auquel, comme le montre l'emploi des pronoms indéfinis (tout le monde, on, personne), ils se réfèrent comme à une règle collective.

15.4.7. Savoirs émotionnels acquis par les livres ou le cinéma

C3

45 – Mais comment tu as fait pour imaginer la situation d'Enkidu ?
46 – Euh, ben,… **je me la suis imaginée dans ma tête,** et c'est comme si… **parce que dans les livres d'Histoire des fois y a…**, comme dans le massacre de la Saint Barthélémy, il y a des gens qui sont d'abord malades avant de mourir et qui sont dans des lits ou comme ça, et qui écrivent des trucs.
47 – Donc tu t'es servi d'histoires que tu connaissais déjà... pour imaginer ce qu'on peut penser quand on va mourir ?
48 – Oui.

L'élève fait référence à des connaissances émotionnelles acquises dans les livres d'histoire.

C7

29 – Mais comment tu as fait pour écrire ce texte – je ne parle pas du contenu -, mais comment tu fais pour écrire un texte où Enkidu sait qu'il va mourir et écrit à son ami Gilgamesh. Comment tu imagines ça dans ta tête ?
30 – **Tu lui laisses un mot que c'était pas quelqu'un qui l'a assassiné**, mais plutôt que tu étais malade. Et même s'il est mort, faut quand même faire comme s'il était à côté de toi.

31 – Alors toi, tu t'es dit… c'est comme ça qu'il faut faire quand on écrit ? Et c'est comme ça que tu l'as fait parler donc ?
32 – Dans le texte, j'ai fait… oui… faut que tu penses aux choses qu'on a passées, et après ça peut lui remonter le moral.

L'élève fait sans doute appel à sa culture du film ou du roman policier (référence à un assassinat possible).

15.4.8. Bilan

Les exemples cités permettent de dessiner la taxinomie des émotions enregistrées dans la mémoire du jeune lecteur et invoquées lors de la lecture pour comprendre la complexité des états émotionnels des personnages de la fiction. Les témoignages d'élèves sur leur expérience de lecture de fiction semblent corroborer nos découvertes théoriques exposées au chapitre 9.

Dans un article intitulé « Pourquoi les enfants aiment les histoires ? », le journaliste Jean-François Dortier affirme :

> L'imaginaire n'est pas un jeu gratuit, une fuite hors du réel, mais une façon d'expérimenter une pensée, des scénarios de vie (Dortier, 2014 : 65).

À travers les réflexions des élèves de CM2 confrontés au désir amoureux d'Enkidu ou à la douleur du deuil de son ami, nous avons une explication du jeu sérieux que représente la lecture du récit mythologique et sa prolongation dans l'écriture du *journal de Gilgamesh*.
Comme on le voit, les écrits demandés activent chez les élèves des processus de simulation mentale d'une grande intensité émotionnelle. C'est donc en mettant en jeu leurs propres émotions que les élèves accèdent à la pleine compréhension des joies et des peines des deux héros, découvrant par là même la variété des expériences émotionnelles humaines.

Conclusion de la troisième partie

Avant de conclure, nous proposons, plutôt qu'un retour sur ce qui a été vu, un extrait choisi de propos d'élève :

92 – Ben c'est que, en fait quand on écrivait, c'est **qu'on pouvait mettre ce qu'on veut, c'est qu'on pouvait être libre quoi.**
93 – Alors explique moi, c'est quoi cette liberté exactement ? Parce que tu as respecté l'histoire ?
94 – Oui.
95 – Explique-moi.
96 – Ben, par exemple **on peut rajouter quelques autres petits détails, on peut changer des passages de l'histoire, un petit peu.**
97 – Oui, qu'est ce qu'on peut rajouter donc ?
98 – **Ben, en fait on peut rajouter**… c'est quand… **on est libre, un petit peu on est libre**. **Parce que c'est notre histoire à nous, c'est nous qui l'avons faite, on peut y rajouter nos détails personnels, nos impressions personnelles, tout ce qu'on a aimé.**
99 – Oui. Mais quand tu fais parler Enkidu, tu respectes quand même l'histoire qu'on t'a racontée. Toi tu penses que tu peux y mettre des choses à toi. Qu'est-ce que tu mets de toi, dedans ?
100 – Ben, quand Enkidu il dit « ne va pas tuer Humbaba », **moi je rajoute** « Tu es mon ami, ne va pas le tuer, tu es en danger », mais ça veut presque dire la même chose.
101 – Ah oui, mais tu rajoutes quelque chose sur l'amitié et sur le fait de ne pas le faire. Et alors, tu imagines ce que les personnages peuvent se dire, c'est ça ?
102 – Oui.
103 – Et donc, tu penses qu'effectivement, tout le monde ne fait pas le même journal ?
104 – Non, c'est pas totalement le même… Non, **chacun a son truc personnel.**
105 – Et donc ça, c'est bien ?
106 – Oui, c'est bien, parce que c'est amusant un petit peu.

Ce que dit cet élève de la liberté d'écrire ce qu'il veut sur son *journal de personnage* nous semble très important. Reconfigurer le texte est le propre de l'activité du lecteur de littérature. Cette reconfiguration passe précisément par un acte d'appropriation qui se traduit par des « changements de passages de l'histoire » et par « l'ajout de détails » ou « d'impressions personnelles ». C'est la définition même de ce que les théoriciens, depuis Pierre Bayard,

appellent *texte du lecteur*. Or, apprendre à reconfigurer le texte d'une œuvre pour créer son propre texte de lecteur est un apprentissage que l'école doit favoriser.

> Les enseignements de la fiction ne sont pas réductibles à une explication de la fiction (Langlade, 2006 : 175).

L'enseignement de la fiction ne peut se faire que par l'expérimentation à la fois mentale et corporelle de l'univers fictionnel créé par l'imagination du lecteur à partir de l'œuvre littéraire. À l'école comme au collège, les professeurs devraient donc proposer aux élèves de vivre et d'expérimenter l'univers fictionnel.

Nous espérons avoir démontré que le *journal de personnage*, dispositif d'écriture qui consiste à accompagner la lecture d'une œuvre littéraire par des travaux d'écriture en première personne, favorise le développement d'une attitude de lecteur. Comme le disent les jeunes élèves, écrire en première personne dans le *journal de personnage*, c'est s'exercer à changer d'identité, à devenir autre(s) le temps de la lecture d'une œuvre. C'est donc aussi se prendre pour les personnages, vivre leurs aventures et goûter ainsi aux délices du bovarysme.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse est née d'un questionnement professionnel sur le sens de l'apprentissage de la littérature à l'école, questionnement qui n'a cessé d'accompagner notre expérience d'enseignante et d'orienter nos choix didactiques depuis plus de vingt-cinq ans. Si les modalités de l'enseignement de la langue peuvent être source d'interrogation pour le professeur d'école comme pour le professeur de français du secondaire, ses objectifs en terme de compétences pour le futur citoyen sont sans ambigüité : il faut savoir parler, écrire et lire parce que notre vie sociale nous l'impose. Mais qu'en est-il de la littérature ? Quel lecteur veut-on former en enseignant la littérature à tous les niveaux du cursus scolaire ? Ces questions nous obligent à nous interroger sur les finalités de l'enseignement de la littérature et partant sur la fonction des œuvres littéraires et l'intérêt de leur lecture.

Si l'on en croit, Orhan Pamuk, prix Nobel de littérature 2006, « La littérature est le trésor le plus précieux que l'humanité a rassemblé dans sa quête pour se comprendre elle-même » (2006). Tzvetan Todorov ne dit rien d'autre, dans *La littérature en péril* (2007), quand il affirme que la littérature « peut beaucoup », qu'elle peut « nous conduire vers les autres êtres humains autour de nous, nous faire mieux comprendre le monde et nous aider à vivre » (Todorov, 2007 : 72), qu'elle est avant tout « pensée et connaissance du monde psychique et social que nous habitons » (72-73) et qu'elle aspire tout autant que la philosophie ou les sciences humaines, à comprendre et à expliquer la complexité de l'expérience humaine.

Force est de constater, pourtant, que la littérature est actuellement en crise, ce dont de nombreux intellectuels comme Antoine Compagnon (1998, 2007), Dominique Maingueneau (2006), Yves Citton (2007, 2010, 2012), Marielle Macé (2011) ou Jean-Marie Schaeffer (2011), s'inquiètent et s'émeuvent depuis plusieurs années. Évoquant des œuvres littéraires précises dont ils montrent quels bénéfices les lecteurs trouvent à leur fréquentation, ces philosophes et littéraires font, à l'instar de l'anthropologue Michèle Petit (2002, 2008), un éloge argumenté de la littérature.

Mais pour Jacques Bouveresse, qui s'appuie sur le questionnement de la philosophe Martha Nussbaum[391], si la littérature a perdu de son intérêt, si elle est aujourd'hui absente des débats

[391] Martha Nussbaum, *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature.* 1990. Oxford. Oxford UP. Cité par J. Bouveresse (2008)

de notre société, c'est parce que les théoriciens de la littérature, portant leur intérêt exclusif aux formes qu'elle prend, ont exclu la littérature des disciplines fondamentales qui permettent de penser l'humain, l'empêchant de nous aider à répondre à la question « Comment devons-nous vivre »[392].

Il se demande pourquoi la théorie littéraire néglige ce qui constitue pour nous, lecteurs, l'essentiel de notre relation aux œuvres « à savoir l'intérêt souvent passionné que nous portons à la personne et à la vie des personnages de la fiction, à leurs désirs et à leurs émotions, aux problèmes et aux conflits éthiques avec lesquels ils sont aux prises » (123).

Le philosophe anglais Alex Neil concède lui aussi que « leur pouvoir de tirer de nous certaines émotions à l'égard des personnages qu'elles comprennent, par exemple la pitié, n'est pas la moindre raison pour laquelle nous accordons une *valeur* à certaines œuvres de fiction » (Neil, 2005 : 371).

Pour ces philosophes, le déclin de la littérature est donc en partie dû à l'indifférence relative aux émotions ressenties par et pour les personnages de la fiction lors de la lecture. C'est pourquoi Marielle Macé suggère de « cesser de renvoyer dos-à-dos l'empathie et l'interprétation, le pâtir et l'agir, l'expérience affective et la distance herméneutique » (Macé, 2011) et propose de repenser la fonction que la littérature occupe dans notre société contemporaine.

Mais c'est sur son enseignement que porte l'essentiel de la réflexion actuelle relative à la littérature car « s'il y a crise, en l'occurrence c'est d'abord celle des *études* et non celles des *pratiques* littéraires » (Schaeffer, 2011 : 14). Comme le souligne Marc Escola, « les études littéraires sont en train de mourir de leur esprit de sérieux » (2011 : 3). Aussi, en grand danger de perte de sens, l'enseignement de la littérature doit-il, selon nous, réhabiliter la lecture des œuvres littéraires en valorisant leur potentiel émotionnel. À l'issue de ce travail sur l'*empathie fictionnelle* et les délices qu'elle procure aux lecteurs, nous proposons donc de d'infléchir le cours actuel de l'enseignement de la littérature pour faire de la figure du personnage un lieu d'investissement psychoaffectif pour les élèves lecteurs.

Il nous semble que l'heure n'est plus aux querelles dogmatiques mais à l'organisation d'un changement salutaire de paradigme qui permette de réhabiliter le *bovarysme* dans les classes de français.

[392] *Ibid,* p. 168. Cité par J. Bouveresse (2008 : 123).

BIBLIOGRAPHIE

Publications officielles du Ministère de l'éducation nationale

MEN (1999). *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement.* Paris : CNDP.

MEN (2003). « La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde ». Rapport de l'inspection Générale de Lettres, oct. 2003, n° 2003-079

MEN (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*, Décret du 11 juillet 2006.

MEN (2008a). *Cycle des approfondissements. Programme du CE2, du CM1 et du CM2*. Hors-série n°3 du 19 juin 2008.

MEN (2008b). *Programmes du collège*. *Programmes de l'enseignement de français.* BO spécial du 28 août 2008.

MEN (2008c). *Une culture littéraire.* Ressource pour faire la classe à l'école. Mars 2008. Eduscol.

MEN (2008d). *Cycle des apprentissages fondamentaux. Programme du CP et du CE1*. Hors-série n°3 du 19 juin 2008.

MEN (2009). *Les nouveaux programmes de français du collège.* Ressource pour la formation continue des enseignants. Octobre 2009. Eduscol.

MEN (2010a). *Contributions des disciplines à l'évaluation de la culture humaniste.* Document d'appui. Palier 3. Eduscol. MENJVA/DGESCO. Eduscol.

MEN (2010b). *Lire au CP.* Ressource pour faire la classe à l'école. Janvier 2010. Eduscol.

MEN (2010c). *Programmes de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*. BO n°9 du 30 septembre 2010.

MEN (2011a). *La lecture au collège. Le bilan des évaluations PISA*. Futuroscope : Scérén.

MEN (2011b). *Le langage en maternelle.* Ressource pour la classe. Mai 2011. CNDP.

MEN (2011c). *L'explication de texte, un exercice à revivifier.* Intervention de Patrick Laudet, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe des lettres, en séminaire national. Juin 2011. Eduscol.

MEN/DEGESCO (2013a). *Le personnage de roman, du XVIIe siècle à nos jours. Pistes de travail.* Ressources pour la classe de première générale et technologique. Eduscol.

MEN (2014). *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture.* Loi d'orientation du 8 juin 2014.

Adaptations de l'épopée du roi Gilgamesh

AZRIÉ A. (1979). *L'épopée de Gilgamesh.* Editions Ipomée.

BEAUDE P.-M. (2009). *L'épopée de Gilgamesh*, racontée par Pierre-Marie Beaude. Paris : Folio Junior.

SCHEER L. (adapt.). (2006). *Gilgamesh*. adapté par Léo Scheer, Editions Léo Scheer, 2006].

CASSABOIS J. (2004). *Le premier roi du monde, L'épopée de Gilgamesh.* Livre de Poche. Paris : Gallimard.

GRIMAL P. (2004). *L'histoire de Gilgamesh.* Racontée par Pierre Grimal, calligraphiée par Hassan Massoudy. Paris : Editions Alternatives.

KŒNIG V. (2010). *Gilgamesh, le roi qui ne voulait pas mourir*. Viviane Kœnig. Paris : Oskar éditions.

LABBE S. (adapt.) (2010). *Le Récit de Gilgamesh. L'homme qui partit en quête de la vie sans fin*. Traduction remaniée et abrégée par Stéphane Labbe. Classiques abrégés. Paris : Ecole des Loisirs.

LAFFON M. (adapt.). (2009). *Gilgamesh*. Adaptation de Martine Laffon d'après la traduction de Jean Bottéro. Texte intégral et dossier. Classicocollège. Paris : Belin Gallimard.

SCHEER L. (adapt.). (2006). *Gilgamesh*. adaptation de Léo Scheer, Librio, 2006 [réédition de

Autres œuvres de fiction

PERRAULT C. (1995) [1697]. *Contes.* Paris : PML.

ROSENTHAL O. (2010). *Que font les rennes après Noël ?* Paris : Gallimard.

ROSENTHAL O. (2012). *Ils ne sont pour rien dans mes larmes.* Paris : Gallimard.

VALLES, J. (1972) [1879]. *L'enfant*. Paris : Librairie Générale de Française.

Ouvrages et articles

AHR S. (2006). *L'enseignement de la littérature au collège.* Paris : L'Harmattan.

AHR S. & JOOLE P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le Français d'aujourd'hui.* n°168. 2010/1. Paris : Armand Colin. 69-82.

AHR S. et JOOLE P. (dir.). (2013a). *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Diptyque. N°25. Namur : PUN.

AHR S. et DENIZOT N. (dir.). (2013b). *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux.* Diptyque. N°26. Actes des treizièmes Rencontres des chercheurs en didactique des littératures organisées en mars 2012 à l'Université de Cergy-Pontoise/IUFM Namur : PUN.

ALTIERI L. (2009). *Eidos et pathos. Corporéité et signification entre phénoménologie et linguistique cognitive.* Bucharest : Zetabooks.

AMEISEN J.-C. (2012). Le lien qui nous rattache aux autres (2). *Sur les épaules de Darwin.* Emission de radio. 10 novembre 2012. France Inter.

ANDRE P., BÉNAVIDÈS T. et GIROMINI F. (2004). *Corps et psychiatrie*. 2ème édition révisée et augmentée. Paris : Heures de France.

ANDRE S. (2012). *Le récit. Perspectives anthropologique et littéraire.* Paris : Editions H. Champion.

ARON P., SAINT-JACQUES D., VIALA A. (2002). *Dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF.

ASTINGTON J. W. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée.* Paris : Retz.

ATTIGUI P. et CUKIER A. (dir.). (2011). *Les paradoxes de l'empathie*. Paris : CNRS Editions.

AUCLERC B. (2012). « Le tropisme ou comment ne pas y croire dur comme fer », Dossier, Après le bovarysme, LHT, publié le 01 février 2012 [En ligne], URL : http://www.fabula.org/lht/9/index.php?id=330.

BANFIELD A. (1995). *Phrases sans parole. Théorie du récit et du style indirect libre.* Paris : Seuil.

BARBÉRIS J.-M. (2007). La deixis spatiale dans la narration à la 3ème personne : *là,* un adverbe empathique ? Actes du XXVème Colloque International de Linguistique et de Philologie Romanes. Section 12 : *Pragmatique synchronique et historique, analyse du discours et analyse conversationnelle*, Innsbruck, 3-8 septembre 2007.

BARBÉRIS J.-M. (2009), Les déictiques spatiaux dans la narration : cotexte, contexte et empathie. Actes du colloque *Représentations du sens linguistique IV*, Helsinki : Société Néophilologique, 17-30.

BARONI R. (2005a). « Compétences de lecteurs et schèmes séquentiels ». *Littérature,* n° 137, 2005. *La singularité d'écrire aux XVIe-XVIIIe siècles.* p. 111-126.

BARONI. R (2005b). « Récit de passion et passion du récit ». Vox Poetica. 15 décembre 2005. http://www.vox-poetica.org/t/pas/baronipsnr.html. Consulté le 8/04/2013.

BARONI. R (2007). *La tension narrative*. *Suspense, curiosité et surprise.* Paris : Seuil.

BASS H.-P. (2011). L'empathie. *Le journal des psychologues.* n° 286. Avril 2011.

BATT N. (2012). (coord.). *La fiction, agent double.* Revue *Théorie Littérature Epistémologie* n°29. Octobre 2013.

BAYARD P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd* ? Paris : Minuit.

BAYARD P. (2007). *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus* ? Paris : Minuit.

BAYARD P. (2008). *L'affaire du chien des Baskerville*. Paris : Minuit.

BAYARD P. (2009). « Qu'est-ce que lire veut dire ? ». *Magazine littéraire*, n°487, juin 2009.

BERTHOZ A., JORLAND G. (dir.). (2004). *L'empathie.* Paris : O. Jacob.

BERTRAND I. (2010). Du personnage de contes de fées au héros du monomythe : les nombreuses facettes de Harry Potter. *in* DÉOM L. et TILLEUIL J.-L. (dir.). (2010). *Le héros dans les productions littéraires pour la jeunesse.* Paris : L'Harmattan.

BESSIÈRE J. et ROUSSIN P. (coord.). (2001). *Partages de la littérature. Partages de la fiction.* Paris : Honoré Champion Éditeur.

BISHOP M.-F. (2010). *"Racontez vos vacances..." Histoires des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*. Grenoble : PUG.

BLANC N., SYSSAU A., BROUILLET D. (2006). *Emotion et cognition.* Paris : In Presse.

BLANC N. (2007). Inférences émotionnelles et compréhension de textes narratifs : lorsque la perspective du lecteur diverge de celle du protagoniste. *Psychologie française 52.* 2007. 245-255.

BLANC N. (2010). La compréhension des contes entre 5 et 7 ans : quelle représentation des informations émotionnelles ? *Canadian Journal of Experimental Psychology.* 2010. Vol. 64. N° 4. 256-265.

BLOCH B. (2006). Efficience temporaire de la fiction. *In* BRAUD M., LAVILLE B. et LOUICHON B. (2006). *Les enseignements de la fiction. Modernités* 23. Bordeaux : PUB. 151-162.

BLOCH B. (2010). La construction de l'émotion chez le lecteur. Immersion et persuasion esthétique. *Poétique.* 2010/3 n° 163. 339-348.

BLOCH M. (2006). *L'anthropologie cognitive à l'épreuve du terrain. L'exemple de la théorie de l'esprit.* Paris : Collège de France / Fayard

BORÉ C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire.* Paris : L'Harmattan.

BORÉ C. et CALI E. (dir.) (2013). *L'école, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes*. Academia Eds.

BOUJU E. et GEFEN A. (2012). *L'émotion, puissance de la littérature ? Modernités* 34. Bordeaux : PUB.

BOULANGER C. et LANÇON C. (2006). L'empathie : réflexions sur un concept. *Annales Médico Psychologiques. 164.* (2006). 497-505.

BOURDIEU P. et CHARTIER R. (2003) [1985]. La lecture : une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. *In* CHARTIER R. (2003) [1985]. *Pratiques de la lecture.* Paris : Petite bibliothèque Payot. 277-306.

BOUVERESSE J. (2008). *La connaissance de l'écrivain. Sur la littérature, la vérité & la vie.* Marseille : Agone.

BRAUD M., LAVILLE B. et LOUICHON B. (2006). *Les enseignements de la fiction. Modernités* 23. Bordeaux : PUB.

BRUNEL M.-L. et COSNIER J. (2012). *L'empathie. Un sixième sens.* Lyon : PUL.

BRUNER J. (2010) [2002]. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.

BRUNER J. (2008) [1986, trad. fr. 2000]. *Culture et modes de pensées. L'esprit humain dans ses œuvres.* Paris : Retz.

BUCHETON D. (1999). Les postures de lecture des élèves au collège. *In* DEMOUGIN P. et MASSOL J.-F. (coord.). (1999). *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école.* Grenoble. CRDP.

CAMELIN C. (2012). Bovarysme et Tragique. Fabula-LhT. *Après le bovarysme*. Mars 2012 [En ligne], URL : http://www.fabula.org/lht/9/camelin.html.

CANVAT K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres.* Bruxelles : De Boeck & Larcier.

CASSAGNES P., GARCIA-DEBANC C. et DEBANC J.-P. (2004). *50 activités pour apprivoiser les livres en classe et en BCD de l'école au collège.* Nouvelle édition. CRDP Midi-Pyrénées.

CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire.* PARIS : PUF.

CHABANNE Jean-Charles et DUFAYS Jean-Louis (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels.* In *Répères* n°43. INRP.

CHABANNE J.-C., PARAYRE M. et VILLAGORDO E. (dir). (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture.* Paris : L'Harmattan.

CHARTIER R. (2003) [1985]. *Pratiques de la lecture.* Paris : Petite bibliothèque Payot.

CHEVALIER C., BAUMARD N., GRÈZES J., POUGA L. (2010) « Comprendre les actions, émotions et états mentaux d'autrui : psychologie et neurosciences ». in BERTHOZ A., OSSOLA C., STOCK B. (dir.), *La pluralité interprétative.* Paris : Collège de France (« Conférences »). [en ligne]. Mis en ligne le 24 juin 2010. Consulté le 31 mars 2013. http://conferences-cdf.revues.org/184

CITTON Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires. ?* Paris : Éditions Amsterdam.

CITTON Y. (2008). Il faut défendre la société littéraire. *Revue internationale des livres et des idées.* N°5. Et repris dans *Acta fabula.* Juin 2008. Volume 9. Numéro 6. [en ligne]

CITTON Y. (2010). *L'avenir des Humanités.* Paris : Éditions de la Découverte

CITTON Y. (2012). *Gestes d'humanités. Anthropologie sauvage de nos expériences esthétiques.* Paris : Armand Colin.

COHN D. (1981). [1978]. *La transparence intérieure. Mode de représentation de la vie psychique dans le roman.* Paris : Seuil. [titre original : *Transparent Minds*]

COHN D. (2001). [1999]. *Le propre de la fiction.* Paris : Seuil. [titre original : *The Distinction of Fiction*]

COMETTI J-P, MORIZOT J., POUIVET R. (2005). *Esthétique contemporaine.* Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

COMPAGNON A. (1998). *Le démon de la théorie.* Paris : Seuil.

COMPAGNON A. (2007). *La littérature pour quoi faire ?* Paris : Collège de France / Fayard

COSNIER J. (1997). Empathie et communication. Partager les émotions d'autrui. *Sciences humaines.* N° 68. 1997. 24-26.

COSNIER J. (2006) [1994]. *Psychologie des émotions et des sentiments.* Version revue et corrigée. © Jacques COSNIER. Consulté le 13 juin 2013. http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf

CRINON J., MARIN B. et LALLIAS J.-C. (2006). *Enseigner la littérature. Cycle 3.* Paris : Nathan.

CURRIE G. (1990). *The Nature of Fiction.* Cambridge : Cambridge University Press.

DAMASIO A. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions.* Paris : O. Jacob.

DAMASIO A. (2010). *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions.* Paris : O. Jacob.

DAUNAY B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification. *Recherches.* N° 30. 29-59.

DAUNAY B. (2004). L'infinie processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique. In ROUXEL A. et LANGLADE G. (2004). *Le sujet lecteur.* Rennes : PUR.

DAUNAY B., DELCAMBRE I. et REUTER Y. (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question.* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

DAUNAY B. (2011a). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. In DAUNAY B. et FLUCKIGER C. (2011). *Les cahiers Théodile*. Mars 2011. N°11. Lille : Septentrion.

DAUNAY B., REUTER Y. et SCHNEUWLY B. (2011b). *Les concepts et les méthodes en didactique du français.* Namur : PUN.

DAUNAY B. (2014). Quelle didactique de la littérature en classe… Conférence du 26 février 2014 au CEPEC. URL : https://www.youtube.com/watch?v=wQl6c_PyBFQ

DAVID S. (2007). Quand de jeunes lecteurs se lisent et se disent. In *Les divers des événements de lecture.* Colloque de l'ACFAS (75e congrès). Université de Montréal.

DAVID S. (2009). D'une bibliothèque de classe à sa bibliothèque intérieure. Un trajet réflexif en classe de 6e. *In* LOUICHON B. et ROUXEL A. (dir.). (2009). *La littérature en corpus. Corpus implicites, explicites, virtuels.* Dijon : CRDP Bourgogne.

DAVID J. (2010). Présentation : Le premier degré de la littérature. *Versants*, 2010, vol. 57, n°1, p. 93-102.

DAVID J. (2012). Le premier degré de la littérature. Fabula-LhT. *Après le bovarysme*. Mars 2012. [En ligne] URL : http://www.fabula.org/lht/9/david.html.

DE CROIX S. et DUFAYS J.-L. (2004). Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. *In* ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : PUR.

DE CROIX S. et LEDUR D. (2005). Ecrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation.* Vol. 8. n°1. 2005. 31-40

DE CROIX S. (2007). Exploiter les scènes de lecture et des fictions métanarratives pour accompagner les élèves en difficulté au début de l'enseignement secondaire. *Enseigner et apprendre la littérature*. DUFAYS J.-L. (éd.). Louvain-la-Neuve : PUL. 287-296.

DECETY J. (2003). L'empathie : une spécificité humaine ? Conférence du 28.08.2003. Présentation. Le Monde.fr.

DECETY J. (2004). L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? *L'empathie.* BERTHOZ A. & JORLAND G. (dir.). Paris : Odile Jacob. 53-88.

DECETY J. (2009). L'acquisition de l'empathie. *Pour la science.* Dossier n°63. Avril-juin 2009. 110-111.

DECETY J. (2011). L'empathie ou l'émotion partagée. *Cerveau & Psycho*. Août-octobre 2011. 26-32

DEHAENE S. (2011). Métacognition et théorie de l'esprit. Cours au Collège de France. 25 janvier 2011. [en ligne]

DEMOUGIN P. et MASSOL J.-F. (coord.). (1999). *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école.* Grenoble. CRDP.

DÉOM L. et TILLEUIL J.-L. (dir.). (2010). *Le héros dans les productions littéraires pour la jeunesse.* Paris : L'Harmattan.

DEONNA J. A. et TERONI F. (2008). *Qu'est-ce qu'une émotion ?* Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

DOQUET C. (2006). Un espace d'émergence de la lecture littéraire des élèves : le carnet de lectures. *7ème Rencontre des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006*

DOQUET C. (2007). Promenade dans les bois du littéraire et d'ailleurs : les carnets des élèves en classe. *In* DUFAYS J.-L. (éd). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation.* Louvain (Belgique) : PUL.

DOQUET C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le Français d'aujourd'hui.* n°174. 2011/3. Paris : Armand Colin. 57-68.

DORTIER J.-F. (2014). Pourquoi les enfants aiment les histoires. In *Sciences humaines.* n°259S. Mai 2014. 64-65.

DOUCET-PERRIN A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité du lecteur au CP.* Thèse de doctorat soutenue le 12 décembre 2012.

DUBOIS-MARCOUIN D. et TAUVERON C. (coord.). (2005). *Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne. Repères* n°32. INRP.

DUBOIS-MARCOUIN D. et TAUVERON C. (2008a). *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège. Repères* n°37. INRP.

DUBOIS-MARCOUIN D. (dir.). (2008b). *Lire* La Petite Sirène *d'Andersen. Interroger la littérature autrement.* INRP.

DUCHAN J. F., BRUDER G. A et HEWITT. (2009) [1995]. L. E. *Deixis in narrative. A cognitive Science Perspective.* Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. (2005a) [1996]. *Pour une lecture littéraire.* Bruxelles : De Boeck.

DUFAYS J.-L. (2005b). Lecture littéraire *vs* lecture ordinaire : une dichotomie à interroger. *In* JOUVE V. (2005). (dir.). *L'expérience de lecture.* Paris : L'Improviste. 309-322.

DUFAYS J.-L. (éd). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation.* Louvain (Belgique) : PUL.

DUFAYS J.-L. et PLANE S. (2009). *L'écriture de fiction en classe de français.* Namur : PUN.

DUFAYS J.-L. (2010). [1994] *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire.* Bruxelles : Peter Lang.

DUMORTIER J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique.* Bruxelles : De Boeck et Duculot.

DUMORTIER J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction.* Collection Diptyque. Namur (Belgique) : Presses universitaires de Namur.

DUMORTIER J.-L. et VAN BEVEREN J. (2009). L'écriture de fiction dans les instructions officielles de la Communauté française de Belgique. Y trouve-t-on des incitations à la pratiquer et des savoirs de nature à permettre un progrès dans cette pratique ? *In* DUFAYS J.-L. et PLANE S. (2009). *L'écriture de fiction en classe de français.* Namur : PUN. 47-65.

ECO U. (1985). *Lector in fabula.* Paris : Grasset.

ECO U. (1993). *De superman au surhomme.* Paris : Grasset.

ECO U. (1996). *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs.* Paris : Grasset.

ECO U. (2003). *De la littérature.* Paris : Grasset.

ESCOLA M. (2006). Mondes possibles et textes possibles. Fabula : 26 janvier 2006. Dernière mise à jour le 17 mai 2010.
http://www.fabula.org/atelier.php?Mondes_possibles_et_textes_possibles

ESCOLA M. (2011). Fiction critique, entretien avec Marc Escola. Propos recueillis par Philippe Mangeait & Lise Wajeman. *Chantier Fictions à l'œuvre*. Vacarme 54. Hiver 2011.
http://www.vacarme.org/mot548.html

ESQUENAZI J.-P. (2009). *La vérité de la fiction. Comment peut-on croire que les récits de fiction nous parlent sérieusement de la réalité ?* Paris : Lavoisier.

FALARDEAU E., FISHER C., SIMARD C. et SORIN N. (dir.). (2007). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.* Laval : Les Presses universitaires de l'Université Laval.

FAVRE D. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. 2005/4. Vol. 57. 363-382. DOI : 10.3917/enf.574.0363
http://www.cairn.info/revue-enfance-2005-4-page-363.htm

FAVRE D., NADEL J., SERVAIS V. et THIRIOUX B. L'empathie, c'est inné ou acquis ? *In L'empathie, comprendre l'autre* (3/4). Table ronde du 13 mars 2010. France culture. http://www.franceculture.fr/culture-ac-l'empathie-comprendre-l'autre-l'empathie-comprendre-l'autre-34.html

FILTEAU C. (2008). *Un ange cornu avec des ailes de tôle* de Michel Tremblay : les paradoxes de la fiction. *In* JOUBERT L. (2008). *Voix et Images.* Volume 33. N°3. (99) printemps-été 2008. 97-110 http://id.erudit.org/iderudit/018675ar

FONTANILLE J. (2011). *Corps et sens.* Paris : PUF.

GALLESE V. (2011). La simulation incarnée et son rôle dans l'intersubjectivité. *In* ATTIGUI P. et CUKIER A. (dir.). (2011). *Les paradoxes de l'empathie*. Paris : CNRS Editions. 49-72.

GARCIA-DEBANC C., PLANES L. et ROGER C. (2003). *Objectif écrire. 3e édition.* CRDP Languedoc-Roussillon.

GAULTIER J. (de). (2006) [1892]. *Le Bovarysme.* Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

GEFEN A. et VOUILLOUX B. (dir.) (2013). *Empathie et esthétique.* Paris : Hermann.

GENETTE G. (1972). *Figures III.* Paris : Seuil.

GEORGIEFF N. (2008). L'empathie aujourd'hui : au croisement des neurosciences, de la psychopathologie et de la psychanalyse. *Psychiatrie de l'enfant.* Vol. 51, 2, 2008. 357-363. Paris : PUF.

GERVAIS B. (1990). *Récits et actions. Pour une théorie de la lecture.* Québec : Le Préambule.

GERVAIS B. (2005). Lecture de récits et compréhension de l'action. Vox Poetica. http://www.vox-poetica.org/t/pas/bgervais.html

GERVAIS B. et BOUVET R. (dir.) (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

GLAUDES P. et REUTER Y. (1998). *Le personnage.* Paris : PUF.

GOIGOUX R. et SÈBE S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs. CE1-CE2.* Paris : Retz.

GOLDENSTEIN J.-P. (1999). *Lire le roman.* Bruxelles : De Boeck et Duculot.

GOLDSCHMIDT G.-A. (2004). *Le poing dans la bouche.* Lagrasse : Verdier.

GOLEMAN D. (2003). *L'intelligence émotionnelle.* J'ai lu.

GOMBRICH E. H. (2003) [1963]. *Méditations sur un cheval de bois et autres essais sur la théorie de l'art.* Traduit de l'anglais par Guy Durand. Paris : Phaidon.

GOODMAN N. (1984). *L'art en théorie et en action.* Paris : Gallimard.

GOODMAN N. (2006) [1978]. *Manières de faire des mondes.* Paris : Gallimard.

GOULEMONT J.-M. (2003) [1985]. De la lecture comme production de sens. *In* CHARTIER (dir.). (2003). *Pratiques de la lecture.* Paris : Petite bibliothèque Payot. 119-131.

GRALL C. (dir.) (2007). *Récit de fiction et représentation mentale.* Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

GROSSMANN F. et TAUVERON C. (1999). *Comprendre et interpréter les textes à l'école. Repères.* N°19. Paris : INRP.

GYGAX P. M. (2010). L'inférence émotionnelle durant la lecture et sa composante comportementale. In *L'Année Psychologique.* N°2. Juin 2010.

HAMBURGER K. (1986) [1977]. *La logique des genres littéraires.* Paris : Seuil.

HAMON P. (1972). Pour un statut sémiologique du personnage. *Littérature.* N°6. Mai 1872. 86-110.

HAMON P. (1998) [1983]. *Le personnel du roman.* Genève : Droz.

HEBERT M. (2008). Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif. *Québec français*. n°149. 2008. 65-66

HOCHMANN J. (2012). *Une histoire de l'empathie.* Paris : O. Jacob.

INISAN J.-F., CHARDON O. et ROELENS F. (2007). Écrire le journal intime d'un personnage du XVIII^{e} siècle. Une expérience interdisciplinaire en classe de quatrième. *Pratiques.* N° 133/134. Juin 2007.

ISER W. (2012) [1969]. *L'appel du texte.* Paris : Allia.

JAMES W. (2006) [1890]. *La théorie de l'émotion.* Paris : Elibron.

JAUSS H. R. (1978). « Petite apologie de l'expérience esthétique ». *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard (1ère édition, « Kleine Apologie… », 1972).

JENNY L. (2008). "N'imaginez jamais" : pour une pédagogie littéraire de l'immersion. *Versants.* N°57 : 1. 2010. 93-102.

JOOLE P. et AHR S. (2010). Débat et carnet de lecteurs, de l'école au collège. *Le Français d'aujourd'hui.* 2010 :1. n°168. 69-82

JOOLE, P (2010). Quoi écrire dans un carnet de lecture ? 11èmes rencontres des chercheurs en didactique des littératures, mars 2010

JORLAND G. (2004). L'empathie, histoire d'un concept. In BERTHOZ A., JORLAND G. (dir.). (2004). *L'empathie.* Paris : O. Jacob.

JORLAND G. et THIRIOUX B. (2008). « Notes sur l'origine de l'empathie. *Revue de métaphysique et de morale.* 2008/2 n°58. 269-280. DOI : 10.3917/rmm.082.0269

JORRO A. (2004). Un carnet de lecture à plusieurs voix. *Repères.* n°30. 187-202

JOUVE V. (1992). Pour une analyse de l'effet-personnage. *In* : Littérature. N°85. 1992. Forme, difforme, informe. 103-111.

JOUVE V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman.* Paris : PUF.

JOUVE V. (1993). *La lecture.* Paris : Hachette.

JOUVE V. (2010) [1997]. *Poétique du roman.* Paris : Armand Colin.

JOUVE V. (2001). *Poétique des valeurs.* Paris : PUF.

JOUVE V. (2005). (dir.). *L'expérience de lecture.* Paris : L'Improviste

JOUVE V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris : Armand Colin.

KAUFMANN J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité.* Paris : Hachette.

KURODA S.-Y. (2012). *Pour une théorie poétique de la narration. Essais de S.-Y. Kuroda, traduits de l'anglais (Etats-Unis) par Cassain Braconnier, Tiên Fauconnier et Sylvie Patron.* Paris : Armand Colin.

LAMARQUE P. (2005). « Peur et pitié », « Fear and Pity », in *Fictionnal Points of View*, Ithaca, Cornell U. P., chap. 7, p. 133-134, publication originale « How Can We Fear and Pity Fictions », dans *British Journal Aesthetics,* en 1981, in COMETTI J.-P., MORIZOT J. et POUIVET R. (2005). 377- 411.

LANGLADE G. (2002). *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Paris : Delagrave.

LANGLADE G. (2006). L'activité fictionnalisante du lecteur. *In* BRAUD M., LAVILLE B. et LOUICHON B. (2006). *Les enseignements de la fiction.* Modernités 23. Bordeaux : PUB. 163-176.

LANGLADE G. (2007). La lecture subjective. *Québec français* 145. Printemps 2007. 71-73.

LANGLADE G. et ROUXEL A. (2008). Des références critiques, pour quoi faire ? *Le Français aujourd'hui.* 2008/1. N° 160. Armand Colin

LANGLADE G. (2013). « Événement de lecture et reconfiguration des œuvres », Publié le 23 mai 2013. Fabula / Les colloques, L'héritage littéraire de Paul Ricœur,
URL : http://www.fabula.org/colloques/document1922.php, page consultée le 09 août 2013.

LARRIVÉ V. (2013). *La Barbe bleue* et « l'effet personnage » - En CM2 et 6e, des écritures en *je* pour réactualiser la lecture du conte de Perrault. *In* AHR S. et DENIZOT N. (dir.). (2013b). *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux.* Diptyque. N°26. Actes des treizièmes Rencontres des chercheurs en didactique des littératures organisées en mars 2012 à l'Université de Cergy-Pontoise/IUFM Namur : PUN. 137-155.

LARRIVÉ V. (2014). Le sujet-lecteur peut-il se construire par le biais d'un sujet fictif ? Expérimentation du *journal de personnage* en classe de CM2 et de 6e. *In* Actes du colloque

« Le sujet lecteur-scripteur : postures et outils pour des lecteurs divers et singuliers ». 7 et 8 juin 2012. Université Stendhal Grenoble 3 (*à paraître*)

LAUDET P. (2009). Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège. In *Les nouveaux programmes de français au collège*. Octobre 2009. Site Eduscol.

LAUDET, Patrick (2011). L'explication de texte, un exercice à revivifier. Site Eduscol.

LAVOCAT F. (2004). L'œuvre littéraire est-elle un monde possible ? *Problèmes de la théorie littéraire.* Fabula. Dernière mise à jour le 15 juillet 2009 à 17h55 (téléchargé le 28/04/13). http://www.fabula.org/atelier.php?L'oeuvre_litt%26eacute%3Braire_est-elle_un_monde_possible%3F

LAVOCAT F. (dir.). (2010a). *La théorie des mondes possibles.* Paris : CNRS. Avant-propos publié sur Fabula : http://www.fabula.org/actualites/fr-lavocat-dir-la-theorie-litteraire-des-mondes-possibles_37620.php

LAVOCAT F. (dir.). (2010b). *Les fictions du possible.* Entretien. Propos recueillis par Raphaël Baroni. Vox-poetica. http://www.vox-poetica.org/entretiens/intLavocat2013.html

LEBRUN Marlène (2005). Traces écrites de critique littéraire à l'école primaire. *« Seules les traces font rêver ». Enseignement de la littérature et génétique textuelle.* Actes des Ve rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. Reims. Avril 2004. Sceren

LENAIN T. et WIAME A. (coord.) (2011). *Personne / Personnage.* Paris : Librairie Philosophique Vrin.

LETOURNEUX M. (dir.). (2011). Les formes de la fiction dans la culture de jeunesse. *Strenae* 2. URL : http://strenae.revues.org/264

LOUICHON B. (2009). *La littérature après coup.* Rennes : PUR.

LOUICHON B. (2011a). Le texte du relecteur. *In* MAZAURIC C., FOURTANIER M.-J. et LANGLADE G. (dir.). (2011). *Textes du lecteur.* Bruxelles : P.I.E. Peter Lang. 167-176.

LOUICHON B. (2011b). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? *In* DAUNAY B., REUTER Y. et SCHNEUWLY B. (2011b). *Les concepts et les méthodes en didactique du français.* Namur : PUN. 195-216.

LUGWIG P. (2011). « Les émotions fictionnelles », in *Cerveau & Psycho,* août-octobre 2011, p. 62-66

MACÉ M. (2011). *Façons de lire, manières d'être.* Paris : Gallimard.

MACÉ M. (2012). (coord). Après le bovarysme. Présentation. Fabula-LhT n°9. *Après le bovarysme*. Mars 2012. URL : http://www.fabula.org/lht/9/.

MAINGUENEAU D. (2006). *Contre Saint-Proust ou la fin de la Littérature.* Paris : Belin.

MANGUEL A. (2009). *La Cité des mots.* Paris : Actes Sud.

MASSOL J.-F. (1999). Spontanément ou par obligation, quand les lycéens lisent des œuvres. *In* DEMOUGIN P. et MASSOL J.-F. (coord.). (1999). *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école.* Grenoble. CRDP. 115-135

MASSOL J.-F. (2008). Écriture d'invention et ateliers d'écriture », *Recherches & travaux*, n°73, ELLUG, décembre 2008.

MASSOL J.-F. et SHAWSKY-MILCENT B. (2011). Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage. *In* MAZAURIC C., FOURTANIER M.-J. et LANGLADE G. (dir.). (2011). *Textes de lecteurs en formation.* Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

MAUCORPS P.-H. (1960). Empathie et compréhension d'autrui. *Revue française de sociologie*. 1960. 1-4. 426-444.

MAUCORPS P.-H., BASSOUL R. (1961). *Empathie et connaissance d'autrui*. Paris : CNRS.

MAZAURIC C., FOURTANIER M.-J. et LANGLADE G. (dir.). (2011). *Textes de lecteurs en formation.* Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

MENOUD L. (2005). *Qu'est-ce que la fiction ?* Paris : Vrin.

MIRAUX J.-P. (1997). *Le personnage du roman.* Paris : Nathan.

MOLINO J. et LAFHAIL-MOLINO R. (2003). *Homo fabulator*. Léméac / Actes Sud.

MONTALBETTI C. (2001). *La Fiction*. PARIS : GF-Flammarion.

MURZILLI N. (2012). De l'usage des mondes possibles en théorie de la fiction. *Klesis. Revue Philosophique.* 2012 : 24. 326-351.

NEIL A. (2005). « Fiction et émotion », « Fiction and emotion », in *American Philosophical Quarterly,* vol. 30, n°1, 1993, in COMETTI J.-P., MORIZOT J. et POUIVET R. (2005). 347-375.

NONNON E. et QUET F. (2012). *Œuvres, textes, documents : pour apprendre et comprendre à l'école et au collège. Repères.* N°45. Lyon : ENS.

NUSSBAUM M. (2010). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI*e *siècle ?* Publication originale : *Not for profit. Why Democracy needs the* Humanities (2010). Princeton University Press. Traduit de l'anglais par Solange Chavel. Paris : Climats.

OATLEY K. (2011). *Such stuff as Dreams : The Psychology of Fiction.*

OATLEY K. (2012). « Les romans renforcent l'empathie ». *Cerveau & Psycho.* n° 51. Mai-juin 2012. 64-69

OLSEN J.-A. (2004a). *L'esprit du roman.* Berne : Peter Lang.

OLSEN J.-A. (2004b). « En cette affliction consiste mon plaisir ». Sur le paradoxe du plaisir tragique. *Poétique*. Le Seuil. 2004/1 – n°137. 3-17.

OLSEN J.-A. (2005). Entretien sur *L'esprit du roman. Œuvre, fiction et récit.* Propos recueillis par Sylvie Patron. Vox Poetica (non daté) : http://www.vox-poetica.org/entretiens/intOlsen.html

ORIOL-BOYER C. (dir.). (2004). *50 activités de lecture-écriture en ateliers de l'école au collège.* Tomes I. *Écritures brèves.* CRDP Midi-Pyrénées.

ORIOL-BOYER C. (dir.). (2004). *50 activités de lecture-écriture en ateliers de l'école au collège.* Tomes II. *Écritures longues.* CRDP Midi-Pyrénées.

OUGHOURLIAN J.-M. (2013). *Notre troisième cerveau.* Paris : Albin Michel.

PACHERIE E. & PROUST J. (coord.). (2004). *La psychologie cognitive.* Cogniprisme. Paris : Ophrys.

PATOINE P.-L. (2010). *Du sémiotique au somatique. Pour une approche neuroesthétique de la lecture empathique.* Thèse de doctorat en sémiologie. Université du Québec à Montréal.

PATRON S. (2005a). Le narrateur et l'interprétation des termes déictiques dans le récit de fiction. *In* Daniele Monticelli, Renate Pajusalu et Anu Treikelder (ed.) (2005). *De l'énoncé à l'énonciation et vice-versa. Regards multidisciplinaires sur la deixis / From utterance to uttering and vice-versa. Multidisciplinary views on deixis.* Tartu : Presses Universitaires de Tartu.187-202.

http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00698692 , soumis le : Jeudi 28 Mars 2013, dernière modification le : Vendredi 29 Mars 2013

PATRON S. (2005b). Sur l'épistémologie de la théorie narrative (narratologie et autres théories du récit de fiction). *Les Temps modernes*. N°635-636 (2005). 262-285.

http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00698648, soumis le : Jeudi 28 Mars 2013, dernière modification le : Vendredi 29 Mars 2013

PATRON S. (2011). Homonymie chez Genette ou la réception de l'opposition histoire/discours dans les théories du récit de fiction. *In* BRUNET E. et MAHRER R. (ed.). *Relire Benveniste. Actualité des recherches sur l'énonciation.* Louvain-la-Neuve : Academia/L'Harmattant. p. 97-121.

PATRON S. (2009). *Le narrateur. Introduction à la théorie narrative*. Paris : Armand Colin.

PATRON S. (2012). Introduction. *S.-Y. Kuroda, Pour une théorie poétique de la narration*. Paris : Armand Colin.

PAVEL T. (1988) [1986]. *Univers de la fiction.* Paris : Seuil.

PAVEL T. (2003a). *La pensée du roman.* Paris : Gallimard.

PAVEL T. (2003b). Fiction et perplexité morale. XXVe Conférence Marc-Bloch. EHESS. 10 juin 2003. URL : http://cmb.ehess.fr/59

PAVEL T. (2006a). *Comment écouter la littérature ?* Paris : Collège de France / Fayard

PAVEL T. (2006b). Mondes possibles, normes et biens. Ateliers de théorie littéraire. 27 février 2006. Fabula. Dernière mise à jour le 30 mai 2006.

http://www.fabula.org/atelier.php?Mondes_possibles%2C_normes_et_biens

PELLETIER J. (2005). Deux conceptions de l'interprétation des récits de fiction. *Philosophiques*, vol. 32. n°1. 2005. 39-54.

PELLETIER J. (2008). La fiction comme culture de la simulation. *Poétique*. Le Seuil. Avril 2008/2 – n°154. 131-146.

PENNAC D. (1992). *Comme un roman.* Paris : Gallimard.

PETIT M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi.* Paris : Belin.

PETIT M. (2008). *L'art de lire ou comment résister à l'adversité.* Paris : Belin.

PHILIPPE G. (dir.) (2000). *L'ancrage énonciatif des récits de fiction. Langue Française.* N° 128.

PHILIPPE G. (2000a). Présentation. In PHILIPPE G. (2000). *L'ancrage énonciatif des récits de fiction. Langue Française.* N° 128. 3-8.

PHILIPPE G. (2000b). Les divergences énonciatives dans les récits de fiction. In PHILIPPE G. (2000). *L'ancrage énonciatif des récits de fiction. Langue Française.* N° 128. 30-51.

PHILIPPOT P. (2011) [2007]. *Emotion et psychothérapie.* Wavre (Belgique) : Mardaga.

PICARD A.-M. (2010). *Lire délire. Psychanalyse de la lecture.* Toulouse : Érès.

PICARD A.-M. (2011). Corps lecteurs : se donner à lire. *In* Marika Bergès-Bounes et Jean-Marie Forget, *Le corps, porte-parole de l'enfant et de l'adolescent.* ERES « Psychanalyse et clinique », 2011, p. 161-178.

PICARD M. (1986). *La lecture comme jeu.* Paris : Minuit.

PICARD M. (dir.). (1987). *La lecture littéraire.* Paris : Clancier-Guénaud.

PICARD M. (1989). *Lire le temps.* Paris : Minuit.

PICARD M. (1991). L'enfant lecteur. *In* PILLU P. (1991). *Lectures de* L'Enfant *de Jules Vallès.* Reims : Klincksieck.

PLANE S. et FRANÇOIS F. (dir.) (2006). *La fiction et son écriture.* In *Repères.* N°33. INRP.

PRINCE G. (?). Narratologie classique et narratologie post-classique. Vox-Poetica. http://www.vox-poetica.org/t/articles/prince.html. Article consulté le 15 juillet 2013.

PORTELETTE A. (2011). Écrire pour mieux lire. *Le Français d'aujourd'hui.* 2011/3. n°174. 69-78

POTTIER J.-M. (coord.). (2005). *« Seules les traces font rêver ». Enseignement de la littérature et génétique textuelle.* Actes des Ves rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. Reims : CRDP Champagne-Ardenne.

POULAIN E. (2006). *Approche pragmatique de la littérature.* Paris : L'Harmattan.

PROPP V. (1970) [1928]. *Morphologie du conte.* Paris : Seuil.

PROUST J. (2000). Pour une théorie "motrice" de la simulation. *Psychologie française* (2000). 45. 5. 295-306.

PROUST J. (2003). *La théorie de l'esprit. Entretien.* Archives audiovisuelles de la Recherche.
http://www.archivesaudiovisuelles.fr/FR/_video.asp?id=148&ress=522&video=90036&format=68

RABATÉ D. (2013). « L'identification » un dialogue entre Dominique Rabaté et Bernard Vouilloux. Partie 1. Séminaire du 23 mars 2013. CRAL (EHESS-CNRS). http://cral.ehess.fr/index.php?1453

RADFORD C. (2005). Comment pouvons-nous être émus par le destin d'Anna Karénine ? *The Proccedings of Aristotelian Society,* supp. Vol 49, 1975, in COMETTI J.-P., MORIZOT J. et POUIVET R. (2005).

REBOUL A. (2008). L'ironie auctoriale : une approche gricéenne est-elle possible ? *Philosophiques* 35/1. 25-55.

REBOUL A. (2009). La fiction, la narration et le développement de la rationalité, *Nouveaux cahiers de Linguistique française* 29, 83-98.

REBOUL A. (2011). La résistance imaginative : émotions, valeur et fiction. *In* TAPPOLET C. (ed). *Les Ombres de l'âme : penser les émotions négatives,* Markus Halter Ed. http://l2c2.isc.cnrs.fr/publications/files/OdAepreuvesch7-Reboul.pdf (consulté le 27 juillet 2013).

REBOUL A. (2012). Réception de la fiction : le cas de la résistance imaginative. In VOISIN B. (dir.). (2012). *Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique*. Actes du colloque organisé par Bérengère Voisin, les 26 et 27 mai 2011. (c) Publications numériques du CÉRÉdI, "Actes de colloques et journées d'étude (ISSN 1775-4054)", n° 6, 2012.

REBOUL A. (2013). Résistance imaginative et norme fictive. *In* SIEVERS J. (ed). (in press) *Normes comme fictions : la non-existence dans le domaine normatif,* College Publications. http://l2c2.isc.cnrs.fr/en/publications/?membername=annreboul (consulté le 27 juillet 2013).

RENARD F. (2008). Une approche sociologique des habitudes de lecture. Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire. *Éducation et didactique* [en ligne].Vol 2. N°1. Juin 2008. Mis en ligne le 01 juin 2010 consulté le 16 octobre 2012.

REUTER Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques.* n°60. Décembre 1988.

REUTER Y. (1996) [1991]. *Introduction à l'analyse du Roman.* Paris : Dunod.

REUTER Y. (2012 [2001]). *L'analyse du récit.* Paris : Armand Colin.

REVAZ F. (2009). *Introduction à la narratologie.* Bruxelles : De Boeck.

RICŒUR P. (1983). *Temps et récit.* T1. Paris : Seuil.

RICŒUR P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris : Seuil.

RIZZOLATTI G. et SINIGAGLIA C. (2008). [publié en Italie en 2006]. *Les neurones miroirs.* Paris : Odile Jacob.

RODRIGUEZ A. (2012). La critique littéraire rend-elle empathique ? Dossier Empathie. Fabula.

ROQUES M.-H. (2006). *Les écritures du « je ».* Paris : Bertrand-Lacoste.

ROUXEL A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire.* Rennes : PUR.

ROUXEL A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire ? Université d'automne : *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements.* Site Eduscol.

ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : PUR.

ROUXEL A. (2005). *Lectures cursives : quel accompagnement ?* Paris : Delagrave

ROUXEL A. et BRILLANT-RANNOU N. (2012). Lire avec son corps : l'écoute de soi lisant. In *Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique.* Actes du colloque organisé par Bérengère Voisin, les 26 et 27 mai 2011, publiés sous la direction de Béréngère Voisin. Publications numériques du CÉRÉdI, « Actes de colloques et journées d'étude (ISSN 1775-4054) », n°6, 2012.
URL: http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?lire-avec-son-corps-l-ecoute-de.html- consultée le : 9 août 2013

RYAN M.-L. (2006). Des mondes possibles aux univers parallèles. Atelier de théorie littéraire. 4 mai 2006. Fabula.
http://www.fabula.org/atelier.php?Des_mondes_possibles_aux_univers_parall%26egrave%3Bles

SAIMPOND A. (2007). La simulation mentale du mouvement. Les films de l'Experimentarium. Université de Bourgogne.
http://www.neuropsychologie.fr/index.php?/page/media.html/_/neurosciences/la-simulation-mentale-du-mouvement-r94

SALLENAVE D. (1991). *Le don des morts.* Paris : Gallimard.

SALLENAVE D. (2009). *« Nous, on n'aime pas lire ».* Paris : Gallimard.

SARTRE J.- P. (2000) [1938]. *Esquisse d'une théorie des émotions.* Paris : Livre de poche

SARTRE J.- P. (1985) [1948]. *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.

SCHAEFFER, J.-M. (1999a). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

SCHAEFFER, J.-M. (1999b). Pourquoi la fiction ? Entretien avec Alexandre Prstojevic. http://www.vox-poetica.org/entretiens/intSchaeffer.html

SCHAEFFER, J.-M. (2001). De la fiction. In BESSIÉRES J. et ROUSSIN P. (dir.). (2001). *Partages de la littérature. Partages de la fiction.* Paris : Seuil.

SCHAEFFER, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Vincennes : Editions Thierry Marchaise.

SCHAFFNER A. (2005). « La pâte de vie ». La recherche de l'émotion du lecteur dans les romans du XX^{e} siècle. *In* JOUVE V. (2005). (dir.). *L'expérience de lecture.* Paris : L'Improviste. 129-146.

SCHLANGER J. (2008) [1992]. *La mémoire des œuvres.* Lagrasse : Verdier.

SCHMITT A. (2012). De la poétique cognitive et de ses (possibles) usages. *Poétique* 170. 2012/2. 143-162.

SCHMITT A. (2014). Autofiction et poétique cognitive. Conférence du 10 mars 2014 au

laboratoire NATA de Bordeaux 3. Vidéo.

http://climas.u-bordeaux3.fr/index.php/le-laboratoire/nata/seances/160-nata-a-schmitt-autofiction-et-poetique-cognitive-video

SCHUEREWEGEN F. (2012). *Introduction à la méthode postextuelle. L'exemple proustien.* Paris : Classiques Garnier. Collection « Théorie de la littérature » (n°4).

SCHUEREWEGEN F. (2013). Introduction à la méthode postextuelle. Entretien publié le 1 février 2013. Propos recueillis par avec Frank Wagner .Vox-Poetica. http://www.vox-poetica.org/entretiens/intSchuerewegen.html

SÈBE S. et GOIGOUX R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs. CM1-CM2-6e-Segpa.* Paris : Retz.

STALLONI Y. (2006). *Dictionnaire du roman.* Paris : Armand Colin.

STEVENSON R. L. (2007) [1882]. A bâtons rompus sur le roman. *Essais sur l'art de la fiction.* Paris : Payot. 213-230.

SUSSAN R. (2010). Sciences cognitives : vers une nouvelle critique littéraire ? Le Monde.fr. 30.04.2010 à 17h23. Mis à jour le 30.04.2010.

SUSSAN R. (2011). Peut-on développer l'empathie ? *Empathie.* Revue du Cube #1, octobre 2011. http://www.cuberevue.com/peut-on-developper-empathie/6.

SYSSAU A. (2006). Emotion et cognition. *In* BLANC N. (dir.) (2006). *Emotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition.* Paris : In Press.

TAUVERON C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire.* Lausanne : Delachaux et Niestlé.

TAUVERON (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In GROSSMANN F. et TAUVERON C. (1999). Comprendre et interpréter les textes à l'école. *Repères.* N°19- 1999.

TAUVERON C. (dir.) (2002a). *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse – Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre.* Grenoble : CNDP.

TAUVERON C. (2002b). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM.* Paris : Hatier.

THERIEN G. (1990). Pour une sémiotique de la lecture. *Protée.* Vol. 18. 2-3. 1990. 1-14.

THERIEN G. (2007). L'exercice de la lecture littéraire. In GERVAIS B. et BOUVET R. (dir.) (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire.* Québec : Presses de l'Université du Québec. 11- 42.

THIRIOUX B. (2010). L'empathie, pour sortir de l'égocentrisme. Conférence au Collège de la Cité des Sciences et de l'Industrie. 13 mars 2010. Téléchargeable sur le site de France Culture.

THIRIOUX B. (2011). Perception et aperception dans l'empathie : une critique des neurones miroirs. *In* ATTIGUI P. et CUKIER A. (dir.). (2011). *Les paradoxes de l'empathie*. Paris : CNRS Editions. 73-94.

TISSERON S. (2010a). *L'empathie au cœur du jeu social.* Paris : Albin Michel.

TISSERON S. (2010b). Apprendre à jouer pour développer l'empathie. *Spirale.* 2010/4. N°56. 47-56. DOI : 10.3917/spi.056.0047

TISSERON S. (2011a). « Empathie : les dangers d'une mystifications ». *Revue du Cube* 1. Octobre 2011.

[en ligne] http://www.cuberevue.com/empathie-le-danger-des-mystifications/23

TISSERON S. (2011b). L'empathie, au cœur du jeu social. Entretien avec Henri-Pierre Bass. *Le Journal des psychologues.* 2011/3. n°286. 20-23. DOI : 10.3917/jdp.286.0020

TREMBLAY M. (1994). *Un ange cornu avec des ailes de tôle*. Montréal : Léméac Éditeur.

TSIMBIDY M. et REZZOUK A. (2012). *La jeunesse au miroir. Les pouvoirs du personnage.* Paris : L'Harmattan.

TSIMBIDY M. (2012). Le méchant : Jeux et effets de distanciation. In TSIMBIDY M. et REZZOUK A. (2012). *La jeunesse au miroir. Les pouvoirs du personnage.* Paris : L'Harmattan.

TODOROV, T. (2007). *La littérature en péril.* Paris : Flammarion

VALLES J. (2001) [1857-1882]. *Victimes du livre. Écrits sur la littérature.* Articles réunis et présentés par D. Labouret. Jaignes : La chasse au Snark.

VARGAS LLOSA M. (2006) [1990]. *La vérité par le mensonge.* Première parution en 1990 sous le titre original : *La verdad de las mentiras*. Traduit de l'espagnol par Albert Bensousssan et Anne-Marie Casès. Paris : Gallimard.

VELLEMAN J. D. (2003). Narrative Explanation. *The Philosophical Review.* Vol. 112. N°1. Janv. 2003. 1-25. Published by : Duke University Press on behalf of Philosophical Review. Stable URL : http://www.jstor.org/stable/3595560. Accessed : 02/09/2008. 16:12.

VIBERT A. (2012). Expliquer un texte littéraire : ce que la recherche en didactique de la littérature peut apporter au renouvellement et à la diversification des pratiques. Publié le 7 sept. 2012 et modifié le 6 nov. 2012. Site de l'académie d'Aix-Marseille.

VIBERT A. (2013). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? Intervention en séminaire national (mars 2011). Novembre 2013. MEN/DGESCO-IGEN. http://eduscol.education.fr

VICTORRI B. (2014). L'origine du langage. *Les Ernest. 15 minutes pour changer notre vision du monde.* http://www.les-ernest.fr/lorigine-du-langage/

VIGNEMONT F. de (2008). Empathie miroir et empathie reconstructive. *Revue philosophique de la France et de l'étranger.* 2008/3. Tome 133. 337-345.

VIGNEMONT F. de (2012). Les frontières floues du corps propre. *Cerveau & Psycho* – n°52 juillet-août 2012.

VINCENT J.-D. (1999). *Biologie des passions.* Paris : Odile Jacob.

VOUILLOUX B. (2013). « L'identification » un dialogue entre Dominique Rabaté et Bernard Vouilloux. Partie 2. Séminaire du 23 mars 2013. CRAL (EHESS-CNRS). http://cral.ehess.fr/index.php?1453

VYTGOTSKI L. (2005) [1925]. *Psychologie de l'art.* Paris : La Dispute.

VYTGOTSKI L. (1997) [1934 pour la version originale]. *Pensée et langage.* Paris : La Dispute.

DE WAAL F. (2010). *L'âge de l'empathie. Leçons de la nature pour une société solidaire.* Paris : Les Liens qui Libèrent.

WAGNER F. Introduction à la méthode postextuelle. Entretien avec Franc Schuerewegen à propos de *Introduction à la méthode postextuelle. L'exemple proustien* publié le 1 février 2013. Vox-Poetica. http://www.vox-poetica.org/entretiens/intSchuerewegen.html

WALTON K. (1990). *Mimesis as Make-Believe. On the foundations of the Representionnal Arts,* Harvard University Press.

ZUNSHINE L. (2006). *Why we read fiction : Theory of Mind and the Novel.*

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 1 : *Comparaison des modèles de l'activité lectorale de* Michel Picard (1986 : 214) *et* Vincent Jouve (1993 : 35-36) 26
Tableau n° 2 : *Comparaison des taux de non-réponses à l'enquête PISA, en fonction du type de réponses posées* (MEN, 2011) 44
Tableau n° 3 : *Corrélation entre les techniques utilisées dans le récit et les niveaux de conscience représentés* (Cohn, 1981 : 164) 82
Tableau n° 4 : *Frontières du personnage par rapport au réel* (Jouve, 1992 : 66) 99
Tableau n° 5 : *Comparaison des dispositifs fictionnels* (Schaeffer, 1999 : 255). 140
Tableau n° 6 : *Les trois étages de l'empathie selon Serge Tisseron (2011b).* 185
Tableau n° 7 : *Les différentes conceptions de la Théorie de l'esprit* (Proust, 2002). 200
Tableau n° 8 : *Rôle des émotions dans l'empathie* (Vignemont : 2008). 203
Tableau n° 9 : *Le circuit de la communication empathique* (Brunel et Cosnier, 2012 : 103). 204
Tableau n° 10 : *Les aspects constitutifs de la communication empathique* (Brunel et Cosnier, 2012 : 103). 206
Tableau n° 11 : *Synthèse des processus mis en jeu dans l'empathie.* 207
Tableau n° 12 : *Les composantes du processus émotionnel* (Philippot : 17). 252
Tableau n° 13 : *Modèle de l'activité lectorale dans la fiction.* 302
Tableau n° 14 : *Textes institutionnels du MEN régissant l'enseignement du français et/ou de la littérature de la maternelle au lycée.* 320
Tableau n° 15 : *Liste des classes ayant expérimenté la séquence de lecture de « La Barbe bleue ».* 351
Tableau n° 16 : *Comparaison des lettres écrites au nom de la jeune fille et de sa mère.* 356
Tableau n° 17 : *Moralités proposées par les élèves de CM2 et de 6ème.* 360
Tableau n° 18 : *Contradiction entre l'écrit 1 (moralité) et l'écrit 2 (bilan).* 361
Tableau n° 19 : *Comparaison entre écrit 1 (moralité) et écrit 2 (bilan).* 361
Tableau n° 20 : *Liste des consignes d'écriture proposées dans* le Journal de Gilgamesh. 388
Tableau n° 21 : *Profil des enseignants ayant expérimenté la séquence sur le* journal de Gilgamesh. 391
Tableau n° 22 : *Liste des classes ayant expérimenté la séquence sur* le journal de Gilgamesh. 392

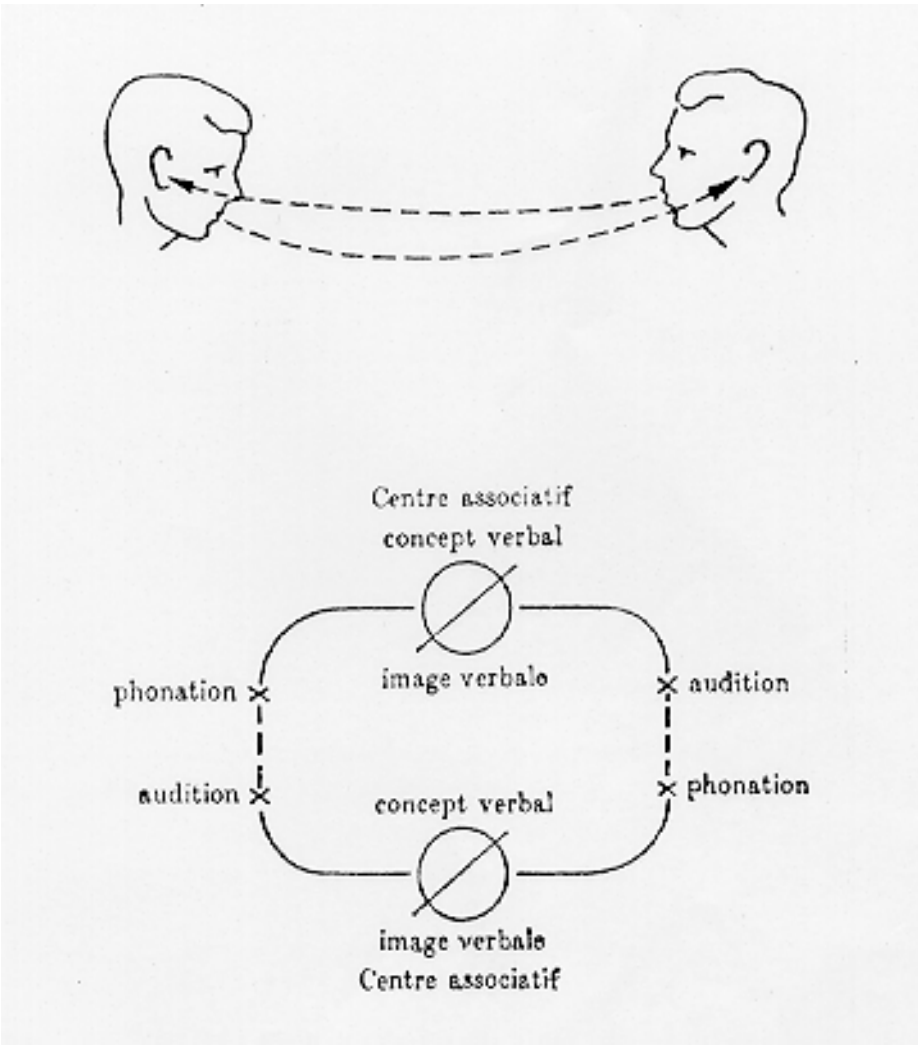
Tableau n° 23 : *Liste des documents à disposition pour l'analyse.* 393
Tableau n° 24 : *Écrits d'élèves.* 399
Tableau n° 25 : *Écrits d'élèves.* 399
Tableau n° 26 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 1.* 401
Tableau n° 27 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 2.* 402
Tableau n° 28 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 2.* 402
Tableau n° 29 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 3.* 402
Tableau n° 30 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 3.* 403
Tableau n° 31 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 4.* 404
Tableau n° 32 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 4.* 404
Tableau n° 33 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 4.* 404
Tableau n° 34 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 4.* 405
Tableau n° 35 : *Écrits d'élèves EE5-EE6 Catégorie 5.* 405
Tableau n° 36 : *Écrits d'élèves EE5-EE6.* 407
Tableau n° 37 : *Écrits d'élèves EE7 Catégorie 1.* 409
Tableau n° 38 : *Comparaison d'écrits mettant en jeu la compétence axiologique.* 410
Tableau n° 39 : *Écrits d'élèves EE7 Catégorie 3.* 412
Tableau n° 40 : *Écrits d'élèves EE8.* 414
Tableau n° 41 *: Écrits d'élèves EE9.* 415
Tableau n° 42 : *Écrits d'élèves EE9.* 416
Tableau n° 43 : *Écrits d'élèves EE9.* 416
Tableau n° 44 : *Écrits d'élèves EE9.* 416
Tableau n° 45 : *Écrits d'élèves EE11 à EE14.* 418
Tableau n° 46 : *Écrits d'élèves EE14.* 420
Tableau n° 47 : Écrits d'élèves EE14. 420
Tableau n° 48 : *Écrits d'élèves EE17.* 421
Tableau n° 49 : *Écrits d'élèves EE17.* 422
Tableau n° 50 : *Écrits d'élèves EE17.* 422
Tableau n° 51 : *Écrits d'élèves EE17.* 423
Tableau n° 52 : *Écrits d'élèves EE17.* 424
Tableau n° 53 : *Écrits d'élèves.* 425

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : II-7-1 479
ANNEXE B : II-9-1 480
ANNEXE C : III-11-1 481
ANNEXE D : III-11-2 485
ANNEXE E : III-12-1 490
ANNEXE F : III-12-2 492
ANNEXE G : III-12-3 494
ANNEXE H : III-12-4 496
ANNEXE I : III-12-5 498
ANNEXE J : III-13-1 501
ANNEXE K : III-13-2 503
ANNEXE L : III-14-1 532
ANNEXE M : III-14-2 557
ANNEXE N : III-14-3 569
ANNEXE O : III-14-4 570
ANNEXE P : III-14-5 574
ANNEXE Q: III-14-6 576
ANNEXE R : III-14-7 585
ANNEXE S : III-14-8 597
ANNEXE T : III-14-9 602
ANNEXE U : III-14-10 614
ANNEXE V: III-15-1 618
ANNEXE W: III-15-2 644
ANNEXE X : III-15-3 724
ANNEXE Y : III-15-4 725
ANNEXE Z: III-15-5 730

ANNEXE A : II-7-1

Tableau du circuit de la parole de Ferdinand de Saussure[393]

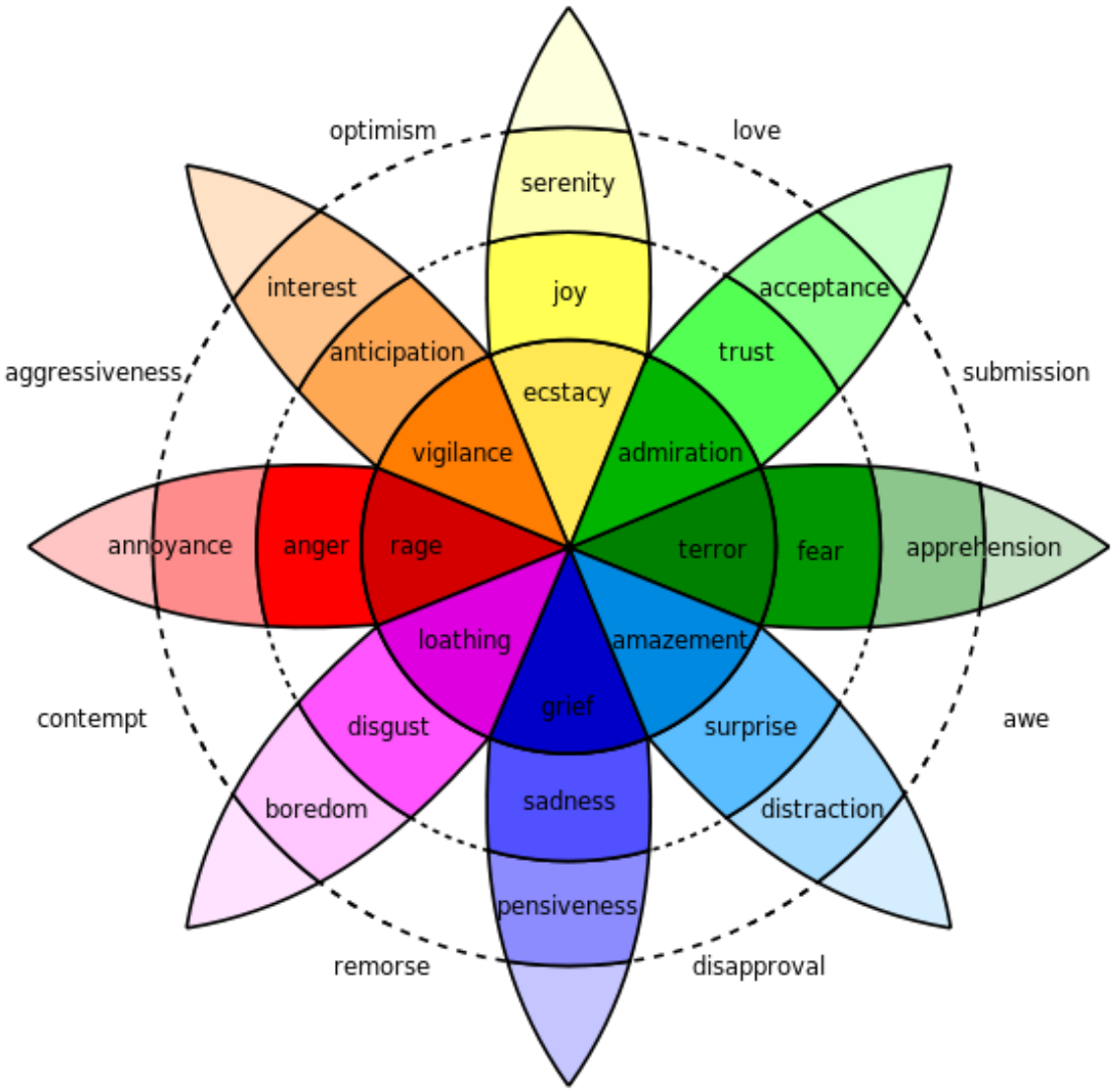


[393] Nous avons trouvé ce schéma dans l'article de Akatane Suenaga « Benveniste et Saussure : l'instance du discours et la théorie des signes », Linx 9, 1997, p. 123-128.

ANNEXE B : II-9-1

« Roue des émotions » de Plutchik

Modèle de Circumplex en deux dimensions



ANNEXE C : III-11-1

Programmes et documents d'accompagnement
Occurrences du mot « fiction »

Apparition des mots « fiction », « fictif » ou « fictionnel »[394]
ECOLE MATERNELLE cycle 1
Programmes et progression, BO HS n° 3 du 19 juin 2008
Ø
***Le langage en maternelle,* Ressource pour la classe, mai 2011, CNDP**
20 occurrences dont voici quelques exemples : Le récit peut concerner aussi bien le réel que la fiction (24). Les **écrits littéraires.** Ils se présentent essentiellement sous forme de livres, parfois sous des formes multimédias, et font pénétrer dans un univers de fiction ou jouent de la fonction poétique du langage. Dans le premier cas, ils permettent aux élèves de s'initier à des textes longs, de penser ou rêver sur des histoires, de s'identifier à des personnages, de découvrir des vies dans lesquelles ils se projettent, des héros auxquels ils s'identifient et des amis virtuels. Bien choisis, ils ouvrent à la réflexion sur des thèmes variés et forts et à la découverte de soi (60). Grâce à la littérature de jeunesse, c'est à un univers culturel particulier que les enfants sont introduits, celui du récit et de la fiction, même si d'autres formes enrichissent cet ensemble (66-67). **Nourrir l'imaginaire enfantin** La littérature de jeunesse mobilise et enrichit **l'imaginaire enfantin** – cette capacité à produire des images mentales – de deux manières : par la forme (le récit) et par l'univers créé (la fiction). La forme du récit, sa structure, certaines formules (*il était une fois, dans un pays lointain, il y a bien longtemps)* touchent les enfants, avant même l'âge de l'école maternelle, et mettent en mouvement des pensées, une vie intérieure. La répétition des lectures joue une grande importance en créant une sorte de « sécurité ». Les enfants observent que l'on ne répète pas de la même façon des textes à portée documentaire et sentent le statut particulier des récits de fiction. Tout-petits, ils perçoivent la différence avec le langage en situation, avec le langage qui décrit le réel. Ils savent que le texte de l'histoire est à écouter, qu'il ne constitue pas une introduction à l'action. L'univers des histoires éclaire le réel à travers la fiction : beaucoup de textes interrogent l'histoire, la société, les problèmes de l'enfance. Les héros, souvent des enfants, ressemblent à leurs lecteurs et, comme eux, s'affrontent à des problèmes complexes (la violence, la famille, la différence, la solitude, la rivalité...) qu'ils analysent, résolvent parfois, mais qu'ils problématisent toujours (67). Pour les enfants qui n'ont guère fréquenté les livres, voire pas du tout, avant l'école, ils peuvent néanmoins connaître l'univers de fiction par les dessins animés ou les petits films d'animation vus à la télévision, qui n'ont pas l'épaisseur des albums mais qui leur ont raconté des histoires, qui les ont fait rêver, rire ou pleurer... Ces histoires sont parfois adaptées de contes ou de textes devenus classiques qu'ils auront plaisir à retrouver en classe (69). **Faire entrer dans les mondes fictionnels** **Organiser la rencontre avec des personnages** (150) **Amener à comprendre les pensées d'autrui et apprendre à en parler** Il faut cependant que le jeune élève distingue les états mentaux des personnages de ses propres états mentaux provoqués par l'immersion dans la fiction et le processus d'interprétation. Aussi, il est intéressant pour l'enseignant d'attribuer aux personnages des « bulles de paroles ou de pensées ». Les jeunes élèves pourront indiquer ce qui devra figurer dans ces bulles après avoir prélevé dans le texte (lu et relu par le maître) les éléments permettant d'en inférer le contenu et de distinguer actions, commentaires de l'action par un tiers, des

[394]C'est nous qui soulignons, dans les extraits cités, les occurrences des mots « fiction », « fictif » et « fictionnel » avec les mots qui leur sont associés.

paroles et pensées du personnage.(153)

Se représenter le monde fictionnel

Le monde fictionnel demande à être représenté par le lecteur : se créer des images mentales pour participer à l'histoire garantit un plaisir de lecture (les images du livre ne sauraient suffire). Pour les stimuler, les tâches de dessin permettent d'expliciter les blancs du texte, de prolonger le récit, de préciser l'espace d'action... nécessitant des retours au texte et des relectures. (160)

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE cycle 2

***Programmes et Socle commun palier 1*, BO HS n° 3 du 19 juin 2008**

Ø

***Lire au CP,* Ressource pour faire la classe à l'école, janvier 2010, MEN**

Fiche R3 : l'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les années antérieures ? (59, 36)

En ce qui concerne les textes courts (à distinguer des albums, contes complets, etc.), les élèves doivent apprendre à entrer dans l'écoute avec des questions qui seront formulées préalablement, en fonction du projet particulier (recherche d'informations après un travail en sciences, découverte d'une nouvelle histoire...) et du type de texte (fictionnel, documentaire, prescriptif, etc.) (13).

Acquisition de connaissances sur les univers de fiction, les personnages types (16)

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE cycle 3

***Programmes et Socle commun palier 2,* BO HS n° 3 du 19 juin 2008**

Ø

***Une culture littéraire,* Ressource pour faire la classe à l'école, mars 2008, MEN**

Ø

COLLÈGE

***Programmes du collège, Français*, BO n° 6 du 28 août 2008**

En classe de 5ème

3. Travaux d'écriture
- récits rendant compte d'une expérience personnelle incluant l'expression de sentiments ;
- descriptions de lieux divers ;
- portraits de personnages réels, imaginaires ou inspirés d'une œuvre étudiée ;
- dialogues fictifs ou réels, invention ou transcription d'une interview ; (8)

IV. L'expression orale
Le professeur commence à développer des situations d'expression orale qui permettent aux élèves de dialoguer entre eux, par exemple dans le cadre des études de textes et lors de dialogues fictifs avec jeux de rôles. (9)

En classe de 3ème

3. Travaux d'écriture
- écriture narrative : a. récits autobiographiques, lettre fictive : à partir d'une situation d'énonciation définie, combinant la narration d'un événement et l'expression de sentiments (13)

***Les nouveaux programmes de français du collège,* Ressource pour la formation continue des enseignants, octobre 2009, MEN**

RACONTER

ANNEXE C : III-11-1

Notre temps serait en manque d'Histoire (on a même annoncé « la fin de l'Histoire ») et – est-ce lié ? – en manque d'histoires. Dans les classes, nous cadastrons beaucoup la littérature, mais savons-nous encore raconter ? N'est-il pas urgent de retrouver cet outil d'humanité, l'art de raconter des histoires, qui rappelle à l'homme qu'il n'est pas qu'un consommateur, mais un tissu de fables héritées. Il s'agit, à l'instar du directeur du Théâtre de l'Odéon, Olivier Py, de croire « à la vertu anthropogène des mythes ». « Sommes- nous, écrivait-il dans la présentation de la saison 2008/2009, autre chose que des fables errantes dans le siècle ? Reconnaître notre humanité non pas comme un fait scientifique mais comme un récit qui doit être dit et redit, c'est déjà en percevoir l'énigme. La fiction est hélas le plus souvent malade de virtualité, et le monde des images nous enivre de réalités fictionnées dans une débauche d'obscénité vécue. Cette réalité-fiction est plus qu'un désenchantement. C'est une forme totalitaire qui a comme postulat de départ la médiocrité du monde et pour horizon l'à-quoi-bon. L'homme y perd son destin, ne regarde plus le ciel étoilé des métaphores. Il faudrait pleurer et grincer des dents devant cette perte de récit, devant ces formes de récit qui n'en sont pas, devant ce désert sans mythes et sans paraboles. » (6)

Quelles conséquences didactiques tirer de ces réflexions? Si les nouveaux programmes réservent le terme de « lecture cursive » à une lecture comprise comme lecture personnelle, faite par l'élève à la maison, il s'agit de ne pas réduire la lecture en classe à la seule fréquentation d'extraits ou de morceaux choisis. Il y a un souci de « cursivité » à garder, comme une compétence essentielle à acquérir, pour aider l'élève à suivre le fil d'un récit, et pour accompagner une pratique dynamique de la lecture d'œuvres intégrales : attention au début de textes, à la mise en place d'une histoire, à la claire intelligibilité des éléments de la fiction**,** au cadre spatio-temporel et aux personnages. (7)

***Socle commun de connaissances et de compétences*, Décret du 11 juillet 2006**

Ø

***Socle commun de connaissances, de compétences et de culture,* Projet, Loi d'orientation du 8 juin 2014**

Ø

***Contributions des disciplines à l'évaluation de la culture humaniste*, Palier 3, Compétence 5, Document d'appui, novembre 2010, MEN**

Item Relevant de la culture littéraire : œuvres littéraires du patrimoine

Français Ø

Arts Plastiques

Les arts plastiques ont sans cesse tissé des liens avec la littérature. L'élève doit ainsi prendre conscience de la richesse des relations en interactions même simples entre le mot, le texte et la forme plastique, mais aussi percevoir les sources littéraires d'une œuvre d'art (littérature, poésie, textes religieux et mythologiques), identifier et situer des interrelations entre des genres artistiques (autoportrait, autofictions, scène de genre,…) et littéraires (romans et autobiographies, poésie, théâtre) (4).

Item Mobiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité « science-fiction » (10)

Item Être capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre

Histoire géographie

Il s'agit aussi pour l'élève de comprendre que l'auteur d'un texte, d'une image, d'un film documentaire ou de fiction, a une intention, afin de pouvoir effectuer une « critique » du document et, partant, d'en tirer des informations fiables. (17)

***Programmes de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, BO n° 9 du 30 septembre 2010**

Activités

- Pratiquer diverses formes d'écriture (fonctionnelle, argumentative, fictionnelle, poétique, etc.) (4, 8)

ANNEXE C : III-11-1

Quatre objets d'étude communs à toutes les séries générales

Le personnage de roman, du XVIIème siècle à nos jours

L'objectif est de montrer aux élèves comment, à travers la construction des personnages, le roman exprime une vision du monde qui varie selon les époques et les auteurs et dépend d'un contexte littéraire, historique, culturel, en même temps qu'elle le reflète, voire le détermine.
Le fait de s'attacher aux personnages permet de partir du mode de lecture qui est le plus courant. On prête une attention particulière à ce que disent les romans, aux modèles humains qu'ils proposent, aux valeurs qu'ils définissent et aux critiques dont ils sont porteurs.
Dans cette appréhension de l'univers de la fiction, on n'oubliera pas que la découverte du sens passe non seulement par l'analyse méthodique des différents aspects du récit qui peuvent être mis en évidence (procédés narratifs et descriptifs notamment), mais aussi par une relation personnelle au texte dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur jouent un rôle essentiel. (4-5)

***Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier*, Intervention de Patrick Laudet, IGEN, Ressources pour le lycée général et technologique, juin 2011**

Cet appel à un souci de littéralité sensible n'est donc pas une plaidoirie pour l'intronisation de la paraphrase dans les séances d'explication de texte. Intégrée pleinement à l'acte de lecture, et non réduite à un préalable obligatoire dont il faudrait formellement s'acquitter, cette sollicitude pédagogique requiert soin et inventivité. Lecture à haute voix du professeur ou des élèves, en ouverture, pendant ou en fermeture de l'exercice ? Proposition de questionnaire rénovés (plutôt que « Qui parle à qui ? », et si la littérature n'est pas seulement auto-référencée à son propre jeu et à sa propre structure : « De quoi ça me parle ? ») ceci afin de soutenir mieux l'investissement fictionnel d'un lecteur, d'emblée moins « savant » qu'*impliqué* ? Prendre au sérieux ce temps de la littéralité sensible n'est pas promouvoir une approche purement subjective des textes, mais un moyen de passer, en circulant entre les deux questions, du « De quoi ça me parle ? » inévitablement subjectif à un « De quoi ça parle ? » plus objectif et plus construit ; deux questions qui ne se superposent jamais complètement mais redonnent au professeur des occasions renouvelées d'enrichir la signification et de l'ajuster. (7)

Là encore, les recherches de Pierre Bayard ouvrent des pistes et des idées didactiques, en cela qu'il s'autorise une double transgression, salutaire, propre à lever deux tabous. Il ne sépare pas la théorie de la fiction, et il n'hésite pas à pratiquer avec humour une critique « interventionniste » (22)

***Le personnage de roman, du XVIIe siècle à nos jours. Pistes de travail,* Ressource pour la classe de première générale et technologique, février 2013**

Le rapport au réel : créature du romancier, « être de papier », le personnage est certes un être de fiction, mais ce n'est pas pour autant son caractère fictif qui le constitue comme personnage. La constitution du personnage passe donc par son inscription dans la fiction. Ce rapport dialectique toujours mouvant entre fiction et réel que cristallise le personnage peut être étudié au moyen de textes très différents (3).

Loin d'être porteur d'une fonction référentielle, le personnage est reconnu comme personnage c'est-à-dire être de fiction : ni vivant ni mort, le personnage est un élément textuel parmi d'autres (9).

Dans une perspective synchronique, les symboles attachés au personnage concernent aussi son statut textuel, selon que le personnage est fictionnel ou référentiel (10).

C'est ce que P. Hamon puis V. Jouve appellent « l'effet-personnage » : le personnage, figure structurelle inachevée (être de fiction incomplet, pétri d'ellipses, aux contours inachevés) (12).

Porosité tout d'abord entre réel et fiction. Le personnage est-il nécessairement entité fictive ? (13).

Est-ce l'inscription au sein d'une fiction ou encore le caractère fictif des situations, paroles et attitudes qui lui sont associées qui le constituent en personnage ? À partir de telles figures, ou encore en s'appuyant sur des personnages plus ou moins directement inspirés du réel, il est possible de saisir comment le romancier fait naître le personnage, comment s'opère le passage du réel peuplé d'individus à la fiction peuplée de personnages. (13)

En cela on voit bien en quoi narrateur et narrataire sont des entités fictionnelles dont, à ce titre, il convient d'examiner le statut au regard de la notion de personnage, non pas nécessairement pour conclure à une identité, mais pour mieux saisir l'essence de la notion (14)

ANNEXE D : III-11-2

Programmes et documents d'accompagnement
Occurrences du mot « émotion »

Apparition des mots « émotion » ou « émotionnel » [395]
ECOLE MATERNELLE cycle 1
Programmes et progression, BO HS n° 3 du 19 juin 2008
DEVENIR ÉLÈVE **À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :** - éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions (3). **AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS** **À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :** - s'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non ; exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement (4) **PERCEVOIR, SENTIR, IMAGINER, CRÉER** L'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. Les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant. Elles sollicitent son imagination et enrichissent ses connaissances et ses capacités d'expression ; elles contribuent à développer ses facultés d'attention et de concentration. Elles sont l'occasion de familiariser les enfants, par l'écoute et l'observation, avec les formes d'expression artistique les plus variées ; ils éprouvent des émotions et acquièrent des premiers repères dans l'univers de la création (5)
***Le langage en maternelle,* Ressource pour la classe, mai 2011, CNDP**
(25 occurrences environ) **Le choix de textes** – des textes porteurs d'émotions ; – les émotions dans les textes (40) L'enseignant guide la recherche de liens entre les faits exposés dans le récit (les actions des personnages ou les événements qu'ils vivent) et les pensées de ces personnages. Il amène les élèves à analyser les pensées des personnages : leurs buts et leurs raisons d'agir, leurs sentiments et leurs émotions, leurs connaissances et leurs raisonnements. Il propose des activités sans recours au texte : reformulation, mime, questions. Il fait du lexique un objectif d'apprentissage permanent : – il travaille le lexique qui permet d'exprimer les pensées humaines (les buts, les sentiments, les émotions, les sentiments), et ce afin de favoriser la compréhension fine de l'identité des personnages, sur laquelle repose souvent l'implicite d'un récit ; (41). **La nature des mots : un critère à prendre en compte dans l'organisation des apprentissages** Les adverbes ont eux aussi une forte valeur sémantique : dans les textes narratifs, ils fournissent de précieux indices pour comprendre situations et émotions et anticiper la suite du récit. (46) **Objectifs poursuivis :** - l'expression des sentiments ou des émotions ressentis personnellement, ou prêtés aux autres et aux

[395] C'est nous qui soulignons, dans les extraits cités, les occurrences des mots « émotion « et « émotionnel » avec les mots qui leur sont associés.

personnages d'histoires connues (57).

Découvrir la langue écrite à travers la littérature

L'action de l'école maternelle est capitale pour que *tous* les élèves s'approprient, avant de savoir lire, les formes langagières et les activités cognitives que suppose la lecture, pour qu'ils se constituent une bibliothèque mentale de formes écrites, de scénarios et d'images, de personnages, de systèmes de personnages qui se ressemblent, pour qu'ils éprouvent des émotions, du plaisir à écouter le rythme et les sonorités de la langue à travers la voix du maître qui lit et relit, pour qu'ils découvrent le monde à travers des textes qui leur donnent à partager des modes de pensée et des points de vue variés (66).

Sûrement parce que ces personnages sont des animaux anthropomorphisés, les jeunes enfants s'identifient facilement, vivent par procuration leurs aventures. Ils partagent leurs émotions, leurs sentiments (la peur), leurs états d'âme (l'ennui), mettent des mots sur des événements de la vie familiale ou sociale (le jeu, les interdits, les disputes...), les expériences de découverte du monde (151).

La compréhension des états mentaux des personnages (intentionnalité, processus de pensée, émotions) est à travailler explicitement à partir de l'interprétation que les jeunes lecteurs peuvent faire de la situation évoquée en regard de leurs expériences réelles ou de leurs expériences de lecture (159).

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE cycle 2

***Programmes et Socle commun palier 1*, BO HS n° 3 du 19 juin 2008**

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE
Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique - Danse : exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments pour communiquer des émotions en réalisant une petite chorégraphie (3 à 5 éléments), sur des supports sonores divers (3).

PRATIQUES ARTISTIQUES ET HISTOIRE DES ARTS
La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts. Ces activités s'accompagnent de l'usage d'un vocabulaire précis qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leurs goûts. Un premier contact avec des œuvres les conduit à observer, écouter, décrire et comparer (3).

***Lire au CP,* Ressource pour faire la classe à l'école, janvier 2010, MEN**

Milieu de CP :
A-t-il des difficultés à repérer et comprendre dans un texte les mots indiquant les sentiments et les **émotions** des personnages des textes ?
Sait-il nommer des sentiments et des émotions dans des situations de la vie quotidienne ? (50)

De manière continue, certaines attitudes ou démarches sont de nature à enrichir pour chacun les représentations qu'il a de la lecture, de son intérêt et des exigences qui s'y attachent, mais aussi les représentations de son apprentissage et de l'intérêt de cet apprentissage :
– discuter des lectures faites par le maitre en classe, faire part des livres explorés (enfants) ou des textes entendus ; échanger sur le contenu et sur la forme (ce qui était intéressant, drôle, etc.), sur les émotions engendrées, sur les suites imaginées, etc. (51)

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE cycle 3

***Programmes et Socle commun palier 2,* BO HS n° 3 du 19 juin 2008**

EPS

Danse : construire à plusieurs une phrase dansée (chorégraphie de 5 éléments au moins) pour exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments et pour communiquer des émotions, sur des supports sonores divers (5)

Compétence 5

ANNEXE D : III-11-2

Culture humaniste
- exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art, en utilisant ses connaissances (13)

***Une culture littéraire,* Ressource pour faire la classe à l'école, mars 2008, MEN**

L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés (5).

L'interprétation, surtout avec de jeunes enfants, permet de revenir sur les sentiments qui ont accompagné la réception de l'œuvre : dégoût ou adhésion (à l'égard d'un comportement, d'une attitude, d'un caractère), rejet ou identification (à l'égard d'un personnage), émotions nées du récit comme de la langue qui le porte, etc […] La littérature de jeunesse, qu'elle soit d'hier ou d'aujourd'hui, n'a jamais manqué de mettre en jeu les grandes valeurs, de montrer comment les choix qui président aux conduites humaines sont difficiles, et comment un être de papier (comme un être de chair) n'est jamais à l'abri des contradictions ou des conflits de valeurs qui guettent chacune de ses décisions (5)

La lecture à haute voix peut porter sur un passage qui a fortement retenu l'attention des élèves (par exemple, en sollicitant fortement leur émotion, ou encore en créant une surprise, etc.) (7).

COLLÈGE

***Programmes du collège, Français*, BO n° 6 du 28 août 2008**

Préambule
3. La lecture de l'image
L'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre : en fournissant à l'élève des représentations du monde présent et passé, elle contribue efficacement à la constitution de sa culture et de son imaginaire ; elle favorise l'expression des émotions et du jugement personnel ; (3)

IV. L'expression orale
Tout au long des quatre années de collège, un véritable apprentissage de l'oral se construit en classe de français. Il se fonde sur la pratique d'échanges, de débats, sur l'expression d'émotions et de réflexions personnelles. (3)

V. L'histoire des arts
[…] En outre, la fréquentation régulière d'œuvres artistiques permet à l'élève d'exprimer des émotions et d'émettre un jugement personnel. Il prend l'habitude de dire ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il ressent avant de passer à l'analyse et à l'interprétation. Il acquiert un vocabulaire technique simple mais approprié aux domaines et aux thématiques artistiques. Il adopte ainsi une démarche de plus en plus autonome, approfondissant sa connaissance du monde et de soi. Prenant en compte la dimension esthétique d'une œuvre littéraire, l'élève développe son goût pour la musicalité et la puissance émotionnelle de la langue et, par la lecture d'œuvres littéraires, il enrichit sa connaissance de l'histoire des arts. (4)

En 6ème
3. Lexique
Domaines lexicaux
- vocabulaire des émotions ;
- vocabulaire des religions (croyances et pratiques religieuses dans l'Antiquité) ;
- vocabulaire des genres littéraires (conte, récit).

III. L'expression écrite
3. Travaux d'écriture
- récits rendant compte d'une expérience personnelle (l'élève peut éventuellement y exprimer sa propre appréciation, ses émotions et ses sensations) (6).

En 3ème
III. L'expression écrite
1. Objectifs
[…] Les activités d'écriture permettent à l'élève d'affiner l'expression de soi, de développer et d'affirmer son

point de vue dans l'argumentation, de mettre l'accent sur l'implication et l'engagement (opinion, conviction, émotion), ou au contraire, la mise à distance et le détachement (objectivité, distance critique, humour).

***Les nouveaux programmes de français du collège,* Ressource pour la formation continue des enseignants, octobre 2009, MEN**

GOÛTER

L'histoire des arts, bien comprise, arrive d'ailleurs à point nommé pour réhabiliter cette part du sensible. Les programmes précisent ainsi, qu'outre la mise en perspective historique qui est sa première visée, ce nouvel enseignement, par la fréquentation des œuvres, permettra « à l'élève d'exprimer des émotions et d'émettre un jugement personnel ». Exigence de l'émotion, et de l'art d'en rendre compte, contre les excès de la mécanisation et du formalisme. Il est heureux que les nouveaux programmes fassent droit à l'émotion, et nous donnent comme ambition d'apprendre à l'exprimer, à la raisonner, pour mieux l'affiner et l'approfondir. La beauté avait fini pas devenir un mot tabou dans les classes de Lettres, c'est regrettable. Oui, il y a de beaux et grands textes, il y a des textes qui racontent de belles et grandes choses : pas de raison de les bannir, au profit de textes parfois jolis mais parfois courts en bouche, comme on le dirait d'un vin. ». (9)

***Socle commun de connaissances et de compétences*, Décret du 11 juillet 2006**

Ø

***Socle commun de connaissances, de compétences et de culture,* Projet, Loi d'orientation du 8 juin 2014**

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun
- *Développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres*
La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale et civique qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. Mais cette sensibilité doit s'éduquer et appelle une réflexion sur les expressions premières des émotions et des sentiments. Par l'acquisition d'un vocabulaire précis, l'élève apprend à exprimer ces émotions, à en élucider les motifs et à les contrôler (11).

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Par là, l'élève développe son jugement, son goût, sa sensibilité et sa capacité d'initiative. Sa perception du réel s'enrichit au fur et à mesure qu'il découvre la diversité des situations humaines, qu'il réfléchit sur ses propres opinions, ses sentiments, ses émotions esthétiques qu'il apprend à exprimer (17).

Il exprime ses sensations et ses émotions par des productions littéraires et artistiques, et pratique, sous des formes diverses, la fonction poétique du langage (19).

