



**HAL**  
open science

## L'oeuvre par extraits : l'épreuve de la non-lecture

Maïté Eugène

► **To cite this version:**

Maïté Eugène. L'oeuvre par extraits : l'épreuve de la non-lecture. Belhadjin, A.; Bishop, M.-F. (dir.). Usages des extraits en classe de français, Presses universitaires de Namur, pp.13-37, 2022. hal-03774456

**HAL Id: hal-03774456**

**<https://hal.science/hal-03774456v1>**

Submitted on 10 Sep 2022

**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.

Faire lire une œuvre aux élèves apparaît comme une finalité majeure des programmes de l'école. Réaffirmé dès le préambule des nouveaux programmes de lycée<sup>1</sup>, cet objectif ne va pas de soi, en particulier lorsqu'il s'agit de lire « les textes majeurs de notre patrimoine littéraire » (BO, 2019, p.37) qui n'ont pas la faveur d'un public adolescent (Ahr et Butlen, 2012) de moins en moins enclin à la lecture de livres (Donnat, 2012 ; Octobre, 2014 ; Lombardo et Wolff, 2020). Il convient d'envisager que certains élèves se dérobent à cette obligation scolaire. Ainsi, au lycée, certains élèves pourraient bien ne connaître de l'œuvre donnée à lire en entier que les extraits étudiés en classe.

L'enjeu de cet article, qui s'inscrit dans une recherche doctorale visant à comprendre qui sont ces élèves non-lecteurs – au sens d'élèves qui ont dérogé à l'obligation scolaire de lire l'œuvre imposée par leur enseignant – et comment ils travaillent, est de montrer, à partir d'une étude de cas, le rôle que joue la séance sur l'extrait dans le rapport que tisse une non-lectrice à l'œuvre imposée. L'extrait rend-il possible une rencontre féconde entre le non-lecteur et l'œuvre ou la non-lecture de l'œuvre demeure-t-elle un obstacle infranchissable pour s'impliquer dans le cours de littérature et construire une relation personnelle à l'œuvre ?

## 1. Appréhender les non-lecteurs

### 1.1. La non-lecture, un terrain mouvant

Plus souvent considérée en termes de handicap ou de déficiences, et reliée à des difficultés d'apprentissage, la non-lecture est plus rarement appréhendée comme la décision délibérée qu'un élève peut prendre, pour des raisons diverses (manque d'intérêt ou manque de rentabilité scolaire par exemple) de ne pas lire une œuvre. Sans doute faut-il y voir non seulement les effets d'un « tabou » (Bayard, 2007, p.13), mais aussi de difficultés théoriques tant les notions de non-lecture et donc de non-lecteur sont problématiques. Comme l'a montré P. Bayard, la frontière entre lecture et non-lecture est poreuse. En effet, la (non-)lecture est une affaire de représentations : certains supports, certains genres, certaines modalités de lecture pourraient ne pas faire de certains lecteurs de « vrais » lecteurs (Roubine, 2000). De plus, chaque lecteur opère un parcours singulier dans une œuvre, qui peut procéder par sauts, arrêts, retours en arrière, et durant lequel l'esprit peut vagabonder loin du texte même si les yeux y restent rivés. Produit du lecteur, le texte diffère d'un lecteur à l'autre et apparaît mobile. Aussi, la lecture d'une œuvre, dont il reste peu de choses après-coup (Louichon, 2009) a toujours à voir avec la non-lecture. Celle-ci ne serait donc pas le versant négatif de la lecture mais serait constitutive de cette dernière. P. Bayard nous invite alors à considérer la non-lecture comme une véritable activité. Le non-lecteur, amené à parler des livres dont il n'a pris que partiellement connaissance, pourrait être appréhendé comme un individu créatif, usant de savoirs littéraires et déployant des stratégies particulières pour pallier sa non-lecture. Dans le sillage de P. Bayard, je propose d'envisager le non-lecteur scolaire comme un élève qui travaille, en dépit de sa non-lecture ou, plus précisément, qui travaille **avec** sa non-lecture, contraint de s'accommoder du déficit informatif qu'elle a généré et de le surmonter.