***Contributions des disciplines à l'évaluation de la culture humaniste*, Palier 3, Compétence 5, Document d'appui, novembre 2010, MEN**

Éducation musicale
Au collège, l'écoute de la musique - et plus généralement la découverte d'œuvres dans lesquelles elle intervient, cinématographiques par exemple - apprend à l'élève, au départ d'une première émotion ressentie (perception sensible) à mener une enquête pour en identifier des caractéristiques, des éléments remarquables, des figures de style, etc. (7)

Item Connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée littéraire

Ø

Item Connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée artistique

L'élève sait mobiliser des techniques élémentaires relevant de diverses formes d'expression artistique pour exprimer une intention, un projet, une émotion (14)

LYCÉE

Programmes de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en

ANNEXE D : III-11-2

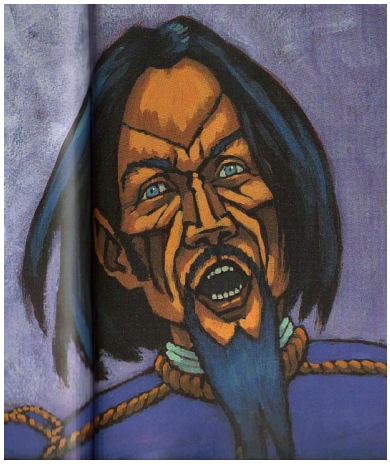
***classe de première séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, BO n°9 du 30 septembre 2010**
Il s'agit de : **.** parfaire sa maîtrise de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante, afin d'argumenter, d'échanger ses idées et de transmettre ses émotions (2) **La poésie du XIXème au XXème siècle : du romantisme au surréalisme** L'objectif est de faire percevoir aux élèves la liaison intime entre le travail de la langue, une vision singulière du monde et l'expression des émotions (3). Dans cette appréhension de l'univers de la fiction, on n'oubliera pas que la découverte du sens passe non seulement par l'analyse méthodique des différents aspects du récit qui peuvent être mis en évidence (procédés narratifs et descriptifs notamment), mais aussi par une relation personnelle au texte dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur jouent un rôle essentiel (5).
***Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier*, Intervention de Patrick Laudet, IGEN, Ressources pour le lycée général et technologique, juin 2011**
« 206. Seul le cadavre sera atteint…L'utilité d'une dissection est surtout de nous enseigner comme la vie nous échappe : l'*esprit* du texte ne peut être touché par le scalpel…L'esprit du texte, c'est le souffle donné par toi, lecteur : l'action de ton haleine qui soulève les mots, trouve le mouvement, l'émotion, rassemble les pages, les nage, redonne vie aux lettres mortes et fait du livre un seul corps dansant. L'*esprit du texte,* son souffle, est une réalité matérielle invisible et très concrète, qui restera à jamais hors d'atteinte des flèches pédagogiques » (2). Citation de Valère Novarina, *Lumières du corps,* « brûler les livres », P. O. L., 2006, p. 111-119. « Le propre de la littérature étant l'analyse des relations toujours particulières qui joignent les croyances, les émotions, l'imagination et l'action, elle renferme un savoir irremplaçable, circonstancié et non résumable, sur la nature humaine, un savoir des singularités » (8). Citation d'Antoine Compagnon (2007 : 34) Sans tomber dans l'effusion admirative ni prendre trop à la lettre la formule de Dostoïevski pour qui « la beauté sauvera le monde », ayons soin aussi de partager avec eux de beaux textes (on a presque l'impression de dire un gros mot en disant cela!) et ne pas interdire ni refouler systématiquement l'admiration dans l'étude littéraire. Car l'admiration, voire l'émotion, constituent aussi des ressorts herméneutiques. Contre la morosité ambiante et le désenchantement, n'oublions pas aussi les textes lumineux, les textes drôles, ceux qui savent qu'il y a tout dans le cœur de l'homme : le pire bien sûr ; mais aussi le meilleur. Un peu de Stendhal, et pas seulement du Maupassant ! (19) Pour réussir cette implication de lecteur, pourquoi ne pas y mettre aussi du cœur ? Le cœur, dans la part qu'il peut prendre à commenter de façon sensible et vivante la littérature, n'est pas forcément le lieu de la sensiblerie, il peut être aussi celui de l'intelligence. Oui, il y a une intelligence du cœur, qu'il s'agit de ne pas refouler dans les classes de Lettres, ni à l'occasion de l'explication de texte. Et la meilleure façon de convoquer le cœur sans tomber dans l'effusif, c'est encore de solliciter à cette occasion le « par cœur » (21-22)
***Le personnage de roman, du XVIIe siècle à nos jours. Pistes de travail,* Ressource pour la classe de première générale et technologique, février 2013**
Ø

ANNEXE E : III-12-1

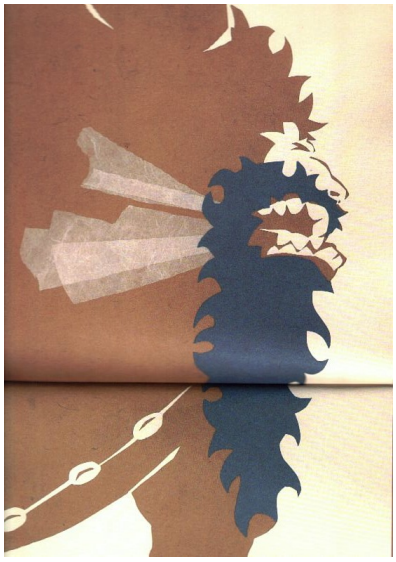
NOM :

PORTRAITS DE BARBE BLEUE dans les albums pour la jeunesse

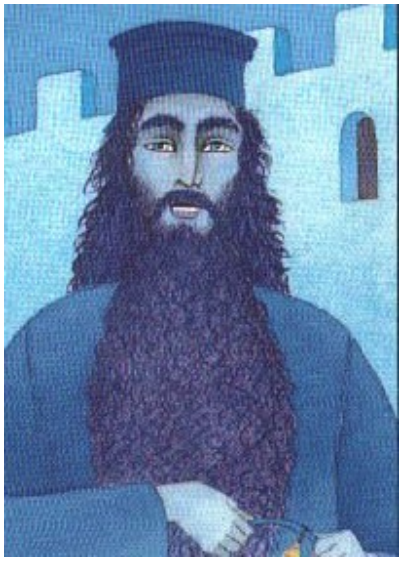
A



B



C

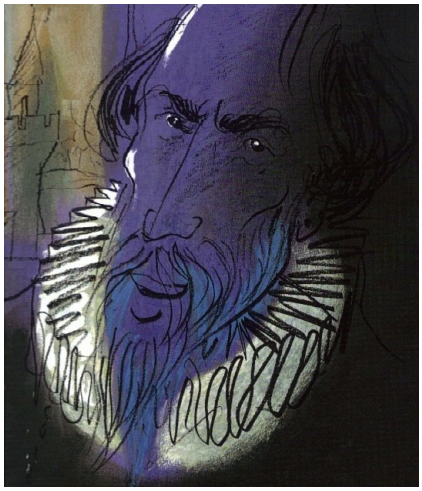


D

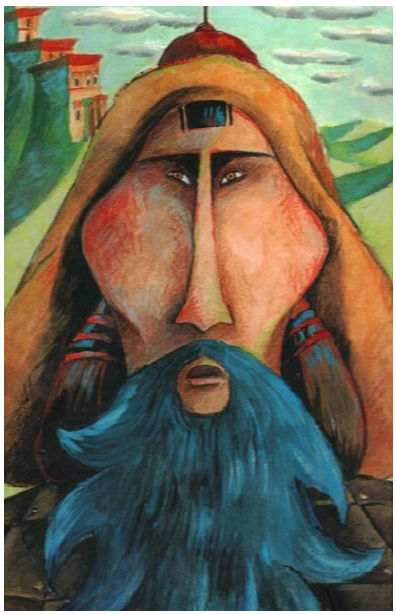
E

F

ANNEXE E : III-12-1



G



H

I

J

Le portrait qui correspond à l'image que je me fais de Barbe bleue est le portrait ……

Je justifie mon choix :

……

……

……

……

……

ANNEXE F : III-12-2

Justification du choix du premier portrait de Barbe bleue, après lecture de l'incipit du conte
Classe de CM2

Adèle	Il a l'air très riche, gentil, sympa, grand. J'ai l'impression qu'il cherche l'amour mais aussi qu'il l'a déjà eu. Aussi, il peut être cruel. Je l'ai choisi parce que dans le livre que j'ai lu, il était représenté comme ça.
Anna	Il a l'air gentil, grand et mince. Il a un peu l'air craintif. Les autres me paraissent trop méchants sauf le F et le H. Il y a comme un palais derrière lui. Je pense qu'il est à lui et cela prouve qu'il est riche
Camille	On dit que Barbe-Bleue a une grande maison et qu'il habite à la campagne et que finalement sa barbe n'est pas si bleue.
Come	Il a la barbe bleue, il n'a pas l'air très beau et tous les autres ne conviennent pas. Le A faisait un peu vieux, le B ne lui ressemblait pas, le C n'a pas trop d'argent, le D n'est pas laid, le E a l'air d'être jeune, le F fait plus enfant, le G a l'air d'être pauvre, le H est irréaliste, et le J ne lui ressemble pas
Ethan	Moi, je dirais le J parce que l'homme a l'air riche, il n'est pas très beau, il a un costume qui a l'air très cher, il est sérieux, c'est pourquoi, personnellement, moi je trouve que la photo J ressemble à notre barbe-Bleue
Gabin	On voit de jolies maisons derrière et la campagne.
Gregoire	A de très grandes mains, une barbe très touffue et dans ce que j'ai lu, le dessin est très proportionnel : on dit à un moment qu'il est très grand alors que les autres ne sont pas du tout conformes à ce qu'ils disent dans le livre ;
Ikram	Il a l'air méchant, il est terrifiant. Si l'on voyait son visage on s'enfuirait. Il a le regard froid comme si quelqu'un le regardait de travers
Jules	Il a l'air riche, assez musclé, très gentil et intelligent. Si on lui enlève sa barbe et sa couleur bleue, il serait encore plus beau qu'avant. Il n'a pas tant la barbe bleue comme disait la jeune fille dans le livre
Laetitia	Je dis que c'est le H car Barbe-Bleue dans l'histoire, il est très riche donc il doit être bien habillé et un peu méchant et le H fronce les sourcils ;
Leonie	J'ai choisi le J parce qu'on dit qu'il était riche donc bien habillé, bien coiffé, noble. Les autres ne me conviennent pas dans cette histoire. Il m'a l'air le plus riche, le plus respectueux comme le dit la cadette avant que le mariage se conclut. Il m'a l'air le moins sentimental… le plus sérieux. Je l'ai choisi pour ça.
Louna	Son visage est mystérieux comme il est un peu mystérieux dans le livre. Et comme derrière il y a un château et que c'est un riche personnage, je trouve qu'il correspond à ce que j'ai imaginé
Lucas	Il a l'air sympathique, costaud, riche et il a la barbe bleue. C'est le seul qui a l'air comme ça et c'est pour ça que je l'ai choisi.
Lucie	Il fait peur : il a l'air d'être riche et méchant
Marine	Il correspond à ce qu'il était quand il n'était pas énervé. Il est chaleureux et sur l'arrière-plan nous voyons des maisons qui ont l'air plutôt luxueuses. Ca pourrait même être l'endroit où il demanda la main de la cadette puisque c'est une sorte de château
Marion	Je connais l'histoire entière et sur le A on voit des mains et je pense que ça a à voir avec quelque chose dans l'histoire
Maxime	Je le trouve méchant et on dirait qu'il veut qu'on touche sa barbe bleue
Paul	A l'air bon, riche et il y a deux mains (sûrement de jeune fille) qui disent que la jeune fille va se marier avec Barbe-Bleue
Paul M.	Il me paraît riche et avare. On dirait qu'il veut amener des filles à sa maison de campagne pour qu'elles le trouvent aimable et beau. Il se marie avec elles et après il leur fait subir des choses horribles si elles ne font pas ce qu'il veut pour lui.
Pierre	On dirait qu'il est riche et il est bien habillé. C'est un personnage mystérieux comme dans le livre. On voit que personne ne veut de lui.
Rémi	On dirait qu'il est riche

ANNEXE F : III-12-2

Ricardo	C'est le I parce qu'il regarde sa femme de côté et parce qu'il a la tête d'un tueur
Thalia	Je choisis le A parce qu'on voit des mains devant lui et comme il doit choisir entre deux filles, il a les yeux grand ouverts et sa main en l'air. Ses deux doigts disent qu'il va choisir une des deux jeunes filles
Tom	Il a une barbe bizarre avec un gros nez et des oreilles bizarres.
Valentin	Il a la barbe bleue, il a l'air d'être une vraie personne et pas une image dessinée à l'ordinateur, il a l'air repoussant (voilà pourquoi aucune femme ne veut de lui !)
Valentine	Il est laid et sa petite barbe bleue est courte. Les autres n'ont pas l'air laid à part le B mais moi je choisis le J
Victor	Il a l'air riche et puis, si tu ne fais pas gaffe à sa couleur de barbe, il a l'air beau, amusant, gentil et intelligent. Il a un beau chapeau et un beau vêtement.

	Premier choix de portrait	**Second choix de portrait**
A	4/27	3/27
D	5/27	2/27
F	1/27	
H	4/27	3/27
I	7/27	**14/27**
J	6/27	5/27

ANNEXE G : III-12-3

Justification du choix du premier portrait de Barbe bleue, après lecture de l'incipit du conte
Classe de 6e – février 2010

Adèle G.	J	Parce qu'il a l'air inquiétant, riche et qu'il ne fait pas très jeune. L'image que je me fais de Barbe bleue serait celle-là, mais avec une barbe un peu plus bleue. Le personnage a l'air riche parce qu'il a des vêtements plutôt riches.
Adèle L.	I	On voit qu'il a l'air gentil grâce à sa bouche, mais comme il regarde à côté bizarrement on voit qu'il n'a pas l'air très gentil. En même temps positif et en même temps négatif, c'est un peu bizarre. Et il n'a pas le cheveu bleu, comme dans le texte, donc c'est comme ça qu'il a de tout en lui.
Angy	E	Je prends l'image E parce qu'on dirait qu'il cache quelque chose malgré son bel aspect, ses beaux… il n'a pas la conscience tranquille et c'est celui qui a la plus petite barbe.
Baptiste	I	J'ai choisi ce personnage parce qu'il a l'air réaliste. Il a l'air louche et il n'a pas vraiment la barbe bleue. Par rapport aux autres personnages il a vraiment l'air réel. Par contre, on ne dirait pas qu'il est riche. C'est Barbe bleue un peu comme je l'imaginais.
Benjamin	E	Il a des couleurs jaunes derrière lui et sur lui, c'est peut-être l'or qui brille. Il a un air un peu méchant avec une barbe bleue, c'est à cause de ça que personne ne veut rester avec lui. Et il est très bien habillé, comme un homme riche, ce qu'il est vraiment.
Elisa	D	Sur l'image D, on a l'impression qu'il est riche car il est dans un château avec des murailles autour de lui. Il a la barbe bleue, son regard a l'air de cacher des choses. Et il est tout bleu, ça c'est bizarre.
Elisabeth	H	J'ai choisi ce personnage parce qu'ils disent qu'il est très laid. On peut apercevoir une maison derrière lui, elle a l'air belle et peut-être qu'elle est à lui. Il a une grande barbe bleue et des habits. Il n'a pas l'air d'être pauvre.
Fanny	I	J'ai choisi ce portrait car je trouve qu'il est plus réaliste que les autres, on dirait presque une photo. Je trouve que l'on ne voit pas trop la barbe, elle n'est pas comme les « vraies ».
Florine	J	Je pense que c'est le portrait qui correspond car il a l'air sérieux et méchant, mais il est beau. Il est riche car il a de la vaisselle en or, il a des maisons à la campagne..
Gautier	D	Je suppose que c'est le portrait D car sur presque tous les autres, il a un regard « diabolique ». il a une longue barbe bleue avec peut-être sa demeure derrière. J'aime beaucoup aussi ce style de dessin un peu comme dans « Azur et Asmar ».
Jean	F	Car sa barbe est très bleue et que ses couleurs sont joyeuses.
Jonas	H	J'ai l'impression que cette image est celle de Barbe bleue car je le vois un peu gros avec le même type de barbe. Derrière, nous voyons un palais dans la campagne.
Léa-Marie	E	Je choisis cette image car elle est sobre, le personnage de Barbe bleue ne sourit pas, comme s'il avait un secret à cacher. Ses yeux sont assez pointus, car il est en colère. Il est aussi habillé élégamment et simplement. Barbe bleue a une bonne coupe de cheveux et on ne voit pas trop sa barbe, comme quand la fille se rend compte qu'il est gentil et agréable.
Louis	I	J'ai choisi cette image car je trouve qu'elle correspond à l'image qu'on se fait de lui : terrible, regard foudroyant. J'aime aussi sa barbe qu'on voit peu, c'est comme lui, on ne le connaît pas.
Lucile	F	J'ai choisi ce portrait parce que je trouve qu'il fait riche comme dans l'histoire. J'aime bien ce portrait aussi parce qu'on voit que c'est dessiné à la main. Les couleurs ne sont pas sombres, ni vives, elles sont plutôt normales, des couleurs que l'on voit souvent. J'aime bien le regard qu'il a.
Marine	I	Je choisis le I car il est mystérieux avec ses yeux, sa barbe est floue et ses cheveux aux vents, il a les oreilles pointues ce qui rajoute un quelque chose à son portrait, ses yeux ont un air méchant. Il est un peu gros et on dirait qu'il se cache et qu'il regarde la personne dont il veut se cacher, il paraît en train de comploter quelque chose.
Mathias	I	Je trouve qu'il a un côté mystérieux, avec un regard tourné vers quelque chose comme pour nous dire qu'il fait un mauvais coup.

ANNEXE G : III-12-3

Mathilde	I	J'ai choisi celui-ci car il a la barbe en bataille et bien étalée, on ne voit pas les contours de la barbe, ce qui fait la barbe moins bleue et ça lui fait l'air gros. Il a aussi un petit sourire en coin et tous les autres n'en ont pas. Son petit sourire lui fait l'air plus gentil que les autres. Il a l'air gros lorsqu'on le regarde et souvent les gens gros, ils sont riches.
Prune	I	Je trouve que c'est l'image I qui me fait le plus penser à Barbe bleue, car pour moi, c'est le plus réel des dessins. Je pense qu'il y en a à qui la barbe est trop bleue comme les images B, F et H et d'autres qui n'ont pas assez de barbe, comme l'image E. Je trouve qu'il a un regard complice et que le fond sombre correspond bien dans l'image I.
Quentin	D	J'ai pris l'image D car je trouve que Barbe bleue fait comme s'il nous regardait mais en même temps, il regarde à côté. Il a aussi l'air honnête. Avec ses vêtements et le grand mur à côté, on a vraiment l'impression qu'il est très riche : comme dans le conte.
Rose	I	On ne sait pas ce que deviennent ses femmes et dans le texte, on met qu'il a l'air inquiétant et sur ce portrait, il a l'air inquiétant, rusé.
Sarah	A	J'ai choisi ce portrait car j'aime bien le style de dessin et, par rapport au portrait E, il a vraiment une barbe, mais le E non, presque pas.
Sébastien	I	J'ai choisi cette image car sur ce portrait on voit un homme avec de la barbe (bleue) tout ébouriffé, et aussi il a l'air inquiétant. Ce regard, on dirait qu'il cache quelque chose et en plus tout est un peu sombre que cette image.
Thomas B.	D	Il est grand et fort avec une grande barbe bleue. Il a l'air gentil, je l'imagine comme ça.
Thomas M.	I	J'ai choisi ce portrait car c'est celui qui à mes yeux était le plus réaliste. Les formes de son visage sont un peu arrondies et sa barbe est un peu floue et pas trop bleue. Avec son regard, il a air mystérieux.
Ulric	B	L'image B me fait vraiment penser à Barbe bleue, il a l'air très méchant, mais si on change son expression ignoble, il a une bonne tête. J'aime bien avec des traits partout car ça fait vieux et j'aime les vieux personnages.
Valentine	E	J'ai choisi ce portrait E car je trouve que c'est le plus réaliste. Sa barbe est très petite mais on voit bien qu'elle est bleue. On voit bien le regard noir dans ses yeux et on voit sa richesse en regardant ses habits.
Victor	H	J'ai pris lui car déjà il a une barbe bleue et qu'on voit derrière une belle demeure et ils disent qu'il est riche. Et que il a un visage un peu méchant et c'est bien car il a beaucoup de femmes et on ne sait plus où elles sont. Donc on peut dire qu'il a été méchant avec elles.

	Premier choix de portrait	**Second choix de portrait**
A	1/28	1/24
B	1/28	3/24
C		2/24
D	4/28	
E	4/28	4/24
F	2/28	
H	3/28	
I	11/28	**9/24**
J	2/28	5/24

ANNEXE H : III-12-4

Moralité et réponse à la question « Fallait-il ouvrir le cabinet interdit ? » CM2

Elève	Moralité	Bilan de la jeune femme
Adèle	Il vaut mieux épouser un homme moins riche et qu'il n'ait pas beaucoup de maisons. Il ne faut pas désobéir ni mentir. On trouve toujours qu'on ment et qu'on a désobéi.	Je pense que j'ai eu raison de l'ouvrir puisque ma sœur était là et que je pouvais la prévenir.
Anna	La curiosité est un vilain défaut. Il ne faut jamais désobéir. Le conte de Barbe-Bleue illustre ces défauts. Il ne faut pas non plus mentir	Cher Journal, je ne sais pas quoi vous dire. D'un côté, je pense que j'ai eu tort d'ouvrir le cabinet interdit car mon mari ne serait pas rentré dans une colère pareille. Mais, d'un autre côté, si je ne l'avais pas fait, jamais je n'aurais découvert que mon mari était un criminel
Côme	Il ne faut pas se fier aux apparences, par exemple quand elle se marie et qu'en fait c'est un tueur. Et aussi, l'autre leçon que l'on peut tirer c'est qu'il ne faut pas faire confiance à tout le monde, même à ses plus proches, par exemple, quand il lui confie la clef du cabinet secret.	Au début, je me suis dit que je n'aurais pas dû ouvrir le cabinet. Mais, quand j'ai vu que mes frères avaient tué BB, je me suis dit : je suis bien contente que BB soit mort
Ethan	Il faut écouter Barbe-Bleue. Si la dame avait écouté BB, elle ne saurait pas qu'il a tué les dames, BB n'aurait pas voulu tuer sa femme et BB ne serait pas obligé d'être mort, tué par les deux frères	Oui, moi, je trouve que oui, parce que, si je ne l'avais pas ouvert, BB m'aurait tuée. Hola, moi, morte ? Non, mais, ho ! Ma vie doit être belle avec un beau chevalier. Et ce qui est cool, c'est que j'ai plein d'argent !
Gabin	Il faut faire ce que l'on te dit parce qu'on peut se faire très mal ou punir enfin quelque chose de mal. Il ne faut jamais essayer de faire mal à quelqu'un puisque après il t'arrive un grand malheur ou ça veut dire que tu es méchant ;	Non, je n'ai pas bien fait d'ouvrir le cabinet car j'aurais pu mourir. J'aurais dû écouter mon mari (le méchant) et ce n'était pas bien de vivre avec cet homme. Je n'aurais pas dû l'épouse et l'écouter.
Jules	Un homme riche n'est pas forcément gentil. Il ne faut pas se marier avec quelqu'un qu'on ne connait pas même s'il est riche	J'ai bien fait d'ouvrir ce cabinet sinon je serais restée toute ma vie avec lui, en plus c'était un assassin
Laëtitia	Ne jamais désobéir car des fois on ne te le pardonnera jamais. Ne jamais faire confiance à un inconnu.	Je n'aurais pas dû ouvrir le cabinet car j'aurais pu vivre avec mon mari et il m'aurait pas tuée. Je pense que maintenant je serais heureuse de vivre avec ce gentil homme.
Léonie	Pour moi, il y a plusieurs leçons à retenir : qu'on n'épouse pas quelqu'un qu'on n'aime pas juste pour l'argent ou pour d'autres choses incohérentes et ne pas faire ce qui nous est interdit.	On pourrait dire que j'ai pas bien fait parce que j'aurais pu mourir. Mais, en même temps, si je n'avais pas fait ça, je n'aurais pas pu avoir sa richesse ni savoir ce qu'il y avait dans le cabinet, ni marier moi et ma sœur, ni acheter des charges de capitaine pour mes frères, donc je crois que oui j'ai pas mal fait de l'avoir fait (sis)
Louna	La tentation nous conduit vers le mal et nous attire des ennuis, mieux vaut nous tourner vers l'obéissance	Je pense que j'ai bien fait d'ouvrir le cabinet parce que j'ai découvert que mon mari était un monstre, sinon je ne le saurais pas
Lucas	Il ne faut pas régler avec la violence et il ne faut pas mentir	Je pense que quoique j'aurai fait, je serai triste parce que je suis triste qu'il est mort et triste de vivre avec quelqu'un qui a un secret caché. (sic)
Lucie	Il ne faut pas désobéir ni écouter (sic). Il faut ne pas épouser des grands dont des femmes ont disparu ni se faire flatter.	Cher Journal, mon mari était parti. Il m'a confié ses clefs du château. Il m'a dit qu'il ne fallait pas que j'utilise cette clef. Je l'ai utilisée mais j'ai eu raison sinon je ne serais pas tombée amoureuse de mon nouveau mari.

ANNEXE H : III-12-4

Moralité et réponse à la question « Fallait-il ouvrir le cabinet interdit ? CM2 (suite)

Elève	Moralité	Bilan de la jeune femme
Marine	Il vaut mieux respecter ce que disent les autres (obéir) car sinon on va mentir et ça va nous attirer des ennuis. Ou, sinon, je pense que tout le monde est envieux mais qu'il y en a d'autres qui préfèrent qu'on ne découvre pas ce qu'ils cachent.	*Oh ! la ! la ! J'ai quand même bien fait d'ouvrir ce cabinet .Mais, bon, j'ai quand même eu une peur terrible. Mais si je n'avais pas été là, il y aurait un meurtrier encore en vi. Et si mes frères n'avaient pas été là, c'est moi qui ne serait plus en vie et maintenant, j'ai peur de tout.*
Marion	Même si on est méchant, ça ne sert à rien de tuer. BB n'aurait pas dû attendre un quart d'heure et même plus parce qu'il n'aurait pas été tué ; Elle aurait dû se sauver	*Oui, j'ai bien fait de l'ouvrir. Avant, j'étais pauvre et depuis je suis riche.*
Maxime	Il ne faut pas être désobéissante envers la personne que l'on aime (mari). Ne pas se fier aux apparences de BB, sa gentillesse, son honnêteté. Ne pas vouloir se marier trop vite ;	*Non, je n'ai pas bien fait. Je savais que je n'avais pas à faire ça, mais cela a permis de tuer la BB qui punissait toutes ses femmes en les tuant ?*
Pierre	Ce n'est pas parce qu'on est riche que l'on est plus gentil, que l'on doit se marier avec lui, et que l'on croit que l'on va passer une vie merveilleuse avec quelqu'un de riche et bien habillé et qu'on lui fera confiance et qu'il n'y aura pas de moments imprévus	*Je n'aurais pas dû ouvrir la porte du cabinet interdit, comme ça, il n'y aurait pas eu le moment où BB a voulu la (sic) tuer. Mais maintenant qu'il est mort égorgé, je n'ai plus rien à craindre de lui. Mais maintenant, je vis une autre vie sans BB mais avec quelqu'un d'autre de mon âge*
Rémi	Il ne faut pas se marier avec des inconnus, surtout quand on ne les connaît pas	*Je pense que si je ne l'avais pas ouvert, ben, il m'aurait tuée un jour*
Romain	La curiosité est un vilain défaut et rien ne sert d'être riche si l'on est seul. Plus on est seul, plus on s'écarte des autres hommes, nous n'avons plus de contact, en gros, on devient un ermite.	*Je pense que j'ai bien fait de le faire car grâce à ça, j'ai pu me marier, marier ma sœur et aider mes frères car la curiosité peut être un vilain défaut mais, si l'on a de la chance, elle peut s'avérer très utile. Mais quelquefois la mort est au bout .Cette fois j'ai eu de la chance, je peux remercier mes frères ;* *Mais j'aurais mieux fait de m'en empêcher car ça m'aurait éviter de frôler la mort plusieurs fois et de risquer de finir dans le cabinet au fond du couloir de l'escalier bas et aussi de mentir à quelqu'un de méchant, certes mais honnête en toute condition*
Tom	Ce n'est pas toujours le plus riche qui l'emporte Ne jamais se laisser encourager par un inconnu (sic)	*Je pense que j'ai bien fait d'ouvrir le cabinet interdit car je pense que bien d'autres femmes seraient mortes. Il y en avait déjà trois et je n'en laisserais pas une de plus (sic)*
Valentin	Il ne faut pas aller vers les plus riches mais vers les plus honnêtes. BB est riche mais il est méchant car il tue les femmes qui ne lui obéissent pas. La jeune fille qui l'a épousé aurait dû épouser au début le jeune home qu'elle épouse à la fin. Il ne faut pas désobéir sinon il peut nous arriver de graves ennuis.	*Au début, je n'ai pas bien fait d'ouvrir ce cabinet car mon mari, BB allait me tuer moi aussi. Mais, après, j'ai réussi à faire attendre BB donc mes frères sont venus et ils ont tué BB. Et là, je me suis rendu compte que j'avais très bien fait d'ouvrir ce cabinet car toutes les autres femmes que BB aurait pu épouser après moi seraient mortes si je n'avais pas ouvert ce cabinet. Et moi, maintenant, je suis riche, et j'ai pu marier ma sœur, me marier et acheter des charges de capitaines à mes deux frères et donc, maintenant, tout le monde est heureux dans la famille.*

ANNEXE I : III-12-5

Moralité et réponse à la question « Fallait-il ouvrir le cabinet interdit ? » 6e

Elève	Moralité	Bilan de la jeune femme
Adèle G.	Selon moi, la leçon que l'on peut tirer de l'histoire de BB est que si on fait du mal à des gens à la fin ça retombe sur nous. On peut aussi en tirer que il faut faire attention aux gens qu'on choisi et ne pas compter que sur ce qu'ils disent.	*Je pense qu'elle a bien fait d'ouvrir le cabinet car comme ça elle a découvert la vérité sur BB et qu'elle n'est pas restée avec quelqu'un d'horrible et comme ça BB a été tué.*
Adèle L.	Il ne faut pas faire confiance à n'importe qui. Il ne faut pas désobéir à des ordres. Cela montre que la femme de BB a eu raison d'aller voir dans ce cabinet parce que grâce à ce geste, BB ne peut plus tuer ses femmes. Mais il ne faut pas être trop curieux.	*Si je n'avais pas ouvert le cabinet interdit […] je serai encore avec BB comme mari et il n'aurait aucune crainte contre moi et nous aurions vécu en paix. Mais en revanche, ma sœur ne se serait pas mariée avec ce fort honnête homme et moi, je n'aurai pas connu mon nouveau mari, qui lui n'a jamais tué de femmes.* *En fait, c'est mieux comme cela, car j'ai un mari honnête qui n'a jamais tué de femmes.*
Angy	Quand on nous interdit quelque chose, faut pas que la tentation nous emporte. Ça nous coûte cher après.	*Non, parce qu'elle a failli mourir. Oui, parce que maintenant, on connaît la vérité sur BB et elle est riche. Donc y a des oui et des non.*
Baptiste	La morale de l'histoire est que quand on nous fait confiance pour ne [il ne faut] pas faire un interdit, sinon on risque d'avoir des revers et que personne ne nous fasse plus confiance.	*Je pense qu'elle n'aurait pas dû ouvrir la porte. Heureusement que ses frères arrivaient juste après sinon elle serait morte. Elle a de la chance parce qu'elle a hérité de tous les biens de BB parce que ses frères l'ont tué.*
Benjamin	C'est que c'est pas trop bien d'être méchant car ça peut nous retomber dessus et qu'il faut écouter les ordres qu'on nous dit de faire.[…]	*J'ai bien fait d'ouvrir le cabinet sinon on n'aurait jamais découvert les corps des filles […] BB est mort donc il n'y a plus de menace pour la ville et j'ai trouvé un autre homme aussi très honnête mais pas un tueur.*
Elisa	La moralité est qu'il ne faut pas être trop curieux et qu'il ne faut pas faire le contraire de ce qu'a dit son mari. Mais aussi, il ne faut pas épouser quelqu'un que l'on ne connaît pas beaucoup et qui est bizarre.	*Je crois que j'ai bien fait d'ouvrir le cabinet car, sinon, il m'aurait caché ce que j'ai vu. Mais avant, j' étais heureuse. Maintenant, je crois qu'il faut que la personne que vous épousez ne vous cache rien car sinon un jour, vous découvrez ce que c'est (comme moi) et vous risquez de mourir.*
Elisabeth	Perrault a voulu faire ce conte pour les enfants. C'est bien.	*Je n'aurais pas dû faire ça, désobéir à mon mari. Peut-être me retrouverai-je comme toutes les femmes que j'ai vues.*
Fanny	De ne pas se marier avec quelqu'un que l'on ne connaît pas assez et de ne pas faire ce que l'on nous interdit.	*Oui, j'ai bien fait de l'ouvrir car je suis riche et j'ai découvert la vérité.*
Florine	(réponse incompréhensible)	*Oui, elle a bien fait de l'ouvrir car sinon elle serait enfermée dans le château avec BB.*
Gautier	Ce n'est pas parce qu'on est riche qu'on est un honnête homme	*J'ai bien fait d'ouvrir le cabinet interdit car sinon je ne me serais douter de rien.*
Jean	Il ne faut pas être trop curieux.	*Je pense que d'un côté j'ai bien fait d'ouvrir le cabinet parce qu'en ouvrant j'ai pu dire la vérité. (…] Mais d'un côté je n'aurais pas dû l'ouvrir car ça aurait pu me coûter ma vie. Je pense que j'ai été trop curieuse, il faut que je retienne la leçon.*
Jonas	Il ne faut pas se fier aux apparences des gens. Barbe bleue est riche mais c'est un criminel.	*Oui, car j'ai appris où étaient ses femmes.* *Oui, car sinon elle aurait été surprise de voir la Barbe bleue avec un sabre.*

ANNEXE I : III-12-5

Moralité et réponse à la question « Fallait-il ouvrir le cabinet interdit ? » 6e (suite)

Elève	Moralité	Bilan de la jeune femme
Léa-Marie	Et bien que l'apparence, et bien il ne faut pas s'y fier. Et que l'on est puni quand on fait quelque chose et on n'avait pas le droit ! Car on est tentée.	*Désolée, pas d'idée.*
Louis	On peut en tirer qu'il ne faut pas faire trop vite confiance aux gens.	*Je me dis que j'ai bien fait d'ouvrir le cabinet car comme ça, je me suis remariée et je suis devenue riche, je suis heureuse maintenant.*
Lucile	Ca apprend qu'il ne faut pas se précipiter vers une personne qu'on connaît tout juste. Il ne faut pas être trop curieuse.	*Je pense que c'est plutôt bien que j'aie regardé ce qu'il y avait dedans. Si je ne l'avais pas su, je pense que là, je ne serais plus parmi vous, mais je serai allée rejoindre ses anciennes femmes.*
Marine	On peut en tirer que l'argent ne fait pas le bonheur, qu'il ne faut pas se fier aux apparences et que mentir est toujours puni. La désobéissance aussi est punie.	*Elle a bien fait de rentrer dans le cabinet car elle n'est pas morte et elle a gardé toutes ses richesses. Mais en même temps, elle n'a pas pu résister à la tentation d'y rentrer et elle a désobéit et elle a menti. Elle a vu et découvert la vérité, ce qui est bien sinon il n'aurait pas été démasqué.*
Mathias	Tout ce que nous faisons de mal se retourne un jour contre nous	*Qu'est-ce qui aurait pu se passer après si je ne l'avais pas ouvert ? […] je pense que mon destin était de l'ouvrir et que la vérité devait sortir.* *Oui, elle a bien fait car sinon elle aurait dû rester avec un tueur, car sinon le mensonge serait resté entre eux et un jour, elle l'aurait su.*
Mathilde	On ne doit pas se fier aux apparences	*Il y a une différence entre avant et après ! en même temps, je pense que j'aurais dû ouvrir ce cabinet. De toute façon, je l'aurais découvert un jour ou l'autre…*
Pauline	Il ne faut pas faire quelque chose si on l'interdit	*Je pense qu'elle n'aurait pas dû faire ça…*
Prune	On peut en tirer qu'il faut apprendre à connaître la personne et ne pas l'aimer juste pour sa richesse ou pour son physique par exemple. Il faut savoir « rentrer dans son cœur » pour chercher à savoir s'il est gentil ou pas.	*Je pense que je n'ai pas bien fait de l'ouvrir. En plus j'ai tâché la clé de sang et il ne part plus ! je suis sûre qu'il va s'en rendre compte…*
Quentin	Qu'il ne faut pas se faire aveugler devant la richesse, que ce qui est bien cache quelque chose de mal.	*Je pense qu'elle a bien fait d'ouvrir le cabinet car maintenant elle peut faire ce qu'elle veut et peut se marier avec quelqu'un d'autre. En regardant l'intérieur du cabinet, car elle a fait la justice, maintenant elle peut faire ce qu'elle veut avec l'argent de BB.*
Rose	On peut en tirer « qu'on ne sait jamais ce que l'on peut voir derrière quelqu'un ou quelque chose. »	*Je pense qu'elle a bien fait car, même si BB l'avait tuée, je pense qu'elle se serait dit : « Et si je ne l'avais pas ouvert, comment me serais-je fait tuer ? ».*
Sarah	On peut tirer de cette histoire que quand on nous défend quelque chose il ne faut pas s'écouter et se dire que l'on peut faire cette chose qui devient une bêtise.	*Voilà, je l'ai fait, j'ai ouvert le cabinet interdit mais je ne pense point que cela est une bêtise, c'était seulement dangereux. Cela m'a appris des choses sur mon mari qui, je me rends compte, était un monstre. Mais cela m'a aussi appris à ne pas céder à la tentation quand quelqu'un nous défend quelque chose.*
Sébastien	La leçon est de ne pas faire quelque chose si on nous l'a interdit car, après, on peut énerver la personne qui nous l'a interdit, donc ne pas être trop curieux de ce qui ne nous regarde pas.	*Je pense que je n'aurais pas dû l'ouvrir car peut-être il serait encore en vie, mais sinon, c'est peut-être mieux pour le monde car il ne tuera plus personne.*

ANNEXE I : III-12-5

Moralité et réponse à la question « Fallait-il ouvrir le cabinet interdit ? » 6e (suite)

Elève	Moralité	Bilan de la jeune femme
Thomas B.	Qu'il ne faut pas se fier aux apparences	*Je pense qu'elle a bien fait d'ouvrir le cabinet interdit sinon elle n'aurait pas vu que BB a tué toutes ses femmes. Et n'aurait pas pu prévenir ses frères et elle se serait fait tuer.*
Thomas M.	Quand on veut achever une action, il faut le faire tout de suite. Quand on veut garder quelque chose de secret, ne pas donner d'informations ou des pistes pour que les autres le trouve. Il ne faut pas se fier à la richesse de BB.	*Je n'aurais pas dû mais BB m'a mise sur la piste alors c'était difficile de résister.*
Ulric	On peut tirer de cette histoire que les apparences sont souvent trompeuses et que la curiosité est un vilain défaut et qu'il ne faut jamais y céder.	*Je trouve que j'ai bien fait d'ouvrir le cabinet, grâce à cela, j'ai découvert qui il était et mes frères ont pu le tuer, même si j'ai failli mourir.*
Valentine	La leçon serait qu'il ne faut jamais être trop curieuse quand quelqu'un nous dit de ne pas faire quelque chose. Il nous faut réfléchir avant d'agir.	*Par malheur, j'ai été trop tentée par la curiosité et j'ai ouvert la porte du cabinet. J'ai vu des corps de femmes tout ensanglantés […] Ça a été mal de ma part d'être trop curieuse.*

ANNEXE J : III-13-1

JOURNAL de PERSONNAGE à partir du *Récit de Gilgamesh*

Edition utilisée pour la lecture intégrale :
Le Récit de Gilgamesh, Ecole des Loisirs [EDL], 2010

Editions utilisées pour la lecture de quelques extraits :
Gilgamesh, Librio, 2006
Le Premier roi du monde, Livre de Poche, 2004
Le récit de Gilgamesh, Classiques Hatier, 2009
Gilgamesh, G. de Bonneval & F.Duchazeau, Poisson Pilote, Dargaud, 2010
L'épopée de Gilgamesh, T1 : *Le Trône d'uruk,* Blondel & Brion, Soleil, 2010

LECTURE	**ECRITURE** (toujours suivie d'une mise en commun à l'oral)
Observation d'images : statue, tablette d'argile **Lecture :** Librio, Préface, p. 5, paragraphes 1-2 + Livre de Poche, extrait du chapitre 1, p.13-14, *« C'est l'histoire d'un roi… c'est beaucoup mieux »*	[Abréviation utilisée : **EE** signifie « travail d'expression écrite »]
Lecture : Librio, p.13, paragraphes 1 et 2 **Comparaison d'images :** Poisson Pilote (BD), p. 3 et p. 96	**EE1** *Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule « Le secret de ma sagesse ».* Amorce avec le paragraphe 2, p. 13, Librio Calligraphie : Ecris en cunéiforme un mot important du message de Gilgamesh
Lecture : Librio, p. 13 et 14 EDL, p. 8	**EEA** (ajouté en 2013-2014) *Le peuple d'Uruk se plaint de l'attitude de Gilgamesh. Imagine les plaintes qu'un habitant adresse aux dieux.*
Lecture : Lectures de courts extraits racontant la création d'Enkidu de façon très elliptique Folio, p. 15 + EDL, p. 15	**EE2** Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.
Observation d'images : Enkidu est "pétri" Poisson Pilote (BD), 3 vignettes, p.7 + Ed. Soleil (BD), p. 31 **Lecture :** Lecture de deux adaptations du mythe avec récit de création d'Enkidu Folio Junior, p. 13 + Hatier, p. 16	**EE3** *La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*
	Dessine Enkidu. **EE4** Légende ton dessin et écris les premières paroles d'Enkidu.
Lecture Lectures offertes successives **:** EDL, p. 10 à 13 EDL, p. 17 et 18 : début jusqu'à *« suis-moi »* EDL, p.18 à 19 : jusqu'à *« Enkidu n'approuvait pas… »*	**EE5** Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu
	EE6 *Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme »*
	EE7 *Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu »*

ANNEXE J : III-13-1

Lecture : Lecture offerte : EDL, p. 19-20, paragraphes 1-2 *« Enkidu n'approuvait pas… »* jusqu'à *« ils s'embrassent »*	
Lecture : Lecture autonome EDL p. 20 à 23 Lecture offerte EDL, tablette III	**EE8** *Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba »*
	EE9 Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne ton avis personnel.
Lecture : Lecture autonome : EDL, tablettes IV. Lecture offerte de la tablette V	Représente les quatre songes de Gilgamesh sous forme de quatre images successives. **EE10** *Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.* Calligraphie : Ecris en cunéiforme le nom Humbaba
Lecture : Lecture autonome : EDL, tablettes VI et VII + première phrase EDL, p. 67	**EE11** Note tes impressions après cette lecture
	EE12 *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir*
	EE13 *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal* Calligraphie : Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh
Lecture : Lecture offerte de la tablette VIII (jusqu'à la fin de l'anaphore « qu'ils te pleurent »)	**EE14** *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk* Amorce d'écriture (EDL : 68) : *« Vous, anciens de la cité, et vous, jeunes gens d'Uruk, écoutez-moi. Je pleure mon ami… »*
Lecture : Lecture autonome de la tablette 9. Faire l'inventaire des lieux traversés par Gilgamesh et des personnages rencontrés. En classe, lecture offerte de la tablette X (EDL, p. 83)	Dessine la carte du trajet de Gilgamesh **EE15** *Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk*
Lecture : Lecture offerte EDL, p. 83 et suite, puis tablette XI	**EE16** *Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… »*
	EE17 *Gilgamesh réécrit le texte intitulé « Le secret de ma sagesse » en intégrant les éléments de son épopée.*
	EE 18 *(facultatif)* Trouve des adjectifs pour qualifier Gilgamesh au début et à la fin de l'histoire.

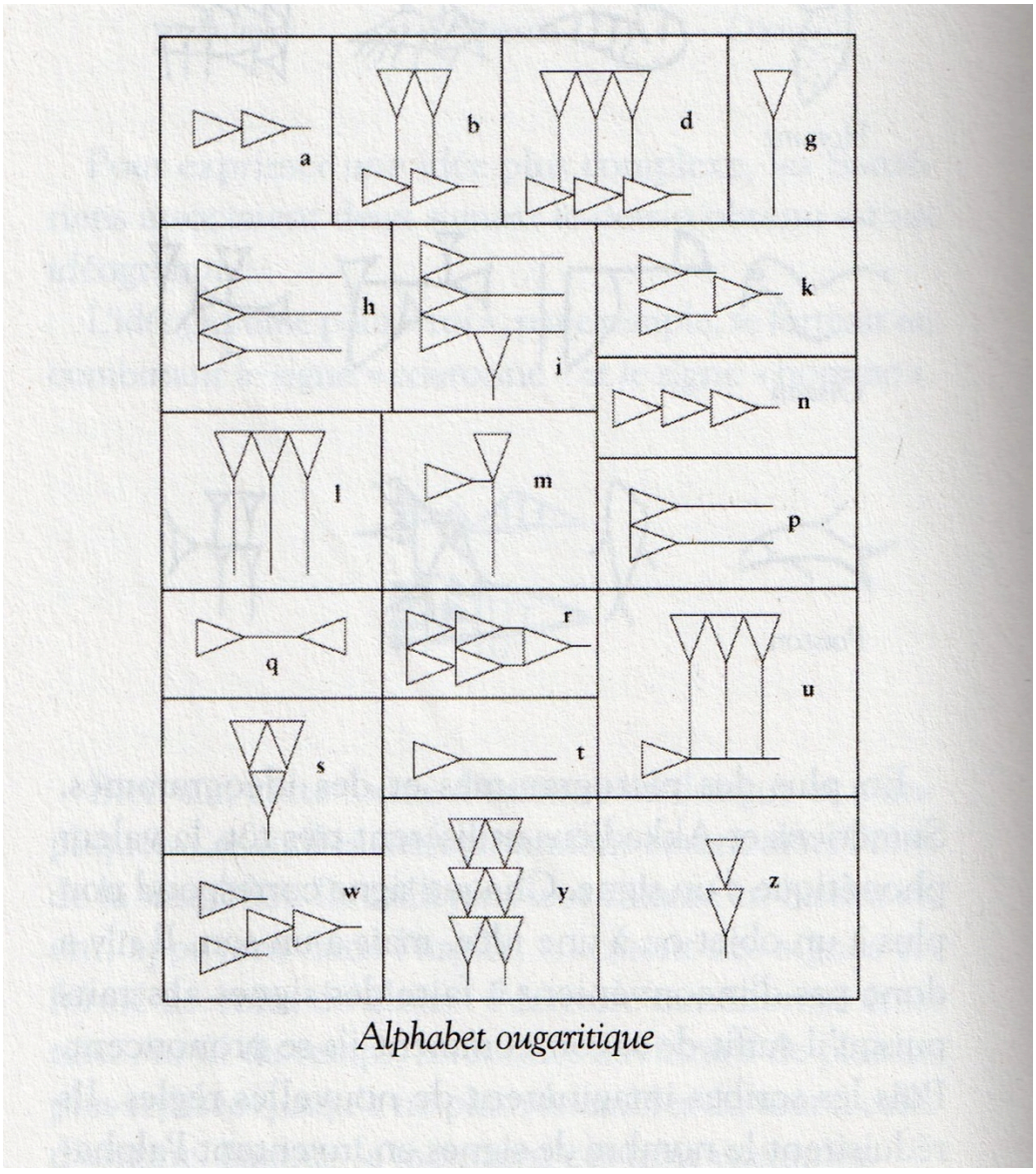
ANNEXE K : III-13-2

Exemple du journal de Martin 6e

2010-2011

Documents étudiés et écrits demandés

Séquence 8
Lire le plus ancien récit du monde : *Le Récit de Gilgamesh*



Alphabet ougaritique

L'épopée de Gilgamesh, « Carnet de lecture », Folio Junior, 2009, p.124

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8
Lire le plus ancien récit du monde : *Le Récit de Gilgamesh*

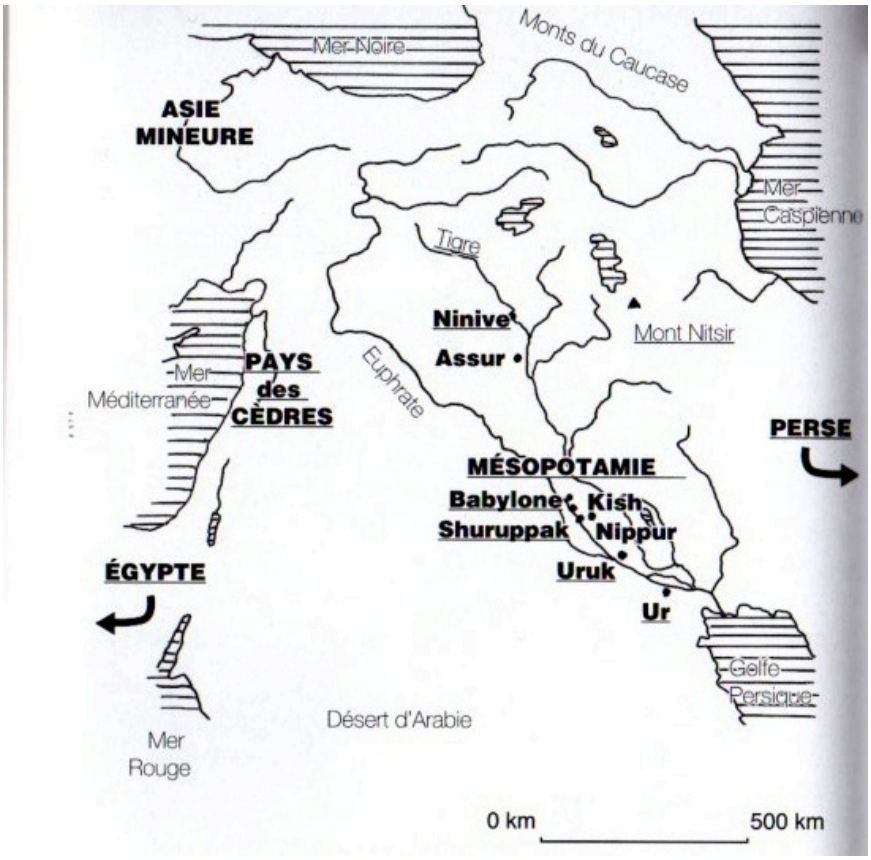
« Héros dompteur de lion, gardien de porte », Khorsabad, palais de Sargon II, Mésopotamie (721-705 av. J.-C.).

2e de couverture

« Gilgamesh entre deux demi-dieux supportant le disque solaire », stèle syro-hittite, IXe siècle av. J.-C., provenant de Tell Halaf.

3e de couverture

Images extraites de l'édition CLASSIQUES HATIER, 2009



Carte extraite de l'édition OSKAR, « Histoire et Société », 2010, p.140

ANNEXE K : III-13-2

Extrait de *Le premier roi du monde, L'épopée de Gilgamesh* de Jacques Cassabois, Livre de Poche, 2004, 13-14

Asseyons-nous à l'ombre de cette haie et laissons décliner les feux du plein midi. Je vais te raconter une histoire très ancienne. Et ce champ d'orge qui mûrit sous le soleil de la plaine pourra témoigner que je rapporte l'exacte vérité. Il la connaît et il n'y a pas de meilleur lieu pour conter. Aussi, installe-toi bien, face à moi, car je veux pouvoir te regarder en parlant.

C'est l'histoire d'un roi. Un roi si grand qu'il vaut à lui seul toute une race. Son nom ? Gilgamesh... Un peu compliqué à prononcer, n'est-ce pas ! Pas « Jil »gamesh, mais « Guil »gamesh. C'est un nom sumérien ! Entraîne-toi, fais-le rouler dans ta bouche, déglutis-le. Une fois, deux fois... Écoute-le emplir ta poitrine, se mêler à ton souffle, à ta vie...

Gilgamesh... Voilà, c'est beaucoup mieux...

Gilgamesh, donc, règne sur une ville de Mésopotamie : Ourouk. Une capitale puissante, redoutée de ses voisins et protégée par un rempart de briques hérissé de neuf cents tours. Une capitale fertile : mille hectares de jardins, de vergers, d'enclos pour le bétail, petit et gros, d'étangs poissonneux, de temples et de palais, de quartiers résidentiels pour les puissants, de quartiers populeux où la vie déborde dans les ruelles, d'ateliers où le four du potier n'a jamais le temps de refroidir, où l'osier n'est jamais inerte entre les mains du vannier, et la forge toujours incandescente pour fondre le bronze, couler les armes et les outils. Une capitale bruissante. Le grand fleuve Euphrate, après son périple depuis les neiges d'Arménie, s'y apaise avant d'épouser la mer. Et ses eaux, poussées par la rame tranquille des bateliers aux barques de roseaux, font partout chanter ce jardin de la création.

Voilà le domaine dont Gilgamesh est le maître.

14

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM :

Prénom : Martin

« Au deux tiers divin, pour un tiers humain,
fils de l'auguste génisse "Ninsun la Buflesse" et du fameux roi Lugalbanda
dessiné par Aruru, la grande déesse, parachevé par le dieu Ea,
la barbe foisonnante, la chevelure drue comme les orges,
tel était le géant à la force sans pareille,
Gilgamesh, roi d'Uruk »

Gilgamesh,
BD de G.de Bonneval et F. Duchazeau
Ed. Poisson Pilote
1ère page

« Au deux tiers divin, pour un tiers humain,
fils de l'auguste génisse "Ninsun la Buflesse" et du fameux roi Lugalbanda
dessiné par Aruru, la grande déesse, parachevé par le dieu Ea,
la barbe foisonnante, la chevelure drue comme les orges,
tel était le géant à la sagesse sans pareille,
Gilgamesh, roi d'Uruk »

Gilgamesh,
BD de G.de Bonneval et F. Duchazeau
Ed. Poisson Pilote
dernière page

« Dans ce panthéon sacré était dissimulé un coffre de cuivre, verrouillé par une serrure de bronze. Il renfermait, à l'intérieur d'un tiroir secret, une tablette de lazulite. Sur cette pierre était gravée l'Epopée de Gilgamesh, le bâtisseur de cette citadelle, celui qui a surmonté toutes les épreuves. Revenu de ses lointains voyages, exténué mais apaisé, il confia à cette pierre ses exploits. »

Gilgamesh, Librio, p. 13

ECRITURE 1

Gilgamesh écrit un texte sur une tablette qu'il intitule « Le secret de ma sagesse ».
Imagine et rédige ce qu'il a écrit sur cette tablette.

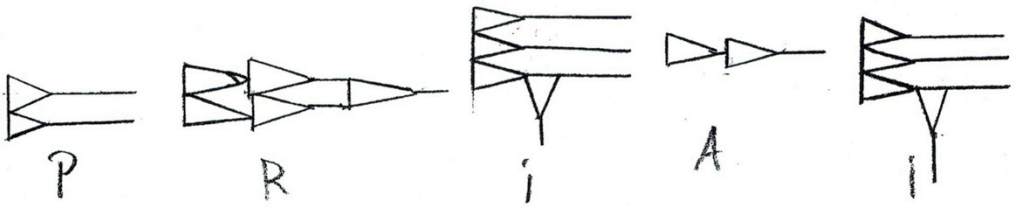
Je m'étais embarqué dans un long voyage pour connêtre tout les pays qu'il y avait derière la grande mer. J'avais beaucoup de problème avec les monstre qui nous attaqué mais vu que j'étais très fort je les reponcés à chaque fois. Un jour j'étais arrivé sur une île que nous avions beaucoup esplaré. Mais l'île était l'encre d'un Dragon imense qui gardé une sorte de porte. J'avais beaucoup de mocle le chasser mais nous y arrivions à rentrer dans la salle de dérrière. La salle de derrièr la pote était géante, la plus part des

ANNEXE K : III-13-2

objets était en or et about de la pièce il y avait un vieux messieur qui prier. Je m'avait rapprochés de lui quand il me dit d'aller prier avec lui, il me dit aussi que être sage était mieux de ce battre donc il disait de prier avec lui pour que je devienne sage, je l'avait fait quand je lui avoit dit qu'il fallait que je rentre en mésopotamie, alors il me donna de l'or et un bateau et je rentra en mésopotamie sage et enlor plus riche.

CALLIGRAPHIE

Choisis un mot du message de Gilgamesh qui te paraît particulièrement important et écris-le en cunéiforme.



ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Martin

« Aruru entendit la requête et appliqua ce qu'Anu lui avait prescrit. Après s'être lavé les mains, elle prit un bloc d'argile, et le déposa au milieu de la steppe. C'est ainsi que fut créé Enkidu le Valeureux. »

Folio, p. 15

« Aruru, s'accordant avec le grand Ea, se saisit d'un bloc d'argile qu'elle dépose dans la steppe. Ainsi conçoit-elle Enkidu, le valeureux. »

Ecole des Loisirs, p. 8

ECRITURE 2

Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le (JdL)

Après avoir posé dans la steppe le bloc d'argile, Aruru modela le bloc en un homme. Tout les habitants étaient stupéfés. Aruru dit qu'il faut attendre le lendemain pour qu'il soit sécat qu'il faut l'emmener autrepar et le caché. Pendant la nuit les habitants avaient peur de la transformation car on entendait des bruits bizare qui venait du bloc d'argile et aussi des réion de lumière. Le lendemain les habitants avaient encor plus peur. L'homme d'argile fumé et avait tout de vrai homme mais il le bougeait pas encore. Les habitants appela Aruru pour qu'elle finissent de le transforme Aruru arrivé et donna un cou dans le bloc et il se brisa. Un homme encor plus muscler que Gilgamesh commença à marcher. C'est ainsi que fut créé Enkidu, le valereux.

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Martin

ECRITURE 3

La déesse raconte à Gilgamesh comment elle a créé Enkidu

J'avait créé Enkidu en prenant un bloc d'argile en modelant les jambes, les bras, la tête et le torse séparé puis j'avait attendu le lendemain pour mettre une goute de sang sur le cord pour que les parties se rattrochaient former un homme très grand et très fort mais il était encore allongé. J'avait commencé une prière quand il se leva, il n'était pas complaitement vivent. Il falait encor attendre un mois pour qu'il trouve le souffle, sa force... Après un mois j'était retourné le voir pour lui donné un coup de baton pour que l'argile tombe. J'avais créé Enkidu.

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8
Lire le plus ancien récit du monde : *Le Récit de Gilgamesh*

« Après avoir trempé ses mains dans l'eau, elle prit un morceau d'argile et le déposa dans la steppe. Elle travailla l'argile pour façonner une créature : les jambes, le torse, les bras, la tête sortirent de ses mains expertes. La créature se mit à vivre. C'est ainsi que, dans la solitude de la steppe, naquit Enkidou l'homme sauvage. »

Folio Junior, p. 13

« Ea, sans attendre, creuse comme s'il ouvrait un fossé dans le sol, puis crache dans la terre et commence à pétrir.

Jadis, pour la première fournée d'hommes, il avait fallu tuer un dieu et incorporer à l'argile sa chair et son sang. Pour ce nouvel être, la salive suffit. Elle est le levain qui fera gonfler sa pâte.

Arourou chantonne pendant qu'Ea malaxe. Son chant s'étend sur la steppe comme une tente, étouffe tous les bruits, endort chaque être animé. Les dieux sont seuls. Ils créent.

Lorsque du matériau monte une vapeur, Arourou prend la relève d'Ea. Elle modèle la créature et lui donne sa forme. Après quoi, elle cueille un rameau de tamaris et fouette le pâton inerte pour y éveiller la vie, puis elle rejoint Ea et tous les deux observent à l'écart.

C'est l'instant du mystère. Quel être, réellement, se prépare à naître ? Sans doute, son destin est tracé : conçu pour servir de rival à Gilgamesh. Anou l'a dit. Mais ce destin, écrit sur sa tablette, comment l'accomplira-t-il ? Ea aime les hommes. Il ne manque jamais une occasion de leur venir en aide. Ils sont habiles comme lui, ingénieux, capables de prouesses, et chaque fois, qu'en duo avec Arourou, il a créé un nouveau prototype, il n'a pu s'empêcher de rêver sur l'avenir…

Dans ce grand corps immobile, la vie commence à chauffer. La terre croûte en surface. Des écailles sèches tombent. Une peau grenue apparaît sous la gangue. La poitrine frémit. Le souffle circule, cherche la narine.

Arourou et Ea se regardent. Leur créature est achevée et il est temps, pour eux, de quitter les lieux. Pendant qu'ils s'éloignent, le mystère se défait, la steppe retrouve sa mouvance et le nouvel être s'accroupit en grognant. Il hume le vent, se dresse sur ses jambes, fait claquer ses mâchoires.

Le sillage des dieux ne s'est pas encore refermé. Satisfaits de leur ouvrage, ils échangent, de créateur à créateur, leurs pensées intimes.

« Nous l'avons descendu du Ciel pour qu'il accomplisse notre plan, confie Arourou. La terre, dorénavant, n'est plus tout à fait la même.
- Quelque chose va changer, en effet. La créature est encore dans la nuit, mais elle connaîtra le jour. Enkidou… »

Hatier, p. 16 Doc E

Séquence 8
Lire le plus ancien récit du monde : *Le Récit de Gilgamesh*

Portraits d'Enkidu

« Recouvert de poils, pourvu de la longue chevelure des femmes, Enkidu n'a ni patrie ni compagnon. Revêtu de haillons, il mange des herbes sauvages et boit en compagnie des gazelles. »

traduction remaniée et abrégée par Stéphane Labbé,
Ecole des Loisirs, 2010, p. 8

« C'est ainsi que fut créé Enkidu le Valeureux, mis au monde dans la solitude, à la musculature aussi dense qu'un météore. Le corps abondamment velu, il avait la chevelure d'une femme aux boucles foisonnantes comme un champ de seigle. »

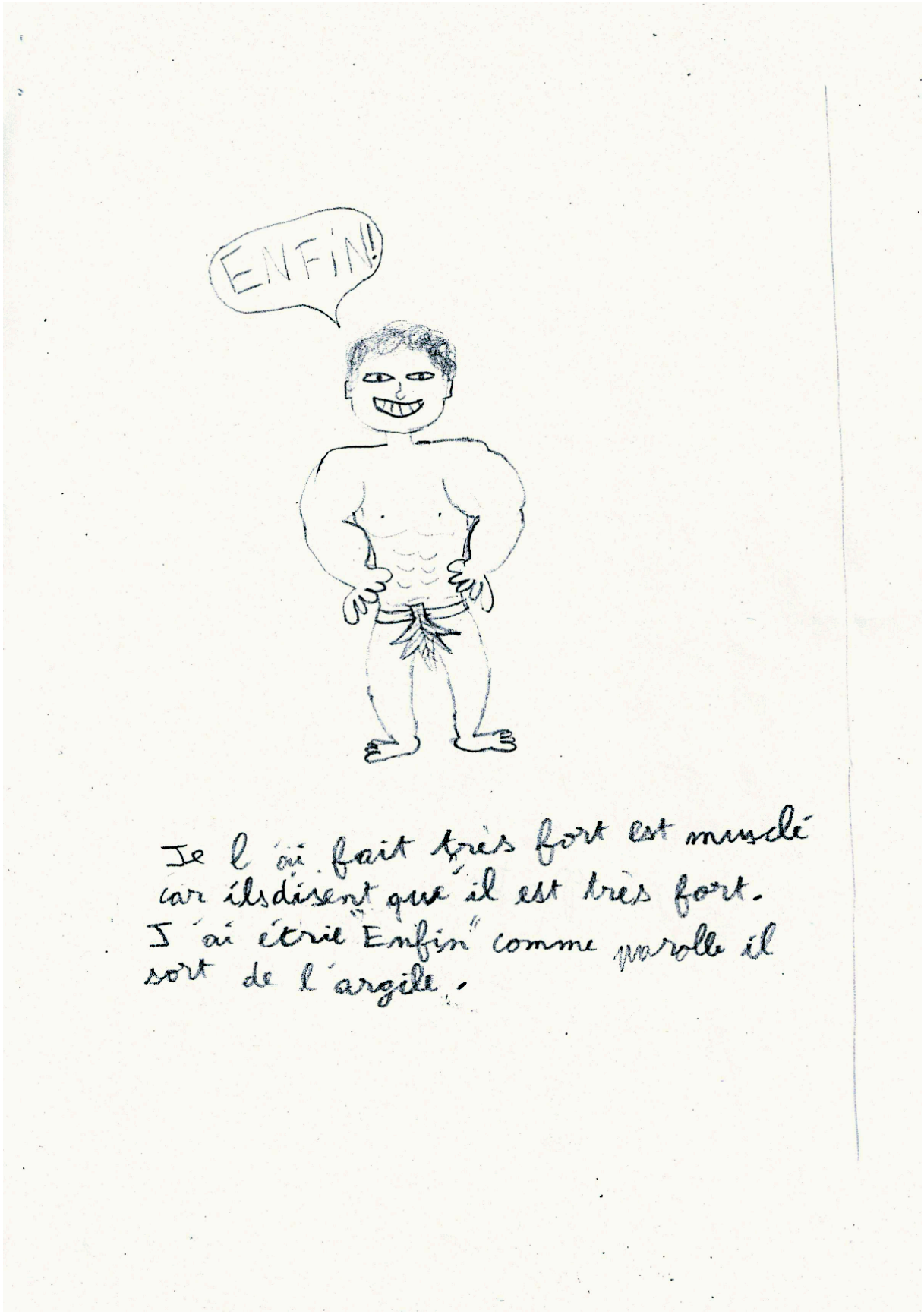
adaptation de Léo Scheer,
Librio, 2006, p.15

« Et c'est là, dans la steppe, qu'elle donna une forme à Enkidu-le-courageux, celui qui fut mis au monde dans la plus grande solitude. Son corps velu était aussi musclé qu'un bloc de pierre tombé du ciel. Ses cheveux bouclés ressemblaient à ceux d'une femme, ils ondulaient comme un champ de maïs. »

adaptation de Martine Laffon
d'après la traduction de Jean Bottéro,
"Classico-collège", BELIN, 2010, p. 12

ANNEXE K : III-13-2

Dessin d'Enkidu avec les premières paroles qu'il prononce



ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8
Le Récit de Gilgamesh

NOM : [illegible] **Prénom :** Martin

ECRITURE 5
Ecris un résumé des événements qui ont permis à Enkidu de devenir humain.

Pour le premier événements Enkidu à goûté à l'amour et à comprie la langue. Après il est parti et a rencontré des berger. Ici il a mangé, bue et aprend la civilisation des homme. Il a aussi du travail. Il a eu des sentiments quand il a sut que Gilgamesh abusé des jeunes mariée, donc il est aller se battre contre Gilgamesh pour empêcher ce que Gilgamesh faisait. Après tout ça il est devenue un homme.

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : [illegible] **Prénom :** Martin

ECRITURE 6

Enkidu raconte comment il est devenu un homme.

J'était avec les animeaux quand j'avais vu une femme se rapprocher de moi. Elle a enlevé ~~les~~ vêtements, je ne pouvait pas résisté. Elle m'a dit de venir dans la cabane et on a fait l'ammour. Après quand j'essayé de regiendre mon troupeau ils s'éloinier de plus en plus. La femme me dit qu'il falait partir donc je suis partie avec elle. Ont s'est arrêté chez berger ou j'avais pour la 1er fois les manger du et j'avais de la bière. Ont continuaines la route jusqu'a Uruk. I'était arrivé en plein mariage. Gilgamesh aller prendre la mari quand je le mit partère.

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Martin

ECRITURE 7

Gilgamesh raconte comment il a rencontré Enkidu.

Depuis longtemps je faisais les même rêves. Ils parlés d'un homme qui serrait mon copagne et qui me protégerè de tout. Un jour, pendant un mariage j'allait prendre rendre la mariè quand Enkidu me forca dessue et me mit a terre. Je l'avait reconnue c'était l'homme qui était dans mes rêves. Je l'ai montré à ma mère. C'était bien lui.

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Martin

ECRITURE 8

Gilgamesh explique pourquoi il a décidé d'aller tuer Humbaba

J'ai décidé d'aller tuer Humbaba le terrible parce que je veux que les hommes voyes que les fils d'Uruk sont courage est fort je veux aussi avoir un nom, que les dieux voyent que je pourrait tout défier. J'avais aussi besoin de bois donc j'ai voulu aller couper les arbres de la forêt. Enkidu est avec moi, il me protègera et m'aidera à le tuer. Les forgeront d'Uruk ont fait des armes solides qui pourront tuer Humbaba. Je veux le tuer.

ANNEXE K : III-13-2

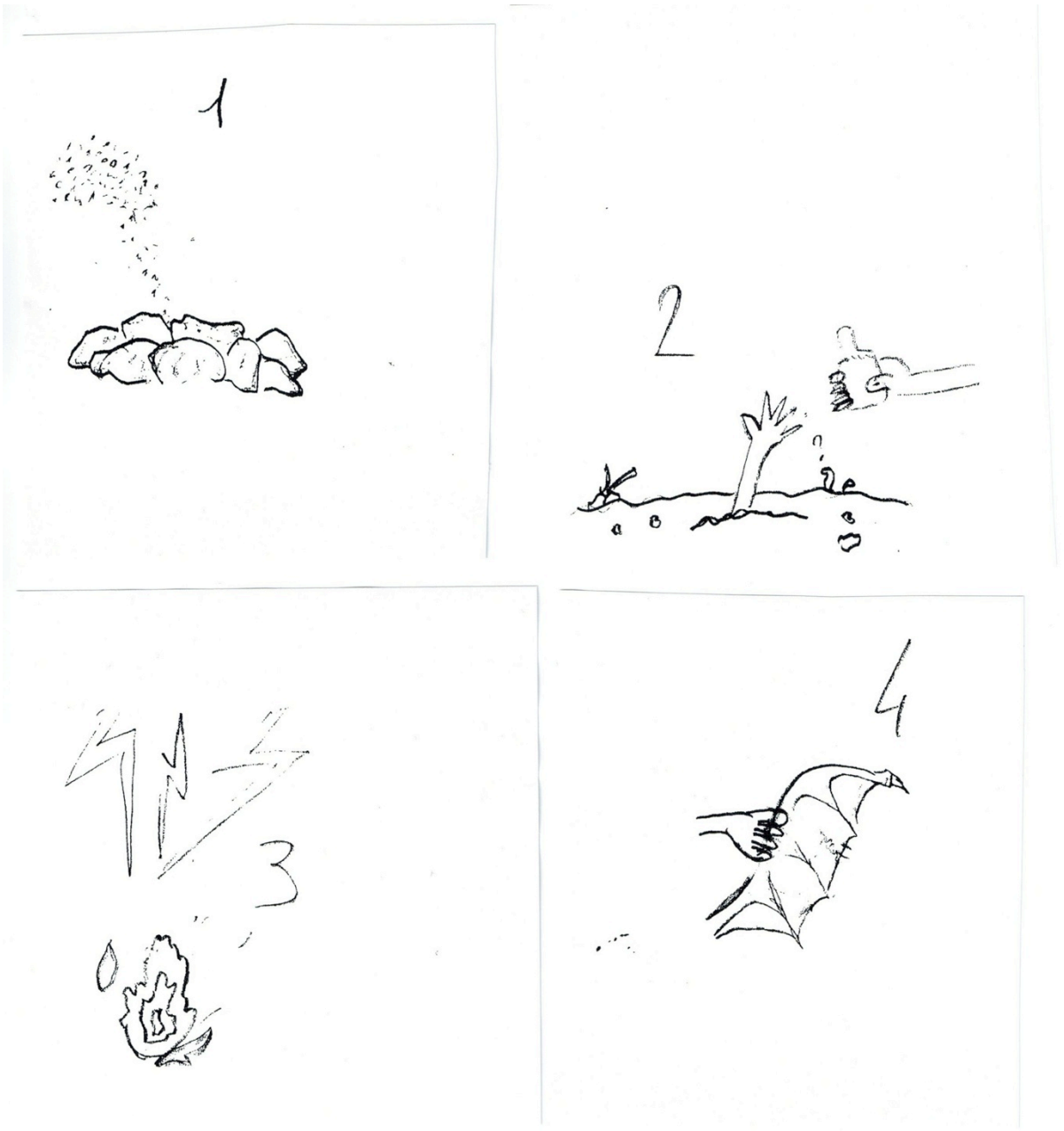
ECRITURE 9

Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel.

Je pensais que Gilgamesh est alafois un peu fou et à raison d'aller défier Humbaba parce que Humbaba peut le tuer à tout moment et que Gilgamesh va pouvoir protéger Uruk.

ANNEXE K : III-13-2

Dessin des quatre songes de Gilgamesh



ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Martin

ECRITURE 10

Gilgamesh fait la description d'Humbaba.

J'était dans la forêt des cerdes quand soudain j'ai vu Humbaba, il était de la taille d'un arbre. Je voyait ses long cheveux noirs flotter dans le vent, il était armé d'une gigantesque épée qui faisait 5 fois ma taille. Je voyais s'est 7 armures qui le protéger et son casque brilbit dans le soleil, je ne pouvais pas le gatre.

CALLIGRAPHIE

Gilgamesh écrit le mot « Humbaba » en cunéiforme

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Martin

ECRITURE 11

Recopie ici tes impressions après la lecture des tablettes VI et VII.

tablette VI :

J'ai bien aimé car dedans il y a un peu d'action et je trouve que Gilgamesh à eu raison de ne pas épousé Ishtar. Le moment que j'ai préféré est quand ils ont tué le taureau celeste.

tablette VII :

Je n'ai pas trop aimé car il y a presque que de la colère, de tristesse mais le moment que j'ai préféré où Enkidou est allé en Enfers.

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Martin

ECRITURE 12

Ecris le message qu'Enkidu laisse à Gilgamesh avant de mourir.

Gilgamesh, je suis vraiment désolais de te quitter maintenant mais l'heure est venu de passer la porte du royaume des morts. Je te laisse ce mot car je veux que tu saches que tu étais plus qu'un frère, nous avons battu Humbaba et le taureau céleste mais je ne pourrais plus t'aider adieu.

Enkidu,

ANNEXE K : III-13-2

ECRITURE 13

Gilgamesh écrit dans son journal ce qu'il ressent après la mort d'Enkidu.

Enkidu est mort, je suis très triste car c'était mon frère, mon amie, nous 2, ont a réussi beaucoup d'exploit mais aujourd'hui il n'est plus avec moi je devrais donc combattre tout seul, Je me vengerais! Je croyais que les dieux était plus gentil que ça, ils m'ont beaucoup blessé

CALLIGRAPHIE

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh à la mort d'Enkidu.

Frère

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : [illegible] **Prénom :** Martin

« Moi, j'étais ton ami, ton frère, nous étions les deux faces de la même médaille.
Vous, anciens de la cité, et vous, jeunes gens d'Uruk, écoutez-moi. Je pleure mon ami... »

Le Récit de Gilgamesh, Ecole des Loisirs, p. 68

ECRITURE 14

Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant les officiels du royaume et le peuple d'Uruk.

Je pleure de mon frère, Enkidu était la lame de mon épée. Écouté tous, anciens de la cité, jeunes gens d'Uruk, vous aussi avés beaucoup Enkidu, pleurez, pleurez de sa mort. Je ne l'entent plus respiré, je ne pourais plus l'entendre parler, je ne peut plus le voir bouger. Enkidu, je te regoindrai dans le royaume des mort

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Martin

ECRITURE 15

Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk après la mort d'Enkidu. Il explique pourquoi il voulait faire ce voyage. Il parle des lieux dans lesquels il est passé et des personnages qu'il a rencontrés.

Après la mort de Enkidu je suis partie pour rencontrer Utanapishtim et l'interroger sur la vie et sur le moyen d'échapper à la mort. J'ai donc traversé les Setens, soudain j'ai rencontré des hommes scorpion je suis allé les voir. Ils mon demandé pourquoi je suis venue jusque ici. Je leur est raconté est ma vie passé. Après j'ai traversé les Monts jumeaux et je suis arrivé dans tout noir, je ne voyai rien, mais j'ai continué à avancé puis j'ai vu un rayon de lumiere, c'était le jardin des dieux. J'y suis arrivé.

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Martin

ECRITURE 16

Gilgamesh écrit dans son journal « Voici ce qu'Utanapishtim m'a appris... »

Utanapishtim m'a appris que je ne pourrai jamais avoir la vie éternel car les ~~[illegible]~~ humais sont destinées a mourir. Il m'a appris aussi qu'il a bati un gros bateaux pour se protége du déluge il a mit des animaux et les humains et partie puis c'est comme ça qu'il a eu la vie éternelle

ANNEXE K : III-13-2

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Mardion

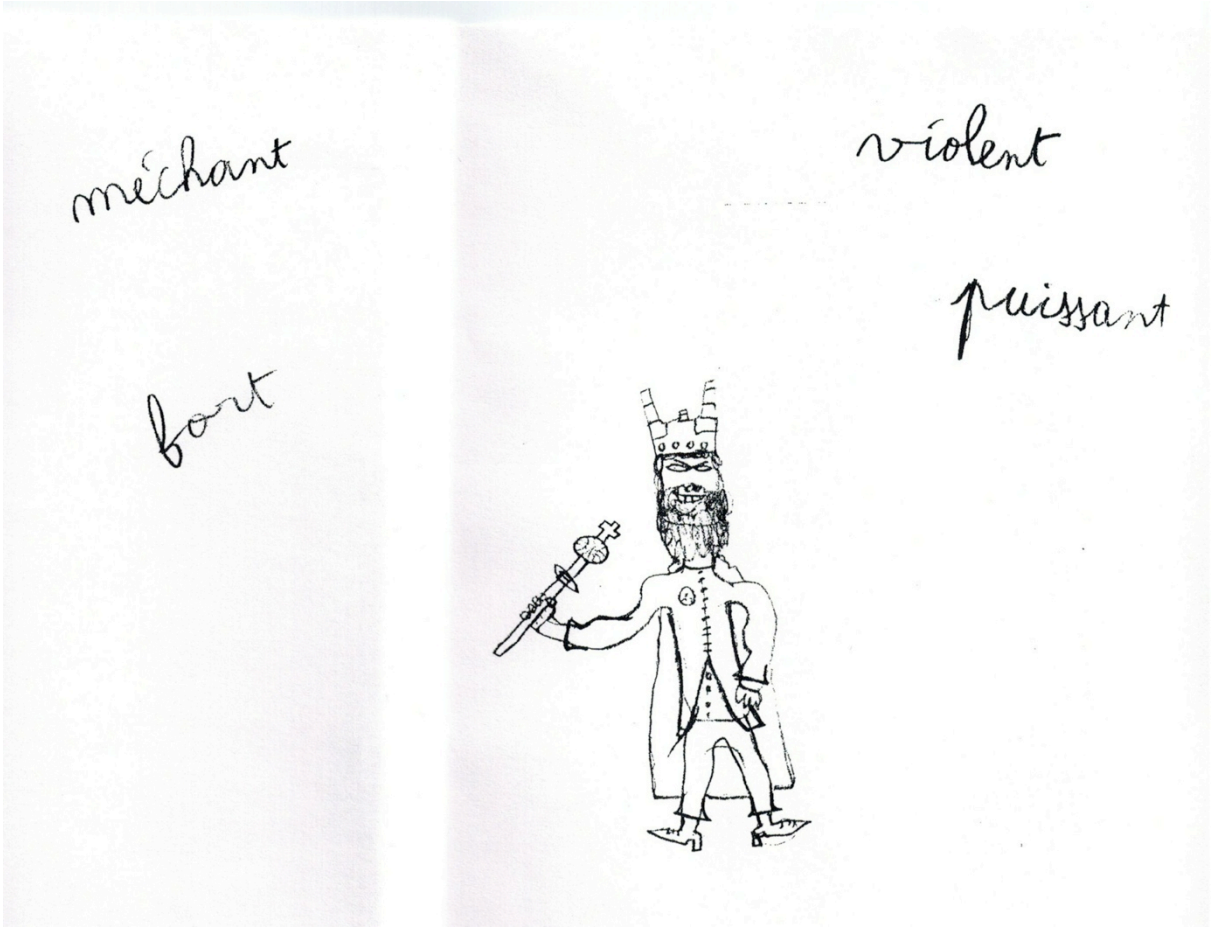
ECRITURE 17

Gilgamesh écrit dans son journal « Le secret de ma sagesse... »

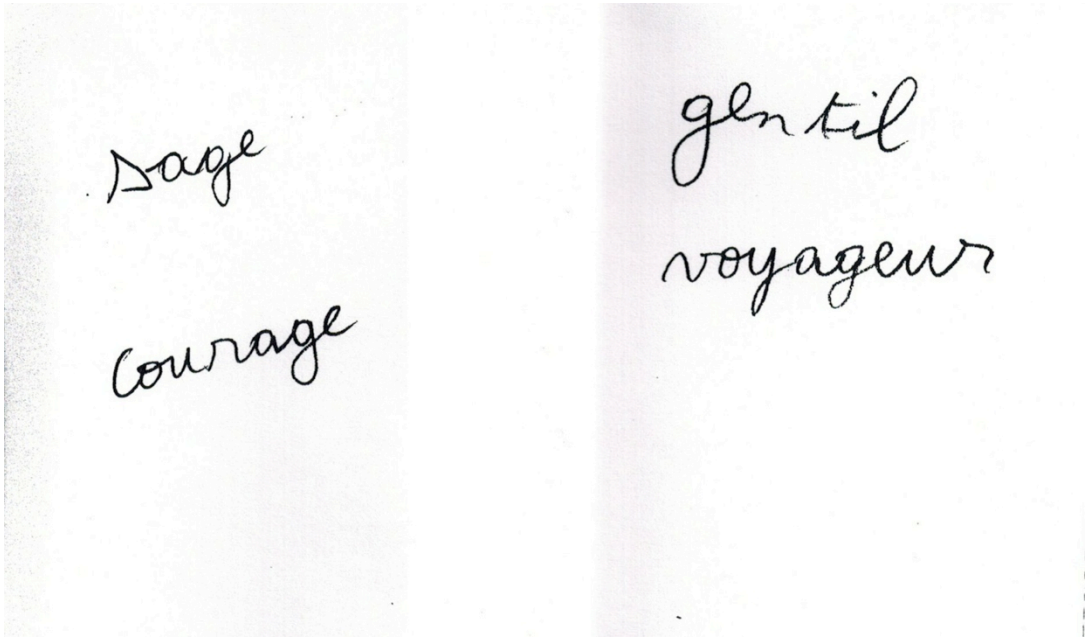
~~Quoi~~ J'ai commencé à devenir de plus en plus sage quand j'ai rencontré Enkidu car c'est à ce moment là qu'il m'a empêché de prendre la mariée. Le reste de ma sagesse est quand je suis parti voir Utanapishtim. Il m'a appris que je ne pouvais pas avoir la vie éternelle et que l'homme ~~ne pas~~ devais mourir. Après je lui est demandé ~~qu~~ comment je l'avoir et il m'a dit qu'il fallait passer 7 jours sans dormir. J'ai essayé mai je n'a pas réussi donc j'ai compris que je pouvais que être sage

ANNEXE K : III-13-2

Quatre adjectifs pour qualifier Gilgamesh au début de l'histoire



Quatre adjectifs pour qualifier Gilgamesh à la fin de l'histoire



Annexe III-13-3

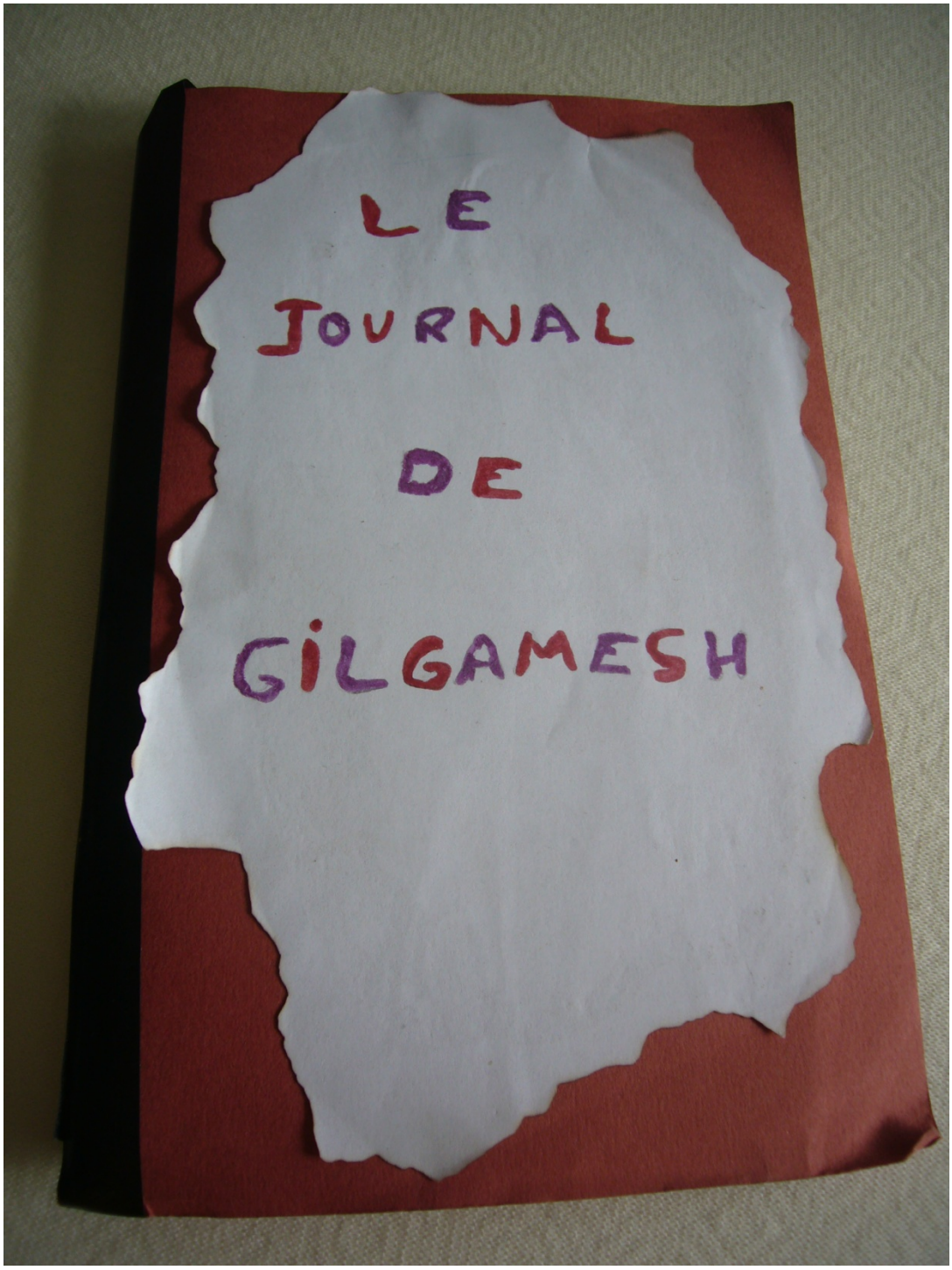
Photos de journaux réalisés

Photos de journaux finalisés

6e

2010-2011

ANNEXE K : III-13-2



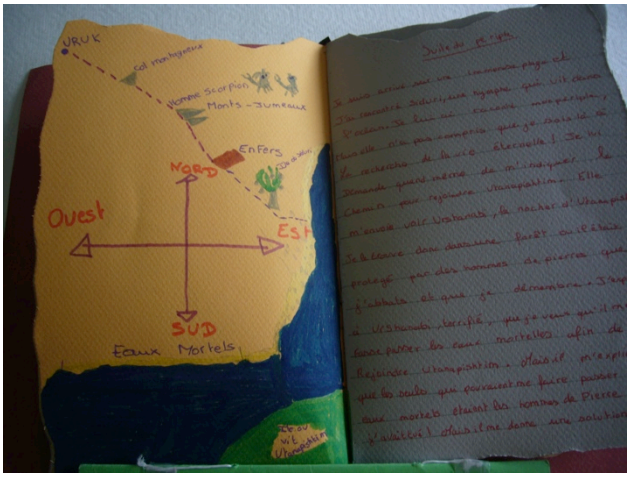
Journal réalisé par Cyrille

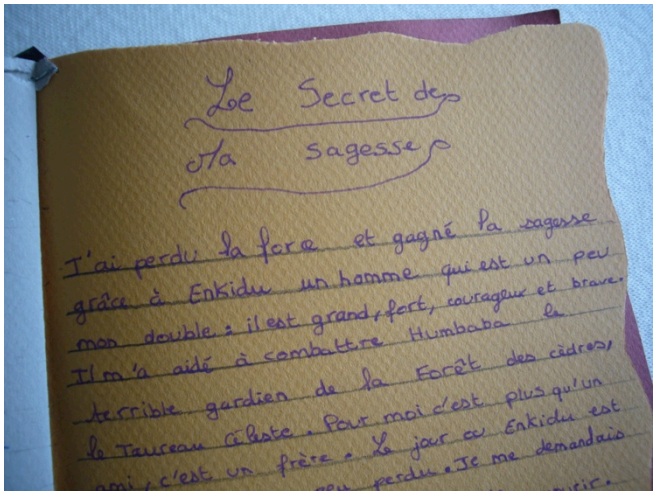
6e

2012-2013

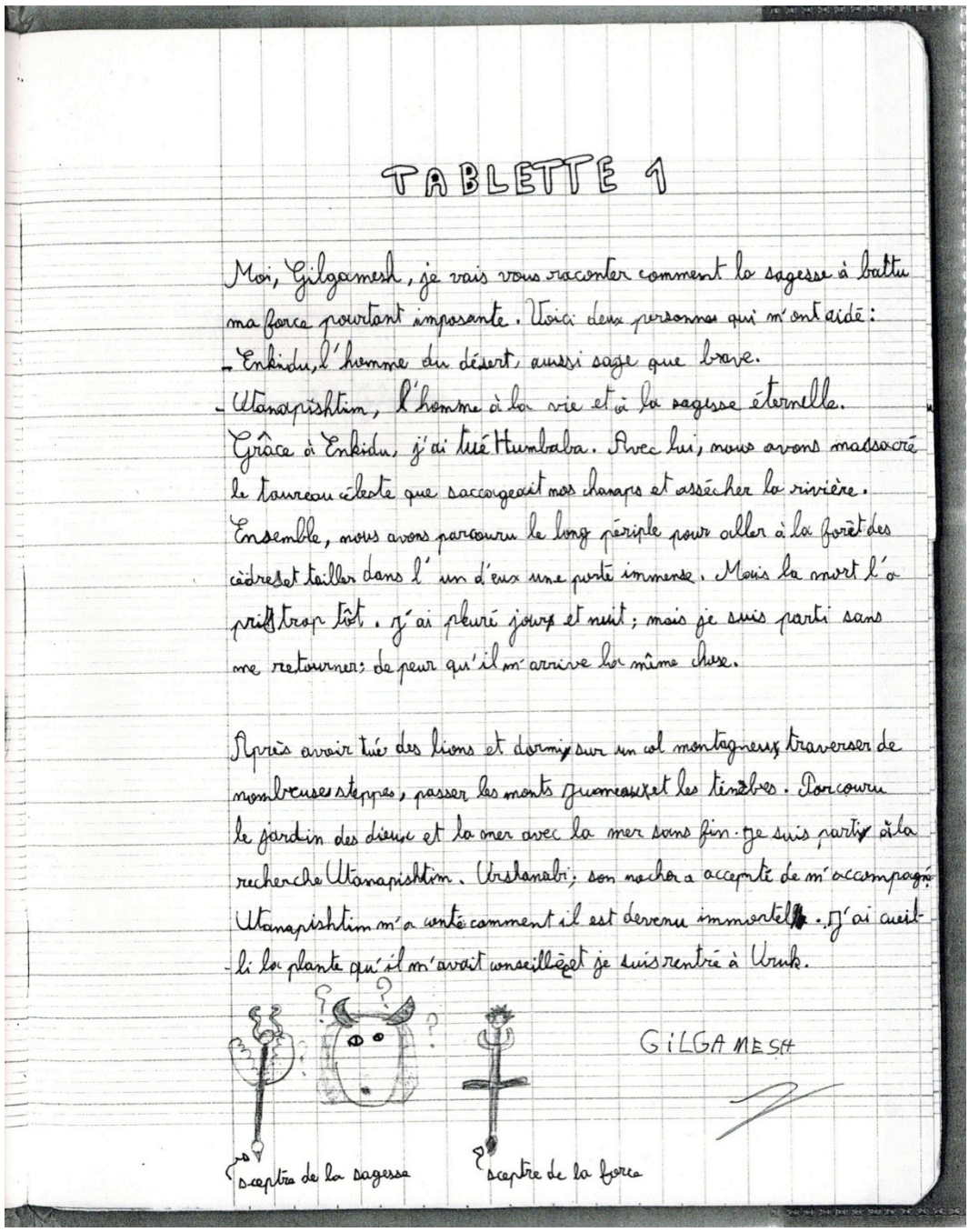
ANNEXE K : III-13-2

Journal de Cyrille (suite)





ANNEXE K : III-13-2



TABLETTE 1

Moi, Gilgamesh, je vais vous raconter comment la sagesse a battu ma force pourtant imposante. Voici deux personnes qui m'ont aidé :
- Enkidu, l'homme du désert, aussi sage que brave.
- Utanapishtim, l'homme à la vie et à la sagesse éternelle.
Grâce à Enkidu, j'ai tué Humbaba. Avec lui, nous avons massacré le taureau céleste que saccageait nos champs et assécher la rivière. Ensemble, nous avons parcouru le long périple pour aller à la forêt des cèdres et tailler dans l'un d'eux une porte immense. Mais la mort l'a pris trop tôt. J'ai pleuré jours et nuit ; mais je suis parti sans me retourner de peur qu'il m'arrive la même chose.

Après avoir tué des lions et dormi sur un col montagneux, traverser de nombreuses steppes, passer les monts jumeaux et les ténèbres. Parcouru le jardin des dieux et la mer avec la mer sans fin. Je suis parti à la recherche Utanapishtim. Urshanabi, son nocher a accepté de m'accompagner. Utanapishtim m'a conté comment il est devenu immortel. J'ai acquis la plante qu'il m'avait conseillé et je suis rentré à Uruk.

GILGAMESH

Journal d'Alice
6e
2012-2013

ANNEXE L : III-14-1

Journal de Gilgamesh
Ecrits produits par des élèves de 6e
Toulouse 2010-2011

8 journaux retranscrits

Règles de transcription : *Les énoncés en italique concernent les consignes d'écriture. La transcription ne corrige que les erreurs d'orthographe ou de conjugaison. Cependant, il arrive que, pour faciliter la lisibilité du texte, un mot ait été ajouté entre crochets.*

Journal 1 écrit par Martin – 6e

EE1 *Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule : « Le secret de ma sagesse ».*

Je m'étais embarqué dans un long voyage pour connaître tous les pays qu'il y avait derrière la grande mer. J'avais beaucoup de problèmes avec les monstres qui nous attaquaient mais vu que j'étais très fort je les repoussais à chaque fois. Un jour j'étais arrivé sur une île que nous avions beaucoup explorée. Mais l'île était l'encre d'un Dragon immense qui gardait une sorte de porte. J'avais beaucoup de mal [à] le chasser mais nous arrivions à rentrer dans la salle de derrière. La salle de derrière la porte était géante, la plupart des objets étaient en or et au bout de la pièce il y avait un vieux monsieur qui priait. Je m'étais rapproché de lui quand il me dit d'aller prier avec lui, il me dit aussi qu'être sage était mieux que de se battre donc il disait de prier avec lui pour que je devienne sage. Je l'avais fait quand je lui avais dit qu'il fallait que je rentre en Mésopotamie. Alors il me donna de l'or et un bateau et je suis rentré en Mésopotamie sage et encore plus riche.

Ecris en écriture cunéiforme un mot important du message de Gilgamesh : PRIAI

EE2 *Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.*

Après avoir posé dans la steppe le bloc d'argile, Aruru modela le bloc en un homme. Tous les habitants étaient stupéfaits. Aruru dit il faut attendre le lendemain pour qu'il soit sec et il faut l'emmener autre part et le cacher. Pendant la nuit, les habitants avaient peur de la transformation car on entendait des bruits bizarres qui venaient du bloc d'argile et aussi des rayons de lumière. Le lendemain, les habitants avaient encore plus peur. L'homme d'argile fumait et avait tout du vrai homme mais il ne bougeait pas encore. Les habitants appelèrent Aruru pour qu'elle finisse de le transformer. Aruru arriva et donna un coup sur le bloc et il se brisa. Un homme encore plus musclé que Gilgamesh commença à marcher. C'est ainsi que fut créé Enkidu, le valeureux.

EE3 *La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*

J'avais créé Enkidu en prenant le bloc d'argile [et] en modelant les jambes, les bras, la tête et le torse séparés puis j'avais attendu le lendemain pour mettre une goutte de sang sur le corps pour que les parties se raccrochent et forment un homme très grand et très fort, mais il était encore allongé. J'avais commencé une prière quand il se leva, il n'était pas complètement vivant. Il fallait encore attendre un mois pour qu'il trouve le souffle, sa force. Après un mois, j'étais retourné le voir pour lui donner un coup de bâton pour que l'argile tombe. J'avais créé Enkidu.

Dessine Enkidu.

EE4 *Légende ton dessin et écris les premières paroles d'Enkidu.*

ANNEXE L : III-14-1

Premières paroles : « Enfin ! »

Je l'ai fait très fort et très musclé, car ils disent qu'il est très fort. J'ai écrit « Enfin » comme parole, il sort de l'argile.

EE5 *Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu.*

Pour le premier événement Enkidu a gouté à l'amour et a compris la langue. Après il est partit et a rencontré des bergers. Ici il a mangé, bue et apprend la civilisation des hommes. Il a aussi du travail. Il a eu des sentiments quand il a su que Gilgamesh abusait des jeunes mariées, donc il est allé se battre contre Gilgamesh pour empêcher ce que Gilgamesh faisait. Après tout ça il est devenu un homme.

EE6 *Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme ».*

J'étais avec les animaux quand j'avais vu une femme se rapprocher de moi. Elle a enlevé ses vêtements, je ne pouvais pas résister. Elle m'a dit de venir dans la cabane et on a fait l'amour. Après quand j'essayais de rejoindre mon troupeau ils s'éloignaient de plus en plus. La femme me dit qu'il fallait partir donc je suis parti avec elle. On s'est arrêté chez [les] bergers où j'allais pour la 1ère fois les manger et j'avais de la bière. On continua la route jusqu'à Uruk. J'étais arrivé en plein mariage. Gilgamesh allait prendre la mariée quand je le mis par terre.

EE7 *Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu ».*

Depuis longtemps, je faisais les mêmes rêves. Ils parlaient d'un homme qui serait mon compagnon et qui me protégerait de tout. Un jour, pendant un mariage j'allais prendre la mariée quand Enkidu me fonça dessus et me mit à terre. Je l'ai reconnu, c'était l'homme qui était dans mes rêves. Je l'ai montré à ma mère. C'était bien lui.

EE8 *Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ».*

J'ai décidé d'aller tuer Humbaba le terrible parce que je veux que les hommes voient que les fils d'Uruk sont courageux et forts je veux aussi avoir un nom, que les dieux voient que je pouvais tout défier. J'avais aussi besoin de bois donc j'ai voulu aller couper les arbres de la forêt. Enkidu est avec moi, il me protègera et m'aidera à le tuer. Les forgerons d'Uruk ont fait des armes solides qui pourront tuer Humbaba. Je veux le tuer.

EE9 *Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel.*

Je pense que Gilgamesh est à la fois un peu fou et a raison d'aller défier Humbaba parce que Humbaba peut le tuer à tout moment et que Gilgamesh va pouvoir protéger Uruk.

EE10 *Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.*

J'étais dans la forêt des cèdres quand soudain j'ai vu Humbaba, il était de la taille d'un arbre. Je voyais ses longs cheveux noirs flotter dans le vent, il était armé d'une gigantesque épée qui faisait cinq fois ma taille. Je voyais ses sept armures qui le protégeaient et son casque brillait dans le soleil, je ne pouvais pas le battre.

EE11 *Note tes impressions après cette lecture.*

Tablette VI

J'ai bien aimé car dedans il y a un peu d'action et je trouve que Gilgamesh a eu raison de ne pas épouser Ishtar. Le moment que j'ai préféré est quand ils ont tué le taureau céleste.

Tablette VII

Je n'ai pas trop aimé car il y a presque que de la colère, de la tristesse, mais le moment que j'ai préféré [est celui] où Enkidu est allé en Enfers.

ANNEXE L : III-14-1

EE12 *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir.*

Gilgamesh, je suis vraiment désolé de te quitter maintenant mais l'heure est venue de passer la porte du royaume des morts. Je te laisse ce mot car je veux que tu saches que tu étais plus qu'un frère. Nous avons battu Humbaba et le taureau céleste mais je ne pourrai plus t'aider.

Adieu

Enkidu

EE13 *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal.*

Enkidu est mort, je suis très triste car c'était mon frère, mon ami. Nous deux, on a réussi beaucoup d'exploits mais aujourd'hui il n'est plus avec moi, je devrai donc combattre tout seul. Je me vengerai ! Je croyais que les dieux étaient plus gentils que ça, ils m'ont beaucoup blessé.

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh : FRÈRE

EE14 *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk.*

Je pleure de mon frère, Enkidu était la lame de mon épée. Ecoutez tous, anciens de la cité, jeunes gens d'Uruk, vous qui avez acclamé Enkidu, pleurez, pleurez de sa mort. Je ne l'entends plus respirer, je ne pourrai plus l'entendre parler, je ne peux plus le voir bouger. Enkidu, je te rejoindrai dans le royaume des morts.

Dessine la carte du trajet de Gilgamesh.

EE15 *Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk.*

Après la mort d'Enkidu, je suis parti pour rencontrer Utanapishtim et l'interroger sur la vie et sur le moyen d'échapper à la mort. J'ai donc traversé les steppes, soudain j'ai rencontré des hommes scorpions, je suis allé les voir. Ils m'ont demandé pourquoi je suis venu jusqu'ici. Je lui ai raconté et [il] m'a laissé passer. Après j'ai traversé les Monts Jumeaux et je suis arrivé dans tout noir, je ne voyais rien, mais j'ai continué à avancer, puis j'ai vu un rayon de lumière, c'était le jardin des dieux. J'y suis arrivé.

EE16 *Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… ».*

Utanapishtim m'a appris que je ne pourrai jamais avoir la vie éternelle car les humains sont destinés à mourir. Il m'a appris aussi qu'il a bâti un gros bateau pour se protéger du déluge, il a mis des animaux et des humains et partit puis, c'est comme ça qu'il a eu la vie éternelle.

EE17 *Gilgamesh réécrit le texte intitulé « Le secret de ma sagesse » en intégrant les éléments de son épopée.*

J'ai commencé à devenir de plus en plus sage quand j'ai rencontré Enkidu car c'est à ce moment-là qu'il m'a empêché de prendre la mariée. Le reste de ma sagesse est quand je suis parti voir Utanapishtim. Il m'a appris que je ne pouvais pas avoir la vie éternelle et que l'homme devait mourir. Après je lui ai demandé comment je [pouvais] l'avoir et il m'a dit qu'il fallait passer sept jours sans dormir. J'ai essayé mais je n'ai pas réussi donc j'ai compris que je ne pouvais que être sage.

ANNEXE L : III-14-1

Journal 2 écrit par Léon – 6e

EE1 *Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule : « Le secret de ma sagesse ».*

J'étais parti dans un pays très lointain. Il y avait une dizaine d'hommes avec moi sur mon navire. Nous avions pris nourriture, argent et bois. Quand j'étais sur mer avec mon équipage et puis tout à coup un bruit terrifiant faisait trembler le bateau [Il] était [attaqué] par des requins qui faisaient au moins 6 fois notre taille. Ils mangeaient la coque du bateau et mangea tous mes hommes. Deux heures après j'étais sur la plage. Il y avait une forêt où il y avait des arbres avec des boules marron au sommet. Je pris ces boules et un bout de bois et j'ai [vu que] dessus il y avait un liquide blanc j'ai bu ce liquide puis tous les autres. J'ai coupé des troncs et construit un bateau le lendemain j'étais parti. 5 jours après mon départ j'étais arrivé chez moi. Je me suis rendu compte que je n'étais pas le plus fort je suis devenu plus tard un sage.

Ecris en écriture cunéiforme un mot important du message de Gilgamesh : Requins

EE2 *Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.*

Après que la déesse ait posé le bloc de pierre a été mis la déesse Aruru le laissa 4 jours sur la steppe. La déesse revint. Pour que Enkidu soit créé il faut une goute de sang de déesse, un os de buffle et des feuilles que l'on trouve dans l'Olympe. La déesse avait déjà le sang. Il fallait juste trouver les deux autres. La déesse tua un des buffles et prit un os. La déesse alla en bateau jusqu'à l'Olympe. Elle prit une feuille et retourna au steppe et mit tous les produits sur le bloc et le bloc se transforma.

EE3 *La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*

Pour créer Enkidu j'ai pris un bloc d'argile que j'ai posé sur la steppe. Il me fallait plusieurs ingrédients : de l'eau pure, un os de buffle, une feuille de l'Olympe, du sang de déesse. Je suis allée chercher l'eau pure de la vallée de Venture, puis j'ai tué un buffle et pris l'os. En bateau je suis allé dans l'Olympe, j'ai demandé à Poséidon de me donner des feuilles et de l'eau pure parce que je n'en avais pas assez. Je suis rentrée à la steppe et mis tout ça sur le bloc et prononça une formule magique. j'ai prononcé « Couga Couga » qui veut dire « La vie » et il vie *(sic)*.

Dessine Enkidu.

EE4 *Légende ton dessin et écris les premières paroles d'Enkidu.*

Premières paroles : « Je suis le plus fort de tous ».

J'ai dessiné le plus fort : Enkidu. Il est très musclé, il a une ceinture et un pantalon bien déchiré. Il a des gouttes de boue qui tombent et des flaques. Il veut se venger.

EE5 *Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu.*

Le premier événement c'est quand Enkidu découvre l'amour et quand il comprend la langue des humains. Le second événement c'est quand Enkidu goûte le pain et la bière. Il trouve du travail. Enkidu a des sentiments quand il entend que Gilgamesh abuse des jeunes femmes du peuple puis il s'est battu contre Gilgamesh il l'empêcha parce qu'il ne voulait pas qu'il le refasse. Puis il est devenu un homme et plus un sauvage.

EE6 *Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme ».*

J'étais avec des animaux quand j'ai aperçu une femme elle est venue vers moi et m'a parlé. La nuit, je fis l'amour avec cette femme. Je suis parti avec elle nous nous sommes arrêtés à une maison de bergers. J'ai bu de la bière et mangé du pain c'était la première fois puis nous avons continué notre route jusqu'à Uruk. J'étais arrivé au mariage Gilgamesh et je mis Gilgamesh par terre.

ANNEXE L : III-14-1

EE7 *Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu ».*

Je faisais depuis très longtemps le même rêve d'un homme qui nous protégeait. Pendant un mariage j'allais prendre la mariée quand un homme qui s'appelait Enkidu il me mit par terre c'était l'homme de mon rêve que je faisais.

EE8 *Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ».*

J'ai décidé d'aller tuer le dieu Humbaba parce que je veux que mon peuple soit fier de moi pour une fois. Reprendre le territoire que m'a pris ce dieu terrifiant. Pour graver mon nom dans la pierre et qu'on se souvienne de moi Gilgamesh le plus fort et tuer une créature que personne n'a jamais combattue. Pour que ma cité d'Uruk soit en paix et pour qu'il n'y ait plus de malheur. Je veux que les dieux me comparent à un dieu parce que les dieux ont peur de cette créature maléfique.

EE9 *Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne une avis personnel.*

Je pense que Gilgamesh a raison de tuer le dieu Humbaba parce qu'il sème la terreur dans cette forêt et tue des gens du peuple d'Uruk et retourner en héros dans cette belle cité d'Uruk.

EE10 *Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.*

J'étais dans la forêt avec Enkidu en marchant j'ai vu une grande créature c'était Humbaba il avait des tentacules à la place des bras. Sur son corps monstrueux de la verdure il y avait aussi des bras mais plus petits que les tentacules dans ses bras des grandes lianes où dessus il y avait des piques empoisonnées. Son cou était très long. Il avait à la place des cheveux beaucoup de feuilles sur la tête. Il avait un visage affreux de longues dents pointues et des yeux verts fluo et une graine verte avec des feuilles autour sur la tête.

EE11 *Note tes impressions après cette lecture*

Je n'ai pas apprécié cette tablette car il n'y avait pas autant d'action que [dans] les précédentes. Par contre, mon moment préféré est celui où Gilgamesh et Enkidu tuent le taureau céleste.

C'est une tablette qui parle que de sentiment, la fin de Enkidu est proche. J'aime beaucoup les songes de Gilgamesh et sa transformation en pigeon.

EE12 *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir*

Bonjour Gilgamesh, je voulais te laisser un message depuis que je t'ai vu j'étais sûr que nous allions être de grands amis. Je t'ai laissé mon épée. J'espère que ce message te sera transmis chez toi. Je t'ai laissé ce message parce que je vais bientôt partir dans le ciel et tu étais un frère pour moi.

Au revoir, cher compagnon.

EE13 *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal*

Je suis malheureux qu'Enkidu soit mort. Nous avons passé beaucoup de moments ensemble et aussi de belles aventures. Comme Enkidu a dit : « Nous sommes des frères. » J'éprouvais beaucoup de sentiments pour lui comme la joie, l'amitié et le courage.

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh : AMITIÉ

EE14 *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk*

Je pleure de mon jumeau, Vous mon peuple, je vous parle en tant que roi d'Uruk. Enkidu nous a sauvé d'Humbaba du Taureau céleste. C'était un honnête et courageux combattant. Je vous demande de faire une minute de silence pour ce combattant. C'était un grand homme. Il a vécu avec des animaux et il est devenu un homme petit à petit. C'était ma flamme, ma joie de vivre, mon protecteur, mon bras droit. Adieu Enkidu !

ANNEXE L : III-14-1

Dessine la carte du trajet de Gilgamesh

EE15 *Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk*

Juste après la mort tragique de mon ami Enkidu, j'ai traversé beaucoup de steppes dans mon voyage. J'étais parti pour interroger Utanapishtim sur la vie et sur le moyen d'échapper à la mort. J'ai rencontré un homme-scorpion. Il m'a posé une question : Pourquoi es-tu venu jusqu'ici ? J'ai traversé les monts Jumeaux. Puis il faisait noir. Je suis arrivé dans le jardin des dieux.

EE16 *Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… »*

« Voici ce qu'Utanapishtim m'a appris » il m'a appris que pour devenir immortel il avait fait détruire ces murs pour construire un grand bateau où il mettra plusieurs animaux. Il y a eu un déluge une grande pluie. Puis le dieu a donné la vie éternelle à Utanapishtim.

EE17 *Gilgamesh réécrit le texte intitulé « Le secret de ma sagesse » en intégrant les éléments de son épopée.*

Le secret de ma sagesse est quand j'ai rencontré Enkidu il s'est battu contre moi, nous sommes devenus amis. Nous avons combattu contre Humbaba puis par le Taureau céleste. Utanapishtim m'a raconté comment il était devenu sage. Il m'a demandé de ne pas dormir pendant six jours et sept nuits et d'aller chercher une fleur qui rajeunit.

ANNEXE L : III-14-1

Journal 3 écrit par Catarina – 6e

EE1 *Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule : « Le secret de ma sagesse ».*

Je me suis lancé au voyage j'ai dû me battre contre des animaux sauvages mais on m'a expliqué que la force ne servait à rien mais je continuais à utiliser la force pour pouvoir résister j'ai rencontré un homme qui voulait se battre contre moi sauf qu'il ne se battait [pas] avec sa force il se battait avec de la sagesse l'homme que j'avais rencontré disait vrai j'ai couru pour aller le chercher l'homme courait toujours derrière moi quand tout d'un coup l'homme apparaît et fait calmer. J'étais soulagé et je demande à l'homme comment il s'appelle il dit « KIO » alors je demande à OKI de m'apprendre à me battre aussi avec la sagesse qu'avec la force OKI accepta et m'apprit comment le faire j'appris très vite je n'entrainais tout les jours pour être plus efficace. Je ne me battais plus avec la force je me battais tous avec la sagesse c'était plus facile et je me fatiguais moins. Comme chaque jour je venais pour l'entrainement mais KIO n'était pas là, il y avait un papier par terre et je le lis : « J'ai dû partir à mon pays natal mais je n'ai pas oublié ton entrainement derrière toi tu auras un homme, l'homme que j'ai calmé maintenant c'est à toi de le faire. Bon entrainement ».

Je me suis retourné et j'ai essayé de le calmer, c'était plutôt facile mais je n'avais pas lu la fin du papier et je vis un homme encore plus gros ça était plutôt difficile mais j'ai réussi je suis revenu moi aussi à mon pays natal je suis bien accueilli et on ne m'appelle plus force mais sagesse.

Ecris en écriture cunéiforme un mot important du message de Gilgamesh : la Sagesse de Kio

EE2 *Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.*

Elle et Ea font de l'argile en forme d'un homme, mais il était en relief et lui met vie mais elle remarque qu'il ne marchait pas. Elle réfléchit toute la nuit et le lendemain décolla les pieds mais pas le dos lui met vie mais il avait la pierre sur le dos. Elle réfléchit toute la nuit et le lendemain, décrocha le dos et lui donna la vie, elle avait réussi, sauf que lui n'avait pas de couleur et lui demanda de lui mettre de la couleur. Elle prit de la peinture et peint, elle resta collé et puis demanda [à] Ea de l'aider et il la décolla Enkidu, le valeureux était enfin prêt.

EE3 *La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*

Bonjour Gilgamesh, tu t'es demandé comment j'ai créé Enkidu, je vais te le dire :

J'ai pris une motte d'argile et je l'ai mise dans la steppe, j'ai sculpté mais l'argile n'a pas tenu alors un dieu s'est sacrifié et s'est mis dans la steppe. J'ai pu alors sculpter, je n'ai pas mis la tête pour que le dieu ne meure pas. Il est sorti et j'ai pris les jumelles [pour] voir à travers, j'ai regardé s'il y avait de l'argile dans son corps, quelques secondes plus tard, l'argile se transforma en cœur et des organes. Maintenant, il n'y avait plus qu'à peindre, j'ai peint et puis j'ai pris du sang de mon corps je lui ai mis dans sa bouche puis j'ai pris une larme et je l'ai glissée dans ses yeux pour lui donner des sentiments. Je lui ai parlé dans l'oreille et il s'est réveillé, pour être sure qu'il récupère son souffle, je lui ai soufflé dessus.

C'est comme ça que j'ai créé Enkidu.

Au revoir Gilgamesh

Dessine Enkidu.

EE4 *Légende ton dessin et écris les premières paroles d'Enkidu.*

ANNEXE L : III-14-1

Premières paroles : « Sauver le monde de Gilgamesh »

Il veut venger le village car la déesse lui a dit qu'elle le créait pour tuer Gilgamesh et si Gilgamesh gagnait, il serait tué par la déesse.

EE5 *Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu.*

Enkidu habitait au désert et il rencontra une jeune fille et appris des choses avec elle. Il appris donc à parler et la comprit, elle lui parla de Gilgamesh et ils allèrent chez un homme, elle lui donna des habits, il prit un bain. Ils mangèrent et il apprit à manger et non à brouter. Elle lui parla de Gilgamesh et qu'il allait se marier. Il alla voir Gilgamesh et lui dit que ce qu'il faisait n'était pas bien et qu'il fallait qu'il arrête, mais Gilgamesh n'a pas aimé son comportement. Enkidu réussit à tordre le pied à Gilgamesh. Enkidu lui délivre un défi.

EE6 *Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme ».*

Je vivais dans la nature quand une courtisane arriva. Je fus charmé par son apparence et elle me donna le sentiment d'aimer. Elle m'amena au village de Gilgamesh on s'arrêta dans une maison de bergers là où elle me donna des vêtements et de quoi manger mais je ne savais pas comment il manger autre que de l'herbe. Il me donna de la bière mais je ne buvais que de l'eau de la mare ! Le berger était stupéfait par ma force. Il me demanda d'aller disperser les loups. Nous étions pressés moi et la courtisane pour aller à Uruk en chemin nous avons rencontré un homme bien pressé. J'ai demandé à l'homme pourquoi il était aussi pressé, il me dit que le roi d'Uruk allait se marier avant que l'homme de la femme se marie avec elle.

EE7 *Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu ».*

J'ai rencontré Enkidu le jour de mon mariage j'étais à deux doigts de voir ma mariée quand j'entends un bruit d'un coup la porte de l'église se cassa et un homme entra un homme grand et fort comme moi. L'homme était en colère. Il dit que mes pouvoirs et droits n'étaient pas respectueux envers les autres personnes et lui [me] soumit à une bagarre.

EE8 *Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ».*

J'étais très joyeux et j'avais envie de faire connaissance avec Enkidu, il est mon ami je voulais lui faire connaître la ville et les choses dangereuses que j'avais passées sauf celle de Humbaba. Nous devions le faire tous les deux car je ne connaissais pas bien la forêt, mais Enkidu lui le savait. Je lui avais demandé de m'écouter prier et de me surveiller lors de notre voyage, nous sommes allés voir ma mère. Puis le village, et je suis allé leur dire pourquoi je voulais combattre le puissant Humbaba. Je voulais combattre Humbaba pour Enkidu et mon village.

EE9 *Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne une avis personnel.*

Je pense qu'il fait bien et mal. Mal car il pourrait mourir mais il a Enkidu. Et bien car cela est pour sauver son village. Il a bien fait de prier pour le dieu Shamash. Il a bien fait aussi d'aller voir sa mère qui, elle aussi, a prié et a parlé avec Enkidu. Elle devrait prier pendant le voyage. Mais j'ai un pressentiment que Gilgamesh va peut-être rater la mort, mais une chose est sure, ils vont combattre pour aller jusqu'au bout. Et j'espère qu'il reviendra vivant.

EE10 *Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.*

Dès que je l'ai vu il est assez grand, fort, il n'avait pas une couleur de comme celle d'Enkidu et moi, il avait plutôt une couleur assez bronzée mais toujours blanche pour les pieds, il était assez gros et fort et puis grand. Ses habits étaient avec des feuilles et peaux d'animaux. Il marchait pieds nus. Il avait aussi les pieds et la tête sales, de grands cheveux longs, une grande barbe noire. Ses cheveux aussi étaient noirs. Ses yeux étaient d'un marron très très foncé.

ANNEXE L : III-14-1

EE11 *Note tes impressions après cette lecture*

Je trouve que ça m'a fait assez peur au début [de] croire que Enkidu allait mourir j'étais triste pour lui. Ses songes m'ont fait croire que Gilgamesh allait mourir. Perdre un frère ou ami n'est pas facile. Après avoir lu la première ligne de la tablette 8, j'avais compris qu'Enkidu était mort. Je trouve que Gilgamesh a bien fait de ne pas épouser Ishtar elle est bien trop méchante. Gilgamesh a bien fait par amour de ne pas épouser Ishtar mais il a fait naître la mort de Enkidu en tuant le bélier.

EE12 *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir*

Mon frère Gilgamesh,

Je vais devoir partir, mon frère, mais je ne t'oublierai jamais. N'oublie pas que je serai toujours en toi, tu me parleras, je te parlerai. Mon frère, tu liras ce message quand je serai déjà mort. J'ai voulu te laisser un message car ce message quand tu le liras je serai là tout près de toi. Ne pleure pas quand tu le liras. Tu te souviens de comment tu as tué Humbaba. J'étais là tout près de toi, quand tu as tué le Taureau céleste j'étais avec toi. Mon ami, mon frère, mon jumeau. Je t'aime et tu me manqueras beaucoup.

Enkidu

EE13 *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal*

Je lui ai promis que je ne pleurerais pas. Mon frère Enkidu, je suis si triste [que] pour me consoler, je parle avec toi. Ma mère est comme moi, mais moi je suis plus triste qu'elle [de] savoir que mon jumeau est mort c'est bien difficile. Le message qu'Enkidu m'a laissé une larme est tombée sur la lettre, sur un mot, ce mot était, sur une phrase cela s'est répandu dans une phrase un milieu de phrase : « je serai toujours avec toi » la feuille est toute chiffonnée, tant que je l'ai serrée sur mon cœur. Tous les jours je parle avec Enkidu. Il me manque.

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh : LARME

EE14 *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk*

Je pleure mon ami, il m'a aidé pour tuer Humbaba, pour le Taureau. Il était mon frère, mon jumeau. Donnons hommage à mon ami Enkidu, Royaume, mon peuple, savez-vous le sentiment que j'ai pour mon ami Enkidu chaque jour nous honorerons Enkidu vous, mon peuple vous le ferez avec moi. Il était si…, si comme moi un valeureux combattant et courageux. Il était tout simplement comme moi il connaissait la ruse et moi le combat. Nous étions un homme, les deux réussis [réunis]. Nous ne faisions qu'un. Acclamons Enkidu le valeureux tous les jours pour montrer aux dieux comment Enkidu compte pour moi : les officiels du royaume feraient tous cela je veux que tout mon royaume vienne avec moi montrer ma tristesse avec tous.

Dessine la carte du trajet de Gilgamesh

EE15 *Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk*

Je voulais faire ce voyage car je voulais savoir si moi aussi comme Enkidu, je devrais mourir. Je voulais savoir, alors j'ai commencé mon voyage, après des kilomètres, je suis arrivé à un col montagneux où j'ai rencontré des lions qui voulaient attaquer. J'ai soumis ma peur et prié les dieux. Un songe m'apparut. Puis j'ai continué mon chemin et je suis arrivé [aux] Monts jumeaux où il y avait les gardiens de la porte du soleil, j'étais sans voix, puis j'ai vu les deux hommes scorpions qui ne m'avaient pas reconnu plus j'avançais, plus on voyait mon visage et ils m'ont ouvert les portes. Je me suis avancé, je marchais, plus je marchais plus il faisait noir je continuai un vent me caressa le visage, je continuai mon chemin et une lumière apparut. Puis je vis la déesse.

EE16 *Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… »*

ANNEXE L : III-14-1

Il m'a appris que pour avoir la vie éternelle on ne l'a pas quand on veut. Il faut faire une chose qu'un humain ne peut pas faire. Il m'a appris comment lui a eu la vie éternelle c'était comme ça :

Il y allait avoir un déluge sauf que Utanapishtim avait été prévenu, il a dit à son village ce que la déesse Sin lui avait demandé il eut sept jours pour faire un bateau avec sa maison. Il le fit le jour du déluge arriva à la fin le dieu Ninlile [Enlil] se fit gronder par les autres dieux et [Utanapishtim] eut la vie éternelle.

EE17 *Gilgamesh réécrit le texte intitulé « Le secret de ma sagesse » en intégrant les éléments de son épopée.*

Le secret de ma sagesse est le jour où Utanapishtim m'a raconté comment il est devenu un immortel cela m'a bougé car il aurait pu mourir si la déesse ne l'avait pas prévenu. Ma sagesse a été aussi touchée par les sept jours que j'ai dormi moi dans mon sommeil je pensais n'avoir dormi que quelques heures mais j'avais dormi sept jours je me sentais sage. Utanapishtim m'a appris beaucoup de choses, il m'avait soulagé j'avais quand même savoir s'il y avait un autre option mais j'étais décidé de passer chaque jour avec beaucoup de plaisir comme si c'était le dernier jour de ma vie.

ANNEXE L : III-14-1

Journal 4 écrit par Alice – 6e

EE1 *Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule : « Le secret de ma sagesse ».*

Je marchais vers le Sud quand j'entendis des bruits : « Au secours, Au secours ! criait une voix tremblante ». J'accourus et vis un homme qui allait bientôt finir dans la bouche d'un lion avec des ailes de vautour ! Sans réfléchir je pris un bâton et le lançai dans la tête du lion/vautour. Celui-ci tomba en piqué et s'écrasa sur un rocher.

Le vieil homme me remercia et me dit :

« Merci beaucoup, sans toi, je serais déjà mort. Sais-tu que sous mon apparence de vieillard se cache le Dieu de la sagesse ? Je vais te remercier vraiment en te donnant quelque chose. Attends deux secondes … Voilà ! ».

Le Dieu me tendit une bourse. Je l'ai palpée et j'ai constaté qu'il n'y avait pas d'argent mais une poudre. Le dieu me dit :

« Surpris ? C'est de la poudre de sagesse. Il suffit que tu l'appliques chaque matin sur toi et en trois jours tu seras aussi sage que moi ».

Je remerciai le vieil homme et partis. Puis, trois jours plus tard effectivement, je devins très sage et repartis à Uruk pour me rétablir de mon voyage.

Ecris en écriture cunéiforme un mot important du message de Gilgamesh : POUDRE

EE2 *Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.*

La déesse prend une pioche et taille grossièrement le bloc. Puis, avec un marteau, elle taille un peu mieux. Elle se décale, regarde la statue, prend un pinceau et époussette la statue. Elle prend ensuite un couteau et fait les finitions. Après cela, elle applique des bouts de laine noire en tant que cheveux.

La déesse dit ensuite :

« Dans trois jours du calendrier stellaire (3 semaines), tu seras fini et nous te descendrons sur terre. » Après ça, elle prend la statue et l'amène dans une pièce pleine de fils électriques.

Aruru pose la statue sur un socle de métal et prononce des mots incompréhensibles. Alors, la machine se met en marche et la déesse court se mettre dans une salle en verre. Pendant 3 semaines, elle regardait la statue et arrêtait la machine pour aller toucher l'argile. Si la peau avait des poils, elle arrête sinon la machine repart. Quand ce fut bon, elle le sortit et lui mit un cœur. Après, elle l'envoya sur terre.

EE3 *La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*

Gilgamesh,

J'ai créé un homme que ton peuple m'a demandé. Pour le créer, j'ai dû prendre de l'argile et la malaxer en crachant dedans. Ensuite, j'ai pris mes outils et je l'ai taillé. Un peintre est venu et a peint Enkidu (il s'appelle comme ça). J'ai ensuite laissé la pâte reposer. En attendant, je jetais sur l'argile les offrandes que m'envoyait ton peuple (pains, fruits, viandes…). Les dieux m'ont ensuite donné des dons qu'ils voulaient qu'Enkidu ait. Le premier fut le dieu le plus sage, il me donna la sagesse pour Enkidu. Après, il y eu la déesse de l'Amour qui lui donna l'Amour. Ainsi de suite jusqu'à ce que tout le monde ait donné. Lorsque la pâte fut prête, je soufflai dessus et un souffle de vie arriva en lui. Voilà, c'est tout. Je pense que tu vas essayer de le faire mais tu n'y arriveras pas car tu n'es pas un dieu.

Au revoir Gilgamesh.

ANNEXE L : III-14-1

Dessine Enkidu.

EE4 *Légende ton dessin et écris les premières paroles d'Enkidu.*

Premières paroles : « Je suis le plus fort »

Enkidu : Bonjour
Gilgamesh : Viens te battre contre moi
Enkidu : D'accord
Ils se battirent pendant longtemps et Enkidu gagna.
Gilgamesh : Tu es fort
Il montre ses muscles pour faire comme si c'était le plus fort.

EE5 *Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu.*

Premièrement Enkidu était un homme sauvage un peu comme "Tarzan". Il vivait avec une horde de gazelles et broutait et buvait comme elles. Un jour, un chasseur le vit et le dit à son père. Son père lui conseilla d'aller voir Gilgamesh. Le chasseur alla le voir et revint chez lui avec une courtisane. Ils allèrent à une mare où se rendait souvent Enkidu. Quand Enkidu surgit enfin avec son troupeau, la courtisane alla à sa rencontre et lui montra son charme. Cela dura pendant 7 nuits et 6 jours. Quand ce fut fini, elle l'emmena avec elle dans une cabane de bergers. Là, Enkidu goûta le pain et la bière et s'habitua aux habitudes des humains. Il trouva aussi un métier. Ils repartirent vers Uruk et croisèrent un jeune homme qui se rendait à un mariage où Gilgamesh allait voir si la mariée lui plaisait. Ils se rendirent là-bas et Enkidu se battit contre Gilgamesh car il ne trouvait pas juste que Gilgamesh soit avec la femme en premier. Après la bagarre, Gilgamesh se rendit compte que Enkidu était le compagnon dont il avait rêvé.

EE6 *Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme »*

Je me trouvais près de la mare où je venais souvent. J'ai entendu des chuchotements et une femme est sortie d'un buisson. Elle s'est déshabillée et a fait des choses avec moi que je ne connaissais pas. Bizarrement, j'ai eu l'impression que mon corps s'y était attendu. Cela dura sept jours et six nuits. Puis la femme m'a prêté des vêtements et s'est habillée. Elle m'a dit de venir avec elle voir un certain "Gilgamesh". Je lui ai répondu que je la suivrai et on est partis. On est arrivés dans une cabane où deux hommes nous ont donné à boire et à manger. Ils me servirent un liquide qu'ils appelaient "bière" et une matière qui s'appelait "pain". Je me méfiais au début puis bus et mangeai un peu des deux. La bière était fraîche et un peu piquante. Le pain fondait sous la langue. Après avoir fini, je chassai le lion. Ils tuaient les brebis. Je réussis à en tuer deux ou trois. Le lendemain, la femme me dit qu'on allait partir. En chemin, je rencontrai un homme. Au début du voyage, en partant de la bergerie, j'avais réfléchi et j'étais devenu un homme.

EE7 *Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu »*

Je commençais à gravir les marches du perron de la mariée quand un homme se plaça devant moi. Je me battis avec lui et il me fit plier la jambe. Je forçais encore et je me rappelai qu'un certain Enkidu devait être mon plus fidèle compagnon. Il lui dit et ils se regardèrent dans les yeux avant de se faire un gros câlin. Je l'emmenais chez ma mère et dit à ma maman :

« Maman, voici Enkidu, le compagnon dont j'avais tant rêvé. Il est là, devant nous.

- Oui je sais ».

Enkidu et moi nous regardâmes.

« Bienvenue à Uruk … » dis-je.

EE8 *Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba »*

Enfin, un moment pour montrer ma force. Je vais enfin pouvoir montrer aux autres peuples

que les fils d'Uruk sont les plus forts, les plus forts de toute la Mésopotamie. Aussi, Enkidu ne s'ennuiera plus. Il va pouvoir se battre avec moi contre Humbaba. Il marchera en premier et je le suivrai. Pour faire approcher Humbaba, nous couperons des arbres. Ah, je m'y sens déjà. Je trouve tout de même bizarre qu'Enkidu ne veuille pas m'accompagner au début. Il est si avide d'aventure. Il a quand même accepté à la fin. Shamash va être content de ce que j'ai fait. Cela fait longtemps qu'il voulait tuer Humbaba. Il le détestait bien qu'il l'eût élevé. C'est de la faute à Adad. C'est lui qui a mis Humbaba dans la forêt des cèdres. Mais bon, c'est du passé, on ne peut rien y faire. Et dans le futur, mon nom sera marqué à jamais, que je meure ou non. Si oui, j'aurai essayé de le tuer. Les gens diront : « Son courage est sans limite ». Sinon, ils diront que je suis le plus fort car même les dieux hésitent à se battre contre lui. À moi la gloire !!!

EE9 *Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel.*

Je trouve que Gilgamesh est un peu fou de vouloir faire ça. Je pense que c'est Enkidu qui a raison. En même temps, c'est normal pour un souverain de vouloir agrandir son territoire. Shamash aussi est un peu idiot. Bien qu'il soit un dieu, il ne devrait pas dire à Gilgamesh de partir combattre Humbaba.

EE10 *Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.*

Un homme vert se tenait devant moi. Il portait deux ceintures où des bocaux contenant les têtes de ses victimes pendaient. Il faisait plus de deux mètres. Il devait peser plus de 80 kg ! Sept cuirasses étaient posées sur son corps. Dans une main, il tenait un long lasso avec des épines tout le long de la corde, dans l'autre, il avait une épée longue de 1 mètre. Ses yeux globuleux tournaient dans leur orbite et son nez en trompette était tout poilu. Il manquait beaucoup de dents à sa bouche mais ça ne l'empêchait pas de manger le corps de ses victimes. A son arrivée tous les animaux étaient partis et un oiseau était mort en sentant son haleine.

EE11 *Note tes impressions après cette lecture*

EE12 *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir*

Bonjour Gilgamesh,

Je vais bientôt mourir et je voulais te dire que tu as toujours été mon meilleur ami. Tu m'as toujours accompagné pendant que j'étais en difficulté. Je t'ai toujours considéré comme un frère et je tiens à te remercier d'en avoir fait autant. Si j'avais quelque chose an ma possession je te le donnerais. Mais, comme nous avons tout en commun, je n'ai rien à t'offrir. Je vais aller dans le royaume des morts, je ne te reverrai plus de toute ma vie. Oh ! Tu ne sais pas à quel point c'est douloureux de devoir te quitter ainsi, par la mort. Mais voyons le bon côté des choses pour nous… Je vais souffrir, un peu, puis t'oublier et toi aussi. Tu souffriras peut-être plus que moi mais tu m'oublieras.

EE13 *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal*

Ca y est, il est mort. Ca devait arriver de toute manière. Lui ou moi en premier. Mais ce fut lui le premier et moi qui souffrirai le plus car sans lui, je ne vis plus. Il était tout pour moi, mon ami, mon meilleur ami, mon frère. Mais si lui meurt, moi aussi. J'irai avec. Nous sommes comme deux aimants que l'on ne peut séparer. Si on enlève un l'autre doit le suivre. Je vais aller prier pour qu'on me tue. Et sur le champ. La tristesse m'a dévasté. Je suis un homme mort. Condamné à vivre longtemps avec souffrance ou [à] mourir pour ne plus rien ressentir.

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh : TRISTESSE

EE14 *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk*

ANNEXE L : III-14-1

Cher peuple, écoutez-moi.

Je pleure mon ami perdu, qui vient de mourir. Il était mon frère, une partie de moi. Il était Enkidu. À partir d'aujourd'hui et quand ce jour reviendra, nous ferons la fête et nous tuerons un mouton en l'honneur d'Enkidu, mon meilleur ami. Alors vous, les pâtissiers, vous préparerez de gros gâteaux et que tout le monde apporte quelque chose fait par vous comme (pour les bergers) un mouton.

Mes gardes vous aideront à transporter tout ça. En attendant je vais aller le prier. Je veux et j'exige que cette fête se fasse chaque année pendant des siècles et des siècles. Vous pouvez vous retirer.

Dessine la carte du trajet de Gilgamesh

EE15 *Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk*

Après la mort d'Enkidu, je suis parti. J'ai parcouru les steppes. Tout mon voyage, je le consacrai à la vie éternelle, je voulais aller au royaume des Enfers pour avoir la vie éternelle. Après avoir parcouru beaucoup de steppes, des hommes-scorpions m'ont arrêté et m'ont demandé ce que je voulais faire. Je leur ai tout dit : la mort d'Enkidu, mon voyage. Ils m'ont laissé passer, m'ont souhaité « Bonne chance » et je suis parti. J'ai traversé les montagnes, passant tantôt dans la vallée tantôt sur les flancs. Puis après toute cette obscurité, la lumière est revenue. Tellement ébloui par tant de luminosité que je ne vis pas Shamash arriver. Lorsque je me suis aperçu de sa présence, il m'a dit :

« La vie éternelle que tu cherches, tu ne l'auras pas. » Après voir entendu ça, je repris mon souffle et continuai mon chemin.

EE16 *Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… »*

Voici ce qu'Utanapishtim m'a appris :

Il m'a appris que dans son histoire, il avait été le seul survivant du déluge, que par un songe transmis par Ea, il avait su que le déluge serait bientôt. Les dieux lui ont dit (par songe) que dès qu'il pleuvrait de petits pains, il devrait embarquer sur un bateau qu'il aurait fait. C'est ce qu'il fit.

Il m'a aussi appris que, pour avoir la vie éternelle, il ne fallait pas dormir 6 jours et 7 nuits. Je n'y suis pas arrivé. Il m'a donc appris qu'une fleur poussait dans l'eau. Cette fleur rajoutait des années de vie.

EE17 *Gilgamesh réécrit le texte intitulé « Le secret de ma sagesse » en intégrant les éléments de son épopée.*

Au début, j'étais un "mauvais" roi. Je faisais ce que je voulais. Grâce à Enkidu, qui était très sage, j'ai appris à dompter mon plaisir. Puis, quand Enkidu et moi avons battu Humbaba, j'ai appris l'esprit d'équipe. A présent, nous faisions tout ensemble. Je devrais peut-être le faire avec d'autres personnes aussi… Bon. Ensuite, quand Enkidu est mort, j'ai été très triste et je me suis dit que, à chaque fois que quelqu'un mourrait, j'irai voir ses proches pour les réconforter. Quand j'ai entrepris mon grand voyage pour aller chez Utanapishtim, j'étais seul et j'ai appris à me débrouiller. Lorsque j'ai vu les hommes scorpions je ne les ai pas tués, je savais ce que je faisais. Lorsque je suis arrivé chez les dieux, beaucoup ont essayé de me décourager, en vain. Cela m'a appris à ne pas [me] décourager, à avoir des idées fixes. Pour aller voir Utanapishtim, j'ai traversé une mare d'eau mortelle. Ça m'a appris à ne pas avoir peur.

Voilà, vous savez tout.

ANNEXE L : III-14-1

Journal 5 écrit par Steeves – 6e

EE1 *Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule : « Le secret de ma sagesse ».*

J'étais sur mon bateau avec mon équipage puis une grande vague qui nous amena sur une île très belle. Alors nous avons marché pendant des heures entières jusqu'au soir, nous nous sommes reposés. Le deuxième jour nous avons marché et nous sommes tombés sur un château, nous avons visité le château puis nous sommes tombés sur un sage qui m'a provoqué en duel. Nous nous sommes battus, il m'a gagné et m'a dit : « Tu es fort mais tu n'as pas de sagesse alors tu ne peux pas me battre ». Je lui réponds : « Je veux devenir sage comme toi ». Alors le sage me fit passer trois épreuves. La première épreuve marcher sur l'eau, deuxième épreuve dormir avec des loups la troisième épreuve méditer sur une montagne pendant une semaine. Après je suis rentré chez moi à Uruk et je suis devenu un homme sage et fort.

Ecris en écriture cunéiforme un mot important du message de Gilgamesh : SAGE

EE2 *Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.*

La déesse Aruru alla sur Terre avec le grand Ea. et jeta de l'eau sur le bloc d'argile. Puis d'un coup le bloc d'argile se mit à bouger. Il eut la parole, l'intelligence, la beauté mais il manque une qualité : la force, il fallait une écaille de dragon et du lait de Gozilla. La déesse Aruru se battit contre la femelle Gozilla et la vainquit, Gozilla lui donna du lait et partit. Pendant ce temps le grand Ea alla prendre l'écaille de dragon. Il alla demander de l'aide à Poséidon (maître des océans) pour prendre l'écaille. Poséidon accepta, ils ont combattu tuèrent le dragon et puis ramenèrent une écaille. Alors ENKIDU devint un homme fort, intelligent, beau et put parler.

EE3 *La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*

Tu me déçois Gilgamesh, tu as vu comment tu traites les habitants. Je suis contente d'avoir créé Enkidu il a la même force que toi c'est ton rival Ah Ah. Les dieux sont pas contents tu vas devoir payer de tes actes, tu te battras à l'aube d'une rivière contre Enkidu bonne chance Gilgamesh. Nous l'avons conçu pour qu'il te batte. N'oublie pas les rendez-vous.

Dessine Enkidu.

EE4 *Légende ton dessin et écris les premières paroles d'Enkidu.*

Premières paroles : « Je dois te vaincre pour le village ».

Légende : parce qu'il a été conçu pour battre Gilgamesh. Pour les villageois.

EE5 *Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu.*

Enkidu était sauvage et vivait avec les animaux, mais un jour une femme (fille de joie) arriva et s'offrit à lui. Elle lui fit l'amour pendant 6 jours et 7 soirs pour le faire partir, mais Enkidu voulait revenir dans son troupeau, mais le troupeau partit. Enkidu en faisant l'amour devient intelligent et comprend le langage humain. Alors il se mit en route avec la fille de joie pour retrouver Gilgamesh. Enkidu goûta à la bière et au pain et se mit au travail. Mais un jour un homme était sur la route la fille de joie lui demanda « que fais-tu ici ? » le garçon « je vais au mariage d'un homme là il y a Gilgamesh qui prend la femme du marié pour la violer puis la relâcher [»]. Enkidu énervé se précipita à la fête pour tenir tête à Gilgamesh.

EE6 *Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme ».*

Après avoir fait l'amour 6 jours et 7 nuits avec une fille de joie mon cerveau se mit à comprendre leur langage et parler leur langue. J'ai bu et gouté à la bière et au pain. Alors je devais faire la chose pour laquelle on m'a créé pour remettre de l'ordre dans Gilgamesh.

ANNEXE L : III-14-1

EE7 *Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu ».*

J'étais à un mariage, et j'allais prendre la mariée pour coucher avec quand soudain un homme se dressa devant. Un homme que dis-je un monstre, musclé, fort, alors à cet instant nous avons fait une bataille de regard. Je ne voulais pas lâcher lui non plus, quand [d'] un coup je me souviens de ce que m'a dit ma mère : « Un homme te tenant tête viendra à toi et tu deviendras son ami » alors je lui dis « mon ami » et je l'embrasse comme mon frère.

EE8 *Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ».*

J'ai décidé d'aller tuer Humbaba pour mesurer ma force et celle d'Enkidu et aussi voir si nous synchro pour nous battre. Mais aussi pour plein de choses : reprendre le territoire, me faire un nom, pour pas [*qu'*] Enkidu s'ennuie, exaucer le vœu de Shamash. Voilà pourquoi je vais tuer Humbaba.

EE9 *Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel.*

Je pense qu'il a raison de faire ça parce qu'il va pouvoir protéger les habitants et éviter plein de pertes dans le village.

EE10 *Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.*

EE11 *Note tes impressions après cette lecture.*

Ces tablettes racontent deux histoires tristes, pour Gilgamesh et Enkidu. Les songes d'Enkidu sont très compliqués. Ils tuent le Taureau avec une violence très très dure, c'est super.

EE12 *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir.*

Mon cher frère, je vais bientôt mourir alors je te dis mes derniers mots : Merci beaucoup pour toute l'aventure que j'ai vécue avec toi d'abord Humbaba puis après le taureau céleste. Tu resteras toujours avec moi. Pourquoi ? parce que je voulais te laisser un mot pour pas que tu oublies ton cher frère Enkidu le valeureux.

Au revoir.

EE13 *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal.*

Quand mon frère est mort c'est comme si on m'avait fait un trou dans le cœur. On m'a enlevé mon frère. Vous ! les dieux je vais venir et vous allez voir de quoi Gilgamesh est capable quand on l'énerve. Je vous défie les dieux. Vous me le payerez !

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh : FRÈRE

EE14 *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk.*

Ecoutez-moi. Je pleure mon ami, mon frère. Vous gens d'Uruk, je vais vous raconter les songes d'Enkidu quand nous nous battions contre Humbaba, je n'aurais jamais tué Humbaba si Enkidu, après contre le taureau, sans le courage d'Enkidu je n'aurais pas réussi alors je vous demande de faire hommage à Enkidu le valeureux et ne l'oubliez pas.

Dessine la carte du trajet de Gilgamesh.

EE15 *Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk.*

Je partis d'Uruk, puis j'ai traversé la steppe et aussi j'ai traversé le col d'une montagne. J'ai rencontré des Hommes-Scorpion et je les ai salués, puis j'ai rencontré trois dieux Shamash, Sin et Nimgol [?] dans le jardin des dieux. Mais Shamah m'a dit : « Où vas-tu donc Gilgamesh ? La vie sans fin que tu cherches, tu ne la trouveras pas.

EE16 *Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… ».*

En parlant avec Utanapishtim que la vie éternelle, pour l'obtenir il faut beaucoup trop de sacrifices. Et que ça ne vaut pas la peine de faire tout ça. Mais il m'a dit comment avoir la

ANNEXE L : III-14-1

vie éternelle, il fallait ne pas dormir pendant 6 jours et 7 nuits.
EE17 *Gilgamesh réécrit le texte intitulé « Le secret de ma sagesse » en intégrant les éléments de son épopée.* Je me suis demandé le secret de ma sagesse. Peut-être ma rencontre avec Enkidu, mon affrontement contre Humbaba et le taureau ? Non ma sagesse vient de toutes mes aventures. Mes aventures m'ont fait comprendre quelque chose : la pitié des autres alors qu'avant je n'avais pas de pitié. Voilà ma sagesse et mon secret.

ANNEXE L : III-14-1

Journal 6 écrit par Lilit – 6e

EE1 *Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule : « Le secret de ma sagesse ».*

J'étais fort mais seul. J'étais aimé et je n'en suis plus. J'ai agit comme un égoïste, un roi égoïste pense qu'à sa force et à lui même. Etre un roi m'a remonté le cerveau, je croyais que le monde tournait autour de moi. Mais ce n'est qu'un mensonge. A quoi bon être un roi, si je suis pas aimé et même ma famille commence à me détester. Je devais trouver un moyen pour m'en sortir. Je dois faire en sorte que tout le monde soit heureux, moi, ma famille, mon peuple. Après avoir bien réfléchi à ça, je suis rentré chez moi, à Uruk. J'ai commencé à donner des offrandes au peuple, a donner plus de choses à manger, les traiter comme mes amis.

Tout le monde commença à m'aimer, ils étaient tous surpris que j'aie autant changé. Je suis devenu sage et aimé. Ce n'est pas parce que je suis un roi ou que je suis riche que je suis meilleur [que] les autres. A quoi bon être riche si je ne suis pas heureux et que ma famille ne m'accepte pas.

Ecris en écriture cunéiforme un mot important du message de Gilgamesh : FAMILLE

EE2 *Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.*

Aruru se saisit d'un bloc d'argile qu'elle dépose dans la steppe. Elle s'éloigna. Ainsi récite ses phrases :

« Toi, qui va sauver le peuple d'Uruk, réveille toi pour combattre le mal qui entoure Gilgamesh, rends la paix à cette cité et que le bien règne ».

A ces phrases, le bloc d'argile se transforma en un homme musclé, grand en taille, des cheveux bruns, des yeux verts. Un homme valeureux.

EE3 *La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*

Gilgamesh ! Voici comment j'ai créé Enkidu : j'ai pris un bloc d'argile, l'ai posé sur le sol et récité une formule, il est apparu petit à petit. Je l'ai fait d'une goutte de ton sang et de la salive d'un dieu. Il a la même force que toi. La formule que j'ai utilisée, ne peut être utilisée qu'une seule fois. La voici « Toi ! qui va sauver le peuple d'Uruk, réveille-toi et rends la paix à cette cité ».

A cet instant, il s'est réveillé. Je ne peux pas te donner plus de détail.

La déesse Aruru.

Dessine Enkidu.

EE4 *Légende ton dessin et écris les premières paroles d'Enkidu.*

EE5 *Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu.*

Après avoir passé six jours et sept nuits avec une femme, Enkidu reçoit le cœur et l'âme d'un humain. Perd ses poils et commence à avoir une tête comme Gilgamesh, des muscles pour être aussi fort que lui, des bras, des pieds et des cheveux. On ne dirait pas qu'il a vécu avec des animaux sauvages mais avec des humains.

EE6 *Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme »*

J'ai rencontré cette femme magnifique. Qui m'a invité à prendre le thé avec elle. Elle m'a appris à manger, me comporter comme un humain. Expliqué comment est le cœur d'un humain, l'esprit d'un humain. Le septième jour, j'ai senti qu'il y avait quelque chose qui battait à gauche de mes poumons, j'ai compris que j'avais le cœur d'un humain, elle m'a dit ce qu'était d'avoir [de] la peine pour quelqu'un, à cet instant, j'ai eu l'âme d'un humain. De

petit à petit, j'ai commencé à me comporter comme un humain et [suis] devenu humain.

EE7 *Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu »*

Je me suis donné le droit d'être le mari de la mariée avant son mari. Je me préparais pour entrer dans la salle de cérémonie, quand Enkidu m'a pris par la main. Mes gardes se sont jetés sur lui pour l'attraper, mais il était tellement fort qu'en une minute, ils sont tombés. Il restait plus que moi et lui. Je ne me souviens plus après, car quand je me suis réveillé, je n'arrivais plus à bouger. Tellement j'avais d'handicap.

EE8 *Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba »*

En voyant Enkidu s'ennuyer, j'ai décidé de faire quelque chose qui pourrait l'amuser un peu. Comme on avait la même force moi et lui, j'ai décidé d'aller tuer Humbaba : le gardien de la grande forêt. En plus, tout le monde entendra parler de moi. Je serai très honoré devant les dieux. Et tout le monde connaitra Gilgamesh dans le futur.

EE9 *Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel.*

Je pense que Gilgamesh est égoïste et ne pense qu'à lui et à son nom. Mais de l'autre côté, s'il combat Humbaba, il y aura tout le monde qui pourra traverser la forêt. Il y va en espérant qu'Enkidu le protègera et le ramènera dans sa cité.

EE10 *Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.*

Il faisait jour. Le soleil brillait, je me suis retourné pour voir derrière, et tout à coup le soleil a disparu. À cet instant j'ai su qu'Humbaba était derrière moi. Il est géant et peut devenir invisible. Ses mains font deux fois la taille de Gilgamesh. Ses pieds, quatre fois la taille d'Enkidu. Son visage rond, pas de cheveux. Quand il devient invisible, il peut devenir plus petit qu'une souris. Se montrer mignon en sautant sur les gens et devenir géant en un instant.

EE11 *Note tes impressions après cette lecture.*

Je suis choquée de ce qu'a fait Gilgamesh à la déesse Ishtar. Quand il la rejette en refusant de se marier avec elle. J'ai détestée la déesse Ishtar car à cause d'elle Enkidu est mort. J'ai moyennement aimé les tablettes.

EE12 *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir.*

Cher Gilgamesh,

J'ai passé des moments inoubliables mais la vie n'est pas éternelle, un jour on naît et l'autre, on meurt. Fais en sorte que le peuple se sente heureux, qu'il n'ait pas peur de toi. Après avoir vu mon songe où on m'a dit que j'allais mourir, j'ai décidé d'aller et de maudire la femme qui m'a amené en ville. Mais, tout réfléchi, si je suis venu en ville, c'est qu'un jour ou l'autre, je viendrais que ce soit avec cette femme ou une autre. Mais je ne regrette pas une seule minute d'être resté avec toi. Au revoir.

PS : Trouve le secret de la sagesse.

EE13 *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal.*

Je suis triste, j'ai perdu mon frère, mon meilleur ami. Après avoir lu sa lettre, j'ai réfléchi longtemps. Sa dernière phrase m'a choqué : « Trouve le secret de la sagesse ». J'ai réfléchi longtemps à ça et j'ai compris le sens de cette phrase. Maintenant je sens ce que sent une famille quand elle a perdu un enfant à cause de moi. Je souffre, c'est comme si je n'étais plus moi-même, mon meilleur ami n'est plus là. Et c'est là je comprends le secret de la sagesse car auparavant je ne me suis jamais senti aussi triste. Rendre les autres heureux, être heureux et ne jamais se sentir triste : c'est ça le secret de la sagesse.

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh : SAGESSE

ANNEXE L : III-14-1

EE14 *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk.*

Je pleure mon ami qui a protégé vos enfants de mon désir, qui m'a aidé à tuer Humbaba pour que tout le monde puisse traverser la forêt ; pleurons pour lui. Grâce à lui, je ne vous ferai plus souffrir. Pleurons pour Enkidu, qui a grandi avec les gazelles comme une sauvage, qui est devenu un homme en restant avec une femme de joie. Qui m'a rendu la sagesse. Il mérite d'être pleuré.

Dessine la carte du trajet de Gilgamesh.

EE15 *Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk.*

Après la mort d'Enkidu, je suis parti d'Uruk voir le dieu qui éternise la vie. J'ai traversé les montagnes ténébreuses. Je suis arrivé aux Monts jumeaux. J'ai rencontré l'Homme-scorpion. Il m'a laissé passer. J'ai traversé le monde des dieux, rencontré des lions, avec Shamash. Je suis arrivé pour voir le dieu qui éternise la vie.

EE16 *Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… »*

Je voulais partir et voir Utanapishtim pour trouver la vie éternelle. Arrivé là-bas, voici ce qu'Utanapishtim m'a appris : pour trouver la vie éternelle, il faudra rester six jours et sept nuits sans avoir de sommeil. Mais tout de suite après avoir écouté, je me suis endormi. Il m'a raconté comment il a eu le vie éternelle et que la mort est le destin des hommes et la vie éternelle, les dieux l'ont réservée pour eux. Mais il m'a appris un secret des dieux : il existe une plante qui prolonge la vie, elle se trouve au fond de la mer. Il m'a dit de faire un prince pour ma cité d'Uruk.

EE17 *Gilgamesh réécrit le texte intitulé « Le secret de ma sagesse » en intégrant les éléments de son épopée.*

Après avoir perdu Enkidu, j'ai senti ce que sent le peuple quand je vole leurs enfants. Toutes les aventures avec Enkidu m'ont permis de voir les choses autrement. Trouver la vie éternelle était mon but de départ mais à la place de la vie éternelle, j'ai trouvé quelque chose qui compte plus que la vie éternelle : la sagesse, être un bon roi, avoir une famille qui m'aime. Grâce à Enkidu, je remplace "la force de Gilgamesh" par "la sagesse de Gilgamesh".

ANNEXE L : III-14-1

Journal 7 écrit par Hermès – 6e

EE1 *Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule : « Le secret de ma sagesse ».*

Bonjour les enfants, l'histoire d'aujourd'hui se basera sur la façon dont mon trop plein de force est passé en sagesse…

A l'époque j'étais l'homme le plus puissant après les dieux, j'avais la meilleure vie du monde mais elle était trop monotone… je voulais être maître des dieux ! Je ne vous raconterai pas les épreuves que l'on m'a mises en travers de la route ce serait trop long mais à mon arrivée aux portes de l'au-delà les dieux m'accueillaient en héros. Dupe je m'assis sur le trône et une journée divine passa. Mais la nuit tous les malheurs d'en bas étaient dans mes rêves. Je l'enfuis jusqu'à mon palais avec une phrase en tête : être dieu n'est pas facile.

Ecris en écriture cunéiforme un mot important du message de Gilgamesh : Être dieu n'est pas facile

EE2 *Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.*

Le bloc d'argile posé elle modela à sa guise. L'homme modelé était de la même taille et du même poids que Gilgamesh. Mais il était immobile car recouvert d'argile. Il attendit 96 heures. Après les 96 heures passées la pluie tomba et il découvrit le monde.

EE3 *La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*

Cher Gilgamesh,

J'ai créé Enkidu, celui qui est aussi puissant que toi : j'ai pris un bloc d'argile, l'ai déposé dans la steppe, l'ai modelé, l'ai laissé sécher, l'ai arrosé et le corps est sorti de l'argile.

Dessine Enkidu.

EE4 *Légende ton dessin et écris les premières paroles d'Enkidu.*

EE5 *Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu.*

EE6 *Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme ».*

Moi être devenu humain après longues épreuves. Moi pas savoir bien parler. Moi avoir gouté plaisir trop longtemps car moi bébébégaigaigaigayé dede fafatitigue trtrès sousousouvent, après moi aaatchoum avoir gouté pain et bière et enfin moi avoir battu Gilgamesh. Après toutes épreuves moi être humain.

EE7 *Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu ».*

J'allai prendre la femme de quelqu'un mais un gorille m'a attaqué. Lors [du] combat j'ai plié le genou l'autre était Enkidu. C'était celui dont je rêvais, mon ami, mon frère. Celui qui me suivrait partout : c'est Enkidu.

EE8 *Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ».*

J'ai décidé d'aller tuer Humbaba car je veux me faire un nom, car je veux qu'Enkidu reprenne goût à la vie et qu'il arrête de se promener bêtement, car je veux prouver que les fils d'Uruk sont courageux, car la volonté de Shamash incite à ce que les arbres descendent le fleuve, et moi Gilgamesh roi d'Uruk accompagné d'Enkidu le courageux avec l'aide de Shamah, je terrasserai Humbaba le terrible.

EE9 *Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne une avis personnel.*

Je pense que Gilgamesh est quelqu'un de prétentieux quelqu'un qui pense qu'à ses intérêts personnels mais quelqu'un de courageux.

ANNEXE L : III-14-1

EE10 *Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.*

Il faisait bien 2m50, il avait des yeux ronds aux pupilles rouges surplombés de deux cornes de taureau, une bouche de sangsue, un cou de 20cm de diamètre sur lequel remontaient 7 cuirasses en cuir, acier, plomb, soie, bronze, argent et or. Si je devais le comparer à quelqu'un c'est au minotaure.

EE11 *Note tes impressions après cette lecture*

Aux 2 tablettes Gilgamesh passe de la fête au désespoir. Le manque d'information est pardonné car apparemment il n'y a pas grand chose à raconter.

EE12 *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir.*

Cher Gilgamesh,

Je ne peux plus résister, je suis à bout. Dans mon dernier songe ton habit de deuil était magnifique j'espère que ce sera une réalité… mon frère, mon jumeau, mon âme.

EE13 *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal.*

Enkidu tu m'as quitté, je veux mourir. Je tombe, tombe, tombe, tombe dans la folie.

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh : FOLIE

EE14 *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk.*

qui est mort par la faute des dieux. Il était : une partie de mon âme, mon bras droit, mon hache de guerre, mon frère jumeau, mon égal…

Que sa mémoire soit honorée et que tout le peuple d'Uruk construise la plus grande et la plus belle et riche des statues. Que le peuple d'Uruk fasse le plus grand des deuils et celui qui s'en abstiendra sera traqué torturé et tué.

Dessine la carte du trajet de Gilgamesh.

EE15 *Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk.*

Après la mort de mon ami Enkidu, je suis parti dans le désert par folie. Dans celle-ci, je tuais tous les fauves sur mon passage. Mais derrière ce nuage dans ma tête, j'avais un but, trouver Utanapishtim le dieu qui dans la passé était un humain. Pour le traverser, je suis passé aux Monts jumeaux à la porte des gardiens du Soleil et plein d'autres endroits. Et que les dieux le veuillent ou pas, il en sera ainsi.

EE16 *Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… »*

Ce qu'Utanapishtim m'a appris c'est que l'homme est un homme et un dieu est un dieu. L'homme qui est un dieu ne devrait pas exister et le dieu qui est un homme n'existera jamais. On n'acquiert pas l'immortalité en claquant des doigts et si l'homme veut l'avoir seuls les dieux peuvent la lui donner.

EE17 *Gilgamesh réécrit le texte intitulé « Le secret de ma sagesse » en intégrant les éléments de son épopée.*

Le secret de ma sagesse est la façon dont peu à peu celle-ci s'est installée. J'ai compris en tuant Humbaba que l'on est les pions des dieux, en tuant le taureau céleste que l'union fait la force, en surmontant la tristesse quand Enkidu est mort que perdre un être cher est comme perdre une partie de son âme d'un coup, en atteignant Utanapishtim que la volonté remporte toutes les difficultés et en écoutant Utanapishtim que le destin de l'homme est de mourir.

ANNEXE L : III-14-1

Journal 8 écrit par Inès

EE1 *Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule : « Le secret de ma sagesse ».*

Un jour, j'étais dans mon palais en train de boire mon thé, quand un de mes domestiques vint à moi en me disant qu'un maitre de yoga avait parcouru tout le pays pour me parler. Je le fis rentrer dans mon somptueux palais, il fut ébloui ! Nous discutâmes pendant des heures. Ce maître se nommait : Showïang, il était de la ville de Shangaï qui se situe en Chine. Il me fit un signe qui voulait dire : « viens ». J'avançai, il commença à m'expliquer pourquoi il était dans mon palais. Il était là pour m'enseigner la sagesse ! Je me demandais pourquoi voulait-il m'apprendre la sagesse, car moi, Gilgamesh, roi d'Uruk, je suis fort, riche. Et je n'ai vraiment pas besoin de sagesse. Il me fit promettre d'apprendre le yoga, en échange de la paix entre son pays et le mien. Je promis. Pendant six cent soixante-cinq jours, je fis du yoga. Showïang s'inclina pour me dire : « Tu as réussis, tu es un sage à présent. »

Ecris en écriture cunéiforme un mot important du message de Gilgamesh : YOGA

EE2 *Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.*

La déesse Aruru créa Enkidu le valeureux. En premier elle forma l'argile en forme d'humain. Les petits détails étaient : des habits, les traits du visage, ses pieds et ses mains. Puis, quand elle finit, elle lança une poussière magique sur l'argile en forme d'humain. Une minute plus tard, le corps en argile était devenu un vrai corps d'humain. Pour être bien sûr qu'il soit bien vivant elle le pinça si fort, qu'Enkidu le valeureux cria comme un bébé qui venait de naître.

EE3 *La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*

Gilgamesh,

J'ai créé Enkidu le valeureux, car tout les gens de ton peuple la [me] priaient. Je l'ai créé pour qu'il soit bon avec eux. Je vais te dire ma recette : il me fallait une feuille de bonsaï que je suis allée chercher chez les elfes, il me fallait deux muscles d'humain je suis allé les chercher au cimetière, puis je l'ai mélangé à l'argile et enfin je l'ai mis dans un moule en forme d'humain. Je l'ai mis 15 jours au four. Puis il s'est éveillé.

Au revoir Gilgamesh

Aruru

Dessine Enkidu.

EE4 *Légende ton dessin et écris les premières paroles d'Enkidu.*

Mon Enkidu est un coquin ! C'est pour cela qu'il tire la langue ! Il montre ses beaux muscles pour frimer, il se croit le meilleur.

Premières paroles : « Enfin…! Je suis LÀ !! pour te détruire !

EE5 *Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu.*

Pendant qu'Enkidu broutait dans les herbes, une jeune fille de joie et un chasseur approchaient. Puis le chasseur partit et laissa la jeune fille de joie, [elle] s'approcha de Enkidu et lui présenta ses charmes. Enkidu fut attiré par cette jeune fille. Ils firent l'amour pendant sept jours et six nuits. Puis la jeune fille de joie lui demanda de l'accompagner jusqu'au royaume d'Uruk. Il accepta, et ils partirent. C'est comme cela qu'il était humain.

EE6 *Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme ».*

Enkidu marchait avec ses compagnons (des biches) quand il aperçut un village. Ils s'approchaient quand tout à coup deux petits enfants lui grimpèrent sur le dos en poussant des cris de joie. Après quelques jours d'habitation ils commençaient à apprécier tous les

villageois. Enkidu commençait à ressentir l'amour et le sens de la famille. Une fille de joie apparut ils firent l'amour pendant 7 jours et 6 nuits.
EE7 *Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu ».* Je partis pour un mariage. Je pris la jeune fille et je l'enlevai. Dans mes rêves je voyais un Enkidu qui me battait. J'en ai parlé à ma mère qui me disait que c'était mon compagnon et qu'il était là pour me battre.
EE8 *Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ».* J'ai décidé d'y aller pour montrer que je suis fort et courageux, un peu pour épater ma mère et mon peuple. Je le fais aussi sur le souhait de Shamash. Enkidu a promis à ma mère que j'allais revenir sain et sauf. Nous allons partir pour aller vaincre Humbaba ça ne va pas être de la tarte. Lui est si puissant, si affreux que ça ne va pas être facile. Je préfère mourir en martyr pour mon peuple pour la terre que d'y renoncer et continuer à vivre avec ce monstre en vie, qui a déjà tué mes hommes. C'est décidé je pars avec Enkidu on se serrera les coudes.
EE9 *Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel.* Je pense qu'il n'a pas tort mais il n'a pas raison. Il n'a pas tort car c'est pour délivrer la terre mais il n'a pas raison, car si Gilgamesh y arrive c'est bien mais s'il perd, il meurt. Il fait ça pour montrer qu'il est très fort et courageux, pour se faire aimer du peuple. Moi, si j'avais été Gilgamesh je n'y serais pas allée car moi je suis peureuse pour les choses surnaturelles. J'aurais, enfin j'aurais essayé de protéger au moins mon peuple mais je ne serais pas allée combattre Shamash.
EE10 *Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.* J'arrive, puis une ombre surgit d'un énorme buisson. C'était HUMBABA. Il est grand il doit mesurer 2 mètres quand il parle l'air qui sort de sa bouche est [illisible]. Il a des yeux rouges ensorcelants. Son nez est comme un nez de cochon et sa bouche est vraiment toute petite. Il est chauve et ses oreilles sont pointues. Son corps est gluant comme un flan. Ses pieds et ses mains sont durs.
EE11 *Note tes impressions après cette lecture.* La première tablette (VI) : J'ai trouvé que c'était un peu une histoire de concurrence entre : la reine et Gilgamesh. Je n'ai vraiment pas apprécié cette tablette. La deuxième tablette (VII) : Elle est triste car Enkidu est malade et du coup Gilgamesh va se retrouver seul après le décès de Enkidu. Il regrette sa mort.
EE12 *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir.* Mon frère, mon cher Gilgamesh, je vais sans doute mourir. Je te demande [d'exhausser] ma dernière volonté c'est que tu ne dois pas pleurer de mon décès, parce qu'on a fait un bout de chemin ensemble. On a vaincu Humbaba ensemble, on a tué le taureau céleste, nous nous sommes battus ensemble. Je reste malgré tout dans ton cœur, il n'y a que mon corps qui est mort. Reste aussi bon que tu l'es devenu avec ton peuple, et rends toi régulièrement sur ma tombe, s'il te plaît. Tu resteras à tout jamais mon frère. Au revoir Gilgamesh
EE13 *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal.* Enkidu est mort. Il m'a écrit une lettre avant son décès où il m'a demandé de ne pas pleurer de sa mort, de rester aussi bon avec mon peuple. J'ai pleuré, car c'était au dessus de mes forces de ne pas pleurer. Enkidu était mon frère, un peu comme mon jumeau. Une partie de moi est morte. Je ressens la solitude.

ANNEXE L : III-14-1

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh : LETTRE

EE14 *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk*

Cher peuple, Enkidu a rendu son dernier souffle à l'aube. Je vous demande de rendre un hommage à Enkidu et de faire des sacrifices. Il était comme mon frère, il m'a aidé à devenir bon envers vous. Nous avons battu ensemble toutes les misères. Je vous en prie allez vous recueillir sur sa tombe. Merci.

Dessine la carte du trajet de Gilgamesh.

EE15 *Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk.*

Je vais partir parcourir les steppes pour aller trouver Utanapishtim. Je prends d'abord la direction et arrive au col montagneux. J'arrive enfin dans les ténèbres et je demande à la déesse Nigale [Ningal] de me protéger durant mon voyage. Je continue à marcher et je rencontre un homme-scorpion qui me demande pour quelle raison je traverse son territoire. Je lui explique que je dois aller voir Utanapishtim. Il me laisse enfin partir. Puis, j'arrive au jardin des dieux et Shamash m'interpelle et me dit que je n'arriverai pas à mes fins de mes trouvailles.

EE16 *Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… ».*

Utanapishtim m'a appris comment avoir l'immortalité. Il a dû construire un bateau pour sauver des animaux après un déluge. J'ai essayé mais je n'y suis pas arrivé. J'ai dormi pendant 7 jours et 6 nuits mais toujours rien. Quand il m'a appris qu'il y avait une plante qui nous rajeunissait, j'ai parcouru beaucoup pour en avoir, je l'ai trouvée j'ai décidé de la donner à un vieillard pour voir si cela marcherait. Je me suis arrêté pour boire je me suis baigné. Un serpent mangea la plante et il rajeunit. J'étais vraiment triste, les larmes ruisselaient sur mon visage. Puis je suis rentré au palais.

EE17 *Gilgamesh réécrit le texte intitulé « Le secret de ma sagesse » en intégrant les éléments de son épopée.*

J'ai tué le taureau céleste, le terrible Humbaba. Puis après, je suis allé dans les steppes pour trouver Utanapishtim. Il m'a raconté toute son aventure pour devenir immortel. J'ai essayé de devenir moi-même immortel en dormant 7 jours mais cela n'a pas été facile. J'ai réussi mais pas d'être immortel, car c'est les dieux qui l'ont décidé, je devais connaître la mort comme tous les autres humains.

ANNEXE M : III-14-2

Journal de Gilgamesh
Ecrits produits par des élèves de CM2
Toulouse (1) 2011-2012

3 journaux retranscrits

Règles de transcription : *Les énoncés en italique concernent les consignes d'écriture. La transcription ne corrige que les erreurs d'orthographe ou de conjugaison. Cependant, il arrive que, pour faciliter la lisibilité du texte, un mot ait été ajouté entre crochets.*

Journal 1 écrit par Éva – CM2

EE1 *Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule : « Le secret de ma sagesse ».*

Je suis devenu sage grâce aux plaintes de mon peuple j'avais peur que ma légende soit comme un échec. Les dieux avaient décidé de me supprimer mon pouvoir, ma grandeur et ma force. J'ai rencontré un jeune garçon pas plus grand qu'un mètre il m'a aidé et m'a conduit jusqu'aux portes de la sagesse pour cela il m'a fallu 2 ans pour arriver à la perfection nous avons dû m'entraîner et changer mon esprit mauvais. Nous avons dû parcourir des montagnes enfin arriver loin de chez moi là bas nous avons rencontré un homme mince avec de grandes jambes fines il était dieu, dieu de la sagesse je lui racontais tout point. Il m'a donné un conseil : « Concentre toi sur ton peuple pense à ce qu'ils croient de ton image sois rigoureux penses-y ». Après ce conseil donné. Je repartis explorer la Terre entière avec l'esprit plus sain, il traversa les océans, les rives et les pays rencontrant toutes sortes de personne. Revenu chez moi j'avais le sourire et aidai à bâtir les maisons et les temples. Mon peuple m'aime enfin. Je me sentis libéré de ma méchanceté.

EE2 *Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.*

La déesse prend la plaque d'argile lui donne la forme d'un humain la taille d'un dieu puis elle réfléchit à comment lui donner la force, le courage. Après avoir trouvé la solution elle va voir Anu et lui chuchota à l'oreille son idée. Anu réfléchit, puis dit enfin « Ton idée est bien conçue elle a tous les éléments pour pouvoir réussir ta mission ». Alors Aruru va voit le dieu de la guerre un dieu grand comme 4 immeubles au moins.

Elle lui dit sa mission et le dieu de la guerre appelé Arakatou [?] dit : « Je veux t'aider mais j'ai du travail alors je n'ai que quelques minutes ». Alors la déesse lui expliqua en revue ce qu'elle voulait : « je veux que tu donnes la force à Enkidu » et il le fit, le personnage d'argile devint musclé très musclé alors elle s'en alla voir les autres dieux :
Amar [?], dieu de la sagesse.
Aloumarakadou [?], dieu du mal.

Et d'autres encore. Et tous tant les uns que les autres lui dirent oui ils pouvaient bien l'aider mais quand elle fut arrivée chez le dieu, le dieu de la vie il refusa il lui dit non. Aruru perd l'espoir elle croit avoir tout perdu mais elle se trompe car sur le chemin du retour elle rencontra un dieu inconnu il était dieu de la vie, dieu de la guerre et dieu de la sagesse il était dieu d'un peu tout elle lui demanda. Le silence se fit et il répond : « Oui mais mes pouvoirs sur ton homme ne dureront pas éternellement ». Et elle repart et arrivée chez elle dans son coin elle lâcha Enkidu sur terre.

EE3 *La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*

Tout d'abord Ea malaxa l'argile qu'il avait mélangée avec la chair et le sang d'un dieu. Et

ANNEXE M : III-14-2

après un petit moment une vapeur épouvantable se mit à monter de l'argile. Je me suis dit un instant « Que se passe-t-il ? » Mais je m'étais inquiétée pour rien et je repris la relève pour malaxer l'argile. Une fois que nous avions fini de malaxer je lui ai donné une forme humaine avec : des bras, des mains, un torse, un ventre, des jambes, des pieds et enfin le final la tête une fois fini je l'ai déposé au milieu de la steppe. Après j'ai cueilli un bâton de tamarin qui est comme vous le savez bien magique. J'ai récité la formule en pointant le bâton vers l'homme sans vie et Enkidu s'élança dans les airs puis il revint à terre. Moi et Ea nous sommes allés un peu plus loin pour ne pas risquer de nous faire attaquer. Et là l'homme que je devais fabriquer pour aller se combattre contre Gilgamesh avait pris vie.

Dessine Enkidu.

EE4 *Écris les premières paroles d'Enkidu.*

« C'est moi Enkidu, le roi ! »

EE5 *Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu.*

Enkidu vivait dans une savane au milieu des animaux qui étaient ses amis, il s'entendait le mieux avec les gazelles qui étaient sa harde. Un jour, où il broutait l'herbe fraîche du matin, un chasseur arriva sur la plaine et il aperçut Enkidu. A ce moment là, un frisson le parcourut cet homme était immense et avait la stature de Gilgamesh. Cet homme avait détruit tous ses pièges, ses filets… Ce qu'il voyait était un homme recouvert de poils et à moitié nu, alors il rentra chez lui, raconta ce qu'il avait vu : Alors son père lui dit : « Va à Uruk, demande à voir Gilgamesh, il te donnera une femme que tu emmèneras voir l'homme sauvage. Et là elle le séduira et la harde de gazelles qui se trouve avec lui partira voyant qu'il la préfère et là tu pourras reprendre ton activité. »

Alors le chasseur fit ce que dit son père, il se rendit à Uruk alla voir Gilgamesh et lui raconta son histoire. Gilgamesh lui donna sa danseuse. Alors, l'homme partit avec la femme et arrivé sur la plaine il attendit le monstre. Ils attendirent 3 jours et enfin ils le virent. Là le chasseur dit à la femme : « Vas-y séduis-le ». Alors la femme alla le voir et peu à peu Enkidu devint amoureux après 6 jours et 7 nuits. Enkidu essaya d'approcher les gazelles mais elles s'enfuirent à sa vue alors la femme lui dit « Viens avec moi je vais t'emmener à Uruk et là tu rencontreras Gilgamesh, il est prince de cette ville je pense que vous feriez de bons amis ».

Alors ils partirent et ils rencontrèrent des paysans qui leur proposèrent du pain et de la bière. Enkidu hésitait car il n'avait jamais mangé autre chose que de l'herbe et de l'eau. Alors la courtisane lui dit « le pain est indispensable si tu veux rester en vie. Et la bière c'est la boisson de nos ancêtres. »

Alors, Enkidu but et mangea. Puis arrivé à Uruk il ne passait pas inaperçu autour de lui dans la foule on entendait « Oh qu'il ressemble à Gilgamesh et il a sa stature ». Et puis il rencontrèrent un homme et lui demandèrent où se trouvait Gilgamesh. Et il répondit « Au mariage » alors Enkidu se précipita entra dans la salle et se jeta sur Gilgamesh et dit « C'est toi Gilgamesh, le prince de cette ville ? » et là un combat s'engagea les deux bêtes se donnaient des coups mais à la fin Enkidu gagna.

EE6 *Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme »*

Je suis devenu un homme grâce à :

Un jour, que je broutais l'herbe avec ma harde de gazelles et buvait dans la rivière j'aperçus une femme s'approcher de moi et là elle me dit « Enkidu viens avec moi ». Alors je la suivis et je suis resté avec elle 6 jours et 7 nuits. Je voulus m'approcher des gazelles mais elles avaient peur de moi. La fille me dit « Je vais t'emmener à Uruk là bas tu rencontreras Gilgamesh, il est vigoureux, fort, robuste, il te ressemble beaucoup ». Alors je partis avec la femme dont je ne savais pas le nom. Nous avons rencontré des bergers ils m'ont proposé du

pain et de la bière, je regardais les aliments avec méfiance mais la femme me dit de prendre du pain car il paraît que c'est important à la vie et que la bière est la boisson de nos ancêtres. Nous sommes arrivés à Uruk là nous avons vu un homme en train de courir à toute allure on lui a demandé pourquoi courait-il ainsi il nous expliqua rapidement « Je vais au mariage et si Gilgamesh trouve l'épouse à son goût il se mariera avec elle ». Je fus horrifié alors je me précipitai vers la salle entrainant la femme avec moi. Notre entrée ne fut pas inaperçue dans la foule on entendait : « Regardez le comme il ressemble à Gilgamesh… » Je sautai sur Gilgamesh et là il me dit « Tu as gagné maintenant sois mon ami ». Alors je compris que j'allais devenir un compagnon fidèle.

EE7 *Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu »*

J'ai rencontré Enkidu un jour où je suis allé à un mariage et moi roi d'Uruk avais le droit de choisir si la promise était à mon goût, je la prends comme épouse et au moment où je portais la ceinture du marié, un homme qui avait mon allure s'interposa c'était Enkidu !

Alors une bataille se fit mais Enkidu me gagna en me faisant plier le genoux on avait fait voler la porte d'entrée. Alors je lui ouvris les bras et je compris que c'était le compagnon fidèle dont j'avais rêvé. Puis je suis allé voir ma mère Nisauma [Ninsuna] et je lui ai dit « Ma mère voilà le compagnon fidèle dont je t'ai parlé il est très fort et bienveillant il est aussi robuste que les remparts de notre cité » alors Enkidu tomba dans mes bras les larmes aux yeux et là on s'embrassa amicalement.

EE8 *Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba »*

J'ai décidé de tuer Humbaba car mon peuple pense que cette créature est imbattable alors je vais leur prouver que je peux l'affronter. Humbaba est un monstre et il est le gardien de la forêt des cèdres il est grand, robuste ses cris sèment l'épouvante, sa bouche déchaîne le feu et son haleine dégage un poison mortel. Quiconque pénétra dans sa forêt sera pétrifié de terreur car l'oreille de cette bête saisit le moindre bruit à des centaines de kilomètres à la ronde. Il terrifie tous les villages.

Ma deuxième raison de partir le tuer c'est d'aller abattre des cèdres qui sont de grands [arbres] dont la résine nous sert énormément. Ma troisième raison de tuer ce monstre est de me créer une légende que mon nom se transmettra de génération en génération et j'aurai donc une place dans ce monde : « Gilgamesh le magnifique il a vaincu le terrible Humbaba ». Je veux voir celui dont tout le monde parle le fameux Humbaba.

Ma quatrième raison est que je ne vais pas rester ici sans rien faire l'homme doit accomplir quelque chose dans sa vie. Et si par malheur je meurs ma renommée le dira mais je serai quand même un héros.

EE9 *Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel.*

Je trouve que l'attitude qu'a eue Gilgamesh avait l'air vraiment décidé : il veut tuer Humbaba le terrible. Je trouve que dans le récit il paraît vraiment nerveux pressé d'annoncer sa victoire montrer à son peuple que le roi d'Uruk a réussi à battre Humbaba ce monstre dont plusieurs rumeurs tournent dans le peuple. Pour lui la victoire sera un fait qui marquera son histoire il aura enfin une place et son nom passera de génération en génération voilà ce qu'il voulait vraiment.

EE10 *Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.*

Je constatais les traces faites sur les taillis par Humbaba faisant des allées et venues. Au loin dans la forêt des cèdres qui répandaient une douce fraicheur, nous avons aperçu le sanctuaire de la sainte Irini. La forêt était entourée par deux larges fossés, le premier était large de 10 kilomètres et le second de sept. Alors, nous avons pénétré dans la forêt des cèdres. Nous avons progressé lentement, nous étions attentifs aux moindres bruits lorsque soudain

ANNEXE M : III-14-2

Humbaba revêtu des sept cuirasses qui le rendent invulnérable, se dressa devant nous. Alors, que nous commencions à nous battre Humbaba cria son terrible cri. Alors je me redis qui était Humbaba : « Il est cruel, son haleine exhale la mort, de sa bouche sort du feu… ». Après un terrible combat sans pitié il meurt. Alors nous sommes rentrés à Uruk.

Repensant à Humbaba qui était : un énorme serpent de 22 mètres de long aux dents pleines de venin, il crache du feu, protégé par sept cuirasses, son haleine exhale la mort, armé de deux épées de cristal qui mesuraient 3 mètres de long, et de huit poignards accrochés à sa taille. Il était terrible mais je l'ai vaincu.

EE11 *Note tes impressions après cette lecture.*

Je trouve que Ishtar est vraiment cruelle (on le voit quand Gilgamesh lui dit « Veux tu […] me réserves ?) car elle a tué tous ceux qui l'ont aimée, elle est allée voir Anu son père pour qu'il lui donne les rênes du Taureau céleste pour qu'il tue Gilgamesh.

Je trouve que Gilgamesh n'est pas forcément fiable ni aimable car Ishtar le demande comme fiancé et dit non et remet en cause tout ce qu'elle a fait à ceux qu'elle a aimés et qu'elle a tués. Aussi car il n'a pas aidé Enkidu quand il était en train de mourir d'une maladie. Mais je trouve qu'il n'est pas très courageux car dans le 2ème songe d'Enkidu il ne vient pas à l'aide d'Enkidu quand Anzu l'a attaqué jeté par terre … car il a peur.

Je trouve qu'Enkidu est le contraire de Gilgamesh sauf quand il jette une cuisse du Taureau céleste dans la tête d'Ishtar. Mais sinon c'est lui qui attrape le Taureau pour que Gilgamesh puisse tuer le Taureau céleste (c'est lui qui prend les risques). Je trouve injuste qu'Enkidu soit tué alors que c'est Gilgamesh qui a insulté Ishtar.

EE12 *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir.*

Toi Gilgamesh, mon frère nous devions demeurer inséparables mais tu m'as abandonné à mon sort, tu m'as jeté au royaume des morts. Tu ne peux pas m'oublier, non, tu ne peux pas, souviens toi tout ce que nous avons fait et parcouru ensemble. Aujourd'hui je suis malade, les dieux veulent que je meure. Pour moi tu es mon frère celui qui m'a élevé, celui avec qui j'ai combattu avec courage grâce à toi car tu étais là je te faisais confiance mais maintenant je ne peux plus car je suis mort, mort de désolation, de peur et enfin de maladie. Je ne veux pas m'en prendre qu'à toi mais aussi à cette femme qui m'a amené ici mais celui à qui je dois le plus de haine c'est le chasseur qui est venu me chercher pour me tuer ou m'enlever des miens. Dans ma plaine j'étais paisible avec les gazelles : Azan, Bolibe et pleins d'autres. Mais aujourd'hui je suis amené à mourir et à rejoindre ce sombre royaume : « Le royaume des morts ». Adieu, mon ami.

Endiku

EE13 *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal.*

Après avoir lu la lettre de mon ami Enkidu, je fus confus de lire les mots qu'il m'avait écrits sur la lettre qu'il m'avait envoyée avant de rejoindre le royaume des morts. En l'ayant lue une grande peur m'a envahi, Enkidu étant maintenant au royaume des morts pourrait être repêché par les dieux pour qu'il me tue car je l'ai abandonné. Peut-être cela arrivera et à mon tour j'irai là où est Enkidu « au royaume des morts ». Après peut-être pas car dans la lettre il dit qu'il ne m'en veut pas qu'à moi mais aussi à la femme que j'ai envoyée aller le chercher et au chasseur qui est venu me voir pour que je le tue.

Je me sens coupable car sans moi il ne serait pas la où il est. Je pleure à chaudes larmes Reviens mon frère reviens !

EE14 *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk.*

Toi, Enkidu, tu étais mon frère, mon ami. Tu étais si fort, si grand, si aimable et si fiable, tu

as été comme un frère jumeau avec lequel j'ai joué et combattu. Aujourd'hui, tu n'es plus là pour m'accompagner dans les périples que je vivrai. Je pleure mon ami. Si vous, habitants d'Uruk, vous ne l'avez pas apprécié eh bien, moi oui nous lui devons des choses. Grâce à lui, nous avons terrassé Humbaba, le taureau céleste … et plein d'autres monstres. Je te souhaite toi mon ami de reposer en paix au Royaume des Morts . Alors si, aujourd'hui, il n'est plus là, c'est la faute des dieux ! Je continuerai ma trace de vie, j'accomplirai mes périples. Je vous protègerai de tout danger. Mon cher Enkidu, tu vas nous manquer. Je te donne mon collier de jade ainsi je t'accompagnerai tout au long de ta mort. Tu vas me manquer !

EE15 *Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk.*

EE16 *Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… ».*

Utanapishtim m'a appris que : le secret que je vais raconter et bien nul autre ne l'a entendu, vu ou écouté car c'est un secret des dieux. D'après Utanapishtim les dieux se sont réunis sur les bords de l'Euphrate quand ils ont déclenché le déluge. Ea ne voulant pas trahir ce secret ne s'adressa pas au roi Surupak mais au mur de sa maison « Ô vous, murs de cette maison, retenez ceci : qu'Utanapishtim, roi de Supurak, démonte les murs de sa demeure pour en faire un bateau ». Mais pour sauver son âme l'homme éternel a dû renoncer à ses biens, à ses terres, qu'il embarque avec lui des spécimens de toutes les espèces. Et alors que le bateau fut émergé à deux tiers il fit embarquer les animaux, sa famille… Alors vint le moment du déluge, Utanapishtim conclut que si je voulais la vie éternelle il me fallait ne pas dormir pendant 6 jours et 7 nuits. Mais je m'endormis aussitôt je dormis pendant 6 jours et 7 nuits. Je sais maintenant que l'homme est destiné à mourir. Mais après un moment de réflexion, Utanapishtim me dit qu'il existe une plante qui donne la jeunesse éternelle. Le serpent me la piqua. Tout espoirs étaient perdus.

L'homme est programmé pour mourir !

EE17 *Gilgamesh réécrit le texte intitulé « Le secret de ma sagesse » en intégrant les éléments de son épopée.*

Je suis devenu sage grâce aux plaintes de mon peuple, grâce à la rencontre avec Enkidu mon frère, celui avec qui j'ai combattu Humbaba, le taureau céleste, Anzu… grâce à mon mariage dont ma femme ne m'aimait pas et que Enkidu me l'a fait comprendre. La mort d'Enkidu mon ami le plus fidèle. À la suite de ce fait j'ai eu la peur de mourir ; j'ai parcouru les monts jumeaux, les steppes, l'obscurité vague, le jardin des dieux où j'ai rencontré Shamash puis la mer aux eaux mortelles, tué les hommes de pierre et parcouru la mer en compagnie du rocher tout ça pour aller voir Utanapishtim et lui expliquer ma peur de mourir, lui demander de l'aide sur la vie éternelle il m'expliqua qu'il l'a eu grâce à Ea. Mais qu'il me fallait, pour pouvoir l'obtenir, ne pas dormir pendant 6 jours et 7 nuits. Aussitôt il le dit dit aussitôt je m'endormis pendant 6 jours et 7 nuits. Alors à cet instant j'appris que je pourrais point avoir la vie éternelle, que l'Homme est fait pour mourir. J'éclatais en sanglots, l'homme éternel me consola en me disant que je pourrais trouver une fleur éternelle dont je perdis les moyens.

ANNEXE M : III-14-2

Journal 2 écrit par Paul – CM2

EE1 *Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule : « Le secret de ma sagesse ».*

Avant j'étais cruel mais maintenant j'ai changé, je suis sage. Un beau jour, un jour pas comme les autres commença, je me sentais mal j'avais envie de partir de ma ville. Alors, je suis parti tout seul discrètement je pris un petit bateau, je passa par l'Euphrate je partis loin, très loin. Quand, je fus arrivé à l'autre bout du monde, quand j'étais seul je me sentais beaucoup mieux, j'étais sage. Alors, je décidai de rentrer à ma ville. Ensuite, je partis ici mais lors de mon voyage mon bateau coula, je n'avais plus rien. Alors, je nageai, quand tout à coup une jeune fille sur un bateau vint m'aider. Elle était très gentille, je lui racontai mon peuple, elle me raconta sa vie. Elle décida de me ramener à ma ville, et je lui proposai de venir vivre chez moi. Elle accepta. Quand je fus rentré, tout le monde m'attendait. Ensuite, je me mariai et je fus heureux.

EE2 *Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.*

Après avoir posé son bloc d'argile. Elle pose des questions aux villageois sur comment ils veulent leur roi. Elle demande au boulanger il lui répond : « moi je le veux généreux ». Elle pose des questions un peu à tout le monde elle rentre à son atelier. Elle dessine Enkidu très précisément, elle le fait grand, costaud avec les cheveux courts. Elle écrit en cunéiformes ce que les villageois veulent : généreux, gentil, rigolo, explicatif… Après, elle lui met beaucoup de forces, quand elle finit de tout lui mettre elle s'assied tranquillement et ferme les yeux. Elle pense à Enkidu très fort. Elle appelle le plus grand dieu et demande si elle peut faire apparaître Enkidu il lui répond oui. Alors, Enkidu apparaît, il est beau, grand…

EE3 *La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*

J'ai commencé par creuser un trou de la taille d'un cercueil, cela m'a pris une bonne journée. Ensuite, je suis allé chez la mère d'un ami, un ami que j'adorais, mais malheureusement il était mort. Alors, je lui pris le cadavre de son fils, ensuite, je le mis dans le grand trou que j'avais préparé. Je me suis assis tranquillement et j'ai réveillé mon âme je me suis imaginé le grand et costaud Enkidu avec l'âme de mon ami. J'ai appelé le plus grand dieu du monde pour savoir si j'ai pu faire apparaître Enkidu il me répondit « oui ». Alors Enkidu apparaît.

Dessine Enkidu.

EE4 *Écris les premières paroles d'Enkidu.*

« Je vis pour tuer Gilgamesh ».

EE5 *Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu.*

Un chasseur a mis des pièges, dans la forêt, quand Enkidu vient casser ses pièges. Le chasseur mécontent va voir son grand-père et il lui dit ce qu'il avait vu. Le grand-père lui dit d'aller voir Gilgamesh et il te prêtera une courtisane elle séduira Enkidu comme ça tu n'auras plus de problèmes avec Enkidu. Alors le chasseur va voir Gilgamesh il lui raconta ce qu'il avait vu, alors il lui prêta une courtisane pour séduire Enkidu. Ils vont sur les lieux où le chasseur avait vu Enkidu, ils attendent 6 jours et 7 nuits. Après ils voient Enkidu, la courtisane le séduit, elle lui donne une partie de ses affaires, elle l'emmène sur la route d'un bar, les hommes disent : « Il ressemble à Gilgamesh, la même stature ».

Le chef du bar proposa à Enkidu de la bière Enkidu refuse. Mais la courtisane dit à Enkidu : « Il faut que tu manges ici on mange et on boit ». Enkidu convaincu prend de la bière. Ensuite ils partirent pour le mariage de Gilgamesh avec une courtisane à Uruk. Arrivé à Uruk Enkidu vit Gilgamesh et sa femme ce qui énerva énormément Enkidu. Quand Gilgamesh laissa sa femme toute seule Enkidu se dépêche vers la femme pour l'épouser mais Gilgamesh

arriva et bondit sur Enkidu une bagarre éclata et Enkidu gagna.

EE6 *Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme ».*

Je suis en train de brouter tranquillement avec ma harde de gazelles. Une jeune fille s'est approchée de moi et me dit : « Que vous êtes beau ». Et me fit beaucoup de compliments, elle me séduisit elle m'accompagna dans une auberge pour manger et boire. Le fermier me proposa de la bière et du pain je refusai mais ma compagne me convainquit de boire de la bière et du pain. Ensuite elle me fit prendre un bain et me massa. Et on me passa une belle tenue, et une arme, après j'aidai les bergers pour écarter les lions et les loups de leurs troupeaux. Ma compagne me dit d'aller visiter Uruk et tous ses temples. J'acceptai.

EE7 *Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu ».*

Enkidu s'est approché de moi, il s'est interposé devant moi, ma femme est partie. Il a commencé à me mettre un coup de poing, moi aussi cela a créé une bagarre la maison s'est effondrée. Il m'a fait plier le genou, je suis tombé dans ses bras. Et nous nous sommes serrés dans les bras et il m'a dit : « es-tu le fils de Ninsuna ? » j'ai répondu « Oui » et nous nous sommes embrassés comme des frères. Je suis allé voir ma mère et je lui ai dit que j'ai vu Gilgamesh comme il est costaud et mes larmes me sont montées aux yeux.

EE8 *Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba »*

J'ai décidé d'aller tuer Humbaba car on ne peut pas accéder à la forêt. Et j'ai envie d'aller abattre des arbres. J'ai envie de faire passer mon nom de génération en génération. Et Humbaba a tué beaucoup de monde. Les dieux ont décidé que le chef est Humbaba et Enkidu veut l'être. Enkidu m'a accompagné et nous allons le terrasser.

EE9 *Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel.*

Je trouve que Gilgamesh n'est pas très prudent, on voit qu'il prend beaucoup de risques pour se faire connaître. Il essaye de rendre heureux Enkidu. L'idée d'aller tuer Humbaba, il peut perdre la vie mais il peut faire quelque chose de bien. Je pense que c'est une assez bonne idée.

EE10 *Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.*

Je suis dans la forêt avec Enkidu quand tout à coup Humbaba apparaît, il est vêtu des sept cuirasses. Il est très grand avec les cheveux longs, des grandes dents de loup. Des yeux de couleur vert foncé, son visage est très crispé car il change de visage. Ses jambes sont grosses et musclées, comme personne ne pourrait l'imaginer, de très grandes mains avec une hache au bout de la main droite et un poignard dans la main gauche. En clair Humbaba est horrible.

EE11 *Note tes impressions après cette lecture*

J'ai trouvé que au début Gilgamesh et Enkidu sont très proches l'un de l'autre. Et que à la fin Gilgamesh abandonne Enkidu. Enkidu est devenu méchant envers tout le monde sauf Gilgamesh car il sait qu'il va bientôt mourir. Que Shamash à l'air de se moquer totalement que Enkidu meure, il en est même un peu content. Ishtar a l'air très méchante d'après ce que dit Enkidu. On a l'impression que le Taureau céleste est terrible mais Enkidu le terrasse. Le portail fait de bois par Enkidu le trahit mais Enkidu en rajoute.

EE12 *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir.*

Je suis désolé Gilgamesh de m'être énervé mais je n'en pouvais plus de me dire que j'allais mourir. Mais je ne comprends pas pourquoi tu es partit aussi vite. Je suis très content des aventures que l'on a passées ensemble. Quand on a terrassé Humbaba, cela a libéré la forêt et j'en suis bien content. Je suis malheureux de mourir car on aurait pu passer encore beaucoup de moments ensemble. Adieu Gilgamesh.

ANNEXE M : III-14-2

EE13 *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal.*

A cette heure-ci Enkidu est peut-être mort, c'était un bon ami mais je n'en pouvais plus, il était tout le temps en train de râler. On aurait pu passer plus d'aventures ensemble. Au fond je suis malheureux qu'il meure, mais d'un autre côté je ne suis pas dérangé qu'il meure. Surement car il me suivait sans me lâcher et puis maintenant je serai plus tranquille mais je pourrai faire moins d'aventure sans lui et puis il était gentil. Mais bon maintenant il est mort je ne peux plus rien dire à ce sujet…

EE14 *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk.*

Tu étais un brave homme, courageux, intelligent, beaucoup d'ambition dans les yeux, très compréhensif envers les villageois, tu étais tellement puissant, si fort, tu voulais que tout le monde soit heureux. Tu voulais délivrer tous les endroits qui étaient exploités par des hommes malfaisants. Tu connaissais si bien la nature, tu la connaissais mieux que tout le monde. Quand je t'ai trouvé tu étais sauvage et maintenant tu étais si bien élevé. Et dire qu'au départ tu vivais dans la forêt et tu étais doté de peu de qualités. Quand tu es venu à Uruk, tu as compris tellement de choses si rapidement mais maintenant tu étais doté d'énormément de qualités. Je te remercie pour ta présence, nous avons vécu de très belles aventures et je ne les regrette pas.

Au revoir Enkidu

EE15 *Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk*

EE16 *Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… »*

Que même si on est malheureux, il ne faut jamais baisser les bras. Quand on est triste dans tout les cas il faut relever la tête. Je suis très reconnaissant envers Utanapishtim, il m'a donné une très bonne leçon : Que pour devenir un homme à la vie éternelle, il fallait se surpasser. [*illisible*]. Je pense que les dieux ne sont pas très compréhensibles Qu'il ne faut pas croire qu'on peut d'abord avoir les choses les meilleures mais il faut aller petit à petit. Ce qu'a fait Utanapishtim est très gentil il m'avait expliqué plein de choses comme pour la plante qui donnait un peu plus de vie. Il faut faire des sacrifices mais moi, je ne suis pas capable de les faire.

EE17 *Gilgamesh réécrit le texte intitulé « Le secret de ma sagesse » en intégrant les éléments de son épopée.*

Je suis devenu sage parce que j'ai fait la rencontre d'Enkidu, un homme très brave, plein de joie mais quand je l'ai vu mourir, je me suis dit qu'il fallait que je change en étant plus gentil avec tout le monde. J'ai voulu avoir une vie plus tranquille alors j'ai décidé d'aller voir Utanapishtim. Pendant ce trajet long et complexe, j'ai senti que j'avais changé : tous les animaux me semblaient plus gentils, dès que je rencontrais des personnes je leur parlais d'une autre manière. Pour faire ce trajet, j'ai donné tout mon cœur, je n'en pouvais plus quand je suis arrivé à Utanapishtim. Il m'a expliqué plein de choses mais que pour avoir une vie tranquille, il fallait faire énormément d'efforts, j'ai essayé mais j'avoue que je n'étais pas capable. Alors je suis rentré, j'ai fait un voyage très intéressant. Quand je suis rentré, j'ai fait un voyage très intéressant. Quand je suis rentré, j'ai senti que j'avais changé, je suis devenu sage.

ANNEXE M : III-14-2

Journal 3 écrit par Noémie – CM2

EE1 *Gilgamesh écrit sur une tablette un texte qu'il intitule : « Le secret de ma sagesse ».*

Nous sommes il y a trois mille ans. Mes serviteurs viennent me voir et me disent : « Sire vous êtes cruel, il faudrait peut-être que vous voyagiez ». De suite, je renvoyai ces serviteurs, mais le soir je réfléchis à leur proposition, sans succès. Le lendemain matin quand je me levai, je vis tout mon peuple exprimer leur désaccord, je décidais alors de partir dans un bateau explorer les mers. Une fois sur la mer je réfléchis pendant quelques jours. Je voulais que son peuple change d'avis mais je ne savais pas comment. Et puis un matin je me dis ce n'est peut-être pas à mon peuple de changer mais à moi. Cela me dérangeait un peu parce que j'étais cruel et en plus j'avais fait beaucoup d'épreuves pour que tout le monde soit fier de moi. Mais j'ai décidé quand même de faire un effort. Je revins dans ma cité et j'annonçai que j'allais changer d'attitude et je le fis. Depuis ce jour là tout le peuple dit de moi un homme sage.

EE2 *Imagine comment la déesse s'y prend pour créer Enkidu et raconte-le.*

La déesse prend un bloc d'argile et commence à dessiner. Sur la plaque pendant dans sa tête elle se récite ce qu'elle ne doit pas oublier : il doit être très fort, très méchant et surtout l'égal de Gilgamesh. Avant de commencer à sculpter elle réfléchit, si Enkidu peut-être accepté il faut qu'il ait une identité. Vite elle retourne voir Anu, elle lui raconte qu'Enkidu, lui manque quelque chose d'important, comment allaient-ils faire pour proposer Enkidu parmi le peuple ? Ils réfléchirent longuement, Aruru proposa : nous n'allons pas le proposer mais l'imposer. De suite Anu courut l'annoncer aux dieux, tous disaient que cela était une merveilleuse idée. Alors vite Aruru retourna à son travail, pour finir au plus vite Enkidu, une fois fini elle appela un de ses pouvoirs et le transforma en homme et elle l'envoya avec le peuple !

EE3 *La déesse raconte à Gilgamesh comment elle crée Enkidu.*

J'ai pris une plaque d'argile et j'ai commencé à sculpter Enkidu : les bras, les jambes et tous les autres membres du corps. J'ai aussi rajouté beaucoup d'autres choses, nous en avons longuement parlé avec tous les dieux et ils m'ont demandé (au bout de quelques jours) de créer Enkidu, cela va surement te déranger mais c'est comme ça ! Quand je l'ai créé il y a un petit inconvénient, son identité mais tout ça est réglé. Anu, c'est lui qui m'en a donné l'ordre et les consignes que je devais mettre dans Enkidu. Et une fois que j'ai eu fini de sculpter Enkidu avec mes pouvoirs (que tu connais) je lui ai donné une apparence humaine (comme tous les autres dieux que j'ai créés).

Dessine Enkidu.

EE4 *Écris les premières paroles d'Enkidu.*

« Je suis prêt à affronter Gilgamesh. »

EE5 *Ecris un résumé de la transformation d'Enkidu.*

Enkidu était au début une personne sauvage qui vivait avec les gazelles, mais il dérangeait un chasseur qui en parla à son père, il lui dit : « Père une personne étrange détruit tout ce que je fais ». Le père lui conseilla d'aller à la cité voir Gilgamesh qui lui donnera une femme pour le calmer. Il l'écouta et y alla. Il accompagna la femme au bord d'un étang, ils attendirent. Au bout de deux jours Enkidu arriva, la femme alla le voir. Il resta avec, un jour il eut envie de revenir avec les gazelles, mais elle ne voulait pas *(sic)*. Alors il resta avec la femme, elle lui proposa d'aller à la cité d'Uruk, il accepta. Ils étaient en train de partir quand un homme qui se trouvait sur leur chemin les croisa. La femme alla le voir et lui proposa d'aller avec eux à son mariage. Une fois arrivé, Enkidu se battit avec Gilgamesh, Gilgamesh comprit

qu'il avait un adversaire de taille.

EE6 *Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un homme ».*

Je vivais dans la savane et un jour je suis arrivé dans un village. Je vivais avec les gazelles, je broutais, je buvais dans les étangs avec ma harde. Un jour alors que je broutais je vis une belle femme arriver vers moi. Peu à peu nous devenions amis. Un jour je voulus retourner avec les gazelles, mais elles partaient en courant dès que je m'approchais d'elles. Alors, je repartis voir la femme, elle me proposa d'aller dans la cité d'Orok [Uruk] où j'y rencontrais Gilgamesh. J'acceptai, sur le chemin nous allions voir des bergers. Ils nous proposèrent du pain et de la bière. Nous repartions. Un jeune homme passait, la femme alla le voir, et là il comprit qu'il fallait y aller. Ils partirent pour la cité d'Uruk. Et je deviens ami avec Gilgamesh.