### 1.2. La non-lecture comme dissonance cognitive

L'élève qui n'a pas lu l'œuvre que sa classe étudie se retrouve, pour répondre aux exigences scolaires, dans une situation de dissonance cognitive. Fondée par L. Festinger (1957), la dissonance cognitive est un concept psychologique qui se définit comme un conflit interne

---

<sup>1</sup> Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019.

auquel un individu est confronté lorsqu'il a besoin d'informations pour réaliser une tâche mais que ces informations lui manquent, voire que celles dont il dispose sont contradictoires ou incompatibles. Cette dissonance apparaît à la fois comme un obstacle, puisque l'individu manque d'informations pour mener à bien ce qu'il a à faire, mais aussi comme un moteur à l'action voire aux apprentissages. En effet, dans la mesure où « la présence de dissonance génère des pressions visant à réduire ou à éliminer la dissonance », Festinger estime que cette « existence de relations incompatibles entre les cognitions est un facteur motivant à part entière » (p. 31). Le non-lecteur pourrait ainsi s'engager d'autant plus activement dans certains apprentissages qu'il lui est nécessaire de combler les vides laissées par sa non-lecture. A. Jarosz (2011) met en relation dissonance cognitive et non-lecteurs : les moins inhibés d'entre eux pouvant « considère[rer] [leur] tâche en termes de défi à relever, de performance “énergisante”, donc, somme toute, comme une expérience extrêmement valorisante » (p. 37). Serait-il vraiment possible qu'un élève non-lecteur appréhende comme telle la situation dans laquelle le plonge sa dissonance cognitive lors d'une séance sur un extrait d'une œuvre imposée ? Quels rôles joue alors l'extrait pour des élèves non-lecteurs de l'œuvre ? Alors que l'étude de l'extrait est pour les élèves lecteurs une relecture, elle est une découverte du texte non-lu pour les non-lecteurs. Comment ces derniers font-ils face à cette situation dans laquelle la non-lecture de l'œuvre est un obstacle mais pourrait également constituer un défi stimulant ? Pour répondre à ces questions, je m'appuierai ici sur une étude de cas.

### 1.3. Chloé, non-lectrice d'*Andromaque*

Chloé est une lycéenne de 2<sup>nd</sup>e scolarisée dans un établissement de la périphérie de Montpellier qui accueille une population socialement mixte. Dans le cadre de ma recherche doctorale, j'ai suivi cette classe durant l'année scolaire (2018-2019). Pour qui veut repérer et suivre des non-lecteurs scolaires, il va de soi que des précautions méthodologiques s'imposent afin de s'assurer qu'ils n'ont effectivement pas lu l'œuvre imposée. Pour cela, j'ai fait passer aux élèves, après l'étude de chacune des œuvres imposées, des questionnaires dans lesquels ils devaient renseigner l'étendue de l'œuvre parcourue<sup>2</sup>. Ces questionnaires ont été doublés d'un entretien<sup>3</sup> pour chaque élève. J'ai assisté à plus d'une trentaine de séances de cours et 24 ont été filmées. J'ai par ailleurs organisé un débat sur la lecture en demi-groupe. En comparant l'ensemble des déclarations collectées dans ces situations de communication différentes, un indice de fiabilité par élève a été établi qui rend compte de la cohésion de ses déclarations<sup>4</sup>. Cet outil permet d'écarter de mon étude les élèves dont l'indice de fiabilité est trop faible. Chloé a été retenue pour cet article car elle représente un cas d'étude solide, son indice étant le plus élevé de la classe.

Chloé est une jeune fille qui n'aime pas lire et ne lit pas. Non-lectrice scolaire régulière, elle précise, dans un premier questionnaire, se dérober « toujours » à l'obligation scolaire de lire les œuvres imposées. Redoublante, elle n'a pas lu les œuvres imposées lors de sa première 2<sup>nd</sup>e et ne lira aucune des œuvres programmées dans l'année. La tragédie de Racine n'est connue de cette élève que par les extraits étudiés et les activités faites en classe, comme elle le signale dans son questionnaire où elle affirme n'avoir lu que « quelques extraits » de la tragédie de Racine : son entretien permet de comprendre qu'elle ne désigne par là que les passages étudiés en cours. Les séances sur les extraits constituent donc pour cette jeune fille les seules fenêtres sur l'œuvre à lire.