EE7 *Gilgamesh raconte : « Comment j'ai rencontré Enkidu ».*

Alors que j'allais me marier un homme qui avait mon allure ma force. Et d'un coup il commença à me donner des coups, et au bout d'un moment on se regarda et je pliai le genou. A ce moment-là je me rendis compte qu'il était le fameux compagnon que j'avais rêvé les nuits précédentes. Je suis allé voir ma ma mère et je lui avait raconté : maman voici le fameux compagnon dont j'ai rêvé, il est né du désert, la vaillance d'un bouclier, dur comme la pierre. Enkidu qui était juste à côté qui avait tout entendu, se tut et petit à petit les larmes lui montèrent aux yeux. Et ils tombèrent dans les bras l'un de l'autre. Et Enkidu continua à pleurer comme s'il n'allait plus jamais se revoir.

EE8 *Gilgamesh explique : « Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ».*

Après une longue discussion avec Enkidu il me vint une idée : « Tuer Humbaba ». Enkidu trouvait cette idée absurde. Très étonné de mon idée, il me demanda pourquoi j'avais eu cette lubie. Je lui ai répondu : « Lors d'un combat avec un ours brun, il arriva dans la forêt où je me battais, j'avais vaincu l'ours il est apparu et il m'a lancé une flèche, je repartis dans la cité d'Uruk (je n'étais qu'un paysan). Le lendemain je suis reparti dans la forêt, pour le revoir, à peine rentré dans la forêt il était devant moi, je lui dis : pourquoi avoir eu ce geste envers moi. Il me dit : Ne reviens jamais dans cette forêt ! Je le fis. Un jour j'ai reçu une lettre qui me disait : Je suis l'homme de la forêt, viens me voir cet après-midi ! Me voilà parti pour la forêt. Une fois arrivé je le vis. Il me dit : Je suis Humbaba tout puissant connu de tous. Et dans le texte qu'il m'avait dit : j'ai parcouru des villages où j'ai tout massacré, alors si ça te plait vient me défier sur un ton nargant. Et puis tout le monde dit de moi il a défié Humbaba le terrible ». C'est pour cela que j'ai décidé d'aller tuer Humbaba.

EE9 *Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel.*

Je pense qu'il a, à la fois raison et à la fois pas raison. Raison car il est bien décidé à partir le tuer, il a une bonne raison : il veut avoir une bonne réputation et tout le monde dira à ce moment là « il a défié Humbaba le terrible ». Mais aussi il est très bien armé, accompagné d'Enkidu (qui peut lui être d'une grande aide) et il a réussi à mettre toute la cité d'Orok [Uruk] de son côté. Non car il n'est pas sûr à 100% de revenir en vie. Car Humbaba le terrible possède de grands pouvoirs et que deux hommes ne sont pas assez suffisants pour réussir à tuer Humbaba sans avoir à devoir y laisser sa vie. Je pense qu'ils peuvent y arriver mais en fournissant de très gros efforts.

EE10 *Gilgamesh rédige le portrait d'Humbaba puis le dessine.*

Humbaba était terrible, il pousse de terribles cris qui mettent en valeur sa grande taille. Il avait un caractère très fort et très dur, mais il suffisait qu'il soit en danger supplié [pour qu'il supplie] par tous les moyens son agresseur de lui laisser la vie sauve. Le jour du combat, il était vêtu de cuirasses qui le rendaient impossible à vaincre. Il possédait de très grandes jambes qui lui permettaient d'avoir un développement de son corps de grande taille. Il y avait

un visage qui faisait peur, car il dégageait du courage, de la volonté (de combattre) et surtout il faisait des sortes de grimaces qui faisaient très peur. Il était terrifiant.

EE11 *Note tes impressions après cette lecture.*

J'ai eu l'impression que la proposition d'Ishtar (demander à Gilgamesh de l'épouser) n'a pas perturbé Gilgamesh ni Enkidu. Je pense qu'ils auraient dû se méfier de cette demande. Ishtar est allée voir Anu, le père des dieux, qui leur a causé des problèmes. J'ai cru que le taureau céleste, ne les avait pas effrayés, car Enkidu (comme il l'avait annoncé) a battu le taureau avec l'aide de Gilgamesh. Je crois que ce n'était pas forcément une bonne idée de couvrir d'or les cornes du Taureau, ni de se montrer aux yeux de la cité d'Uruk, comme invincibles. Le jour du conseil des dieux, les dieux n'étaient pas contents à l'idée que Gilgamesh et Enkidu soient invincibles.

Ils ont donc décidé de tuer Enkidu. Je pense que au lieu, de se lamenter, ils auraient dû essayer de trouver une solution.

EE12 *Enkidu laisse un message à Gilgamesh avant de mourir.*

Cher Gilgamesh,

Nous avons vécu de belles aventures ensemble. Je ne sais pas si j'aurais dû me laisser aveugler par cette « courtisane ». Je n'étais qu'une simple plaque d'argile. Quand ma destinée était de te tuer. La première dois que tu m'as vu tu ne me connaissais pas et pourtant tu m'as fait confiance. Je t'en serai reconnaissant jusqu'à ma mort et même après ! Et je te promets que au fond de ma mémoire je garderai gravé nos défaites et bien sûr nos victoires. Je suis tombé malade et tu le sais, alors soit gentil comme tu as pu l'être lorsque j'étais vivant et exhauce mes derniers désirs. J'aimerais que tu ailles voir Anu et lui dire que je suis très malade et que je vais bientôt mourir. Et une dernière chose ne pleure pas ! Même si la mort n'arrête pas l'amour. Toutes mes amitiés envers toi. Adieu Gilgamesh.

Enkidu

EE13 *Gilgamesh écrit ce qu'il ressent dans son journal.*

Alors que je dormais mon messager me réveille et m'annonce qu'Enkidu est mort mais il veut me faire lire une lettre qu'Enkidu a pris la peine d'écrire avant de mourir. Alors j'ai moi aussi fait un effort pour retenir mes larmes et lire la lettre. Tout en lisant la lettre je me disais : que je savais qu'Enkidu était malade et je n'ai rien fait. J'étais ému jusqu'à ce que j'arrive à la phrase où il m'expliquait qu'on l'avait créé pour me tuer. Une colère noire m'a d'abord envahi. Puis je me suis apaisé et j'ai décidé de continuer à lire. Et j'ai eu l'impression que plus j'avançais dans ma lecture plus je croyais qu'il mourrait. J'ai exaucé les derniers désirs d'Enkidu. Le soir je n'ai pas réussi à trouver le sommeil. Le lendemain matin je suis descendu dehors et j'ai laissé le temps s'écouler en essayant de penser à Ekidu.

EE14 *Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant le peuple d'Uruk.*

Je pleure mon ami, car nous avons passé des épreuves et des aventures que seul je n'aurai pas pu surmonter. Il m'a beaucoup aidé lorsqu'il était encore en vie et je pense que sa compagnie à mes côtés ne vous a pas été défavorable. Il avait avant de nous connaître une vie simple et tranquille, alors je remercie la courtisane qui nous a ramené ce trésor pour la cité d'Uruk. Nous devons beaucoup Enkidu qui a tué le taureau céleste pour me protéger. J'aimerais avant de conclure mon discours vous avouer qu'il a été créé pour me tuer mais, voyez vous-même, cela ne s'est pas produit. Encore merci pour être présents aujourd'hui. Merci à tous. Au revoir Enkidu.

EE15 *Gilgamesh raconte son périple depuis son départ d'Uruk*

EE16 *Gilgamesh écrit un texte intitulé : « Ce qu'Utanapishtim m'a appris… »*

ANNEXE M : III-14-2

Utanapishtim m'a appris que … c'est un matin quand Shamash eut la merveilleuse idée de construire un bateau sur lequel monte Utanapishtim pour éviter le déluge que Enlil avait organisé. Le jour du déluge tout le monde fut exterminé sauf Utanapishtim. Il dut faire une autre épreuve qui était de ne pas dormir pendant 6 jours et 7 nuits. Une fois ces épreuves accomplies les dieux me considéraient comme un des leurs. Il te faudra faire pareil si toi aussi tu veux obtenir la vie éternelle. Alors j'essaye mais je n'y parviens pas. Alors Utanapishtim lui dit qu'il y a encore une autre solution. Il lui explique qu'il faut aller chercher une plante. Je l'écoute et je vais chercher cette plante miraculeuse. Mais par malheur un serpent surgit et me pique mes plantes. Et à ce moment-là je compris que Utanapishtim avait raison en me disant que les hommes sont faits pour mourir.

EE17 *Gilgamesh réécrit le texte intitulé « Le secret de ma sagesse » en intégrant les éléments de son épopée.*

Un jour, un homme est arrivé disant qu'il voulait me combattre. Un moment s'est écoulé et nous avons commencé à sympathiser. Il s'est alors rendu compte que j'étais inoffensif. Nous sommes devenus amis. Alors nous sommes partis de la cité d'Uruk conquérir des montagnes, combattre les monstres les plus terrifiants au monde et encore, je ne cite pas le nombre de dieux qui ont essayé de me tuer moi et mon frère Enkidu. J'ai marché longtemps avant qu'Enkidu me raconte son aventure. Il m'a tout expliqué dans les moindres détails. Puis, un jour un dieu a décidé de nous envoyer le Taureau Céleste. Peu de temps après Enkidu est tombé malade et s'en est allé. Alors j'ai eu peur de la mort et je suis parti à la rencontre d'Utanapishtim. Il m'a alors dit que la vie éternelle n'était pas le destin d'un homme. Et c'est à cause de toutes ces aventures que je suis devenu sage.

ANNEXE N : III-14-3

Journal de Gilgamesh
Écrits produits par des élèves de CM2 et de 6e

Liste des écrits présentés

ECRIT	ÉLÈVE	CLASSE	LIEU	ANNÉE
Ecrit 1	Jérémy	6e	Cahors	2010-2011
	Guillaume Yasmine Lou	CM2	Toulouse (2)	
Ecrit A	Emma Loïc Carolina Mohamed	CM1/CM2	Aucamville	2013-2014
Ecrits 5 et 6	Guillaume Lucie Lou	CM2	Toulouse (2)	2012-2013
	Arnaud Méline Nathan	CM2	Toulouse (1)	2012-2013
Ecrit 8	Manon Valentin Marion M Emmanuel Anaïs Marion C Léa	CM1/CM2	Mas Grenier	2011-2012
Ecrits 8 et 9	Fanny Antoine Léna B Tony	6e	Villemur-sur-Tarn	2012-2013
Ecrit 9	Lou Carla Yasmine Alice Orlane Lucie	CM2	Toulouse (2)	2012-2013
Ecrit 10	Maona Morgane Lucas (anonyme)	6e	Villemur-sur-Tarn	2012-2013
	Mélanie Bryan Maxime Léa	CM1/CM2	Mas Grenier	2011-2012
Ecrits 12, 13 et 14	Emilio Fanny	6e	Villemur-sur-Tarn	2012-2013
	Marion Manon	CM1/CM2	Mas Grenier	2011-2012
Écrit 17	Léna	6e	Villemur-sur-Tarn	2012-2013
	Chahine Maverick	CM2	Toulouse (1)	2012-2013
	Lucie	CM2	Toulouse (2)	2012-2013

ANNEXE O : III-14-4

Jérémy – Elève de 6e – Cahors– 2010-2011- écrit 1

« Dans ce panthéon sacré était dissimulé un coffre de cuivre, verrouillé par une serrure de bronze. Il renfermait, à l'intérieur d'un tiroir secret, une tablette de lazulite. Sur cette pierre était gravée l'Epopée de Gilgamesh, le bâtisseur de cette citadelle, celui qui a surmonté toutes les épreuves. Revenu de ses lointains voyages, exténué mais apaisé, il confia à cette pierre ses exploits. »

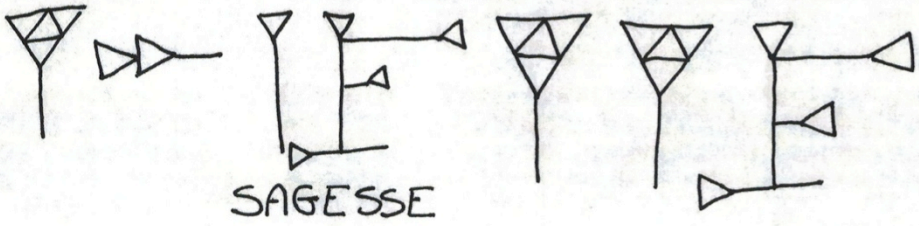
1. Ecriture

Gilgamesh écrit sur une tablette qu'il intitule « *Le secret de ma sagesse* ». Imagine et rédige ce qu'il a écrit sur cette tablette.

J'ai parcouru de nombreux pays à la recherche de la vie eternelle mais une ville appellée Sagia n'était pas comme les autres. J'y suis resté plusieurs semaine jusqu'à qu'un vieux sage me dise que la force était un atout mais que l'on ne pouvait en vivre. Ça a été comme une ipnotisatic je me sentais revivre. Depuis ma force est aquise et mon devoir est de faire de même avec ma sagesse.

2. Calligraphie

Choisis un mot du message de Gilgamesh et écris-le en cunéiforme.



ANNEXE O : III-14-4

Guillaume- Elève de CM2 – Toulouse (2) – 2012-2013 – écrit 1

Mardi 27 novembre

Guillaume
rédaction

Gilgamesh

Gilgamesh écrit sur une tablette qu'il intitule Le secret de ma sagesse

① Imagine et rédige ce que Gilgamesh a écrit sur cette tablette. (10-15 l)

Je suis aller chez les Dieux. J'ai passé un petit séjour chez eux. Ensuite je suis redescendu sur terre voir mon peuple. J'ai continué à apprendre la sagesse chez les Dieux mais aussi auprès de mon peuple. J'ai appris à l'écouter et à répondre à ses besoins. J'ai arrêté de martiriser mes hommes et j'organise des fêtes en ~~cette nouvelle~~ l'honneur de cette nouvelle. Je maitrise ma force et je reste auprès de ma femme et de ma sagesse

② Écris un mot du message en écriture cunéiforme.

ANNEXE O : III-14-4

Yasmine – Elève de CM2 – Toulouse (2) – 2012-2013 – écrit 1

Yasmine

Mardi 27 novembre

Gilgamesh

Gilgamesh écrit sur une tablette qu'il intitule "Le secret de ma sagesse."

1- Imagine et rédige ce que rédige Gilgamesh à écrit sur cette tablette (10-15 l).

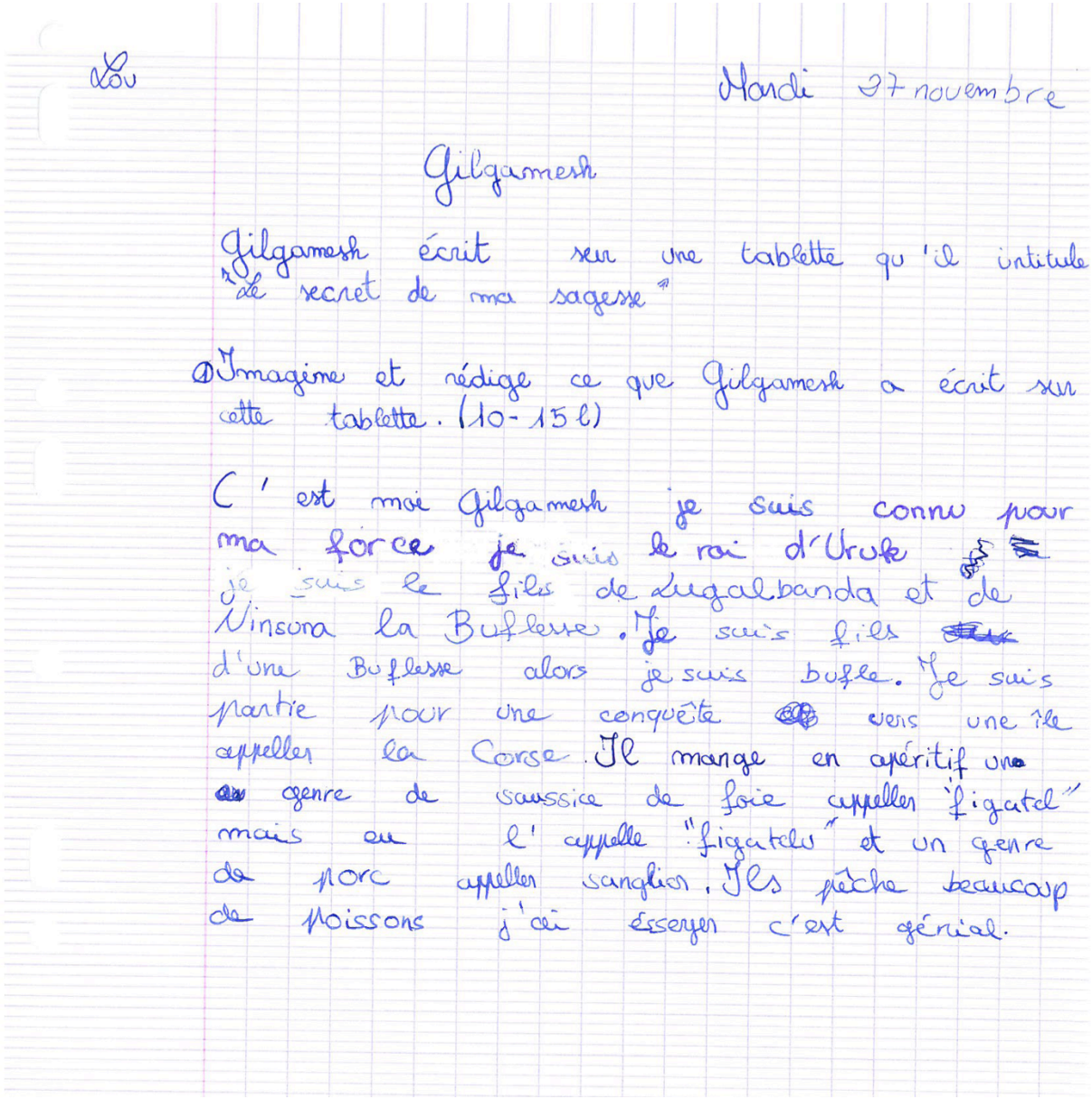
Je suis Gilgamesh le grand le puissant, sur cette tablette je vais vous raconter le secret de ma sagesse : Avant j'était cruel et sans pitier ! Mais au fil des temps je suis devenu sage. Un jour plus précisément une nuit j'ai eu une sorte de message c'était Anu, Il me disait de devenir gentille avec mes sujets si je devenir immortel et rester sur le Trone et voila comment je suis devenu gentille et sage.

2- Ecris un mot du message en écriture cunéiforme.

Le secret

ANNEXE O : III-14-4

Lou – Elève de CM2 – Toulouse (2) – 2012-2013 – écrit 1



Lou

Mardi 27 novembre

Gilgamesh

Gilgamesh écrit sur une tablette qu'il intitule "le secret de ma sagesse"

① Imagine et rédige ce que Gilgamesh a écrit sur cette tablette. (10-15 l)

C'est moi Gilgamesh je suis connu pour ma force je suis le roi d'Uruk je suis le fils de Lugalbanda et de Ninsona la Buffesse. Je suis fils d'une Buffesse alors je suis buffle. Je suis partie pour une conquête vers une île appeller la Corse. Il mange en apéritif une genre de saussice de foie appeller "figatel" mais en l'appelle "figatelu" et un genre de porc appeller sanglier. Ils pêche beaucoup de poissons j'ai esseyer c'est génial.

ANNEXE P : III-14-5

Écrit supplémentaire ajouté en 2013-2014
[Il s'agit ici de secondes moutures après correction par l'enseignante]

Emma – Elève de CM1/CM2 – Aucamville– 2013-2014- écrit A

Emma

Séquence 4 ***Le Récit de Gilgamesh***
Les plaintes du peuple d'Uruk

« Il opprimait les guerriers de la cité tel un tyran. Même les plus braves tremblaient en secret. Une rumeur se répandit dans tout le pays (...) A force d'entendre les plaintes du peuple d'Uruk, les dieux célestes finirent par se lasser et décidèrent de faire appel à leur propre créateur : Anu, le père des dieux et le seigneur de la cité. »
Librio, p. 14

« Encore jeune prince, il se met à hanter les rues de la cité, sûr de lui et de sa force. Arrogant, toujours prompt à brandir les armes, il opprime son peuple. (....) Une plainte s'élève alors des murs de la cité, et les habitants excédés s'adressent aux dieux » Ecole des Loisirs, p. 8.

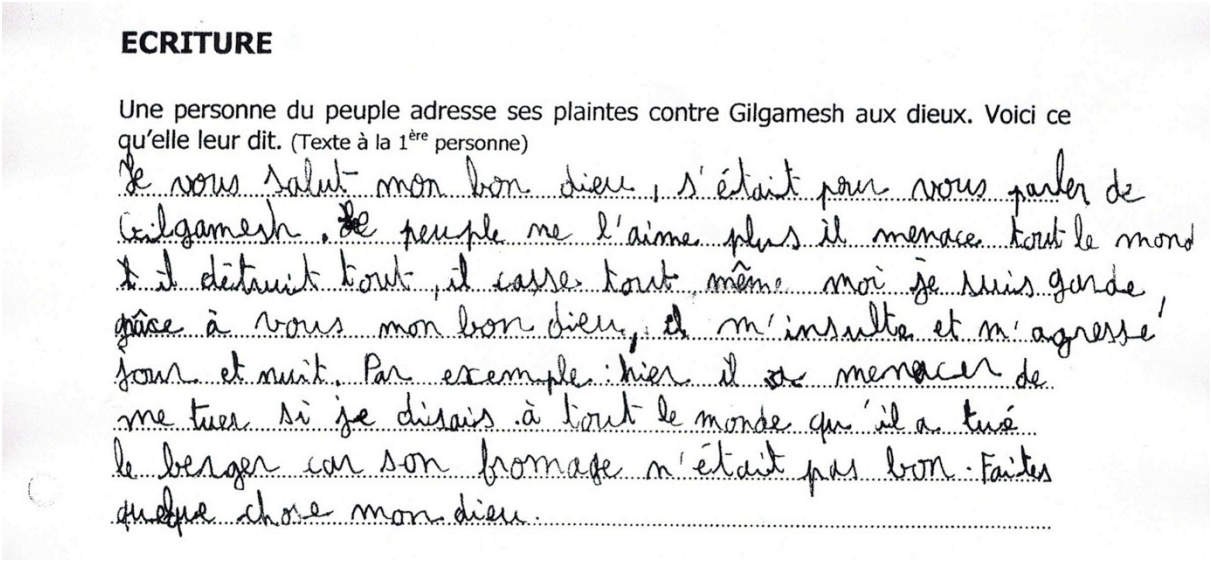
ECRITURE

Une personne du peuple adresse ses plaintes contre Gilgamesh aux dieux. Voici ce qu'elle leur dit. (Texte à la 1ère personne)

Mon dieu, je viens vous voir pour vous demander une solution car le roi Gilgamesh nous fait vivre une vie horrible. Il a détruit tout mon travail et il me vole. Il dit que si on lui donne pas tous qu'il veut, il nous prendrons nos filles et les turons. Je vous donnerez le plus grand gâteaux de la terre entière mais aidé nous. Redonnait nous la joie de vivre.

ANNEXE P : III-14-5

Loïc – Elève de CM1/CM2 – Aucamville– 2013-2014- écrit A

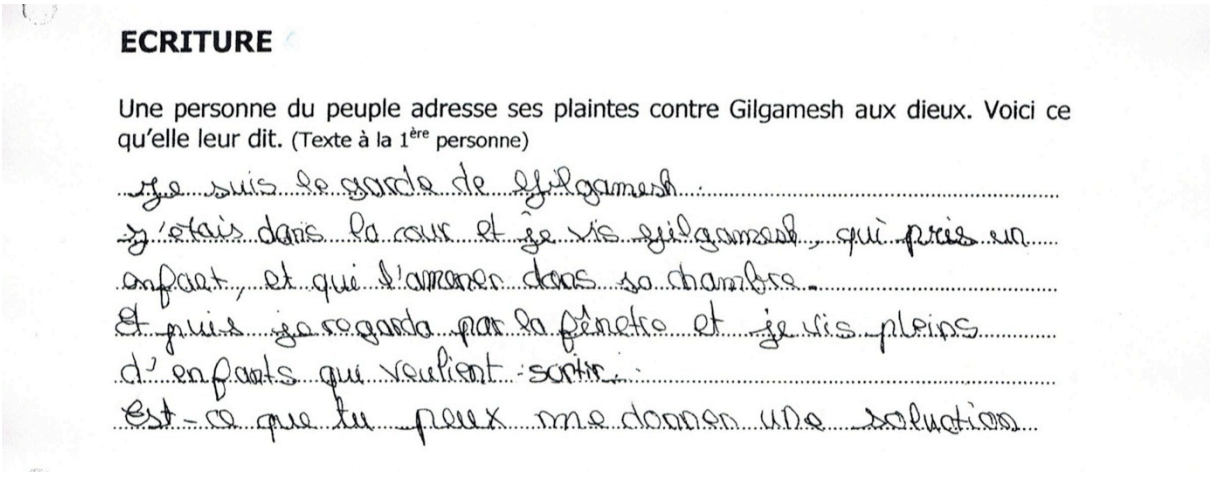


ECRITURE

Une personne du peuple adresse ses plaintes contre Gilgamesh aux dieux. Voici ce qu'elle leur dit. (Texte à la 1ère personne)

Je vous salut mon bon dieu, s'était pour vous parler de Gilgamesh. Le peuple ne l'aime plus il menace tout le mond il détruit tout, il casse tout même moi je suis garde grâce à vous mon bon dieu, il m'insulte et m'agresse jour et nuit. Par exemple: hier il a menacer de me tuer si je disais à tout le monde qu'il a tué le berger car son fromage n'était pas bon. Faites quelque chose mon dieu.

Carolina – Elève de CM1/CM2 – Aucamville– 2013-2014- écrit A

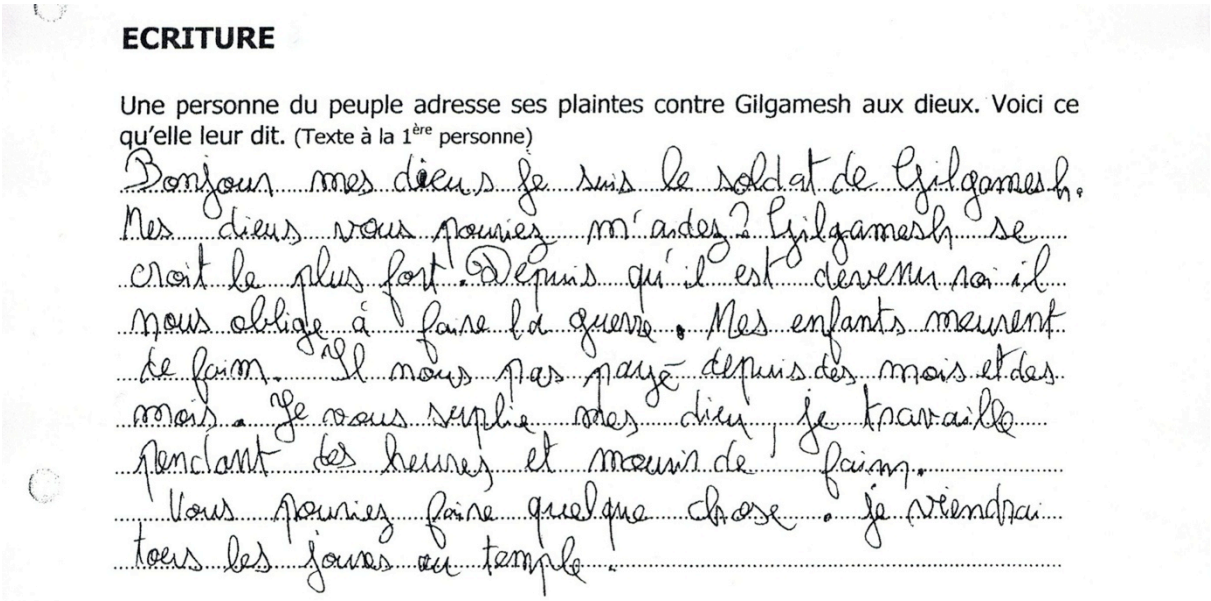


ECRITURE

Une personne du peuple adresse ses plaintes contre Gilgamesh aux dieux. Voici ce qu'elle leur dit. (Texte à la 1ère personne)

Je suis le garde de Gilgamesh.
J'étais dans la cour et je vis Gilgamesh, qui prise un enfant, et qui l'amener dans sa chambre.
Et puis je regarda par la fênetre et je vis pleins d'enfants qui voulient sortir.
Est-ce que tu peux me donner une solution

Mohamed – Elève de CM1/CM2 – Aucamville– 2013-2014- écrit A



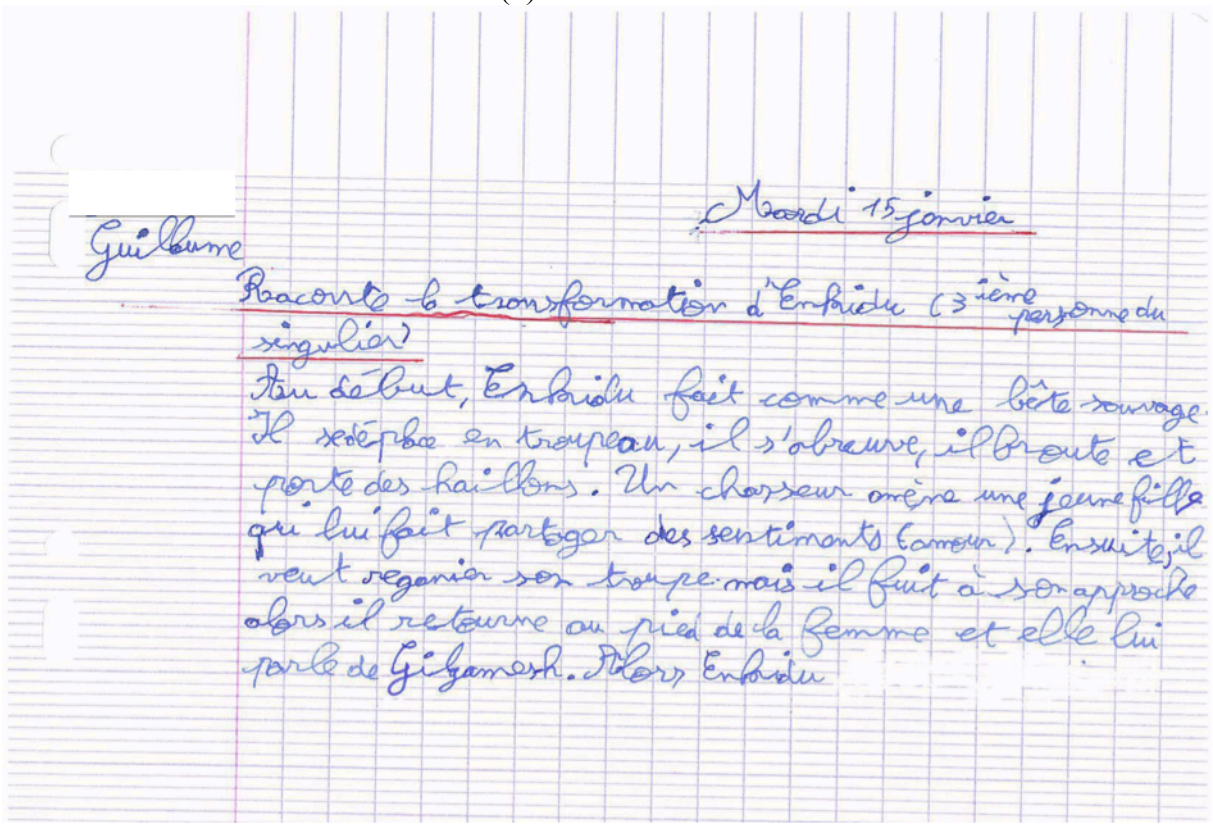
ECRITURE

Une personne du peuple adresse ses plaintes contre Gilgamesh aux dieux. Voici ce qu'elle leur dit. (Texte à la 1ère personne)

Bonjour mes dieux je suis le soldat de Gilgamesh.
Mes dieux vous pouvez m'aider? Gilgamesh se croit le plus fort. Depuis qu'il est devenu roi il nous oblige à faire la guerre. Mes enfants meurent de faim. Il nous pas payé depuis des mois et des mois. Je vous supplie mes dieu, je travaille pendant des heures et meurs de faim.
Vous pouvez faire quelque chose. Je viendrai tous les jours au temple.

ANNEXE Q: III-14-6

Guillaume- Elève de CM2 – Toulouse (2) – 2012-2013 – écrits 5 et 6

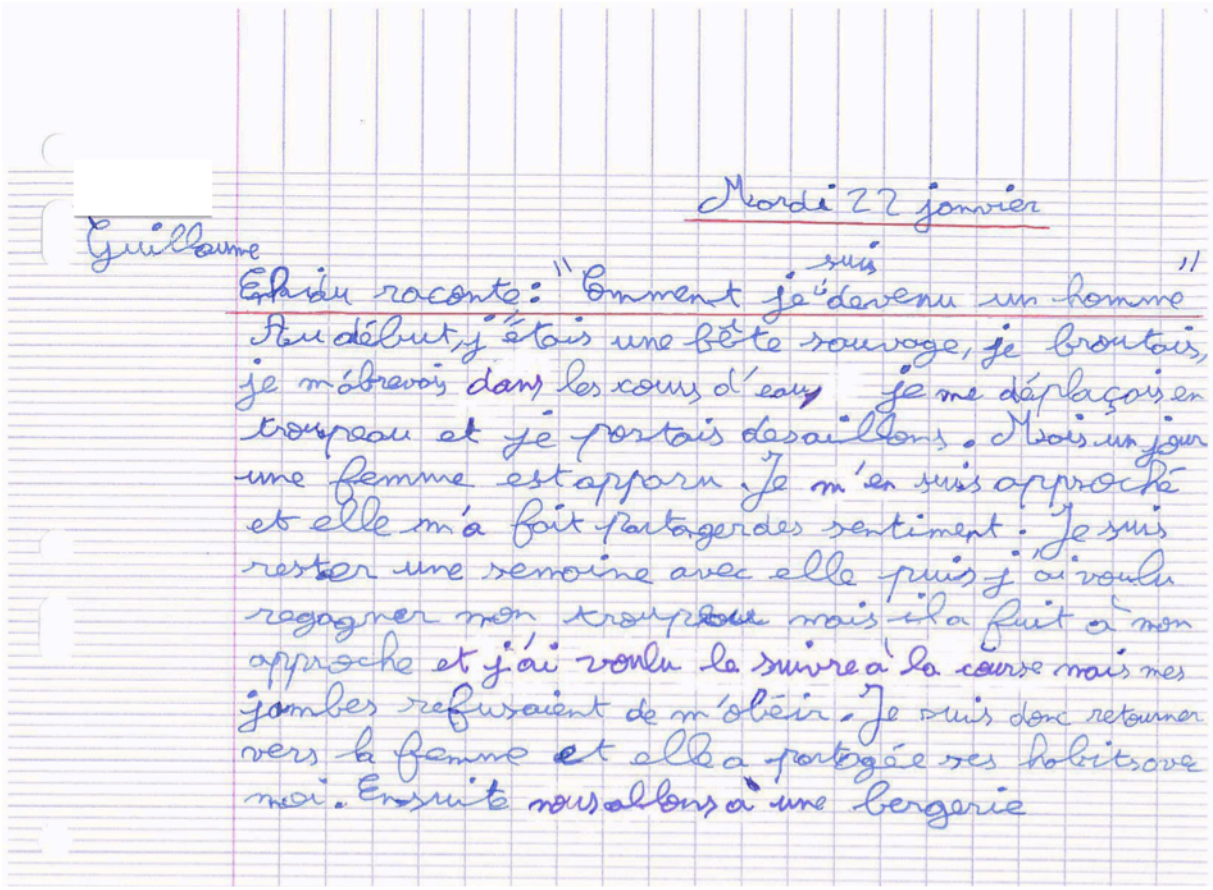


Guillaume

Mardi 15 janvier

Raconte la transformation d'Enkidu (3ième personne du singulier)

Au début, Enkidu fait comme une bête sauvage. Il se déplace en troupeau, il s'abreuve, il broute et porte des haillons. Un chasseur amène une jeune fille qui lui fait partager des sentiments (amour). Ensuite, il veut regagner son troupeau mais il fuit à son approche alors il retourne au pied de la femme et elle lui parle de Gilgamesh. Alors, Enkidu



Guillaume

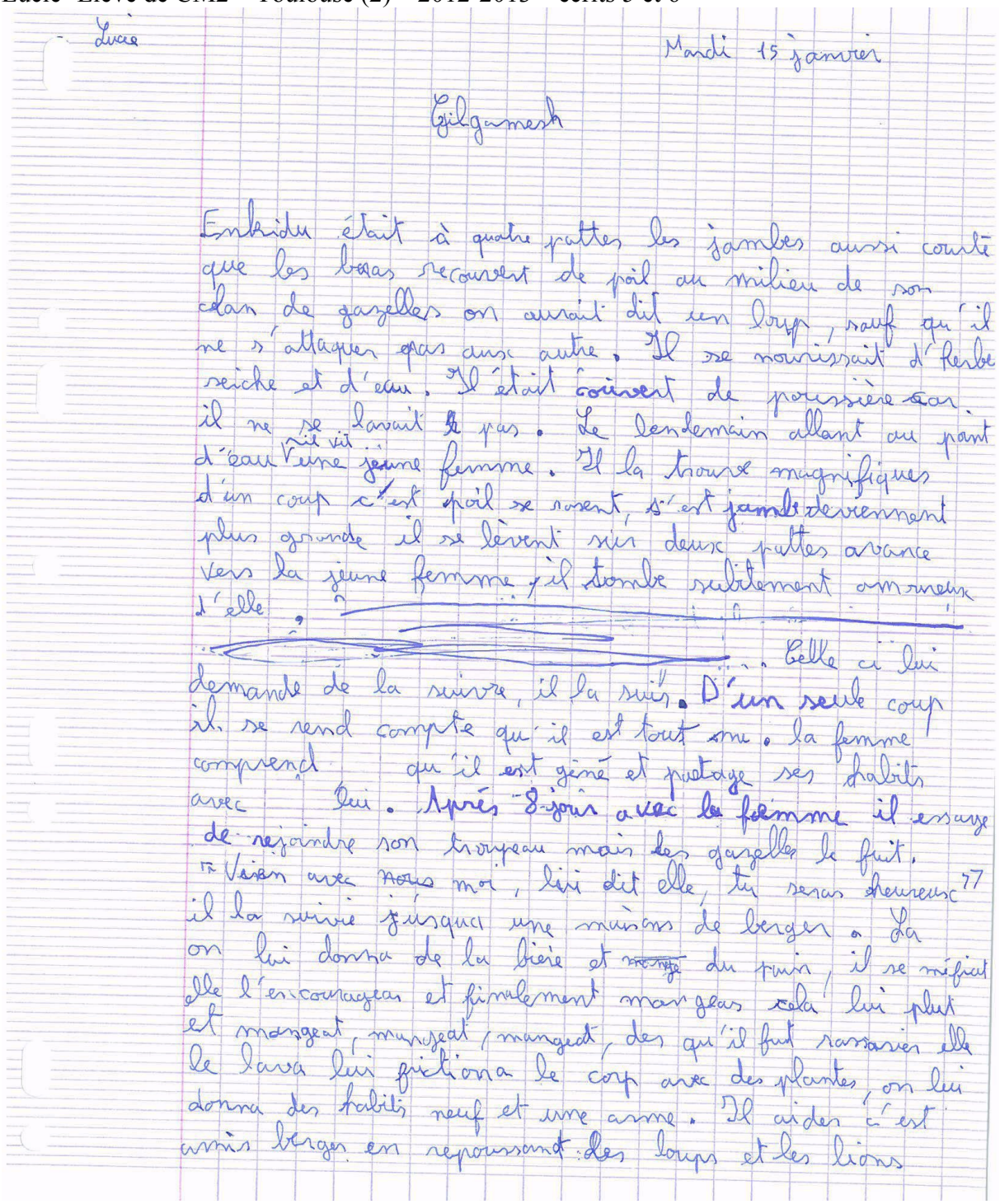
Mardi 22 janvier

Enkidu raconte: "Comment je suis devenu un homme"

Au début, j'étais une bête sauvage, je broutais, je m'abreuvais dans les cours d'eau, je me déplaçais en troupeau et je portais des haillons. Mais un jour une femme est apparu. Je m'en suis approché et elle m'a fait partager des sentiment. Je suis rester une semaine avec elle puis j'ai voulu regagner mon troupeau mais il a fuit à mon approche et j'ai voulu la suivre à la course mais mes jambes refusaient de m'obéir. Je suis donc retourner vers la femme et elle a partagée ses habits avec moi. Ensuite nous allons à une bergerie

ANNEXE Q: III-14-6

Lucie- Élève de CM2 – Toulouse (2) – 2012-2013 – écrits 5 et 6



Lucie

Mardi 15 janvier

Gilgamesh

Enkidu était à quatre pattes les jambes aussi courtes que les bras recouvert de poil au milieu de son clan de gazelles on aurait dit un loup, sauf qu'il ne s'attaquait pas aux autre. Il se nourissait d'herbe seiche et d'eau. Il était couvert de poussière car il ne se lavait pas. Le lendemain allant au point d'eau il vit une jeune femme. Il la trouve magnifiques d'un coup c'est poil se savent, s'est jambe deviennent plus grande il se lèvent sur deux pattes avance vers la jeune femme, il tombe subitement amoureux d'elle.

Elle ci lui demande de la suivre, il la suit. D'un seule coup il se rend compte qu'il est tout nu. la femme comprend qu'il est gêné et partage ses habits avec lui. Après 3 jours avec la femme il essaye de rejoindre son troupeau mais les gazelles le fuit. "Viens avec nous moi, lui dit elle, tu seras heureux" il la suivie jusqu'au une maisons de berger. La on lui donna de la bière et du pain, il se méfiait elle l'encouragea et finalement mangea cela lui plut et mangeat, mangeat, mangeat, des qu'il fut rassasier elle le lava lui frictiona le corp avec des plantes, on lui donna des habits neuf et une arme. Il aider c'est amis berger en repoussant des loups et des lions

après avoir compter toute la journée le soir mangeait avec ses amis. La jeune femme lui rappelat de son devoir et il partit. apprenant ce que Gilgamesh faisait et décida de réagir. Arrivant la bas se batta contre Gilgamesh, il compris alors que Enkidu était son amis annoncé dans c'est rêve.

ANNEXE Q: III-14-6

Lucie Mardi 22 janvier

Enkidu raconte : "Comment je suis devenu un homme"

Un jour quand j'étais au milieu de mon troupeau une femme magnifique, elle s'est avancer vers moi (je ne comprenais pas ce qu'elle disait). Je suis resté avec elle quelque jours, après j'ai essayé de rejoindre mon troupeau mais ils s'enfuyaient à mon approche. je n'ai pas pu les suivre ; là je comprenait la voix de la femme et plus celle de mon clan ! La femme m'a apporté chez des bergers. Là bas ils m'ont donné de la bière (la boisson de nos ancêtre il paraît) et du pain (essentiel pour vivre) puis on m'a lavée et frictionné le corp avec de l'huile et des plantes (cela sentais très bon) on m'a aussi donner une arme. Le lendemain (après avoir dormi dans un lit pendants 10 heus (et oui dans un lit ! tous seul ! alors que les autre sens sont partagé leur alors qui étaient assez nombreux, bref j'était un peu le roi) j'ai aidé mes amis en protegent le troupeaux (des lions, des loups) ~~un peu~~ quelque jours plus tard la femme m'a dit "Enkidu ton destin n'est pas de devenir berger mais de battre Gilgamesh devenir le roi d'Uruk et donc tu dois ne me suivre." elle avait raison. après avoir beaucoup marché on est enfin arriver, on a croisé un homme qui nous a dit que il allait a un mariage et que gilgamesh devait dire dabord s'il voulait de la femme en question ou pas. C'était inacceptable ! Je devais faire arreter cela. là un homme grand, fort, musclé, Gilgamesh ! Je le combattit de toute mes force il était tres fort ! finalement je les battus il ma regarder comme un vieil ami et ma ramener chez ma mere

ANNEXE Q: III-14-6

Lou- Élève de CM2 – Toulouse (2) – 2012-2013 – écrits 5 et 6

Lou

Mardi 15 janvier

Enkidu

Raconte la transformation d'Enkidu

Un chasseur amene une femme vers un berger. appellé Enkidu. Enkidu lui n'est pas civiliser il broute de l'herbe en présence de gazelle en fait il est autant civilisé qu'une gazelle mais grâce à la présence de cette femme il commence à avoir des sentiment, amoureux. Après, malgré qu'ils n'arrive pas à communiquer ils ont passé beaucoup de temps ensemble, du temps amoureux. Une semaine plus tard Enkidu commence à être civilisé. A présent, Enkidu sait communiquer avec sa bien aimé.

Lou

E. E. G

Mardi 22 janvier

Enkidu raconte : "Comment je suis devenu un homme

C'est une femme qui est venu me voir de me comportais encore comme un animal. Elle est venu vers moi, a partagé ses habits et nous avons passé une super semaine avec plein de sentiments d'affection mais surtout de l'amour. Alors à se moment là j'ai commencer à savoir communiquer avec elle. Après cette très bonne semaine je suis retourner voir le troupeau avec lequel j'était quand je me comportait en animal. Mais ils sont partit quand je suis arriver alors cette femme m'a emmener à la bergerie

ANNEXE Q: III-14-6

Arnaud- Élève de CM2 – Toulouse (1) – 2012-2013 – écrits 5 et 6

Arnaud

Jeudi 6 décembre 2012

LA Transformation d'Enkidu

-Ecrire un résumé d'une dizaine de lignes racontant la transformation d'Enkidu

C'était une belle journée il broutait de l'erbe verte et fraiche comme la petite brise qui nous raffraichissait le visage cette eau que Enkidu buvais avec ses amie les gazelle était telemen claire que je voyais le fond. La courtisane et partie à sa rencontre elle à discuter avec lui à apris le langage humain comme je dis toujour l'amour triomphe. Cet humain-animal c'est le début d'une nouvelle vie en companis des berger. Il devient sivilisez et il se conduit comme un berger.

ANNEXE Q: III-14-6

Arnaud

Jeudi 6 décembre 2012

Enkidu raconte comment je suis devenu un homme" écrit en "je"

Qu'est ce qu'elle était belle la courtisane je suis amoureux c'est sur je l'ai suivie et j'ai apris la sivilisation. Mais quand je suis revenus vers ma troupe ils me rejetaient tous alors que j'ai ten apris à leus côté : j'ai apris à marche (galoper) ; à manger (brouter) et j'ai apris l'amour que procure une famille (un troupeau) pourquoi! pourquoi me rejeter-vous? J'avais l'impression qu'il me répondés parce que tu es devenu un homme. Alor je suis partis avec cette jeune femme, elle m'a emmener chez des gens bizare ils sont tous habillé en peau de moutons j'ai fais de même j'avais.

ANNEXE Q: III-14-6

Méline- Élève de CM2 – Toulouse (1) – 2012-2013 – écrits 5 et 6

Méline

Jeudi 6 Décembre.

La transformation d'Enkidu.

Écrire un résumé d'une dizaine de lignes racontant la transformation d'Enkidu.

Enkidu s'occupe de ses frères.

Puis une femme vient chercher Enkidu.

Et puis ils vont dans la steppe.

Quand ils sont sur le chemin la fille lui donne des vêtement.

Quand ils sont arrivés à la steppe ils mangent ils boivent, ils parlent.

La fille est un peu amoureux de Enkidu.

Après ils vont dans la maison ils vont se marier.

Ils vont à l'église.

Méline

Jeudi 6 Décembre

Enkidu raconte : « Comment je suis devenu un Homme »
Écriture en "Je"

Je suis devenue un homme parce que.

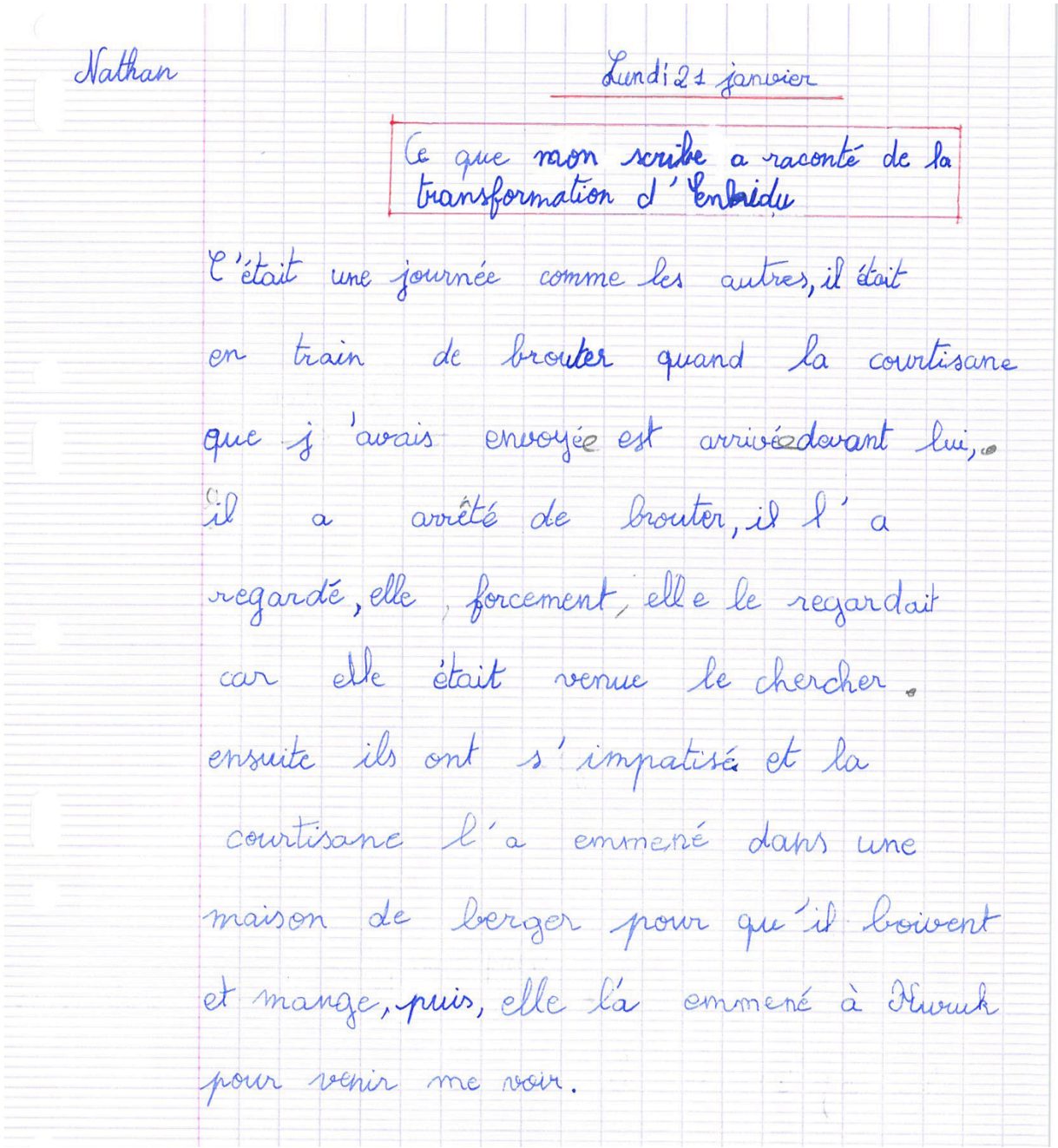
Je n'ai pas avant eu de vêtement.

Et maintenant j'en ai mais pas eu de vêtement.

Mais maintenant j'en ai..

ANNEXE Q: III-14-6

Nathan- Élève de CM2 – Toulouse (1) – 2012-2013 – écrits 5 et 6



Nathan

Lundi 21 janvier

Ce que mon scribe a raconté de la transformation d'Enkidu

C'était une journée comme les autres, il était en train de brouter quand la courtisane que j'avais envoyée est arrivée devant lui, il a arrêté de brouter, il l'a regardé, elle, forcement, elle le regardait car elle était venue le chercher. ensuite ils ont s'impatisé et la courtisane l'a emmené dans une maison de berger pour qu'il boivent et mange, puis, elle l'a emmené à Uruk pour venir me voir.

ANNEXE Q: III-14-6

Nathan

Enkidu raconte à Gilgamesh comment il est devenu un homme

Je suis devenu un homme grace à une belle courtisanne, au debut, nous nous sommes rencontré dans le désert, à mon avis elle se baladée. Quand je l'ai rencontré je suis tout de suite tombé amoureux, ensuite elle aussi est tombé amoureuse de ~~moi~~ moi dans elle m'a emmené dans une petite maison de berger ou je n'ais pas brouter mais manger et au lieu de boire de l'eau j'ai bus de la "bierre" la bierre, je ne connaissait pas ça, elle avait un gout bizarre mais ce gout était bon, je n'en ait pas trop bu car

ANNEXE R : III-14-7

Manon – Elève de CM1/CM2 – Mas Grenier– 2011-2012- écrit 8

Séquence 9

Le Récit de Gilgamesh

NOM _____ **Prénom :** Manon

ECRITURE 8

Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ?

J'ai décider de tuer Humbaba. Humbaba est un gardien mais il est très fort tout le monde à peur de lui. Moi au départ j'avais peur de lui mais maintenant je veux que tout le monde sache que je suis plus fort que lui. Les personnes diront, après que je l'aurais combatu au qu'il est fort Gilgamesh. Même si je meurt ils diront que j'ai eu du courage car j'ai affronté Humbaba Moi qui suis roi j'aimerai l'affronter comme sa je serais bien connu et les personnes diront sa au moins c'est un vrai roi. Il s'est combattre des personnes.

Valentin – Elève de CM1/CM2 – Mas Grenier– 2011-2012- écrit 8

Séquence 9

Le Récit de Gilgamesh

NOM : _____ **Prénom :** Valentin

ECRITURE 8

Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ?

J'ai décidé d'aller essayer de tuer Humbaba parce que je voulais qu'on retienne mon prénom pour au moins cinq siècles. Si je gagne je remplacerai Humbaba dans ces montagnes et ces chemins effrayant. Et pour cette fois si je gagne je partagerai le royaume avec Enkidu.

ANNEXE R : III-14-7

Marion M – Elève de CM1/CM2 – Mas Grenier– 2011-2012- écrit 8

Séquence 9

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Marion

ECRITURE 8

Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ?

Quand tu vas lire ce tescte tu vas surment te dire que j'étais fou. Mais lis le lien.

Quand j'ai vu mon frère comme ça là. Sans rien faire. Je me suis dis qu'il fallait que je l'occupe. Donc j'ai décidé de l'amener dans la forêt des cédres. Mais il n'y a pas que ça. Il y avait aussi, que je voulait que mon nom soit graver de génération en génération. Voilà pourquoi j'ai voulu afronter Humbaba le terrible gardien, à la bouche qui déchène le feu et l'haleine qui souffle un poison martel. Peu être que tu me prend pour un fou mais comme ça au main mon nom sera graver de génération en génération.

Emmanuel – Elève de CM1/CM2 – Mas Grenier– 2011-2012- écrit 8

ANNEXE R : III-14-7

Séquence 9

Le Récit de Gilgamesh

NOM : Emmanuel **Prénom :**

ECRITURE 8

10 ans CM2 Mas grenier

Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ?

J'ai décidé de tuer le grand Humbaba car il se croie le plus fort mais c'est moi le plus fort, c'est aussi parce que je veux que toutes les personnes disent de moi : il a une force énorme et en plus il le courage énorme d'affronter le grand humbaba. Je prendrais le plus grand courage pour aller combatre le grand humbaba et je le battrais car je mérite de gagner.

Attention je suis là Humbaba, RRRRRRRH !!!

Anaïs – Elève de CM1/CM2 – Mas Grenier– 2011-2012- écrit 8

Séquence 9

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Anaïs

ECRITURE 8

Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ?

J'ai décidé d'aller tuer Humbaba car il est le terrible gardien de la forets donc on n'y a pas le droit de pénétré, il attend tout à plus de 3 km. Avant je veux voir Shamash en dieux. Je veux aussi le tuer car comme ça tout le monde pourra y aller à la forêt des cèdres. Je veux montré à tout le monde la force des fils d'Ubrek. Le terrible Humbaba est extrèmement fort alors j'ai demandé aux artisans de me forgé des armes indestructible. Ils mon répondu : nous te forgerons les haches, les épées et les boucliers les plus lourds. Avec cela je pense le battre et le tuer. C'est pour cela que je veux le tuer.

Marion C – Elève de CM1/CM2 – Mas Grenier– 2011-2012- écrit 8

ANNEXE R : III-14-7

Séquence 9

Le Récit de Gilgamesh

NOM : _____ **Prénom :** Marion

ECRITURE 8

Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ?

J'ai décidé d'aller tuer Humbaba car maintenant je suis devenue un homme, un guerrier.
Je veux tout franchir et pénétrer au coeur de la forêt, il sont choisi Humbaba. Les hommes diront de moi « il a défié Humbaba » et je serai célèbre je veux un nom et abattre des cèdres.
Gilgamesh commande alors aux artisans d'Uruk de leur forger des armes.
Gilgamesh harangue les jeune gens « je me sens assez fort pour combattre le terrible Humbaba »
Souhaitez - moi bonne chance.

Léa – Elève de CM1/CM2 – Mas Grenier– 2011-2012- écrit 8

ANNEXE R : III-14-7

Séquence 9

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Léa

ECRITURE 8

Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba ?

Cher journal, j'ai décidé d'aller combattre Humbaba car je trouve que mon ami Enkidu s'ennuie et se lasse de tout, donc j'ai décidé que nous irons combattre Humbaba pour qu'Enkidu retrouve de l'énergie et pour qu'il ne s'ennuit plus.
Je vais aussi combattre Humbaba pour que les gens du peuple se disent : " Gilgamesh est fort, il a du courage d'aller affronter le terrible Humbaba ". En vérité je crois que j'y vais pour plusieurs raisons. D'une part, pour me prouver que je suis fort et imbattable, pour que mon pays reconnaisse mes talents et d'une autre pour aider mon ami Enkidu car ça me fait vraiment mal au coeur de le voir s'en rien et s'ennuier ! Bon maintenant je crois qu'une grande missions nous attend, il me reste plus qu'aller combattre le grand Enkidu !!
Voilà tout cher journal, à bientôt !

ANNEXE R : III-14-7

Fanny – Elève de 6e – Villemur-sur-Tarn– 2012-2013- écrits 8 et 9

Fanny

EE8 14/03/13.

Séance n°6 : humbaba, le démon des forêts.

EE8 : Gilgamesh : Pourquoi j'ai décidé d'aller tuer Humbaba

Je veux tuer Humbaba car, si je le tue je me ferais remarqué. Mon nom sera écrit sur les tablettes. Et je me ferait remarqué beaucoup plus Enkidu. Ou de mon père.

EE9

EE9 : que pense-tu de l'attitude de Gilgamesh. (avis personnels attendu).

Mon avis, c'est je trouve sa bête. Il pourrait trouvé une autre idée pour se faire remarqué. Car sa c'est pas se faire remarquer mais bon c'est plutôt mal de faire ça.

ANNEXE R : III-14-7

Antoine – Elève de 6e – Villemur-sur-Tarn– 2012-2013- écrits 8 et 9

Antoine

EE 8

Gilgamesh a décidé d'aller tuer le grand Humbaba pour que son nom reste dans l'histoire. Car la déesse Shamash lui a dit qu'il fallait qu'il fasse quelque chose d'extraordinaire. Voilà pourquoi Gilgamesh veut tuer Humbaba.

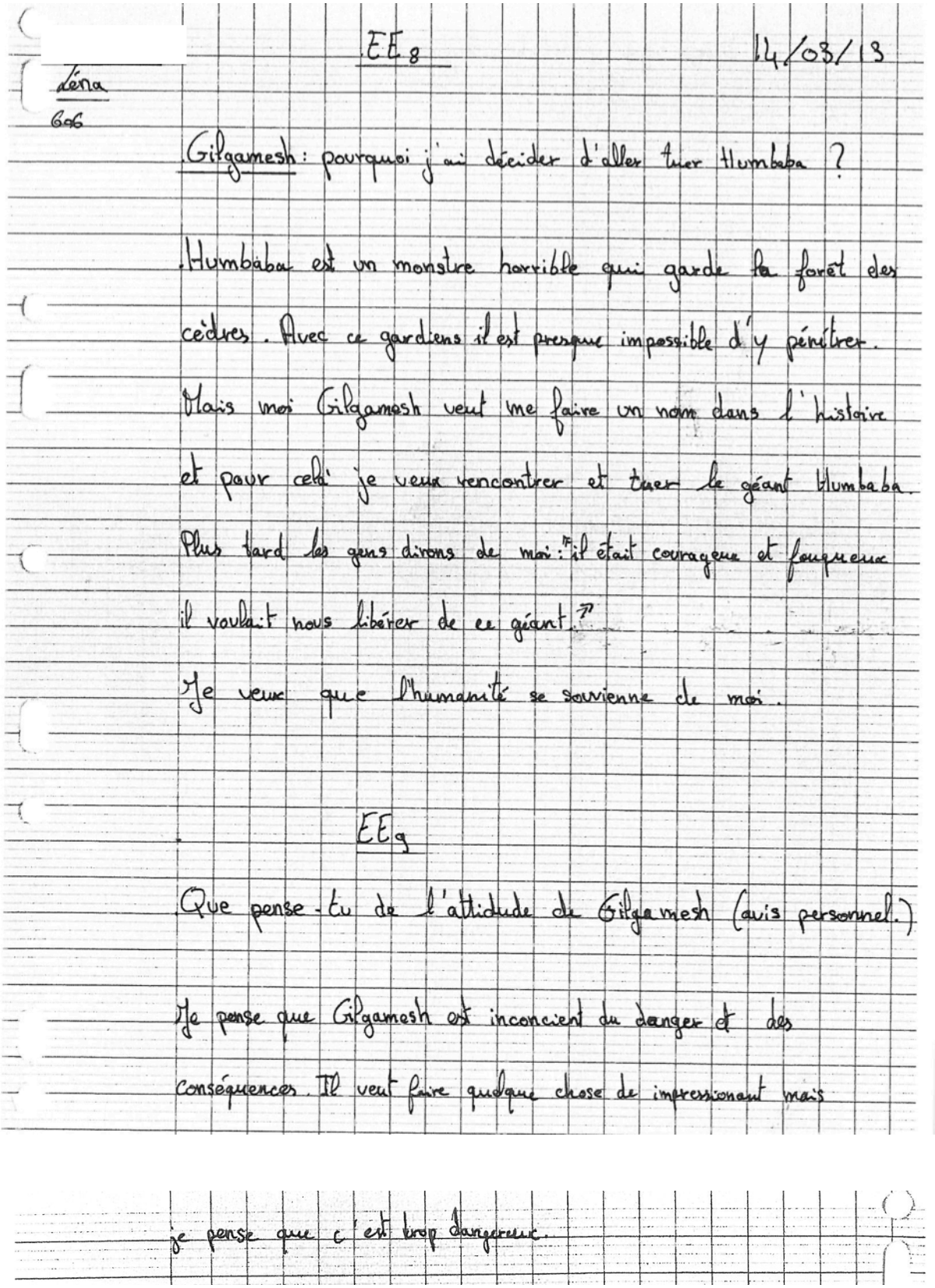
J'ai décidé d'aller tuer le grand Humbab pour que mon nom reste dans l'histoire. Car la déesse Shamash m'a dit de faire quel que chose d'extraordinaire. Et voilà pourquoi je veut tuer le grand Humbaba.

EE 9

Je pense que gilgamesh est incontian de vouloir tuer le grand Humbaba. Gilgamesh pourrait se faire tuer dans la forêt des cèdres

ANNEXE R : III-14-7

Léna B – Elève de 6e – Villemur-sur-Tarn– 2012-2013- écrits 8 et 9



EE 8 14/03/13

Léna
6e6

Gilgamesh : pourquoi j'ai décider d'aller tuer Humbaba ?

Humbaba est un monstre horrible qui garde la forêt des cèdres. Avec ce gardiens il est presque impossible d'y pénétrer. Mais moi Gilgamesh veut me faire un nom dans l'histoire et pour celà je veux rencontrer et tuer le géant Humbaba. Plus tard les gens diront de moi : "il était courageux et fougueux il voulait nous libérer de ce géant."

Je veux que l'humanité se souvienne de moi.

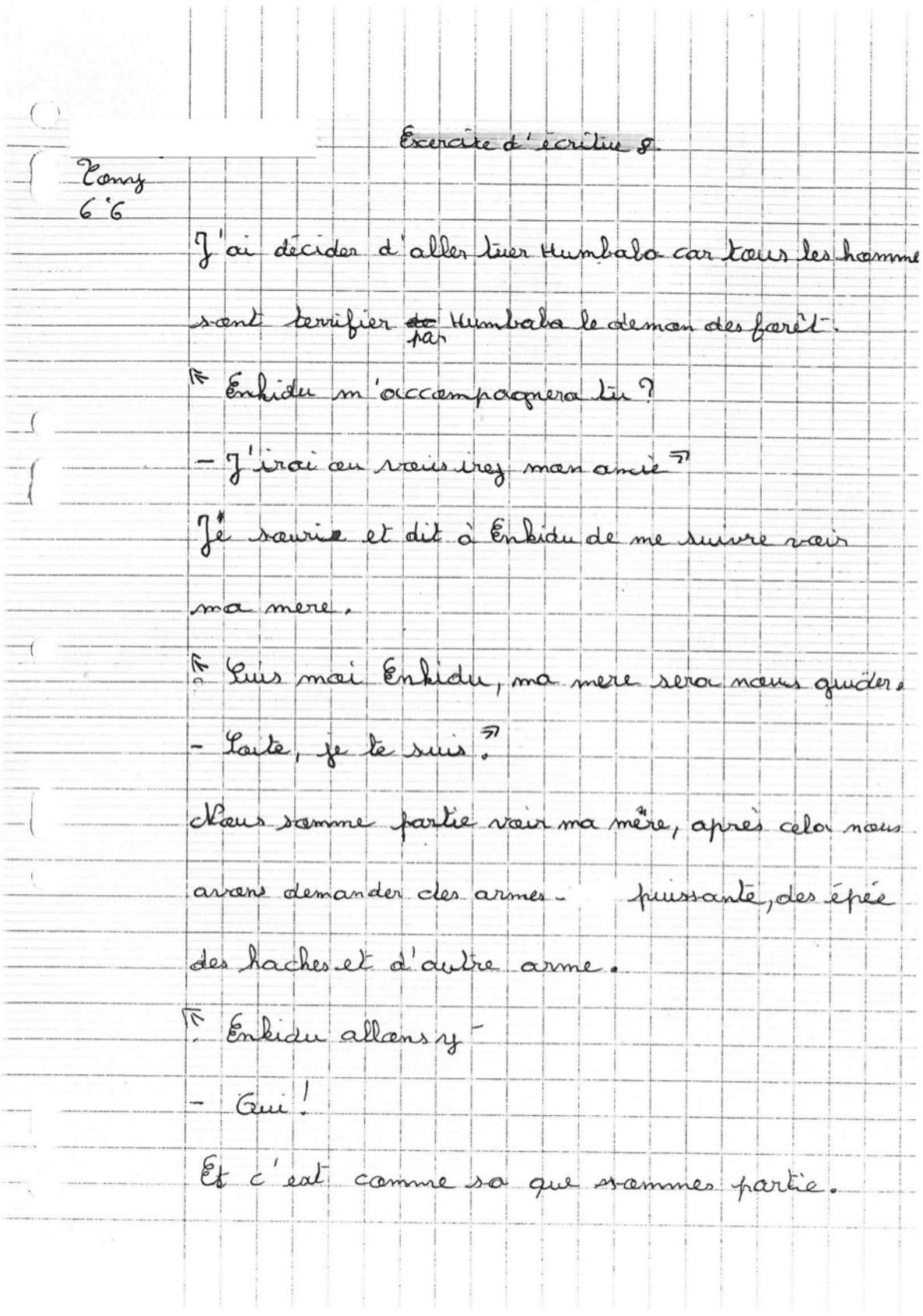
EE 9

Que pense-tu de l'attitude de Gilgamesh (avis personnel.)

Je pense que Gilgamesh est inconcient du danger et des conséquences. Il veut faire quelque chose de impressionant mais je pense que c'est trop dangereux.

ANNEXE R : III-14-7

Tony – Elève de 6e – Villemur-sur-Tarn– 2012-2013- écrits 8 et 9



Tony
6'6

Exercice d'écriture 8.

J'ai décider d'aller tuer Humbaba car tous les homme sont terrifier ~~de~~ par Humbaba le demon des forêt.

« Enkidu m'accompagnera tu ?

- J'irai ou vous irez mon ami »

Je saurai et dit à Enkidu de me suivre voir ma mere.

« Suis moi Enkidu, ma mere sera nous guider.

- Toute, je te suis. »

Nous sommes partie voir ma mère, après cela nous avons demander des armes - puissante, des épée des haches et d'autre arme.

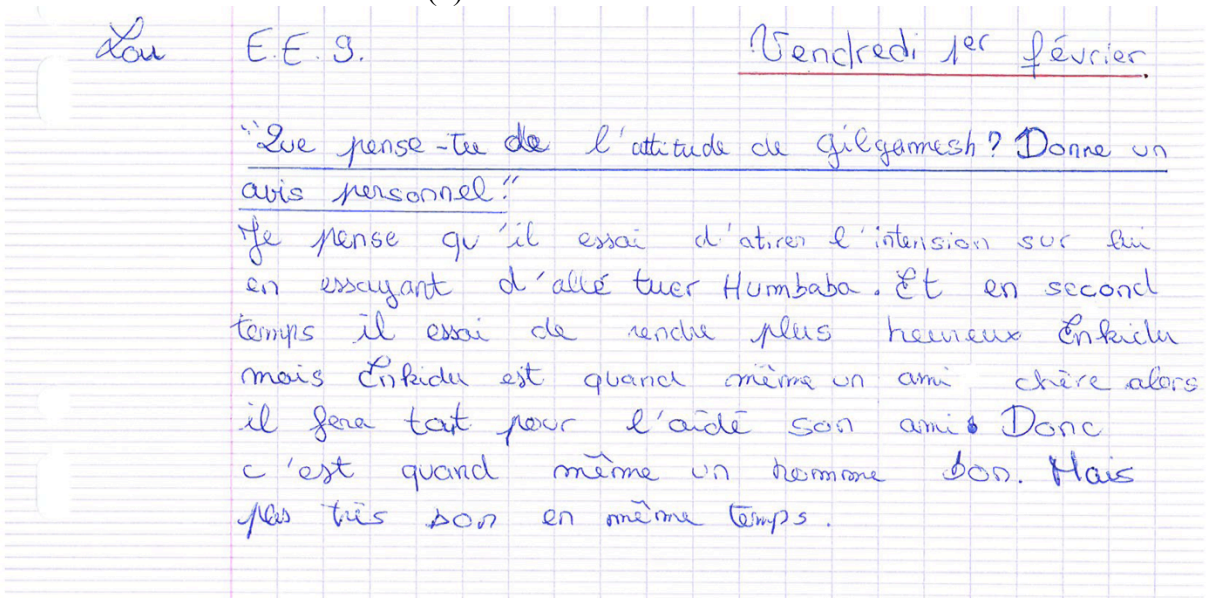
« Enkidu allons y -

- Oui !

Et c'est comme sa que nous sommes partie.

ANNEXE R : III-14-7

Lou – Elève de CM2 – Toulouse (2) – 2012-2013- écrit 9

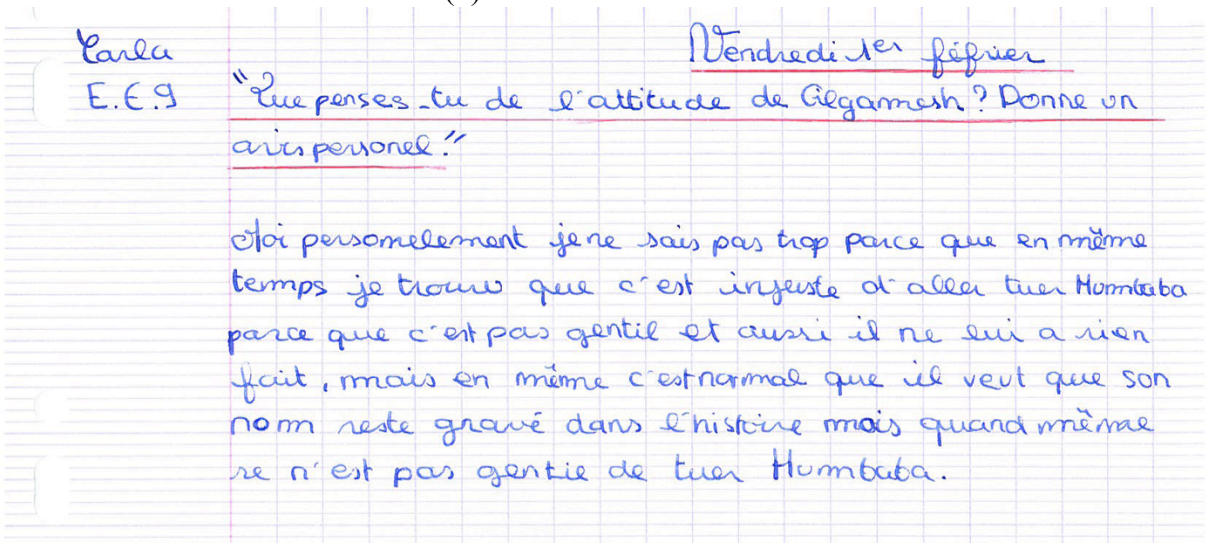


Lou E.E.9. Vendredi 1er février

"Que pense-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel !"

Je pense qu'il essai d'attirer l'intension sur lui en essayant d'allé tuer Humbaba. Et en second temps il essai de rendre plus heureux Enkidu mais Enkidu est quand même un ami chère alors il fera tout pour l'aidé son ami. Donc c'est quand même un homme bon. Mais pas très bon en même temps.

Carla – Elève de CM2 – Toulouse (2) – 2012-2013- écrit 9



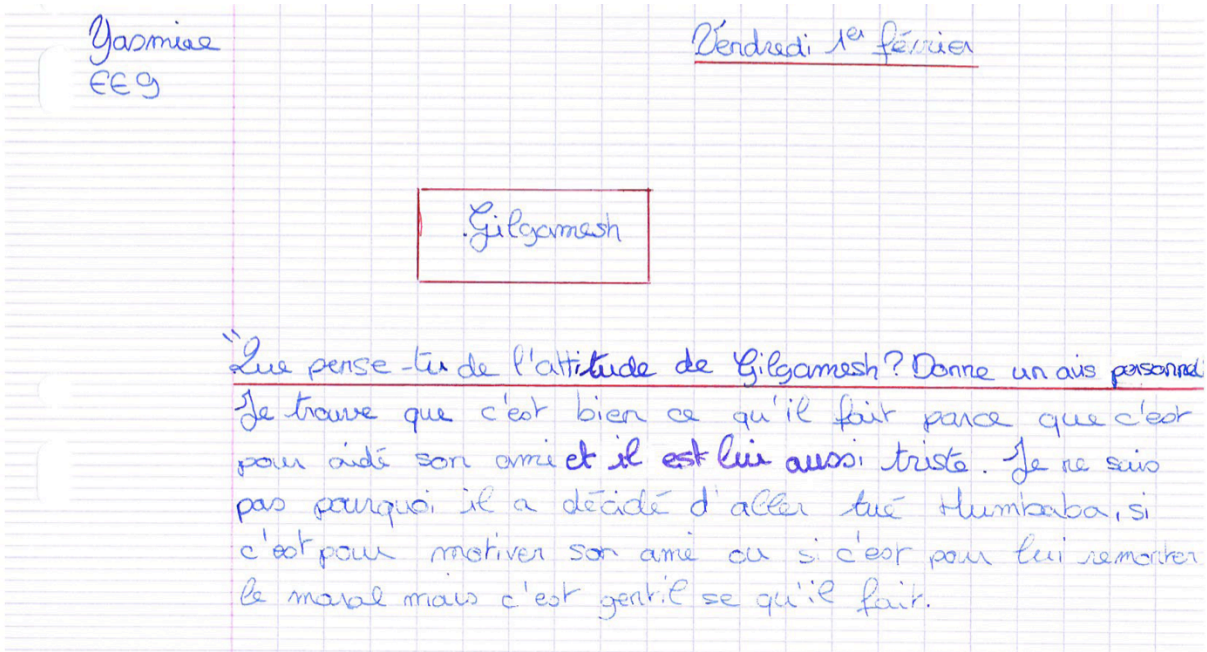
Carla
E.E.9

Vendredi 1er février

"Que penses-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personel !"

Moi personnelement je ne sais pas trop parce que en même temps je trouve que c'est injuste d'aller tuer Humbaba parce que c'est pas gentil et aussi il ne lui a rien fait, mais en même c'est normal que il veut que son nom reste gravé dans l'histoire mais quand même ce n'est pas gentil de tuer Humbaba.

Yasmine – Elève de CM2 – Toulouse (2) – 2012-2013- écrit 9



Yasmine
EE9

Vendredi 1er février

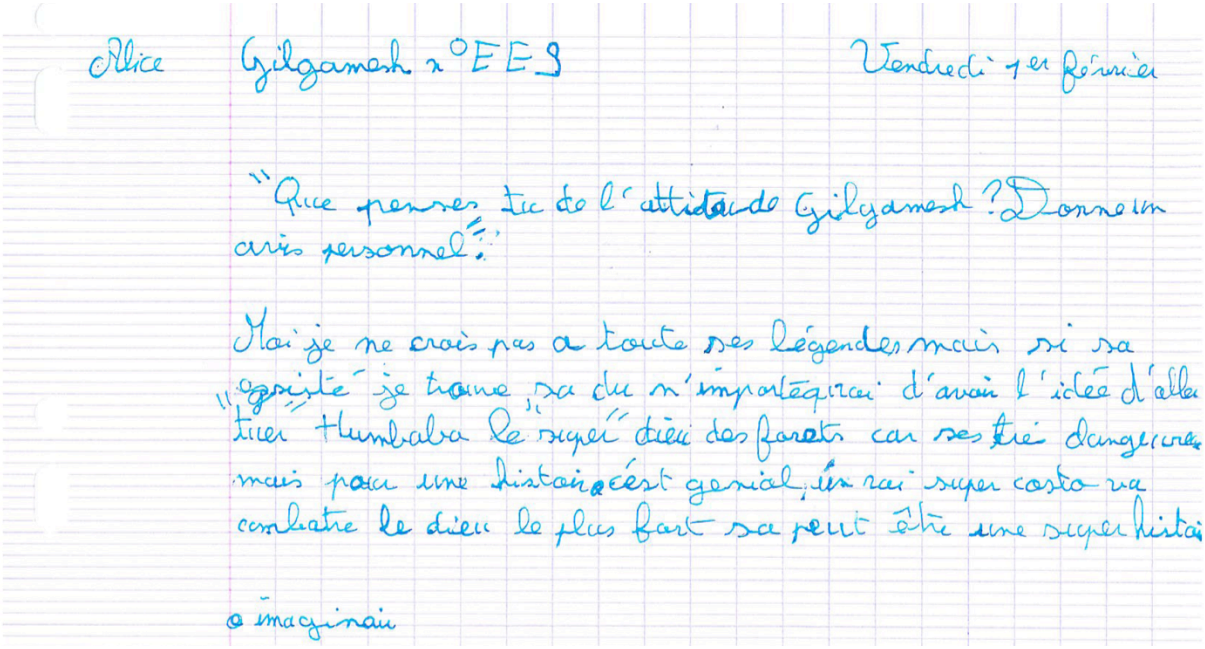
Gilgamesh

"Que pense-tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel

Je trouve que c'est bien ce qu'il fait parce que c'est pour aidé son ami et il est lui aussi triste. Je ne sais pas pourquoi il a décidé d'aller tué Humbaba, si c'est pour motiver son ami ou si c'est pour lui remonter le moral mais c'est gentil ce qu'il fait.

ANNEXE R : III-14-7

Alice– Elève de CM2 – Toulouse (2) – 2012-2013- écrit 9

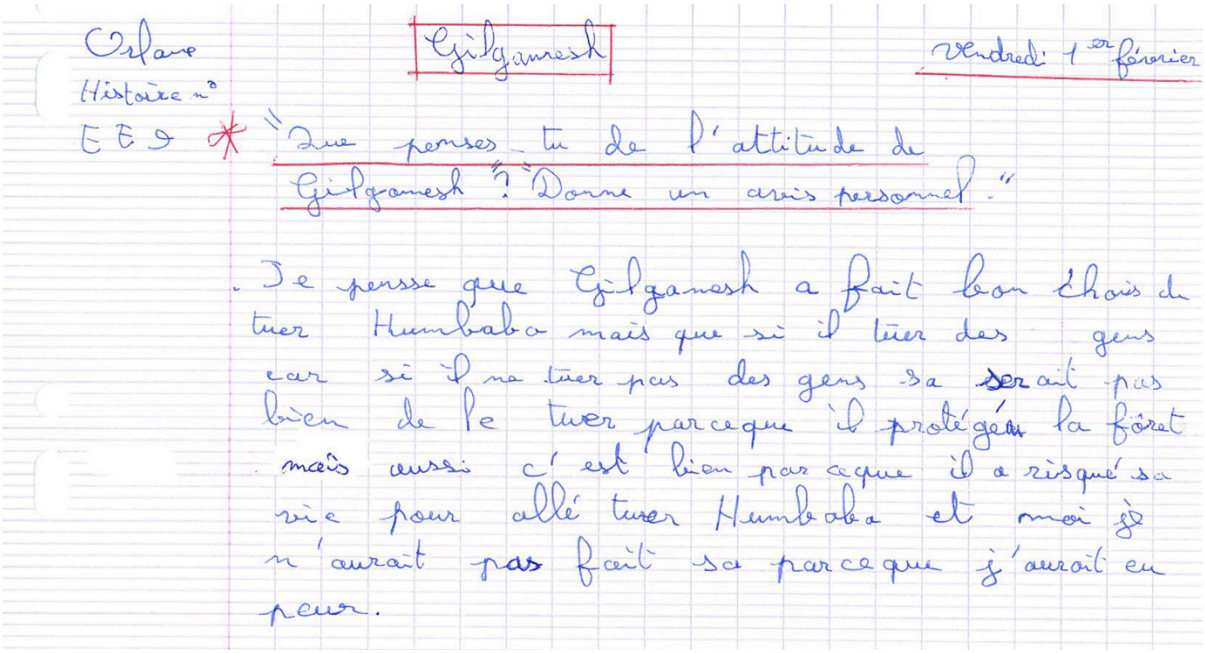


Alice Gilgamesh n°EES Vendredi 1er février

"Que penses tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel."

Moi je ne crois pas a toute ses légendes mais si sa "gentille" je trouve sa dur n'importe quoi d'avoir l'idée d'aller tuer Humbaba le super dieu des forets car ses très dangereux mais pour une histoire c'est genial, j'en rai super content de combattre le dieu le plus fort sa peut être une super histoire imaginaire

Orlane– Elève de CM2 – Toulouse (2) – 2012-2013- écrit 9



Orlane Gilgamesh Vendredi 1er février

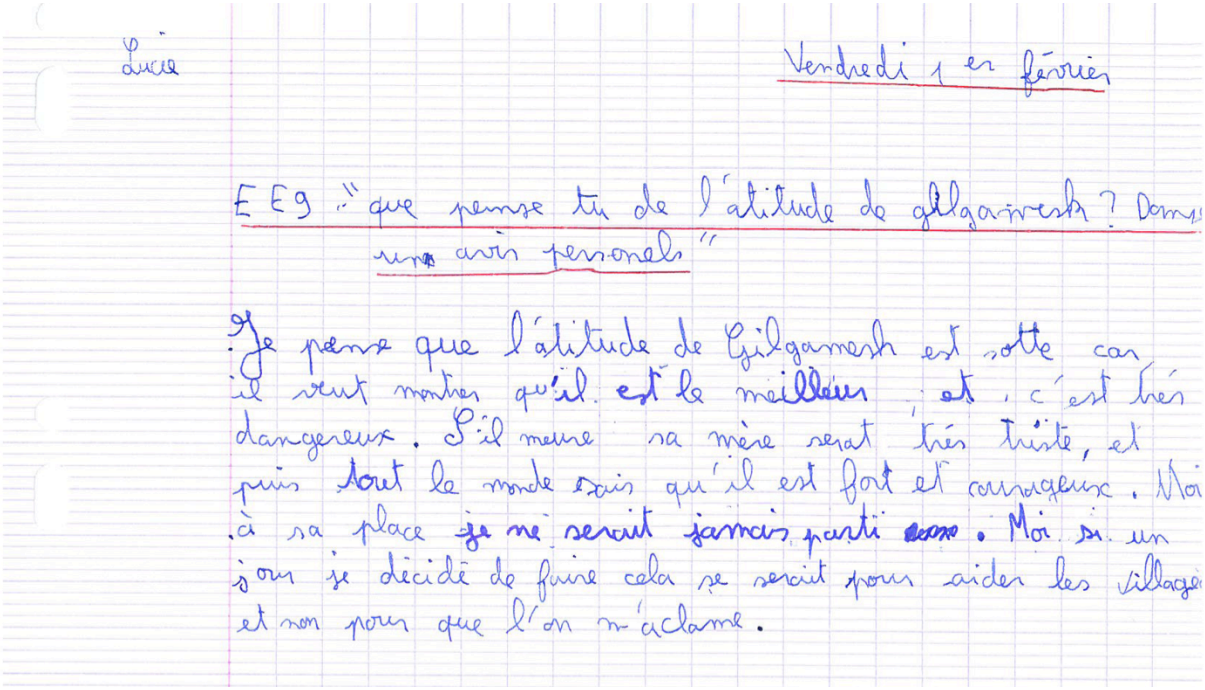
Histoire n°

EES * "Que penses tu de l'attitude de Gilgamesh ? Donne un avis personnel."

Je pensse que Gilgamesh a fait bon choix de tuer Humbaba mais que si il tuer des gens car si il ne tuer pas des gens sa serait pas bien de le tuer parceque il protégeait la forêt mais aussi c'est bien par ceque il a risqué sa vie pour allé tuer Humbaba et moi je n'aurait pas fait sa parceque j'aurait eu peur.

ANNEXE R : III-14-7

Lucie– Elève de CM2 – Toulouse (2) – 2012-2013- écrit 9



Lucie

Vendredi 1 er février

EEG : "que pense tu de l'atitude de gilgamesh ? Donne ton avis personel"

Je pense que l'atitude de Gilgamesh est sotte car il veut montrer qu'il est le meilleur et, c'est très dangereux. S'il meure sa mère serait très triste, et puis tout le monde sais qu'il est fort et courageux. Moi à sa place je ne serait jamais parti aussi. Moi si un jour je décide de faire cela se serait pour aider les villageois et non pour que l'on m'acclame.

ANNEXE S : III-14-8

Maona– Elève de 6e – Villemur-sur-Tarn– 2012-2013- écrit 10

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : _____ **Prénom :** Maona

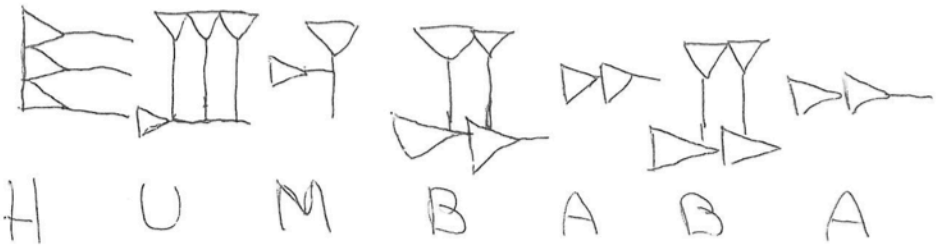
ECRITURE 10

Gilgamesh fait la description d'Humbaba.

Humbaba est le plus terrible des mostre. Ses cris font trambler la terre et les océans, sa bouche déverse une vague de lave et son halleine est si vorte qu'elle pourrait tuer toute une cité. Il entend et vois la moindre chose aerien, terrestre ou aquatique. Personne ne la jamais défier auparavants. Il a aussi une armure à couche.

CALLIGRAPHIE

Gilgamesh écrit le mot « Humbaba » en cunéiforme



ANNEXE S : III-14-8

Morgane– Elève de 6e – Villemur-sur-Tarn– 2012-2013- écrit 10

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Morgane

ECRITURE 10

Gilgamesh fait la description d'Humbaba.

Mère, je vais vous décrire Humbaba.
Il été pire de ce que tu m'avais dit, bien pire.
Sa tête été terrifiante son haleine déversait la mort, ses cris vous terrifiaient ses armure étaient presque indestructible, il nous avait entendu bien avant que l'on arrive. Je souhaiterais jamais ce monstre-

Lucas– Elève de 6e – Villemur-sur-Tarn– 2012-2013- écrit 10

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Lucas

ECRITURE 10

Gilgamesh fait la description d'Humbaba.

"Quand je l'ai vu, j'ai failli rebrousser chemin, tellement sa face monstrueuse (avec ses cornes) inspirait peur. Je sentais son haleine de 100 mètres, mais je résistais, son visage était doté de deux yeux globuleux, et d'une bouche féroce. Son corps écailleux me disait que nous n'avions aucune chance, avec ses ailes toutes froissés, il se rendait imbattable."

ANNEXE S : III-14-8

(anonyme) – Elève de 6e – Villemur-sur-Tarn– 2012-2013- écrit 10

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :**

ECRITURE 10

Gilgamesh fait la description d'Humbaba.

Ce monstre, était tellement horrible qu'il était impossible de le regarder en face. Sa tête changeait et nous etions effeuré ! Son haleine exalter la mort, nous l'avions éviter de justesse. Il cracher le feu. Il avait un collier qui m'intriguer : il y avait 7 trous... Après j'ai compris à quoi celà servait ce collier envoyer de laser !

Il était aussi grand que nous mais avait de plus grandes oreilles. Il portait 7 armures et avait une hache d'or.

Malgés celà nous l'avons terrasser à l'aide des dieux.

ANNEXE S : III-14-8

Mélanie – Elève de CM1/CM2 – Mas Grenier – 2011-2012 – écrit 10

Séquence 10

Le Récit de Gilgamesh

NOM : _____ **Prénom :** Mélanie

ECRITURE 10

Gilgamesh fait la description d'Humbaba.

Humbaba a une bouge qui crache du feu. Humbaba est fort, grand ....
Humbaba a des cheveux en bisuet et a des chemises de la couleur blé. Humbaba a des habits déchiré, des dent jaune. sont visage est tout déformé.
Humbaba n'a pas de chaussure. Humbaba à la tête ronde. est a une allaire de mort.
Voilà la description d'humbaba

Bryan – Elève de CM1/CM2 – Mas Grenier– 2011-2012 – écrit 10

Séquence 10

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Bryan

ECRITURE 10

Gilgamesh fait la description d'Humbaba.

C'est un grand homme et gros, qui à sept cuirasse magiqueso Il à un cris capable se de regetter ses innemies en dehors de sa forêt o Sont poisson et vieder et mort d'Humbaba et était invinsible mais nous l'avons battu o J'aurais cruc que nous aurons pris plus de temps pour le tuer mais finalement sa nous à pris de moins de temps que le voyageo Quand nous avons tuer Humbaba je Lui est arracher ses intestin car j'était encolère de se qui avait dit à propo de Enkidu. Maintenant nous avons plus que qui a construire le murez et pour la village le temple d'Enlil.

ANNEXE S : III-14-8

Maxime – Elève de CM1/CM2 – Mas Grenier– 2011-2012 – écrit 10

Séquence 10

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Maxime

ECRITURE 10

Gilgamesh fait la description d'Humbaba.

Après le combat contre Humbaba, j'ai trouvé qu'il était épouvantant un œil, des cheveux avec des cobras au bout et plein de cicatrices horribles. Ses sept cuirasses avait toutes un pouvoir : la première avait le pouvoir des ténèbres, la deuxièmes avait le pouvoir du vent, le troisièmes avait le pouvoir du magma, la quatrièmes avait le pouvoir du tremblement de terre, la cinquièmes avait le pouvoir du bruit du démon, la sixièmes avait le pouvoir de la pierre.

Léa – Elève de CM1/CM2 – Mas Grenier– 2011-2012 – écrit 10

Séquence 10

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Léa

ECRITURE 10

Gilgamesh fait la description d'Humbaba.

Cher journal, ça y est j'ai combattu Humbaba et il est définitivement mort !

Voilà sa description :

Le démon est très grand, très puissant, ses cheveux sont boucles, fourchus et de couleur brun. Ses yeux sont bleu, son nez est en trompette et ses lèvres sont assez épaisses. Sa voix était très grave et le son de sa voix sortait très mal comme si il était en rouer. Il avait de long bras et il était assez musclait. Humbaba avait des affaires tous déchirés, ce monstre avait de longues gambes et de grands pieds. Il avait 7 cuirasses pour le protégé et éblouir les adversaires qui voulait pénétré dans la forêt. Quand il criait le son sortait très aigus et son haleine était épouvantable, elle empoisonné les adversaire. Le démon est vraiment hideux.

Voilà la description de Humbaba !

ANNEXE T : III-14-9

Emilio- Élève de 6e – Villemur-sur-Tarn– 2012-2013 – écrits 12, 13 et 14

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** EMILIO

ECRITURE 12

Ecris le message qu'Enkidu laisse à Gilgamesh avant de mourir.

Cher ami,

Je tiens tout d'abord à me pardonner pour la fois où je t'ai incité à tué "la vache grise", tu te souvient... au début tu a refusé puis tu as cédé et tu as été blessé, je suis désolé.

Je tiens aussi a te remercier car tu m'as ouvert les yeux, tu m'as accepter comme un frère, tu m'as protégé et chéri. Nous avons rigolé ensemble, combattu ensemble et pleuré ensemble. Lache que je reposerai serein et tranquille, ne t'inquiète pas pour moi. Fais ce que tu sais faire, protège ta ville, ta famille et honore le dieu Shamash de ma part. Je t'aime Gilgamesh, je t'aime

Ton ami, Enkidu.

ANNEXE T : III-14-9

EMILIO

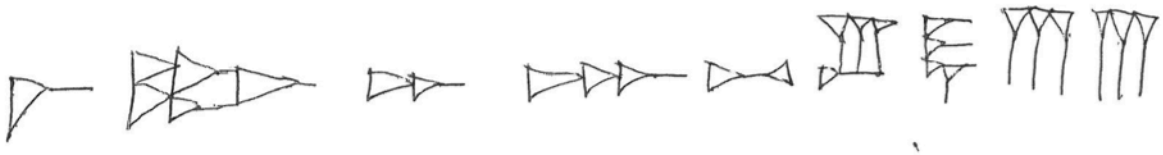
ECRITURE 13

Gilgamesh écrit dans son journal ce qu'il ressent après la mort d'Enkidu.

Enkidu était formidable, je ne sais pas pourquoi je ne l'ai pas aidé : une part de moi me disait oui et l'autre non. J'ai batti un temple pour lui et je l'honore tout les jours. Je suis serein car lui aussi est serein mais je me sens toujours un peu seul. Je l'aimais de tout mon coeur et je l'aime encore. Il était une part de moi et sans cette part, il y a un vide mais cette lettre me rassure car je sais qu'il repose en paix. Et je sais qu'il est là, il me regarde et il est fier de moi.

CALLIGRAPHIE

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh à la mort d'Enkidu.



TRANQUILL

ANNEXE T : III-14-9

ALAIN

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : _____ **Prénom :** EMILIO

« Moi, j'étais ton ami, ton frère, nous étions les deux faces de la même médaille.
Vous, anciens de la cité, et vous, jeunes gens d'Uruk, écoutez-moi. Je pleure mon ami... »

Le Récit de Gilgamesh, Ecole des Loisirs, p. 68

ECRITURE 14

Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant les officiels du royaume et le peuple d'Uruk.

[...] Qu'elle t'acclame la mariée que tu as sauvée grâce à ton courage et ta bravoure.

- Qu'ils t'acclament Tammuz, Aladu, le lion, le cheval, le berger et Ishullanu que tu as vengé en tuant majestueusement le taureau céleste.

- Qu'ils t'acclament les paysans qui pourront maintenant se balader librement dans la forêt des cèdres sans craindre que Humbaba les tuent.

- Et enfin que moi je t'acclame car tu m'as réveillé, tu m'as aidé, tu m'as accompagné et tu m'as sauvé grâce à ta corpulence sans limite, ta force incomparable et ta beauté inégalée.

ANNEXE T : III-14-9

Fanny- Élève de 6e – Villemur-sur-Tarn– 2012-2013 – écrits 12, 13 et 14

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : _____ **Prénom :** Fanny

ECRITURE 12

Ecris le message qu'Enkidu laisse à Gilgamesh avant de mourir.

Cher Gilgamesh

Je voulais te dire quelle que tous avant de mourir.
Je veux te dire que ~~ton message~~ tous nont temp passé ensemble
tout ~~cela~~ ~~dû~~ ~~toi~~ va me manque de ne plus pouvoir
se voir, passé des moments avec toi.
Je ton tenir à te ~~te~~ remercier je m'avait apris* Merci.
Mais bon à cause de toi je vais mourir alors que toi
tu ne tintéresse pas que je vais mourir. On se retrouvera
au paradit. Merci

Condialement Enkidu

Enkidu

* à me compatre ; et a connaître l'amitier

ANNEXE T : III-14-9

ECRITURE 13

Gilgamesh écrit dans son journal ce qu'il ressent après la mort d'Enkidu.

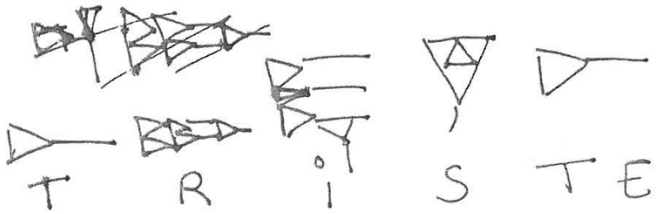
Je suis heureux qu'Enkidu soit mort car, grâce à ça je puis pouvoir me faire remarqué.
Mais après je suis triste car, c'était un bon ami je tenais beaucoup à lui.
Mais il m'a déçu de ne pas me l'avoir dit plus tôt avant de mourir.

Le 29 mars 1700

Gilgamesh

CALLIGRAPHIE

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh à la mort d'Enkidu.



ANNEXE T : III-14-9

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : _____ **Prénom :** Fanny

« Moi, j'étais ton ami, ton frère, nous étions les deux faces de la même médaille.
Vous, anciens de la cité, et vous, jeunes gens d'Uruk, écoutez-moi. Je pleure mon ami... »

Le Récit de Gilgamesh, Ecole des Loisirs, p. 68

ECRITURE 14

Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant les officiels du royaume et le peuple d'Uruk.

Toi, Enkidu tu aurais tu courage, de la joie de vivre
Moi, je suis content de t'avoir connu
Qu'ils te pleurent se qu'ils t'ont fais du mal
Qu'elles pleurent les femmes qui t'aimées
Qu'il pleure le garçon qu'il te voulais ta mort
Qu'elle tepleure pour avoir perdu un ~~homme~~ fort.
Toi, qui ma beaucoup apris
Toi, qui me soutenait
Avec toi, je passé tu tons
Toi, qui était mon frère mais à partir de se jour tu resteras toujours dans mon coeur, dans ma mémoire.
A ce jour on a beaucoup de respés envers toi !
Moi, et tout en envoi du respés pour toi nous allons beaucoup faire de chose pour toi en premier nous allons faire une statue pour toi
Moi, qui aurais de mi lit + les plus par mis nous.
Si tu m'entendent en se jour sache que je suis vraimont triste.
J'aurai voulu te dire à quel point je tien à toi et que je tien beaucoup que nos moments passé ensemble vá me manqué
Toi, qui m'a aidé de à sové mon peuple
Toi, qui à se jour ton coeur ne pas plus q
Maintenant tu pourras resté dans se lit.
A tonbeaux nous allons mangé du pain et nous allons boire de la bierre

ANNEXE T : III-14-9

Marion- Élève de CM1/CM2 – Mas Grenier– 2011-2012 – écrits 12, 13 et 14

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :** Marion.

ECRITURE 12

Ecris le message qu'Enkidu laisse à Gilgamesh avant de mourir.

Le message de mon frère.

Mon frère m'a laissé un message avant de mourir. J'ai tenu à le marqué car il me fait mal au cœur. Bien sur il n'ai pas plus marrant que les autres.

Mon frère, je ne voulai pas te quitter mais le destin en a décidé autrement. J'ai décidé de t'écrire ce mot pour que tu te souvienne de moi et de toutes les choses que nous avons accompli. Tout d'abord, je tenais à te dire combien je t'aimais. J'ai su que j'allais mourir, à cause des songes que j'avais fait. Je l'ai su car tes songes elles étaient devenu réalité enfin. Je ne sais pas si tu t'en rappèle mais je voulais te le raconter. J'ai rêvé que Anu, Enlil, Ea et Shamash, tenaient conseil. Ils ont parlé pendant quelques heures et ils décidèrent de me damner. C'était pour ça que chaque jour j'avais mauvaise mine et j'étais malade aussi Donc voilà je te fais mon dernier adieu. Malgré tout ce que l'on a fait. Adieu je t'aime

ANNEXE T : III-14-9

ECRITURE 13

Gilgamesh écrit dans son journal ce qu'il ressent après la mort d'Enkidu.

Le que je resend après la mort de mon frère
Le texte est bien triste mais il faut bien le marqué.
Je vais essayé de dire se que je ressend après cette tragédie ébais tu c'est journal c'est pas facile de dire cela mais je vais éssayé Le lendemain de la mort de mon frère je suis allé voir son corp et je lui est parlé. Je lui est dit que je n'arrivait pas à vivre sans lui et que j'étais perdu. Je n'avais plus de force j'étais tout faible. Partout où j'allais je pensais à toi. ébais bon il le faut bien

FIN

CALLIGRAPHIE

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh à la mort d'Enkidu.

ANNEXE T : III-14-9

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : [illegible] **Prénom :** Marion

« Moi, j'étais ton ami, ton frère, nous étions les deux faces de la même médaille.
Vous, anciens de la cité, et vous, jeunes gens d'Uruk, écoutez-moi. Je pleure mon ami... »

Le Récit de Gilgamesh, Ecole des Loisirs, p. 68

ECRITURE 14

Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant les officiels du royaume et le peuple d'Uruk.

L'hommage à Enkidu.

Ce texte et bien triste mais quand on aime un ami on fait tout pour lui rendre hommage.

Vous, anciens de la cité, et vous, jeune gens d'Uruk, écoutez-moi. Je pleure mon ami Enkidu. J'ai du mal à vivre sans lui. Ma vie sera différente et votre vie aussi sera différente sans lui. Je voudais vous demande une minute de silence pour notre merveilleux ami. Voila les dune minute sont écoulés. et aussi veuillez bien venir à l'enterrement d'Enkidu. Et je tenai à vous dire combien je suis reconnaissan de votre gentillesse. Merci beaucoup et rendez-vous à l'enterrement. Et nous pouvons dire "Aurevoir" à Enkidu.

FIN

ANNEXE T : III-14-9

Manon- Élève de CM1/CM2 – Mas Grenier– 2011-2012 – écrits 12, 13 et 14

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : [illegible] **Prénom :** [illegible]

ECRITURE 12

Ecris le message qu'Enkidu laisse à Gilgamesh avant de mourir.

Je suis désolé de te quitter aussi tôt mais ce n'est pas moi qui le décide c'est mon coeur. Mais malgrès tout ça il faut il faut penser au meilleur souvenir : notre rencontre au mariage, tout c'est bon moment que l'on a passé ensemble... J'espère que tu vas pouvoir tant remettre mais en tout cas on a bien affronté Humbaba. On a été courageux quand même. Il est mort et maintenant c'est à mon tour de mourir il vaut mieux que ça soit moi que toi car tu es un roi formidable.

Tout mes adieux, mes larmes pour toi et tout mon coeur qui resteras gravé dans le tient.

Mon meilleur ami Enkidu.

Enkidu ma dernière signature pour toi.

ANNEXE T : III-14-9

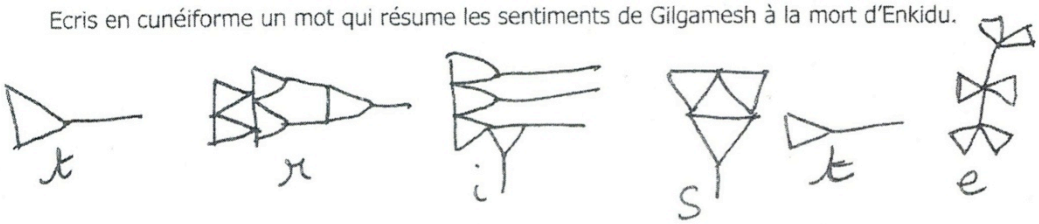
ECRITURE 13

Gilgamesh écrit dans son journal ce qu'il ressent après la mort d'Enkidu.

Je ne me sent pas bien du tout après cette mort. Depuis qu'il est mort je me contrôle plus j'en ai marre toute les cinq minutes je pleure je me suis inscrit à des jeux pour arrêté de pleurer. Enkidu me manque tellement. Je m'ennuie sans lui. Si il n'était pas là Enkidu je n'aurais pas pu combattre Khumbaba. Maintenant je n'ai plus de frère, de meilleur ami. Khumbaba avait raisons je n'ai plus d'ami.

CALLIGRAPHIE

Ecris en cunéiforme un mot qui résume les sentiments de Gilgamesh à la mort d'Enkidu.



triste

ANNEXE T : III-14-9

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : **Prénom :**

« Moi, j'étais ton ami, ton frère, nous étions les deux faces de la même médaille.
Vous, anciens de la cité, et vous, jeunes gens d'Uruk, écoutez-moi. Je pleure mon ami... »

Le Récit de Gilgamesh, Ecole des Loisirs, p. 68

ECRITURE 14

Gilgamesh fait l'éloge de son ami, il lui rend hommage devant les officiels du royaume et le peuple d'Uruk.

Moi, j'étais ton ami, ton frère, nous étions les deux faces de la même médaille.
Vous, anciens de la cité, et vous, jeunes gens d'Uruk, écouter moi. Je pleure mon ami, frère Enkidu est mort. Tout les deux ont a eu beaucoup de courage d'affronter Humbaba. Humbaba aussi est mort mais lui n'était pas mon ami. Avec Enkidu on se fréquenter beaucoup. Humbaba avait réson après sa mort je n'aurais plus d'ami. Je connai personne de plus gentil que Enkidu. Je m'ennuie sans lui. Trouverez-vous pas sa triste? Il va nous manqué dans le village.

ANNEXE U : III-14-10

Lena- Élève de 6e – Villemur-sur-Tarn– 2012-2013 – écrit 17

Séquence 8

Le Récit de Gilgamesh

NOM : _____ **Prénom :** Lina

ECRITURE 17

Gilgamesh écrit dans son journal « Le secret de ma sagesse... »

Ma sagesse vient à ma vie, car je crois que nous apprenissons la sagesse tout au long de notre vie. Même à notre mort nous n'avons pas apprit une grande sagesse.

J'ai commencé a aquérir de la sagesse lors du mariage qui avait lieu a Uruk. J'était jeune et fougueux je trouvais la jeune marié fort belle, donc je décida de m'emparer d'elle. Mais un géant aussi fort que moi s'interposa, il m'empoigna et me fit plié le genou. Ma sagesse a grandi car j'ai appris à ne plus être égoïste et sans coeur.

Cet homme s'appellait Enkidu c'était mon ami et ensemble nous avons tué Humbaba, combattu le taureau céleste. Il était devenu mon ami, mon frère. Mais les dieux ont décidé de le punir pour nos actes. Il est mort en me laissant pour souvenir, une lettre plaine d'amour et de chagrin. Ma sagesse a grandi car j'ai appris le courage, l'amitiée, la mort et le manque. Après cette trajédie je parti à la recherche de l'immortalité. Après un long voyage j'atteignis Utanapishtim qui m'expliqua que la vie éternelle n'était pas destiné aux Hommes, et que devais me réjouir de ce qui m'appartenais. Ma sagesse a grandi car j'ai appris à me raisonner, à accepter et à vivre tout simplement.

La sagesse est une philosophie, elle ne s'apprend pas car elle est en vous à votre naissance. Il faut juste la révéler dans le temps.

ANNEXE U : III-14-10

Chahine- Élève de CM2 – Toulouse– 2012-2013 – écrit 17

Chahine

Lundi Vendredi 15 février 2013

Gilgamesh écrit "Le secret de ma sagesse" en utilisant les éléments de son epopée.

Je suis devenue sage parceque j'ai compris que Enkidu avait la force de me defier et j'ai tout de suite compris que l'on se comprenait. Enfin une personne qui me comprend vraiment, enfin un personne qui s'oppose à moi.

J'ai tout de suite compris que je ne suis pas plus ni moin important que les autres. J'ai enfin compris grace à Enkidu!

ANNEXE U : III-14-10

Maverick- Élève de CM2 – Toulouse– 2012-2013 – écrit 17

Maverick Vendredi 15 février

Le secret de ma sagesse

Je suis devenu sage parce que j'ai eu un fidèle frère Enkidu il m'a appris à être courageux, à soutenir mon peuple. Il m'a dit qu'il fallait aimait et grâce à lui je me suis fait un nom pour les siècle à venir. Le peuple m'a aimé - j'ai été plus confiant mais après que Enkidu est mort j'ai dus surmonter ma peine. Ducoup je suis allez voir Utanapishtim pour la vie éternelle mais j'ai appris que les homme sont tous mortelle donc il faut profiter de la vie la plus heureux possible.

ANNEXE U : III-14-10

Lucie- Élève de CM2 – Toulouse– 2012-2013 – écrit 17

Lucie

Lundi 25 mar

Gilgamesh

EE 16 Gilgamesh écrit « Le secret de ma sagesse »

Moi Gilgamesh avant j'était un jeune homme fort, bêtes, hargneilleux et insouciant, je l'avoue. En rencontrant Enkidu pour la prémière* après nous être battu il m'avait déjà appris quelque chose et un petit feu de sagesse sait réveiller en moi. Dans face et à mesure que je restè avec lui. il m'aidait à comprendre mes rêve, devenir plus prudent, bref toute les qualité pour être sage, et chaque jour le feu de sagesse grandissais. A sa mort je suis redevenu, bêtes et insouciant. Donc je suis allé voir Utanapistim le sage qui a eu la vie eternelle pour qu'il me rende sage et que j'ai la vie éternel. Je lui est parlé pendant des heures et des heures. Puis le feu s'est rallumé, j'étais à nouveau sage ! Et là je ai compris que j'avais agi en idiots et que la vie n'avait pas de but sans la mort. Et je suis rentré à Uruk le coeur léger.

Fin

* fois

ANNEXE V: III-15-1

Bilan du travail sur le « Journal de Gilgamesh »
Questionnaire pour les élèves ayant expérimenté la séquence en classe

RÉPONSES APPORTÉES PAR LES ÉLÈVES INTERROGÉS

Questionnaire après lecture du *Récit de Gilgamesh*

11- Avais-tu entendu parler du *Récit de Gilgamesh* avant de l'étudier en cours de français ?
12- As-tu trouvé la lecture de ce récit difficile ? Explique ta réponse.
13- As-tu effectué d'autres lectures que celles des passages imposés ?
14- Quel passage du récit as-tu préféré ? Pour quelles raisons ?
15- Quel personnage as-tu le plus apprécié ? Explique ta réponse.
16- Quel est le personnage que tu as le moins aimé ? Qu'est-ce qui t'a déplu ?
17- Qu'est-ce que tu as aimé dans l'étude du récit en classe ? Justifie ta réponse.
18- Qu'est-ce qui t'a semblé le plus difficile. Pourquoi ?
19- Aurais-tu aimé faire d'autres activités ? Si oui, lesquelles ?
20- Que t'a apporté cette lecture du Récit de Gilgamesh ? Que vas-tu retenir ?

QUESTION 1 : **Avais-tu entendu parler du *Récit de Gilgamesh* avant de l'étudier en cours de français ?**
6e Clg Gambetta Cahors (46) 2010-2011
1- Non (x 20) 19- Oui, elle en parlait souvent qu'on allait travailler sur ce récit
CM2 Mas Grenier (82) 2011-2012
1- Non (x20)
CM2 Jean Chaubet Toulouse (31) 2011-2012
1- Non (x 16) 4- Oui 5- Oui par ma demi-sœur, mais juste le titre (« Gilgamesh »). 10- Oui, j'en avais déjà entendu parler et je connais déjà toute l'histoire. 17- Oui je l'ai entendu plusieurs fois chez Jonas.
CM2 Jean Chaubet 2 Toulouse (31) 2012-2013
1- Non (x 15) 2- Non pas du tout. Mais pour moi c'est une bonne découverte. Je serais tentée de la lire entièrement. 3- Non mais mon cousin à une photo de « lui » dans sa chambre. 17- Non je n'en avais jamais entendu parler avant les cours de français. Car je préfère les romans policiers ou les livres sur les guerres ou aventures avec guerre.
6emeA Gambetta Cahors (46) 2012-2013
1- Non (x 23) 18- J'en ai entendu parler avant de l'étudier, j'ai lu un résumé dans un livre de mythologie. 19- Oui par mon tonton, il étudie Gilgamesh. 21- Oui j'en avais entendu parler par mon père.
6emeE Gambetta Cahors (46) 2012-2013
1- Non (x 23) 11- Oui ma cousine l'a lu et le professeur en a parlé. 12- Oui par ma sœur. Car elle avait le livre. 14- Oui la sœur d'une amie m'en avait parlé. 22- Oui j'en avais entendu parler. 24- Oui, un peu en histoire.

ANNEXE V: III-15-1

QUESTION 2 :
As-tu trouvé la lecture de ce récit difficile ? Explique ta réponse.

6e Clg Gambetta Cahors (46) 2010-2011

1- Non, car c'était bien rédigé et les paragraphes étaient courts
2- Non ! Je connais Ulysse et ça n'a pas trop de différence.
3- Non car moi j'ai bien aimé donc je n'ai pas trouvé la lecture difficile.
4- Non, car j'ai déjà lu des livres plus difficiles.
5- Non, car j'ai déjà lu beaucoup de livres mieux.
6- Enfin, ça dépend des passages.
7- Non, elle était bien mais quelquefois longue. D'habitude, en français, on fait [des] exercices au tableau, orthographe, conjugaison,…
8- Oui, par moments, il y avait des mots que je ne connaissais pas.
9- Non
10- Non, la lecture était plutôt simple, mis à part quelques passages.
11- Un peu car il y a le nom de dieux et des villes.
12- Oui, je l'ai trouvé difficile car il y a des mots qui sont durs à comprendre et à prononcer et, des fois, les mots ne sont pas dans le dictionnaire donc le texte est dur à comprendre.
13- Non, car c'est quand un classique abrégé et comme on l'étudie en classe, c'est bien expliqué.
14- Non car les textes ne sont pas difficiles à comprendre.
15- Non, car tout est bien expliqué, avec des mots faciles.
16- Un tout petit peu difficile quand il y avait des mots compliqués.
17- Non, car il expliquait bien, il y avait beaucoup d'action et j'ai adoré.
18- Un peu car je ne comprenais pas certains mots.
19- Oui, parce que au début je ne comprenais pas et après c'était un peu difficile.
20- Non
21- Non, car je l'ai déjà lu l'année dernière *(en contradiction avec question 1)*

CM2 Mas Grenier (82) 2011-2012

1- Elle était assez difficile car je connaissais pas beaucoup de choses.
2- Oui il y a des mots qui étaient compliqués.
3- Oui car il y avait des prénoms difficiles.
4- Non parce que vous lisez bien donc j'ai pas eu trop de mal.
5- Oui car il y avait des mots, des expressions que je n'arrivais pas à lire ou à comprendre.
6- Non car on ne faisait pas qu'écrire, on dessinait aussi.
7- Oui à cause des prénoms.
8- Vers la fin j'ai trouvé ça difficile car il fallait bien écouter.
9- Non car on faisait de la production d'écrit mais aussi du dessin.
10- Oui car c'est vieux et il y a beaucoup de mots difficiles puis des noms de dieux.
11- Oui j'ai trouvé qu'elle était dure. Parce qu'il y avait plein de mots que je ne comprenais pas et les prénoms étaient difficiles à prononcer et à lire.
12- Oui je l'ai trouvé un peu difficile parce qu'il y avait des mots qu'on ne comprenait pas.
13- Ca dépendait des tablettes, certaines ont étaient assez difficiles à comprendre.
14- Oui j'ai trouvé la lecture difficile parce qu'il y avait des mots que je ne comprenais pas mais c'était surtout les prénoms des personnages et quelques mots comme « lazulité » et quelques phrases où je n'arrivais pas à comprendre le sens.
15- J'ai trouvé la lecture difficile parce que tous ces personnages qui ont chacun quelque chose. C'était dur.
16- Ca va mais quand même un petit peu. Il y avait des mots un peu compliqués.
17- Je l'ai trouvé facile sauf à des moments où je n'écoutais pas assez. Je l'ai trouvé facile car ça me plaisait.
18- Oui j'ai trouvé la lecture de ce récit difficile car les mots étaient compliqués à lire.
19- Non je ne l'ai pas trouvé très difficile car j'ai une bonne mémoire donc quand la maitresse nous donnait la définition d'un mot, je le retenais.
20- Non. J'ai pas trouvé la lecture de ce récit difficile car j'ai trouvé facile pour moi parce que la maitresse nous aidait un peu.

CM2 Jean Chaubet Toulouse (31) 2011-2012

1- Par moment oui car les personnages enfilaient les discours.
2- Non, car nous avions des photocopies et que si on ne comprenait pas, la maîtresse nous expliquait.
3- Non, mais à quelques moments un peu.
4- Un peu car il y avait des mots difficiles.
5- Un peu car je ne comprenais pas trop ces histoires, ces prénoms qui m'embrouillaient un peu.
6- Non, c'était écrit gros et j'étais passionné.
7- Non car on l'a lu en plusieurs fois et on l'a bien expliqué.

8- Non j'ai l'habitude de lire.
9- Non il était un peu long mais pas difficile.
10- Non je ne l'ai pas trouvé difficile car je l'avais déjà lu avec plus de détails.
11- Non parce que je trouvais que l'écriture était grosse et les émotions faciles à ressentir.
12- Assez parce qu'il y avait des choses difficiles à comprendre.
13- Oui c'était dur d'écrire.
14- Bof. J'ai plus ou moins compris le récit.
15- Ca dépendait car des fois c'était un peu difficile de comprendre tous les mots.
16- Oui parce que des fois, il y avait des dieux qui étaient durs à prononcer.
17- Non mais il y avait des petits moments où il y avait les noms des dieux qui m'embêtaient.
18- Non pas trop car tout les mots et phrases étaient compréhensibles…
19- Non, je comprenais bien les mots dans ce récit.
20- Non car en imaginant les scènes on comprend ce qui se passe.

CM2 Jean Chaubet 2 Toulouse (31) 2012-2013

1- Oui j'ai trouvé ce récit dur parce qu'il fallait beaucoup écrire.
2- Oui car ça change de sujet tout le temps.
3- Oui car il y avait des noms difficiles à prononcer et il y a des moments où je savais pas qui parlait.
4- Oui je les trouvais difficile car on ne comprenait rien.
5- Un peu parce que les prénoms ils sont difficiles à retenir et en plus il y a plusieurs histoires.
6- Non je n'ai pas trouvé cette lecture difficile parce que les mots étaient faciles à comprendre.
7- Je n'ai pas trouvé la lecture difficile parce que j'ai tout compris et j'ai tout aimé.
8- Je l'ai trouvé difficile parce qu'il y avait des mots que je ne comprenais pas.
9- Oui parce que c'était de la lecture compliquée et que c'était dur à comprendre car l'histoire était compliquée.
10- Oui je l'ai trouvé difficile car je n'ai pas vraiment l'habitude de lire des livres aussi longs.
11- Oui j'ai trouvé la lecture de ce récit difficile car souvent, on parlait de plusieurs personnages à la fois, il y avait des mots assez compliqués.
12- Il était compliqué à comprendre à cause de la maîtresse qui sautait des passages et il était triste qu'Enkidu meurt.
13- Oui j'ai trouvé ce récit difficile parce que je ne comprenais pas tous les mots de ce récit.
14- Oui un peu parce qu'il y avait quelques mots que je ne comprenais pas.
15- Oui parce que je ne comprenais pas certains mots.
16- Oui parce qu'on nous lisait que des petits passages et on ne pouvait pas lire tout le texte.
17- Un peu, car certains mots étaient difficiles. Il y avait des noms que l'on connaissait pas et l'explication était dure à comprendre.
18- Oui j'ai trouvé la lecture difficile car le livre était très triste et certains mots étaient compliqués.
19- Oui parce que je comprends pas beaucoup de choses et que je comprends pas pourquoi Enkidu meurt.

6emeA Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Non, je n'ai pas trouvé ce récit difficile.
2- Non je n'ai pas trouvé la lecture difficile.
3- Non les textes étaient compréhensibles.
4- Non ça allait, c'était normal, sauf quelques mots, que je ne connaissais pas.
5- Oui, j'ai trouvé un peu la lecture de ce récit difficile au début du récit quand la courtisane va vers Enkidu pour lui offrir l'amour.
6- Pas vraiment car ma mère l'a lu en même temps que moi et m'a tout expliqué.
7- Non je n'ai pas trouvé cette lecture difficile juste des mots difficiles que je ne connaissais pas.
8- Non, car c'était bien écrit et on comprenait les mots.
9- Non, car c'était simple, pas de complications.
10- Oui, je n'ai pas aimé la tablette VII car elle était longue et difficile.
11- Non ça va, même si il y avait des passages compliqués.
12- Non, à part les noms des dieux que je mélange.
13- Non, certains passages étaient plus intéressants donc ils étaient plus faciles. Ceux que je n'aimais pas étaient plus durs à lire.
14- Non à part la tablette 7 car elle est ennuyante.
15- Non car vous nous avez aidés.
16- Non, mais c'est un autre style que ce que je lis d'habitude. Je trouve ce style plus poétique.
17- Un petit peu parce que des fois on devait faire des textes, c'était un peu dur.
18- J'ai trouvé la lecture facile, car j'ai l'habitude de lire ce genre de récit.
19- Non. Car il y a des mots que je connais bien et d'autre pas. Donc le livre m'a appris des mots. Merci le livre.
20- Non, car c'était un livre normal.
21- Non, cette lecture est simple mais il y a quelques moments que je n'ai pas compris : tablette 10 et 11.

ANNEXE V: III-15-1

22- Je ne l'ai pas du tout trouvé difficile, quand on lit comme il faut on comprend le livre.
23- Non je n'ai pas trouvé ce récit difficile.
24- Non car les tablettes étaient assez courtes.
25- Oui un petit peu avec les mots un peu étrange comme Enkidu, Gilgamesh…
26- Non mais dans ce récit il y avait certains mots que je ne comprenais pas.

6emeE Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Non
2- Non parfois oui. Parce qu'ils ont été longs.
3- Un peu à la tablette V.
4- Oui, il y avait des mots que je ne comprenais pas.
5- Non, car il n'y avait pas de mots difficiles et s'il y en avait, il y avait des explications à la fin du livre.
6- Non, sauf quelques mots.
7- Oui, il y avait certains mots que je ne connaissais pas.
8- Non, des fois les noms des dieux me gênaient car à chaque fois il fallait voir à l'index à chaque fois pour expliquer la fonction du dieu.
9- Non car il y avait des mots faciles.
10- Oui parce qu'il y avait des mots difficiles, je ne comprenais pas des passages du livre.
11- Oui, à certain moment car certaines tablettes sont tristes.
12- Oui car il y avait des mots qu'on ne comprenait pas très bien.
13- Oui parce qu'il y a beaucoup d'aventures.
14- Non car c'était écrit assez gros.
15- Oui vu que j'étais absent à des cours, je devais lire des chapitres et ça m'embrouillait.
16- Oui parce que des fois on comprenait pas tous les mots du récit.
17- Non, la lecture était simple.
18- Non, ce n'était pas difficile.
19- Non, je lis souvent des romans. J'ai trouvé cette lecture agréable et intéressante.
20- Je ne l'ai pas trouvé très difficile, mais à certains endroits, il y avait des mots que je ne comprenais pas.
21-
22- Non, aucune difficulté : les mots sont faciles à comprendre.
23- Un peu car il y avait des mots difficiles.
24- Un peu parce qu'il y avait des mots, des passages un peu difficiles à comprendre.
25- Non, car je suis habitué à lire des livres.
26- Pas forcément.
27- Elle était difficile parce que ça demandait beaucoup de travail.

ANNEXE V: III-15-1

QUESTION 3 : **As-tu effectué d'autres lectures que celles des passages imposés ?**
6e Clg Gambetta Cahors (46) 2010-2011
1- J'ai lu les 5 premières tablettes avant qu'on les lise en classe. 2- Oui, chapitre XII et la descente d'Ishtar en enfer 4- Oui, tout le livre. (x 3) 6- Non (x 9) 7- Oui, j'avais lu tout le récit pendant les vacances. 12- Oui, j'ai lu toutes les tablettes avec le début de la tablette I et la descente d'Ishtar aux Enfers. 13- Oui, celles de la tablette I à la tablette III 14- Oui, à partir de la tablette V, je me suis avancée, et peu à peu, j'ai lu jusqu'à la fin. 18- Oui, j'ai lu la tablette 12, aussi la descente d'Ishtar aux enfers pour en savoir plus. 20- Oui, la Cabane magique, le *Lac de la louve, le petit Poucet* et *Le chevalier fantôme.*
CM2 Mas Grenier 2011-2012
1- Jamais 2- Pas de réponse (x 19)
CM2 Jean Chaubet Toulouse (31) 2011-2012
1- Non (x 19) 10- Oui, je connais d'autres passages car j'ai lu tout le livre.
CM2 Jean Chaubet 2 Toulouse (31) 2012-2013
1- Non (x 14) 9- Non mais nous avons appris un peu plus sur l'histoire de ce récit en cours d'histoire. 12- Non je n'ai pas lu le livre pour ne pas tricher et j'avais d'autres livres à lire. 14- Non parce que c'est la maitresse qui nous lisait. 15- Non parce que je voulais l'écouter avec les autres élèves de la classe. 17- Non car j'ai trouvé que c'était mieux d'imaginer et une fois que je l'ai imaginé peut-être que je le lirai pour comparer (quand j'aurais fini mon livre).
6emeA Gambetta Cahors (46) 2012-2013
1- Non (x 18) 2- Oui j'ai lu jusqu'à la tablette 12 mais je n'ai pas lu le reste. 4- Oui j'avais déjà lu le livre jusqu'à la tablette 8 et j'ai commencé à lire la tablette 12, les 8 ou 12 premières lignes mais je m'en suis lassée très vite. 6- Oui j'ai lu la tablette XII et la descente d'Ishtar aux enfers. 7- Oui j'ai lu la tablette 1 et la tablette 12 en plus des lectures qui ont été lues en classe. 12- Oui, j'ai lu la tablette 12 et la descente d'Ishtar aux enfers. 13- Oui, la descente d'Ishtar aux enfers. 22- Oui j'ai tout lu. 23- J'ai lu les premières tablettes et le début de la tablette 12.
6emeE Gambetta Cahors (46) 2012-2013
1- Oui, j'ai lu toutes les tablettes y compris la tablette XII et j'ai lu l'index. 2- Non (x 12) 3- Oui mais un peu. 6- Oui la tablette 12. 7- Oui la tablette 1, 2, 3, 4. 8- Oui j'ai lu la descente d'Ishtar aux enfers et la tablette XII. 10- Oui 15- Oui la bibliographie. 16- Oui, mais pas la 12ème. 17- Oui la 1ère tablette. 19- Oui, j'ai lu tout le récit à la maison. 20- Oui, j'ai lu la tablette XII et « La descente d'Ishtar aux enfers ». 21- Oui, la tablette 12 et l'index. 23- Oui, jusqu'à la fin de la tablette XII. 24- Oui, je l'ai lu jusqu'à la moitié. 26- Oui des fois.

QUESTION 4 :
Quel passage du récit as-tu préféré ? Pour quelles raisons ?

6e Clg Gambetta Cahors (46) 2010-2011

1- J'ai bien aimé la tablette 3 car il y avait du suspense et de l'action.
2- Aucun, ils sont tous pareils.
3- J'ai préféré celui où il fait son périple car, à la fin, il revient de son périple sage.
4- Le moment où Enkidu empêche Gilgamesh de prendre la mariée à son mari car cela montre la sagesse d'Enkidu et la tyrannie de Gilgamesh.
5- Je n'en ai préféré aucun.
6- Quand Gilgamesh a découvert que la vie éternelle n'existait pas.
7- J'ai bien aimé le moment où Utanapishtim raconte le déluge. Je l'ai trouvé intéressant.
8- C'est quand Gilgamesh arrive au jardin de dieux. J'imaginais ce passage dans ma tête et j'ai trouvé ça très joli.
9- J'ai préféré le passage du récit quand Gilgamesh et Enkidu ont tué Humbaba et le taureau céleste.
10- J'ai préféré le passage du taureau céleste car le comportement d'Enkidu m'a étonné.
11- J'ai préféré quand ils ont tué Enkidu car c'est le moment où il y a le plus d'action *(confusion avec Humbaba ?)*
12- Le passage où Gilgamesh reste avec Enkidu après sa mort, parce que cela se voit qu'il ne veut pas le quitter, qu'il lui est fidèle.
13- Mon passage préféré est le grand périple de Gilgamesh car Gilgamesh veut accéder à la vie éternelle mais c'est un peu de l'égoïsme, il ne pense qu'à lui, il ne doit pas oublier qu'il a une ville à gouverner.
14- C'est vraiment à la fin quand Gilgamesh finit par comprendre qu'il ne trouvera jamais la vie éternelle et qu'il faut qu'il vive bien sa vie.
15- « Je reste avec lui jusqu'à ce que les vers lui sortent du nez. » car ça fait preuve d'une très forte amitié.
16- Le moment que je préfère est la tablette XI car Gilgamesh comprend que être immortel n'est pas si bien que ça paraît et aussi parce que j'aime bien l'histoire du déluge.
17- Le périple de Gilgamesh parce que j'ai pu rencontrer plein de lieux intéressants et ça m'a fait voyager.
18- J'ai préféré quand Enkidu lance la cuisse du taureau céleste sur la figure d'Ishtar.
19- J'ai aimé quand il part pour touver Utanapishtim, parce que je trouve que c'est un grand homme pour qu'il parte tout seul.
20- Quand Gilgamesh et Enkidu ont battu Humbaba car j'aime bien l'action.
21- Le passage quand Gilgamesh et Enkidu ont combattu Humbaba. Pour la raison, c'est que j'aime bien les combats.

CM2 Mas Grenier (82) 2011-2012

1- Mes moments préférés c'est quand il tuait Humbaba.
2- La tablette Enkidu et Gilgamesh ont tué Humbaba.
3- A la tablette VI car j'ai aimé la mort Enkidu car c'était triste.
4- Moi j'ai aimé quand Enkidu meurt parce que c'est là qu'il y a l'action pour moi.
5- J'ai adoré quand Gilgamesh il tue Humbaba avec Endiku.
6- C'est au moment où Gilgamesh rencontre Utanapishtim car c'est le moment le plus intéressant.
7- Celui où ils battent le taureau céleste.
8- Mon passage préféré c'est quand Gilgamesh tue Humbaba et le Taureau Céleste. Car il y a eu de l'action.
9- J'ai préféré quand son trajet car c'était amusant.
10- La tablette 7 car Enkidu meurt.
11- J'ai bien aimé le passage de quand Enkidu meurt. Car ça marque un point décourageant pour Gilgamesh.
12- J'ai préféré la tablette n°11 où il dit « je lai baptisé la cité d'Uruk ».
13- Mon passage préféré c'est celui où Gilgamesh arrive sur l'île et où il parle avec Utanapishtim car il lui fait en quelque sorte la morale de la vie.
14- C'est quand il rencontre Enkidu car c'est lui qui va le rendre sage.
15- Le passage que j'ai préféré c'est quand Enkidu est mort pourquoi mais là c'était plus facile sur les récits.
16- Quand Enkidu et Gilgamesh se sont rencontrés pour la première fois. J'ai bien aimé ce passage car c'est rare qu'on se bagarre et qu'après on devienne frères.
17- J'ai préféré le passage du récit où Gilgamesh faisait son voyage pour aller voir Utanapishtim. Car ce voyage était intéressant, il faisait des découvertes.
18- Mon passage préféré est la mort d'Humbaba car il n'avait pas l'air gentil alors je voulais qu'il meurt.
19- J'ai préféré le passage où ils vont tuer Humbaba car le monstrueux Humbaba implore la clémence de

ANNEXE V: III-15-1

Gilgamesh.
20- Le passage préféré c'est [quand] Enkidu et Gilgamesh ont tué Humbaba le terrible.

CM2 Jean Chaubet Toulouse (31) 2011-2012

1- Les songes de Gilgamesh car il les recevait et ses derniers lui arrivaient vraiment et car nous avons dû les dessiner.
2- La fin car j'ai eu des réponses précises à quelques questions.
3- Quand Gilgamesh va sur l'île d'Utanapishtim car je trouve que Utanapishtim était très gentil.
4- Quand Enkidu est devenu ami avec Gilgamesh parce que c'est émouvant.
5- Quand il y a des combats car il y a plus d'actions.
6- La quête pour Utanapishtim parce que c'était une aventure en mer.
7- La création d'Enkidu.
8- Quand ils ont créé Enkidu.
9- Quand Gilgamesh allait voir Utanapishtim pour avoir la vie éternelle parce que l'histoire était intéressante et c'était long. J'aime bien les histoires longues.
10- Le moment que j'ai préféré c'est quand les deux amis reviennent de tuer Humbaba.
11- Quand Gilgamesh est tout seul et que son ami est mort car ça prouve comme il l'aime.
12- La fin parce qu'il y avait beaucoup d'action.
13- Quand Enkidu a tué Humbaba.
14- …
15- J'ai préféré la fin quand Gilgamesh voulait devenir immortel parce qu'il y avait plus de suspens par rapport aux autres récits.
16- J'ai préféré le passage quand Enkidu et Gilgamesh sont nés.
17- J'ai aimais celle de Humbaba le terrible car Gilgamesh et Enkidu se montrent très courageux.
18- …
19- Quand Gilgamesh est allé voir Utanapishtim.
20- Quand Aruru a fait parce que j'aime bien le bricolage.

CM2 Jean Chaubet 2 Toulouse (31) 2012-2013

1- Où Enkidu était pas bien c'était émouvant, mais un peu aussi quand Gilgamesh s'est sacrifié par Enkidu.
2- Je n'ai préféré aucun récit car ça ne m'inspire pas du tout.
3- Mon moment préféré c'est le moment où il y a Gilgamesh qui rencontre Enkidu parce que je me suis dit qu'ils seront amis.
4- Le moment où Enkidu devient Gilgamesh parce qu'ils font la bagarre.
5- Je l'ai est tous aimés sauf les adieux d'Enkidu parce que je l'aimais bien.
6- Quand il traverse les steppes et qu'il a battu une troupe de tigres et qu'il traverse le passage entre les monts jumeaux et quand il est plongé dans les ténèbres et après qui arrive dans le jardin des dieux parce qu'il y a beaucoup d'aventures.
7- J'ai aimé le passage quand ils ont été les deux dans la forêt.
8- Moi j'ai tout préféré, il y avait de l'aventure et de l'action.
9- J'ai bien aimé le début parce que le fait qu'Enkidu était comme un animal et passe à un responsable et autonome. Puis j'ai aimé la fin parce qu'il y a beaucoup d'émotion et j'ai bien aimé le fait que Gilgamesh devienne sage.
10-…
11- J'ai bien aimé le passage où Gilgamesh était allongé et se réveille en pleine nuit car il recevait un songe. C'était comme une sorte de « rituel ».
12- Quand Gilgamesh rencontre les hommes scorpions parce que des hommes scorpions ça doit être chouette.
13- Mon préféré passage a été celui où Gilgamesh a été voir Utanapishtim.
14- Le passage préféré c'est quand Gilgamesh rend hommage à Enkidu.
15- Quand Enkidu annule le mariage parce que Gilgamesh faisait des choses mal et que Enkidu l'a fait revenir dans le bien.
16- J'ai bien aimé quand Enkidu rencontre Gilgamesh.
17- Comme je n'ai pas aimé le livre ce qui était pas mal c'est quand Gilgamesh a arrêté d'être bête et qu'il est devenu sage.
18- Quand Gilgamesh rencontre Enkidu car c'est le début d'une belle amitié et qu'il défend les mariés.
19- Je n'aime pas ce genre d'histoire, je préférais la bande dessinée (Ducobu).
20- ABSENT

6emeA Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- J'ai préféré le passage où Enkidu et Gilgamesh partent pour aller tuer Humbaba car il y a de l'aventure.
2- Je n'ai pas de passage préféré mais j'ai quand même bien aimé quand ils sont allés tuer Humbaba.

ANNEXE V: III-15-1

3- J'ai préféré le passage de la mort d'Humbaba car Gilgamesh et Enkidu étaient solidaires.
4- Je n'ai pas aimé de moments particuliers.
5- Je n'en ai préféré aucun.
6- Il n'y a pas de passage en particulier.
7- Je n'ai pas eu de passages préférés parce que toutes les tablettes étaient connectées.
8- Celui quand ils se battaient contre Humbaba. Parce qu'il y avait de l'action.
9- J'ai préféré le passage où Humbaba a été tué car il y avait de l'action.
10- J'ai aimé le voyage de Gilgamesh.
11- Le passage avec Humbaba et le taureau céleste.
12- Les passages que j'ai préférés sont la rencontre avec Humbaba et le taureau céleste car il y a de l'action.
13- Le moment où Enkidu meurt. Car il y a de l'action.
14- Je n'en ai pas spécialement préféré.
15- Non, je n'ai aimé aucun passage.
16- J'ai bien aimé la 1ère et 2ème tablettes du livre quand Enkidu rencontre Gilgamesh.
17- Celle où il y avait Gilgamesh qui voyage.
18- J'ai préféré la mort d'Enkidu car Gilgamesh est soudainement devenu plus compatissant avec les autres.
19- C'est quand ils sont allés tuer Humbaba. Car il y avait de l'action.
20- Le passage que j'ai préféré a été la 1ère tablette car elle expliquait bien le récit et que c'était très intéressant.
21- Je ne sais pas. J'ai aimé le récit complet car il y avait de l'action.
22- Je n'ai pas eu de préférence sur les différents chapitres.
23- J'ai beaucoup aimé la rencontre entre Gilgamesh et Enkidu.
24- C'est quand Gilgamesh combat Humbaba.
25- Je n'ai pas eu de passages préférés.
26- Le passage que j'ai préféré était avant la mort d'Enkidu, je ne sais pas pourquoi.

6emeE Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- J'ai préféré la tablette IV car j'ai bien aimé quand Gilgamesh recevait des songes et qu'Enkidu les interprétait.
2- Le passage est quand Gilgamesh rencontre Enkidu, parce que ça montre qu'ils sont solidaires.
3- Le périple de Gilgamesh, j'aime bien son courage.
4- Les 4 songes, il y avait, on peut lire de l'action.
5- Mon moment préféré est quand Gilgamesh va voir Utanapishtim. Parce qu'il y a beaucoup de beaux paysages.
6- La tablette 5 car il y a du combat.
7- La tablette IX car il y avait de l'action.
8- J'ai préféré quand Enkidu et Gilgamesh ont tué Humbaba car ça permet aux gens d'Uruk d'avoir du bois et ça les rend heureux.
9- Le récit IV car il raconte ses songes.
10- J'ai préféré la tablette VII.
11- La rencontre d'Utanaphistim.
12- Quand Gilgamesh se fait prendre sa plante.
13- Gilgamesh et Enkidu parce qu'ils sont très courageux.
14- Quand Gilgamesh et Enkidu rentre à la cité et raconte leurs aventures car ça m'a rappelé le livre.
15- La tablette 2 et 3 quand Enkidu et Gilgamesh se rencontrent.
16- J'ai bien aimé la tablette où Gilgamesh combat Humbaba le terrible.
17- La création d'Enkidu parce qu'il y avait beaucoup de rapport avec la nature et beaucoup d'imagination.
18- J'ai bien aimé quand Gilgamesh faisait les 4 songes car il y avait du suspens, on ne savait pas si les présages étaient bons ou mauvais.
19- J'ai bien aimé le combat contre Humbaba car j'adore les batailles de l'époque.
20- J'ai préféré la tablette XII car Enkidu et Gilgamesh se revoient (Gilgamesh posent des questions à Enkidu qui répond par oui ou non).
21- Quand il va tuer Humbaba car c'est excitant.
22- J'ai préféré le passage de la mort d'Enkidu car c'est un moment triste.
23- C'est quand il a battu Humbaba.
24- Mon passage préféré est la quête de Gilgamesh pour l'immortalité. Parce qu'il était déterminé.
25- La tablette IX car il s'agit du périple de Gilgamesh.
26- Tout était assez bien.
27- J'ai préféré le passage où Gilgamesh et Enkidu partent pour aller tuer Humbaba.

QUESTION 5 :
Quel personnage as-tu le plus apprécié ? Explique ta réponse.

6e Clg Gambetta Cahors (46) 2010-2011

1- C'est Enkidu parce qu'il était sage et gentil.
2- Utanapishtim ? C'est un survivant du déluge.
3- Gilgamesh car au début il était égoïste, méchant, et que à la fin, il revient en prenant compte des gens autour de lui. Il a bien retenu la leçon.
4- Enkidu car il est sage même si son destin veut qu'il meure.
5- Le serpent a pris la rose de Gilgamesh, car il a empêché Gilgamesh de vivre plus longtemps car cela n'aurait servi à rien puisqu'il verrait tous ses proches mourir et il se retrouverait tout seul.
6- Gilgamesh
7- Utanapishtim. Il explique beaucoup de choses à propos de la mort.
8- C'est Shamash, car il aide Enkidu et Gilgamesh dans leur quête, il les guide dans le droit chemin.
9- J'ai le plus apprécié Gilgamesh car au début il est égoïste, fort, puissant, il ne s'occupe pas de son pays et au bout d'un moment, il se ressaisit puis il s'occupe bien de son pays.
10- J'ai beaucoup aimé Enkidu car je pense que c'est celui qui a fait le moins de mauvaises choses.
11- J'ai plus apprécié Enkidu car sans lui Gilgamesh n'aurait jamais fait tous ses voyages.
12- J'ai préféré Enkidu, car il est courageux et il est fidèle.
13- Gilgamesh car c'était peut-être un criminel au début mais quand il a eu Enkidu, les rôles se sont inversés. Enkidu est devenu incorrect et Gilgamesh le sage.
14- Shamash car il encourage Gilgamesh dans ses aventures et finit par essayer de la raisonner en lui disant qu'il ne trouvera jamais la vie éternelle qu'il cherche.
15- Enkidou car il a toujours aidé Gilgamesh, jusqu'à la mort.
16- Le personnage que j'ai le plus apprécié, c'est Enkidu car c'est lui qui va emmener Gilgamesh à être sage.
17- Gilgamesh parce qu'il explique son histoire et il s'inquiétait pour Enkidu.
18- J'ai beaucoup apprécié Enkidu parce qu'il est brave, valeureux, courageux.
19- Gilgamesh parce que je trouve que c'est un homme d'aventure.
20- Gilgamesh et Enkidu parce que j'aime aussi les aventuriers qui prennent des risques.
21- Gilgamesh parce qu'il a parcouru plein d'épreuves.

CM2 Mas Grenier (82) 2011-2012

1- Moi c'est Adap *(dieu des orages et de la pluie, qui joue un rôle essentiel dans le déclenchement du déluge)*
2- Enkidu car il a fait changer Gilgamesh etc.
3- Enkidu car c'est lui qui est devenu un homme.
4- Gilgamesh parce que j'ai bien aimé parce que je trouve qu'il fait son roi, il fait beaucoup de voyages.
5- Gilgamesh car c'était le héros de l'histoire.
6- C'est Gilgamesh car c'est le personnage qui a vécu le plus de moments.
7- J'ai apprécié Shamash car il aidait beaucoup Gilgamesh et Enkidu.
8- Les personnages que j'ai préférés sont Shamash, Gilgamesh et Enkidu. Car Gilgamesh et Enkidu sont toujours ensemble à part quand Enkidu meurt et Shamash car il est toujours là à les soutenir.
9- Utanapishtim car c'est celui qui dit à Gilgamesh qui fallait qu'il reste avec l'humanité, qu'il fallait pas qu'il vienne le voir.
10- Enkidu parce que ça a été le plus courageux.
11- J'ai bien aimé Shamash. Car il ne décourageait pas Gilgamesh et Enkidu et parce qu'il était toujours présent quand Gilgamesh avait besoin de lui.
12- Le plus que j'ai préféré c'est Shamash parce qu'il était toujours présent pour Gilgamesh et Enkidu.
13- J'ai beaucoup apprécié Enkidu. Il a appris à Gilgamesh à avoir comme du respect pour les jeunes mariés et les gens de la cité d'Uruk.
14- C'est Enkidu que j'ai le plus apprécié car c'est un personnage qui vient des steppes, qui est seul et en quelques jours il se fait un ami et moi je me l'imagine fort. Il y a aussi Utanapishtim car il apprend quelque chose à Gilgamesh qui ne s'attendait pas à cette réponse.
15- Le personnage que j'ai le mieux aimé c'est Enkidu. J'ai aimé parce que il y a des choses que j'ai bien aimées comme la rencontre avec Guilgamesh. Le message.
16- J'ai plus apprécié Enkidu car il était assez calme.
17- J'ai apprécié Humbaba car c'est un personnage combatif.
18- Le personnage que j'ai le plus apprécié est Enkidu car il a bien affronté Humbaba et il avait l'air gentil.
19- Le personnage que j'ai préféré est Shamash car il est le dieu protecteur de Enkidu, car il s'est opposé à la

mort d'Enkidu et qu'il a aidé Enkidu et Gilgamesh à tuer Humbaba.
20- Le personnage que j'ai apprécié c'est Gilgamesh. J'ai dit que c'est Gilgamesh parce que vers la fin il survit.

CM2 Jean Chaubet Toulouse (31) 2011-2012

1- Endiku car il est amical, fiable, combatif, courageux et sauvage.
2- Aruru, c'était la seule qui avait de bonnes intentions.
3- Gilgamesh car quand il veut quelque chose il essaye de l'obtenir et il n'a peur de rien.
4- Gilgamesh et Endiku les deux frères. Je les ai préféré parce qu'ils sont gentils.
5- Gilgamesh car j'ai aimé toutes ses aventures.
6- Endiku parce qu'il est mort en héros.
7- La mère de Gilgamesh pour ses conseils discrets.
8- Endiku car il était sage et il n'était pas comme Gilgamesh qui fonçait sans réfléchir.
9- Utanaphistim, j'aime bien quand il lui donnait des ordres.
10- J'ai préféré Endiku parce qu'il était plus prudent.
11- Endiku car il est attachant.
12- Endiku parce qu'il était hostile il est très courageux et il meurt en brave guerrier.
13- Humbaba parce qu'il est maléfique et ténébreux.
14- Endiku. Il était gentil et pensait aux autres.
15- Gilgamesh parce que c'est un peu lui le personnage principal qui raconte toute l'aventure !!!
16- Endiku parce qu'on explique plus son histoire depuis le début cela était plus détaillé c'est cela que j'ai préféré.
17- Endiku car il est plus vivant et plus fort.
18- Gilgamesh car c'est le héros.
19- C'est Utanaphistim parce qu'il a la vie éternelle et qu'il a tout son temps.
20- Aruru car quand on devait écrire le passage pour fabriquer Enkidu c'était comme bricoler en imaginant.

CM2 Jean Chaubet 2 Toulouse (31) 2012-2013

1- J'ai apprécié Enkidu car il était gentil et très généreux.
2- Mon personnage préféré est Humbaba car on a pu le dessiner.
3- J'ai beaucoup apprécié Enkidu car il était courageux et fort.
4- J'ai aimé Gilgamesh car il est très fort, très gentil et imposant.
5- C'est Enkidu que je préfère car c'est lui qui a appris à Gilgamesh ce qu'il savait.
6- Enkidu parce qu'il a aidé Gilgamesh plusieurs fois.
7- Enkidu car il était bien, grand, sage.
8- J'ai apprécié Enkidu, il a été créé par une déesse, a aidé Gilgamesh et il a fait plein d'autres choses encore.
9- J'ai beaucoup aimé Enkidu car au début il était comme un animal et on lui a appris à devenir un homme autonome et puis même si vers la fin il meurt, on comprend qu'il a été un très bon ami.
10-
11- Le personnage que j'ai le plus apprécié est Enkidu car j'ai trouvé ça étrange qu'il soit devenu un citoyen en si peu de temps alors qu'avant il vivait comme les bêtes et aussi parce qu'il a beaucoup aidé Gilgamesh.
12- C'est Enkidu parce qu'il était gentil, courageux, positif, ami de tous.
13- Le personnage que j'ai le plus apprécié c'est Enkidu parce qu'il a beaucoup aidé Gilgamesh.
14- Le personnage que j'ai apprécié c'est Enkidu car il était très fort.
15- C'est Enkidu parce qu'il a été créé par les dieux pour faire le bien dans le monde.
16- Enkidu parce qu'il était gentil.
17- Enkidu car il ne se vantait jamais, qu'il était gentil, généreux, courageux mais prudent et fort. Voilà pourquoi c'était mon préféré.
18- Enkidu car il défendait toujours ce qu'il croyait juste et qu'il était toujours à l'écoute des autres.
19- Enkidu parce qu'il était sage et il était fort et une bonne conscience.
20-

6emeA Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Enkidu car il a aidé Gilgamesh et après il est mort pour rien.
2- Je préfère Enkidu car il a aidé Gilgamesh à devenir sage et il a accompagné dans pleins d'aventures.
3- J'ai préféré Enkidu car il a toujours aidé Gilgamesh.
4- Mon personnage préféré est Enkidu car c'était un homme gentil et sympa, j'aimais bien que ce soit un homme qui vivait avec les animaux.
5- Je n'ai apprécié aucun personnage.
6- Le personnage est Enkidu car il apporte beaucoup dans la lecture du récit.
7- J'ai préféré Gilgamesh parce que c'est lui qui a fait toutes les aventures.

ANNEXE V: III-15-1

8- Enkidu parce qu'il est courageux et il est très fort.
9- Enkidu
10- Enkidu car il est juste, bon, gentil, fort…
11- C'est Enkidu car il a montré à Gilgamesh qu'il y avait plus fort que lui.
12- C'est Gilgamesh car il est fougueux au début et sage à la fin.
13- Enkidu car c'est un personnage qui a une vie intéressante.
14- J'ai préféré Gilgamesh car à la fin il est plein de sagesse.
15- Gilgamesh car il a fait toutes les aventures.
16- J'ai bien aimé Enkidu car il voyait toujours le bon côté des choses.
17- Ishtar parce qu'elle est gentille.
18- J'ai beaucoup apprécié Utanapishtim, car il me semble plus sympathique avec les autres, que les autres personnages.
19- C'est Gilgamesh car c'est tout le contraire de moi. Il est musclé et moi pas. Il est grand et pas moi.
20- Mon personnage préféré a été Enkidu car il était à la fois sage, fort et intelligent.
21- J'ai préféré Enkidu car il était gentil mais agressif, raisonnable.
22- J'ai beaucoup apprécié Enkidu car il était sauvage et il est devenu un citoyen ordinaire.
23- J'ai beaucoup aimé le personnage principal qui est Gilgamesh car il était fort et à la fin on peut se rendre compte qu'au fond il a plein de sagesse en lui.
24- Gilgamesh car c'est le héros.
25- Gilgamesh parce qu'on parle le plus de lui que des autres personnages.
26- J'ai le plus apprécié Enkidu car c'est grâce à lui que Gilgamesh est sage.

6emeE Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Enkidu car il était sage et qu'il était toujours là pour protéger Gilgamesh.
2- C'est Enkidu. Déjà il est courageux, c'est montré parce qu'il s'est sacrifié pour Gilgamesh.
3- Enkidu parce qu'il est courageux et il protégea Gilgamesh.
4- Gilgamesh, il a tué des méchants, c'est les héros de l'histoire.
5- Mon personnage préféré est Gilgamesh parce que c'est lui qui a fait le plus de choses (combattu Humbaba, achevé le Taureau céleste et à traversé le périple pour aller voir Utanapishtim).
6- Enkidu car il est ami avec les animaux.
7- Gilgamesh car c'est le héros de l'histoire.
8- Le personnage que j'ai préféré est Enkidu car j'adore sa façon de s'exprimer dans le livre.
9- Gilgamesh car il est aventurier.
10- Gilgamesh
11- Enkidu car au début il était sauvage et maintenant il a aidé Gilgamesh.
12- Enkidu
13- Gilgamesh parce qu'il veut faire revivre Enkidu.
14- Enkidu car il encourage Gilgamesh.
15- Enkidu parce qu'au début, on aurait dit que c'est un méchant vu qu'il a été créé et il est devenu le meilleur ami de Gilgamesh.
16- Celui que j'ai apprécié le plus c'est Gilgamesh car il est plein d'énergie et c'est le héros du livre.
17- Enkidu parce que c'est un homme de la nature, il est très courageux et fort.
18- C'est Enkidu que j'ai préféré car il s'est battu contre le Taureau céleste pour défendre Gilgamesh et le peuple.
19- Enkidu car il est très sage, fort, courageux.
20- J'ai préféré Enkidu car il a permis à Gilgamesh de faire pleins d'aventures.
21- Enkidu car il était malin, rapide, fort, géant.
22- Mon personnage préféré est Enkidu car il avait une histoire que j'appréciais beaucoup.
23- C'est Enkidu car il est très fort et très courageux.
24- C'est Enkidu parce qu'il savait se cultiver et il connaissait beaucoup de dangers (ex : forêt)
25- Gilgamesh car il est le héros du livre.
26- Enkidu parce qu'il était un élément qui a aidé Gilgamesh.
27- J'ai préféré Enkidu parce qu'il a beaucoup changé depuis qu'il était une sorte de bête sauvage pour devenir ensuite un homme.

ANNEXE V: III-15-1

QUESTION 6 :
Quel est le personnage que tu as le moins aimé ? Qu'est-ce qui t'a déplu ?

6e Clg Gambetta Cahors (46) 2010-2011

1- Je n'ai pas aimé Ishtar car elle a mauvais caractère.
2- Humbaba ! il a fait une défaite sur son propre territoire.
3- Ishtar car je croyais que les dieux étaient protecteurs alors que la [déesse] Ishtar déchaîne le taureau céleste sur Uruk.
4- Ishtar car elle se comporte comme par exemple en déchaînant le taureau céleste.
5- Gilgamesh car il est brute et qu'il m'énerve même quand il a acquis la sagesse.
6- Ishtar car elle a envoyé le taureau céleste à Enkidu et Gilgamesh pour leur faire du mal.
7- Quand ils vont tuer Humbaba. Ce qui m'a déplu, ce qui m'a déplu, c'est que Enkidu répète toujours « Ecrase-le, tue-le ».
8- C'est Ishtar car elle faisait tout le temps [des] bêtises à Gilgamesh.
9- J'ai le moins aimé Humbaba car il tue tout le monde.
10- Je n'ai pas aimé Humbaba car pour un (terrifiant) monstre, il a été battu sans efforts.
11- Je ne sais pas car je les ai tous aimés.
12- Ishtar m'a déplu car elle ne pense qu'à elle et non aux autres.
13- Enkidu car, à la fin, son attitude est incorrecte (il a humilié une divinité).
14- Utanapishtim car il ne donne pas vraiment de réponse à Gilgamesh et qu'il reste mystérieux.
15- Ishtar car elle veut toujours arrêter Gilgamesh et invoque le taureau céleste.
16- C'est Gilgamesh avant qu'Enkidu soit son ami, il était très cruel et je déteste ça.
17- Ishtar car elle a voulu se venger d'une façon très méchante, car à cause d'elle, Enkidu est mort.
18- Je les ai tous bien [aimés]
19- Humbaba parce qu'il était méchant, il faisait du mal à tout le monde.
20- Les hommes de pierre
21- Ce qui m'a le moins aimé (sic), c'est Ninsuna. C'est quand Gilgamesh a vu le serpent qui volait la fleur.

CM2 Mas Grenier (82) 2011-2012

1- Je n'ai pas aimé Gilgamesh qui veut être le roi du monde, qui veut tout faire.
2- Utanapishtim car on parle pas trop de lui.
3- Humbaba car je l'aime pas trop.
4- Enkidu j'ai pas trop aimé parce que ont à l'impression qu'il fait rien.
5- Moi c'est plutôt Utanapishtim. C'est l'histoire d'Utanapishtim, elle était moins intéressante que les autres.
6- Personne car toutes les personnes jouaient un rôle et personne n'avait pas de rôle.
7- Je n'ai pas aimé Ishtar car elle a envoyé le taureau céleste.
8- C'est Enlil car il a décidé de tuer Enkidu.
9- Celui que j'ai le moins aimé est personne car j'ai trouvé qu'ils faisaient tous leur rôle.
10- Humbaba parce qu'il a maudit Enkidu.
11- J'ai pas aimé Enlil. Car il est très méchant pour un dieux et parce qu'il a décidé de la mort d'Enkidu.
12- Celui que j'ai le moins aimé c'est Ishtar parce qu'elle a envoyé le taureau céleste.
13- Il n'y en a aucun.
14- C'est Enlil car il a c'est lui qui a tué Enkidu.
15- J'ai moins aimé Humbaba car il ne me plait pas. Je ne sais en plus on l'a pas beaucoup entendu vers les paragraphes de la fin.
16- Celui que j'ai moins aimé c'est Humbaba. Ce qui m'a déplu c'est que Humbaba, je pense qu'il mentait.
17- J'ai le moins aimé Isthar car elle a proposé 7 ans de famine à des innocents.
18- Celui que j'ai le moins aimé c'est Humbaba car il voulait que Gilgamesh n'ait plus d'amis.
19- Enlil m'a déplu car il a tué Enkidu.
20- Enkidu m'a déplu parce qu'il est mort.

CM2 Jean Chaubet Toulouse (31) 2011-2012

1- Gilgamesh car il est cruel (au début au mariage).
2- Gilgamesh, il n'était pas correct avec les autres personnages.
3- Enkidu car il baissait la tête tout le temps.
4- Shamah parce qu'il voulait entraîner Gilgamesh à être méchant.
5- Enkidu il est venu au début pour tuer Gilgamesh.
6- Humbaba, c'est une fripouille qui paraît fort même si c'est une mauviette.

ANNEXE V: III-15-1

7- Gilgamesh et ses changements brutaux d'humeurs.
8- Gilgamesh il ne réfléchissait quasiment jamais.
9- Les hommes scorpions, parce qu'ils ne sont pas plusieurs fois dans le texte.
10- C'est Ishtar que je n'ai pas aimé parce qu'elle est trop capricieuse.
11- Humbaba car c'est un monstre.
12- C'est Ishtar parce qu'elle a envoyé le Taureau céleste pour tuer Gilgamesh.
13- Enkidu parce qu'il est trop gentil.
14- Je ne sais pas vraiment.
15- Je les ai plus ou moins tous aimé parce que à la fin rien ne m'a tellement déplu.
16- Gilgamesh parce qu'il est cruel, méchant, pas gentil…
17- Je les ai tous aimés.
18- …
19- C'est Gilgamesh parce qu'il est méchant avec tout le monde.
20- Utanapishtim car je n'ai pas aimé ce qu'il fallait écrire sur lui.

CM2 Jean Chaubet 2 Toulouse (31) 2012-2013

1- Humbaba parce qu'il était méchant, il interdisait toute personne a entrer dans la forêt.
2- Tous car je n'aime pas du tout les récits de Gilgamesh.
3- Il y en a deux que j'ai pas appréciés c'est Utanapishtim et Humbaba car Humbaba a tué Enkidu et Utanapishtim j'aime pas son prénom.
4- Le chasseur parce qu'il est très pauvre.
5- Il y en a pas car je les ai tous aimés mais plus Enkidu.
6- Utanapishtim parce qu'il n'a presque rien dit et les choses qu'il disait étaient intéressantes.
7- La déesse était méchante.
8- J'ai moins aimé la déesse qui a pris le taureau céleste et je n'ai pas aimé quand elle voulait détruire Uruk et ceux qui y vivaient.
9- Je n'ai pas de personnage le moins aimé car ils étaient tous plutôt gentils sauf Ishtar.
10- J'ai aimé plus Enkidu car Enkidu était plus gentil au début.
11- Il n'y a aucun personnage qui m'ait déplu, car je les ai tous aimés.
12- C'est Gilgamesh parce qu'il fait le fanfaron et il a peur de mourir. Je n'ai pas aimé que Enkidu meurt parce qu'il était mon personnage préféré.
13- Le personnage que j'ai le moins aimé c'est Shamash parce qu'il a dit a Gilgamesh qu'il n'y arriverait jamais à parler à Utanaphistim.
14- Le personnage que j'ai le moins aimé c'est Humbaba car il a tué Enkidu.
15- Gilgamesh parce qu'il a tué Humbaba alors que peut-être il était gentil.
16- Gilgamesh car avant qu'il rencontre Enkidu il était cruel et sans pitié. Ce qui m'a le plus déplu ce sont les noms des personnages, ils étaient bizarres.
17- Gilgamesh car il était vantard et qu'il était assez bête (surtout au début), fort, courageux mais pas prudent et il veut que l'on s'intéresse à lui.
18- Humbaba car il a tué Enkidu, mon personnage préféré.
19- La mère de Gilgamesh parce qu'elle me faisait penser à une sorcière ou à quelqu'un de mauvais.
20-

6emeA Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Gilgamesh car il se croit le plus fort.
2- Je n'ai pas aimé Ishtar pour tout ce qu'elle a fait. Elle a lâché le Taureau céleste.
3- J'ai le moins aimé Ishtar car Gilgamesh ne voulait pas se marier avec elle, elle a tué Enkidu.
4- Ishtar est le personnage que j'ai le moins aimé, car elle a voulut tuer Gilgamesh avec le Taureau céleste.
5- Le personnage qui m'a le moins aimé est Humbaba car il est très méchant.
6- Il n'y en a aucun.
7- Je n'ai pas aimé Utanapishtim parce que Gilgamesh n'a pas eu la vie éternelle.
8- Ishtar parce qu'elle transformait les personnages qui s'occupent d'elle.
9- Aucun
10- Humbaba car il est méchant.
11- Je n'ai pas aimé Ishtar.
12- C'est Ishtar car elle a provoqué la mort d'Enkidu et la tristesse de Gilgamesh.
13- Il n'y a pas de personnages en particulier qui m'ont déplu.
14- J'aime pas Ishtar car elle veut tuer tout le monde.
15- Je les aimais tous.
16- Je n'ai pas aimé Ishtar qui a été en colère contre Gilgamesh et qui a envoyé le Taureau céleste.

ANNEXE V: III-15-1

17- Utanapishtim parce que je l'aime pas, il est méchant.
18- Aucun personnage ne m'a particulièrement déplu, mais je n'ai pas aimé l'attitude d'Enkidu envers Ishtar car, d'après moi, ce n'est pas une attitude convenable.
19- Ishtar car elle a envoyé le Taureau céleste.
20- Je n'ai pas trop aimé Gilgamesh car dès le début il m'a fait un mauvais effet et qu'il ne pensait que à lui.
21- Je ne sais pas il n'y a pas de personnages que j'ai moins aimé que d'autres.
22- J'ai moins aimé Gilgamesh car il est trop entêté je trouve qu'il a un sale caractère.
23- J'ai moins aimé Ishtar car c'est une personne sans cœur.
24- Ishtar car c'est elle qui a voulu tuer Enkidu.
25- Ishtar parce qu'on parle pas beaucoup de lui.
26- Celui que j'ai le moins aimé est Ishtar car elle a un mauvais caractère.

6emeE Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Ishtar car je trouve que sa colère de raser Uruk avec le Taureau céleste n'était pas digne d'une déesse.
2- C'est l'Homme Scorpion. Celui qui m'a déplu est …
3- Utanapishtim, il ne veut pas lui donner l'immortalité.
4- Humababa parce qu'il est méchant.
5- Le personnage que j'ai le moins apprécié est Ishtar parce qu'elle a voulu détruire la cité d'Uruk.
6- Gilgamesh car il est arrogant, frimeur.
7- Shamash car il a tué Enkidu.
8- Humbaba car il est méchant, il tue beaucoup de gens et il sent mauvais.
9- C'est Enkidu car il a été mort.
10- Humbaba
11- Humbaba il est moche.
12- Utanapishtim
13- C'est Humbaba parce qu'il tue Enkidu.
14- Humbaba
15- Les hommes scorpions, j'aurais pensé à des grands monstres et en plus les scorpions laissent passer Gilgamesh.
16- Celui que j'ai le moins aimé c'est Humbaba car il est très méchant envers le peuple de Gilgamesh et Enkidu.
17- Humbaba on n'a pas beaucoup parlé de lui et c'est un peu le méchant de l'histoire.
18- C'est Humbaba que j'ai le moins aimé car il était horrible, monstrueux et méchant.
19- J'ai pas trop aimé Isthar car elle a déchainé le Taureau céleste sur Uruk.
20- Il n'y a pas vraiment de personnages que je n'ai pas aimé.
21- Isthar, il a essayé de détruire Uruk.
22- Le personnage que j'ai le moins aimé est Utanapishtim car on le voit qu'un bref moment et je trouve ça dommage.
23- C'est Humbaba car il est très méchant.
24- C'est les hommes scorpions parce que Gilgamesh n'a pas été attaqué.
25- Utanapishtim car je trouve qu'il n'est pas très important dans l'histoire.
26- Shamash parce que c'est à cause de lui qu'Enkidu est mort.
27- Je n'ai pas aimé Gilgamesh parce qu'il se trouvait un peu trop héroïque, il se vantait un peu trop.

ANNEXE V: III-15-1

QUESTION 7 :
Qu'est-ce que tu as aimé dans l'étude du récit en classe ? Justifie ta réponse.

6e Clg Gambetta Cahors (46) 2010-2011

1- Tout car c'était varié, il y avait des dessins, des écritures, des cartes… j'ai bien aimé quand on a dû créer le journal.
2- L'anthologie. C'est plus manuel.
3- J'ai bien aimé qu'on fasse le journal (les écritures avant de lire un passage, comme ça on pouvait imaginer la suite).
4- Le fait de dessiner les personnages car, même si je ne suis pas très forte, j'aime le dessin.
5- Corriger le récit de Gilgamesh parce que c'était bien.
6- Faire le journal.
7- Tout. J'ai trouvé ça très original.
8- C'est quand on a créé le journal de Gilgamesh. J'ai beaucoup aimé le faire.
9- -
10- J'ai aimé les écritures car j'aime imaginer des suites.
11- J'ai bien aimé comment on étudie le livre car on va le découper en tablettes.
12- De faire le journal de Gilgamesh car j'aime bien créer des choses.
13- A peu près tout le monde a aimé donc l'ambiance de la classe était très intéressante, donc l'étude du livre est vraiment très intéressante, jusqu'à la fin.
14- J'ai trouvé intéressant de faire des écritures car ça permet de voir si on comprend bien les tablettes.
15- Faire les portraits et les cartes car ça montre notre imagination, comment on pense [que] les personnages sont.
16- Les écritures, c'est marrant à faire.
17- Le journal de Gilgamesh.
18- J'ai aimé faire les écritures car ça me fait souvenir du récit.
19- C'est quand la prof nous a dit de faire un récit de Gilgamesh, parce que c'était presque comme l'anthologie et j'ai beaucoup aimé.
20- Quand on devait corriger les récits de camarades de classe.
21- -

CM2 Mas Grenier (82) 2011-2012

1- J'ai aimé le journal.
2- Les songes et créer le livre.
3- Dessiner les quatre songes.
4- Oui parce que vous lisez très bien.
5- Le journal, les dessins, les écrits, un peu tout. Car c'est amusant de rajouter des choses qui rendent l'histoire plus intéressante.
6- J'ai bien aimé les dessins et les descriptions des personnages.
7- J'ai aimé des choses et d'autres non car il ne manquait rien sauf qu'il y avait beaucoup de lecture.
8- La création du journal car c'était à nous de le créer.
9- J'ai bien aimé faire le journal de Gilgamesh et les dessins.
10- Lire parce que j'aime lire.
11- Moi j'ai aimé créer le livre parce qu'on n'avait pas tous la même idée et parce qu'ils y en avaient qui étaient originales.
12- J'ai bien aimé faire les portraits parce que j'ai bien aimé dessiner.
13- J'ai bien aimé ce livre car c'est par rapport à un roi qui a vraiment existé et une épopée imaginaire. Ca m'a beaucoup plu.
14- J'ai aimé le journal que nous avons fait et la lecture de la maîtresse.
15- J'ai aimé faire les dessins des personnages parce qu'on devinait comment ils sont.
16- De raconter comment il a rencontré Enkidu. Car j'ai bien aimé ce passage, car il est un petit peu extraordinaire.
17- Dans l'étude du récit, j'ai préféré les dessins car je n'aimais pas dessiner avant et maintenant j'aime.
18- Ce que j'ai aimé c'est créer le journal parce qu'après on le montrait à la classe.
19- J'ai aimé que tout le monde lise chacun son tour.
20- J'ai bien aimé quand on écrivait sur des choses de Gilgamesh.

ANNEXE V: III-15-1

CM2 Jean Chaubet Toulouse (31) 2011-2012

1- Que le récit était remplit d'actions, d'aventures et les personnages étaient mi-dieux, mi-hommes ou un des deux.
2- De faire une rédaction à chaque fois que l'on lisait une photocopie.
3- Je n'avais jamais vraiment travaillé sur des textes de dieux.
4- La maîtresse qui lisait et le silence et les idées qui venaient toutes seules.
5- Quand on lisait l'histoire de Gilgamesh.
6- Lire et écrire les textes parce que c'était calme.
7- Le fait qu'on réécrive 3 fois « la création d'Enkidu ».
8- Après les récits on écrivait des textes.
9- J'ai aimé quand on a fait la lettre.
10-
11- Tout et aussi quand la maîtresse nous lisait le livre.
12-
13- Quand il découvre Utanapishtim.
14- J'adore écrire et inventer alors j'ai aimé le faire.
15- Ce que j'ai aimé dans l'étude du récit, c'est le fait d'inventer l'histoire avec la base du récit !
16- J'ai bien aimé qu'on le fasse un peu ensemble et j'ai bien aimé aussi qu'elle nous donne tablette par tablette cela laissé du suspens.
17- J'ai bien aimé ses récits, ils étaient émouvants. Et j'aimais bien l'ambiance.
18-
19- La maîtresse nous explique bien, elle nous lisait les chapitres un par un, c'était bien lu.
20- J'ai aimé quand on devait faire la carte.

CM2 Jean Chaubet 2 Toulouse (31) 2012-2013

1- La lecture que la maîtresse lisait parce qu'elle avait les bonnes intonations et on rigolait.
2- Je n'ai rien aimé sauf quand on dessine les personnages.
3- J'ai aimé l'amitié avec Enkidu et Gilgamesh.
4- J'ai aimé l'histoire.
5- J'ai aimé toutes les histoires car elles étaient bien il y avait de l'action.
6- J'ai aimé les choses quand on nous demandait d'écrire.
7- J'ai aimé écrire les récits, aimer raconter. J'ai aimé les textes que la maîtresse nous a racontés.
8- J'aime les récits, j'ai aussi aimé écrire tous les récits que j'ai écrits sur une feuille et on les a réécrits sur le journal de Gilgamesh.
9- J'ai bien aimé le fait d'étudier ce genre de texte car c'est un des premiers textes et ça nous apporte de la culture.
10- J'ai aimé Gilgamesh et Enkidu.
11- Je n'ai pas beaucoup aimé l'étude du Récit de Gilgamesh car c'était assez difficile.
12- J'ai bien aimé les rédactions mais elles étaient trop longues et pour les recopier sur le journal ça n'était pas drôle.
13- J'ai aimé ce qu'on a fait sur le journal parce que quand on inventait un peu les passages on pouvait prendre nos mots qu'on employait le plus souvent.
14- J'ai aimé quand Gilgamesh a vaincu Humbaba. Parce que c'est un acte héroïque.
15- Quand Enkidu rencontre Gilgamesh. Parce que c'est émouvant et ça va créer un lien entre eux deux.
16- J'ai aimé quand on nous lisait des passages du livre parce que les passages que nous lisait la maîtresse étaient intéressants.
17- J'ai aimé quand on a dessiné Enkidu car au début on ne savait rien sur lui et on a pu tout imaginer : sa taille, ses armes, la couleur de ses yeux, ses cheveux, sa peau etc…
18-
19-
20- Rien je n'aime pas ce genre d'histoire.

6emeA Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- J'ai aimé car on lisait tous ensemble.
2- Moi, ce que j'ai préféré c'est quand on a corrigé les journaux de Gilgamesh.
3- J'ai bien aimé faire les dessins car ça rendait le journal joli.
4- Je n'ai rien préféré en tout dans la classe.
5- J'ai beaucoup aimé quand on a noté les journaux du lecteur.
6- Tous les passages sont captivants et je n'en ai donc préféré aucun.
7- J'ai tout aimé ce qu'on a fait.

ANNEXE V: III-15-1

8- La lecture parce que c'était calme.
9- Je n'ai pas aimé l'étude du livre car c'était ennuyeux.
10- De corriger les journaux de Gilgamesh.
11- J'ai aimé l'histoire.
12- J'ai aimé me m'être dans la peau de Gilgamesh et écrire son journal.
13- La création d'Enkidu et les dessins car j'adore inventer.
14- J'ai préféré la lecture des tablettes car c'était intéressant.
15- C'est quand il va trouver Utanapishtim.
16- J'ai bien aimé quand nous avons fait le journal de Gilgamesh (texte + illustration)
17- Le voyage de Gilgamesh.
18- J'ai bien aimé l'écriture sur le périple de Gilgamesh, car j'ai été très inspirée par la consigne.
19- J'ai tout aimé car tout le monde lisait.
20- J'ai bien aimé le fait d'écrire les écritures conformes.
21- J'ai aimé travailler dans le journal de Gilgamesh et surtout faire les illustrations.
22- J'ai beaucoup aimé les textes à écrire sur Gilgamesh et Enkidu j'ai quand même bien aimé les dessins de portraits des différents personnages.
23- J'ai beaucoup aimé la lecture des tablettes et la découverte des personnages.
24- Les écritures car c'était bien.
25- Aucun truc du récit, j'ai pas aimé ce livre.
26- J'ai préféré quand on a corrigé le journal du lecteur car j'aime bien faire des activités en groupe.

6emeE Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Au moment où on lisait les adjectifs décrivant Humbaba.
2- Rien
3- Quand on a fait des illustrations des écritures.
4- C'était pas bien, j'ai pas aimé parce que j'aurais aimé qu'il y ait de l'action.
5- J'ai bien aimé faire des dessins dans le journal de Gilgamesh.
6- Non pas trop car je trouvais le libre assez ennuyeux.
7-
8- Beaucoup de choses, en partie le début de l'amitié entre Enkidu et Gilgamesh.
9- Je n'ai pas aimé.
10- Ce qui m'a le plus intéressé c'est quand on devait lire le livre.
11- Non car la mort d'Enkidu m'a déplu.
12- J'ai pas trop aimé l'histoire car c'était très dur à comprendre.
13- Comment Gilgamesh défend Humababa.
14- Le livre car il était bien.
15- Le questionnaire grâce à ça je me rappelle un peu plus de l'histoire.
16- J'ai aimé l'étude du récit car moi j'aime lire et ce livre, je me suis plongé dans l'univers de Gilgamesh et ses amis, c'était super.
17- Je n'ai pas beaucoup aimé.
18- J'ai aimé rédiger des histoires (le secret de la sagesse, création d'Enkidu…)
19- J'ai bien aimé dessiner les personnages et surtout la carte du périple.
20- J'ai aimé les écritures car j'aime écrire et transmettre mon imagination.
21- J'ai aimé l'amitié, je n'ai pas aimé la tristesse.
22-
23- C'est tout le livre car je l'ai trouvé très bien.
24- C'est l'histoire de Gilgamesh parce que j'aime bien les textes qui parlent de l'histoire.
25- Je n'ai rien aimé car les travaux écrits sont longs et la lecture est très longue.
26-
27- Je n'ai pas aimé le travail de Gilgamesh. Il fallait beaucoup travailler et en plus des autres devoirs ça faisait énormément de travail.

ANNEXE V: III-15-1

QUESTION 8 :
Qu'est-ce qui t'a semblé le plus difficile. Pourquoi ?

6e Clg Gambetta Cahors (46) 2010-2011

1- L'écriture sur le périple de Gilgamesh car il fallait mettre tous les lieux et les détails.
2- Les résumés de 15 lignes, je n'arrivais pas à faire 15 lignes.
3- De dessiner car je ne sais pas dessiner.
4- Rien car tout était à peu près facile mais le plus difficile, c'était quand même certaines écritures.
5- Rien du tout puisque c'était facile.
6- De raconter dans la toute première écriture comment il était devenu sage.
7- Trouver des idées pour le journal, écriture (texte), l'esthétique.
8- Les tablettes car, parfois, je me mélangeais les pinceaux, je ne savais plus où j'en étais.
9- -
10- Ecrire les impressions personnelles car j'ai toujours pensé la même chose du livre.
11- Le plus difficile était de faire l'écriture 1 car on n'avait pas lu le livre.
12- De comprendre les tablettes, car il y a des mots que l'on ne comprend pas.
13- Peut-être *(inachevé)*
14- Je n'ai rien trouvé de vraiment difficile.
15- Non
16- Ca a été de trouver des idées pour mon journal car on faisait beaucoup de choses en peu de chapitres.
17- D'écrire les tablettes parce que je ne suis pas très résumé, mais sinon, c'était très bien.
18- Rien ne m'a semblé difficile.
19- Le passage qui m'a semblé le plus compliqué, c'était toute la II et la III.
20- La fin car on dit que les eaux mortelles sont mortelles mais seuls les hommes de pierre peuvent toucher l'eau.
21-

CM2 Mas Grenier (82) 2011-2012

1- Le plus difficile était de réécrire sur le journal.
2- La tablette 11 car il fallait comprendre beaucoup de mots et le texte sinon on ne comprenait pas.
3- La lecture car j'avais du mal à lire.
4- C'est la tablette 11 pour les mots, on ne comprenait pas trop bien.
5- Je pense que c'est de comprendre toute l'histoire c'est difficile car la lecture n'est pas facile.
6- Les rédactions sauf quand c'était des descriptions.
7- La tablette Humbaba car elle avait beaucoup de mots difficiles.
8- Non s'était simple.
9- Je pense que c'est les productions d'écrits car elles étaient difficiles quand même.
10- D'écouter car les mots sont durs à écouter.
11- Moi j'ai trouvé que dessiner c'était dur car on devait trouver des idées proches du contexte.
12- Il me semblait que le plus difficile c'est la tablette d'Humbaba parce qu'il fallait imaginer, ça m'a plu un petit peu.
13- Rien
14- C'est la lecture car il y avait des phrases que je ne comprenais pas et des mots que je ne comprenais pas.
15- Faire le texte, faire les récits parce qu'il faut à chaque fois relire le texte, ça j'ai pas aimé.
16- Moi ce qui m'a semblé le plus dur, c'est ce qu'Utanapishtim lui a appris. Parce que c'est là où j'ai eu le plus de mal.
17- Ce qui m'a semblé le plus difficile c'est quand nous écrivions sans imaginer.
18- Ce qui m'a semblé le plus difficile, c'est la création d'Enkidu par Aruru car je n'ai pas compris cette histoire et je ne l'ai pas aimée.
19- Le plus dur pour moi était de dessiner Humbaba car je dessine très mal.
20- Ce qui m'a semblé le plus difficile c'était la carte plus ou moins parce que j'arrivais pas trop à me souvenir.

CM2 Jean Chaubet Toulouse (31) 2011-2012

1- Les dialogues entre les personnages ou le passage entre deux endroits.
2- De faire les dessins, car nous n'avions aucune photocopie des personnages.
3- Je me perdais un peu dans les personnages car il y en avait beaucoup.
4- De faire les rédactions car j'avais trop d'idées.
5- Les dessins, on devait penser aux caractéristiques que l'on nous demandait.

6- Dessiner la carte de la quête d'Utanapishtim.
7- Le 2ème secret de ma sagesse.
8- Le 2ème secret de ma sagesse car on devait se rappeler de tout depuis le début.
9- De faire le Jardin des dieux.
10- La deuxième « le secret de la sagesse ».
11- Rien du tout, j'ai trouvé ça facile.
12-
13- D'écrire.
14- Les critiques.
15- Quand on devait réécrire le secret de ma sagesse en l'imaginant maintenant ! Parce que c'était plus ou moins dur de réinventer tout… etc…
16- Ce qui m'a semblé le plus difficile c'est au tout début de faire les rédactions alors qu'on ne connaissait pas beaucoup l'histoire.
17- Ce qui m'a paru le plus difficile est de retenir le nom des dieux.
18- Les textes écrits d'environ 15 lignes car ils étaient assez longs.
19- D'écrire les textes. Je trouve ça difficile.
20- De savoir ce qu'a appris Utanapishtim car on ne savait pas trop ce qu'il lui a appris.

CM2 Jean Chaubet 2 Toulouse (31) 2012-2013

1- Ce qui m'a semblé très difficile c'est le dessin.
2- D'écrire des textes de 10 lignes parce que je suis nul en rédaction quand le sujet ne me plait pas.
3- Ce que je trouve difficile c'est les questions.
4- Raconter les récits car je me rappelle de rien.
5- Le nom des personnages parce que j'arrive pas à retenir c'est quoi le rôle des personnages.
6- Ce que j'ai trouvé difficile c'était d'inventer les textes parce qu'il y avait une consigne.
7- Il m'a semblait le plus difficile c'était de comprendre toute l'histoire parce qu'elle nous a dit que des moments.
8- Ce qui m'a semblé le plus difficile ça a été de comprendre des mots qu'on n'utilise plus ici et aussi savoir ce que ça voulait dire.
9- Le vocabulaire était dur car il y avait des moments où ils employaient des mots que je n'emploie pas.
10- Ce qui m'a semblé difficile c'est que les textes sont difficiles.
11- Ce qui m'a semblé le plus difficile les noms propres, il étaient compliqués. Les phrases étaient...
12- C'était de recopier sur le journal de Gilgamesh car c'était très long (2 récits 45 minutes).
13- Ce qui m'a semblé le plus difficile c'est les mots parce qu'on ne les emploie pas souvent et aussi les noms des personnages qui étaient durs à dire.
14- Ce qui m'a semblé le plus difficile c'était de faire les écrits. Parce que je n'avais pas trop d'idées.
15- Ecrire le texte sur la feuille parce que ça demande de l'inspiration.
16- Ce qui m'a semblé le plus difficile était d'écrire des textes parce que des fois on ne disposait pas d'informations.
17- C'est les noms qui m'ont paru le plus compliqué car je n'arrivais pas à les retenir. Leur orthographe était aussi très compliquée.
18-
19-
20- Les prénoms et qui parle.

6emeA Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Les écritures m'ont paru difficiles car il fallait avoir de l'imagination.
2-
3- C'est l'écriture car on devait faire de longs textes.
4- Comprendre tous les mots et toutes les phrases. Car j'ai beaucoup de mal à comprendre certains mots.
5-
6- La dernière écriture soit « Le secret de ma sagesse ».
7- Rien de difficile dans l'ensemble.
8- C'est quand on devait écrire ce que Gilgamesh a vécu.
9- Rien de difficile.
10-
11-
12- C'est les dessins car je n'avais pas trop d'imagination pour ces personnages.
13- « Ce que Utanapishtim m'a appris » et « le périple de Gilgamesh ».
14- Rien ne m'a semblé difficile.

ANNEXE V: III-15-1

15- D'aller battre Humbaba.
16-
17- Rien
18- Rien ne m'a semblé difficile.
19- C'est quand je lisais. Je n'arrive pas à lire.
20- Il ne m'a pas semblé de choses plus difficiles que d'autres.
21- Certains résumés ont été durs à faire.
22- Rien ne m'a semblé difficile.
23-
24- Rien
25- Le texte, mots difficiles.
26- Ce qui m'a semblé le plus difficile c'est quand on faisait des écritures qu'on inventait.

6emeE Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Rien
2- Oui parce que c'était long.
3- Il y a des passages difficiles à lire.
4- Les mots, ils étaient difficiles à comprendre.
5- C'est d'écrire les textes sur chaque tablette parce qu'il fallait de l'imagination.
6- Non
7-
8- La mort d'Enkidu.
9- C'est de dire ce qu'on aime ou non.
10- Quand il fallait expliquer le texte parce que c'est dur.
11- **La mort d'Enkidu j'en ai même pleuré.**
12- Les mots durs et les définitions des mots.
13- **Comme Enkidu est mort, parce que c'est tristesse.**
14- Rien était difficile.
15- L'évaluation, il était dur.
16- Le plus difficile c'est de comprendre en une lecture le livre, car j'ai du le lire deux fois pour le comprendre.
17- Rédiger des textes, il a fallut de l'imagination et ça a été trop long.
18- Rien ne m'a semblé difficile.
19- Je n'ai rien trouvé de difficile.
20- Je n'ai rien trouvé de difficile.
21- Rien
22-
23- Non
24- Non
25- Non
26- Les illustrations.
27- C'est à la fin quand on devait tout refaire du journal de Gilgamesh.

ANNEXE V: III-15-1

QUESTION 9 :
Aurais-tu aimé faire d'autres activités ? Si oui, lesquelles ?

6e Clg Gambetta Cahors (46) 2010-2011

1- Non, je n'ai pas d'idées.
2- Faire une maquette de la carte du récit de Gilgamesh avec les trajets des héros, pour faire plus attractif.
3- Non
4- Oui, comme écrire en cunéiforme sur de l'argile.
5- Non
6- Non
7- -
8- Non, j'ai aimé faire le récit de Gilgamesh, ça m'a beaucoup plu.
9- Non
10- Non, les activités faites m'ont parfaitement plu.
11- Ecrire un petit [peu] en cunéiforme.
12- Non, je n'aurais pas voulu en faire d'autres.
13- Peut-être regarder les autres récits faits pour faire après une fiche où on donne son avis sur chaque récit
14- Oui, par exemple, avec toute la classe, réinventer une histoire qui ressemble au récit
15- Oui, sur les autres tablettes
16- Je ne sais pas
17- Non, car le journal de Gilgamesh, c'était bien.
18- Oui, faire du théâtre avec les scènes de Gilgamesh
19- Refaire le récit de Gilgamesh car j'ai beaucoup [aimé] cette activité.
20- Non
21- Non, car j'aimais bien l'histoire de Gilgamesh

CM2 Mas Grenier 2011-2012

1- J'ai trouvé assez bien Gilgamesh.
2- Non car tout m'a plu.
3- Non
4- Pas spécialement.
5- Non j'ai trouvé que c'était parfait.
6- Non car tout était bien.
7- Non c'était bien.
8- Non
9- Non
10- Non
11- Non car c'était très bien.
12- Non parce que j'ai trouvé que c'était bien comme ça.
13- Oui j'aurais bien aimé pouvoir travailler un peu plus, agrandir le centre de notre recherche comme quand on fait de la philosophie.
14- Non car je pense que ça aurait été plus difficile et je n'aurais pas compris.
15- Non
16- Non pas forcément.
17- Non pas beaucoup plus et je pense que ca suffit
18- Non
19- Non
20- Non jamais

CM2 Jean Chaubet Toulouse (31) 2011-2012

1- Imiter les scènes de Gilgamesh.
2- Non car nous avons des choses intéressantes.
3- Non, pas spécialement.
4- Non
5- Non pas spécialement.
6- Non
7- Oui, un plan d'Uruk et schéma de la création d'Enkidu.
8- Oui tout ces chemins parcours, la cité d'Uruk donc plus de dessins.

9- Non c'était déjà bien.
10- Non, pas spécialement.
11- Non c'était parfait.
12- Non
13- Non
14- Non
15- Non pas forcement !
16- Non j'ai tout aimé et les activités étaient bien.
17- Non
18- Non
19- Oui j'aurais aimé faire d'autres activités, d'autres trucs qu'il y avait avant.
20- Non

CM2 Jean Chaubet 2 Toulouse (31) 2012-2013

1- Oui des chansons, une poésie, un très grand dessin. Mais j'ai quand même aimé ça.
2- Non car c'est ennuyeux.
3- Oui comme un petit jeu où il faut mimer un personnage.
4- Non
5- Oui ! Faire le rôle des personnages.
6- Non je ne voulais pas faire d'autres activités que celles-ci sur Gilgamesh.
7- Oui le théâtre, le cinéma etc.
8- Oui j'aurais aimé faire d'autres activités par exemple représenter le personnage.
9- Oui, de l'art plastique j'aurais bien aimé essayer de faire une petite plaquette écrite en hiéroglyphes.
10- Oui j'aurais bien aimé faire d'autres choses de la technologie, des sciences, du sport.
11- Non je n'aurais pas aimé faire d'autres activités.
12- Oui plus de dessin parce que j'aime tout dessiner.
13- Non j'ai bien aimé faire Gilgamesh sur un journal parce que tu pouvais faire tes dessins, des fois tu pouvais inventer les histoires.
14- Oui j'aurais aimé faire du sport (n'importe quoi).
15- Oui j'aurais adoré le faire.
16- Non
17- Oui on aurait pu faire un film sur Gilgamesh, Gilgamesh et les autres personnages auraient pu se changer toutes les 5 minutes. Ensuite, on aurait pu le montrer à la Kermesse.
18- *absent*
19- *absent*
20- Je crois pas

6emeA Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Non, je n'aurais pas aimé faire d'autres activités.
2-
3- Aucunes
4- J'aurais aimé faire une mini pièce de théâtre sur le livre.
5-
6-
7- Non j'ai bien aimé tout ce qu'on a fait, rien à ajouter.
8- Oui, aller sur les ordinateurs.
9- J'aurais aimé faire un exposé et travailler sur les ordinateurs.
10- Non
11- Non
12- Non
13- Je ne sais pas.
14- Aucunes
15- Oui lire un autre livre.
16-
17- Non
18- J'aurais bien aimé faire d'autres activités, plus de descriptions sur les personnages.
19- Oui, lire d'autres livres.
20- Non car ces activités étaient très intéressantes.
21- Non, pas d'autres activités me sont venues à l'esprit.
22- Oui, j'aurais bien aimé continuer le livre et faire d'autres tablettes sur le journal de Gilgamesh.

ANNEXE V: III-15-1

23-
24- Non
25- Non
26- Non

6emeE Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Non
2- Non
3- Non
4- J'aurais aimé lire des BD.
5- Non, pas forcément.
6- Non
7- Non
8- Non
9- Non
10- Non
11- Non
12- Oui, d'autres livres car je n'ai pas trop aimé ce livre.
13- Non
14- Lire des romans à suspens.
15- Oui des mini jeux amusants.
16- Non, celles là étaient très bien.
17- Non pas spécialement.
18- Non je n'aurais pas aimé.
19- Non car je trouve que ce que nous avons fait est assez complet.
20- Non
21- Oui lire d'autres livres.
22- Non la lecture me plaisait tout autant.
23- Non
24- Non
25- Non
26- Oui, faire les chevaliers des maths avec les mots difficiles.
27- Oui j'aurais aimé jouer à la playstation ou faire mon sport, la moto et le tennis.

QUESTION 10 :
Que t'a apporté cette lecture du Récit de Gilgamesh ? Que vas-tu retenir ?

6e Clg Gambetta Cahors (46) 2010-2011

1- Je vais retenir comme Gilgamesh que la mort est notre destin et que l'on ne peut pas vivre éternellement.
2- Le courage de ce brave héros Gilgamesh
3- Qu'il ne faut pas avoir peur de la mort et que même en – 3000 av. JC, il pensait déjà à l'immortalité. En fait, il faut profiter de la vie sans penser à la mort.
4- Je ne savais pas qu'il existait un récit aussi vieux.
5- Elle ne m'a pas apporté grand chose mais je vais retenir qu'il ne faut pas chercher à être immortel puisqu'on ne peut pas l'être.
6- Que la vie éternelle n'existe pas.
7- Je pense que c'est très intéressant de savoir que la mort ça arrive mais qu'il faut la vivre à fond ! C'est très important, c'est ce que je retiens le plus.
8- J'ai appris comment était Gilgamesh, sa personnalité, son caractère et tout ça.
9- Que l'égoïsme ne sert pas à grand chose.
10- Je vais retenir que la brutalité ne sert à rien.
11- Je n'aime pas lire du tout et j'ai particulièrement adoré ce récit.
12- Elle m'a appris de nouveaux mots. Je vais en retenir que la vie est beaucoup plus précieuse que la mort et qu'il vaut mieux être sage que d'être égoïste.
13- Je pense que ça doit nous donner comme leçon qu'il ne faut pas être égoïste et méchant mais penser aux autres.
14- Eh bien, je connais l'histoire et je pourrai la raconter.
15- Des connaissances que je ne connaissais pas. Je vais retenir toutes les activités que j'ai adorées.
16- La leçon est que être trop enrichi n'est pas si bien qu'on le pense.
17- De rencontrer un nouveau thème de récit.
18- Il m'a apporté la sagesse. Je vais retenir comment Gilgamesh devient sage.
19- Elle m'a appris beaucoup de choses, je vais retenir quand Enkidu est mort et que Gilgamesh était pas bien. Et quand Gilgamesh est parti voir Utanapishtim.
20- Que Gilgamesh est courageux
21- Ca m'a appris plein de choses et j'espère tout retenir.

CM2 Mas Grenier 2011-2012

1- Il faut pas toujours aller devant, il faut réfléchir.
2- Je vais retenir le soutient et la mort d'Enkidu. Ce récit m'a apporté du plaisir.
3- Elle m'a apporté beaucoup de choses, la mort d'Enkidu, le trajet de Gilgamesh comme Enkidu est mort.
4- Je vais me retenir que c'était trop bien. Merci de nous l'avoir lu le livre maitresse.
5- Je vais retenir que Gilgamesh a écrit la plus ancienne des histoires.
6- Je vais retenir que quand on est roi, il ne fait pas quitter son peuple.
7-
8- Le récit de Gilgamesh m'a apporté de nouvelles connaissances. Je vais retenir que c'est un roi d'Uruk près à tout.
9- Ça m'a apporté qu'il faut être plus sage. Je vais retenir ce que Utanapishtim lui a dit.
10- La lecture de Gilgamesh m'a appris que ça a été le premier livre à avoir été trouvé et je vais le retenir.
11- Je vais en retenir pleins de choses et ça m'a donné envie de lire.
12- Déjà je vais en retenir qu'il a appris la sagesse.
13- Je vais retenir toute l'histoire car ça m'a beaucoup plu.
14- Ca m'a apporté du nouveau vocabulaire. J'ai retenu que c'était le roi d'Uruk qui traverse des épreuves avec un ami.
15- Je vais retenir la fin du texte.
16- D'apprendre des choses qui se sont passées avant Jésus Christ. Pour ce que je vais en retenir je n'en sais rien.
17- Ca m'a apporté beaucoup d'imagination. Je vais retenir que ce texte a basé la mythologie grecque.
18- Ce qui m'a apporté cette lecture c'est de mieux écrire sans faire beaucoup de fautes. Je vais retenir que Gilgamesh a appris à être sage par la mort d'Enkidu.
19-
20- J'ai beaucoup appris sur Gilgamesh. Je vais retenir presque tout.

CM2 Jean Chaubet Toulouse (31) 2011-2012

ANNEXE V: III-15-1

1- L'entrainement à l'écriture, le fait de lire un récit aussi complexe m'a fait retenir que pour pouvoir écrire il fallait de l'imagination.
2- Beaucoup de vocabulaire. Je ne sais pas encore…
3- Comment se passaient les histoires entre les dieux.
4- Je vais en retenir que la mort de quelqu'un peut être fatale.
5- L'histoire des dieux, comment vivre si on est un demi dieu.
6- L'histoire du roi Gilgamesh. Qu'il faut profiter de la vie.
7- Que toute chose est éphémère.
8- Qu'aucun humain ne pouvait vivre éternellement que (si les dieux existent) ça leur était réservé.
9- Ca m'a apporté de la bonne humeur. Que Gilgamesh était le roi d'Uruk et qu'il a fait un long voyage pour se rendre compte qu'il ne pouvait pas avoir la vie éternelle.
10- Je vais tout retenir.
11- Une leçon car on ne peut pas obtenir la vie éternelle.
12-
13- À rédiger un texte.
14- Tout
15- De réfléchir et de faire en inventant avec des choses de ma tête ! … etc …
16- Que cela est très bien j'ai adoré l'histoire j'ai pu découvrir plein de choses que je connaissais pas.
17-
18- Elle m'a fait apprendre de nouvelles choses.
19- Ce récit m'a appris des choses intéressantes, avant il se maltraitait.
20- Elle m'a appris à aimer lire.

CM2 Jean Chaubet 2 Toulouse (31) 2012-2013

1- Ben je ne connaissais pas maintenant je connais. Je vais retenir pleins de belles choses.
2- Ca ne m'a rien apporté mais je vais retenir que les légendes c'est super compliqué.
3- Moi ça m'a apporté que quand il y a des morts ça rend très triste et c'est que ça sert à plein de choses.
4- Elle m'a rapporté un conte, que c'était bien.
5- Ca m'a apporté à apprendre qui est Gilgamesh et comment il est ! Je vais retenir que Enkidu est mort puis que Gilgamesh est grand, fort, musclé et beau.
6- Cette lecture ne m'a rien apporté et je vais retenir que la vie peut être plus courte qu'on ne pense.
7- Ca m'a apporté des leçons, je vais retenir toute l'histoire.
8- Je vais me souvenir de tout au moins j'espère. Ce que ça m'a apporté c'est que j'ai appris de nouvelles choses qu'on faisait avant.
9- Oui je trouve que ça nous apporte plus de culture.
10- Cette lecture m'a apporté que je puisse lire plus.
11-
12- Ca m'a apporté de la sérénité quand Utanaphistim a parlé à Gilgamesh.
13- Il m'a apporté une nouvelle histoire que je ne connaissais pas.
14-
15- De l'inspiration et je vais retenir comment Enkidu et Gilgamesh se sont rencontrés.
16- Je crois que ça m'a apporté de connaître un nouveau livre. Ca ne va rien m'apporter.
17- Il m'a appris de nouveaux mots, je vais essayer de les retenir. Mais cela sera compliqué. En tout ca, j'aurais des idées pour les mots insolites.
18- *absent*
19- *absent*
20- Rien du tout, je sais pas.

6emeA Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Je retiens qu'Enkidu est mort par méchanceté de la part des dieux, et pourtant il a aidé Gilgamesh.
2- Au début, je n'aimais pas le lire car ce n'est pas mon genre de livre mais finalement, je l'ai bien aimé.
3- Je retiens que c'était comme la Bible.
4- Ca m'a apporté que l'on n'a pas toujours ce que l'on veut que l'on soit gentil ou méchant.
5- Qu'il ne faut pas être méchant envers les autres.
6- Ce que je vais retenir c'est tout ce qu'Enkidu a fait pour Gilgamesh et que ce soit lui qui parte à cause de Gilgamesh.
7- Que Gilgamesh est un héros, Enkidu est mort mais il est quand même très gentil.
8- Elle m'a fait connaître de nouveaux mots. Que l'on a qu'une seule vie et qu'il faut en profiter.
9- Cela ne m'a rien apporté.
10- Qu'on nait et qu'on meurt.

ANNEXE V: III-15-1

11- Qu'on a trouvé des tablettes de Mésopotamie.
12- Je retiens qu'on peut vivre une vie sans qu'elle soit éternelle.
13- Cela m'a instruit, je ne sais pas ce que je vais en retenir.
14- Je ne sais pas.
15- La tristesse, la peine.
16- J'ai bien aimé lire le récit le plus vieux du monde.
17- Elle est bien.
18- J'ai pris beaucoup de plaisir à lire ce récit mythologique, je pense que je me souviendrai de cette histoire.
19- J'ai tiré une leçon : qu'il ne faut jamais être sûr de soi.
20- Le récit de Gilgamesh m'a apporté que la force et la richesse ne donnent pas tout.
21- Le récit de Gilgamesh m'a appris que la vie est très précieuse et qu'il faut faire attention à ce que l'on dit et ce que l'on fait. Une fois qu'une personne meurt, on ne peut pas la récupérer.
22- Cette lecture m'a appris que même si l'on est jeune et fougueux ont peut devenir bon et sage. Je vais retenir de cette lecture que Gilgamesh a changé de personnalité.
23- Au départ, je croyais ne pas aimer ce livre car ce n'est pas du tout mon genre. Et au contraire j'ai beaucoup apprécié ce récit.
24- J'ai appris que le Récit de Gilgamesh était le plus vieux récit.
25- Quand Enkidu est mort.
26- Ca m'a apporté de connaître une épopée, je vais retenir qu'on ne règle pas ses problèmes par la force mais par la sagesse.