---

<sup>2</sup> Les élèves devaient cocher l'un des cases suivantes : lu en entier, lu en grande partie, commencé mais abandonné, lu seulement quelques extraits, pas lu du tout. La passation des questionnaires a eu lieu en classe, après que toute évaluation sur l'œuvre a été achevée et en l'absence de l'enseignante.

<sup>3</sup> Entretien individuel et semi-directif, d'une durée de 15 à 45 minutes selon les élèves.

<sup>4</sup> Déclarations également confirmées ou infirmées par les déclarations d'un pair.

Lors d'une séance sur un extrait d'*Andromaque*, l'opportunité m'a été offerte, en raison de la proximité de la caméra avec cette élève, de recueillir non seulement les propos qu'elle adresse à la classe mais aussi les remarques qu'elle se fait à elle-même et les apartés destinés à son amie, Julia, assise à mes côtés. La situation de la caméra, placée juste derrière Chloé, et ma présence renforcent sans aucun doute le goût de cette élève extravertie de se mettre en scène (« J'aime bien quand on a l'attention sur moi » déclare-t-elle en entretien). Cette situation de double énonciation constitue néanmoins une aubaine pour ma recherche puisque, sans tomber dans l'illusion de la transparence intérieure, l'enregistrement, en consignait à la fois le discours public de Chloé et ses pensées « à voix haute », permet d'étudier le parcours réflexif de cette non-lectrice et d'analyser le rôle que cette séance sur l'extrait joue pour cette élève dans la découverte de l'œuvre. Mon analyse s'appuie sur l'étude du verbatim de cette séance de lecture analytique de la scène 1 de l'acte V de l'œuvre intégrale *Andromaque*.

Je montrerai dans un premier temps que loin de se désintéresser de cette séance sur l'extrait de l'œuvre non-lue, Chloé investit la lecture collective du passage afin de combler les blancs de sa non-lecture. Le travail de la compréhension de l'extrait joue pour elle un rôle déterminant en lui permettant de collecter et d'assembler les pièces d'un puzzle qu'elle constitue petit à petit. Dans un second temps, on verra que la relation de Chloé à l'œuvre non-lue ne se restreint pas à la saisie de l'histoire mais qu'elle semble parvenir à une compréhension plus intime de l'œuvre, la tragédie de Racine se faisant timidement une place dans l'univers d'une adolescente pourtant fort éloignée de la littérature par sa non-lecture (scolaire et extrascolaire).

## 2. L'extrait pour comprendre l'œuvre

### 2.1. Présentation de la séance

La séance analysée s'insère dans une séquence consacrée à une œuvre intégrale (OI) *Andromaque* de Racine. Jugeant l'œuvre difficile à lire intégralement en autonomie, l'enseignante a choisi de fractionner la lecture de l'œuvre. Elle a donné à lire aux élèves un acte par semaine lors des deux premières semaines puis leur a demandé de lire les trois derniers actes pour la dernière semaine. Dans ce dispositif, la lecture de l'œuvre exigée hors de la classe se fait donc pas à pas mais l'étude est toujours pensée comme une relecture puisque les séances de lecture analytique portent sur un passage de l'ensemble donné à lire en amont.