6emeE Gambetta Cahors (46) 2012-2013

1- Qu'il faut profiter de la vie.
2- Ca m'a apporté le courage d'Enkidu, je vais retenir quand Gilgamesh traverse les montagnes.
3- Que le récit de Gilgamesh est une légende mais ce récit était passionnant.
4- J'ai appris et retenu des mots que maintenant je connais.
5- Je vais retenir qu'en Mésopotamie il y a une cité appelée Uruk.
6- Je vais retenir qu'il faut profiter de la vie !!!!!
7-
8- J'ai retenu que même si on veut quelque chose, on ne peut pas toujours l'avoir.
9- Des mots que je ne connaissais pas.
10-
11- La mort d'Enkidu et que tout le monde doit mourir.
12- Elle ne m'a rien apporté car je n'ai pas compris l'histoire, j'ai retenu qu'Enkidu était mort, que Gilgamesh était fort mais c'est tout.
13- J'ai appris une légende, tout.
14- Ca m'a apporté le plaisir de lire.
15- Je sais que le Récit de Gilgamesh est une légende et que Gilgamesh est un demi dieu et qu'on peut pas tout avoir.
16- Je vais retenir toute l'histoire car elle était passionnante et pleine de suspense.
17-
18- J'ai appris de nouveaux mots.
19- Je vais retenir les noms des dieux et la partie historique.
20- Je vais retenir qu'il faut profiter de la vie. Ce livre m'a un peu renseigné sur la manière d'écrire de l'époque.
21- Que l'amitié compte.
22-
23- Elle m'a appris des mots, des expressions et la façon de vivre des Mésopotamiens à l'époque.
24- Je vais retenir la détermination de Gilgamesh et des émotions des personnages.
25- Je pense pas avoir appris quelque chose.
26- Sur la carte, les emplacements.
27- Il ne m'a rien apporté, je ne vais rien retenir.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C1
18 avril 2013

1 – Donc, tu vas parler un peu de ton journal de Gilgamesh […] On va parler ensemble du moment où Enkidu est mort. Tu te souviens de ce passage ?
2 – Oui.
3 – Tu devais donner ton avis sur, non pas ton avis…, ton impression sur la lecture. Tu te souviens un peu de ce que tu avais dit ?
4 – Oui.
5 – Qu'est-ce que tu avais dit ?
6 – Quand Enkidu était mort, j'avais dit que c'était un peu triste de voir un personnage qui avait fait de grandes aventures avec Gilgamesh… qui… soit mort. Et, pour moi, moi je croyais que ce serait Enkidu le roi.
7 – Ah oui, tu as imaginé que Enkidu deviendrait le roi. Eh oui, parce qu'au début, il avait été créé pour combattre Gilgamesh.
8 – Oui.
9 – D'accord, donc tu as été déçu, d'une certaine façon.
10 – Oui.
11 – Tu t'étais attaché à ce personnage ?
12 – Moi oui. Plus que Gilgamesh.
13 – Et pourquoi tu t'étais plus attaché à lui qu'à Gilgamesh ?
14 – Parce que moi, je sentais que Enkidu était beaucoup plus fort que Gilgamesh.
15 – C'est juste parce qu'il était fort ?
16 – Et qu'il avait un peu d'intelligence, au moins, lui il se marie pas avec les femmes qu'il rencontre dans un mariage !
17 – Et est-ce que c'est une question d'intelligence, ça ?
18 – Euh… non. Oui, oui.
19 – Tu trouves que Gilgamesh il n'est pas intelligent… au début ?
20 – Moi non, pas trop, parce que… à part vers la fin, quand il veut essayer de trouver la vie éternelle, sinon le début, moi je trouve que…
21 – C'est une question d'intelligence tu penses ? C'est pas autre chose ? Qu'est-ce qu'on peut dire de lui aussi, comme roi ?
22 – Qu'il est euh…, heu… ben…
23 – C'est pas grave, si t'as pas d'idée. Comment il est à la fin ? Il est intelligent ?Qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre ?
24 – À la fin, il est gentil.
25 – À la fin il est gentil. Donc ça veut dire qu'au début il est pas gentil ?
26 – Oui. Après quand Enkidu meurt il commence à être un peu plus intelligent, et il commence à être plus gentil et un peu plus triste.
27 – Donc, en fait, pour toi l'intelligence, c'est la gentillesse aussi, c'est qu'il a l'intelligence du cœur, on va dire, c'est ça ?
28 – Oui.
29 – D'accord. Et donc, on revient sur… la mort d'Enkidu. Donc, on apprenait que Enkidu était mort. Souvent effectivement, les lecteurs, les élèves, ont dit que c'était un peu triste, ce passage, pour eux, en tant que lecteurs.
30 – Oui.
31 – Ensuite, on te demandait d'écrire trois choses. D'abord Enkidu écrivait un mot…, un message avant de mourir. Alors, ce que je vais te demander pour ces trois écrits… Il y avait ensuite Gilgamesh qui écrivait dans son journal, dans son journal à lui, pour écrire ce qu'il pensait. Et ensuite il faisait un discours pour toute la ville… pour faire l'éloge de son ami, voilà, pour lui porter hommage. Et donc ce que j'aimerais comprendre, c'est comment tu fais, toi, quand tu dois écrire un texte…, dans lequel tu parles au nom du personnage, comment tu fais dans ta tête pour écrire et pour savoir ce qu'il pense ? On va prendre d'abord le premier. Enkidu va mourir. Alors comment tu fais pour imaginer ça ?
32 – Ben, moi, je me mets dans sa peau et… j'imagine comment je vais mourir, comment, comment je…
33 – Comment, toi, tu vas mourir ? Tu penses comment tu vas mourir, toi ?ou comment… ?
34 – Comment Enkidu va mourir, en se mettant dans sa peau.
35 – D'accord. Et ensuite tu imagines comment toi… ce que tu dirais si tu devais mourir, c'est ça ?

ANNEXE W: III-15-2

36 – Moi ? Oh, moi j'aurais écrit un message, au moins… au moins, comme ça… au moins… quelqu'un l'aurait lu pour au moins garder un souvenir.
37 – D'accord, donc tu t'es imaginé dans sa peau, et tu t'es dit, moi, si je devais mourir, j'aimerais laisser un message pour laisser un souvenir ?
38 – Oui.
39 – D'accord, et à ce moment-là, tu t'es dis qu'est-ce que je vais écrire pour ce souvenir ?
40 – Oui.
41 – Et tu te souviens de ce que tu as mis ?
42 – Oui. Moi j'ai mis « Gilgamesh, nous nous sommes rencontrés dans un mariage j'ai été ravi de t'avoir connu j'espère que tu me rejoindras …ben,… aux cieux, et que tu m'oublieras pas toi et tes…heu, toi et tes… ». Voilà… Et après j'avais écrit « Nous nous reverrons peut-être, si tu as la vie éternelle je resterai auprès de toi si t'as besoin d'aide, de…, voilà… Et si il aurait pas la vie éternelle, je t'accueillerais chez moi en tant de, comme frère, et je te… et tu seras de ma famille ».
43 – D'accord. Donc toi pour t'imaginer ça (parce que tu avais longuement écrit), tu t'étais mis dans la peau de Enkidu et tu t'étais dit : « si moi je devais mourir, j'aurais envie de dire ça à quelqu'un ».
44 – Oui.
45 – D'accord. Et ensuite, donc, tu devais imaginer que c'était Gilgamesh qui écrivait dans son journal. Alors comment tu as fait pour imaginer cette situation ?
46 – Ben moi, j'ai commencé comme si j'étais Enkidu, en étant malade, et j'ai réfléchi, l'histoire qu'elle nous avait raconté la maîtresse, j'ai réfléchi pendant deux ou trois secondes. Après, j'ai imaginé des mots… comment est-ce que Enkidu est mort. Après j'ai commencé à écrire dans un petit brouillon. Après, ben, je l'avais refait sur une autre feuille.
47 – Donc c'est Gilgamesh qui parlait ?
48 – Oui.
49 – Donc tu as fait d'abord sur un petit brouillon, tu as mis quelques mots ?
50 – Oui.
51 – Et ensuite tu as rédigé ?
52 – Oui, j'ai rédigé.
53 – Et c'était quoi ces petits mots que tu as mis ?
54 – Ben, moi j'avais mis, quand j'étais dans la peau de Gilgamesh, j'avais mis : « Oh Enkidu, pourquoi es-tu mort ? euh… je te prenais comme mon frère, nous nous sommes bien amusés. Et heu… nous avons fait alliance… contre Humbaba ».
55 – Mais comment tu as fait pour imaginer ce que pensait Gilgamesh ?
56 – Je me suis mis dans sa peau, comme si j'étais, moi, devant Enkidu, qui était allongé, mort, et je me suis, heu,… comme si j'étais triste, moi, et comme heu…, quand il était par terre et j'ai ressenti quelque chose.
57 – Ah tu l'as imaginé mort par terre et ça t'a fait quelque chose ?
58 – Oui, et ça m'a fait un gros choc.
59 – Donc, tu as imaginé ce qu'il pouvait ressentir lui.
60 – Oui.
61 – Et du coup tu as écrit, tu as parlé des émotions ? Il a parlé de ses émotions, Gilgamesh ?
62 – Oui, j'avais…
63 – Donc toi tu as eu l'impression de ressentir ses émotions aussi, quand tu le lisais ?Et quand tu l'écrivais ?
64 – Oui.
65 – D'accord. Et après quand Gilgamesh parle devant toute l'assemblée de Uruk, comment tu as fait ? Parce que ce n'est pas tout à fait la même situation?
66 – Moi, je me suis mis à la place de Gilgamesh,… je faisais comme s'il y avait des personnes devant moi et je parlais à haute voix, et j'avais… avant, j'avais fait sur un papier… un petit papier, j'avais écrit « Aujourd'hui mes frères nous avons perdu quelqu'un de très, très… très… »
67 – Très cher ?
68 – Oui.
69 – Donc tu as imaginé comment il parlait à tout le monde… avec une première phrase comme ça ? ... Et après, petit à petit…
70 – Oui. Après j'ai dit « Nous avons perdu quelqu'un de très cher…, son nom c'est Enkidu , comme il avait… » … J'avais dit après, « Si certains se rappellent de lui, il vous avait aidés à…, aux paysans d'Uruk, à vous aider à faire la vie plus facile qu'avant et heu… »
71 – Enkidu a fait tout ça ?
72 – Oui.
73 – Est-ce que… la question que je vais te poser, c'est… est-ce que ton Gilgamesh – donc c'est le même personnage – mais est-ce qu'il parle de la même façon… quand il écrit dans son journal et quand il parle à tout le monde ?

ANNEXE W: III-15-2

74 – Non. Moi, je me suis… comme si j'avais pleuré.
75 – Dans quelle situation tu étais comme si tu avais pleuré ?Et dans quelle situation… ? Vas-y, dis-moi.
76 – J'étais dans une…, j'étais… vers la tristesse …
77 – Dans les deux cas ?
78 – Oui.
79 – Dans les deux cas, tu t'imaginais un personnage triste ?
80 – Oui.
81 – Donc, tu étais dans la peau de Gilgamesh et tu imaginais la tristesse en toi. Mais est-ce que tu écrivais les mêmes choses, est-ce que la manière de parler ou d'écrire…, de s'exprimer, était la même dans le journal et devant tout le monde ?
82 – Non.
83 – Qu'est-ce qu'il y avait de différent ?
84 – De différent, c'est que d'habitude je le faisais dans la tête, et après j'oubliais des mots, alors j'en rajoutais d'autres, plus… heu… qui remontaient un peu plus… et… moi, j'ai dû… c'est difficile un peu… heu… après… ben, après je m'en rappelle plus trop.
85 – Mais… tu as dit « j'ai imaginé que je parlais à plein de gens. »
86 – Oui.
87 – Est-ce que quand tu parles à plein de gens, tu parles de la même façon que quand tu écris pour toi dans ton journal ?
88 – Euh, non. Moi, j'écrivais normalement… voilà… et quand je le faisais… j'allais presque sortir des larmes.
89 – C'est vrai ? Tellement… les mots que tu utilisais ça te faisait presque pleurer, c'est ça ?
90 – Oui.
91 – Ah, c'est très intéressant, donc tu étais ému par les paroles que tu…, par la situation que tu imaginais.
92 – Oui.
93 – D'accord c'est très intéressant… Pour ce journal tu es souvent passé d'un personnage à l'autre.
94 – Oui.
95 – Alors… est-ce que c'était difficile de passer comme ça d'un personnage à l'autre pour parler en son nom, ou est-ce que c'était pas difficile ?
96 – Pour moi, c'était pas trop difficile à part… la première fois qu'on parlait de Gilgamesh, parce que j'avais pas trop d'imagination… Alors… heu, ben… j'ai dû…
97 – Ah, pour la sagesse…
98 – Oui.
99 – Mais après… après, avec le récit, ça te posait aucun problème ? Tu imaginais très bien les personnages ?
100 – Oui.
101 – D'accord, et ça te venait facilement… ce qu'ils ressentaient…, de dire des choses, ça te venait facilement ?
102 – Non pas trop à part le… dès que j'avais fait Enkidu, fallait que je trouve des mots, alors j'avais dû réfléchir pendant deux ou trois minutes, après… après tout d'un coup, j'ai eu… après j'avais eu plein d'idées.
103 – Et donc, c'est venu facilement.
104 – Oui.
105 – Et c'est venu comme si c'était le personnage qui parlait, effectivement ?
106 – Oui.
107 – D'accord donc ça a pas été très difficile, il faut juste que tu imagines la situation ?
108 – Oui, voilà.
109 – D'accord, et est-ce que tu crois que d'avoir fait ce journal, de l'avoir écrit (tu as fait beaucoup d'écrits, tu as fait 18 écrits), est-ce que tous ces écrits, tu penses que ça t'a aidé à mieux comprendre ?
110 – Oui. Oui, ça m'a mieux aidé à comprendre… parce que cette histoire je l'avais jamais connue, et comme ça au moins ça me fera une autre histoire que j'aurais connue. Et pour moi c'était… heu, j'avais jamais connu cette histoire, et dès que la maîtresse nous avait parlé de faire… un carnet de… Gilgamesh, je me suis senti un peu mieux.
111 – Tu as trouvé ça bien, comme idée ?
112 – Oui.
113 – Et tu vas le garder ce journal ?
114 – Oui, pour toute ma vie.
115 – Pour toute ta vie. Et est-ce que tu crois que si elle avait juste lu l'histoire, par petits morceaux, sans faire le journal, ç'aurait été pareil ?
116 – Euh… oui.
117 – Quelle est la différence avec le fait d'écrire le journal régulièrement ?
118 – C'est que, si on n'avait pas écrit…, ben au moins, on [se] serait rappelé dans notre tête que l'histoire, elle se commençait comme ci… et elle se terminait comme ça …

ANNEXE W: III-15-2

119 – Tu te serais souvenu de la même façon ?
120 – Pas trop.
121 – Et est-ce que tu crois que ça aide à comprendre, d'écrire,… d'imaginer ce que pense Gilgamesh, d'imaginer ce que pense Enkidu… Est-ce que tu penses que ça t'aide à comprendre ?
122 – Moi ça m'aide mieux à comprendre.
123 – Alors pourquoi ça t'aide à comprendre ? Explique moi.
124 – Ça m'aide à comprendre… pour avoir de nouvelles choses qu'on n'a jamais entendues et… de nouvelles, heu… et aussi de faire comme si … on était… comme si nous…, nous étions, nous, … les personnages.
125 – Et donc on comprend mieux l'histoire quand on se met bien dans la peau du personnage ?
126 – Oui.
127 – Je te remercie beaucoup, c'était très intéressant.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C2
12 avril 2013

1 – […] je vais parler un petit peu avec toi de ce que tu as écrit. Est-ce que tu te souviens de l'écrit que tu avais fait qui parlait de Humbaba ? Il y en avait deux. Il y en avait un dans lequel tu devais expliquer ce que Gilgamesh…, les raisons pour lesquelles Gilgamesh allait combattre Humbaba. Mais c'était Gilgamesh qui devait le dire, tu te souviens ?
2 – Oui
3 – Et donc, tu avais écouté le récit de ta maîtresse, qui avait lu le texte, et ensuite, tu devais écrire un récit en « je » dans lequel Gilgamesh expliquait ses motivations. Alors comment ça se passe dans ta tête quand tu dois écrire un texte dans lequel c'est le personnage qui parle ? Comment tu fais pour l'écrire ?
4 – Ben je sais pas, … (silence)… je réfléchis dans ma tête,
5 – Tu réfléchis dans ta tête, oui, ça, ça je m'en doute.
6 – Ben, j'essaye de penser à qu'est-ce que la maîtresse a lu.
7 – C'est-à-dire ? À ce qu'elle vous a lu ?
8 – Oui.
9 – Oui, mais la maîtresse a lu un texte qui n'était pas dit par Gilgamesh.
10 – Ben, j'essaye d'imaginer la chose qui va se passer.
11 – Oui, sauf que là, elle avait déjà raconté des choses, d'accord ? Elle vous avait lu l'histoire… avant que Gilgamesh parte à la forêt des cèdres. Et on te demandait juste d'imaginer Gilgamesh en train d'expliquer pourquoi il voulait y aller. Alors qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu dois parler à la place du personnage ? Qu'est-ce que tu fais pour imaginer ce qu'il peut dire ?
12 – Ben… en fonction de qu'est-ce que la maîtresse a lu, j'essaie un peu de… d'inventer la suite.
13 – Oui, alors comment tu fais pour essayer d'inventer la suite ?
14 – Euh… [silence]
15 – Parce que là, c'est pas tellement la suite qu'on te demande, c'est plutôt d'imaginer ce qu'il y a dans la tête de Gilgamesh. Et comment tu peux faire pour imaginer ce que Gilgamesh a dans la tête ?
16 – [silence]
17 – Tu sais pas ? Est-ce que toi, tu trouvais qu'il avait raison d'aller tuer Humbaba ?
18 – Ben, oui.
19 – Pour quelle raison ?
20 – Ben, parce que il avait tué beaucoup de monde avant.
21 – Oui, et c'est pour ça qu'il avait raison de le faire ?
22 – Ben non…
23 – Alors maintenant, on va parler d'un autre moment : quand Enkidu meurt. Tu t'en souviens ? Tu as trouvé ça comment, ce passage ?
24 – Ben, qu'il était triste.
25 – Gilgamesh était triste ?
26 – Oui.
27 – Et toi ça t'a rendue triste un peu, ou pas ?
28 – Ben non.
29 – Non, ça t'a pas rendu triste. Tu t'es rendu compte que Gilgamesh était triste…
30 – Oui.
31- Et donc, on t'a demandé d'écrire un texte dans lequel Enkidu écrivait à son ami Gilgamesh pour lui dire qu'il allait mourir, d'accord ? Alors, comment tu as fait pour écrire ce texte ?
32 – Ben, heu… heu… j'ai …[silence]
33 – Comment on fait pour écrire un texte comme ça ?
34 – On imagine qu'est-ce qu'il a dit.
35 – On imagine ce qu'il a dit. Mais pour imaginer, qu'est-ce qu'on fait pour imaginer ça ?
36 – Ben…[silence]
37 – Il faut que tu fasses parler Enkidu. Comment tu peux faire parler Enkidu ?
38 – En fonction de qu'est-ce que j'ai écrit avant, ben, je m'aide un peu.
39 – Oui, c'est-à-dire ? Explique-moi. Comment tu fais ? Parce que la maîtresse, elle n'a pas lu un texte qui était dit par Enkidu, donc, il fallait que tu sois comme si tu étais Enkidu. Alors, comment tu as fait pour… imaginer que t'étais Enkidu ?
40 – Ben…Parce que avant il y avait le texte que Gilgamesh avait écrit pour heu….
41 – Non, il ne l'avait pas encore écrit.
42 – Heu oui, mince.

ANNEXE W: III-15-2

43 - C'est Enkidu qui écrit le premier. Donc Enkidu va mourir, d'accord, il sait qu'il va mourir et il écrit à Gilgamesh. Alors qu'est-ce qu'il peut lui dire à Gilgamesh ?
44 – Ben, il peut lui dire que… [silence] il avait un peu tort, avant, de l'avoir laissé tomber.
45 – Oui, il peut lui dire ça, et puis ?
46 – Ben… [silence]
47 – Comment tu as fait pour écrire ce texte, comment tu as fait pour imaginer ce qu'il pouvait dire ?
48 – Ben, j'ai heu… je me suis mis dans sa peau.
49 – Oui, mais comment tu as fait pour te mettre dans sa peau ? C'est ça que je voudrais savoir. Essaye de réfléchir à ça. Parce que c'est quelqu'un qui va mourir, donc, toi tu ne sais pas ce que ça veut dire quand on risque de mourir, tu n'as jamais connu ça... Donc comment tu as fait pour imaginer ça ?
50 – [silence]
51 – Puisque tu as réussi à le faire… C'est pour cela que j'essaie de te poser des questions. Tu comprends ce que je veux dire ?
52 – Oui.
53 – Donc, tu t'es mis dans sa peau.
54 – Oui.
55 – Et alors ?
56 – Ben après, j'ai essayé de me rappeler déjà de toute l'histoire, et après… d'essayer d'imaginer la suite.
57 – Oui, mais là, c'était juste lui qui disait,… qui parlait à Gilgamesh, et il lui disait des choses. Je ne me souviens plus exactement de ce que tu lui avais fait dire. Donc, heu… Qu'est-ce qu'il lui dit ? Tu te souviens ? Qu'est-ce qu'il dit à Gilgamesh ? Qu'il l'a laissé tout seul ? Qu'il l'a abandonné ?
58 – Euh…, oui.
59 – Donc qu'est-ce qu'il ressent comme émotion ?
60 – Il ressent de la tristesse et en même temps de l'angoisse.
61 – Et c'est ça que tu as mis ? Et comment tu sais qu'il ressent de l'angoisse ? Qu'est-ce qui te fait penser qu'il peut ressentir de l'angoisse ?
62 – Ben parce que avant qu'on meure, avant qu'il meure il avait… [silence]
63 – C'est comme ça que tu imagines : avant de mourir, on a des angoisses à l'idée de mourir, c'est ça ?
64 – Oui.
65 – Et ensuite, quand Gilgamesh… heu… écrit dans son journal intime, tu te souviens ? Il écrit dans son journal intime et il parle de son ami Enkidu qui est mort. Alors comment tu as fait pour écrire ce texte ? Pour imaginer ce que pensait Gilgamesh ?
66 – Ben parce que, au début, avant qu'on écrit sur la feuille, avait un petit texte qui était déjà écrit.
67 – Non pour celui-là, il n'y en avait pas. Il fallait juste qu'il dise,… qu'il parle dans son journal, qu'il raconte des choses dans son journal. Comment tu peux faire dans ces cas-là ?
68 – Ben… [silence]
69 – Qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu essayes d'écrire en parlant à la place de Gilgamesh ?
70 – Ben , il se passe que… [silence]
71 – T'as pas une idée ?
72 – Non.
73 – Ça te venait tout seul, comme ça ?
74 – Ben, oui…
75 – Et quand il parle à tout son peuple, quand il parle de Enkidu à tout son peuple. Tu te souviens ? Alors, comment tu as fait aussi pour écrire ça ? Comment tu t'es imaginé les choses pour pouvoir écrire ?
76 – Ben, je me suis imaginé qu'il y avait tout le peuple devant et que j'étais en train de leur parler.
77 – Donc là tu t'es imaginée dans… dans la peau de Gilgamesh ? Qu'est-ce que tu as eu envie de dire ?
78 – Ben, que j'étais triste et que … j'étais pas trop contente de le laisser mourir sans moi.
79 – De l'avoir laissé mourir sans toi… Et comment tu sais qu'il pensait ça, Gilgamesh ?
80 – Heu…[silence]
81 – Comment tu sais qu'il peut ressentir ça, Gilgamesh ?
82 – Ben parce que ça m'est venu tout seul, j'avais…
83 – Oui, mais c'est ça qui m'intéresse. Comment ça t'est venu ? C'est très intéressant ce que tu dis. Mais comment ça te vient ce genre de choses ?
84 – Heu.
85 – Comment tu as deviné qu'il pouvait penser ça ?
86 – Ben, parce que tout le monde est comme ça après la mort d'un ami, ou d'un proche.
87 – Tout le monde est comme ça après la mort d'un ami, ou d'un proche, c'est-à-dire ?
88 – Ben… [silence]
89 – Comment on est après la mort d'un ami ou d'un proche ?
90 – On est triste.

ANNEXE W: III-15-2

91 – On est triste, et puis ? Pourquoi là, tu penses qu'il parle aussi de l'avoir laissé, etc.
92 – Ben… [silence]
93 – Alors, je vais te poser une autre question, une dernière question sur ça. Est-ce que Gilgamesh, ton Gilgamesh, celui que tu imagines, il parle de la même façon dans son journal et quand il parle à tout le peuple ?
94 – Non.
95 – Pourquoi ?
96 – Parce que, dans son journal, il sait que personne pourra le lire.
97 – Oui, et donc ça lui sert à quoi d'écrire là ?
98 – Il écrit tout ce qu'il ressent, …il se laisse aller.
99 – Oui…, et devant le peuple ?
100 – Il y a des limites à ne pas dire.
101 – Oui. Par exemple ? Qu'est-ce qu'il peut pas dire, à son peuple ?
102 – Ben euh… [silence]
103 – Qu'est-ce qu'il pourrait ne pas dire ?
104 – Ben, je sais pas… Que ce… [silence]
105 – Est-ce qu'il leur parle de la même façon ?
106 – Non.
107 – Alors, comme il leur parle à eux ?
108 – Il leur parle en…en… [silence]
109 – Quand on fait un discours devant son peuple… Qu'est-ce que tu peux imaginer ? Tu as dit « j'imagine tout le monde devant », comment il va se mettre à parler à ces gens ? Il parle fort ? Il parle pas fort ? Il parle comment ?
110 – Il parle avec la voix… comme il fait un discours.
111 – Oui, avec la voix comme s'il faisait un discours. Tu as raison. Et qu'est-ce qu'il va leur dire ? De quoi il parle ?
112 – Il parle de…, qu'il est très choqué de la mort d'Enkidu.
113 – Oui, et puis, qu'est-ce qu'il dit d'autre sur Enkidu ?
114 – Il dit qu'il va bientôt mourir.
115 – Non, il est déjà mort.
116 – Ah oui, qu'il est déjà mort… qu'il va aller à son enterrement.
117 – Oui, il va organiser son enterrement. Oui. Il dit du bien de Enkidu ?
118 – Ben oui.
119 – Eh oui, c'est un hommage, il dit beaucoup de bien. Et, qu'est-ce que ça t'a fait, dans ce journal, de passer d'un personnage à l'autre, comme ça ? À un moment, il fallait écrire comme si on était Enkidu, à un autre moment il fallait écrire comme si on était Gilgamesh, à un autre moment il fallait écrire comme si on était Aruru… Qu'est-ce que ça t'a fait de faire ça ?
120 – Ben, moi je comprenais plus rien.
121 – Tu comprenais plus rien ? C'était compliqué.
122 – Oui.
123 – Tu avais du mal à te mettre dans la peau des personnages ?
124 – Oui
125 – D'accord, et est-ce que… tu as fini par t'y repérer ou pas ?
126 – Oui.
127 – Est-ce que si la maîtresse, elle t'avait lu l'histoire sans te faire faire le journal, est-ce que ça aurait été plus facile ?
128 – Ben oui.
129 – Tu aurais tout compris ?
130 – Pas tout.
131 – Parce que là, tu t'es arrêtée régulièrement… pour écrire. Est-ce que ces écrits, ils t'ont permis de comprendre des choses ?
132 – Heu oui.
133 – Pourquoi ? Qu'est-ce qu'ils t'ont permis de comprendre ?
134 – Ben, parce que… heu…
135 – Quand tu devais t'arrêter et parler au nom du personnage, hein, faire parler Gilgamesh ou Enkidu, qu'est-ce que ça te permettait à toi, dans ta tête ?
136 – Ben, ça me permettait un peu à comprendre l'histoire.
137 – Donc, en fait, ces écrits, ça t'a quand même aidée à comprendre ?
138 – Oui.
139 – Si la maîtresse avait tout lu d'un bout à l'autre, sans s'arrêter, tu aurais compris aussi facilement ?
140 – Non.

ANNEXE W: III-15-2

141 – Donc le fait d'écrire, au fur et à mesure, ça t'a permis de faire une pause et de réfléchir ?
142 – Oui.
143 – Et est-ce que tu crois que, de se mettre dans la peau du personnage ça permet de mieux comprendre ce qu'il vit ?
144 – Heu oui.
145 – Pourquoi ?
146 – Ben… [silence]
147 – Qu'est-ce que ça nous rajoute, le fait de faire parler le personnage ?
148 – Ben, on a envie de se vider
149 – De se vider, oui… C'est-à-dire que le personnage, qu'est-ce qu'il vide en plus de son histoire ?
150 – …
151 – Il raconte son histoire et qu'est-ce qu'il dit en plus ?
152 – Ben…
153 – Quand tu racontes ta propre histoire, qu'est-ce que tu peux raconter en plus ?
154 – Ben les petits détails.
155 – Des petits détails, et puis quoi d'autre ?
156 – Heu…
157 – Par exemple sur la mort d'Enkidu, qu'est-ce qu'il peut rajouter, Gilgamesh ?
158 – Ben…
159 – Qu'est-ce qu'il rajoute quand il raconte l'histoire lui-même.
160 – … [silence]
161 – Rien ?
162 – Rien.
163 – Est-ce que c'est pareil de raconter l'histoire… de son ami, de la mort de son ami. Est-ce que c'est pareil de raconter la mort de son ami ou la mort d'un personnage ? Ou pas ? Est-ce que c'est la même chose ?
164 – Heu…
165 – Quand c'est la mort de son ami, qu'est-ce qu'on rajoute ?
166 – On rajoute… heu…de l'amitié.
167 – Oui, donc on parle de ses sentiments. Et est-ce que c'est que de l'amitié ? Quel sentiment, quelles émotions on a quand on a perdu son ami ?
168 – On avait de l'amour pour lui.
169 – Oui, et donc qu'est-ce qu'on a s'il est mort ? S'il est mort et qu'on avait de l'amour pour lui, qu'est-ce qu'on ressent ?
170 – Heu, on ressent [silence]
171 - Qu'est-ce qu'il ressent Gilgamesh quand est Enkidu mort ?
172 – Il ressent qu'il aura pas une autre personne comme lui.
173 – Oui, et donc ça le rend comment ?
174 – Triste.
175 – Ça le rend triste. Oui, voilà, c'est ça. Il y a ses sentiments en plus. […] Je te remercie.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C3
12 avril 2013

1 – Arnaud, on va discuter des différents écrits que tu as faits.[…] On va commencer par parler du premier écrit, tu sais, quand Enkidu devient un homme. Il a déjà été créé par la déesse Aruru, mais il va devenir un homme. Tu te souviens quel est le personnage qui joue un rôle important ?
2 – C'est… euh, la paysanne ?
3 – Voilà, la courtisane. Et, vous avez raconté l'histoire d'abord…, vous avez fait un résumé…, tu as fait un résumé de ce qui se passait. Vous avez dit que c'était un scribe qui racontait l'histoire… Tu peux me la raconter très rapidement cette histoire ?
4 – Ben, c'est… il est avec son troupeau de gazelles et il y a la femme, la courtisane qui arrive… qui lui demande si il veut venir avec elle. Donc il va avec elle, il vit avec les bergers, il devient berger, et un jour il y a un mariage et… il doit y aller et il se souvient que Aruru l'avait créé pour battre Gilgamesh.
5 – Voilà, très bien... Alors ensuite on t'a demandé, souviens-toi, de raconter la même histoire mais en faisant parler Enkidu. Donc, Enkidu a dit : « Voici comment je suis devenu un homme ». Tu te souviens de ça ?
6 – Non, pas trop.
7 – Mais tu l'as écrit pourtant. Qu'est-ce qui change quand on raconte l'histoire mais que c'est Enkidu qui parle ? Qu'est-ce qui se passe, pour toi, dans ta tête, quand tu racontes la même histoire mais que c'est Enkidu qui parle ?
8 – Ben ça fait plus vivant.
9 – Plus vivant, explique-moi.
10 – C'est-à-dire, ça fait plus… « je », c'est… ça te fait plus dans la peau, toi, que « il ».
11 – Oui, ça fait plus « dans la peau ». Alors qu'est-ce que tu fais, toi, dans ta tête, pour pouvoir écrire ce texte ?
12 – Ben…
13 – Est-ce que tu fais seulement le même résumé en disant « je » ?
14 – Non.
15 – Qu'est-ce que tu fais d'autre ?
16 – Ben… je m'imagine les images dans ma tête et j'écris… euh… avec une source d'inspiration.
17 – Alors, c'est quoi ta source d'inspiration ?
18 – Ben c'est que, comme j'adore dessiner, j'invente beaucoup de choses et aussi des fois je me rappelle bien de ce qu'on a lu.
19 – D'accord. Comment tu… Tu as raconté la même histoire, quand même, c'est la même histoire… Simplement, qu'est-ce qui fait que c'est différent ? Qu'est-ce que tu as pu mettre de différent ?
20 – Déjà la personne,… mais aussi parce que y a des trucs un peu privés, quoi.
21 – Oui, par exemple ?
22 – Comme si Enkidu, il parlait que… il était amoureux de la courtisane, ou comme ça.
23 – Oui. Très bien. Ça, il pouvait le dire… en plus. Oui, effectivement, l'histoire le raconte pas, ça.
24 – Oui.
25 – Ça, il pouvait le raconter ? C'est-à-dire qu'il donne ses sentiments et ses émotions en plus ?
26 – Oui
27 - Alors comment tu fais pour trouver les sentiments d'Enkidu ?
28 – Je les invente.
29 – Tu les inventes, mais… à partir de quoi tu les inventes, ces sentiments ?
30 – À partir de la vraie histoire.
31 – Oui…
32 – Et de mon imagination.
33 – Et de ton imagination, oui. D'accord. Maintenant on va parler du…, du… de la mort d'Enkidu. Tu te souviens de la mort d'Enkidu ?
34- Oui
35- C'est un moment dont vous deviez donner vos impressions personnelles. Tu t'en souviens un petit peu, des impressions personnelles que tu avais eues ?
36 – Euh, oui. Que c'était triste, mais que c'était pas très juste, parce qu'au début il a été créé pour battre Gilgamesh, et au début c'était Gilgamesh qui devait mourir, mais il y a un dieu qui s'y est opposé et qui a voulu que ce soit Enkidu qui meure à sa place.
37 – Oui, donc tu trouvais ça injuste.
38 – Oui.

ANNEXE W: III-15-2

39 – Et ensuite, on te demandait… trois autres écrits. Le premier écrit que tu avais à faire, c'est de te mettre…, de faire parler Enkidu, et Enkidu écrivait un message à Gilgamesh, il lui écrivait un message avant de mourir. Tu te souviens ?
40 – Oui.
41 – Comment tu as fait pour écrire ce texte-là ?
42 – Ben j'ai… j'ai cherché dans… déjà, dans ce que je me souvenais et après j'ai inventé aussi un peu… j'ai inventé comme si Enkidu il croyait que Gilgamesh, il pouvait lui envoyer une lettre jusqu'au pays des morts.
43 – C'est Enkidu qui imaginait ça ?
44 – Mmh.
45 – Mais comment tu as fait pour imaginer la situation d'Enkidu ?
46 – Euh, ben,… je me la suis imaginée dans ma tête, et c'est comme si… parce que dans les livres d'Histoire des fois y a…, comme dans le massacre de la Saint Barthélémy, il y a des gens qui sont d'abord malades avant de mourir et qui sont dans des lits ou comme ça, et qui écrivent des trucs.
47 – Donc tu t'es servi d'histoires que tu connaissais déjà… pour imaginer ce qu'on peut penser quand on va mourir ?
48 – Oui.
49 – D'accord, et quand Gilgamesh ensuite doit écrire dans son journal intime – après, c'est Gilgamesh que tu as fait écrire – c'est lui qui écrit dans son journal intime. Alors, comment tu as fait là aussi ? Là, tu as changé de personnage…
50 – Ben là j'ai repris un peu la lettre que j'avais fait de Enkidu, et je l'ai changée par exemple les « s'il te plaît » en « merci ».
51 – Oui, et quel sentiment tu as utilisé ? Comment tu as fait pour imaginer les sentiments de… Gilgamesh… à ce moment-là ?
52 – Ben, qu'il était triste parce qu'il le considérait comme son frère.
53 – Oui, mais comment tu as imaginé cette situation ?
54 – Que c'était difficile d'écrire en ce moment, alors je l'ai fait pas très long, ce récit, parce que j'ai… j'ai…, comment dire…, j'ai fait comme si Gilgamesh était à la place d'Enkidu.
55 – Comme si c'était Gilgamesh qui mourait ?
56 –Enfin, non…, mais comme s'il était très très triste et qu'il se mettait à la place d'Enkidu.
57 – Mais comment tu as fait pour imaginer les sentiments de Gilgamesh, au moment où son ami est mort ?
58 – Ben, je me suis imaginé que c'était moi, parce que moi, si mon meilleur ami mourait, moi aussi je serais triste.
59 – Donc tu as imaginé tes propres sentiments dans la même situation.
60 – Oui.
61 – D'accord. Et… le dernier écrit, c'est quand Gilgamesh parle à tout son peuple, tu te souviens ?
62 – Oui, l'hommage.
63 – Et il fait l'hommage, voilà, très bien. Et donc, est-ce que tu t'y es pris de la même façon, là ? Comment tu as fait ?
64 – Non, là j'ai fait… la plupart, j'ai fait… genre, qu'il parlait au berger et à la courtisane, parce que ça devait être les plus tristes, parce que c'est grâce à eux que c'est devenu un homme.
65 – Donc tu as parlé du berger et de la courtisane ?
66 – Oui. Et après, comme Gilgamesh il allait partir, j'ai parlé de… ça, comme si il disait que il voulait qu'ils enterrent Enkidu quand il est plus là, parce qu'il voulait pas voir ça.
67 – Et dans ce discours qu'il fait devant son peuple, est-ce que tu as fait parler Gilgamesh de la même façon que lorsqu'il écrit dans son journal ?
68 – Non,
69 – Qu'est-ce que tu en penses ?
70 – Je pense que, pour ce que j'ai écrit, je pense que ça le soulage de parler à d'autres gens.
71 – Ah, tu penses que ça le soulage de parler à d'autres gens. Et comment il parle quand il s'adresse à tout le monde ?
72 – Euh, il parle… euh…
73 – Est-ce que tu t'es imaginé à sa place, en train de parler à son peuple ?
74 – Ben oui, il parle comme si c'était un discours, mais improvisé, pas préparé. Et que il était un peu hâté parce qu'il avait… il devait partir parce qu'il avait peur… il avait peur de la mort.
75 – D'accord. Et dis-moi, est-ce qu'il dit les mêmes choses… dans le journal intime et au peuple ?
76 – Non…
77 – En dehors de la courtisane… Est-ce qu'il dit les mêmes choses ?
78 – Un peu.
79 – Un peu ? C'est-à-dire que quand il parle à son peuple, il peut dire les mêmes choses que ce qu'il a marqué dans son journal intime ?

ANNEXE W: III-15-2

80 – Oui. Mais pas souvent parce que comme il parle à d'autres personnes, c'est pas comme si il parlait à soi-même.
81 – D'accord, et qu'est-ce que ça change de parler à soi-même et de parler à plein de gens ?
82 – Ben, ça change que déjà, peut-être qu'il avait un peu le trac, et aussi ça change que c'est moins … lourd sur soi-même de parler à d'autres gens qu'à soi-même.
83 – C'est moins lourd pour soi-même…, d'accord. On n'exprime pas tout à fait les mêmes choses, c'est ça ?
84 – Non.
85 – D'après toi, pourquoi ta maîtresse vous a-t-elle fait écrire ce journal ? Pourquoi elle n'a pas choisi de vous lire l'histoire et c'est tout ? Pourquoi elle a choisi de vous faire écrire ce journal ?
86 – Pour travailler et puis…
87 – Pour travailler quoi ?
88 – Pour travailler… son imagination et… son écriture.
89 – Son écriture et son imagination. Son écriture, oui, ça c'est sûr que vous avez beaucoup écrit, c'est très bien. Mais son imagination, qu'est-ce que ça veut dire ? Explique-moi ce que tu mets derrière ?
90 – Ben parce que normalement, d'abord, elle nous disait de faire… elle nous lisait que juste un peu, et elle nous disait d'inventer la suite. Après elle nous lisait la suite et on devait résumer… tout ça.
91 – Oui, pas seulement, il fallait des fois imaginer ce que pensait un personnage. Et est-ce que tu crois que… de faire ces arrêts réguliers pour écrire, ça t'a aidé à comprendre le texte ?
92 – Oui, parce que on lisait petit à petit, et comme on l'écrivait, ça rentrait bien dans notre tête.
93 – Oui, et est-ce tu crois qu'on comprend mieux l'histoire quand on écrit en prenant… en se mettant dans la peau des personnages ?Est-ce que ça permet de mieux comprendre ?
94 – Oui, parce que on comprend les sentiments de la personne, et on comprend bien l'histoire parce que on se la répète en faisant le résumé.
95 – D'accord, donc ça sert à la fois à répéter l'histoire et à comprendre les sentiments des personnages.
96 – Oui.
97 – D'accord. Si… tu devais résumer la leçon que Gilgamesh tire de son histoire ? Qu'est-ce qu'il tire comme leçon, Gilgamesh, de son histoire ?
98 – Ben, déjà qu'il est pas le plus fort, qu'il a des sentiments, et que ça sert à rien de vouloir se mettre…, de vouloir être le plus fort, que c'était bien d'avoir des amis.
99 – Que c'est mieux d'avoir un ami. Et toi, à titre personnel, qu'est-ce que tu apprends en lisant cette histoire – en dehors de l'histoire de Gilgamesh elle-même, qui est intéressante, c'est une belle histoire ? Qu'est-ce que ça t'apprend à toi aussi ? Est-ce que ça te fait réfléchir, cette histoire ?
100 – Ben oui. Que c'est important d'avoir des amis et qu'il faut pas se croire pour le plus fort, parce qu'il y a toujours quelqu'un dans le monde qui te surpasse.
101 – D'accord. Je te remercie beaucoup, c'était très intéressant.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C4
12 avril 2013

1 – On va discuter un petit peu de ton journal de personnage, et notamment du récit d'Enkidu quand il devient un homme. Tu te souviens, on en a parlé ce matin. Enkidu a été créé par la déesse et puis, qu'est-ce qui se passe ?
2 – Il y a… le berger, enfin le chasseur, il est pas content parce que Enkidu il casse tous ses pièges.
3 – Mais quel est le personnage qui va faire que Enkidou…
4 – Oui, c'est la courtisane. Elle va l'aider à développer son intelligence et après elle va lui donner ses habits… un petit bout de ses habits, elle va lui faire manger ce que les hommes mangent et après il va devenir un berger, il va garder les moutons. Et comme ça il pouvait se laver et manger, et comme ça les loups et les lions…
5 – Et la dernière étape, c'est quoi, après ?
6 – C'est qu'il se combat contre Gilgamesh, à un mariage, puisqu'il volait la femme d'un autre parce que elle lui plaisait.
7 – D'accord. Donc ça, c'est le résumé de l'histoire de Enkidu qui devient un homme. Et je crois que ta maîtresse t'a demandé d'écrire la même chose mais racontée par Enkidu.
8 – Euh…
9 – Hein ? tu devais… Enkidu disait « voilà comment je suis devenu un homme »…
10 – Oui, oui, en fait… j'ai trouvé, j'ai mis que… « Je suis devenu un homme grâce à la belle courtisane »…
11 – Alors, voilà ce que je vais te poser comme question : qu'est-ce que ça change de raconter l'histoire comme tu viens de le faire, à la troisième personne, et de la raconter en disant « je » comme si tu étais Enkidu ? Qu'est-ce que ça change dans la manière de le présenter ?
12 – Ben moi, je trouve que c'est plus vrai quand c'est lui qui le dit, quand c'est le « je »… quand on parle avec « je »…
13 – Pourquoi c'est plus vrai ?
14 – Parce que c'est celui à qui on a fait l'action ou qui a fait l'action, c'est lui qui le dit à tout le monde. Que quand on utilise « il » c'est un petit peu moins vrai.
15 – Mais qu'est-ce qu'on rajoute surtout quand on dit « je », qu'est-ce qu'on peut rajouter quand on raconte sa propre histoire ? Pourquoi c'est plus vrai ?
16 – Ben…, parce que il dit « j'ai attaqué, j'ai fait ceci, j'ai fait cela… »
17 – Et quand il parle de la courtisane par exemple, qu'est-ce qu'il raconte ?
18 – Je l'ai aimée…
19 – Il dit qu'il l'a aimée ?
20 – Non, mais…
21 – *Est-ce qu'il dit qu'il l'a aimée ?*
22 – Non… Enfin je crois quand même qu'il l'a aimée, puisque ils étaient très proches pendant un bon moment.
23 – Voilà : dans le texte il ne le dit pas qu'il l'a aimée, mais toi tu le lui fais dire.
24 – Oui, je crois, oui, qu'il l'a aimée.
25 – Et donc, ça il peut le rajouter dans son texte ?
26 – Ben, moi, si j'avais été Enkidu, oui, je l'aurais bien ajouté, parce que je crois qu'il est resté longtemps avec la courtisane. C'est un petit peu elle qui lui a servi de… de guide pour… pour commencer à être un vrai homme.
27 – Donc le fait de le dire à la première personne,… enfin… à la place de Enkidu, ça te permet de dire d'autres choses ?
28 – Oui.
29 – Alors comment tu fais, psychologiquement, dans ta tête là, comment tu fais pour écrire ce texte ? Tu connais l'histoire. Et comment tu fais ?
30 – Ben, j'essaie de placer aux bons endroits les bons mots pour que ça ait un sens.
31 – Oui, mais comment tu fais pour l'écrire, pour qu'on sente bien que c'est le personnage qui parle ?
32 – Ben, je le mets à la première personne …
33 – Oui mais ça ne suffit pas, ce n'est pas que de la grammaire.
34 – Oui. Ben j'essaie que ça soit plus vrai en disant « je », « j'ai » « je » et qu'on puisse mettre des trucs que toi, que… lui il pourrait dire mais que toi tu peux pas dire. Voilà.
35 – Ah, d'accord. Que toi, quand tu es narrateur, tu ne peux pas dire ?
36 – Oui.
37 – D'accord. Alors par exemple, quand Enkidu meurt. Tu te souviens ? On te demandait ton avis de lecteur sur le chapitre. Qu'est-ce que tu en as pensé, toi ?

ANNEXE W: III-15-2

38 – Ben, je trouve que c'était pas vraiment de sa faute puisqu'il a accompagné Gilgamesh. Mais s'il l'avait pas accompagné et… qu'il serait resté à Uruk, peut-être qu'il ne serait pas mort. Et en plus c'est un petit peu de la faute de Shamash, parce qu'il leur a dit de tuer… il leur a bien donné… il leur a bien dit de tuer… de tuer…
39 – Mais est-ce que toi…, qu'est-ce que tu as éprouvé en lisant cette histoire ?
40 – Ben, j'étais un petit peu triste pour Enkidu puisque lui, il a fait que suivre son ami…
41 – D'accord.
42 – Et suivre ce que lui a dit Shamash.
43 – Et alors ensuite on te demandait deux textes : l'un de Enkidu qui écrivait à Gilgamesh, pour euh… il savait qu'il allait mourir et il lui écrivait ; et un où Gilgamesh écrivait dans son journal pour parler de la mort d'Enkidu. Alors est-ce que tu peux me dire comment tu as fait pour imaginer ces textes ?
44 – Ben, j'ai mis souvent dans le texte où Enkidu il a écrit « Ne me laisse pas, suis-moi… je sais que ça te fait peur mais suis-moi… ». Et dans le texte de Gilgamesh, j'ai mis « Mais j'ai peur…, celle d'avoir perdu un ami… »
45 – Mais comment tu as fait pour imaginer qu'ils puissent dire ça ?
46 – Ben j'ai essayé de me mettre à sa place.
47 – Oui, tu as essayé de te mettre à sa place, et qu'est-ce que tu as imaginé pour pouvoir te mettre à sa place ?
48 – Ben je me suis « si j'avais perdu un… quelqu'un de mon entourage, qu'est-ce que j'aurais dit ? Qu'est-ce que j'aurais fait » ? Et puis voilà.
49 – Et c'est ça qui t'a permis… ?
50 – Oui de bien… à chaque fois que on me disait de dire « je », j'essayais de me mettre dans le personnage pour que ça soit mieux.
51 – Donc en fait, si je reprends ce que tu dis, tu te mets dans le personnage, mais après tu imagines une situation qui pourrait te concerner, toi ?
52 – Euh… oui.
53 – Tu as dit « moi, si j'avais perdu un ami… »
54 – Oui, ben des fois, quand c'est pas possible de me mettre dans le personnage, j'essaie de … d'avoir l'histoire en tête et après de… de faire tout ce que je peux…
55 – Par exemple quand Enkidu va mourir, et qu'il parle à Gilgamesh, comment tu fais pour imaginer ce qu'il pense ?
56 – Ben… je me dis que comme ils étaient assez proches et que je crois qu'ils voulaient qu'ils restent jusqu'à la fin les deux à côté, côte à côte, eh ben… ils auraient pu faire ça. Mais comme Gilgamesh il avait peur, il n'a pas pu, il a pas voulu. Mais je croyais qu'il allait aller… qu'il allait suivre Enkidu.
57 – Mais qu'est-ce qu'il ressent, Enkidu, à ce moment-là ? Qu'est-ce que tu as exprimé, toi ? Qu'est-ce que tu lui as fait exprimer à Enkidou ?
58 – Ben, qu'il était triste parce qu'il allait mourir, et que son meilleur ami, un petit peu son frère, puisque il en avait pas, il allait pas le suivre dans le royaume des morts.
59 – Alors comment tu as fait pour imaginer cette pensée de Enkidu ? Parce que tu n'as jamais été…, tu ne t'es jamais dit que tu allais mourir, donc c'est pas ça qui…
60 – Non, mais j'ai essayé… avec l'histoire de voir un petit peu ce qui pouvait se passer et après pouvoir… faire ce qu'il fallait faire.
61 – D'accord. Et ensuite, le dernier écrit, c'était Gilgamesh qui s'adressait à tout son peuple.
62 – Oui, c'est l'hommage à Enkidu ?
63 – Oui. Et alors là, c'était pas tout à fait la même situation ?
64 – Non, c'est lui qui disait « moi»… qu'il pleurait un ami très cher…
65 – Comment tu as fait pour imaginer la situation, là ? Pour l'imaginer en train de parler ?
66 – Ben…, je me suis mis à sa place, je me suis dit que… Je suis déjà allé à un enterrement et euh… quand j'ai vu…, tout le monde disait un mot. Alors j'ai essayé de faire comme eux… mais à la place de Gilgamesh et voilà.
67 – Et quel ton tu as utilisé pour parler de ça ? Comment tu l'as fait parler ton personnage ?
68 – Ben…, qu'il est triste, assez, beaucoup… très triste, puisque c'est son frère qu'il venait de perdre, enfin un ami mais qu'il considérait comme un frère.
69 – Mais est-ce que tu l'as fait parler de la même manière que dans le journal intime ?
70 – Mm… oui
71 – Essaie de réfléchir… Est-ce qu'il parlait de la même façon quand il parlait dans le journal intime et dans le discours au peuple ?
72 – Ben oui, puisque… comme ils le savaient tous, qu'ils étaient de grands amis, ben comme il était très triste, il a tout dit au peuple en même temps.
73 – Mais il le dit de la même façon ? On parle de la même façon devant son peuple pour faire un hommage et dans le journal ?
74 – Oui, je l'ai mis de la même façon, puisque il était très triste, et là il pouvait pas se contenir, alors il a tout dit au peuple comme dans son journal intime.

ANNEXE W: III-15-2

75 – Donc à son peuple il a dit des choses avec le même type d'expression ?
76 – Oui.
77 – D'accord. Et est-ce que tu as trouvé difficile de passer comme ça d'un personnage à l'autre ? Ou est-ce que c'est venu assez facilement ?
78 – C'est venu assez facilement. D'abord, j'essayais de faire un texte dans ma tête. Et après quand je l'avais un petit peu acquis, et que je savais un petit peu ce que j'allais mettre en premier et après, ben… je l'ai mis à l'écrit. Alors je prenais deux minutes pour réfléchir au texte et après j'écrivais.
79 – Et tu… ça venait facilement ?
80 – Oui.
81 – L'émotion du personnage venait facilement ?
82 – Oui.
83 – D'accord.
84 – Avec le texte que la maîtresse elle lisait, j'essayais de me mettre un petit peu dans l'histoire et après faire ce qu'on nous demandait.
85 – Tu vois bien pourquoi je te pose la question, parce que la maîtresse te racontait un texte en troisième personne, et toi tu dis « je me mettais dans l'histoire » donc, toi, tu faisais un changement… au niveau de la personne.
86 – Oui.
87 – Et toi, ça te posait pas de problème ?
88 – Non.
89 – Est-ce que tu crois que ce journal, le fait d'avoir écrit, d'avoir écrit à chaque fois, régulièrement, est-ce que tu crois que ça aide à lire le texte de Gilgamesh ?
90 – Oui, je… ça sert un petit peu quand même, puisque quand tu écris tu es plus sûr de toi et voilà.
91 – Est-ce que ça t'aide à comprendre l'histoire, de te mettre dans la peau des personnages ?
92 – Non, pas vraiment, puisque d'abord je le fais à l'oral, alors, je… dès que j'écoute le texte, je commence à comprendre et après tout se met dans le bon ordre. Et après je comprends bien et après j'écris.
93 – Donc le fait d'écrire, le fait d'avoir le journal à faire, ça t'a pas aidé, tu crois ?
94 – Ben si si, quand même, oui, mais c'était pas, c'était pas, tout ce qui a…, ça m'a vraiment aidé, oui, mais c'est…
95 – Y a pas que ça, tu veux dire ?
96 – Y a pas que ça, voilà.
97 – Oui, bien sûr, y a pas que ça. Mais si la maîtresse avait lu l'histoire d'un bout à l'autre – en plusieurs fois, hein – sans jamais vous faire écrire, est-ce que tu penses que tu aurais compris l'histoire de la même façon ?
98 – Non, je ne crois pas quand même. Puisque quand t'écris, je trouve que ça te fait un peu rappeler l'histoire. Oui, je trouve que… sans l'écrit, je crois que je me rappellerais pas de toute l'histoire.
99 – Et est-ce que le fait de passer par le personnage…, est-ce que le fait de faire écrire le personnage, hein, le faire parler, est-ce que ça aide à mieux comprendre le personnage ?
100 – Ben oui, puisque, avec l'histoire, t'essaies de te mettre dans sa peau, et après, quand tu as bien compris l'histoire, tu comprends ses émotions,… un petit peu son type, et après tu peux le faire.
101 – Eh bien, je te remercie beaucoup, c'était très intéressant.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C5
12 avril 2013

1 – Donc, tu as fait le journal de Gilgamesh, tu t'en souviens un peu ?
2 – Un peu, oui.
3 – Donc, il y avait au début du… récit… un épisode dans lequel on racontait comment Enkidu était devenu un homme. Est-ce que tu t'en souviens un petit peu de ça ? Après qu'il ait été créé par la déesse, il était au milieu des gazelles et puis il allait finalement devenir un homme. Tu te souviens de ce qui se passait ?
4 – Euh, je crois qu'il a combattu Gilgamesh…
5 – A la fin, oui, mais au début, qui est-ce qui vient le chercher ?
6 – Une femme, qui… l'emmène… dans la campagne je crois, et qui lui donne un bain et des habits.
7 – Oui, et ensuite qui l'emmène à Uruk. Tu te souviens ? Donc, la première chose, c'est que il fallait raconter, pour être sûr d'avoir bien compris, on racontait, enfin…, on résumait les différentes étapes. Tu te souviens ? Vous aviez dit : c'est comme si c'était le scribe qui racontait. Et ensuite, ta maîtresse t'a demandé de raconter, mais que ce soit Enkidu qui raconte l'histoire. Donc il fallait que tu racontes la même chose, mais par le biais d'Enkidu. D'accord ? C'était lui qui disait « je » et qui racontait son histoire. Tu te souviens ?
8 – Un peu, oui.
9 – Alors qu'est-ce que ça change, pour toi, d'écrire l'histoire en parlant comme si tu étais Enkidu ?
10 – C'est comme si c'était moi qui le vivais, enfin…
11 – oui, et alors qu'est-ce que ça change ?
12 – Ben… Euh… C'est nous qui racontons. Et on sait un peu ce qui s'est passé, et on le raconte.
13 – Oui.
14 – Donc, on peut l'écrire comme on le veut. Et ça change un peu parce que y a, soit des mots qu'on n'aime pas donc on peut le changer avec un mot qu'on aime.
15 – D'accord. C'est juste une histoire de mots qu'on change ?
16 – C'est aussi la vie qu'il a, avec les gazelles, après qui le rejettent, et tout.
17 – Donc, qu'est-ce qu'il peut rajouter dans son récit, Enkidu, par rapport au résumé de l'histoire ?
18 – Je crois, enfin… qu'il… euh… qu'avant, c'était comme un animal, et que il est devenu un homme plus…, enfin…
19 – Oui, mais on l'a déjà raconté qu'il est devenu un homme. Qu'est-ce que ça change que ce soit lui qui le raconte ? Dans ta tête, qu'est-ce qui se passe ? Donc, tu m'as dit que tu te mettais dans la peau du personnage.
20 – Oui.
21 – Et après qu'est-ce qu'il va pouvoir ajouter, lui, puisqu'il raconte sa propre histoire ?
22 – Euh… je sais pas.
23 – Tu as aucune idée de ce qu'il peut rajouter ? Par exemple, la femme qu'il rencontre, qui vient le chercher, qu'est-ce qu'il peut en dire ?
24 – Ben… qu'elle était belle.
25 – Oui, et puis ?
26 – C'était gentil de sa part, parce que, vivre avec des gazelles, et dans… enfin dehors, c'est pas très… pas très normal. Et que la femme lui donne un bain, qu'elle lui fasse un massage, c'était peut-être… enfin… c'est gentil.
27 – Donc il va peut-être pouvoir expliquer que c'était gentil de sa part ?
28 – Oui.
29 – Oui.
30 – Parce que ça se voit pas partout euh…
31 – Oui, donc il va expliquer quel sentiment il a pour la femme ?
32 – Ben, oui, en amitié.
33 – Oui…, il a seulement des sentiments d'amitié avec cette femme ?
34 – Ben, je crois, parce que ils se voient que pendant un jour, c'est pas… On va pas… On va pas faire… Je crois qu'il va pas avoir de sentiment, parce que un jour et avoir des sentiments c'est pas normal.
35 – Ah, c'est trop court ?
36 – Oui.
37 – C'est l'impression que tu as, toi ?
38 – Oui.
39 – D'accord. On va parler un peu maintenant… du moment où Enkidu meurt, tu te souviens ? Même si tu te souviens pas de toute l'histoire, hein. Mais tu te souviens qu'Enkidu meurt ?
40 – Oui, je me souviens.
41 – Et tu te souviens un peu ce que tu avais ressenti quand Enkidu était mort ?

ANNEXE W: III-15-2

42 – Ben c'était triste parce que c'est le meilleur ami de Gilgamesh, et que au début, ils s'entendaient pas bien, puis après ils sont devenus amis, et ils on fait plusieurs aventures ensemble. Et pour moi, je croyais que c'était… euh… qu'il allait rester en vie. Alors qu'après il meurt, que c'est un peu triste.
43 – Pourquoi ça te rendait triste, toi ?
44 – Ben… parce que au début, Gilgamesh était pas gentil, et lui, il voulait défendre… la mariée et tout, et que ce soit lui qui meure, ça m'a choquée un peu.
45 – Oui, et dis-moi…, ensuite, tu as dû écrire un texte dans lequel Enkidu parlait, écrivait plutôt, et envoyait un message à Gilgamesh. Donc, Enkidu savait qu'il allait mourir et écrivait un texte…, une petite lettre à Gilgamesh. Alors, comment tu as fait pour faire ça ?
46 – Ben, si ça serait… ma… enfin… ma meilleure amie qui mourait,… euh… alors que j'ai beaucoup vécu de moments avec elle, ben j'écrirais… je me sentirais… un peu, ben, ce serait un peu bizarre de lui écrire une lettre. Et en plus, il y avait que Gilgamesh dans sa famille, Enkidu, il avait pas de famille.
47 – Et donc tu as imaginé que tu avais ta meilleure amie… que tu risquais de perdre ta meilleure amie ?
48 – Oui, parce que…
49 – Et c'est ça qui t'a permis d'écrire le petit mot. Tu t'es mis dans la peau de Enkidu ou de Gilgamesh, et comme ça tu as pu essayer d'imaginer ce qu'il ressentait. C'est ça ?
50 – Oui.
51 – D'accord. Et, le dernier écrit dont on va parler, c'est celui où Gilgamesh parle de Enkidu, mais à tout son peuple. Tu te souviens ? Il fait un hommage. Et alors, comment tu as fait pour imaginer ce qu'il allait dire ?
52 – Ben, tout ce qu'il a fait d'incroyable, Enkidu pour…euh… beaucoup de personnes. Il a sauvé beaucoup de gens… c'est ça qui m'a inspirée.
53 – Oui, mais comment tu as fait pour imaginer ce que tu allais dire ? Est-ce que tu as pensé à Gilgamesh en train de parler à son peuple ?
54 – Non.
55 – Est-ce que tu lui as fait dire la même chose que dans le journal intime ?
56 – …
57 – Est-ce qu'il parle de la même façon que dans son journal intime ?
58 – Non.
59 – Alors comment il parle, tu peux me dire s'il y a des différences ?
60 – Ben, pour moi, il y a pas beaucoup de différence, mais je crois que j'ai mis un peu plus de sentiments.
61 – Dans lequel ?
62 – Dans le mien… dans le journal.
63 – Dans le journal intime, plus de sentiments que dans le discours qu'il fait devant le…
64 – Oui.
65 – Et pourquoi ?
66 – Je sais pas ce que j'ai dit…
67 – Il y a une différence entre un journal intime et un discours qu'on fait devant le peuple ?
68 – Oui, parce qu'un journal intime, c'est ce que tu ressens, et à mon avis, tu peux pas dire tout ce que tu ressens devant tout le monde.
69 – Donc ça, c'est quelque chose que tu sais déjà, et tu l'as utilisé… pour écrire tes textes ?
70 – Oui.
71 – D'accord, c'est très intéressant. Et, d'après toi, pourquoi votre maîtresse vous a-t-elle fait écrire ce journal de Gilgamesh ?
72 – Ben, c'est intéressant, et j'en avais pas entendu parler, et j'ai beaucoup aimé l'histoire.
73 – Tu as beaucoup aimé l'histoire, mais elle aurait pu vous lire l'histoire, sans faire écrire le journal. Qu'est-ce que ça… apporte de faire le journal ?
74 – De connaître un peu plus,… de connaître beaucoup, … euh… l'histoire, même si c'est une légende et que ça serait vrai… on pourrait en parler, comme…euh… l'histoire de l'Egypte avant.
75 – Tu veux dire que le fait d'écrire le journal fait qu'on connaît mieux la légende ?
76 – Oui.
77 – Tu as l'impression qu'on comprend mieux parce qu'on a écrit le journal ?
78 – Oui.
79 – Alors pourquoi ça nous fait mieux comprendre ?
80 – Euh…
81 – On écrit des textes, comme ça, que les personnages… On imagine…, on fait parler les personnages. En quoi ça peut nous aider à mieux comprendre ?
82 – Euh… Si tu es… c'est comme une poésie, si tu écris… la vie de quelqu'un, ça te fait mieux comprendre.
83 – Mieux comprendre ce qu'il ressent ?
84 – Oui.
85 – Oui, ce qu'il vit. Tu comprends mieux la manière dont il vit les choses ?

ANNEXE W: III-15-2

86 – Oui.
87 – D'accord. […] Je te remercie. C'était très intéressant.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C6
18 avril 2013

À la suite d'un problème technique,
le premier enregistrement du 12 avril 2013 est inutilisable
et un second enregistrement est fait le 18 avril 2013

1 – Donc Carolina, on va faire un deuxième enregistrement, puisque le premier n'a pas marché. Tu vas essayer de me redire des choses sur la façon dont tu as écrit ton journal de Gilgamesh. Ça ne fait rien si tu ne te souviens pas de ce que tu m'as dit. Tu me dis des choses et puis voilà. D'accord ?
2 – D'accord.
3 – Je vais t'interroger d'abord sur le passage où Enkidu devient un homme. Tu sais, quand il a été formé dans la glaise, et ensuite il va devenir un homme… avec plusieurs étapes. Tu te souviens un peu de ces étapes ?
4 – Euh, oui. En premier il rencontre une paysanne, et la paysanne, elle l'emmène voir des bergers et il avait ses gazelles avec lui et il avait l'habitude de manger de l'herbe et de boire de l'eau des fleuves. Et quand elle l'emmène voir les bergers, il but de la bière et il mangea du pain. Puis la bergère lui fait pris un bain et lui donna un peu… la moitié de ses vêtements.
5 – D'accord, c'est tout ?
6 – Oui.
7 – Et ensuite, tu as raconté…, tu as fait parler Enkidu et tu as raconté comment Enkidu était devenu un homme mais en faisant parler Enkidu. Tu te souviens de ça ?
8 – Oui.
9 – Alors comment tu t'y es pris pour faire ça ?
10 – Ben, en fait, je m'avais rappelé que dans la rue j'avais rencontré une personne qui demandait à manger, parce qu'il boivait de l'eau sale et il mangeait des choses qui étaient par terre. Et ça m'a fait rappeler Enkidu qui mangeait de l'herbe et de l'eau du fleuve. Et après il y a des personnes qui lui ont donné du pain et de l'eau propre.
11 – D'accord. Et avant ça, quand il rencontre la paysanne, tu te souviens de cet événement ?
12 – Oui, il était amoureux d'elle.
13 – Il était amoureux d'elle mais c'était pas dit dans le texte qu'il était amoureux d'elle. Comment tu l'as… tu l'as…?
14 – Si, il était amoureux, ils l'ont dit dans le texte.
15 – Ah bon ? Ils le disent comme ça ?
16 – Oui, ils disent… euh… Enkidu était… euh… amoureux, mais d'un autre mot…
17 – D'un autre mot. Et comment tu as fait, toi ? Tu en as parlé, dans ton texte, de cette femme ? Est-ce que Enkidu, il raconte des choses sur cette femme ?
18 – Oui, qu'elle était gentille.
19 – Oui. Est-ce qu'il dit qu'il est amoureux, dans le… texte que tu as écrit ?
20 – Oui.
21 – Et comment tu as vu, toi, qu'il était amoureux ?
22 – Ben… ma maman quand elle dit à mon papa qu'elle l'aime, elle a les yeux qui pétillent, et lui aussi, donc j'ai fait qu'il avait les yeux qui pétillaient.
23 – Tu as dit qu'il avait les yeux qui pétillaient ?
24 – Oui.
25 – D'accord. Donc tu as pensé à ton papa et à ta maman pour faire ça ?
26 – Oui.
27 – D'accord. Et alors, maintenant, on va parler un petit peu du moment où Enkidu est mort. Tu te souviens de ce passage ?
28 – Oui. Je vous avais dit que j'avais pris la scène de l'enterrement de mon grand-père.
29 – Ah, pour… que tu avais pensé à ça ?
30 – Oui, j'ai mis Enkidu à la place de mon grand-père, et j'ai mis les proches d'Enkidu à la place des proches de mon père, et j'ai mis Gilgamesh à la place de moi, ma sœur et ma mère.
31 – Et tu as pensé à ça, comme ça ? Et du coup, tu as pu pensé à tout ça ?
32 – Oui.
33 – Et tu as imaginé donc ce que Gilgamesh pouvait ressentir ?
34 – Oui.
35 – Explique moi un petit peu, comment tu as fait.
36 – Ben qu'il était triste, que la vie serait pas pareille sans Enkidu, parce qu'il faisait les aventures avec lui.

ANNEXE W: III-15-2

37 – D'accord. Donc, tu as pensé, toi, à ton grand-père, quand il est parti, tu as pensé que la vie ne serait plus tout à fait pareille sans lui, aussi ?
38 – Oui.
39 – Et quand tu as imaginé ce que Enkidu allait dire avant de mourir, comment tu as fait pour imaginer ça ?
40 – J'ai pris le passage que ma grand-mère a fait à mon grand-père, parce que j'ai remplacé… euh… « amoureux » mais à la place …, j'ai remplacé « amoureux » par « amis » et « proches ».
41 – C'est-à-dire, explique-moi. Le passage de ta grand-mère, qu'est-ce que ça veut dire ?
42 – Ben, elle disait que c'était un homme bien, qu'il aidait les gens gentils, qu'il participait à des activités qui aidaient les autres, il donnait de l'argent pour les autres…
43 – Ta grand-mère avait dit ça quand elle avait parlé de ton grand-père ?
44 – Oui, qu'il était très gentil avec les autres.
45 – Ah, donc tu as pensé… aux paroles de ta grand-mère, quand ton grand-père est mort, elle a… fait l'éloge de ton grand-père, c'est ça ?
46 – Oui.
47 – D'accord, et donc quand tu as fait parler Gilgamesh, tu as pensé à tout ça ?
48 – Oui.
49 – D'accord, voilà. Ça c'est très intéressant. Et donc tu as revu la scène du discours que ta grand-mère avait… tenu auprès des gens.
50 – Oui.
51 – Et quand Enkidu est mort, quand c'est lui qui parle. Comment tu as fait pour imaginer ça ? Comment tu as fait pour imaginer ce que pouvais ressentir Enkidu ?
52 – Parce que avant que mon grand-père il meure, il savait qu'il allait mourir, et comme nous on était à l'école et au travail, il a laissé un mot sur sa table de chevet.
53 – Et du coup, tu te souvenais de ce petit mot ?
54 – Oui
55 – Et qu'est-ce qu'il disait dans ce petit mot ?
56 – Il disait que c'était triste, et qu'il allait mourir parce qu'il avait un cancer, et que il nous aimait beaucoup, et que c'était triste qu'il partait comme ça.
57 – Et toi tu as repensé à ça pour imaginer ce que Enkidu pouvait dire ?
58 – Oui.
59 – D'accord, donc c'est d'avoir vécu ça qui t'a permis de mieux comprendre le récit d'Enkidu et de Gilgamesh ?
60 – Oui.
61 – D'accord, c'est très intéressant ce que tu me dis là. Et donc, quand tu as fait ce journal, est-ce que c'était facile comme ça de passer d'un personnage à l'autre, de se mettre dans la tête d'un personnage à chaque fois.
62 – Ben oui parce que je faisais comme si le personnage, c'était une personne de ma famille qui parlait, mais je remplaçais par exemple papa par Enkidu, c'est-à-dire que je changeais juste les prénoms et les amis.
63 – D'accord, donc tu te servais des… voilà… tu recréais une situation à partir des personnages.
64 –Je me servais des amis de ma famille et de ma famille pour faire les personnages d'Enkidu.
65 – Et est-ce que des fois, quand tu lis des histoires, tu rencontres des situations que tu ne connais pas, que tu n'as jamais imaginées, que tu n'as jamais rencontrées. Comment tu fais dans ces cas-là ?
66 – Dans ces cas-là, j'imagine ce qu'on pourrait… ce qui pourrait se passer, si c'était notre famille.
67 – D'accord, parce que des fois, il y a des situations qu'on n'a pas vécues.
68 – Oui. J'imagine ce qu'on pourrait faire dans ces cas-là.
67 – D'accord, ben, merci beaucoup. Et tu te souviens un peu de l'histoire de Gilgamesh… à la fin…? Qu'est-ce qui se passait à la fin de l'histoire ?
68 – Il racontait toute sa sagesse.
69 – D'accord, et donc il était devenu sage ?
70 – Oui.
71 – Et au début, il était comment ?
72 – Ben, comme il savait qu'il était roi, il commençait à faire le méchant.
73 – Ah, il commençait à faire le méchant, au début ? Il commençait seulement à faire le méchant ?
74 – Oui. Et après il a continué jusqu'à ce qu'il… En jour… quand Enkidu, il rencontra la paysanne, il y a un garçon qui passait, il a dit « Venez au mariage », et quand ils sont venus, il a entendu, Enkidu a entendu Gilgamesh dire : « Les hommes qui épousent une femme, la femme elle reste, elle m'épouse à moi, et l'homme, eh ben, il va… il va ailleurs ». Après ils se sont combattus.
75 – Et pourquoi ils se sont combattus comme tu dis ?
76 – Parce que Gilgamesh, il avait trouvé que c'était pas sympa…
77 – C'était Gilgamesh ? Non, c'est pas Gilgamesh.
78 – Non,… Enkidu, il avait pensé que… chacun avait droit…euh… d'être amoureux, pas que Gilgamesh.

ANNEXE W: III-15-2

79 – D'accord.
80 – Et après il s'est battu, il a gagné, ils sont devenus amis, et Gilgamesh il l'a présenté à sa maman.
81 – Donc en fait – eh oui, il l'a présenté à sa maman, tu as raison – Et donc, en fait au début il était un roi qui n'était pas très gentil, c'est ça ?
82 – Oui.
83 – Et à la fin il devient…
84 – *Gentil*
85 – Gentil et sage. D'accord…Et toi ce récit est-ce qu'il t'a intéressée ?
86 – Oui.
87 – Qu'est-ce qui t'a intéressée dedans ?
88 – Les aventures, les personnages.
89 – Les aventures ou les personnages ? Essaie de m'expliquer.
90 – Les aventures.
91 – Les aventures ? C'était intéressant ?
92 – Quand ils combattaient les monstres, quand ils allaient d'une ville à l'autre… et les personnages, j'ai bien aimé Humbaba quand il priait à Gilgamesh de pas le tuer. Mais moi je pensais, dans ma tête, qu'il allait pas faire ses promesses…
93 – Qu'il allait pas tenir ses promesses. Tu le pensais.
94 – Oui, parce qu'un ogre ça tient pas…
95 – Ça tient pas ses promesses, d'accord. Et autrement, est-ce que toi, ça t'a appris quelque chose sur la vie ? Est-ce que toi, tu as eu l'impression d'apprendre quelque chose ?
96 – Oui, qu'il faut être gentil avec tout le monde, qu'il faut pas abuser de la gentillesse des autres.
97 – D'accord. Et est-ce que tu crois que ça t'a servi, d'écrire ce journal de personnage, pour bien comprendre l'histoire ?
98 – Oui.
99 – Pourquoi, alors, explique-moi.
100 – Parce que quand la maîtresse elle le lisait, je comprenais pas trop les scènes, et puis quand je mettais les personnages de ma famille, j'ai mieux compris le texte.
101 – Tu comprenais mieux ce qu'ils ressentaient. Tu comprenais mieux l'histoire.
102 – Oui.
103 – Tu peux me citer des passages où finalement, tu as eu l'impression que ça t'a vraiment servi d'écrire ?
104 – Le passage de la mort de mon grand-père.
105 – Dans le récit, ça correspond à la mort de Enkidu, c'est ça ?
106 – Oui… euh… Quand ma maman, elle a rencontré mon papa et qu'elle est tombée amoureuse. Là où, Enkidu, il rencontre la paysanne.
107 – Parce que toi tes parents ils t'ont raconté quand ils sont tombés amoureux ?
108 – Oui. Et en fait, j'ai pas participé à l'enterrement de mon grand-père, c'est que… une personne de ma famille a pris en vidéo et j'ai vu… comment ça s'était passé.
109 – Ah, tu as vu après.
110 – Oui.
111 – Ah, tu y as quand même assisté d'une certaine façon.
112 – Oui.
113 – Et ça, ça t'a aidée vraiment pour mieux comprendre ?
114 – Oui.
115 – Si on t'avait lu toute l'histoire sans faire le journal tu penses que tu aurais plus de mal à le comprendre ?
116 – Oui.
117 – Eh bien, je te remercie beaucoup. On a réussi à faire un second enregistrement. J'espère que ça marche.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C7
12 avril 2013

1 – Donc, […] on va discuter un petit peu de ce que tu as écrit sur le… sur le… journal des personnages. Donc, rapidement, on va parler d'abord du combat contre Humbaba, tu te souviens ? On te demandait… , tu avais entendu le récit, et on te demandait de faire parler Gilgamesh, pour qu'il explique quelles étaient ses motivations, pourquoi il voulait y aller. Tu te souviens ?
2 – Oui, je l'avais sur mon journal.
3 – C'est pas le contenu que je veux connaître… Tu te souviens de ses motivations ?
4 – Oui. Il voulait redonner de la joie à Enkidu, et que son nom soit transmis de génération en génération.
5 – Alors qu'est-ce qui se passe, pour toi, quand tu dois écrire en utilisant le « je » du personnage, c'est-à-dire qu'il faut que ce soit Gilgamesh qui parle ? Comment tu fais dans ta tête pour écrire un texte ?
6 – [silence] Ben… Je… j'essaie de me mettre dans la peau du personnage, et je fais comme si c'était moi qui voulais aller combattre Humbaba, et que je voulais par exemple redonner de la joie à mes amis.
7 – D'accord, et comment tu fais pour comprendre ce qu'il ressent ? Tu sens que c'est… Est-ce que tu comprends les motivations de… Gilgamesh ? Est-ce que tu les comprends, les explications qu'il donne ?
8 – Ben quand il y a quelqu'un qui est vexé, tu veux lui remonter le moral.
9 – Très bien, sauf que Enkidu, il est pas vexé, il est juste un peu déprimé, je crois.
10 – Oui.
11 – Et quand on dit qu'il veut se faire un nom, comment tu le comprends, toi ?
12 – Il veut qu'on se souvienne de son nom, longtemps.
13 – Et ça, tu le comprends aussi ? C'est un sentiment que tu peux comprendre ?
14 – Ben,… je suis pas célèbre.
15 – Oui, mais est-ce que toi tu peux comprendre qu'il ait envie de le devenir ?
16 – Oui.
17 – Oui donc en fait, tu peux l'imaginer. Quand tu te mets dans sa peau, tu arrives à imaginer à partir de choses que tu comprends ?
18 – Oui.
19 – *Je ne dis pas que tu te prends pour le personnage ou que tu fais la même chose, hein…. Mais tu t'imagines dans la peau du personnage.*
20 – Oui.
21 – Maintenant, pendant la mort d'Enkidu. tu te souviens un petit peu de la mort d'Enkidu ? Tu avais trouvé ce passage comment, toi ?
22 – Ben… malheureux.
23 – Malheureux, oui.
24 – Et quand tu perds un être cher faut pas… faut pas faire… « là il est parti… c'est bon on s'en fout ». Faut le garder, mais faut pas trop y penser.
25 – « Il faut pas trop y penser »… Mais justement, là, on te demandait d'y penser, puisque tu devais d'abord imaginer que tu étais Enkidu… qui écrivait à Gilgamesh. Tu te souviens de ça ? Alors comment tu as fait ? Comment tu as fait pour pouvoir écrire ce texte ?
26 – Avant sa mort ?
27 – Oui, juste avant sa mort. Il sait qu'il va mourir et il écrit à Gilgamesh.
28 – [silence] … Je sais plus.
29 – Mais comment tu as fait pour écrire ce texte – je ne parle pas du contenu -, mais comment tu fais pour écrire un texte où Enkidu sait qu'il va mourir et écrit à son ami Gilgamesh. Comment tu imagines ça dans ta tête ?
30 – Tu lui laisses un mot que c'était pas quelqu'un qui l'a assassiné, mais plutôt que tu étais malade. Et même s'il est mort, faut quand même faire comme s'il était à côté de toi.
31 – Alors toi, tu t'es dit… c'est comme ça qu'il faut faire quand on écrit ? Et c'est comme ça que tu l'as fait parler donc ?
32 – Dans le texte, j'ai fait… oui… faut que tu penses aux choses qu'on a passées, et après ça peut lui remonter le moral.
33 – D'accord. Donc toi, tu penses que c'est comme ça qu'il faut fonctionner, et tu t'es dit que Enkidu allait faire la même chose, c'est ça ?
34 – Oui.
35 – D'accord. Et tu te souviens, il y avait un autre écrit, où c'était Gilgamesh…
36 – … qui écrit… qui dit à son peuple que son ami est mort.

ANNEXE W: III-15-2

37 – Oui,… avant, il écrit dans son journal, tu te souviens ? Il écrit dans son journal et il dit… il parle de la mort d'Enkidu, dans son journal intime. D'accord ?
38 – … [silence]
39 – Tu l'as écrit, je pense, hein ?… Oui. Donc, il écrit dans son journal.
40 – ...
41 - *Alors, comment tu fais ? Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ? Tu dois te mettre à la place d'Enkidu, de Gilgamesh, pardon excuse-moi…, c'est Gilgamesh cette fois-ci… qui écrit pour parler de la mort de son ami. Alors comment tu fais ça ?*
42 – Je me souviens plus…
43 – Tu ne te souviens plus ? Et alors quand il parle à son peuple ?
44 – Je me suis inspiré du début, ce que la maîtresse avait mis, et après j'ai écrit la suite… euh… en rapport avec le début.
45 – Oui, c'est-à-dire ?
46 – Que… ils étaient les deux faces du même médaillon. Ça veut dire qu'ils restent ensemble, … qu'il faut pas qu'ils se séparent à cause de ça.
47 – Oui, c'est une très belle image.
48 – …
49 – Et cette image-là, tu l'avais déjà vue dans le texte, quelque part, ou tu l'as inventée ?
50 – Je l'ai inventée, mais c'est la maîtresse qui nous a donné le texte du médaillon.
51 – D'accord, et comment est-ce qu'il parlait à son peuple, Gilgamesh ? Est-ce qu'il parlait à son peuple comme il aurait écrit dans son journal intime ? Comment est-ce qu'on parle quand on fait un discours à son peuple ?
52 – On parle au pluriel…
53 – Oui. C'est à dire « au pluriel » ? On dit « nous » ? « vous » ?
54 – … On peut mettre les deux. Et dans le journal intime tu parles que à la première et deuxième personnes du singulier.
55 – Oui, et est-ce que tu dis les mêmes choses ?
56 – Non.
57 – C'est-à-dire ?
58 – Euh… [silence]…Je sais pas…
59 – Et dis-moi,… de passer comme ça d'un personnage à l'autre, est-ce que c'était facile ou est-ce que c'était difficile ? Une fois, tu t'imaginais que tu étais Gilgamesh, une fois tu t'imaginais que tu étais Enkidu, est-ce que c'était difficile à faire ?
60 – De temps en temps je me trompais mais après j'ai foncé.
61 – Tu as eu l'impression que c'était difficile ou plutôt facile ? Est-ce que c'est venu facilement pour écrire ?
62 – Oui.
63 – Oui, c'est venu facilement ? Donc, ça n'a pas…
64 – J'étais l'un des premiers à terminer...
65 – Donc, en fait tu n'as pas eu de difficulté à passer d'un personnage à l'autre.
66 – Non. Je faisais plus d'une quinzaine de lignes.
67 – Tu veux dire…, tu m'as dit « Je m'imaginais à la place du personnage ». Tu avais pas de difficultés à t'imaginer à la place du personnage… Et est-ce que ces écrits qu'on t'a fait faire, ça t'a aidé, tu crois, à comprendre l'histoire ?
68 – Au début faut pas se sentir supérieur aux autres parce que y en a qui peuvent…euh… te surmonter et après tu sens de la faiblesse donc faut pas toujours imaginer que tu es un puissant.
69 – Là tu parles de Gilgamesh ? La leçon que tire Gilgamesh de l'histoire ?
70 – Oui.
71 – D'accord. Et toi, c'est la leçon que tu en tires aussi ?
72 – Oui.
73 – Mais,… je te pose une autre question. Est-ce que les écrits que tu as faits, au fur et à mesure, est-ce que ça t'a aidé à comprendre l'histoire ?
74 – …
75 – Si la maîtresse avait juste lu l'histoire, sans vous faire écrire ?
76 – Ç'aurait été trop facile.
77 – Ç'aurait été trop facile, tu crois ?
78 – Oui, parce qu'elle s'arrêtait au suspense, on en lisait une, deux parties par semaine… Elle laissait du suspense et après elle fait : « qu'est-ce qui va se passer ? » et après on le disait.
79 – Mais je parle des écrits maintenant, de tous les écrits que tu as faits pour le journal, est-ce que tu crois qu'ils t'ont aidé à comprendre l'histoire ?
80 – … [silence]… Euh oui

ANNEXE W: III-15-2

81 – Alors pourquoi ?
82 – Au début, faut pas se sentir puissant. Vers le milieu, quand il perd Enkidu, c'est le cycle de la vie, on va mourir tous un jour. A la fin, il a peur de la mort et il comprend qu'il peut pas tout avoir.
83 – D'accord ça c'est le sens que tu as donné à l'histoire. Mais est-ce que d'écrire en te mettant dans la peau du personnage, ça t'a aidé à comprendre ? Est-ce qu'on comprend mieux Gilgamesh quand on a tenu son journal ?
84 – …
85 – C'est juste une impression que tu me donnes : est-ce que tu penses que d'avoir tenu le journal de Gilgamesh, d'avoir fait parler Gilgamesh, ça peut t'aider à mieux comprendre ce personnage et ses aventures ?
86 –… Euh… oui… [silence]…
87 – Oui… sûr ?
88 – Oui et non.
89 – Oui et non… Alors pourquoi ? Pourquoi, non ?
90 – Il y a une partie de la question que je comprends pas et...
91 – Est-ce que… Tu as écrit le journal de Gilgamesh, n'est-ce pas ?Est-ce que ça t'a aidé à mieux comprendre l'histoire ? Est-ce que tu crois que si tu n'avais pas écrit le journal, tu connaîtrais aussi bien Gilgamesh ?
92 – Non. Parce que faut écrire ce qu'il a écrit, et le ressentir après.
93 – Et est-ce que ressentir après ce que… ce que ressent le personnage, ça t'aide à comprendre ?
94 – Oui
95 – Merci beaucoup, c'était très intéressant. Je te remercie.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C8
12 avril 2013

1 – Voilà, je t'enregistre... Donc, nous allons discuter, avec toi, du moment où Gilgamesh part combattre Humbaba. Tu te souviens ?
2 – Euh… oui, un petit peu.
3 – Oui. […] Donc, il part combattre Humbaba. Tu avais deux écrits à faire. Il y en a un dans lequel Gilgamesh expliquait pourquoi il allait combattre Humbaba, et un autre dans lequel tu donnais ton avis personnel sur… ce que faisait… Gilgamesh. D'accord ?
4 – Oui… Alors, dans l'écrit que, moi, j'ai pas fait moi,… y avait en fait, y avait Gilgamesh, il allait combattre Humbaba parce qu'il voulait se venger… de Humbaba, parce que… [silence]
5 – C'est pas grave si tu te souviens pas très bien…
6 – Pas très très bien… , parce que j'étais une nouvelle dans cette école et… Alors, en fait il allait combattre Humbaba, il voulait se venger, et donc ils l'ont tué.
7 – Oui, ils l'ont tué… mais avant de le tuer, il dit « Je veux aller le combattre » hein ? Il allait combattre Humbaba. […] Alors, comment tu as fait pour faire parler Gilgamesh ? Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête pour que tu parles à la place de Gilgamesh ?
8 – Ben… j'ai dit… en fait je comprends pas la question.
9 – Tu as écrit… Tu as fait parler Gilgamesh. D'accord ?
10 – Oui.
11 – Il a dit « Voilà pour quelles raisons je vais aller tuer Humbaba ». Alors, comment tu as fait pour le faire parler ? Parce que, dans le texte, c'est pas Gilgamesh qui parle, c'est le narrateur qui parle. Donc, comment tu as fait, toi, pour faire parler Gilgamesh ?
12 – Je suis allée…, dans le texte j'ai écrit que Humbaba, il fallait aller le tuer pour se venger et pour en finir avec lui.
13 – Oui, oui, tout à fait. Mais comment tu as fait ? Tu as fait parler Gilgamesh ? Qu'est-ce que tu as fait pour faire parler Gilgamesh,… pour qu'on voie que c'était Gilgamesh qui parlait ?
14 – Bé… [silence]
15 – Qu'est-ce que tu as fait… pour montrer que c'était Gilgamesh qui parlait ? Qu'est-ce qu'il fallait… que tu dises pour qu'on voie bien que c'était Gilgamesh qui parlait ?
16 – Ben… j'ai fait comme si c'était moi…, comme si j'étais Gilgamesh…
17 – Tu as fait comme si tu étais Gilgamesh, oui. Et puis ? Après ?
18 – J'ai écrit…ben… j'ai écrit… ben… j'ai écrit… qu'il fallait en finir avec lui.
19 – D'accord, oui. Donc, tu as écrit ce que tu pensais…
20 – Qu'il fallait faire.
21 – Qu'il fallait faire… et qui étaient les idées de Gilgamesh ?
22 – Oui.
23 – D'accord et comment tu les as trouvée, ces idées ?
24 – Ben… j'ai trouvé bien parce qu'à la fin il… était méchant, quoi, donc on l'avait tué, donc c'était bien.
25 – Ça c'était quand il l'a tué, après. Mais toi, au moment où Gilgamesh va… va… décide de tuer Humbaba, toi, tu devais donner ton avis, tu te souviens ?
26 – Non, je m'en souviens pas trop.
27 – Tu te souviens pas de l'avis que tu as donné ?
28 – Non.
29 – Non, plus très bien... Alors est-ce qu'on pourrait parler un petit peu de la mort d'Enkidu ? Tu te souviens de la mort d'Enkidu ?
30 – Oui.
31 – Tu te souviens que, quand Enkidu meurt, tu devais donner ton avis. Tu avais trouvé comment la scène où il meurt ?
32 – Ben, euh, triste.
33 – Triste ? Et pourquoi tu l'avais trouvée triste?
34 – Ben… parce qu'il fallait pas qu'il meure, il avait rien… , il avait rien…
35 – Rien fait de mal ?
36 – Oui, rien fait de mal, et donc c'était un petit peu triste.
37 – D'accord. Et… et ensuite tu as écrit un billet, le petit message que Enkidu écrivait avant de mourir. Alors, comment tu as fait pour écrire ce petit message ? Comment tu t'y es prise, toi ? Dans ta tête, comment tu as fait pour écrire ça ?
38 – Ben…euh… j'ai réfléchi à des moments tristes.

ANNEXE W: III-15-2

39 – Tu as réfléchi à des moments tristes, oui.
40 – Donc, euh, après j'ai trouvé.
41 – Tu as trouvé, c'est-à-dire ?
42 – Ben… j'ai… pensé à… des mots tristes, donc j'ai écrit dans le texte. Et… euh… Comment j'ai éprouvé ça ?…
43 – Comment tu as fait ? Tu as fait parler Enkidu ?
44 – … Enkidu, et j'ai écrit que c'était…, que t'étais mon ami et qu'il fallait pas que tu meures, j'allais pas laisser faire ça donc j'allais tuer celui qui l'avait tué, que j'allais essayer de trouver.
45 – D'accord. Donc c'est Enkidu qui parle ?
46 – Oui.
47 – Et, ensuite tu as dû écrire un texte dans lequel c'était Gilgamesh qui parlait. Tu te souviens ? C'est Gilgamesh qui écrivait dans son journal.
48 – … Donc c'était Enkidu qui était mort ?
49 – C'est Enkidu qui est mort, oui.
50 – Après, c'est Gilgamesh… Ah, oui, oui, oui.
51 – Gilgamesh qui parle.
52 –Donc j'avais écrit que… que… t'étais mon meilleur ami, qu'on avait passé des moments ensemble, qu'ils étaient… que on avait passé des moments ensemble et que je voulais pas que tu meures.
53 – Et alors, comment tu as fait pour écrire ça ? Comment tu t'y es prise ? Tu t'es mis dans la peau du personnage ?
54 – Oui.
55 – C'est-à-dire ?
56 – C'est-à-dire j'ai fait comme si j'étais Gilgamesh, et que c'était… comme si j'avais un meill… comme si Enkidu, c'était vraiment mon ami, comme si c'était quelqu'un d'autre… de la classe.
57 – Et c'était vraiment quelqu'un que tu connaissais qui était mort. Tu as vraiment imaginé ça ? C'est ça ?
58 – Oui.
59 – Et… euh… Et quand… euh… ensuite Gilgamesh écrit dans son journal de… de…, son journal intime, il parle de Enkidu, et ensuite il parle à tout son peuple, tu te souviens ? Il fait un discours devant son peuple.
60 – Ah oui.
61 – Est-ce qu'il parle de la même façon, dans son journal intime et… ?
62 – Non, il parle vraiment sérieusement.
63 – C'est-à-dire, explique-moi, qu'est-ce que ça veut dire « sérieusement » ?
64 – « Sérieusement », ça veut dire qu'il parle très très fort, et qu'il est fâché et qu'il pleure pas, il est pas triste mais il parle… euh… très très colèrement.
65 – Qu'est-ce qu'il dit à son peuple ?
66 – Il dit… euh…
67 – Enfin, en gros. Qu'est-ce qu'il peut leur dire ?
68 – Il dit… euh… on va pas laisser faire ça, que c'était notre meilleur ami, qu'il a appris à être un homme…
69 – Donc il fait l'hommage d'Enkidu, et donc il parle pas de la même façon que dans son journal ?
70 – Non.
71 – C'est la tristesse dont il ne parle pas ?
72 – Oui, c'est… il est en colère, quoi…
73 – Ah, il parle plutôt de sa colère, d'accord… Euh… maintenant on va parler un petit peu de Gilgamesh, entre le début et la fin. Tu te souviens de Gilgamesh tout au début… de l'histoire et de Gilgamesh tout à la fin ? Qu'est-ce qui s'est passé entre les deux ?
74 – Tout le début je m'en souviens pas parce que j'étais pas là.
75 – Ah oui, tu n'étais pas là. À la fin tu te souviens qu'il est devenu plutôt sage…
76 –Oui, il est devenu sage, avant il était sauvage. Et après, il a appris à être un homme.
77 – Là, tu confonds un peu Gilgamesh et Enkidu, peut-être, hein ? non ? Bon, on va parler un peu du journal. Est-ce que tu crois… est-ce que tu crois que ça a servi à quelque chose d'écrire le journal ?
78 – Ben, oui, ça a servi à retenir...
79 – À retenir… ?
80 – … des mots… ben…
81 – À retenir des mots ? Ou bien à retenir autre chose ?
82 – À retenir… l'histoire, tout ce qui s'est passé, … euh… les moments tristes et les moments… les moments… enfin… les moments heureux…
83 – Oui, d'accord. Et puis, est-ce que ça peut servir à autre chose encore, d'écrire le journal ?
84 – Ça a servi aussi à garder un souvenir de ce qu'on a lu… de ce qu'on a écrit…
85 – Oui, c'est important de garder un souvenir de ce qu'on a fait en classe ?
86 – Oui, moi, je dis oui.

ANNEXE W: III-15-2

87 – Tu vas le garder ?
88 – Oui, en fait, moi, je garde tout ce qu'on fait en classe.
89 – Est-ce que tu crois que ça t'a permis de mieux comprendre l'histoire ?
90 – Moi je pense que oui parce que… parce que, au moins, il y a les histoires, si tu veux relire, tu retiens mieux…
91 – Tu retiens mieux.
92 – Si y a des questions tu retiens mieux.
91 – Parce que vous avez écrit, vous vous êtes arrêtés régulièrement pour écrire, et tu penses que ça a servi pour comprendre l'histoire, de s'arrêter comme ça, pour écrire ?
92 – Oui, ça a servi.
93 – Oui, ça a servi, tu crois ?
94 – Oui.
83 – Ecoute. Je te remercie beaucoup, c'était très intéressant.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C9
12 avril 2013

1 – On va discuter un petit peu… euh… du moment où Enkidu meurt. Tu te souviens ?
2 – Oui.
[…]
3 – Donc, au moment où Enkidu meurt, tu te souviens, tu devais d'abord donner ton avis personnel. Tu te souviens un peu quelles impressions tu avais eues de ce récit ?
4 – Un tout petit peu, hein… euh…. Que… ben, j'étais surpris.
5 – Tu étais surprise, oui.
6 – Parce que… il est mort et…
7 – Et pourquoi ça te surprenait ?
8 – Ben, parce que, en fait… c'est… euh… [silence] parce que… il était… il était fort, il était… il était…
9 – C'était un héros.
10 – Oui.
11 – D'accord, donc tu étais surprise qu'il meure.
12 – Oui.
13 – Et quelle impression, toi, tu avais, quels sentiments, ça… tu as eus… à ce moment-là ?
14 – Ben, ça m'avait touchée.
15 – Oui, c'est-à-dire ?
16 – Ben, ça m'avait… euh… un peu … euh… je sais pas…[silence] j'étais étonnée, j'étais… surprise, j'étais … euh…
17 – Bon, alors tu avais, ensuite, tu avais à… tu as écrit trois écrits différents. Tu as écrit d'abord… un texte dans lequel Enkidu laissait un message à Gilgamesh. Alors, comment tu as fait pour… pour faire parler Enkidu ? Comment tu as procédé ? Comment tu t'es... Tu as écrit ton texte, mais qu'est-ce qu'il a fallu que tu fasses pour pouvoir écrire à la place de Gil… de Enkidu ?
18 – Ben, je me suis mis dans la peau de Enkidu, et après, j'ai fait comme si… euh… c'était… euh… une personne… qui était… par exemple comme ma famille ou…
19 – Comme quelqu'un de ta famille ? Et tu as imaginé donc… , parce qu'Enkidu, il va mourir, il sait qu'il va mourir, et donc tu as imaginé cette situation ? Comment ça s'est passé ?
20 – Euh… je me souviens plus trop mais…
21 – Il a fallu que tu le fasses parler, donc qu'est-ce que tu as imaginé ?
22 – Euh… que … qu'il était triste, qu'il… que Gilgamesh pour lui c'était un peu comme son frère…
23 – Oui, et pourquoi il était triste ?
24 – Ben, parce qu'il allait mourir et que… Gilgamesh c'était comme son frère, c'était son ami, et il allait perdre son ami.
25 – D'accord, et donc, c'est… c'est… tu as imaginé qu'il allait perdre son ami ou qu'il allait mourir ? Qu'est-ce que tu as imaginé ?
26 – Un peu des deux.
27 – Un peu des deux. Donc, tu t'es mis dans la peau… dans le… Comment tu as fait ? Tu as imaginé une situation comme celle-ci ?
28 – Oui.
29 – D'accord. Et puis ensuite tu as… écrit… un texte qui était dans le journal intime de Gilgamesh. Il devait écrire, lui, ce qu'il ressentait à la mort de son ami. Tu te souviens ?
30 – …
31 – C'est Gilgamesh qui devait écrire, hein, ce qu'il ressentait. Alors comment tu as fait pour écrire un texte où Gilgamesh disait ce qu'il ressentait à la mort de son ami ? Qu'est-ce que tu… Comment tu as fait ? Comment tu as procédé ?
32 – Ben, un peu pareil, mais c'est… en fait… euh… y a… y a… en fait il a connu, parce que c'est la déesse… c'est la déesse qui l'a…
33 – ... créé
34 – C'est un homme qui vient du désert, c'est pas un homme de… normal, et en fait, voilà et… il l'aimait bien et...
35 – Il l'aimait bien. Et alors, qu'est ce que tu as dû imaginer pour pouvoir écrire ce texte ?
36 – Ben, c'est… quand on perd quelqu'un, c'est dur.
37 – Oui.
38 – Et…
39 – Donc il a fallu que tu imagines… que quelqu'un perdait quelqu'un qu'il aimait.

40 – Oui.
41 – Et tu a pu imaginer cette situation ?
42 – Oui.
43 – Tu l'as imaginée, toi, dans ta tête ?
44 – Oui.
45 – Et tu t'es mis dans la peau du personnage pour écrire ça ?
46 – Oui.
47 – D'accord. Et ensuite Gilgamesh, il parlait, tu te souviens, il faisait un hommage devant son peuple, il faisait un hommage à Enkidu. Alors, qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ? Quand tu as écrit ça, qu'est-ce que tu as imaginé ?
48 – Ben, que…il a dit que… j'imaginais qu'il parle à son peuple et qu'il dit… euh… euh…
49 – Tu t'es imaginé que Gilgamesh était en train de le faire ? Tu t'es imaginée en train de le faire, toi ? Comment ça se passe ?
50 – J'étais… Je me suis mis dans la peau de Gilgamesh et après j'ai dit, ben,… je me suis imaginé qu'il dise… euh… qu'il dise, euh… que Gilgamesh c'était un homme fort, un homme, euh, brave et… qui… c'était un ami, c'était… et il est mort.
51 – Et alors est-ce que Gilgamesh, tu l'as fait parler de la même façon… dans son journal intime et… à son peuple ? Est-ce qu'il parlait de la même façon ?
52 – Non.
53 – Est-ce qu'il s'exprimait de la même façon ?
54 – ...
55 – Qu'est-ce… qu'est-ce que tu peux me dire sur cette différence ?
56 – Ben… en fait quand tu parles à un ami c'est plus… c'est… plus personnel.
57 – Donc là il parlait à son journal intime.
58 – Oui.
59 – Donc dans son journal intime, c'était plus personnel ?
60 – Oui.
61 – C'est-à-dire ? Vas y.
62 – Euh… euh…
63 – Qu'est-ce que ça veut dire, faire quelque chose de plus personnel, pour toi ?... Tu le dis avec tes mots, hein ?
64 – Que… je sais pas, mais… euh…
65 – On dit quoi en plus… ou en moins ?
66 – Ben, quand… euh… avec des personnes du peuple ou… voilà… ben tu dis pas… euh… euh… tu dis pas… je t'aime, pour moi tu es comme mon frère ou…
65 – Ah oui, tu ne dis pas des choses… Tu ne parles pas de tes sentiments profonds, personnels. Alors donc, qu'est-ce qu'il fait devant son peuple…, de quoi il parle ?
66 – Ben, que… que… Enkidu c'était… un personnage fort, grand, un peu comme moi sauf un peu plus musclé, euh, et… il m'a accompagné au combat de Humbaba… de… du taureau céleste et voilà et maintenant il est mort, maintenant je suis tout seul.
67 – Mais il dit pas… il parle pas de sa peine, c'est ça que tu veux dire ?
68 – Oui.
69 – D'accord… d'accord, c'est très intéressant. Alors… qu'est-ce que ça fait dans, dans ce…, au moment de la mort d'Enkidu, quand on te demande d'écrire en te mettant, comme ça, euh, ... en faisant parler différents personnages ? Quelle impression ça te fait, à toi ?
70 – …
71 – Est-ce que c'est facile ? Est-ce que c'est quelque chose qu'on fait facilement ? Est-ce que c'était facile d'imaginer ce que pensait chacun des personnages, ou est-ce que c'est difficile ?
72 – Non, c'est facile.
73 – C'est facile, c'est-à-dire que ça… ça vient naturellement… quand tu lis le… le récit ? Tu peux facilement imaginer les personnages comme ça ?
74 – J'imagine plusieurs scènes et après j'essaye de… de les regrouper et après ça… et après j'écris et…
75 – Et c'est venu facilement l'écriture ? Tu sentais… ça venait facilement ? Oui ?
76 – Oui.
77 – Parce que tu as beaucoup écrit, donc… euh… c'est venu facilement. T'as pas eu de difficulté. Tu t'es pas dit « mais qu'est-ce que je vais écrire… » ?
78 – Non, à quelques textes oui, mais sinon, non.
79 – Les textes comme ça sur la mort d'Enkidu, ça ne t'a pas posé de problème ?
80 – Non.

ANNEXE W: III-15-2

81 – Non ? Euh… qu'est-ce que tu peux… Tu te souviens que Gilgamesh, au début…il… euh… entre le début et la fin, il change.
82 – Oui.
83 – Hein ? Au début, tu te souviens, il était méchant, un peu, et à la fin, donc…euh… Qu'est-ce qu'il a appris à la fin ?
84 – Ben, que… ça sert à rien de… d'être méchant ou de…, parce qu'il maltraitait… son peuple, son village. Et après Enkidu lui a dit, euh… « Arrête de… de… de les maltraiter, arrête de faire ce que tu fais et deviens plus gentil » et après c'est là où il a compris… et il est devenu un peu plus gentil.
85 – C'est parce que Enkidu lui a parlé ou c'est pour d'autres raisons ?
86 – Je crois que c'est… euh… Enkidu qui lui a dit...
87 – D'accord. Et, à quoi… à quoi… à quoi est-ce que ça a servi d'écrire ce journal, d'après toi ? Pourquoi ta maîtresse, pourquoi le groupe dans lequel on travaille avec ta maîtresse…, pourquoi elle a choisi, ta maîtresse, de faire écrire ce journal ?D'après toi ? À quoi ça peut servir ?
88 – Euh… pour voir ce qu'on peut imaginer, pour voir… euh…
89 – Ce qu'on peut imaginer… c'est-à-dire ?
90 – Ben, comme l'histoire, elle lit des… des… des… histoires.
91 – Des passages, oui.
92 – Oui, des passages, et euh… sauf il manque une partie des fois, et après on doit imaginer ce qui se passe après.
93 – Oui, il y avait quelques passages où tu devais imaginer ce qui se passait après, oui, mais par exemple pour la mort d'Enkidu, on savait tout. On savait qu'il était mort, etc.
94 – Oui.
95 – Donc à quoi ça peut servir d'écrire ces textes que tu as écrits, où tu imagines ce que pense Enkidu puis ce que pense Gilgamesh ?
96 – … [silence]
97 – Tu n'as pas d'idée ?
98 – Non.
99 – Est-ce que tu penses que ça peut aider à comprendre ?
100 – Oui.
101 – Alors, pourquoi ça pourrait aider à comprendre… le texte ?
102 – Ben, parce que des fois, y en a qui… des fois on lit, mais on comprend pas trop ce qu'on lit. Mais là la maîtresse, elle nous lit des paragraphes et nous, on doit écrire ce qu'on a entendu et...
103 – Mais est-ce que tu écris toujours la même chose que ce que tu as entendu. Quand tu dois imaginer que tu es Gilgamesh, qu'est-ce que ça fait ? Qu'est-ce que ça t'oblige à faire ?
104 – De réfléchir… de… de… de… [silence]
105 – Est-ce que ça change quelque chose ? Tu entends une histoire, et après on te dit d'imaginer ce que pense le personnage. Qu'est-ce que ça peut apporter… pour la compréhension ?
106 – Ben…, faut pas trop écrire ce qu'on a entendu parce que, aussi, faut un peu… réfléchir… faut un peu…
107 – Mais il faut réfléchir à quoi, justement ?Il n'faut pas écrire juste ce qu'on a entendu. Qu'est-ce qu'il faut faire en plus ?
108 – Ben, faut… euh… euh… ben faut rajouter quelques petites choses parce que....
109 – Qu'est-ce que tu penses qu'il faut rajouter ? C'est quoi, ces petites choses qu'il faut rajouter… quand on fait parler Gilgamesh ou Enkidu ?
110 – Ben par exemple, dans le livre on dit… qu'il l'aimait et… c'était un ami, et par exemple, moi, j'ai écrit pour lui c'est comme un frère, c'est… il l'aimait bien et...
111 – C'est-à-dire que tu as repris cette idée, mais tu l'as transformée ? Tu l'as… tu as pris… tu as rajouté quelque chose ? Est-ce que tu as rajouté quelque chose en disant que c'était comme son frère ?
112– Oui.
113 – Oui ? C'est-à-dire ?
114 – Euh…
115 – Qu'est-ce qu'il y a dans l'idée d'être comme un frère ?
116 – C'est comme des meilleurs amis, sauf ils sont… ils sont… encore un peu plus.
117 – Encore plus attachés, c'est ça ?
118 – Oui.
119 – D'accord. Eh bien, écoute, je te remercie beaucoup. C'était très intéressant.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C10
12 avril 2013

1 – Voilà, donc toi, tu t'appelles Gaston.
2 – Oui.
3 – Alors Gaston, donc je vais te poser quelques petites questions sur ce que tu as écrit ; c'est surtout sur comment tu t'y es pris pour écrire. D'accord ?
4 – Oui.
5 – Donc on va commencer par le moment où Enkidu est devenu un homme. Tu te souviens, on en a parlé ce matin. Vous avez d'abord fait un résumé des différentes étapes. Tu te souviens un petit peu ? Quel est le personnage qui intervenait dans l'histoire, qui permettait à Enkidu de devenir un homme… quand ils vivent au milieu des gazelles ?
6 – Oui, c'était une femme.
7 – Oui, une femme oui. Et donc, qu'est-ce qui se passait dans cette histoire ?
8 – Ben c'est que Enkidu est devenu amoureux de la femme.
9 – Oui, et puis ensuite ? Qu'est-ce qu'il faisait ?
10 – Ben après il allait avec la femme et il est parti, et il a laissé les animaux tout seuls.
11 – Oui, et puis elle l'emmenait où, après ?
12 – Chez le berger.
13 – Oui, et puis, tu te souviens ?
14 – Oui. Après, le berger lui a donné du pain et de la viande. Et après il est parti chez Gilgamesh pour le mariage, et ils se sont battus.
15 – Et ils se sont battus, voilà. Donc ça, c'est le résumé de l'histoire. Et ensuite on te demandait d'écrire la même chose, mais en faisant parler Enkidu.
16 – Oui.
17 – Tu te souviens de ça ?
18 – Oui, oui.
19 – Alors comment tu t'y es pris pour écrire ce texte en « je », en faisant parler Enkidu ?
20 – Ben, je me suis un petit peu imaginé l'histoire, je me suis résumé dans la tête : les animaux, un homme, une femme, voilà.
21 – Donc résumer dans la tête, ça veut dire… comment ? Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ? Essaye de m'expliquer.
22 – Ben, en fait je vois l'histoire. Enfin, moi, je m'imagine l'histoire dans la tête.
23 – Oui mais alors, comme tu dois dire « je », qu'est-ce qui se passe ?
24 – Ben, en fait, je vois l'histoire, puis après je la transforme un petit peu comme si c'était moi qui la faisais.
25 – Oui, et qu'est-ce que ça change quand tu as l'histoire, quand tu as le résumé, et quand tu as l'histoire racontée en « je » par Enkidu, qu'est ce qui change ?
26 – Euh…
27 – Est-ce qu'il raconte exactement la même chose ? Ou qu'est-ce qu'il ajoute ? Ou qu'est-ce qu'il enlève ? Qu'est-ce que tu en penses ?
28 – Hum… ben, je sais pas trop…
29 – Le fait que ce soit lui qui raconte sa propre histoire, est-ce que ça change des choses ?
30 – Euh, oui, un petit peu, quand même.
31 – Alors qu'est-ce qu'il peut ajouter par exemple ?
32 – Il peut rajouter ses émotions, parce que quand on raconte l'histoire, on dit pas les émotions.
33 – Alors par exemple, de quelle émotion il peut parler ?
34 – Il peut être triste , il peut être…
35 – Oui, mais là, il est pas triste. Qu'est ce qu'il va raconter comme émotion, là ?
36 – Ben là, il pourrait être fier, amoureux …
37 – Amoureux, oui. Alors toi, comment tu fais pour imaginer les émotions du personnage ?
38 – Ben en fait, quand la maîtresse elle lit, moi je retiens un petit peu, je comprends s'il est triste ou pas, s'il est amoureux.
39 – Et donc ensuite, quand tu le réécris, tu réutilises tout ça.
40 – Oui, et je l'écris sur ma feuille.
41 – D'accord, mais tu l'avais deviné, qu'il était amoureux de la femme par exemple ? Parce que c'est pas écrit dans le texte, qu'il est amoureux.
42 – Non, mais ça se voyait, quand on lisait. Ça se voyait un petit peu.
43 – Et donc quand lui, il parle, tu lui fais dire ça.

44 – Ouais.
45 – D'accord. Alors maintenant on passe au moment où Enkidu meurt, tu sais. Donc c'est pareil, tu devais… tu as lu l'histoire, et tu as donné ton avis sur ce qui se passait. Tu devais dire quelle impression ça te faisait. Tu te souviens de l'impression que ça t'avait fait ?
46 – Ben, ça m'avait fait…, ça m'a fait un petit peu bizarre, parce que d'habitude… ben, les héros ils meurent pas souvent.
47 – Oui, ils meurent pas oui. C'est tout ce que ça t'a fait ? Juste bizarre ?
48 – Ben oui, c'est tout. Ça m'a pas vraiment choqué parce que après… je trouve que c'était un petit peu normal, parce que des fois ça arrive.
49 – D'accord. Et alors après, il a fallu que tu écrives comme si tu étais Enkidu, et que tu écrives le message que Enkidu laissait à Gilgamesh. Et donc, comment tu t'y es pris ?
50 – Ben en fait, j'ai fait un petit peu comme si moi, je disais mes derniers mots, en fait.
51 – Oui, et alors, qu'est ce que tu imagines ? Comment tu t'y prends pour ça ? C'est pas quelque chose que tu connais comme situation. Donc comment tu fais ?
52 – Ben c'est comme… c'est difficile à décrire en fait. J'écris… hum, en fait j'écris ce que Enkidu ressent, et après…
53 – Mais comment tu fais pour savoir ce qu'il ressent ?
54 – Ben quand on sait qu'il va mourir, on sait qu'il est triste quand même.
55 – Pourquoi il est triste ?
56 – Parce qu'il va plus voir Gilgamesh, son ami. Et on voit qu'il est triste, donc il va écrire des trucs… « mon ami, Gilgamesh, je suis triste de te quitter » par exemple.
57 – Et quand Gilgamesh écrit dans son journal intime, comment tu t'y prends ? Il commente la mort de son ami.
58 – Par exemple, moi j'ai… enfin… Moi, mon tonton il est mort. Moi j'étais énervé et triste donc j'ai fait pareil avec Gilgamesh, je l'ai fait.
59 – Donc tu t'es souvenu de cette situation ?
60 – Ouais, donc je l'ai écrit avec les sentiments qu'il était énervé et triste.
61 – Donc tu t'es servi des sentiments que tu connaissais déjà.
62 – Oui.
63 – Tu les as utilisés pour réfléchir sur le personnage.
64 – Hum, hum.
65 – Et ensuite, Gilgamesh, il devait faire un discours à son peuple. Tu te souviens ? Un discours, un hommage à Enkidu. Et alors, comment tu t'y es pris, là ? C'est pas tout à fait la même chose.
66 – Ouais… euh, alors là, j'ai fait un petit résumé des histoires que Gilgamesh et Enkidu ont parcourues, puis à la fin, j'ai mis les sentiments de Gilgamesh.
67 – Et Gilgamesh, dans tes deux écrits, est-ce qu'il parle de la même façon dans son journal intime et à son peuple ?
68 – Euh, pas vraiment non, ben… En fait, dans le journal, on peut rajouter. Il peut dire « je suis triste que j'ai perdu mon ami ». Alors que, au peuple, je pense pas qu'il va dire trop ça.
69 – Qu'est-ce qu'il va dire au peuple ?
70 – Ben il va dire, « mon ami Enkidu, c'était un bon ami, on a parcouru beaucoup de choses… ». Il va pas vraiment dévoiler ses vrais sentiments.
71 – D'accord, donc tu as bien senti la différence de manière de parler, tu as l'impression de bien l'avoir fait ressortir aussi. Merci beaucoup. Qu'est ce que ça fait, dans ce travail d'écrit de passer d'un personnage à l'autre comme ça, de changer ? Est-ce que c'était difficile ? Est-ce que ça venait tout seul ?
72 – C'était facile, c'était assez facile. Par exemple on fait un personnage puis un autre, c'était facile. Ça posait pas vraiment de problème parce qu'on se met dans la peau d'un personnage et on comprend vite, hein.
73 – Et ça vient tout seul ?
74 – Oui, moi, ça vient tout seul des fois.
75 – D'accord. Et d'après toi, ta maîtresse, pourquoi elle t'a fait écrire ce journal ?
76 – Euh, je sais pas trop en fait je…
77 – Imagine… forcément, elle a du penser que ça pouvait servir.
78 – Peut-être pour éviter d'être cruel, méchant comme Gilgamesh.
79 – Ça c'est pour le faire lire, elle t'a fait découvrir l'histoire.
80 – Oui.
81 – Oui, d'accord, mais pourquoi elle a choisi de vous faire faire le journal en plus de la lecture, d'après toi ? Qu'est-ce que ça peut apporter, d'écrire ce journal ?
82 – Ben, ça peut donner… déjà… on peut rentrer plus vite dans la peau du personnage, et…
83 – Et pourquoi ça peut être important d'entrer dans la peau du personnage ?
84 – On comprend mieux son histoire après.

ANNEXE W: III-15-2

85 – Donc quand on rentre dans la peau des différents personnages on comprend mieux l'histoire, tu crois ?
86 – Ben, pas toujours, mais des fois oui. C'est bien, des fois, parce que j'écris vite, moi, quand je me mets bien dans la peau des personnages.
87 – Et puis ? Donc ça peut permettre de mieux comprendre l'histoire.
88 – Oui et euh…, et ça pourrait … pff… hum… pour euh… qu'est ce que ça pourrait ?
89 – Ça t'a plu de faire ce journal ?
90 – Oui c'était sympa.
91 – C'était sympa ? Qu'est-ce que tu apprécies dans…
92 – Ben c'est que, en fait quand on écrivait, c'est qu'on pouvait mettre ce qu'on veut, c'est qu'on pouvait être libre quoi.
93 – Alors explique moi, c'est quoi cette liberté exactement ? Parce que tu as respecté l'histoire ?
94 – Oui.
95 – Explique-moi.
96 – Ben, par exemple on peut rajouter quelques autres petits détails, on peut changer des passages de l'histoire, un petit peu.
97 – Oui, qu'est ce qu'on peut rajouter donc ?
98 – Ben, en fait on peut rajouter… c'est quand… on est libre, un petit peu on est libre. Parce que c'est notre histoire à nous, c'est nous qui l'avons faite, on peut y rajouter nos détails personnels, nos impressions personnelles, tout ce qu'on a aimé.
99 – Oui. Mais quand tu fais parler Enkidu, tu respectes quand même l'histoire qu'on t'a raconté. Toi tu penses que tu peux y mettre des choses à toi. Qu'est-ce que tu mets de toi, dedans ?
100 – Ben, quand Enkidu il dit « ne va pas tuer Humbaba », moi je rajoute « Tu es mon ami, ne va pas le tuer, tu es en danger », mais ça veut presque dire la même chose.
101 – Ah oui, mais tu rajoutes quelque chose sur l'amitié et sur le fait de ne pas le faire. Et alors, tu imagines ce que les personnages peuvent se dire, c'est ça ?
102 – Oui.
103 – Et donc, tu penses qu'effectivement, tout le monde ne fait pas le même journal ?
104 – Non, c'est pas totalement le même… Non, chacun a son truc personnel.
105 – Et donc ça, c'est bien ?
106 – Oui, c'est bien, parce que c'est amusant un petit peu.
107 – Donc chacun fait vivre son propre Gilgamesh et son propre Enkidu.
107 – Oui c'est ça.
108 – D'accord. Eh bien je te remercie pour ces explications très intéressantes.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C11
12 avril 2013

1 – Je vais t'interroger sur ton journal de personnage.
2 – D'accord.
3 – Tu te souviens ?
4 – Pas trop.
5 – On va d'abord parler du passage où Enkidu devient un homme.
6 – Ben…
7 – Le passage où il rencontre une courtisane, il vit avec des gazelles, etc. Tu te souviens un petit peu ?
8 – Oui.
9 – Raconte un tout petit peu ce qui se passe.
10 – Ben en fait, il s'est fait construit par quelqu'un, et en fait la courtisane, parce qu'il avait pas à boire à manger, elle lui a donné à manger, de la bière…
11 – Elle l'emmené dans une ferme.
12 – Oui, elle l'a emmené dans une ferme et il a fait le berger.
13 – Et avant, quand il rencontre la courtisane, qu'est-ce qui se passe ? Parce qu'il vit avec des gazelles, tu te souviens ?
14 – Oui, il mangeait de l'herbe.
15 – Oui, et quand il aperçoit la courtisane, qu'est-ce qui se passe ?
16 – Je sais plus.
17 – Tu ne te souviens plus ?
18 – Non.
19 – Et alors après, lui il devait raconter son histoire, dans son journal.
20 – Oui.
21 – Il racontait comment il était devenu un homme. Comment tu as fait dans ta tête pour pouvoir raconter comment il est devenu un homme ?
22 – En fait il est devenu un homme, parce que en fait il y avait Gilgamesh, il allait se marier. Et Enkidu il a survenu avant son mariage. Il y avait une ligne, et avant qu'il franchisse la ligne pour qu'il se marie, Enkidu il est intervenu et…
23 – Et pourquoi il est intervenu pour ce mariage ?
24 – Parce que en fait, Enkidu il voulait se marier.
25 – Oui.
26 – Il avait pas de femme donc il voulait se marier. Et il s'est battu contre Gilgamesh, et il a gagné contre Gilgamesh.
27 – Et c'est comme ça qu'il est devenu un homme. Et tu ne te souviens pas du tout quand il a rencontré Gilgamesh la première fois ?
28 – Non.
29 – Il n'y a rien d'autre ? Je regarde ce que tu avais écrit. Voilà, « grâce à la courtisane, elle m'a habillé en berger… » d'accord, tu avais parlé de la courtisane comme ça. Très bien. Maintenant on va parler d'un autre passage, on va parler de la mort d'Enkidu. Tu te souviens de la mort d'Enkidu ?
30 – Il était malade.
31 – Il était malade oui. Tu te souviens de l'impression que ça t'avait fait de lire ce passage ?
32 – Ben en fait, j'étais un peu triste parce que en fait il avait dit au revoir à Gilgamesh dans une lettre au lieu de lui dire en face, donc moi j'étais un peu triste.
33 – Mais c'est toi qui as écrit une lettre pour Gilgamesh. C'est juste parce qu'il lui a écrit au lieu de lui dire en face que tu étais triste ?
34 – Ben, parce qu'il est mort, parce que en fait, il vit, il a vécu quelques chapitres, pas longtemps.
35 – Et toi tu étais attaché à ce personnage ?
36 – Ben oui, j'aurais bien aimé qu'il reste jusqu'à la fin de l'histoire, comme ça on aurait pu écrire plus longtemps avec.
37 – Et quand tu as écrit sur la mort d'Enkidu. Comment tu as fait pour imaginer ce que ressentait Enkidu ?
38 – Ben en fait, des fois la maîtresse elle nous lisait des petites histoires, enfin, les histoires de Gilgamesh, voilà. Et dans l'histoire c'était marqué que il était mort et elle nous avait dit de écrire une lettre d'au revoir pour Gilgamesh.
39 – D'accord mais comment tu as fait pour imaginer ?
40 – Ben en fait je me suis mis dans la peau de Enkidu et j'ai dit « tu seras un très bon ami, je t'oublierai jamais… je vais mourir… »

ANNEXE W: III-15-2

41 – Et comment tu as fait pour imaginer cette situation ?
42 – Ben, en fait j'ai écrit des mots… dans ma tête y a des mots émouvants qui sont venus, donc je les ai mis…
43 – Tu peux me dire des mots émouvants que tu connais ?
44 – Euh… mmh, bonheur, amitié, je t'oublierai jamais.
45 – Pourquoi tu dis que c'est émouvant ?
46 – C'est émouvant parce que… je sais pas vraiment comment le décrire mais…
47 – Oui.
48 – C'est… j'ai trouvé que ce passage était triste et émouvant en même temps. Il y avait Enkidu et Gilgamesh qui étaient tristes, parce que en fait personne veut mourir, et personne veut perdre son ami.
49 – Et donc tu as pensé à des mots émouvants que tu pourrais dire. Ce sont des mots que tu utiliserais dans la vie, si tu devais perdre ton ami un jour ?
50 – Ben oui, des fois je le dis avec ma mère, on n'est pas vraiment amis, et je t'aime, ben voilà.
51 – Ce sont des mots qui ont beaucoup d'importance pour toi.
52 – Oui.
53 – Quand tu dis que c'est émouvant, c'est que ça te touche au fond de toi.
54 – Oui.
55 – D'accord. Et donc pour imaginer Gilgamesh qui écrit dans son journal intime, tu as pensé à ça aussi ?
56 – Un peu moins, pas trop, parce que en fait, aussi la maîtresse nous avait dit d'écrire qu'est-ce qu'il écrivait. En fait Enkidu et Gilgamesh ils s'écrivaient des mots.
57 – Mais là Gilgamesh il n'écrivait pas à Enkidu, puisqu'il était mort, il écrivait dans son journal, pour lui. Est-ce que tu as fait pareil ? Tu as pensé à des choses émouvantes ?
58 – Oui, c'était mon meilleur ami, on s'est bien battus contre Humbaba.
59 – Il se rappelle les bons souvenirs.
60 – Oui voilà, les bons souvenirs. Quand ils ont passé du temps ensemble. Ensuite tu seras gravé dans ma tête, et voilà.
61 – Le dernier écrit, c'est le discours que Gilgamesh prononce devant toute l'assemblée de la ville, tu te souviens ?
62 – Uruk ?
63 – Oui Uruk, il devait parler pour la mort d'Enkidu, il devait faire un hommage à Enkidu, tu te souviens ?
64 – En fait elle nous avait dit de faire la même histoire que les autres, presque, sauf qu'on rajoute des choses, par exemple des mots, des mots qui sont assez tristes et en même temps joyeux. Par exemple c'était mon meilleur ami on s'est bien combattus, j'ai passé beaucoup de temps ensemble avec lui, et euh…
65 – Et est-ce que c'est la même chose que d'écrire dans son journal intime, par exemple ? Est-ce que tu as écris la même chose quand il parle devant tout le monde ou quand il écrit son journal ?
66 – Ben euh… en fait, il parle pas vraiment de la même façon, parce que comme ça fait assez longtemps, il est un peu moins triste, quand il avait appris qu'il était mort, il était en larmes. Donc maintenant il reprend sa vie normale il va tout le temps penser à Enkidu.
67 – C'est juste parce que le temps est passé, ou c'est aussi une autre façon de s'exprimer ?
68 – Parce que le temps il est passé.
69 – D'accord, c'est pas une manière de s'exprimer devant tout le monde ou dans son journal.
70 – Non.
71 – D'accord, et quand tu as écris ce journal, c'était facile de passer d'un personnage à l'autre, c'était facile de s'imaginer dans la peau d'un chaque fois ?
72 – Ben non parce que à chaque fois on allait… à chaque fois dans une peau d'un autre personnage, et par exemple Gilgamesh on se mettait dans sa peau. Enkidu aussi. La courtisane aussi, elle racontait son histoire. Enfin tous les personnages on devait écrire un résumé on se mettait dans sa peau pour écrire en « je ».
73 – Et c'était difficile effectivement ?
74 – De se mettre dans sa peau, de le penser aussi.
75 – Est-ce que tu crois que ça aide à mieux comprendre l'histoire ?
76 – Ben oui, parce que si on se mettait pas dans sa peau, on n'arriverait pas à imaginer tout ça, et c'est aussi grâce à l'histoire qu'elle nous a raconté la maîtresse.
77 – Oui, mais est-ce que tu penses que d'avoir écrit, ça t'aide à comprendre l'histoire, comment avance l'histoire ?
78 – Dans… euh… Oui, parce que plus on écrit plus il y a moins de mots qui sortent de notre tête. Donc après, les mots qui sortent de notre tête on les écrit, et quand on les écrit on continue le résumé. Et quand on l'a fini, on finit d'être dans la peau, et c'est plutôt à la fin que ça commence à être difficile, parce qu'en fait dans la tête on a moins de mots, ou plutôt des phrases aussi.
79 – Les phrases elles te sont toutes venues ?
80 – Pas toutes les phrases, il y a des phrases non et quelques mots aussi, mais il y plus de mots qui sont venus dans ma tête et un peu moins de phrases.

ANNEXE W: III-15-2

81 – Tu penses que… de quoi tu vas te souvenir dans ce récit ?
82 – Ben que Gilgamesh à la fin, il voulait avoir la vie éternelle, mais en fait je me souviens plus comment il s'appelait mais il y avait un monsieur…
83 – Utanapishtim.
84 – Utanapishtim, lui, il avait dit qu'il avait la vie éternelle, et Gilgamesh il voulait savoir comment avoir la vie éternelle. Donc Utanapishtim il lui a dit de rester éveillé six jours et sept nuits, donc dès qu'il s'est assis sur le rocher, il avait du mal. Et Utanapishtim il lui avait donné un bout de pain pour réussir, et dès qu'il s'est assis sur le rocher il était trop fatigué il est allé dormir. Et donc quand il avait réussi ses six jours et se sept nuits, il a cru qu'il allait avoir la vie éternelle, mais en fait la vie éternelle, on peut pas l'avoir.
85 – Donc c'est ça que tu as retenu, c'est qu'on ne peut pas avoir la vie éternelle.
86 – Oui.
87 – Et donc de ce récit, tu te souviendras surtout de ça..
88 – Oui .
89 – Et tu te souviendras des personnages ?
90 – Oui aussi.
91 – Lesquels ?
92 – Enkidu, Gilgamesh, la courtisane, la dame qui a créé Enkidu, Utanapishtim.
93 – Je te remercie beaucoup.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C12
12 avril 2013

1 – On va parler de la mort d'Enkidu et on te demandait ton avis sur ce qui s'était passé et les impressions que tu avais. Est-ce que tu peux dire ce que tu avais dit ?
2 – Que c'était triste.
3 – Oui, pour quelle raison c'était triste ?
4 – Ben, parce qu'un personnage, à l'histoire, on s'attache à lui à un moment. Donc quand on le perd c'est un peu triste.
5 – D'accord, c'était juste parce qu'il mourrait, parce que tu étais attachée à lui ?
6 – Oui.
7 – D'accord, donc maintenant on va parler du premier écrit que tu avais à faire. C'était Enkidu qui écrivait un message à Gilgamesh. Comment ça s'est passé dans ta tête pour essayer de faire parler Enkidu ? Comment tu as fait ?
8 – Ben… j'ai imaginé ce qui pouvait se passer et je me suis ça ça peut être comme ça, ça ça peut être comme ça… et
9 – Comment tu as imaginé ce qui pouvait se passer ?
10 – Ben…
11 – C'est pas une situation que tu connais ? Tu n'as jamais été dans une situation où tu allais mourir demain ?
12 – Non.
13 – Alors comment tu as pu imaginer ça ?
14 – Parce que ben… ma grand-mère, elle était malade, et j'ai écrit un peu ce que je ressentais.
15 – Tu as utilisé une situation que tu connaissais ?
16 – Oui.
17 – Et tu l'as réinvestie dans le texte. C'est ça ?
18 – Oui.
19 – Et donc tu as fait parler Enkidu à partir d'une situation qui était triste pour toi.
20 – Oui.
21 – D'accord. Et ensuite, quand Gilgamesh a pris la parole, tu te souviens, il écrit dans son journal intime ?
22 – Oui
23 – Comment tu as fait aussi pour faire parler Gilgamesh.
24 – En fait, pour Enkidu, j'ai pensé ce que ça pouvais ressentir pour ma grand-mère, et pour Gilgamesh j'ai pensé ce que ça ressentait pour moi.
25 – C'est-à-dire que tu as utilisé le fait de ressentir la perte de quelqu'un.
26 – Oui.
27 – Ta grand-mère est décédée ?
28 – Oui.
29 – Et donc tu as te souvenait de ce que ça faisait de perdre quelqu'un qu'on aime beaucoup, c'est ça ?
30 – Oui.
31 – Et tu l'as utilisé dans le contexte ?
32 – Oui.
33 – D'accord. Et tu as quand même utilisé le texte de Gilgamesh, il parlait quand même à Enkidu.
34 – Oui.
35 – Comment ça s'est passé ?
36 – J'ai un peu changé les prénoms et puis j'ai rajouté des choses.
37 – Oui, qui correspondaient à l'histoire ?
38 – Oui.
39 – Et ensuite, il y avait un autre texte dans lequel Gilgamesh parlait à tout son peuple, il faisait un hommage à Enkidu. Comment tu as fonctionné là ?
40 – Là, j'ai comme si… enfin il faisait un discours, qui parlait de lui… alors j'ai quand même pris ses sentiments et puis je le mettais en discours.
41 – C'est-à-dire ? Tu as déjà prononcé des discours toi ?
42 – Non.
43 – Alors comment tu as fait pour …
44 – Ben je me suis dit, c'est comme si c'est moi qui parlais de ma grand-mère et puis et j'ai changé et je l'ai mis en discours en fait. Comme si je parlais… Des fois je parle à mon frère de comment était sa grand-mère, et du coup c'est comme si là, ce que je disais à mon frère, c'est Gilgamesh qui le dit à son peuple.

ANNEXE W: III-15-2

45 – D'accord, donc c'est comme quand tu parles de ta grand-mère à ton petit frère. Tu dis elle était… etc. C'est ça ?
46 – Oui.
47 – Et donc tu as utilisé ça pour le trouver.
48 – Oui.
49 – Est-ce que ton Gilgamesh, est-ce qu'il parlait de la même façon sans son journal intime et dans son discours à son peuple ?
50 – À peu près, oui.
51 – C'est vrai ? Il disait la même chose ?
52 – Pas exactement, mais il y a des choses qu'il disait pareil.
53 – Oui, mais qu'est-ce qu'il disait de différent ? Ce qui m'intéresse c'est la différence. Est-ce qu'il parle de la même façon dans son journal intime et dans un discours à son peuple ?
54 – Pas vraiment, parce que dans le discours en fait, il va… représenter pour lui qui il était et il va leur dire tout ce qu'il était et tout ça. Et dans son journal intime il va dire plutôt ce qu'il ressentait.
55 – D'accord, ce qu'il ressentait au fond de lui ?
56 – Oui.
57 – Et dans la manière d'expliquer, est-ce qu'il y a des choses différentes aussi.
58 – Ben oui.
59 – Tu as bien dit la différence de ce qu'il dit, du contenu, mais dans la manière de le dire, est-ce qu'on parle da la même façon dans son peuple et à son journal ?
60 – À peu près, oui.
61 – À peu près ?
62 – Oui.
63 – C'est-à-dire ?
64 – C'est-à-dire que dans le journal, il va dire, comme je dis, il va dire ce qu'il ressent au fond de lui mais il va aussi dire qui il était. Et donc ça va créer comme une sorte de chose. Après, dans le discours, il va surtout dire ce qu'il était, et un peu de ce qu'il ressent, comme ça, ça va créer une autre chose mais ça parle un peu des mêmes choses.
65 – Et le fait qu'il le dise devant tout le monde, ça change pas la manière de dire ?
66 – Si, il disait par exemple des choses encore plus gentilles, plus… il remémorait encore plus on va dire.
67 – D'accord. Il se remémorait encore plus les exploits qu'ils avaient faits ensemble.
68 – Oui.
69 – Alors qu'est-ce que ça fait de passer d'un personnage à l'autre comme ça ?
70 – Ben…
71 – Est-ce que c'était facile ?
72 – Pas trop parce qu'en fait, ils pensent pas la même chose dans leur tête, alors c'est pas facile de toujours penser à lui ce qu'il va dire, et lui ce qu'il va dire.
73 – Et d'après toi, pourquoi ta maîtresse t'a demandé d'écrire ce journal ? Est-ce que c'est juste pour se faire plaisir, ou est-ce que tu penses que ça peut aider à lire ?
74 – Ça peut aider à lire.
75 – Pourquoi ?
76 – Parce que avant de lire une histoire on va écrire, ça va plus nous aider à comprendre, un peu.
77 – Et pourquoi ça aide plus à comprendre, de se mettre dans la peau du personnage ?
78 – Ben c'est comme si on était dans sa tête et que on pensait la même chose que lui.
79 – Et qu'est-ce qu'on dit de plus, alors, par rapport à l'histoire ?
80 – Ben…
81 – Quelle est la différence entre raconter l'histoire en troisième personne, comme si on était un narrateur extérieur, et raconter l'histoire en tant que personnage ? Qu'est-ce que ça change ?
82 – Quand on est en narrateur, on n'est pas forcément dans la tête du personnage, donc c'est plus difficile de raconter ce qu'il ressent. Et quand on fait « je », en « je », on peut plus disons inventer ce qu'il a dans la tête et plus se mettre dans la peau du personnage.
83 – Alors tu dis « on peut inventer ce qu'il a dans la tête ». Tu peux m'expliquer ça ?
84 – C'est-à-dire que on va prendre un bout de l'histoire et en plus on va rajouter ce qu'on va penser et du coup c'est un peu comme si c'était notre personnage.
85 – C'est un peu comme si c'était ton personnage, et pour rajouter, qu'est-ce que tu utilises ?
86 – Je peux rajouter des émotions qu'ils peuvent ressentir, des paroles bien sûr, mais j'ai aussi rajouté des choses que je pense que ça peut mettre à l'histoire.
87 – D'accord. Et pour rajouter des émotions, sur quoi tu te bases ?
88 – Je me sers de mon imagination, de ce qu'il peuvent penser.
89 – Et seulement de ton imagination ?

ANNEXE W: III-15-2

90 – Non, mais aussi de la réalité de ce qui s'est passé aussi, de ce qui peut se passer dans l'histoire.
91 – Donc pour rajouter des sentiments des personnages ou leurs émotions, tu t'es servi uniquement de ce que tu imaginais ? Explique-moi in petit peu mieux ?
92 – Je me suis servie de mes émotions à moi et je me suis servie de mes émotions parce que c'est pas totalement moi ces personnages. Et je me suis aussi servie des émotions qui pouvaient se passer, tout en me servant de l'histoire aussi.
93 – Bien. Tu te souviens que Gilgamesh, au début et à la fin, il a bien changé. Qu'est-ce qu'il a appris au cours de ce récit ?
94 – Il a appris qu'il était un peu trop méchant, qu'il était trop violent et qu'il pouvait fonctionner autrement.
95 – Mmh. Et toi, en tant que lectrice, qu'est-ce que tu as appris ? À quoi ça t'a servi, de lire ce texte ?
96 – Que une personne pouvait changer. Le comportement pouvait ne jamais rester le même.
97 – Oui, et qu'est-ce qui le fait vraiment changer, Gilgamesh ?
98 – Tout ce qui va se passer dans la vie de Gilgamesh.
99 – Mais qu'est-ce qui est fondamental dans l'histoire ?
100 – Ses aventures.
101 – Lesquelles ? Est-ce que c'est d'avoir tué Humbaba, qui le fait changer ?
102 – Non.
103 – Alors qu'est-ce qui le fait changer ?
104 – Les émotions qu'il y a en lui, comme Enkidu va mourir, ou comme quand Enkidu est arrivé.
105 – Donc quand Enkidu est arrivé, ou quand Enkidu va mourir, c'est ce genre de chose qui va le faire changer ?
106 – Oui, je crois.
107 – Qu'est-ce qu'il découvre avec Enkidu ?
108 – Il découvre que Enkidu c'est une personne forte, mais qui est aussi très gentille, alors il se dit « pourquoi moi je suis fort et méchant ? »
109 – Merci beaucoup, c'était très intéressant.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C13
12 avril 2013

1 – […] On repart sur ces écrits : une fois un résumé, une fois l'histoire racontée par Enkidu. Qu'est-ce qui change entre ces deux écrits, qu'est-ce qui change pour toi quand tu dois écrire ?
2 – Quand j'écris, le scribe, c'est un peu l'inventeur de l'histoire, et Enkidu, il dit sa vie. C'est plus compliqué. J'ai trouvé ça plus compliqué parce que, comment dire… Le scribe, lui, il peut l'inventer. S'il sait pas des trucs il peut mentir un peu. Quand tu dois faire Enkidu tu dois pas dire de choses fausses.
3 – Mais comme tu as fait le résumé, tu n'as pas dit de choses fausses non plus parce que tu connaissais l'histoire. Qu'est-ce qui est différent quand tu fais parler Enkidu ?
4 – Ce qui est différent quand je fais parler Enkidu c'est que faut tout mettre à « je » et c'est plus dur de varier avec « nous » et « je ».
5 – Est-ce que c'est juste une difficulté de « je » et de « nous » ? Qu'est-ce que tu fais aussi de différent dans cet écrit ?
6 – Dans cet écrit, j'essaie de rajouter plus de choses que la maîtresse avait dit dans la lecture.
7 – Alors par exemple ?
8 – Par exemple à un moment, Enkidu il va mourir.
9 – Non, là il est en train de devenir un homme. Tu te souviens comment il est en train de devenir un homme ?
10 – Oui, c'est une déesse…
11 – Non, quand il devient un homme il rencontre une courtisane…
12 – Oui, une courtisane qui va l'emmener à Uruk et il croise des bergers qui le…voilà.
13 – Voilà. Alors quand c'est Enkidu qui raconte, toi, quand tu fais ce récit. Qu'est-ce qu'il faut que tu fasses ? Qu'est-ce qui se passe dans ta tête pour arriver à faire parler Enkidu ?
14 – Ah ben ce qui me passe dans la tête c'est faire « je » et tout se re-souvenir du texte et le redire mais en mettant tout le temps « je » et en pas rajoutant, sans rajouter ce que le narrateur dit dans l'histoire.
15 – Mais est-ce que quand Enkidu raconte son histoire, est-ce qu'il raconte juste l'histoire ou est-ce qu'il fait des commentaires en plus dessus ?
16 – Ben non, il raconte juste son histoire à lui.
17 – Oui, mais qu'est-ce qu'il peut dire en plus ? Quand toi tu racontes ton histoire, tu ne racontes pas seulement ce que tu as fait, qu'est-ce que tu peux dire en plus ?
18 – Ce que je raconte en plus. Après, de temps en temps, le scribe, ce qui est mieux, c'est que tu as pas tout le temps à dire,… tu peux changer de personne, que dans… quand c'est Enkidu qui parle, c'est tout le temps « je » ou « nous », ça peut pas changer.
19 – Et il n'y a pas d'autre changement ?
20 – Non.
21 – Et quand on parle de la mort d'Enkidu. Vous aviez un premier travail où il fallait que vous donniez votre impression sur le texte. Tu te souviens de ce que tu avais dit, toi sur le texte ?
22 – Euh, non pas trop. Je me souviens juste que j'avais trouvé que c'était triste et je me souviens de la lettre qu'Enkidu a laissée.
23 – Alors pourquoi tu avais trouvé ça triste, le fait que Enkidu meure ?
24 – Le fait que Enkidu meure, c'était lui le plus gentil des deux et c'est lui qui meurt pourtant.
25 – Et quand on t'a demandé de le faire parler, pour écrire le message qu'il laisse à Gilgamesh ? Comment tu as fait ?
26 – Pour essayer de faire parler Enkidu, j'ai fait… comme si mon frère était mort et j'ai raconté l'histoire comme si j'étais mort et il fallait que je laisse un mot à mon frère, qu'est-ce que j'aurais écrit.
27 – Tu t'es imaginé dans cette situation ?
28 – Oui, au lieu de dire le nom de mon frère je mettais « Gilgamesh ».
29 – Et quand tu as fait écrire Gilgamesh dans son journal, tu as fait comment ?
30 – C'était comme si mon… non, j'en ai pas, mais j'ai imaginé en avoir un devant les yeux, et je me suis dit, bon ben, j'ai qu'à… je vais faire pareil qu'à Enkidu je vais faire pareil que l'histoire avec mon frère ou avec moi. Ça a marché comme ça. Et je me suis aussi inspiré un peu du premier texte qu'on avait, pour la mort, sans vouloir dire les mêmes mots.
31 – Le texte que la maîtresse vous avait lu ?
32 – Non, le texte que j'avais fait. J'ai pris un peu de là-dedans pour le mettre dans l'autre texte.
33 – C'est-à-dire que Gilgamesh répondait un peu à…
34 – Oui c'est ça.
35 – Et ensuite on te demandait d'écrire le discours que Gilgamesh faisait devant son peuple, l'hommage à Enkidu. Comment tu as fait ?

ANNEXE W: III-15-2

36 – J'ai essayé de trouver des mots qui faisaient penser à comment était Enkidu, qui me venaient du cœur. Comme… voilà j'étais avec Enkidu, j'imaginais être à sa place, dire pour moi qu'est-ce que c'était et ce que j'ai fait grâce à lui.
37 – Et alors, dans les deux textes, c'est Gilgamesh qui disait « je », dans le journal intime et dans le discours. Et alors est-ce qu'il parlait de la même façon ? Est-ce qu'il disait la même chose ?
38 – Non, moi j'ai pas dit la même chose parce que c'est un peu répétitif. Je pense quand tu mets quelque chose dans ton journal intime tu fais bien remarquer que,… voilà, que ça te vient droit du cœur, parce que s'il faut, il y a des gens du peuple qui s'en moquaient un peu.
39 – Tu veux dire que ce qu'il met dans son journal intime ça vient plus du cœur ?
40 – Non, dans son peuple, ça vient plus du cœur, mais en fait, ça vient du cœur les deux, mais quand il le met dans son truc, il va essayer de le faire plus court, parce que… je pense qu'il va essayer de le faire… pas plus court mais pas de la même façon.
41 – Alors qu'est-ce qui change entre le journal intime et le discours ? Comment il écrit dans le journal intime et comment il parle dans le discours ? Est-ce que tu peux me dire quelque chose ?
42 – Je pense plus que quand il va parler au peuple, c'est la première chose qu'il va faire, dire la mort d'Enkidu au peuple. Et je pense plus qu'il va verser des larmes là, que quand il écrira dans son journal intime.
43 – Tu penses qu'il pleure plus quand il parle à son peuple.
44 – Oui parce que ça lui rappellera… ça vient de plus… la mort elle est pas longue par rapport au peuple. S'il faut il aura pu l'écrire trois ans plus tard, je sais pas moi…
45 – Et ce passage d'un personnage à l'autre, de Enkidu à Gilgamesh… est-ce que c'était facile, est-ce que c'était difficile à faire ?
46 – J'ai trouvé ça quand même un peu compliqué parce que à un moment la maîtresse elle nous faisait… au départ on parlait tout le temps de Gilgamesh et d'un coup on passe à Enkidu, du coup on est un peu… mélangés. On a pris l'habitude de faire comme Gilgamesh et on a plus tendance à faire comme Gilgamesh.
47 – Tu veux dire à se prendre pour Gilgamesh ?
48 – Oui, on se prend plus pour Gilgamesh, vu qu'on a l'habitude. Le temps après de passer à Enkidu… à un moment on devait parler de Humbaba en plus, donc du coup… on avait encore un peu l'habitude de Gilgamesh… mais à un moment on était un peu perdus.
49 – D'après toi pourquoi ta maîtresse t'a donné ce journal à écrire ?
50 – Je pense qu'elle l'a fait parce que elle voulait nous préparer à un concours pour une autre école, pour un concours de lecture, pour nous habituer un peu.
51 – Tu crois que c'est juste pour ça ?
52 – Et aussi pour faire de l'histoire en s'amusant un peu en dessinant.
53 – Et est-ce que tu crois que si elle vous avait lu l'histoire sans vous faire faire le journal, ç'aurait été aussi facile ?
54 – Si elle nous avait lu le livre, ça aurait été plus dur. Parce que il faut se rappeler de ce qu'elle dit pour après le dire de notre façon à nous. Que quand faut l'imaginer, dans le livre il faut qu'il aille combattre Humbaba. S'il faut dans mon livre, moi, si on m'avait pas proposé ça, si il faut, moi j'aurais fait… Il avait un rendez-vous avec un méchant pour… voilà. Par exemple.
55 – Tu aurais imaginé autre chose ?
56 – Oui, voilà.
57 – Tu penses que, d'avoir arrêté régulièrement pour écrire le journal, ça t'a aidé à comprendre ?
58 – S'arrêter je l'ai pas fait, ça, j'aurais dû le faire. Mais le soir, on aurait pu, si on s'avançait bien dans les devoirs on pouvait s'avancer… On pouvait essayer de déjà s'avancer, créer le reste quoi. Elle le disait pas mais on pouvait se douter que… On pouvait s'en douter qu'il y aurait le journal, on pouvait s'en douter.
59 – Qu'il y aurait des écrits à faire ?
60 – Oui, voilà.
61 – Du coup, tu étais plus attentif pour écouter ?
62 – Oui, on était attentifs, si on n'était pas attentifs, on était perdus.
63 – Qu'est-ce qu'elle t'a appris cette histoire ?
64 – Elle m'a appris l'histoire de Gilgamesh.
65 – Est-ce que tu en tires une leçon ?
66 – Oui, j'en tire une leçon… que avec des amis on peut aller très loin. Si on a des problèmes on peut demander à son ami de le dépanner, sans ami on peut rien faire
71 – Très bien, je te remercie beaucoup.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C14
12 avril 2013

1 – Tu avais deux écrits à faire, tu te souviens ?
2 – Un peu.
3 – Tu devais faire parler Gilgamesh, et il expliquait…
4 – Comment il était…
5 – Pourquoi il voulait aller combattre Humbaba.
6 – Oui, ça je me rappelle.
7 – Et donc dans le texte, on parle à la troisième personne. Et toi tu devais écrire un texte où Gilgamesh dit « je » et tu devais expliquer ses motivations.
8 – Oui.
9 – Qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu dois écrire ça ?
10 – Déjà je prends en compte tout ce qu'on avait dit avant, et après en fait j'essaie surtout de me mettre dans la peau du personnage.
11 – Oui.
12 – Pour imaginer ce qu'il aurait pu faire avec sa personnalité.
13 – Et donc tu imaginais ce qu'il aurait pu faire avec sa personnalité, mais comment tu fais pour savoir comment il fonctionne ?
14 – Par rapport à tout ce qu'on a lu avant, ce qu'on a appris. Et vu que nous on doit aussi parfois aussi inventer la suite de l'histoire, moi aussi je créais aussi sa personnalité.
15 – Tu dois avoir aussi un peu d'imagination, c'est ça que tu veux dire ?
16 – Mm.
17 – Oui, et quand on dit que Gilgamesh il est un peu… il veut se faire un nom… Comment tu fais pour imaginer un personnage comme ça ? T u connais des gens comme ça ou tu imagines
18 – Oui, c'est vrai que j'ai déjà rencontré des gens un peu comme ça mais après j'essaie de me souvenir un peu de leur personnalité et en même temps d'ajouter des trucs que je pense.
19 – Et quand tu dis « je me mets dans leur peau », ça veut dire que tu essaies de voir en toi ce que sont les sentiments qu'on peut avoir quand on est comme ça ?
20 – Oui.
21 – Et tu les ressens toi aussi ?
22 – Pas toujours, des fois je suis super fatiguée, j'ai pas envie de faire ça, mais j'essaie quand même.
23 – D'accord. Maintenant, sur la mort d'Enkidu, tu as écrit plusieurs textes. D'abord tu as dit, toi, ce que tu as ressenti en tant que lectrice. Tu te souviens un petit peu ?
24 – Oui.
25 – Tu te souviens de ce que tu avais ressenti comme lectrice ?
26 – Non.
27 – La mort d'Enkidu tu ne te souviens pas ?
28 – Non.
29 – Mais ensuite il fallait que tu imagines ce que Enkidu laissait comme message.
30 – Ah oui, ça je me souviens.
31 – Comment on peut faire ça ?
32 – Là, c'est plus dur de se mettre dans la peau d'un personnage qui va mourir parce qu'on n'a pas forcément envie de mourir.
33 – Oui.
34 – Donc…
35 – Comment tu as pu faire alors ?
36 – Ben… franchement en fait j'adore la rédaction, donc, après c'est vraiment… je commence à écrire ce que j'avais un peu préparé pendant que la maîtresse elle nous lisait. Puis après au fur et à mesure ça vient tout seul.
37 – Ça vient tout seul ? Tu as l'impression que ça vient tout seul ?
38 – Oui.
39 – C'est-à-dire que tu te sens dans la peau du personnage et son discours vient facilement ?
40 – Oui, et après je me dis qu'il pourrait faire la suite. Des fois on sait ce qu'il veut faire après. Donc si je me dis ce qu'il veut faire après, il faut que je fasse un truc qui a un rapport avant.
41 – Ensuite tu écrivais en tant que Gilgamesh qui avait perdu son ami, et tu écrivais dans ton journal intime.
42 – Oui.
43 – Alors, qu'est-ce que ça change, pour toi, entre Enkidu et Gilgamesh ? Qu'est-ce que ça change pour toi ?

ANNEXE W: III-15-2

44 – Ben, vu que dans la lettre qu'il a laissée, j'écrivais telle chose qui, on va dire, accusait Gilgamesh. Sauf que quand je parlais de Gilgamesh, je faisais une nuance comme si au début il était pas d'accord et tout. Que c'était pour une raison qu'il l'avait laissé. Et puis après un truc qui va changer.
45 – Tu veux dire qu'il répondait à l'accusation de Enkidu ?
46 – Oui voilà. Après il s'énervait, des trucs comme ça…
47 – Donc ce que tu avais imaginé pour Enkidu, tu le réutilisais pour Gilgamesh ?
48 – Oui.
49 – Quelle est pour toi la différence entre Gilgamesh qui parle dans son journal intime, et Gilgamesh qui parle devant tout le peuple, qui fait un discours ?
50 – Quand on est dans un journal intime, on n'est pas forcément plus soigné dans ce qu'on écrit, et surtout, on va pas forcément écrire des trucs qu'on dirait devant tout le monde, donc c'est forcément pas la même idée. Même si c'est la même idée, c'est pas tout à fait pareil.
51 – Donc quel type d'expression tu vas utiliser, devant tout le peuple ?
52 – Ben j'essaye plus des trucs « ben vraiment je suis le roi… » des trucs, je sais pas comment dire…
53 – C'était un hommage de toute façon.
54 – Oui, mais très sincère et tout…
55 – Mais dans le journal intime aussi c'est sincère.
56 – Oui, mais c'est des trucs vraiment profonds profonds profonds, alors que dans l'hommage c'est un peu…, c'est pas forcément le plus lointain mais…
57 – C'est pas la même intimité...
58 – Voilà.
59 – C'est-à-dire que tu parles de lui... et comment tu as pu t'imaginer ? Tu t'es mis dans la peau d'un roi ?
60 – Là c'est plus compliqué, parce que je m'imagine pas forcément en reine de tout un royaume…
61 – Mais comment tu as fait pour imaginer un discours devant des gens.
62 – Pour imaginer un discours devant des gens, ça m'arrive parfois, quand je suis pas d'accord, quand on fait des jeux, et que il y a un garçon qui dit que les filles elles sont moins fortes, ça m'arrive de dire « Tu dis n'importe quoi… c'est pas vrai. » Alors je fais ce que j'ai déjà fait…
63 – D'argumenter.
64 – Oui, mais en imaginant en étant déjà un homme, mais sur un autre sujet.
65 – Donc tu te sers de ton expérience.
66 – Oui.
67 – D'accord. Et qu'est-ce-que ça fait de passer d'un personnage à l'autre quand on écrit ?
68 – Ça fait un peu bizarre parce que des fois on garde un peu la personnalité de l'autre, donc d'un coup ça n'a plus de rapport avec ce qu'on écrit avant. Donc on doit tout recommencer. C'est un peu compliqué.
69 – D'accord.
70 – Pour le faire, comme on faisait plein de trucs en même temps, je me disais un jour je me mets dans la peau d'un personnage, et l'autre jour je changeais.
71 – D'accord. à quoi ça a pu servir d'écrire ce journal ?
72 – À me donner d'autres idées, j'aime bien inventer des livres, des histoires et tout. ça peut me donner des idées pour écrire des histoires et changer de personnage et tout. Et des fois, je ne sais pas une fois par exemple, à la médiathèque, il y avait un livre justement le récit de Gilgamesh, et la bibliothécaire me dit tu vois ce livre il est bien et tout, et moi je peux argumenter. en disant « moi, je travaille à l'école… » et tout.
73 – Et tu crois que ça aurait été différent si tu n'avais pas fait le journal ?
74 – Oui. Si je connais pas du tout du tout de quoi ça parle, ben je pourrais pas du tout argumenter…
75 – Oui, mais tu aurais pu le lire avec ta maîtresse sans faire le journal. Pourquoi tu penses que ta maîtresse a choisi de faire le journal ? Qu'est-ce que ça a pu apporter au récit de Gilgamesh ?
76 – Notre avis personnel, qui pourrait…
77 – Pourquoi ton avis personnel ? On t'a parfois demandé ton avis personnel, mais on t'a aussi demandé...
78 – … d'inventer la suite
79 – Oui.
80 – Quand on faisait ce travail, on faisait plusieurs choses en même temps : on écoutait ce qu'elle lisait, on écrivait, on recopiait…
81 – Et est-ce que ça aidait à comprendre le texte ?
82 – Oui, moi ça m'aidait à comprendre le texte, parce que quand j'écoutais ce qu'elle nous lisait et qu'après j'essayais de reconstituer toute l'histoire, je me disais « Ah, mais c'est sans doute pour ça qu'il a fait ça… » ou des trucs comme ça.
83 – Ça te permettait de comprendre les intentions des personnages.
84 – Mmh.
85 – Tu te souviens que Gilgamesh, au début du texte et à la fin, il est différent.
86 – Oui.

ANNEXE W: III-15-2

87 – Quel est son changement majeur ?
88 – Il a appris à respecter les autres tout simplement.
89 – Oui, qu'est-ce qui fait qu'il a appris à respecter les autres ?
90 – Je sais pas… il a … je sais pas vraiment comment expliquer… Déjà il était motivé pour changer, il était pas « ouais, mais voilà… peut-être que ça va être différent…»
91 – Oui, mais il y a quelque chose qui fait qu'il a changé.
92 – Oui, il a rencontré quelqu'un qui était ami, il s'entendait bien il a fait des choses pour prouver à tout le monde qu'il était fort.
93 – Mais il aurait pu rester cruel quand même, mais qu'est-ce qui fait qu'il a changé ?
94 – C'est Enkidu qui l'a poussé à… par exemple quand il a rencontré Enkidu justement, la première chose qu'il lui a dit, c'est que ce qu'il faisait c'était mal, et puis après il a réfléchi.
95 – C'est parce qu'il a rencontré Enkidu. Et toi, d'avoir lu ce récit, est-ce que ça t'a appris quelque chose ?
96 – Déjà ça m'a appris cette histoire que je connaissais pas. Et en plus ça peut me permettre, il y a des personnages qui ont des expressions différentes que d'autres, donc quand je parle à quelqu'un, je peux dire « ça me rappelle quelque chose » ou parler de ça…
97 – Et est-ce que ça t'a appris quelque chose pour ta vie ?
98 – Je pense qu'il y a des gens qui ont appris quelque chose, je ne vois pas forcément quoi parce que chacun est différent.
99 – Oui, mais toi par exemple ?
100 – Moi, j'ai pas l'impression, mais je ne veux pas dire que je n'ai rien à apprendre. Je dois dire que ça m'a beaucoup plu. Mais ça m'a appris des choses sur le livre, pas sur ma vie de tous les jours.
101 – Je te remercie.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C15
18 avril 2013

1 – Alors je vais te poser quelques questions sur le journal de Gilgamesh. Est-ce que tu te souviens un petit peu de la manière dont Enkidu est devenu un humain ? Tu sais il a été créé dans la terre, par une déesse. Est-ce que tu te souviens de ça ?
2 – Un peu.
3 – Et ensuite il vivait avec les gazelles. Et comment il va devenir humain est-ce que tu t'en souviens ?
4 – Oui parce que il y a une femme, euh je sais plus comment elle s'appelle, et après elle le prend et après elle le… elle lui prête ses habits et après ils vont boire de la bière et manger, et après il y a des hommes, ils disent que euh…, que Gilgamesh il va se choisir une femme et après ils partent à Uruk. Et après il y a Enkidu et la fille qu'il a…
5 – La courtisane, oui.
6 – La courtisane qu'il a rencontrée, et après ils vont dans la salle et ils vont s'asseoir et Gilgamesh il choisit la, la… celle qui a rencontré Enkidu, la femme il la choisit, la femme, et Enkidu et Gilgamesh se bagarrent.
7 – C'est parce que Gilgamesh veut prendre la courtisane ?
8 – Oui il la choisit.
9 – D'accord. Et la courtisane, comment il la rencontre, Enkidu ?
10 – Ben…
11 – Elle vient près de là où il habite avec les gazelles. Et qu'est-ce qui se passe entre eux, quand elle arrive, quand ils se rencontrent ?
12 – …
13 – Tu te souviens de ça ?
14 – Non.
15 – On va parler un peu du moment où Enkidu meurt. Tu te souviens de ce passage ? Comment tu avais trouvé ce passage ?
16 – Triste.
17 – Pourquoi ?
18 – Avant, Gilgamesh et Enkidu ils se détestaient avant. Et après ils sont devenus meilleurs amis, et ils ont fait toutes les aventures ensemble. Et après quand il est mort, Gilgamesh il était triste.
19 – Il était triste, qui était triste ?
20 – Gilgamesh.
21 – Oui, il est triste. Ensuite, au moment où on apprend la mort de Enkidu, vous avez dit que c'était triste, et tu devais écrire trois textes différents. Le premier c'était un petit message que Enkidu avait laissé à Gilgamesh avant de mourir. Tu te souviens de ça ?
22 – Oui.
23 – Et ensuite on avait Gilgamesh qui devait écrire dans son journal, pour dire tout ce qu'il ressentait à la mort de Enkidu. Et ensuite Gilgamesh parlait à tout son peuple et faisait l'éloge de Enkidu. On va reprendre le premier écrit. C'est Enkidu qui laisse un message à son ami avant de mourir. Il va mourir, il est malade, et il laisse un message à son ami. Comment tu as fait, toi, pour imaginer ce que Enkidu pouvait écrire ?
24 – J'ai inventé.
25 – Tu as inventé, mais comment tu as fait ?
26 – J'ai réfléchi, après, j'ai réfléchi réfléchi, et après j'ai trouvé, et après j'ai écrit des mots tristes.
27 – Tu as écrit des mots tristes, c'est-à-dire ?
28 – Que ça lui fait mal au cœur qu'il meure. Qu'il voulait pas qu'il meure.
29 – C'est Enkidu qui parle ?
30 – Oui.
31 – Tu dis j'ai réfléchi refléchi. Qu'est-ce que tu fais pour imaginer ce qu'il pense ?
32 – Je sais pas. J'ai imaginé.
33 – Parce qu'il faut que tu imagines ce que pense quelqu'un qui va mourir. C'est pas très facile d'imaginer ça. Comment tu fais ?
34 – Je sais pas.
35 – Tu ne sais pas ? Et le deuxième écrit, c'était Gilgamesh qui disait ce qu'il ressentait à la mort de Enkidu. Tu te souviens de ça ? C'était à la mort de Enkidu. Comment tu fais pour imaginer ce que Gilgamesh peut ressentir ?
36 – Je m'en rappelle plus, de celui-là.
37 – Tu te souviens de celui où il parle devant tout son peuple ? Est-ce que ça a été difficile de faire ce journal ?
38 – Non…un peu.

ANNEXE W: III-15-2

39 – Est-ce que ça a été difficile de passer d'un personnage à l'autre ?
40 – Non.
41 – Non ? Ça venait facilement ?
42 – Oui.
43 – Est-ce que tu penses que ça t'a aidé à comprendre l'histoire ?
44 – Un peu… Oui.
45 – Oui ? Pourquoi ?
46 – Ben…
47 – Pourquoi ça peut aider à comprendre d'écrire ce que Gilgamesh par exemple, ressent quand son ami est mort ?
48 – Ben, je sais pas.
49 – Pourquoi c'est important de savoir ce que Gilgamesh ressent ?
50 – …
51 – Pas d'idée ?
52 – Non.
53 – De quoi tu vas te souvenir de cette histoire ?
54 – Que Gilgamesh et Enkidu ils étaient meilleurs amis, et qu'ils sont restés jusqu'à que Enkidu est mort. Et qu'il était content d'avoir connu Enkidu.
55 – D'accord, et est-ce que tu te souviens comment était Gilgamesh au début de l'histoire ?
56 – Euh… il était méchant, euh…
57 – Et à la fin ?
58 – À la fin il est devenu sage.
59 – Et qu'est-ce qui l'a transformé ?
60 – C'est Enkidu.
61 – Donc c'est la rencontre avec un ami ?
62 – C'est la rencontre avec Enkidu, oui.
63 – Je te remercie c'était très intéressant.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C16
18 avril 2013

1 – On va discuter de tes écrits.
2 – Oui.
3 – Je vais commencer par le récit du combat contre Humbaba.
4 – Alors.
5 – Tu te souviens, on te demandait deux choses. D'abord d'écrire, au nom de Gilgamesh, Gilgamesh devait écrire pourquoi il avait envie de combattre Humbaba.
6 – Oui.
7 – Tu te souviens ?
8 – Euh, oui, ça va.
9 – Tu te souviens de ses motivations ?
10 – Il voulait le tuer.
11 – Et comment tu as fait pour faire parler Gilgamesh, pour imaginer quelles étaient les motivations de Gilgamesh ?
12 – Ben, je… pf… ah… je sais pas comment.
13 – Tu ne sais pas comment tu as fait ?
14 – Non.
15 – Je reprends rapidement : « Pourquoi j'ai décidé », tu avais mis plein de choses : «Enkidu n'était pas fait pour la ville, je savais que si j'allais tuer Humbaba, tout le monde allait voir quel courage j'avais. Alors j'ai décidé d'y aller avec Enkidu j'ai raconté à Enkidu ses pouvoirs et il m'a répondu etc.… ». Tu vois tu avais fait un long texte.
16 – Oui.
17 – Comment tu as fait pour imaginer ce que pensait Gilgamesh ?
18 – Ben je savais que le gardien des chèvres il était fort, il était puissant. Alors je me suis dit que si Gilgamesh il allait le tuer il aurait, enfin… tout le monde aurait dit qu'il était fort et voilà.
19 – Et tu as pensé que Gilgamesh pourrait être content qu'on dise qu'il était fort ?
20 – Oui.
21 – Et comment tu as pensé cette idée-là ?
22 – Parce que il était fort. Battre Humbaba, t'es un héros après
23 – Ah, tu es un héros. Et tu t'es dit qu'il avait envie de battre Humababa pour devenir un héros ?
24 – Oui.
25 – Mais comment u as fait pour imaginer qu'il veuille devenir un héros ?
26 – Ben, ça… je sais pas.
27 – On te demandait ensuite toi ce que tu en pensais. Toi qu'est-ce que tu en pensais de cette idée de devenir un héros ?
28 – C'était pas mal.
29 – C'était pas mal ?
30 – Oui.
31 – Et, ce n'est pas tout à fait ce que tu as dit. Tu as dit : « Je pense qu'il n'a pas réfléchi à ce qu'il faisait ».
32 – Ah.
33 – Tu pensais que c'était pas forcément une bonne idée ?
34 – Au début, j'avais peur, j'avais peur qu'il meure, Gilgamesh.
35 – Ah, tu avais peur qu'il meure, et en plus il emmenait Enkidu.
36 – Oui.
37 – D'accord. Mais tu imaginais bien pourquoi Gilgamesh avait envie de tuer Humbaba, quand même.
38 – Oui.
39 – On va parler un peu de la mort d'Enkidu.
40 – Oui.
41 – On te demandait, en tant que lecteur, comment tu avais, ce que tu avais ressenti à la mort d'Enkidu .
42 – C'était assez triste
43 – Tu as trouvé ça triste ?
44 – Oui, parce que c'était un peu un héros dans l'histoire Enkidu. Enfin c'était un des plus connus dans l'histoire, et c'était un peu triste.
45 – Tu étais un peu touché de le voir mourir.
46 – Oui.

ANNEXE W: III-15-2

47 – Tu avais plusieurs écrits à faire, alors le premier, le premier écrit, c'était Enkidu qui écrivait un message pour Gilgamesh.
48 – Oui, avant de mourir.
49 – Avant de mourir, voilà. Alors comment tu as fait pour pouvoir écrire ça ?
50 – Ben, j'ai… Je me suis mis dans la peau d'Enkidu, et j'ai fait comme si c'était moi qui allais mourir et c'est moi qui écrivais la lettre, j'ai fait comme ça.
51 – C'est toi qui allais mourir ? et donc tu écrivais la lettre à qui ?
52 – À quelqu'un de ma famille au moins comme ça j'ai réussi à… à inventer
53 – Qu'est ce que tu as réussi à inventer ? Qu'est-ce que tu as pensé qu'on pouvait dire dans ces cas-là ?
54 – J'avais mis que je suis désolé de te quitter. Après toutes les aventures qu'on a vécues ensemble on était des amis, j'avais mis des trucs comme ça.
55 – Donc tu as mis les aventures, tout ce qu'ils avaient vécu ensemble, parce que toi c'est ce que tu aurais envie de dire à quelqu'un si tu allais mourir ? Tu t'es servi de ça ?
56 – Oui, voilà.
57 – Et ensuite, le deuxième écrit, il fallait changer de personnage, c'était Gilgamesh, après la mort de Enkidu, qui écrivait dans son journal, qui écrivait ce qu'il ressentait.
58 – Oui.
59 – Alors comment tu as fait là ?
60 – Là je me suis mis dans la peau de Gilgamesh, et j'ai fait comme si c'était un de mes amis qui mourait et j'ai inventé pareil.
61 – Et alors c'et comme si c'était un de tes amis qui mourrait, et comment les mots te sont venus ?
62 – Euh… je sais pas trop.
63 – Quand tu as imaginé que tu avais un ami qui allait mourir, qu'est-ce qui se passe en toi à ce moment-là ?
64 – Ben, la tristesse.
65 – Tu éprouves de la tristesse ?
66 – Oui.
67 – Et tu penses à des mots tristes ? Comment ça se passe ?
68 – J'avais mis « je suis très triste », des trucs comme ça, j'avais un peu recopié le texte que Enkidu avait fait. J'avais mis qu'on était de vrais amis, j'avais un petit peu recopié.
69 – Pour toi, ils pensaient un peu les mêmes chose tous les deux ?
70 – Oui.
71 – En fait l'important pour toi c'était qu'ils se séparent, c'est ça ?
72 – Euh… non.
73 – Mais tu as pensé à une situation triste. Est-ce que les mots te sont venus facilement ?
74 – Oui .
75 – Explique-moi.
76 – Dès que j'ai marqué le titre de la feuille, et après les mots, j'ai réfléchi à… comme si j'avais un ami qui mourait et là les mots ils me sont venus directement.
77 – C'est parce que tu as ressenti une émotion que les mots sont venus facilement ?
78 – Oui voilà.
79 – Et il y avait un autre écrit. c'était un discours que Gilgamesh prononçait devant les gens d'Uruk.
80 – Ah oui ?
81 – Il devait faire l'éloge d'Enkidu.
82 – Euh…
83 – Tu ne te souviens pas vraiment ?
84 – Euh, non.
85 – Il parlait devant tout le monde. Il faisait l'hommage à son ami.
86 – Ah oui oui.
87 – Tu te souviens un petit peu ?
88 – Oui, ça va.
89 – La question que je veux te poser, c'est comment tu imagines la façon de parler, pour ce discours ?
90 – ben…
91 – Gilgamesh, il a écrit deux fois. Une fois dans son journal pour lui.
92 – Oui.
93 – Et une fois devant toute la ville.
94 – Oui.
95 – Donc comment tu fais pour imaginer cette situation.
96 – J'ai fait comme si j'étais devant beaucoup de personnes, et j'ai fait comme si un ami était mort. J'ai fait comme ça.
97 – Et qu'est-ce que tu dirais si tu étais dans une situation comme ça ?

ANNEXE W: III-15-2

98 – J'aurais dit que par exemple « Enkidu nous a quittés, il était gentil… »
99 – Donc tu en dis du bien.
100 – Oui, voilà.
101 – Maintenant, est-ce que ton Gilgamesh, est-ce qu'il parle de la même façon dans son journal et devant tout le monde ?
102 – Non.
103 – Et comment tu fais pour le faire trouver cette différence, toi, pour imaginer cette différence ?
104 – Ben parce que c'est euh… devant plein de personnes c'est pas pareil enfin.
105 – Alors qu'est-ce qu'il y a de différent ?
106 – On dit pas les mêmes choses.
107 – Alors qu'est-ce qu'on dit devant plein de gens, et qu'est-ce qu'on dit pour son journal, pour soi ?
108 – Pour son journal, on dit que je suis triste, je l'aimais bien. Et après, devant tout le monde, on dit : « Enkidu nous a quittés, euh, il était gentil. » En fait c'est pas pareil.
109 – On ne dit pas « j'ai de la peine… »
110 – Oui.
111 – Tu sens bien la différence. Et cette différence là, tu l'as sentie tout de suite en écrivant, ou c'est dans ton imagination ?
112 – Dans mon imagination.
113 – La manière dont tu as imaginé la situation, c'et ça ?
114 – Oui.
115 – Est-ce que c'était difficile dans le journal de Gilgamesh, de passer d'un personnage à l'autre ? Ou est-ce que c'était facile ?
116 – C'était pas très difficile.
117 – C'était pas très difficile, tu comprenais facilement comment on pouvait faire penser les personnages ?
118 – Oui.
119 – Et ça venait facilement, ce qu'ils disaient ?
120 – Oui. Oui, oui.
121 – Et est-ce que tu penses que d'avoir écrit un journal, ça a pu t'aider à comprendre le récit ?
122 – Euh, oui, oui, oui.
123 – Pourquoi ?
124 – D'abord parce que la maîtresse elle lisait, juste avant ce qu'il fallait écrire. Et après…
125 – Elle vous lisait un passage, mais elle aurait pu s'arrêter là ?
126 – Oui ?
127 – Le fait d'écrire à chaque fois, est-ce que tu penses que ça a pu t'aider, à chaque fois ?
128 – Oui. On écrivait ce qu'on n'avait pas encore lu et après elle nous lisait la vraie histoire.
129 – *Ah oui, il fallait imaginer la suite. Mais pas toujours ?*
130 – Oui.
131 – *Quand on écrivait sur la mort de Enkidu, il fallait pas imaginer la suite. Alors à quoi ça pouvait te servir d'imaginer Gilgamesh ou Enkidu ?*
132 – Ben… il fallait de l'imagination déjà.
133 – *Et est-ce que ça pouvait aider à mieux comprendre ce qu'il y avait dans le récit ?*
134 – Oui.
135 – *Alors pourquoi ?*
136 – Euh… je sais pas.
137 – *Pourquoi par exemple, d'écrire ce que Gilgamesh ressent, ça peut mieux nous aider à comprendre ?*
138 – … Je sais pas.
139 – *C'et difficile comme question, j'en ai conscience*.
140 – Oui.
141 – *De quoi tu vas te souvenir dans ce récit ?*
142 – Je vais me souvenir déjà de tous les personnages, je vais me souvenir de la mort de Enkidu…
143 – *De la mort de Enkidu ? Et pour quelle raison ?*
144 – Parce que c'était triste, ça m'a un petit peu choqué.
145 – *Ah, c'est un moment émouvant.*
146 – Oui, voilà. Et aussi quand, mince, je l'ai plus, j'ai oublié.
147 – Quels sont les personnages dont tu vas te souvenir ?
148 – Gilgamesh, Enkidu, Humbaba, parce que c'était un monstre et j'aime bien les monstres alors je m'en souviendrai. Et je me souviendrai aussi de les habitants d'Uruk, la fille là, qui a aidé Enkidu à devenir humain ?
149 – La courtisane ?
150 – Oui, la courtisane, et après… voilà.
151 – Et toi tu te souviens que Gilgamesh il était…

ANNEXE W: III-15-2

152 – Cruel.
153 – Et à la fin il devient…
154 – Il devient sage.
155 – Il devient bon oui. Il a appris quoi ?
156 – Ça ben à un moment il voulait devenir éternel, et après il a pas réussi.
157 – *C'est juste un échec ou il en a tiré une leçon ?*
158 – Il en a tiré une leçon.
159 – Et c'était quoi cette leçon ?
160 – Alors là… Ben qu'on pouvait pas devenir éternel.
161 – Oui, il faut vivre avec ça. Avec notre mort à la fin.
162 – Oui, avec notre mort.
163 – Et toi est-ce que tu en as tiré une leçon de ce récit, de la vie de ces personnages ?
164 – Non.
165 – Il n'y a rien ?
166 – Je crois, mais je ne sais pas trop.
167 – C'est parce que tu ne trouves pas les mots pour le dire ?
168 – Oui, c'est ça.
168 – Merci, c'était très intéressant.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C17
18 avril 2013

1 – On va discuter un petit peu de ce que tu as écrit mais surtout de la manière dont tu t'y es pris, dans ta tête, pour écrire. Tu comprends ?
2 – Oui.
3 – C'est ça qui m'intéresse. On va parler d'abord du moment où Enkidu est devenu un homme. Tu sais il a été créé par la déesse, dans la terre.
4 – Oui.
5 – Et après il va vivre avec les gazelles. Et il va devenir un homme, ensuite. Qu'est-ce qui fait qu'il devient un homme ?
6 – C'est un chasseur, il a planté de la cortisone sur lui.
7 – Il a ?
8 – Il a piqué sur lui de la cortisone.
9 – De la cortisone ?
10 – Oui.
11 – Ah bon ? Et c'est tout ?
12 – Après il devient un homme, il était tombé amoureux d'une femme.
13 – Ah, il est tombé amoureux d'un femme, d'accord. Tu te souviens de cette scène-là ?
14 – Oui.
15 – Et c'est tout ? Et qu'est-ce qu'ils font après ?
16 – Après, ils vont à l'habiller comme un homme, ils vont lui faire manger du pain et de la bière, ils vont prendre un petit bain.
17 – C'est ça, et puis ils vont à Uruk après.
18 – Oui.
19 – Et à Uruk qu'est-ce qui se passe, tu te souviens ?
20 – Ben… Gilgamesh Enkidu se combattent, après il est devenu ami.
21 – Et voilà, il est devenu un homme ?
22 – Oui.
23 – Après, tu avais fait le résumé, il fallait ensuite que tu racontes la même histoire mais comme si c'était Enkidu qui la racontait.
24 – Oui.
25 – Tu te souviens ? Il disait « voilà comment JE suis devenu un homme », tu te souviens de ça ?
26 – Oui.
27 – Alors comment tu as fait, dans ta tête, pour faire parler Enkidu ?
28 – Euh… je sais plus… j'ai dit « je » et je m'en rappelle de l'histoire…
29 – Tu te rappelles de l'histoire, oui, mais est-ce que tu as juste raconté la même histoire ?
30 – … Quand elle me l'a lu.
31 – Et tu as raconté la même chose seulement ? Ou tu as rajouté des choses ?
32 – J'ai rajouté un peu des choses.
33 – Alors qu'est-ce que tu peux avoir rajouté par exemple ?
34 – Ben… et y a aussi, il va aller à Uruk, parce que y avait un petit garçon pour aller le mariage de Gilgamesh, du coup, Enkidu l'a suivi.
35 – Et par exemple avec la femme, la très belle femme. Qu'est-ce qu'il raconte, Enkidu, pour en parler ?
36 – Je sais pas, il est déjà tombé amoureux.
37 – Ah, il est tombé amoureux, et il a parlé d'elle dans son journal ?
38 – Non.
39 – Alors maintenant on va parler du moment où Enkidu meurt, tu te souviens ?
40 – Oui.
41 – Tu avais trouvé ça comment toi ?
42 – Triste.
43 – Tu avais trouvé ça triste ? Pour quelle raison ?
44 – Parce que c'est triste que quelqu'un meure.
45 – C'est triste que quelqu'un meure, même si c'est un personnage de récit ?
46 – Oui.
47 – D'accord. Et tu devais ensuite écrire un petit message que Enkidu avait laissé à Gilgamesh avant de mourir.

ANNEXE W: III-15-2

48 – Oui.
49 – Alors comment tu as fait pour imaginer ce qu'il avait mis ?
50 – Je me suis rappelé la tristesse, du coup, j'ai mis plusieurs choses qui parlent de la tristesse.
51 – Tu as mis plusieurs choses qui parlent de la tristesse, qu'est-ce que tu as mis par exemple ?
52 – C'est triste.
53 – Tu as imaginé ce que ça pouvait faire de savoir qu'on va mourir par exemple ?
54 – Non.
55 – Il fallait que tu imagines que tu étais Enkidu, et tu imagines que tu écrivais à un de tes amis ?
56 – Oui. C'est parce qu'il était faible, Enkidu.
57 – C'est parce qu'il était faible, oui, et comment tu as fait pour imaginer ce qu'il pensait ?
58 – J'ai dit que c'était aussi choquant, qu'il meure.
59 – Oui, mais c'était toi qui le pensais, ou c'est Enkidu qui le pense ?
60 – Moi.
61 – C'est toi, le lecteur, qui le penses. Et Enkidu, il était triste ?
62 – Oui.
63 – Et Enkidu il était juste triste ?
64 – Non.
65 – Et qu'est-ce qu'il disait ?
66 – Ben, il disait « mon cher petit ami Gilgamesh, je vais bientôt mourir, je t'écris une lettre… »
67 – Oui. Et comment tu as imaginé ce qu'il avait envie de dire à son ami ?
68 – …
69 – Tu ne sais pas ?
70 – Non.
71 – Et ensuite, Gilgamesh écrit dans son journal, il écrit pour lui. Alors comment tu as fait pour écrire ce texte ? Gilgamesh pense à la mort de Enkidu et il écrit. Comment tu as fait ?
72 – Ben, il écrit, parce qu'il était faible Enkidu, donc il écrit à son ami.
73 – C'est Gilgamesh qui écrit, il parle de la mort d'Enkidu. Comment tu as fait pour imaginer ce qu'il avait envie de dire ?
74 – Il a dit « mon cher Enkidu, je suis triste moi aussi que tu sois bientôt mort ».
75 – Il était déjà mort.
76 – Que tu seras déjà mort.
77 – Et comment tu as fait pour écrire cette scène ?
78 – Je l'ai fait dans ma tête.
79 – Oui, mais comment tu as fait pour imaginer cette tristesse-là ?
80 – …
81 – Pour imaginer cette séparation entre les deux amis ?
82 – …
83 – Tu ne vois pas ?
84 – Non.
85 – Non. Et ensuite il fallait que tu écrives le discours que Gilgamesh disait devant tout le monde à Uruk.
86 – Oui.
87 – Est-ce que tu te souviens ?
88 – Euh…
89 – Il faisait l'éloge de Enkidu.
90 – Oui.
91 – Et comment tu as fait pour l'écrire ?
92 – Ben je me rappelais de Gilgam… ce que m'a dit Madame…
93 – Lamarque
94 – Oui.
95 – Qu'est-ce qu'elle t'a lu Madame Lamarque ?
96 – Elle m'a lu le récit de Gilgamesh, c'est un livre.
97 – D'accord. Et ça a suffi pour que tu puisses l'écrire ?
98 – Oui.
99 – Et dans ton journal tu as écrit plein de textes.
100 – Oui.
101 – Des fois c'était Enkidu qui parlait.
102 – Oui.
103 – Et puis des fois c'était Gilgamesh, et puis des fois c'était la déesse.
104 – Oui.
105 – Alors est-ce que c'était facile de passer d'un personnage à l'autre, comme ça ?

ANNEXE W: III-15-2

106 – Non. Parce que on s'habitue toujours au même personnage.
107 – On s'habitue au même personnage, c'est ça ?
108 – Oui, on s'habitue au même personnage.
109 – Et alors, on avait envie de rester avec le même personnage, c'est ça ?
110 – Oui. Moi je m'appelais tout le temps Gilgamesh.
111 – D'accord, tu aurais préféré écrire seulement en étant Gilgamesh ?
112 – Oui.
113 – Je te remercie.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C18
12 avril 2013

1 – Je voudrais que tu me parles de certains écrits que tu avais faits. De quel épisode est-ce que tu préfères parler ? On peut parler de Humbaba, ou bien quand Enkidu devient un homme, ou bien de la mort d'Enkidu.
2 – La mort d'Enkidu.
3 – Tu te souviens des écrits ?
4 – Oui.
5 – Tu devais donner ton avis, toi, sur l'histoire, ce que tu en pensais, et ensuite tu devais faire parler Enkidu, qui envoyait un message à Gilgamesh. Ensuite tu devais faire parler Gilgamesh dans son journal intime. Et ensuite tu devais faire parler Gilgamesh devant son peuple. D'accord ?
6 – Oui.
7 – Je voudrais que tu me dises l'impression que tu avais eue quand tu avais lu l'histoire. Tu te souviens ?
8 – Oui, l'histoire, la fin, oui, parce que, moi j'aurais bien voulu que Enkidu il reste dans l'histoire. Moi je pensais que l'histoire elle serait,… ils seraient tout le temps ensemble.
9 – Jusqu'au bout ?
10 – Oui, et que l'histoire elle se finirait ensemble, et pour ça j'ai été choqué parce que je pensais pas du tout que ça allait…
11 – Et quel sentiment tu as éprouvé ?
12 – Tristesse peut-être.
13 – Tu as eu de la tristesse pour le personnage ?
14 – Oui.
15 – Tu t'étais un peu attaché à lui ?
16 – Oui.
17 – Maintenant on va essayer de voir comment tu as fait pour le message d'Enkidu. Comment tu as fait dans ta tête pour écrire ce message ?
18 – J'ai… le message, j'ai plutôt… euh… ben…
19 – Est-ce que tu te souviens ?
20 – Oui, oui, je me souviens.
21 – Tu sais, C'est Enkidu qui écrit un message à Gilgamesh, comment tu as fait pour écrire ça ?
22 – J'ai pensé que Enkidu, qu'est-ce qu'il pourrait dire à Gilgamesh, comment il pourrait le dire, sur quel ton.
23 – Oui.
24 – Et qu'est-ce qu'il pensait de lui.
25 – Et comment tu as fait pour imaginer ça, sur quel ton par exemple ?
26 – Je pensais que comme il l'avait laissé un peu, je pensais qu'il était un peu en colère.
27 – D'accord. Et tu l'as fait parler en « je » ?
28 – Euh…
29 – Il a parlé en première personne ? Il disait « je », Enkidu ?
30 – Oui, je crois.
31 – D'accord. Et alors, toi tu as fait pour Enkidu, et ensuite tu as fait parler Gilgamesh, qui écrit dans son journal intime.
32 – Oui, j'ai mis qu'il était désolé de l'avoir laissé. Qu'il était très déçu de l'avoir laissé… et qu'il avait pas pensé à lui, qu'il avait que pensé à lui et qu'il avait gagné. Qu'il avait gagné et qu'il avait un nom et lui aussi. Sauf qu'il a pensé qu'à la victoire et il a pas pensé à la maladie.
33 – Et est-ce que ça, c'était dans l'histoire, ou c'est toi qui l'a imaginé ?
34 – C'est moi qui l'a imaginé.
35 – Tu l'as imaginé à partir de l'histoire?
36 – Oui.
37 – Et comment tu as fait pour imaginer ça ?
38 – Je pensais que Enkidu il était… euh…
39 – Comment tu as fait pour faire dire ça à Gilgamesh, comment tu as fait dans ta tête ?
40 – Ben j'ai fait… avec ce qu'a dit Enkidu, j'ai fait comme si il pardonnait à Enkidu, de l'avoir laissé.
41 – D'accord. Ensuite tu devais écrire le discours que Gilgamesh faisait au peuple. Qu'est-ce que tu as fait comme différence entre Gilgamesh quand il parle dans son journal intime, et Gilgamesh quand il parle au peuple ?
42 – Là il est seul et il peut dire tout ce qu'il a fait et qui était pas bien, alors qu'au peuple il peut pas trop.
43 – Donc qu'est-ce qu'il dit au peuple ?

ANNEXE W: III-15-2

44 – Il dit qu' il l'aimait beaucoup, qu'il a pas fait trop attention, mais il a pas dit que il pensait que à la victoire et pas pensé à Enkidu. Et il dit que il le pleure parce que il l'aimait.
45 – Oui, et dans la manière de le dire ? Est-ce qu'il parle de la même façon dans son journal et à son peuple ?
46 – Non. Son journal il est plutôt… il pense plutôt à lui, qu'il a pas très bien pensé. Alors que devant le peuple il pleure parce que il l'a perdu.
47 – Oui, mais dans la manière de le dire ?
48 – Euh… plutôt triste, et dans son journal plutôt triste mais aussi désolé.
49 – D'accord. Et qu'elle impression ça t'a fait de passer comme ça d'un personnage à l'autre ?
50 – Ben…
51 – C'est facile ?
52 – Non, pas trop.
53 – Explique-moi.
54 – Euh…
55 – Tu as trouvé difficiles ces écritures-là ?
56 – Pas trop, parce que j'avais déjà mes mots en tête, je savais ce que j'allais écrire.
57 – Tu avais déjà les mots en tête ? C'est très intéressant, explique-moi.
58 – Je savais déjà que j'allais mettre la tristesse, il allait raconter ce qu'il avait fait, euh…
59 – Est-ce que tu t'es mis à la place du personnage ?
60 – Oui.
61 – Tu as réfléchi en pensant ce que le personnage pouvait penser lui-même ?
62 – Oui.
63 – Et tu as essayé de te prendre pour le personnage ?
64 – Oui un peu.
65 – Je te pose une question qui n'a rien à voir : est-ce que tu te souviens de Gilgamesh au début de l'histoire et Gilgamesh à la fin. ?
66 – Euh… je me souviens plutôt de la fin.
67 – Et tu te souviens pas comment il était ?
68 – Si à la fin, il est plus méchant, il est gentil et il fait plus de mal à personne parce que son ami est mort. Alors qu'au début, il est méchant, il vole les mariées, il enlève le fils de leur père, comme ça.
69 – Donc, qu'est-ce que tu crois qu'il a appris Gilgamesh entre le début et la fin de son histoire ?
70 – Il a compris qu'il faut être gentil sinon on… un des membre de sa famille… il a appris qu'un des membres de sa famille ou un très bon ami qui meurt, ça fait mal. Et il a appris que ça faisait ça à tous les habitants à qui il le faisait au début de l'histoire.
71 – D'accord, donc il a compris qu'il ne fallait pas faire aux autres ce qu'on ne voulait pas…
72 – … Faire à soi.
73 – D'accord. Et toi, quand tu as lu cette histoire, qu'est-ce que tu as appris ?
74 – Que…
75 – Tu as appris l'histoire de Gilgamesh, d'abord, tu la connaissais ?
76 – Non.
77 – Ça t'a intéressé ?
78 – Oui.
79 – Et est-ce que toi tu as appris quelque chose, tu as tiré une leçon de cette histoire ?
80 – Oui parce que au début il est méchant et que après il devient gentil parce que il y a quelqu'un qui meurt, un membre. Moi j'ai trouvé qu'il faut pas être méchant avec les autres si on veut pas perdre quelqu'un.
81 – Il vaut mieux être gentil.
82 – Oui.
83 – Est-ce que tu penses que ça t'a servi, d'écrire le journal de Gilgamesh, pour comprendre l'histoire ?
84 – Oui parce qu'après je l'ai relu et j'ai mis tous les morceaux ensemble et ça a créé une grande histoire.
85 – Et tu penses que d'avoir écrit ça a servi à bien comprendre les choses ?
86 – Oui.
87 – Au fur et à mesure aussi ?
88 – Oui.
89 – Pourquoi ? Explique-moi ce qui se passe quand on écrit ?
90 – Euh…
91 – Si on t'avait tout lu d'un coup, est-ce que tu aurais aussi bien compris ?
92 – Non j'aurais oublié des morceaux, parce qu'après ça t'aide à te remémorer tous les moments de l'histoire et si tu t'en souviens pas tu peux les relire pour re-comprendre l'histoire.
93 – Oui. Donc l'écriture ça a permis de bien comprendre chaque événement ?
94 – Oui.
95 – Et qu'est-ce que ça a permis d'autre ?

ANNEXE W: III-15-2

96 – …
97 – Est-ce que de passer d'un personnage à l'autre, ça peut aider ?
98 – Oui, des fois, parce que on comprend… qu'il y a beaucoup de personnages et…
99 – Bon, je te remercie, c'est très intéressant.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C19
12 avril 2013

1 – On va parler de la mort d'Enkidu. D'abord, tu devais donner ton avis.
2 – Oui.
3 – Tu te souviens de l'avis que tu avais donné ?
4 – Oui, c'est que c'était triste, parce qu'ils étaient devenus quand même un peu comme des frères, et ça a été comme un gros choc pour Gilgamesh et pour la… pour Hururu.
5 – Oui, mais pour toi, tu as dit c'était triste.
6 – Parce que quand même moi, si j'avais un frère, perdre mon frère ce serait désastreux quand même.
7 – D'accord donc tu t'es imaginé dans la même situation ?
8 – Oui.
9 – Ensuite tu devais écrire le message que Enkidu devait écrire à Gilgamesh avant de mourir. Tu te souviens ?
10 – Euh… oui.
11 – Comment tu t'y es pris ?
12 – Je me suis dit tout ce qu'ils on fait, et tout ce qui a été sympa, qui a pu dire, par exemple, je prendra bien soin de la ville d'Uruk, et que tu seras toujours là, et que par exemple si on me dit bravo, Gilgamesh tu as battu Humbaba le jeune et ben tu dis j'étais avec mon frère Enkidu.
13 – Là tu es en train de parler de ce que disait Gilgamesh. Mais maintenant souviens-toi ce que disait Enkidu à Gilgamesh, c'est Enkidu qui parle ?
14 – Oui.
15 – Comment tu as fait pour écrire ce petit mot ? Comment tu as fait dans ta tête pour faire parler Enkidu ?
16 – Il rappelle comme il savait bien que au tout début il était un peu méchant, et il lui a un peu tout rappelé, et de prendre bien soin de lui, et qu'il sera toujours là avec lui.
17 – Ça c'est le contenu de ce que tu as mis dans ton message. Mais comment tu as fait pour écrire ça ?
18 – Je me suis rappelé un peu de tout ce qui s'est passé avant.
19 – Oui, mais au moment d' écrire, comment tu as choisi d'écrire ?
20 – J'ai choisi d'écrire…
21 – C'est Enkidu qui parle, comment tu as fait ?
22 – Je me suis mis dans sa peau.
23 – Tu t'es mis dans sa peau, ça veut dire quoi ?
24 – Comme si c'était moi qui l'écrivais à lui.
25 – Et comme si c'était toi qui étais près de mourir ?
26 – Oui.
27 – Tu as imaginé ce que ça faisait d'être près de mourir ?
28 – Oui, et je voulais qu'il se rappelle de tous les bons moments, que Enkidu lui rappelle tout ce qui s'est passé.
29 – Donc c'est une sorte de bilan, il fait le bilan de sa vie, c'est ça ?
30 – Oui. Et il dit, prends bien soi de toi et courage et je serai toujours avec toi.
31 – Et ensuite tu as fait parler Gilgamesh dans son journal intime, et dans son journal intime il parle de ses relations avec Enkidu. Donc tu l'as fait parler dans le journal, et ensuite tu l'as fait parler à tout son peuple. Il rendait hommage à Enkidu.
32 – Oui.
33 – Alors quelle est la différence pour toi entre Gilgamesh lorsqu'il parle dans son journal, et lorsqu'il parle à tout son peuple.
34 – C'est que moi, par exemple si c'est dans mon journal, c'est beaucoup plus intime que dire à tout son peuple. Dans les journal on met souvent des trucs intimes.
35 – Donc on parle des ses sentiments par exemple ?
36 – Oui.
37 – Et au peuple comment il parle ?
38 – Il parle comme si c'était un roi enfin c'était comme un roi. Et là il dit pas… je sais pas… par exemple il dit pas… ça lui a mis comme un poignard dans le cœur, il dit pas ça, il dit juste qu'il a été brave, toutes les choses pas trop personnelles et qui le représentent bien.
39 – D'accord. Donc tu as bien fait une différence.
40 – Oui.
41 – Alors comment ça fait quand on écrit, de passer d'un personnage à l'autre ?
42 – Ça fait un peu bizarre parce que des fois, quand on était au tout tout tout début, ça nous a fait bizarre parce qu'on parlait pas de nous, et en plus ça nous explique comment tout ça s'est passé avant. Au moins quand on

rassemble tout dans notre tête, on sait ce qui s'est passé avant, ce qu'elle a fait, et comment ça s'est réellement passé.
43 – C'est-à-dire ?
44 – Comme Gilgamesh, au départ, lui il savait pas que lui il était avec les gazelles, et tout Enkidu. Et que comme on a été avant avec Enkidu, on a su, on a tout su ce qui s'est exactement passé. Et que après quand on parlait avec Gilgamesh, il y a des fois où Enkidu il le savait pas trop qu'est-ce qu'il faisait ici et tout ça. C'était juste la déesse Haruru qui lui avait dit.
45 – Oui, mais c'est le récit qui raconte tout ça ?
46 – Oui.
47 – Mais le fait de passer d'un personnage à l'autre, d'écrire en parlant une fois à la place de Gilgamesh, une fois à la place de Enkidu, une fois à la place de la déesse Haruru, est-ce que c'est difficile ?
48 – Non, ça va, parce qu'on on avait quand même lu le livre et quand même grâce à ma maman j'ai beaucoup d'imagination, du coup, non, ça a pas été.
49 – Tu as besoin de ton imagination ?
50 – Oui.
51 – Alors explique-moi comment tu fais marcher ton imagination pour faire parler les personnages ? Quand tu fais parler Enkidu par exemple, quelle est la part de ton imagination ?
52 – C'est que des fois, la maîtresse elle nous dit sans le vrai récit, je me suis dit que quand même il faut que ça soit un peu triste, mais à la fois pas trop quand même, et des trucs sentimental, mais que ça s'adresse qu'à lui, pas aux autres. Je me suis imaginé qu'est-ce qu'il pouvait bien dire pour pouvoir le dire dans son journal et que au moins il s'en souvienne toute sa vie.
53 – D'accord. Donc il a bien fallu que tu fasses un effort d'imagination ?
54 – Oui.
55 – Bon, maintenant on va prendre Gilgamesh, entre le début et la fin de l'histoire, quel est le changement chez Gilgamesh ?
56 – Le changement, déjà, au tout début, il a gagné un frère.
57 – Mais avant d'avoir un frère, au tout début, il est comment Gilgamesh ?
58 – Il était méchant, il était très méchant et que normalement Enkidu il était là pour le tuer, et alors du coup, on a cru que ça allait être un truc de bagarre, et que là, à la fin, il a vraiment changé, parce qu'il a eu cette sensation d'avoir un vrai frère, et d'avoir des sentiments pour lui, mais pas au hasard, des vrais sentiments. Par exemple, avec Utanapishtim, il a voulu ressusciter quelqu'un, on s'est dit Enkidu, mais après il a voulu le faire le test, mais après, comme il a pas réussi, il a compris qu'on est tous mourants…
59 – Qu'est-ce qu'il a appris, Gilgamesh ?
60 – Il a appris euh… que les humains ils meurent un jour ou l'autre, qu'il faut être gentil avec tout le monde, et il a appris d'avoir comme un frère aussi.
61 – D'accord. Et toi, qu'est-ce que ça t'a fait de lire ce texte, qu'est-ce que ça t'a appris ?
62 – Comme ils marquaient des trucs, je l'avais déjà marqué et j'ai voulu quand même le remarquer, c'est que on meurt un jour ou l'autre et qu'il faut être gentil avec tout le monde et il faut pas critiquer les autres et il faut accepter comme on est et il faut accepter aussi son prochain.
63 – Donc tu as appris ça aussi, tu as eu l'impression que c'était la leçon que tu pouvais tirer du texte ?
64 – Oui.
65 – On revient sur le journal. à quoi tu penses que ça a pu servir d'écrire ce journal ?
66 – Déjà ça nous fait de l'histoire un peu parce que, comme ma maman elle a dit, ils l'ont appris avant, et c'est bien de savoir des… comme des rois, ce qui s'est passé pas avant, parce que c'était pas vraiment réel, des légendes…
67 – Des légendes.
68 – Voilà.
69 – Des légendes du passé. Tu as appris la légende de Gilgamesh, et ça c'est intéressant. à quoi ça a servi d'écrire le journal ?
70 – Ce journal, comme après, à la fin de l'année on le prend, par exemple dans quelques années, en le re-regardant, on se souviendra de tout ce qui s'est passé et aussi à quel moment on l'a écrit, et à quelle école on étai. Et aussi ça nous rappellera ce qui s'est passé. Et là on se dira « ah bé tiens j'étais dans la classe de Madame Lamarque et j'étais en CM_2 ».
71 – Donc le journal sert de souvenir de toi comme élève, et le souvenir du récit.
72 – Voilà, et de Gilgamesh.
73 – Et est-ce que ça sert à autre chose d'écrire ce journal, pendant que tu as lu le texte ?
74 – Oui, ça fait des… déjà ça nous fait mieux écrire.
75 – Est-ce que tu as aimé écrire ce journal ?