Pour la séance que je vais analyser, l'ensemble de l'œuvre est censé avoir été lu : l'extrait étudié est en effet la scène 1 de l'acte V. Il s'agit du monologue de Hermione, qui constitue la quatrième lecture analytique de la pièce. Dans cette scène, Hermione, qui a exhorté Oreste à tuer celui qu'elle aime, Pyrrhus, se demande si elle a pris la bonne décision. La séance s'articule en six phases : les élèves sont tout d'abord invités à lire l'extrait ; l'enseignante leur fait ensuite écouter la fin de l'acte IV ; ils prennent à nouveau connaissance de l'extrait lu cette fois par une comédienne ; l'étude à proprement parler est consacrée à un travail de compréhension du texte : il faut saisir, par un débat délibératif suivi d'un relevé dans le texte, la situation de Hermione et les sentiments qui l'animent ; dans un 5ème temps, les élèves portent une appréciation sur l'interprétation de la comédienne ; la séance se termine par la formulation de jugements sur le personnage de Hermione. Devant les difficultés liées à la langue, aux nombres de personnages, à leur relation et leur motivation, la compréhension est au cœur du travail mené en classe.

### 2.2. L'incompréhension comme défi pour Chloé

Lors de cette lecture analytique, le climat est assez tendu. Beaucoup d'élèves se sont plaints de ne pas comprendre la pièce de Racine, qui est, de fait, l'œuvre la moins lue dans le corpus annuel de cette classe (11 lecteurs / 19 non-lecteurs<sup>5</sup>). La répartition de la parole lors de cette

---

<sup>5</sup> Ce total exclut 5 élèves de la classe dont l'indice de fiabilité est trop faible pour qu'ils soient pris en compte.

séance ne permet pourtant pas de discriminer les lecteurs des non-lecteurs puisque parmi les 10 élèves sur 35 qui participent à cette séance, on compte 4 lecteurs et 6 non-lecteurs de l'œuvre. Deux élèves apparaissent leaders dans les échanges en classe : un lecteur, Lionel, et notre non-lectrice, Chloé. Les non-lecteurs ne sont donc pas en reste lorsqu'il s'agit d'étudier une œuvre qu'ils n'ont pas lue et Chloé s'investit tout particulièrement dans cette séance. Pourtant, la situation dans laquelle se trouve Chloé n'est guère confortable. En effet, non seulement Chloé n'a pas lu la pièce et n'en connaît que les extraits étudiés en classe, mais Chloé a manqué les deux précédentes séances consacrées respectivement à la scène 2 de l'acte II et à la scène 8 de l'acte III. Elle se voit donc parachutée de l'acte I à l'acte V, et elle manifeste sa désorientation dès le début de la séance, d'abord en aparté : « J'comprends rien là » (TDP 4), « On n'a pas fait l'acte II et l'acte III » (TDP 2), puis à son enseignante : « Pourquoi on passe de l'acte I à l'acte V ? » (TDP 6). La dissonance cognitive ressentie par cette élève a de quoi la déstabiliser, mais loin de la pousser à s'extraire du cours et à attendre que la séance passe, comme cela peut arriver chez d'autres non-lecteurs, l'inconfort créé par le déficit informatif incite bel et bien cette élève à s'investir dans la séance et en particulier dans la phase de débat délibératif (phase 3) qui vise à comprendre la situation dans laquelle se trouve Hermione. Lors de cette phase, on dénombre 23 prises de parole de Chloé sur 89 tours de parole<sup>6</sup>. De plus, la confrontation des premières prises de parole de Chloé, lors desquelles elle manifestait son incompréhension, et des dernières prises de paroles de cette phase témoigne de l'évolution de la situation de cette non-lectrice. L'inconfort initial de Chloé cède la place à une fierté qu'elle manifeste auprès de son amie Julia, en réclamant son attention avant une prise de parole devant les pairs : « Julia, écoute ma phrase ! » (TDP 48), et en se vantant de parvenir en français à « suivre et en même temps faire la con » (TDP 94). Conformément au non-lecteur extraverti dont A. Jarosz fait le portrait, Chloé semble bel et bien tirer profit d'une « performance "énergisante" » et d'une « expérience extrêmement valorisante » (p.37). Comment Chloé est-elle passée de l'inconfort initial à la fierté finale d'avoir compris sans lire ? Le rôle du travail de compréhension mené sur l'extrait est ici déterminant.