ANNEXE W: III-15-2

76 – Ça dépend. Des fois oui parce que ça sortait tout seul, mais par contre, des fois où il fallait vraiment vraiment chercher, il y avait des mots on avait un temps à finir, on n'arrivait pas trop, alors là on se disait qu'est-ce que ça faisait d'écrire…
77 – Et des fois ça venait tout seul ?
78 – Oui, ca venait tout seul, c'est surtout venu tout seul vers la fin, pour les sentiments, parce que c'est des sentiments que tout le monde peut avoir. Alors là c'est sorti tout seul et c'est comme ça que j'ai pu écrire beaucoup plus que avant, à la dernière, et au moins ça nous a, les sentiments…
79 – Par exemple au moment de la mort d'Enkidu tu as facilement pu écrire ?
80 – Oui.
81 – Parce que tu as facilement pu imaginer la situation ?
82 – Oui voilà.
83 – Et est-ce que tu crois que si on t'avait lu toute l'histoire d'un coup tu aurais bien compris, ou est-ce que tu crois que le journal que tu as écrit ça t'a permis de comprendre ?
84 – Tout d'u coup, non, j'aurais pas pu, parce que de lire tout d'un coup et tout enregistrer d'un coup, c'est énorme, surtout pour faire plein de fiches comme ça, moi je m'en rappellerai pas trop…
85 – Non, je ne parle pas faire des fiches. Juste pour se souvenir du récit.
86 – Non, j'y arriverais pas.
87 – Donc là, ça t'a permis de bien comprendre ce qui se passait ?
88 – Oui.
89 – Le passage d'un personnage à l'autre comme ça ça permet de comprendre ?
90 – Oui, parce quand tu es un personnage, tu peux te mémo… te remé… par exemple me remémorer, et après passer à l'autre comme dans celle d'avant, et puis celle d'après tu la remémores, et après ça part tout seul.
91 – Oui, c'est parce que tu te remémores l'histoire que après ça vient tout seul ?
92 – Voilà.
93 – Eh bien je te remercie, c'était très intéressant.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C20
18 avril 2013

1 – On va discuter un petit peu de l'écrit dans lequel Enkidu racontait comment il était devenu un homme.
2 – …
3 – Tu sais, d'abord il avait été créé dans l'argile par une déesse, et ensuite il vivait avec les gazelles. Et est-ce que tu te souviens du moment où il passe de la vie où il était avec les gazelles, comme s'il était un animal, à la vie comme un humain ?
4 – Ben, il a rencontré… euh… c'est Gilgamesh, il a envoyé une fille pour… qui l'amène à son palais parce qu'il voulait le rencontrer et…
5 – D'accord, oui. Il avait entendu dire que c'était un homme très fort. Et c'est avec cette femme qu'il va devenir un humain.
6 – Oui.
7 – Et tu te souviens les différentes étapes ? Pourquoi est-ce qu'il suit la femme ?
8 – Ben, parce qu'il lui avait proposé et il était amoureux.
9 – Il était amoureux, d'accord. Et puis ?
10 – …
11 – Après qu'est-ce qui se passe ?
12 – Après elle l'emmène dans un… une… un peu… où il y a les… à la ferme un peu.
13 – Oui.
14 – Et ensuite il voit des hommes et…
15 – Et il devient un homme comme ça ?
16 – Après il mange comme les humains et il boit comme les humains et voilà.
17 – Très bien, tu te souviens bien. Comment tu as fait ensuite pour écrire un texte où c'était Enkidu qui racontait. Il disait « voilà comment je suis devenu un humain ». Qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu écris la même histoire mais que c'est Enkidu qui parle ?
18 – Ben… J'essaye de me mettre à sa place … Et ensuite je raconte ce que j'avais lu.
19 – Et c'est tout. Tu racontes la même chose exactement ?
20 – Je change un peu.
21 – Qu'est-ce que tu changes alors ?
22 – Il y a des moments où je marque pas parce que je trouve c'est pas trop important, ou…
23 – Il y a des choses que tu ne racontes pas parce que lui il pense que ce n'et pas important, oui.
24 – Ben…
25 – Il y a des choses que tu ajoutes ?
26 – Non.
27 – Quand on raconte quelque chose, on raconte juste ce qui s'est passé ou on raconte autre chose ?
28 – Non, non. Oui, j'ai rajouté des choses, j'ai mis que la jeune fille elle disait… lui parlait que si il venait pas… que il vivrait moins bien.
29 – Tu as imaginé le dialogue avec la jeune fille, et donc tu as montré comment lui il avait décidé de la suivre, c'es ça ?
30 – Oui.
31 – D'accord, très bien, donc quand tu fais parler le personnage, il y a des choses que tu enlèves, mais il y en a aussi que tu ajoutes par rapport à l'histoire.
32 – Oui.
33 – Tu t'en rends compte ?
34 – Oui.
35 – Alors maintenant on va parler du moment où Enkidu meurt. Tu te souviens de ce passage ?
36 – Mmh.
37 – En premier on te demandait ton avis, tes impressions sur ce récit.
38 – Ben moi, je voulais qu'il était pas mouru.
39 – Qu'il n'arrêtait pas de mourir, d'accord. Et ensuite tu devais écrire plusieurs textes, le premier c'était celui où Enkidu écrivait un message pour Gilgamesh, et donc Enkidu était très malade, il savait qu'il allait mourir, et il écrivait un mot pour Gilgamesh. Alors comment tu as fait dans ta tête pour imaginer ça ?
40 – Ben, je me suis remis à sa place.
41 – D'accord, mais c'est pas facile de connaître cette situation ?Il a fallu que tu penses à ce qu'il pouvait ressentir à ce moment là.
42 – Ben … j'ai mis qu'il allait bientôt le quitter, qu'il était triste, que c'était son meilleur ami …
43 – Comment tu as fait pour imaginer tout ce qu'il disait ?

ANNEXE W: III-15-2

44 – …
45 – Parce que ça c'était pas dans le texte, il a fallu que tu imagines. Donc comment tu as fait pour imaginer cette situation ?
46 – Ben… parce que quand il avait tué le taureau céleste il y avait, je sais plus comment… après les dieux ils avaient dit il faut le tuer quelqu'un et après ils ont décidé que c'était Enkidu qui allait mourir.
47 – Oui, mais lui Enkidu, comment tu peux savoir ce qu'il a dans la tête ?
48 – Ben… je le ressens un peu.
49 – D'accord. On va maintenant parler du texte d'après. C'est Gilgamesh qui écrit. Donc Gilgamesh, il a perdu son ami, il a perdu Enkidu qui est mort déjà. Et il écrit pour lui dans son journal intime et il exprime ce qu'il ressent, tu te souviens de ça ? J'imagine que tu t'es mis dans sa tête, dans sa peau… Comment tu as fait pour imaginer ce que Gilgamesh ressentait ?
50 – Mmh.
51 – Et comment tu as fait pour imaginer ce que Gilgamesh ressentait ?
52 – Ben… Ben c'est comme si ton meilleur ami il meurt, t'es pas content, t'es triste.
53 – Donc tu as imaginé que ça pouvait être toi qui perdais ton meilleur ami, et tu t'es dit « voilà ce que je ressentirais dans ces conditions-là »
54 – Mmh.
55 – Et donc en imaginant la situation qui pourrait se passer pour toi que tu as trouvé les mots pour pouvoir écrire.
56 – Mmh.
57 – Et tu as trouvé les mots facilement ?
58 – Oui.
59 – Et qu'est-ce qu'il disait Gilgamesh par exemple ?
60 – Ben il disait qu'il était triste, que ça le tuait… et que … c'était son meilleur ami et qu'il y en avait pas deux…
61 – Tu voulais montrer la séparation qui était si douloureuse, c'est ça ?
62 – Mmh.
63 – Le dernier écrit autour de la mort de Enkidu, c'était un le discours que Gilgamesh tient devant toute la ville. Il fait un hommage, un éloge, devant toute la ville, tu te souviens un peu de ce passage ?
64 – Non, plus trop non.
65 – Tu ne te souviens plus très bien. C'est pas très important. Est-ce que c'était difficile de passer d'un personnage à l'autre, ou est-ce que c'était pas trop difficile ?
66 – Non, pas trop.
67 – Tu arrivais facilement à imaginer la situation chaque fois ?
68 – Au début c'était un peu dur parce que comme on savait pas comme on n'avait pas lu, ben on pouvait pas se mettre dans la peau des personnages.
69 – Ah oui, quand on n'avait pas lu encore. C'était difficile d'imaginer. Et ensuite c'était facile d'imaginer le personnage. Et ça te devenait facilement, les mots ?
70 – Ben… oui.
71 – Oui, en imaginant la situation de personnage, les mots venaient facilement ?
72 – Oui oui.
73 – Et est-ce que tu crois que d'écrire ce journal ça a servi à quelque chose ?
74 – Ben… euh… ben que… ben on va très bien mourir à un moment et que on peut pas avoir tout.
75 – Tu veux dire que ce que tu as appris du récit, c'est que on va tous mourir et on ne peut pas tout avoir c'est ça ?
76 – Oui, on peut pas avoir un copain tout le temps, donc…
77 – Ça c'est le récit qui t'a appris ça. Mais est-ce que tu crois que le journal, tes dix-huit écrits différents, ça t'a appris quelque chose ?
78 – À faire moins de fautes d'orthographe… des fois je demandais à mes parents des mots autres…, des synonymes et ça m'apprenait des mots.
79 – Tu essayais d'être précis, tu apprenais des mots, d'accord. Est-ce que tu crois que ça a pu t'aider à comprendre l'histoire ?
80 – Oui.
81 – Et pourquoi ça pouvait t'aider à comprendre ?
82 – Parce que comme je connaissais le mot, quand il y avait des mots durs, je les comprenais… voilà.
83 – Dans le fait d'écrire. D'accord. Merci beaucoup.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C21
12 avril 2013

1 – Méline, on va discuter de l'écrit que vous avez fait, quand Enkidu devient un homme. Il avait été créé par la déesse, et ensuite, il devient un homme par la rencontre notamment avec un personnage féminin. Tu te souviens de la courtisane ?
2 – Oui.
3 – Tu te souviens de l'histoire de la courtisane ?
4 – Mmh.
5 – Donc tu devais faire un résumé des histoires, tu as écris ce que le scribe nous a raconté. Tu te souviens ?
6 – Oui, ça fait longtemps.
7 – Et tu te souviens un petit peu de la manière dont il devient un homme ?
8 – Pas trop parce que ça fait longtemps.
9 – Tu ne te souviens pas un petit peu ?
10 – Un petit peu mais pas énormément.
11 – Tu te souviens un petit peu de la courtisane ?
12 – La courtisane, c'était la fille ?
13 – Oui, et qu'est-ce qui se passe avec elle ?
14 – Elle s'est mariée et il la rencontre alors…
15 – Et ensuite, on t'a demandé d'imaginer que tu étais toi-même Enkidu, tu te souviens de ça ?
16 – Oui, quand on se met dans la peau de Enkidu.
17 – Alors comment tu as fait pour écrire ce texte ?
18 – Parce que la maîtresse nous l'a lu un peu pour nous aider et après, j'ai réfléchi et on a un peu imaginé l'histoire.
19 – Tu as imaginé l'histoire, qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que tu devais imaginer, puisque l'histoire tu la connaissais, tu l'avais déjà racontée ? Qu'est-ce qu'il pouvait rajouter lui ?
20 – Il rajoute…des choses…
21 – Qu'est-ce que tu rajoutes quand tu fais parler Enkidu ?
22 – Mmh.
23 – Qu'est-ce que tu rajoutes en supplément ? Qu'est-ce ce qu'il rajoute, lui, quand il raconte ?
24 – Il peut rajouter, des… comment ça s'appelle… des suppléments.
25 – Qu'est-ce qu'il rajoute comme suppléments ? On sait déjà ce qui se passe, alors qu'est-ce qu'il peut rajouter lui ? Tu te souviens un peu ce que tu as raconté ?
26 – Non.
27 – Pas du tout ?
28 – Non.
29 – On va parler de la mort d'Enkidu. Tu te souviens un peu comment tu avais ressenti les choses quand tu l'avais lue ?
30 – C'était un peu triste.
31 – Qu'est-ce qui était triste ?
32 – Que Enkidu soit mort.
33 – Pourquoi ?
34 – Parce que c'était un grand ami à Gilgamesh.
35 – Qu'est-ce qui te fait penser que c'est triste ?
36 – C'est que il jouait beaucoup, il s'amusait beaucoup avec Gilgamesh, donc c'était un peu dur pour Gilgamesh que il soit mort.
37 – Et c'est ça qui t'a rendue triste ?
38 – Oui.
39 – D'imaginer la peine de Gilgamesh, c'est ça qui te rendait triste ?
40 – Oui.
41 – D'accord. Alors maintenant, tu te souviens, il fallait que tu fasses un écrit où tu imaginais que tu étais Enkidu, et que tu écrivais un message à Gilgamesh avant de mourir.
42 – Mmh.
43 – Alors comment tu as fait pour imaginer cette situation ?
44 – J'ai réfléchi et j'écrivais ce que je pensais.
45 – Et alors, comment tu pensais ? Comment tu as pu faire pour faire parler Gilgamesh, quelqu'un qui va bientôt mourir ? Qu'est-ce que tu as pu imaginer ?
46 – Euh, j'ai imaginé des choses, j'ai imaginé comment ça pouvait être.

ANNEXE W: III-15-2

47 – Mais comment tu as pu ?
48 – Parce que pour Gilgamesh, ça pouvait être des cas… durs.
49 – Mais là c'était Enkidu, et il allait mourir. Tu n'as jamais risqué de mourir ?
50 – Non.
51 – Donc, comment tu as fait pour imaginer cette situation ?
52 – Ben que c'était très lourd de… qu'on meure si tôt que ça, si jeune, parce qu'il était encore jeune, je crois.
53 – Il était encore jeune, oui. Tu as essayé d'imaginer ce que c'était de mourir jeune ? Comment tu as fait ?
54 – Oui, j'ai essayé d'imaginer comment ça pouvait être de mourir jeune. On aimerait bien mourir plus tard que jeune, pour vivre un long moment de sa vie.
55 – D'accord. Et puis, qu'est-ce qu'il racontait Enkidu, quand il écrivait à Gilgamesh.
56 – Il racontait qu'il allait bientôt mourir donc il lui écrivait un lettre pour le remercier de tout ce qu'il avait fait.
57 – Tu penses que c'est ce qu'on fait quand on va mourir, on remercie les gens avec qui on a vécu ?
58 – Oui, il avait bien joué, ils avaient fait des choses ensemble, donc il le remerciait d'avoir pu jouer avec lui pendant un petit moment, et qu'ils soient bien amis, et qu'il ait fait le voyage avec Gilgamesh.
59 – Donc en fait il le remerciait du bonheur qu'il avait eu avec lui ?
60 – Oui.
61 – C'est comme ça que tu imaginais quelqu'un qui va mourir et qui parle à son ami ?
62 – Oui.
63 – Et ensuite tu as imaginé Gilgamesh qui écrivait dans son journal, et qui parlait de la mort de Enkidu.
64 – Oui.
65 – Comment tu as fait pour imaginer ça ?
66 – Que Gilgamesh pour Enkidu, c'était vraiment dur…
67 – Explique-moi. Tu devais écrire comme si tu étais Gilgamesh, et comment tu as fait pour imaginer ce que ressentais Gilgamesh ?
68 – Au début, je pensais parce que il a reçu la lettre d'Enkidu. Pour lui ça devait être très lourd tout ça.
69 – Très lourd, explique-moi ce que tu veux mettre derrière l'idée de très lourd.
70 – Lourd, c'est-à-dire il était un peu, comment ça s'appelle, il serait après un petit peu seul, et il serait triste d'être seul et de pas être avec son ami.
71 – Donc tu as imaginé le fait de quitter son ami, c'est ça ?
72 – Oui.
73 – De perdre son ami.
74 – Oui.
75 – D'accord, c'est ce que tu as imaginé dans ta tête. Tu t'es dit « Moi, je suis Gilgamesh, ce que c'est de perdre mon ami c'est ça » ?
76 – Oui, que de perdre mon ami très proche.
77 – Et tu as senti la peine de Gilgamesh, tu as trouvé les mots pour le dire ?
78 – Oui.
79 – Ensuite Gilgamesh devait parler devant tout son peuple. Tu te souviens ? Il devait faire l'hommage de Enkidu. Comment tu as fait là pour le faire parler ?
80 – Je trouvais que c'était très dur pour lui.
81 – Il disait la même chose ? Est-ce que c'était la même chose que dans son journal intime ?
82 – Je sais plus.
83 – Est-ce que on peut dire la même chose de la même façon dans son journal intime et à tout son peuple ?
84 – Non.
85 – Alors quelle est la différence ?
86 – C'est que dans son journal intime il met des trucs personnels, tandis que quand il le raconte à tout le monde, il met pas des trucs personnels parce que ça peut… si il l'a marqué dans son journal intime, alors…
87 – Donc, dans son journal intime, qu'est-ce qu'il dit aux gens à propos d'Enkidu ?
88 – Euh…
89 – Qu'est ce qu'il va dire pour faire son hommage ?
90 – Il va dire « Monsieur et Madame… je vais vous annoncer que Enkidu va mourir, alors si vous pouvez nous aider à participer pour lui offrir des choses tout ça pour qu'il soit plus… »
91 – Alors qu'est-ce qu'il ne dit pas dans ce discours et qu'il aurait pu mettre dans son journal intime ?
92 – Il dit pas tout ou beaucoup mais il garde des choses pour lui …
93 – Qu'est-ce qu'il garde pour lui ?
94 – …
95 – Tu ne sais pas ? Qu'est-ce que ça fait, quand tu écris, de passer d'un personnage à l'autre ?
96 – C'est très douloureux…
97 – Toi ? Quand tu écris toi, que la maîtresse te demandait d'écrire comme si tu étais Enkidu, et puis comme si tu étais Gilgamesh, est-ce que c'était difficile ?

ANNEXE W: III-15-2

98 – Non.
99 – Alors qu'est-ce que ça t'a fait, toi dans ta tête, de faire ça ?
100 – Ben en fait, on sait pas trop, parce qu'on sait pas comment Gilgamesh Enkidu ils sont dans leur peau, alors c'est un peu compliqué.
101 – Oui, mais tu ne sais pas comment ils sont dans leur peau mais qu'est-ce que tu fais toi, tu essayes de te mettre dans leur peau ?
102 – Oui mais on peut pas trop se mettre dans leur peau parce qu'on n'est pas eux. C'est un peu compliqué. On essaye de le faire.
103 – Oui, et tu as réussi, toi à les faire vivre ?
104 – Oui.
105 – À quoi ça a pu servir d'écrire ce journal ?
106 – D'abord à penser à Gilgamesh, et à apprendre ce que c'était, Gilgamesh.
107 – L'histoire de Gilgamesh, la connaître oui.
108 – Parce que avant je la connaissais pas, on m'en avait juste parlé parce qu'une élève.… Ma maman elle travaillait en crèche et elle a sa collègue qui a une fille qui a travaillé avec Gilgamesh en troisième, et elle en avait parlé. Je l'ai su comme ça qu'il y avait Gilgamesh, et avec la maîtresse, et on avait le CD, mais j'ai dit je vais pas commencer à l'écouter, parce que ce serait tricher, je préfère savoir par la maîtresse.
109 – Et tu as eu raison ?
110 – Oui, parce que si j'aurais lu, si le l'avais pas vraiment écouté, ce serait un peu tricher.
111 – *Tu l'as regardé après le DVD ?*
112 – C'était pas un DVD, c'était un CD mais j'ai pas voulu.
113 – Mais pourquoi ta maîtresse a fait écrire le journal d'après toi ?
114 – Pour qu'on réfléchisse à ça, à Gilgamesh, que Gilgamesh, c'était l'histoire.
115 – Mais qu'est-ce que ça change pour toi d'avoir imaginé que tu étais le personnage ?
116 – Non, c'est pour qu'on sache des choses, qu'on ait le livre à nous, pour qu'on sache plus de Gilgamesh, parce que si elle nous l'a lu et on a fait les questions, on sait pas beaucoup de choses…
117 – Le fait de parler à la place du personnage, ça aide à comprendre plus de choses ?
118 – Oui, et puis aussi ça nous fait travailler la littérature.
119 – Oui, c'est vrai. Donc tu penses que le journal, le fait de s'arrêter comme ça pour se mettre à la place du personnage, ça t'a aidé à comprendre des choses ?
120 – Oui, parce que on peut mettre nos petits … nos petites choses à nous pour ajouter.
121 – Explique-moi, c'est quoi les petites chose à nous ?
122 – Rajouter des petits supplémentaires et tout ça …
123 – C'est quoi pour toi les supplémentaires ? Par exemple comme quand Enkidu meurt ?
124 – Que c'était triste qu'il meure, que c'était vraiment douloureux.
125 – Donc tu as l'impression que tu as mis, toi des choses personnelles.
126 – Oui.
127 – D'accord. Je te remercie.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C22
12 avril 2013

1 – Est-ce que tu peux me parler un peu de ton journal ? Ce que tu as fait, comment tu l'as fabriqué ?
2 – Mon journal, avec les histoires ou … ?
3 – Non pas toutes les histoires, tu me dis un peu à quoi il ressemble.
4 – Ben il est … je sais pas, il est pas… tous les écrits sont pas pareils parce que il y a des choses j'avais plus d'imagination, ou moi parce que c'était un peu difficile des fois. Parce que il y avait des histoires ça me touchait un peu, pour des choses personnelles.
5 – D'accord. On va parler de certains écrits. Est-ce que tu préfères me parler de quand Enkidu devient un homme, ou bien tu préfères me parler de quand Gilgamesh va combattre Humbaba, ou bien quand Enkidu meurt ?
6 – Euh, Humbaba. Gilgamesh quand il va tuer Humbaba.
7 – D'accord. Donc tu avais deux écrits à faire pour Humbaba. Il y en a un où Gilgamesh expliquait les raisons pour lesquelles il allait combattre Humbaba, et un autre où tu devais donner ton avis. Tu te souviens ?
8 – Oui.
9 – Donc, pour toi, explique-moi comment tu as fait pour faire ces deux écrits différents. Qu'est-ce qui change quand tu écris ?
10 – Pour écrire Humbaba, pas notre avis personnel, c'est plus facile, on écrit par rapport à l'histoire qu'on a entendue. Quand c'est l'avis personnel, c'est plus toi ce que tu penses, c'est…
11 – On te demandait ton avis personnel, ce que tu penses. Mais ensuite il fallait que tu fasses parler Gilgamesh. Comment tu t'y prends pour faire parler Gilgamesh ?
12 – C'est comme si je parlais moi, sauf que… on écrit en « je ».
13 – Oui.
14 – C'est comme si je parle moi mais je fais parler un autre personnage, c'est bien, parce que tu donnes tes idées, c'est bien.
15 – Tu donnes tes idées ou les idées de Gilgamesh comment ça marche ?
16 – Les idées de Gilgamesh je connais pas trop, parce que je le connais pas moi, Gilgamesh.
17 – Donc comment tu dois faire ?
18 – Je me… j'essaye de me rappeler l'histoire, et puis voilà.
19 – C'est-à-dire ? Comment tu fais pour le faire parler ?
20 – Ça dépend… l'histoire ou bien ?
21 – Il doit expliquer pourquoi il y va, comment ça fonctionne ?
22 – Pourquoi il y va , ben, c'est le moment de l'histoire où Enkidu il est un peu fatigué, donc moi j'ai marqué c'était pour ça.. Donc… Après c'était aussi parce qu'il voulait se faire un nom, il voulait se faire connaître pour ses exploits, parce qu'avoir vaincu l'ogre et aussi pour se faire une porte en cèdre, et pour dire « ah, j'ai tué Humbaba », des trucs comme ça.
23 – Donc tu as repris ce que tu avais entendu dans l'histoire ?
24 – Oui.
25 – Tu te souviens ensuite quand Enkidu meurt, il y avait plusieurs écrits à faire, tu te souviens de ça ?
26 – Oui, il y avait l'hommage à Enkidu.
27 – Voilà, oui, il y avait Enkidu qui prenait la parole.
28 – Il y avait Enkidu qui prenait la parole dans son journal avant de mourir, et après il y avait un truc personnel aussi.
29 – Oui, et Gilgamesh tenait son journal.
30 – Oui.
31 – Et alors comment ça fait de changer de personnage comme ça ? Comment ça se passe quand tu écris ?
32 – Be… c'est … j'ai… je mets pas les mêmes idées, parce que si c'est les mêmes idées on va croire que je change pas de personnage donc j'essaie de changer un peu, puis pas mettre tout le temps la même chose.
33 – Oui.
34 – Parce que…
35 – Tu ne fais pas ça au hasard ?
36 – Non, non, non…
37 – Alors comment ça marche ?
38 – Ben j'écoute bien l'histoire, et après j'essaie de me rappeler ce qui est marqué, et après voilà.
39 – Et est-ce que tu te souviens de Gilgamesh au début de l'histoire ?
40 – Oui.
41 – Comment il était, Gilgamesh, au début de l'histoire ?

ANNEXE W: III-15-2

42 – Il était viril, il disait que c'était lui le plus fort et tout, donc personne ne l'aimait, et les rois, non les dieux ils mettaient en doute s'il devait rester roi ou il devait…
43 – Et à la fin , comment il devient ?
44 – Il devient gentil, à l'écoute de tout le monde,
45 – Oui.
46 – Et il est toujours un peu son côté « c'est moi le plus fort » et tout, mais il est plus gentil, parce que il y a Enkidu, il lui a dit, « faut que tu sois gentil » et puis, quand il a voulu se marier là, il était pas d'accord, Enkidu, parce que c'est pas sa femme donc il a pas à se marier.
47 – Qu'est-ce qu'il a appris, Gilgamesh, alors ?
48 – Qu'il faut être à l'écoute de tout le monde, parce qu'on n'est jamais le plus fort et qu'il faut écouter.
49 – Et alors toi, qu'est-ce que tu as appris dans ce récit ?
50 – Qu'il faut pas dire qu'on est le plus fort et il faut être avec ses amis, et ses amis faut les écouter.
51 – Donc tu penses que toi aussi tu as appris quelque chose avec ce récit ?
52 – Oui.
53 – Maintenant est-ce que tu peux me dire à quoi ça a servi, pour toi, d'écrire ce journal ?
54 – …
55 – Est-ce que ça a servi à quelque chose ? Pour comprendre l'histoire ? À quoi ça a pu servir ?
56 – À quoi ça a pu servir ? Ben, j'aime bien l'expression écrite, écrire un peu quand tu écoutes une histoire. Tu ne sais pas qu'est-ce qui va se passer et tu écris à ta façon et tu sais ce qui se passe après.
57 – Est-ce que tu penses que d'avoir écrit ce journal ça t'a permis de mieux comprendre l'histoire ?
58 – Oui parce que, parce que si tu as lu juste tu te rappelles pas trop. Et si tu as écrit tu te rappelles mieux de l'histoire.
59 – Et pourquoi tu te rappelles mieux si tu as écrit ?
60 – Parce que vu que tu as écrit, tu te souviens.
61 – Oui.
62 – Ben je dois faire marcher mon imagination.
63 – Ton imagination oui.
64 – Et puis je dois faire marcher aussi l'écoute quand j'écoute l'histoire. La route vers Utanapishtim c'était long mais j'ai bien écouté. Comme ça j'ai bien pu écrire, les idées elles me sont venues vite.
65 – Parce que tu savais que tu aurais des chose à écrire, tu écoutais mieux ?
66 – Oui.
67 – Tu veux dire que le journal ça t'a motivé pour bien écouter ?
68 – Oui.
69 – Et puis ? Qu'est-ce que ça peut apporter d'autre ?
70 – T u peux comparer avec les autres tu peux écrire ce que tu penses toi. C'est pas la maîtresse elle dit un objectif et après toi tu écris.
71 – Ça te permet d'exprimer quelque chose de personnel ?
72 – Oui.
73 – Et le fait de comparer avec les autres , tu peux m'expliquer ?
74 – Tu peux comprendre d'une autre façon l'histoire, de la façon des autres. Par exemple si je comparais avec mon voisin, ce qu'il avait écrit, donc, je regardais ce qu'il écrit, après ça me donnais des idées. Je marquais pas la même chose…
75 – Ça complétait ?
76 – Oui.
77 – Merci beaucoup.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C23
12 avril 2013

1 – Nous allons parler de Gilgamesh et de ce que tu as écrit dans le journal. Tu te souviens quand Enkidu devient un homme au début ?
2 – Oui, la déesse l'a créé.
3 – Oui, et ensuite il devient un homme. Tu te souviens comment il devient un homme ?
4 – Euh… Non.
5 – Grâce à quel personnage ?
6 – Euh…Gilg… non.
7 – Tu te souviens pas de la courtisane ?
8 – Ah si ! Une fille, si, si.
9 – Et donc, il rencontre la courtisane, et qu'est-ce qui se passe ?
10 – Euh, ils sont partis ensemble, et… ils ont fait… je me rappelle plus.
11 – Tu ne te souviens pas qu'est-ce qu'ils ont fait ensemble ?
12 – Euh…
13 – Elle l'emmène…
14 – …dans la forêt je crois.
15 – Oui, dans la forêt, et…
16 – Il y a un groupe de filles, de…, de…
17 – Des gazelles.
18 – Oui, des gazelles. Et en fait ils l'ont trahi, et après il est parti, et il est allé dans le mariage de… et c'est là qu'il a croisé Enkidu, euh… Gilgamesh. Et après il voulait revenir avec les gazelles mais eux ils ont refusé parce que…
19 – Elles ne le reconnaissaient plus.
20 – Oui.
21 – Ensuite, ta maîtresse t'a demandé d'écrire la même histoire, mais racontée par Enkidu. C'est Enkidu qui devait raconter « comment je suis devenu un homme », tu te souviens de ça ?
22 – Oui.
23 – Alors est-ce que tu peux me dire ce que ça change pour toi quand tu écris comme si tu étais Enkidu.
24 – Ben… c'est lui qui… après il était… en fait il…
25 – Mais toi, qu'est-ce que ça change pour toi, quand on te dit : « maintenant tu as fait le résumé, maintenant il faut que tu racontes comme si tu étais Enkidu. » Qu'est-ce qui se passe pour toi ?
26 – Quand il est parti, du regret… et quand il a rencontré Gilgamesh il s'est bagarré…
27 – Et il va falloir qu'il le raconte.
28 – Oui, mais après j'ai raconté « je me suis bagarré avec Gilgamesh et tout le monde croyait que on était comme deux frères. Et après je suis parti voir les gazelles et les gazelles ne m'ont plus reconnu car j'ai changé. »
29 – Et comment il raconte l'histoire de la courtisane ?
30 – Euh…
31 – Sa rencontre avec la femme ?
32 – …
33 – Comment il va le raconter ?
34 – Ben, sans la courtisane il aurait pas devenu un homme.
35 – Oui, c'est tout ce qu'il dit d'elle ?
36 – C'est grâce à elle.
37 – Maintenant on va parler du moment où Enkidu meurt. Comment tu l'as trouvé ce passage ?
38 – C'était triste.
39 – Tu as ressenti de la tristesse toi ?
40 – Oui.
41 – Pourquoi tu as ressenti de la tristesse ?
42 – Parce que Gilgamesh et Enkidu c'était comme deux frères, et Gilgamesh après il a ressenti de la tristesse.
43 – Et donc toi tu as ressenti de la tristesse comme Gilgamesh ?
44 – Oui.
45 – Et tu devais écrire un texte où Gilgamesh écrivait dans son journal, et parlait de la mort d'Enkidu, tu te souviens ?
46 – Oui.
47 – Comment tu as fait pour écrire ce texte ?
48 – Je me suis mis dans la peau du personnage de Gilgamesh.

ANNEXE W: III-15-2

49 – Et comment tu as fait pour penser ça ?
50 – J'ai ressenti qu'est-ce qu'il ressentait.
51 – Et c'est à dire, qu'est ce que tu as ressenti alors ?
52 – Je me suis dit « j'éprouve de la tristesse car j'ai perdu Enkidu, c'était comme mon frère. Maintenant je vais faire… je vais parcourir sans Enkidu… »
53 – Tu t'es dit tout ça ?
54 – Oui.
55 – Et c'est venu facilement, pour l'écrire ? Ou tu as eu des difficultés ?
56 – Non, non. Facilement.
57 – C'est à dire que tu l'as compris ? Tu comprenais bien le sentiment de Gilgamesh ?
58 – Oui.
59 – Et il y avait un autre texte que tu devais écrire avant, où Enkidu savait qu'il allait mourir, et écrivait à son ami Gilgamesh. Tu te souviens ?
60 – Oui.
61 – Comment tu as fait pour l'écrire celui-là ?
62 – J'ai fait… je me suis mis dans la peau du personnage.
63 – Oui, mais tu n'as jamais pensé que tu allais mourir ? Comment tu as fait ?
64 – Non, j'ai dit « et si je perds un ami ? » et après j'ai dit… j'ai écrit euh… « tu me manqueras quand je serai mort, parce qu'on était comme deux frères… »
65 – Donc tu as imaginé que toi, tu étais dans la même situation que lui ?
66 – Oui, voilà.
67 – Et tu as pu écrire ça ?
68 – Oui.
69 – Et ensuite au moment de la mort d'Enkidu, le dernier écrit, c'est quand Gilgamesh parle à tout son peuple.
70 – Oui. En fait je me suis mis dans la peau du personnage et j'ai dit « si mon ami il meurt… » Je serais une reine, et comme j'aurais un peuple, j'aurais écrit ça.
71 – Et ton Gilgamesh, comment il parle ? Est-ce qu'il dit la même chose ?
72 – Euh… non.
73 – Alors explique-moi, est-ce qu'on parle de la même façon, est-ce qu'on dit les mêmes choses quand un parle dans son journal et quand on parle devant son peuple ? Qu'est-ce qui est différent ?
74 – Devant son peuple il éprouve de la tristesse… en fait il…
75 – Qu'est-ce qui change ?
76 – Lui il écrit pour lui, et là il écrit pour son peuple. Il faut bien que ce soit… par exemple Enkidu il est dans sa tombe et il parle devant tout… il éprouve pas de la tristesse devant son peuple.
77 – Il en éprouve peut-être mais il ne la montre pas ?
78 – Oui, il la montre pas.
79 – Et qu'est-ce qu'il fait alors ?
80 – Alors il se nettoie, il redescend, après il parle. Il a de la tristesse mais il la montre pas.
81 – Il fait juste l'éloge de son ami ?
82 – Oui.
83 – Dans ce journal, qu'est-ce que ça t'a fait de passer d'un personnage à l'autre ?
84 – En fait c'étaient pas les mêmes et…
85 – Est-ce que c'était difficile où est-ce que c'était pas difficile ?
86 – C'était… c'était pas difficile.
87 – Tu n'as pas eu de difficulté ?
88 – Oui, parce que à chaque fois je rentrais dans la peau du personnage.
89 – Et est-ce que tu crois que d'écrire ces textes en se mettant dans la peau du personnage, ça t'a aidé à mieux comprendre les personnages ?
90 – Euh… oui.
91 – Pourquoi ?
92 – Parce que je… j'imaginais qu'est-ce qu'ils ressentaient et après ça m'a aidée de… comment ils étaient.
93 – Et est-ce que c'est important, de savoir ce que ressentent les personnages ?
94 – Oui.
95 – Pourquoi ?
96 – Parce que après, par exemple, si Gilgamesh il ressent rien dans la mort d'Enkidu, c'est-à-dire c'était pas son ami, et après ça veut dire qu'il a pas de cœur et il est méchant.
97 – Le fait d'imaginer ce qu'il ressent te permet de mieux le comprendre ?
98 – Oui.
99 – Et est-ce que tu comprends mieux ses actions, aussi ?
100 – Euh… des fois.

ANNEXE W: III-15-2

101 – Est-ce que des fois les personnages agissent parce qu'ils ont éprouvé un sentiment ?
102 – Oui.
103 – Tu peux me donner un exemple ?
104 – Par exemple Enkidu il est mort et Gilgamesh il voulait rendre visite à Utanapishtim, pour lui dire…
105 – Utanapishtim. Pour essayer d'obtenir quoi ?
106 – La… Pour pas mourir, la…
107 – La vie éternelle.
108 – Oui, la vie éternelle, et en fait il l'a pas eue parce qu'il fallait pas dormir trois jours et sept nuits et lui il s'est endormi comme une feuille de braise.
109 – C'est parce que tu comprends bien le fait qu'il soit triste que tu comprends pourquoi il va voir Utanapishtim ?
110 – Oui.
111 – Donc en fait ça sert, de bien connaître les émotions des personnages ?
112 – Oui. Ça sert.
113 – Merci.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C24
18 avril 2013

1 – Je vais t'interroger d'abord sur le passage que tu as écrit dans le journal qui correspond aux différentes étapes qui ont permis à Enkidu de devenir un homme. Est-ce que tu te souviens que Enkidu a été fabriqué à partir de l'argile ?
2 – Oui.
3 – Et ensuite il vivait avec les gazelles et puis il y a eu différentes choses qui l'ont amené à devenir un homme. Tu te souviens un peu de ces étapes ?
4 – Oui.
5 – Tu peux me les rappeler très rapidement ?
6 – Alors il y a eu un chasseur qui est allé voir… qui est allé voir Gilgamesh pour lui dire que c'était pas possible de chasser normalement, parce que Enkidu… il enlevait tous les pièges. Alors il a envoyé comment ça s'appelle déjà… euh, une … très jolie femme pour qu'Enkidu tombe amoureux d'elle. Alors il st tombé amoureux d'elle il a quitté les gazelles, après il est allé dans une ferme, pour protéger les moutons. Puis donc il protégeait les moutons, après il a vu un petit garçon qui allait à un mariage, et c'est là où il est devenu un homme, parce qu'il est allé au mariage, et il a vu que Gilgamesh pouvait prendre, était le roi donc il pouvait faire ce qu'il voulait.
7 – Et qu'est-ce qu'il faisait ?
8 – Il pouvait prendre l'épouse à n'importe qui.
9 – Et qu'est-ce qu'il a fait Enkidu ?
10 – Il s'est combattu avec Gilgamesh. Et après…
11 – Et pour quelle raison il a combattu Gilgamesh ?
12 – Parce qu'il trouvait ça injuste.
13 – Il trouvait ça injuste. Et donc ça fait partie des choses qui l'ont rendu humain ?
14 – Oui.
15 – Et pour quelle raison ?
16 – Quand il a tordu le genou de Gilgamesh en se combattant, et Gilgamesh a dit que c'était son frère.
17 – Ah oui, après. Après ils sont devenus amis. D'accord. Et toi ensuite, tu avais fait le résumé, et puis tu as fait raconter par Enkidu les mêmes choses. Tu te souviens de ça ?
18 – Oui.
19 – Comment tu as fait dans ta tête pour parler au nom de Enkidu ?
20 – Euh…
21 – Comment ça se passe dans ta tête pour raconter ça ?
22 – Ben j'essaie de me rappeler de l'histoire que la maîtresse a lue.
23 – Oui.
24 – Et puis après j'ai re-raconté les passages.
25 – Oui, mais tu vois bien que tu n'as pas écrit tout à fait la même chose ?
26 – Oui.
27 – Alors comment tu as fait pour imaginer les choses en faisant parler Enkidu cette fois-ci ?
28 – Euh…
29 – Par exemple qu'est-ce qu'il peut raconter, Enkidu, quand il voit la courtisane ?
30 – Euh, qu'il est tombé amoureux.
31 – Oui.
32 – Donc qu'il est tombé amoureux donc du coup il a dû… la femme lui a un peu forcé à quitter son troupeau qu'il aimait beaucoup.
33 – Donc tu vois, là tu as rajouté quelque chose là. C'est lui, la façon dont il voit les choses. Donc c'est la femme qui l'a obligé à quitter ses gazelles ?
34 – Euh, non c'et Enkidu qui est tombé amoureux, alors il a décidé lui-même de quitter ses gazelles.
35 – D'accord, et ensuite, qu'est-ce qui lui arrive ?
36 – Ensuite…
37 – Qu'est –ce qu'il raconte d'autre ?
38 – Ensuite comme il était pas habillé elle lui a prêté de ses habits.
39 – Mais lui, il était tout nu, ça ne le gênait pas lui d'être tout nu.
40 – Oui, elle lui a forcé faire la vraie vie d'un homme, à boire de la bière, à se laver…
41 – Et il a trouvé ça bien ? Il a fait des commentaires pour dire qu'il trouvait ça bien ?
42 – Euh…
43 – Tu ne te souviens pas ?
44 – Non.

ANNEXE W: III-15-2

45 – Maintenant on va parler du passage où Enkidu meurt. Tu te souviens de ce passage ?
46 – Oui.
47 – On te demandait d'abord ton avis, toi de lecteur. Tu te souviens ?
48 – Oui. J'avais trouvé ça, d'abord, un peu… pas très juste pour Enkidu parce que je crois que j'avais dit que c'était pas juste pour lui parce que c'était Gilgamesh qui avait décidé d'aller tuer Enkidu.
49 – D'aller tuer Humbaba
50 – Humbaba oui.
51 – D'accord. Tu avais fait trois écrits. Dans le premier écrit c'était Enkidu qui laissait un message à Gilgamesh avant de mourir.
52 – Oui.
53 – Ensuite c'était Gilgamesh qui écrivait dans son journal intime.
54 – Oui. Et après c'est Gilgamesh qui a parlé devant, comment dire, devant tout le village.
55 – Oui devant toute la ville. Comment tu as fait, dans ta tête pour imaginer ces situations ?
56 – J'avais dit que qu'il aimait beaucoup son ami et comme promis, il lui a construit sa statue en or.
57 – Alors ça il le dit à qui ?À toute la ville d'Uruk ?
58 – Ah non, ah je me rappelle plus trop.
59 – Alors comment tu as fait par exemple pour écrire le petit mot que Enkidu écrit à Gilgamesh ? Enkidu va mourir, il laisse un petit message à son ami.
60 – Oui.
61 – Comment tu as fait, comment ça s'est passé dans ta tête ?
62 – Euh, je lui avais fait, j'avais dit qu'il se souviendrait toujours de Gilgamesh, qu'il avait fait beaucoup d'épreuves avec lui, qu'il était content de ces épreuves, qu'ils étaient invincibles tous les deux.
63 – Donc en fait Enkidu raconte tous les bons moments qu'ils ont passés ensemble.
64 – Oui.
65 – D'accord. Donc ça pour toi, tu imagines que c'est ce que Enkidu va penser avant de mourir. C'est ça ?
66 – Oh, je me rappelle plus. Il avait dit que c'étaient les dieux qui l'avaient enlevé, parce qu'il avait… je sais plus trop pourquoi.
67 – Et comment tu as fait pour imaginer que Enkidu allait dire ça ?
68 – Parce que il y avait eu six nuits et six jours et pendant ces six nuits. Non, non, c'était plus…
69 – Comment tu as fait pour imaginer ce que Enkidu pouvait dire à Gilgamesh, et ce que Gilgamesh pouvait dire de la mort d'Enkidu ?
70 – Ben leur tristesse, parce qu'ils étaient meilleurs amis, ils étaient comme des frères en fait.
71 – Comment tu as fait pour imaginer cette situation ?
72 – Qu'il était très triste parce qu'ils étaient comme des frères. Je ne sais pas trop.
73 – Tu as déjà imaginé une séparation de deux frères par exemple ?
74 – Euh, non.
75 – Donc tu as tout imaginé dans ta tête comme ça ?
76 – Non, j'avais…
77 – Tu penses que quand on est très bons ammis et qu'on se sépare on a besoin de raconter tout ce qu'on a fait ensemble ?
78 – Non et faire ses adieux aussi
79 – Et faire se adieux c'est quoi ?
80 – Non, se faire ses adieux c'est dire, euh si… c'était un peu ça c'était dire tout ce qu'ils on fait ensemble, d'être vraiment tristes de se séparer alors qu'ils avaient fait beaucoup d'exploits et d'être tristes parce que c'était comme son frère.
81 – D'accord. Et ensuite il y avait un écrit où Gilgamesh écrivait dans son journal intime. Et il y avait un discours qu'il prononçait devant les gens de la ville. Alors est-ce que il écrivait la même chose dans les deux ?
82 – Oui, non, je sais plus trop.
83 – Quand on écrit pour soi dans le journal, ou quand on parle devant toute la ville , est-ce qu'on écrit la même chose ?
84 – Non pas trop, parce que dès qu'on dit à tout le monde on dit pas ses … on dit qu'on est très triste parce que mon frère est mort, je me souviendrai toujours de lui. Et dès qu'on décrit à son frère on emploie toutes les aventures tout ce qu'ils on fait ensemble, et on dit un peu la même chose parce qu'ils étaient tristes.
85 – D'accord, c'est à peu près la même chose.
86 – Oui, à peu près.
87 – Alors pour écrire ce journal, est-ce que tu as trouvé que c'était difficile de passer d'un personnage à l'autre ? Ou est-ce que ça t'a pas posé de problème.
88 – Je sais plus.
89 – Est-ce que c'était facile de faire parler les personnages ?
90 – Non pas trop, un peu parce qu'on avait lu les passages, mais oui ça va c'était un peu facile.

ANNEXE W: III-15-2

91 – Est-ce que tu penses que ça t'a aidé à comprendre l'histoire ?
92 – Oui. Un peu, je sais pas trop.
93 – De quoi tu vas te souvenir dans cette histoire ?
94 – Le plus que je vais me souvenir c'est la mort d'Enkidu parce que c'est le truc le plus important de tout quand ils étaient frères.
95 – C'est ce qui t'a paru le plus important de tout. Et pourquoi c'était si important ?
96 – Parce que ils étaient frères et ils s'aimaient beaucoup. Alors au début tu te rappelles de leur rencontre et dès qu'ils se sont rencontrés, ils se sont combattus. Enkidu voilà après il lui a fait mal, et il lui a dit après qu'ils étaient frères parce que c'est le seul qui a pu se mesurer à lui.
97 – D'accord. Je te remercie.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C25
12 avril 2013

1 – On va discuter d'une petite partie du journal, notamment quand Enkidu devient un homme, tu te souviens ?
2 – Oui, oui.
3 – Vous aviez fait un résumé de différentes étapes quand il devient un homme. Et après vous deviez faire parler Enkidu qui racontait la même chose mais en disant « je ». D'accord ?
4 – Oui.
5 – Tu te souviens des étapes ?
6 – Ce que j'ai fait moi ?
7 – Oui, enfin, des étapes, est-ce que tu te souviens du résumé de ce qui se passe ?
8 – Oui. C'est un jour, il y a un fils de chasseur qui va à la chasse pour chasser et qui voit un homme…
9 – Oui, Enkidu, mais ça c'est avant. Mais qu'est ce qu'il se passe d'important quand il devient un homme ?
10 – Il voit la belle…, la courtisane.
11 – Oui, la courtisane. Et ensuite la courtisane, tu te souviens qu'elle l'emmène.
12 – Dans Uruk et… Non, d'abord elle l'emmène dans…
13 – Une ferme.
14 – Oui et il mange du pain et il boit de la bière. Et après ils vont dans Uruk et c'est là qu'il rencontre Gilgamesh et il se combattent tous les deux.
15 – Tu te souviens très bien. Ce sont les trois grandes étapes qui amènent Enkidu à devenir un homme. Qu'est-ce que ça change quand tu écris ce récit à la troisième personne, et quand on te demande de l'écrire en première personne comme si c'était Enkidu qui le racontait ? Qu'est-ce que ça change pour toi ?
16 – Moi, je m'imagine dans l'histoire.
17 – Oui.
18 – Et je joue le personnage suivant l'histoire
19 – Alors tu as joué le personnage d'Enkidu ?
20 – Oui.
21 – D'accord. Explique-moi un petit peu comment ça se passe. Tu as écrit facilement ?
22 – Oui, euh… au début c'est un peu dur parce que il faut réfléchir, mais quand on a les trucs c'est bon.
23 – D'accord oui. Quand on a les trucs, c'est bon.
24 – Oui.
25 – Mais qu'est-ce que ça ajoute de faire parler Enkidu ?
26 – Ben…, Enkidu, c'est moi. Et ça change tout en fait.
27 – Pourquoi ça change tout ?
28 – Parce que c'est pas pareil.
29 – C'est ça que je voudrais que tu m'expliques.
30 – Par rapport au récit ?
31 – Qu'est-ce qui est différent ? Qu'est-ce que ça apporte que ce soit lui qui le raconte ?
32 – C'est pas du tout pareil.
33 – Mais qu'est-ce qui est différent ?
34 – Mais parce que moi je le fais en « je » et lui il le fait en…. Enfin, quand moi je le raconte je le fais en « il ».
35 – Mais qu'est-ce que ça change, le fait de parler à sa place ?
36 – C'est pas moi, en fait. C'est un personnage qui est dans une histoire. Et le travail c'est de l'imiter, oui, de raconter l'histoire à notre manière.
37 – Donc toi tu parles à la place d'Enkidu, tu le racontes à ta manière, mais qu'est-ce que tu rajoutes, par rapport à l'histoire ?
38 – Ben moi, je rajoute du suspense et par exemple je fais l'histoire, et après je fais savoir à quelqu'un qui lit mon histoire pour avoir envie de le lire.
39 – Tu essayes de donner envie de lire ton histoire. Et qu'est-ce qu'il vit, en plus ? Quand on vit une histoire, qu'est-ce qu'on éprouve ? Qu'est-ce qu'on peut rajouter comme émotions ?
40 – Émotion… euh… c'est une émotion de… de… on éprouve quelque chose comme on n'a jamais eu avant. Et comme lui il vient d'être créé, et qu'il a pas connu son enfance, il sait pas en fait.
41 – Donc il a fallu que tu imagines que tu étais dans sa position comme si tu ne connaissais rien et tu as réussi à l'imaginer ?
42 – Oui.
43 – Et comment tu as fait ?
44 – Moi, je me suis… comme j'avais déjà un peu lu avant, un peu, j'avais lu que il avait été créé par de l'argile, et le fait d'être adulte comme ça, moi je trouvais ça un peu bizarre…

ANNEXE W: III-15-2

45 – Parce que toi qu'est-ce qui s'est passé dans ta vie à toi ?
46 – Moi, mes parents ils m'ont créé…
47 – ...et tu as grandi petit à petit.
48 – Oui.
49 – Et il a fallu que tu imagines quelqu'un qui est devenu grand tout d'un coup.
50 – *Oui.*
51 – Et tu as réussi à faire ça ?
52 – Oui.
53 – Maintenant on parle de la mort d'Enkidu. Tu te souviens ?
54 – Oui.
55 – Tu avais trouvé comment la lecture de ce texte ?
56 – Ça m'a fait bizarre parce que comme c'est le meilleur, comme c'est le frère de Gilgamesh, et qu'il l'a laissé tout seul. Enfin moi, si ce serait mon meilleur ami ou mon frère, moi je resterais tout le temps avec lui et le soutenir et l'aider et trouver un médicament ou je sais pas. Et Gilgamesh il a rien fait.
57 – Et ensuite tu as dû imaginer que tu étais Enkidu qui allait mourir. Tu te souviens de ça ?
58 – Oui.
59 – Comment tu as fait pour le faire parler ?
60 – Pour le faire parler, moi, quand il a écrit ?
61 – Oui, comment tu as fait pour imaginer cette situation, quand il allait mourir ?
62 – Quand il allait mourir, comme il sentait qu'il allait mourir, il a fait une lettre à Gilgamesh, et si il en sortait pas, ben, qu'il lui donne cette lettre… pour lui dire…
63 – Et comment tu as fait pour imaginer ce qu'il allait lui dire ?
64 – Ben moi j'ai fait comme par exemple avec mon frère ou mon meilleur ami, que c'est moi qui va mourir. Et comme je le vois pas souvent, je lui fais une lettre, et je lui dis tout ce qu'on a passé ensemble, euh… tout ce qu'on a fait on a rigolé, on a joué, on a fait des trucs…
65 – Donc tu t'es imaginé la situation comme toi avec ton meilleur ami, et tu t'es imaginé comme toi, si tu allais le quitter pour toujours ?
66 – Oui.
67 – C'est à partir de ça que tu as imaginé la situation d'Enkidu ?
68 – Oui.
69 – D'accord, très intéressant. Et ensuite tu as du écrire Gilgamesh dans son journal intime. Alors comment tu as fait là ?
70 – Ben quand il a lu la lettre, un peu pareil. Ben moi j'ai imaginé qu'il a fait un peu pareil. Il s'est dit « pourquoi je suis pas resté avec lui… »
71 – Mais toi comment tu as fait pour imaginer ça ?
72 – Moi si mon meilleur ami il mourait, je sais pas ce que je ferais, mais enfin, je serais triste.
73 – Et c'est de ça que tu t'es servi pour écrire le texte de Gilgamesh. Ensuite Gilgamesh devait parler à tout son peuple, il faisait l'hommage de Enkidu à tout son peuple. Comment tu as fait là ?
74 – Je me suis dit, je me suis mis comme j'ai un palais, je me suis mis sur la terrasse, et j'ai parlé à tous les habitants. J'ai parlé, je disais que je pleurais pour la mort de Enkidu. C'était le meilleur ami de tous, il était vaillant, et… Enfin, c'est comme si j'étais triste, quoi.
75 – Mais est-ce que tu as fait parler ton personnage comme il parlait dans son journal intime ?
76 – Oui.
77 – C'est la même chose, il a dit la même chose ?
78 – Non, c'est un peu différent.
79 – Qu'est ce que tu as écrit de différent ?
80 – C'est que pour le peuple il met un peu plus d'enthousiasme, parce que c'est pour tout le monde, et comme ils ont vaincu le taureau céleste et Humbaba ensemble, il dit que c'était un ami fidèle à tous, que c'était notre frère et…
81 – Mais est-ce qu'il dit exactement les mêmes choses que quand il parle dans son journal ?
82 – Non, parce que dans son journal il s'adresse directement à Enkidu.
83 – Et donc, il dit pas tout à fait les mêmes choses ?
(coupure)
85 – D'après toi, pourquoi la maîtresse a choisi de vous faire faire ce journal ?
86 – De faire le journal, parce que on … C'est peut-être une légende ou peut-être pas et qu'on a trouvé des tablettes.
87 – Mais pourquoi elle a choisi le journal et pas seulement de vous lire l'histoire ?
88 – Pour nous, imaginer l'action.
89 – Parce que tu penses que ça nous fait mieux imaginer l'action de parler au nom du personnage ?
90 – Oui.

ANNEXE W: III-15-2

91 – Explique-moi un petit peu.
92 – L'imaginer ? Ben oui.
93 – Pourquoi ?
94 – Parce que c'est nous qui le vivons et c'est nous qui le raconte alors ça nous aide à mieux comprendre l'histoire.
95 – Explique-moi.
96 – Ben comme c'est avec de la magie, et un mélange de conte et de magie, ben c'est comme si c'était … une histoire.
97 – Mais en quoi le fait de faire parler les personnages, ça t'aide à mieux comprendre.
98 – De faire quelqu'un qui est dans une légende, ça nous booste un peu, ça nous aide, c'est comme si on disait que moi j'étais un super héros.
99 – Et est-ce que ça te permet de mieux le connaître ?
100 – Oui.
101 – Qu'est-ce que tu connais en plus ?
102 – Je connais la personne, et on vit l'histoire.
103 – Du coup ça te permet de mieux connaître l'histoire ?
104 – Oui.
105 – Je te remercie

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C26
12 avril 2013

1 – Valentin, je vais discuter avec toi du texte qui concernait le combat avec Humbaba.
2 – Oui.
3 – On apprenait que Gilgamesh voulait aller combattre Humbaba, et tu devais faire parler Gilgamesh pour qu'il dise quelles étaient ses motivations.
4 – Oui.
5 – Comment tu t'y es pris pour écrire ce texte dans lequel Gilgamesh disait ses motivations ?
6 – Euh…
7 – Comment ça se passe dans ta tête ?
8 – Ben, comme la maîtresse elle lit, elle fait des lectures, donc j'écoute attentivement pour retenir et après j'écris ce qui me passe, … tout ce que je me souviens.
9 – Oui, mais la maîtresse te lit une histoire qui est à la troisième personne…
10 – Oui.
11 – ...qui est faite par un narrateur. Et toi ensuite tu la transformes en une histoire qui est racontée par un personnage. Puisque Gilgamesh devait expliquer. C'étaient ses explications.
12 – Oui.
13 – Alors comment ça se passe ? Comment tu fais ? Tu ne peux pas simplement prendre ce que la maîtresse a raconté ?
14 – …Je me rappelle de ce qu'elle a dit, et je le transforme à la première personne.
15 – Oui, mais est-ce que ça suffit ?
16 – Non, c'est parce qu'il faut rajouter les verbes par exemple, et il faut faire comme si on était Gilgamesh, il faut se mettre dans la peau de Gilgamesh.
17 – Oui, tu te mets dans la peau de Gilgamesh, comme ça c'est lui qui dit « je » . Mais qu'est-ce qui se passe d'autre ? Il fallait qu'il explique pourquoi, il fallait qu'il explique ses motivations, est-ce qu'elles étaient toutes écrites dans l'histoire ?
18 – Non, pas toutes parce que… ils ont pas dit tout.
19 – Donc, qu'est-ce qu'il a fallu que tu fasses toi ?
20 – Il a fallu peut-être en inventer.
21 – En inventer, oui…
22 – Et après, fallait dire toutes celles que la maîtresse avait citées si c'était possible.
23 – Qu'est-ce que ça fait de faire parler un personnage dans une histoire ?
24 – Euh, c'est marrant parce qu'on fait comme si on était un personnage. Et on fait pas comme si on était soi-même, on fait comme si on était une autre personne.
25 – Oui, et comment elle pense cette personne, comment tu fais pour faire réfléchir Gilgamesh ?
26 – Euh…
27 – Comment tu imagines ses pensées ?
28 – J'imagine qu'il a des pensées courageuses parce qu'il est très courageux de faire tout ce qu'il fait, donc… j'essaye de faire comme ça.
29 – Toi tu t'imagines être Gilgamesh et être courageux ?
30 – Un peu…
31 – Comment tu fais, comment ça fonctionne ?
32 – Euh…
33 – Tu sais pas, c'est pas grave, ce n'est pas une question piège. Et quand Enkidu meurt, tu te souviens ?
34 – Oui.
35 – C'est un passage où tu devais donner tes impressions personnelles, en tant que lecteur.
36 – Oui.
37 – Qu'est-ce que tu en as pensé de ce passage ?
38 – Que c'était triste parce que quand même… il était quand même gentil.
39 – Et ça t'a rendu triste toi ?
40 – Oui quand même.
41 – Et qu'est-ce qui t'a rendu triste ?
42 – Parce qu'il était aussi courageux que Gilgamesh, et ben parce que c'était à cause des dieux qui avaient fait ça.
43 – Oui, mais qu'est-ce qui te rend triste toi, dans cette histoire ?
44 – Ben… parce que Enkidu je l'aimais bien, c'est pour ça.
45 – Et donc qu'est-ce que tu imagines d'Enkidu ?

ANNEXE W: III-15-2

46 – J'imagine que… euh…
47 – Alors on va parler des autres écrits. Ensuite tu devais imaginer que Enkidu, qui savait qu'il allait mourir, écrivait un message à Gilgamesh.
48 – Oui, c'est ça.
49 – Alors comment tu fais, dans ta tête, pour écrire ce message ?
50 – Ben… je fais comme …, je fais… comme si je parlais à Gilgamesh… euh…
51 – Donc tu parles en « je », tu parles en Gilgamesh, mais comment tu fais pour imaginer ce qu'il ressent ?
52 – Euh…
53 – Qu'est-ce qu'il a dit, ton personnage d'Enkidu ? Qu'est-ce qu'il dit à Gilgamesh ?
54 – Euh, il dit que… que… il est triste et qu'il avait fait quand même des aventures avec Gilgamesh et que c'était un peu important.
55 – Oui, alors comment tu peux…, qu'est-ce qui fait que tu peux dire ça ? Comment tu peux imaginer lui faire dire ça ?
56 – Ben parce que ensemble, avec Gilgamesh, ils ont combattu Humbaba, ils ont combattu le taureau céleste, et ils ont jamais abandonné, alors c'est pour ça.
57 – Et pourquoi est-ce que Enkidu dit à Gilgamesh qu'il est triste ?
58 – Parce que il verra plus Gilgamesh, alors que c'est son ami depuis pas beaucoup de temps.
59 – Et comment tu as fait pour penser que Enkidu allait dire ça ?
60 – J'imagine qu'il va dire ça parce que Gilgamesh et Enkidu ils étaient complètement identiques, ils étaient aussi forts l'un que l'autre, alors ils étaient vraiment amis.
61 – D'accord. Alors ensuite, quand Gilgamesh écrit dans son journal intime, tu te souviens ? Gilgamesh donne ses impressions. Alors comment tu fais pour faire ce texte ?
62 – …
63 – De quoi tu te sers ? Comment tu fais dans ta tête pour faire parler Gilgamesh ?
64 – J'imagine…
65 – Comme ça ? Ça te vient tout seul ?
66 – Oui, un peu comme ça.
67 – Tu te souviens de ce que tu fais dire à ton personnage ?
68 – Que, j'ai fait dire qu'il était désolé de l'abandonner, quelque chose comme ça…
69 – Comment tu sais qu'il est désolé de l'abandonner ?
70 – Parce que ensemble ils sont restés, ils ont fait beaucoup de choses, quand même…
71 – Alors tu imagines qu'il a pensé ça ?
72 – Oui.
73 – D'accord. Et quand il parle à son peuple, pour faire l'éloge d'Enkidu, est-ce que tu l'as fait parler de la même façon que dans le journal intime ?
74 – … pas trop parce qu'il s'intéresse à tout le peuple d'Uruk.
75 – Alors comment il parle à son peuple ? Est-ce qu'il dit les mêmes choses ?
76 – Non, il dit pas les mêmes choses, parce qu'il parle à beaucoup de personnes, comme c'est une grande ville, Uruk.
77 – Et donc est-ce qu'il dit les mêmes choses que dans son journal ?
78 – Non.
79 – Pourquoi ?
80 – Parce que…euh…
81 – Est-ce que dans son journal intime on dit les mêmes choses que dans un discours ?
82 – Non.
83 – Tu peux préciser ?
84 – …
85 – Non, c'est pas grave. Qu'est-ce que ça t'a fait, durant toutes ces semaines, de changer de personnage comme ça, de passer de Gilgamesh à Enkidu… ?
86 – Je trouvais que c'était bien parce qu'on n'est pas toujours le même personnage, et ça change presque tout le temps.
87 – Et est-ce que ça t'a aidé à comprendre le texte ?
88 – Peut-être un peu, parce que … je sais pas trop…
89 – Pourquoi tu crois que ta maîtresse vous a fait faire le journal ?
90 – Parce que elle voulait qu'on fasse comme si on était une autre personne ?
91 – Oui, mais est-ce que c'est juste pour dire que vous êtes une autre personne, ou est-ce que tu penses que ça peut avoir d'autres avantages ?
92 – Peut-être que ça peut avoir des avantages …
93 – Oui, mais lesquels ? Par exemple le fait de raconter les motivations de Gilgamesh quand il va tuer Humbaba, est-ce que ça fait mieux comprendre pourquoi il y est allé ?

ANNEXE W: III-15-2

94 – Oui, parce que ça fait… ça explique pourquoi il veut le faire.
95 – Oui, donc le fait de mieux l'écrire, ça permet de mieux le comprendre ?
96 – Oui, parce que… oui, ça permet.
97 – D'accord. Donc vous avez lu cette histoire avec la maîtresse, qu'est-ce que tu peux tirer comme leçon pour toi ? Ext-ce que tu peux tirer une leçon de cette histoire ?
98 – Ben… qu'il faut jamais abandonner des amis…
99 – Oui. Comment il était Gilgamesh au début de l'histoire ?
100 –Ben… c'était un roi… il était pas gentil avec son peuple, il était…, il avait tout ce qu'il voulait…
101 – Et à la fin ?
102 – À la fin il était plus gentil, plus gentil avec son peuple
103 – Et qu'est-ce qui l'a fait changer ?
104 – C'est la mort d'Enkidu et quand il allait vers Uta-Napishtim.
105 – Et qu'est-ce qu'il a appris avec la mort d'Enkidu ? Et qu'est-ce qu'il a appris avec Uta-Napishtim ?
106 – La mort d'Enkidu, il a appris que les amis il faut toujours en avoir un avec soi. Et avec Uta-Napishtim, qu'on a une vie limitée, on n'est pas vivant tout le temps, comme avec Enkidu, il croyait qu'on serait inséparables.
107 – D'accord. Je te remercie.

ANNEXE W: III-15-2

Entretien élève C27
12 avril 2013

1 – 0n va discuter d'un des premiers écrits que vous avez faits, quand Enkidu devient un humain. Tu te souviens ?
2 – Euh…
3 – Il vit dans la forêt avec les gazelles…
4 – Oui.
5 – Et qu'est-ce qui se passe qui va le faire changer ?
6 – Ben… il rencontre une courtisane qui va lui amener rencontrer Gilgamesh.
7 – Oui, elle va l'emmener rencontrer Gilgamesh.
8 – Et elle va lui apprendre la vie des hommes, des humains.
9 – Alors tu avais fait d'abord un résumé des différentes étapes qui l'avaient amené à devenir humain. C'est ce que tu viens de faire.
10 – Oui.
11 – Mais ensuite on t'a demandé de parler à la place de Enkidu, de te mettre dans la peau d'Enkidu pour raconter cette histoire.
12 – Oui.
13 – C'était Enkidu qui devait raconter « Comment je suis devenu humain ». Alors qu'est-ce que ça change de raconter l'histoire comme si on était Enkidu ?
14 – Ben… c'est nous qui le…, nous qui raconte l'histoire… et on peut employer nos mots…
15 – Oui, on peut employer nos mots, très bien. On raconte la même histoire ?
16 – Oui.
17 – Mais le fait que ce soit Enkidu qui parle, qu'est-ce que ça ajoute ?
18 – … je sais pas
19 – Qu'est-ce qu'il va dire en plus de l'histoire ? Qu'est-ce qu'il va dire en plus ?
20 – …
21 – Par exemple quand il parle de la courtisane, qu'est-ce qu'il va dire en plus ?
22 – Qu'il l'a rencontrée, qu'elle l'a aidé…
23 – Oui, c'est tout ?
24 – Qu'elle l'a mené à la vie des humains.
25 – Oui, mais qu'est-ce qui se passe avec elle au départ, quand il la rencontre ?
26 – … euh…
27 – Tu ne t'en souviens pas ?
28 – Non…
29 – Il tombe amoureux d'elle.
30 – Ah, oui.
31 – On va parler maintenant du moment où Enkidu meurt. Tu te souviens ?
32 – Oui.
33 – Tu avais trouvé comment ? Tu avais dit quoi sur ce passage ?
34 – Que c'était triste, …
35 – Et pour quelle raison c'était triste ?
36 – Ben que Enkidu il avait rencontré Gilgamesh et que après Gilgamesh il avait plus d'ami, alors là c'était…
37 – Ce qui te rendait triste c'est le fait que Gilgamesh n'ait plus d'amis ?
38 – Un peu, oui.
39 – Un peu oui, et pourquoi ça te rendait triste ?
40 – Parce que il l'aimait bien, Enkidu. Gilgamesh il l'aimait bien, et…
41 – Mais pourquoi ça te rendait triste toi ?
42 – Euh…
43 – C'est Gilgamesh qui est triste, mais pourquoi ça te rendait triste aussi ?
44 – …
45 – Alors, tu te souviens qu'il y avait un écrit que tu devais faire dans lequel Enkidu laissait un message à Gilgamesh avant de mourir. Tu te souviens ?
46 – Oui.
47 – Comment tu as fait pour écrire ce petit message ? Qu'est-ce que tu as imaginé pour pouvoir écrire ce message ?
48 – Ben, euh…, j'ai écrit, c'est Gilgamesh qui racontait…

ANNEXE W: III-15-2

49 – Non, là c'est Enkidu qui écrivait. Il savait qu'il allait mourir, et il écrivait à Gilgamesh. Comment tu as fait pour écrire ça ?
50 – … Il a fait des choses bien avec Gilgamesh, et…
51 – Ça c'est ce que raconte Enkidu ?
52 – Oui.
53 – Ils avaient fait des choses bien ensemble…
54 – Oui, il avait battu Humbaba, pour devenir un homme… et voilà.
55 – Oui, et comment tu as fait pour savoir que Gilgamesh allait dire ça avant de mourir ?
56 – …
57 – Tu t'es jamais trouvé dans cette situation, comment tu as fait pour faire parler Gilgamesh, euh, Enkidu ?
58 – …
59 – Tu ne sais pas ?
60 – ...
61 – C'est pas grave, ne te sens pas mal à l'aise. Maintenant tu devais aussi faire parler Gilgamesh. Enkidu mourait, était mort, et Gilgamesh parlait dans son journal intime. Est-ce que tu te souviens de ça ?
62 – …
63 – Et comment tu as fait pour imaginer ce que disait Gilgamesh ? Qu'est-ce qui se passe Yanel ?
64 – Je m'en souviens plus.
65 – Mais c'est pas grave. Est-ce que te souviens quand même que Gilgamesh parlait d'Enkidu ?
66 – Mmh.
67 – Gilgamesh parlait d'Enkidu, tu te souviens ?
68 – Oui.
69 – Il était triste, puisque son ami était mort. Comment tu as fait pour imaginer cette situation ?
70 – …
71 – C'est pas grave si tu ne te souviens pas. Et maintenant, si je te demandais ça, comment tu ferais pour écrire ce récit, pour faire parler Gilgamesh ?
72 – …
73 – Tu ne te souviens pas ? Alors je vais te poser une autre question pour ne pas t'embarrasser, je ne veux vraiment pas te mettre pal à l'aise. Dis-moi, est-ce que tu te souviens quand même que Gilgamesh, il a bien changé pendant le récit ?
74 – Mmh.
75 – Comment il était au début ?
76 – Il était… dans Uruk, et il était roi, et …
77 – C'était un bon roi ou c'était un méchant roi ?
78 – Non, un méchant parce que il était pas sage, il était méchant, il rendait le peuple méchant…
79 – Et à la fin, il est toujours pareil ?
80 – Non, il est devenu sage.
81 – Et qu'est-ce qui l'a rendu sage ?
82 – C'est qu'il a rencontré un ami.
83 – Oui.
84 – Il s'est entendu avec lui.
85 – Oui, il s'est bien entendu. C'est juste ça qui l'a fait changer ?
86 – Euh…
87 – Gilgamesh, il a appris qu'il fallait devenir bon. Et toi, qu'est-ce que tu apprends dans cette histoire ?
88 – …
89 – Est-ce que ça t'apprend quelque chose pour toi ?
90 – Ça m'apprend quelque chose euh… ben euh…oui, parce quand on est méchant, on s'imagine qu'on peut être tout le temps méchant alors qu'on peut changer dans sa vie.
91 – Oui, on peut changer dans sa vie. Est-ce que tu crois que d'avoir écrit ce journal, ça t'a aidé à mieux comprendre l'histoire ?
92 – Oui, parce qu'on a fait de l'écrit et j'avais bien compris parce que… On avait réécrit ce qu'elle a lu, la maîtresse, et…
93 – On écrivait la même chose ?
94 – Euh, non, on racontait… enfin, la maîtresse nous lisait des chapitres, et nous on les… Et après nous on les écrivait. Enfin, elle nous posait une question sur ce chapitre et …
95 – Et tu devais écrire en te mettant dans la peau du personnage ?
96 – Mmh.
97 – Et pourquoi ça a aidé à comprendre, d'après toi ?
98 – …
99 – Ça t'a aidé, quand même ?

ANNEXE W: III-15-2

100 – Oui.
101 – Pourquoi la maîtresse t'a fait écrire ce journal ?
102 – …
103 – Est-ce que tu vas le garder ?
104 – Oui.
105 – Pourquoi elle te l'a fait écrire, alors, si tu le gardes ?
106 – ...
107 – Pour te faire un souvenir, alors, si tu le gardes ?
108 – Oui.
109 – Tu t'en souviendras avec Gilgamesh ?
110 – Oui.
111 – Et est-ce que tu crois qu'elle te l'a fait écrire parce que ça pouvait t'aider à comprendre, justement ?
112 – Euh…Oui.
113 – Tu as très bien répondu, je ne voulais pas te mettre mal à l'aise, merci beaucoup.

ANNEXE X : III-15-3

JOURNAL DE GILGAMESH Nom :

Questionnaire concernant certains des écrits du journal

1- Quand Enkidu devient un homme, tu as fait deux écrits :
- EE5 : Tu as fait le résumé de ce qui se passe
- EE6 : Tu as fait raconter par Enkidu ce qui s'était passé

2- Quand Gilgamesh part combattre Humbaba, tu as fait deux écrits :
- EE8 : Tu as fait expliquer par Gilgamesh ses raisons d'aller combattre Humbaba
- EE9 : Tu as donné ton avis personnel sur le choix de Gilgamesh d'aller combattre Humbaba

3- Quand Enkidu meurt, tu as fait quatre écrits :
- EE11 : Tu as donné tes impressions personnelles sur le récit de la mort d'Enkidu
- EE12 : Tu as écrit le message qu'Enkidu laisse à Gilgamesh avant de mourir
- EE13 : Tu as écrit ce que Gilgamesh rédige dans son journal intime
- EE14 : Tu as écrit le discours que Gilgamesh fait devant les habitants de son pays

Choisis un des événements 1, 2 ou 3 et essaie de te souvenir de ce que tu as écrit. En répondant aux questions suivantes, tu vas expliquer comment tu t'y es pris pour rédiger les textes demandés. Tu peux répondre à chacune des questions ou bien faire une réponse globale si tu préfères.

Pour toi, quelle est la différence entre les écrits demandés ? Qu'est-ce que ça change quand tu écris ?

Comment as-tu imaginé ce que le personnage pensait et ce qu'il ressentait ? Que se passe-t-il dans ta tête quand tu écris en disant « je » à la place du personnage ?

Comment as-tu fait pour passer d'un personnage à l'autre ?

Merci beaucoup pour tes réponses.

****

……

……

……

……

……

……

……

……

ANNEXE Y : III-15-4

Réponses par les élèves de 6e au questionnaire 2 (1)

Cette classe de 6e a répondu au questionnaire proposé quelque temps après l'expérimentation, en fin d'année de 6e.

6e A	CAHORS juin 2013 à l'issue du travail en classe
Élève A1	Quand on doit écrire un résumé, il faut être attentif pendant la lecture du texte pour recueillir des informations. Alors que quand c'est le personnage, ces informations sont dans notre imagination, il y a plus de détails quand j'écris. J'imagine ce que le personnage pense quand je mets sa situation dans ma tête et que j'imagine les détails du décor et je rentre dans la peau du personnage. Gilgamesh est arrogant alors il faut parler avec arrogance, par exemple : « je suis le plus fort sur cette terre ». Enkidou doit parler avec humilité par rapport à Gilgamesh qui est arrogant et prétentieux. C'était difficile de parler avec un dieu car on ne peut pas donner de détails car ils nous paraissent inconnus. Pour Enkidou, il fallait parler comme un sauvage qui n'était pas civilisé.
Élève A2	Je préfère écrire mes textes lorsque je les écris à la première personne car l'inspiration vient quand j'écris. Quand j'écris à la troisième personne, je dois me mettre dans la peau du personnage qui connaît le personnage. Et quand je dois faire une sorte de dialogue, l'inspiration n'est pas directe car je dois me mettre dans la peau de plusieurs personnages, c'est plus dur. Quand je dois passer d'un personnage à un autre, je ne trouve pas ça compliqué car on se met dans la peau de ce que l'on écrit donc, on imagine plus rapidement la suite. Les événements que j'ai préférés écrire sont les moments où Gilgamesh raconte la mort d'Enkidu.
Élève A3	Je ne trouve pas qu'il y ait beaucoup de différence entre les personnages car l'histoire reste la même. Pour moi, je ne trouve pas compliqué d'écrire à la première personne du singulier car il suffit que j'écrive « je » pour que mon imagination arrive et mon stylo écrit toutes mes idées. Ensuite je les mets dans l'ordre et j'améliore.
Élève A4	1- Il y en a à la 1ère et à la 3ème personne. Pas grand chose, je suis bien dans les deux types. 2- Selon les événements présents ou passés. J'ai l'impression d'être ce personnage. 3- Je ne sais pas, cela est venu tout seul ; mais ce n'était pas compliqué.
Élève A5	Quand j'écris en disant « je » à la place du personnage, je trouve que c'est plus facile que d'écrire avec « il » car on se met plus facilement dans la peau du personnage et, du coup, on peut plus vite penser à ce qu'il ressent. Pour moi, ce n'est pas difficile de passer d'un personnage à l'autre quand j'écris avec « je ». Il y a un écrit auquel j'ai écrit avec « je » (*sic*) et l'autre j'ai écris avec « je » dans la peau d'un personnage.
Élève A6	1- Pour moi, il n'y a rien qui change quand j'écris je peux écrire n'importe quoi. 2- Je me sens concerné par l'écriture, c'est comme si j'écrivais ma vie de tous les jours. 3- C'est comme les questions réponses, j'écris une question, ensuite la réponse en changeant de personnage avec des guillemets.
Élève A7	1- Quand on écrit un texte en se mettant à la place du personnage, on ressent plus les choses mais quand on fait un résumé, on parle de notre point de vue et c'est parfois plus difficile. 2- J'essaie de me mettre à la place du personnage en me disant : « Que dirais-tu à sa place ou que ferais-tu ? » J'ai l'impression que cette histoire me concerne, que je vivais à une autre époque, que j'ai plusieurs vies. 3- Je raconte un petit peu les mêmes choses mais quand un personnage meurt, je me demande ce que je penserais si j'étais dans ce cas, si c'était un de mes amis qui mourrait et, comme c'est plus facile de changer de personnage, mais pour le faire, il faut connaître l'histoire des personnages et avoir beaucoup d'imagination sinon, des fois, on a du mal.

ANNEXE Y : III-15-4

Élève A8	Quand j'écris en « je », je me sens plus dans la peau du personnage. Je trouve que c'est plus pratique d'écrire en « je » car quand j'écris en « il », j'ai moins d'idées. Les tablettes V et VI ont été plus faciles à écrire que les autres car une fois bien dans le livre et en éprouvant bien les sentiments des personnages, le récit est beaucoup plus facile à comprendre. Je me remémore toute l'histoire et je réponds à la consigne, ce qui marche tout le temps. Pour passer d'un personnage à un autre, ce n'était pas le plus difficile, mais il fallait repenser à l'histoire même du personnage pour pouvoir écrire un texte.
Élève A9	Je ne me souviens plus de ce que j'ai écrit.
Élève A10	1- Les écritures sont différentes entre les deux écrits. Nous modifions le texte. 2- En cherchant dans mes pensées. Une idée me vient à l'esprit et je l'écris. J'ai pensé et imaginé. Avec aucune difficulté.
Élève A11	1- Rien. 2- Ça change que je fais plein d'écritures. 3- Quand il pleurait.
Élève A12	Pour moi, il n'y a pas de différence car je dois toujours imaginer un texte et je suis trop absorbée, tellement absorbée que parfois, je change de personne, je passe de la première personne du singulier à la troisième personne du singulier. Quand j'écris, je me projette dans un autre monde et ce monde, c'est moi qui l'imagine. Ou bien je me mets dans la peau du personnage et je regarde la scène que j'ai inventée avec ce personnage. Je n'imagine pas tellement pour trouver les pensées du personnage. Je mets plutôt mes propres pensées, ce que je ressens. Quand j'écris « je » pour un autre personnage, je ne suis plus le même, je suis ce personnage, je le vis, je vis ses aventures tout en écrivant. Par la suite, je l'imagine, j'imagine les scènes, ça me fait le même effet sur les livres. Ma mère me dit que je suis très imaginative et c'est vrai que parfois j'ai des idées un peu loufoques. Peut-être que ça m'aide à ça, je ne sais pas trop comment je fais à vrai dire.
Élève A13	Je ne me souviens pas vraiment quand j'écris les mots me viennent à l'esprit comme ça je ne ressens pas vraiment de sentiments.
Élève A14	1- La différence est que j'ai écrit à « je ». J'ai plus d'inspiration car je me mets à la place du personnage. Je me vois à la place du personnage donc je ressens ses émotions et si j'étais à sa place à quoi je penserais. Pour passer d'un personnage à un autre, je me mettrai à la place de l'autre.
Élève A15	Pour moi, quand on se met à la place du personnage à la 1ère personne, on arrive à mieux s'exprimer que quand on fait un résumé et que l'on n'a pas d'idée. Quand j'étais à la 1ère personne, c'est comme si j'avais un livre entier d'idées d'écritures. Quand je fais un résumé, j'ai beaucoup moins d'idées et je fais de tout petits textes. Pour passer d'un personnage à l'autre, il suffit de lire la consigne et de se remémorer le personnage dont on va écrire un texte.
Élève A16	1- La différence est que l'on change souvent de personnage et que l'on raconte, c'est pas pareil selon les moments. Ça change le temps, les personnages et les moments ou l'expression. 2- Quand j'ai lu l'histoire, cela me donnait des idées, et je m'en suis servie. Quand j'écris « je » et que j'ai lu l'histoire avant, j'ai plein d'idées qui me passent par la tête et je les écris sur un brouillon pour voir quelle est la meilleure, après je le recopie. 3- Pour passer d'un personnage à un autre, je changeais le temps des verbes et je changeais aussi l'expression (heureux, malheureux, triste,…) J'ai aussi changé les moments qu'il avait, mais j'ai changé surtout le temps et l'expression.
Élève A17	Pour moi, je trouve plus facile les écrits où je dois me mettre dans la peau d'un personnage qu'un résumé de ce qui se passait. Vu que j'arrive assez bien à inventer des personnages et à me mettre dans la peau de ceux-ci, je préfère faire ça que de faire des résumés. Pour les impressions de Gilgamesh à la mort d'Enkidu, j'ai imaginé Gilgamesh pleurer son ami. J'ai pris le temps de me demander ce qu'il devait penser, et puis les mots sont venus à ma tête et j'ai commencé à écrire. Il ne se passe rien de spécial dès que j'écris en disant « je » à la place du personnage. J'essaie de deviner son caractère, et puis je commence à écrire. Pour passer d'un personnage à l'autre, je pense qu'il faut avoir pas mal d'imagination. Après, c'est plutôt facile.

ANNEXE Y : III-15-4

Réponses par les élèves de 6e au questionnaire 2 (2)

Cette classe de 6e a répondu au questionnaire proposé un an après l'expérimentation, au cours de l'année de 5e.

6e	Villemur Collège Albert Camus questionnaire rempli un an après
Élève B1	Quand je suis Enkidu, je trouve ça plus amusant car je m'intègre plus à l'histoire que quand je fais le résumé. Quand j'écris à la place d'Enkidu, je trouve un son plus merveilleux à l'écriture. Pour imaginer ce que le personnage pensait, c'est très dur à expliquer car c'est un « processus » très spontané, donc difficile à expliquer maintenant, mais plus ou moins, je m'imagine dans le cadre de vie du personnage et écris tout ce qui me passe par la tête. Quand j'écris avec « je », c'est encore plus curieux que avec « il » ou « elle » car je m'intègre encore plus.
Élève B2	1- Il y a des moments plus tristes que d'autres. 2- Ça change juste ma façon de penser. 3- Je me suis mis à sa place. 4- Je me dis que je suis devenue le personnage. 5- C'est comme si je changeais de costume. J'ai choisi l'événement n°3.
Élève B3	1- Je trouve qu'il n'y a pas beaucoup de différence sauf que on change de personnage. Rien ne change quand j'écris. 2- Je me mets à la place du personnage. 3- Pour passer d'un personnage à l'autre, je me rappelle l'histoire du personnage.
Élève B4	1- On annonce au cours de la lecture donc ce n'est pas la même chose que l'on écrit. 2- Je me suis mis dans sa peau et donc c'est un peu comme si je vivais à sa place. 3- Enkidu et Gilgamesh n'ont pas la même personnalité donc, c'était comme si on passait d'un robuste guerrier à un personnage créé de pierre qui ne prendrait pas la même décision.
Élève B5	1- La différence est qu'on se trouve à la place de différents personnages, dans différents lieux ou situations. Ce qui change quand j'écris est que je me mets dans la tête du personnage donc j'adopte sa façon d'imaginer, de réfléchir ou de penser. 2 et 3- Je me mets dans la peau des personnages, je m'imagine dans leur situation, dans le lieu où ils se trouvent et devant quels personnages ils se trouvent.
Élève B6	1- EE6 La différence entre les écrits est que quand nous devons nous mettre à la place du personnage c'est donner nos avis sur le récit. Personnellement, j'ai plus d'imagination en me mettant dans la peau du personnage. L'imagination m'est venue en m'imaginant dans le récit. Je me posais la question : « Qu'aurais-je fait ? » Pour passer d'un personnage à l'autre, je me suis attardée sur sa personnalité (ex : Gilgamesh : battant, courageux…) Mais pour donner mes avis personnels, je suis tout simplement revenue à la réalité. Car il y a une grande différence entre se mettre à la place du personnage et donner ses avis personnels.
Élève B7	1- il y a des écrits où il faut se mettre dans la place de quelqu'un et d'autres où c'est nous qui devons écrire. 2- J'ai imaginé me retrouver à sa place. Il ne se passe rien.
Élève B8	1- Pour moi, il n'y a pas de différence. Rien ne change. 2- J'essaie d'intégrer le personnage. Quand je lis et quand j'écris je vois des images dans ma tête. Quand je lis les dialogues c'est comme si j'étais dans la conversation. 3-
Élève B9	Quand je suis Gilgamesh je me sens libre et quand je suis moi je reviens à la réalité. C'est comme un bébé qui apprend à marcher, au début c'est difficile mais après ça vient tout seul sans [le] moindre effort.
Élève B10	1- Pour moi il n'y a pas de différence entre les écrits demandés. Quand j'écris, je me

	mets dans la peau d'une personne qui se trouve dans l'histoire. 2- Pour imaginer ce que le personnage pensait, je me suis mis à sa place. Je m'imagine en train d'aller combattre Enkidu. 3- Pour passer d'un personnage à l'autre j'ai changé de visage.
Élève B11	1- Dans les premiers écrits j'ai raconté ce qu'il se passait au début de l'histoire alors que dans les derniers écrits je racontais ce que les personnages disaient aux autres ou à eux-mêmes. Quand j'écrivais il n'y avait que les sensations qui ont changé. 2- Je me suis mis à sa place dans l'histoire. Je me dis que je suis le personnage en étant aussi moi-même. 3- Pareille que cette réponse (2)
Élève B12	2- Je trouve que j'ai plus de liberté quand j'écris à la première personne du singulier. Je voyage dans la peau de Gilgamesh au début il fallait beaucoup de concentration et puis après je fermais les yeux je m'imaginais tout comment voyait Gilgamesh comment était le paysage et après je rouvrais mes yeux et je commençais à lire. 3- Je me concentrais.
Élève B13	Je trouve que quand on prend la place d'un personnage, quand on écrit on est dans un autre monde donc on écrit plus. Alors que quand c'est nous qui devons écrire (raconter), on écrit moins. Pour passer d'un personnage à un autre je change de plus en plus
Élève B14	Je trouve qu'il n'y a pas de différence. On ne raconte pas toujours la même chose on ne [se] met pas toujours dans la peau d'une seule personne mais de plus, je m'imagine être eux. J'imagine que j'étais auprès d'eux que j'entendais tout ce qu'ils pouvaient dire, faire, mais qu'on ne me voyait pas à moi. Dans ma tête c'était comme si j'étais lui que je pensais comme lui, j'étais dans sa peau. Au début c'était assez compliqué pour moi car je suis dyslexique. Donc après j'ai réussi, j'ai changé de mentalité.
Élève B15	Les différences entre les récits demandés sont les changements des points de vue du narrateur. Quand j'écris, il faut que je m'habitue aux changements de personnes pour écrire correctement. Je me suis mise à la place du personnage, me demandant ce que moi je ressentirais. Quand je dis « je » à la place du personnage, j'ai l'impression d'être ce personnage. Pour moi, c'est assez simple pour passer d'un personnage à l'autre car je lis beaucoup, cela m'a aidée beaucoup.
Élève B16	Je choisis le numéro 3. Pour moi, la différence entre les écrits demandés est la façon dont on doit écrire, le langage, les différents personnages. Quand j'écris, je préfère être le personnage plutôt que raconter l'histoire. Quand j'essaie de me mettre à la place du personnage, je m'imagine tout d'abord le physique du personnage. Puis j'imagine son état d'esprit en tenant compte de son passé, ce qu'il a vécu, traversé. Pour passer d'un personnage à l'autre, je prenais en compte le contexte et les relations entre les personnages. Ainsi, c'était plus facile de faire la liaison entre les deux personnages principaux.
Élève B17	1 + 2 – Je pense que c'est la différence entre les personnages de chaque écrit. Je me mets dans la peau du personnage, j'imagine les décors et les autres personnages, mais si je n'y arrive pas, je fais comme si j'étais une personne invisible qui assistait à la scène, aux dialogues. 3- Pour passer d'un personnage à l'autre, j'imagine que je fais sortir l'esprit du personnage et que je prends sa place.
Élève B18	Pour moi, il n'y a pas de différence entre les écrits demandés, quand je commence à écrire et que j'ai déjà l'histoire dans la tête, je ne peux pas m'arrêter, le stylo défile tout seul. C'est que je me mets dans la peau du personnage, c'est que je me mets dans la même situation que lui. Pour passer d'un personnage à l'autre, j'ai ouvert l'esprit et me suis laissé guider par mon instinct pour comprendre leur personnalité sans jamais en mélanger une avec une autre. Je lis beaucoup aussi donc je pense que ça m'a aidée, comme en ce [moment ?] je suis en train d'écrire un livre.
Élève B19	Je me suis mis à sa place en pensant ce que je sentirai si cela m'arrivait. Je me mets à la place du personnage comme si c'était [la] réalité.
Élève B20	Ce n'est pas pareil car, un coup c'est Gilgamesh et un autre coup c'est Enkidu qui parle. Ce qui change, c'est que quand j'écris ce n'est pas Gilgamesh qui me parle. Je me mets à la place du personnage. Ça fait bizarre car, j'ai l'impression que ce n'est pas moi qui parle.
Élève B21	La différence entre les deux écrits demandés c'est que pour le EE5, moi je suis le

ANNEXE Y : III-15-4

	narrateur alors que pour le EE6 je suis dans la peau du personnage. J'imagine que c'était moi qu'on créait, qui allait naître. Quand j'écris ce qui change, c'est que pour le EE5, vu que c'est moi qui raconte l'histoire, c'est moi qui la crée donc j'explique comment je procède, j'imagine que je suis Aru sa créatrice, alors que pour le EE6, vu que ont peut imaginer que je suis Enkidu dont je me mets à sa place, dans ma tête, je m'imagine, je vois des images. Pour passer d'une personnage à l'autre, je change d'histoire, d'imagination.
Élève B22	Ce qui change quand j'écris c'est ma liberté d'imagination. Quand j'écris à la place de Gilgamesh en disant « je », ma liberté d'écrire est réduite car il faut que je m'approprie le personnage sans changer sa personnalité pour autant, c'est ce qui a été le plus compliqué pour moi. J'ai préféré quand je pouvais donner mon avis et m'exprimer, même si parfois c'est très dur de mettre sur papier ce que l'on pense. Pour passer d'une personnage à un autre, je me mettais à leur place de chacun, je trouve ça intéressant d'essayer de « comprendre » chaque point de vue des personnages. Globalement j'ai adoré faire ça et j'ai hâte de la prochaine fois.
Élève B23	Pour rédiger ces textes demandés je me mettais à la place du personnage et parfois je restais moi. Quand je me mettais à la place d'un personnage, j'essayais de voir ce que voyait le personnage et dans les mêmes conditions (ex : il pleut, je m'imagine mouillée), mais quand je restais moi je m'imaginais comme un habitant du village. La différence entre chaque écrit est qu'il fallait être un personnage différent ce qui change aussi l'écrit car il devient je qui redevient il. Pour passer d'un personnage à l'autre, je me mettais dans une condition différente à chaque fois.
Élève B24	La différence est que ce n'est pas la même personne qui dit « je » et il ne s'adresse pas à la même personne. Ça change le registre de langue, le sujet, les sentiments,… Pour EE14, je me suis inspiré d'un [texte ?] : « La Guerre des clans » car il y a des moments où un chef parle à son clan, impérieusement. Je me mets à la place du personnage en le représentant dans sa situation. Pour passer d'un personnage à l'autre, je fais quelques phrases avant d'y arriver.

ANNEXE Z: III-15-5

Bilan du travail sur le « Journal de Gilgamesh »
Questionnaire pour les enseignants ayant expérimenté la séquence en classe

RÉPONSES APPORTÉES PAR LES ENSEIGNANTS INTERROGÉS

1- Quelles sont vos impressions générales sur ce travail d'écriture en « je » ?	
Prof 1	*Bonne adhésion des élèves au travail d'écriture. Le "Je" a créé une proximité. Pour apprécier un livre, les élèves me disent « Je me mets à la place du héros et c'est moi qui vit ses aventures » et l'imaginaire fonctionne.* *Pas de lassitude sur les écrits demandés (18 écrits = 2 par semaine environ).* *Plaisir de la lecture offerte, peu fréquente dans ma classe.*
Prof 2	*Travail stimulant pour l'enseignant et les élèves.* *Valorisation des élèves, même ceux qui rencontrent des difficultés.* *Partage d'écritures qui nourrit les élèves et donne envie d'écrire.*
Prof 3	*Au départ, j'ai craint que les écritures en je ne soient pas fondamentalement différentes de celles en 3ème personne. En fait, les élèves sont allée au-delà de ce qui leur avait été donné en lecture offerte ou individuelle : les écrits en je ont été argumentés ou enrichis d'émotions personnelles, approfondies ou totalement nouvelles par rapport au récit initial.* *Jamais je ne les ai entendus se plaindre de faire "encore une fois la même chose".*
Prof 4	*Très positives.* *Des élèves qui s'investissent, surtout les élèves en difficulté. Deux élèves de ma classe sont rentrés dans la littérature par ce biais.* *Investissement très fort dans l'objet « Journal de Gilgamesh ».* *Séquence qui suscite aussi les échanges entres élèves : textes/dessins/comparaisons – richesse des situations.* *Mythe de Gilgamesh très porteur, très riche = permet d'aborder des questions métaphysiques = la création / la mort / la sagesse / l'amitié / l'intériorité.*
Prof 5	*Ce projet demande beaucoup de travail aussi bien à l'enseignant qu'aux élèves mais il engendre également une grande motivation de part et d'autre. L'écriture en « je » permet aux élèves de « mettre une part d'eux-mêmes » dans leurs productions qui sont très singulières et variées.* *Ce type d'écriture en « je » les perturbe au début car ils sont peu habitués à des consignes d'écriture relativement ouvertes, mais ils profitent et apprécient très vite cette liberté d'expression offerte par l'écrit en « je ».*

2- Selon vous, les écrits ont-ils aidé vos élèves à comprendre et interpréter le *Récit de Gilgamesh* ? Comment l'avez-vous perçu ?	
Prof 1	*Oui. L'écoute est plus attentive de la part des élèves quand un travail est demandé et en particulier un travail d'écriture.*
Prof 2	*Oui, notamment lors des lectures en classe qui ont suscité des échanges entre élèves avec retour au texte de Gilgamesh.*
Prof 3	*Oui, surtout dans la définition de ce qu'est* *- un héros* *- la sagesse* *- l'exercice raisonné du pouvoir* *- la différence entre homme privé et homme public* *Non, dans la compréhension de la situation du mariage, du "droit de cuissage" : nombreuses confusions entre le marié / Gilgamesh / Enkidu*
Prof 4	*Le fait d'écrire à la 1ère personne est un levier de compréhension. Devoir écrire nécessite d'entrer dans l'"esprit" du personnage donc de comprendre ses désirs, émotions, motivations, d'"endosser", de s'identifier.*
Prof 5	*Oui. En se penchant sur les motivations ou les émotions des personnages, les élèves prennent bien conscience de l'implicite du texte. Par le biais de l'écrit, ils « comblent les trous » de compréhension. Cependant, les élèves de CM2 ont vraiment besoin d'être guidés et aidés en amont des phases d'écriture (sur les phases de lecture) par le biais de discussions et de questionnements*

	pour enclencher ce processus de « se mettre à la place de l'autre ». *Au-delà de la compréhension, qui est facilitée par ce passage par les écrits en « je », c'est surtout le plaisir de lire qui s'en trouve accru. Par l'écriture en « je », les élèves « vivent » une partie de l'aventure, ce qui leur procure beaucoup de plaisir et leur donne envie de renouveler cette expérience.*

4- Selon vous, les écrits ont-ils développé les compétences de scripteurs de vos élèves ? Comment l'avez-vous perçu ?	
Prof 1	*Oui, les écrits sont plus longs pour certains (20-25 lignes) et surtout ils avaient moins d'appréhension.* *Ecrire était une activité fréquente et donc "banalisée".* *De plus, le fait de ne pas tenir compte de l'orthographe, de ne pas mettre de correction sur le journal de Gilgamesh a valorisé leur travail (tout n'est pas réduit à la grammaire et l'orthographe).*
Prof 2	*Certainement. Sont sensibles le goût pour l'écriture d'une majorité d'élèves et le plaisir qui s'exprime et se renforce au cours de la rédaction du journal.*
Prof 3	*Enthousiasme renouvelé.* *Désir de réécriture pour présenter un Journal de Gilgamesh aussi correct que possible.* *Souci de bien créer des paragraphes structurant la narration, l'exposé de situation et l'expression des sentiments.*
Prof 4	*Développement de la capacité à écrire plus, vu le nombre d'expressions écrites proposées.* *Le fait de recopier dans le Journal de Gilgamesh--- retour sur les formulations (parfois), les erreurs identifiées par le professeur (mais non corrigées).*
Prof 5	*Oui. L'évolution des écrits en termes de longueur et de qualité d'expression est notable. Les élèves apprennent également à revenir plusieurs fois sur leurs textes pour les améliorer et se servent des conseils donnés sur les écrits précédents pour les mettre en application sur les écrits suivants (ex : utilisation du style indirect plutôt que du style direct, meilleure utilisation de la ponctuation, utilisation des temps du récit…). Ils arrivent au fil des textes, de mieux en mieux, à « jongler » entre les contraintes d'écriture propres à la consigne (et au texte support) et une certaine liberté d'interprétation et d'expression.*

4- Selon vous, le « Journal de Gilgamesh » a-t-il constitué un projet motivant pour vos élèves ? Pourquoi ?	
Prof 1	*Oui. Les élèves étaient en demande et attendaient avec impatience de poursuivre le travail sur Gilgamesh (pour la plupart).*
Prof 2	*Oui. Les élèves ont un plaisir accru à lire ce qu'ils écrivent, à entendre les textes de leurs camarades et à observer les réalisations graphiques : dessins, collages…*
Prof 3	*Oui.* *Possibilité de réunir Ecriture et Expression artistique.* *Mise en forme, en valeur, personnelle de textes au départ formatés matériellement.* *Souhait des élèves de garder un "souvenir" d'un travail au long cours ayant suscité un fort attachement affectif.*
Prof 4	*Très motivant.* *Pour les élèves en difficulté mes lectures offertes qui "dégagent" la "substantifique moelle" de l'effort de déchiffrer et de construire le sens (qui allège la tâche donc).* *Les écritures en "je" qui permettent de déployer toute une gamme de situations, émotions habituellement peu visitées dans la scolarité en 6ème (et en primaire).*
Prof 5	*Oui. Les élèves réclamaient tous les jours de travailler sur le journal. Le fait de créer l'objet journal, qu'ils savent pouvoir garder, les motive particulièrement et leur donne envie de soigner leur travail autant sur le fond que sur la forme.* *L'histoire elle-même les passionne.* *Beaucoup d'élèves considéraient que travailler sur Gilgamesh n'était « pas vraiment du travail ».* *Ne pas avoir de réponses toutes faites mais être « libres » d'interprétation en écrivant « je » leur plaît également beaucoup.*

5- Les écrits ont-ils été corrigés avant d'être recopiés dans le journal ? Si oui, par qui ?	
Prof 1	*Oui, par l'enseignante.*
Prof 2	*Oui, par l'enseignant.*
Prof 3	*Oui.*

	Par l'enseignante pour créer les paragraphes, éviter les répétitions, éviter les hors-sujets *Par les élèves entre eux pour les échanges d'idées*
Prof 4	*Ecrits relus par le professeur. Erreurs d'orthographe et de syntaxe signalées, à charge pour l'élève de les corriger avant ou pendant qu'il recopie.*
Prof 5	*Oui. Les écrits ont été faits en premier jet au brouillon, annotés par moi quant aux améliorations à apporter en termes de contenu et aux corrections orthographiques à faire. Un deuxième jet était produit sur feuille puis corrigé de nouveau par moi pour l'orthographe. Enfin le troisième jet était écrit sur le journal.*

6- Les écrits ont-ils été réécrits par les élèves ou juste recopiés ?	
Prof 1	*Juste recopiés.*
Prof 2	*Très souvent ils sont simplement recopiés.* *La réécriture apparaît chez les meilleurs élèves, ceux qui possèdent déjà des compétences de scripteur.*
Prof 3	*Les élèves ont réécrit les textes une première fois puis les ont recopiés pour le Journal*
Prof 4	*Cf. ci-dessus.*
Prof 5	*(cf. question 5). Réécriture au moment du deuxième jet en fonction des conseils d'amélioration et correction du premier jet.*

7- Les écrits ont-ils été évalués ? Comment ?	
Prof 1	*Note globale sur le "Journal de Gilgamesh", sous forme de contrat, cahier des charges, c'est-à-dire mise en valeur des écrits, illustrations, recherches de docs à la fin.*
Prof 2	*1) par le professeur (ponctuellement)* *2) par les élèves = évaluation du journal (de tous les journaux) par petits groupes d'élèves à partir de critères élaborés par le professeur avec les élèves (contenu – illustrations – soin – créativité – correction de la langue)*
Prof 3	*Non, "officiellement", c'est-à-dire que les élèves ,'ont pas de notation portée sur leurs textes, de manière à éviter l'éventuel manque de confiance en ses possibilités.* *Note générale en Expression écrite sans particularité au journal.*
Prof 4	*Evaluation de EE17 = évaluation chiffrée sur 20.* *Évaluation du "Journal de Gilgamesh" avec tableau de critères :* *- nombre de textes* *- qualité de l'écriture* *- soin et qualité graphique (dessins/illustrations/messages en cunéiforme/apports personnels)*
Prof 5	*Oui. Evaluation de l'évolution entre le premier jet et le troisième écrit, dans le cadre de la compétence « améliorer un texte en fonction des remarques et des aides ». Évaluation du respect de la consigne (écriture en « je »), de la cohérence par rapport au texte initial. Pas d'évaluation finale mais plutôt par observation de l'évolution.*

8- Avez-vous mené des discussions à partir des écrits des élèves ? Pouvez-vous citer quelques exemples de points qui ont suscité le débat ?	
Prof 1	*Non, je le regrette.*
Prof 2	*Oui.* *Exemple lors de la première expérimentation de la séquence, de nombreux élèves se disaient choquées par le "nudité" d'Enkidu au début du récit.*
Prof 3	*Oui.* *Abandon d'Enkidu par Gilgamesh au moment de mourir.* *Décision de combattre Humbaba, par Gilgamesh, qui entraine la mort d'Enkidu.*
Prof 4	*Non.* *Dimension non exploitée dans mon travail pédagogique et didactique mais direction intéressante pour une prochaine année.*
Prof 5	*Oui. Des débats sont nés autour de la question de la mort, de l'intérêt ou pas de l'immortalité, du bonheur, de l'amitié, de la fatalité, de la sagesse.*

--- . ---