### 2.3. Le travail de compréhension sur l'extrait

Pour comprendre une œuvre sans la lire, Chloé a utilisé le dispositif mis en place pour étudier l'extrait. En effet, l'étude de l'extrait débute par une phase de tissage, qui replace la partie dans le tout. Parce que pour étudier l'extrait, il est nécessaire d'évoquer ce qui l'a précédé dans l'œuvre, le non-lecteur profite de ces temps de rappel. Chloé peut alors compter sur la présence de lecteurs dans la classe qui retracent les événements passés suite au questionnement de l'enseignante (« Voilà l'extrait que nous allons ensemble travailler. Donc pouvez-vous me dire quelle place occupe cette scène dans la pièce ? Que s'est-il passé avant ? », TDP 9). Grâce à Lionel, Chloé découvre ainsi que Pyrrhus a porté son choix sur Andromaque et délaissé Hermione (TDP 10) qui, par conséquent, cherche à se venger : « Et du coup, euh... Hermione s'est énervée parce que, du coup elle pensait qu'ils allaient se marier mais en fait elle s'est énervée et elle a demandé à Oreste de tuer Pyrrhus » (Lionel, TDP 12). Cette recontextualisation de l'extrait par le lecteur, permet au non-lecteur de combler les vides laissés par sa non-lecture. Il découvre des données nouvelles et les intègre à ce qu'il savait déjà. Chloé saisit un peu mieux la situation du personnage de Hermione grâce au rappel des actions antérieures fourni par Lionel. La progression dans la compréhension se manifeste chez elle par l'exclamation : « Ah ! » (TDP 13) et par la reformulation qu'elle propose à la classe : « Trahie, elle se sent trahie » (TDP 19). Néanmoins, l'écoute des pairs lecteurs ne suffit pas toujours et Chloé n'hésite pas à manifester publiquement les points qui résistent à sa compréhension de non-lectrice : « Mais Hermione, elle aime Pyrrhus à la base ? » (TDP 24), « Mais pourquoi elle le

---

<sup>6</sup> 39 des 89 TDP étant réservés à l'enseignante, les interventions de Chloé occupent donc la moitié du temps de parole des élèves.

tue alors ? » (TDP 26). S'appuyant sur sa propre conception de la vie, il apparaît tout à fait illogique à Chloé qu'on tue quelqu'un qu'on aime. Si on lit avec les stéréotypes (Dufays, 1994), on « non-lit » aussi avec ses propres représentations et Chloé se heurte à ce que Jarosz nomme « le dictat du vécu » :

Lors de l'interprétation de l'inconnu, l'homme manifeste une tendance naturelle d'abord à avancer, ensuite à privilégier des hypothèses parfaitement en accord avec son système cognitif, donc avec ses convictions, ses opinions, ses attitudes, bref, avec la totalité de son vécu personnel. Extrêmement rares, sinon atypiques, sont donc les cas où l'homme privilégie une hypothèse en désaccord complet avec ses convictions. Vu cette situation d'assujettissement au vécu personnel du non-lecteur interpréteur, on pourrait dire que l'interprétation effectuée par celui-ci s'inféode au principe de typicité, au *dictat* de tout ce qui apparaît à l'individu comme typique, fréquent et évident dans une situation donnée. (p. 33-34)

L'intervention en aparté de deux lecteurs qui cherchent à expliquer le comportement de Hermione en le reléguant dans une époque barbare fantasmée : « A l'époque, c'était trash » (TDP 30) ne suffit pas à convaincre Chloé, qui continue d'appréhender l'œuvre à la lumière de son expérience : « Elle pourrait le quitter » (TDP 35), faisant fi de la cohérence interne d'une pièce qu'elle ne connaît pas. La difficulté de la non-lectrice à se décentrer et sa méconnaissance des codes de la tragédie l'empêchent encore de saisir pleinement la situation de Hermione. Il est fort probable qu'un non-lecteur soit d'autant plus inféodé à ses représentations que l'expérience de l'altérité qu'est la lecture ne lui est guère familière.

Aussi voit-on la non-lectrice chercher à résoudre les contradictions ou l'incompatibilité des informations dont elle dispose. Chloé n'hésite pas à inventer un autre texte que celui qu'elle n'a pas lu et avance l'idée que Hermione souhaite la mort de Pyrrhus pour s'emparer du pouvoir (TDP 37). Devant le scepticisme de l'enseignante, Chloé renonce rapidement à ce qu'elle désigne elle-même, et pour cause, comme « une hypothèse » (TDP 39), avant d'en formuler une nouvelle, cette fois seulement en aparté : le mobile du meurtre pourrait être la haine (TDP 42). L'intervention d'une lectrice, Elsa, permet à Chloé un saut qualitatif décisif dans la compréhension de l'œuvre : « Si elle demande à Oreste de tuer Pyrrhus c'est parce que Oreste l'aime et que comme ça personne n'aura Pyrrhus » (TDP 43). Grâce à Elsa, Chloé s'enorgueillit d'avoir enfin compris la situation dans laquelle se trouve Hermione et demande alors à son amie Julia de prêter l'oreille pour entendre la reformulation qu'elle propose à la suite de l'intervention d'Elsa : « Elle préférerait voir Pyrrhus mort que dans les bras d'Andromaque » (TDP 52). Les reformulations, souvent très efficaces, des propositions des lecteurs par Chloé, attestent de son écoute, de la prise en compte de la parole d'autrui, de sa grande plasticité intellectuelle (puisqu'elle est à même de remettre en cause et d'ajuster ses propres représentations) mais aussi de sa capacité à relier les informations qu'on lui fournit avec celles qu'elle détient. C'est finalement cette non-lectrice, dans une exclamation triomphante, qui parvient, avec l'étayage de l'enseignante, à dépasser les contradictions en nommant la force tragique qui conduit chez Racine les personnages vers leur destin : « la passion ! » (TDP 54).

Face à un texte aussi résistant qu'une tragédie du XVII<sup>e</sup>, une bonne part du travail réalisé en classe sur l'extrait consiste à saisir ce qu'exprime la langue racinienne. Pour saisir le sens de l'extrait, il est nécessaire de relier les propos des personnages aux événements antérieurs, de rappeler les liens qui unissent les protagonistes et d'explicitier les mobiles de leurs actes. L'exploration de l'œuvre se poursuit donc au-delà de la phase de tissage. Lors du relevé d'indices sur l'extrait, la question de Hermione : « Qu'ai-je fait ? » et la périphrase « Ce prince dont mon cœur se faisait autrefois / Avec tant de plaisir redire les exploits » nécessitent des explicitations (TDP 72 à 76) fournissant de nouvelles occasions aux non-lecteurs de renouer les fils d'une intrigue méconnue. On comprend alors que Chloé reste tout aussi active lors de cette

nouvelle phase de travail : elle semble avoir bien compris qu'elle pouvait tirer profit du travail sur l'extrait pour compenser sa non-lecture de l'œuvre.

Le parcours de Chloé témoigne de l'activité qu'un non-lecteur fournit pour relever le pari de la compréhension d'une œuvre qu'il n'a pas lue. Il met en évidence le rôle que joue l'extrait et la séance sur l'extrait pour le non-lecteur. L'extrait ne lui fournit pas seulement l'occasion de prendre connaissance du morceau d'un tout qui resterait inconnu mais permet de prendre connaissance plus largement de l'œuvre non-lue, grâce à la phase initiale de tissage qui contextualise l'extrait et grâce au travail de compréhension consacré au passage à étudier, travail qui nécessite rappels et explicitations.

A ce stade de la séance, Chloé est parvenue à se saisir des fils de l'intrigue et à comprendre la situation dans laquelle se trouve Hermione. La dernière intervention citée de Chloé (« la passion ! ») signale qu'elle touche également à la portée symbolique de l'œuvre et à l'idéologie qu'elle véhicule. Parce que l'extrait met en relation le non-lecteur avec les mots de l'auteur, il le confronte aussi à une esthétique. Or, certains propos de Chloé témoignent d'un lien possible entre non-lecteur et œuvre non-lue, par la médiation de la séance sur l'extrait. Chloé dépasse en effet la simple saisie de l'histoire et laisse l'œuvre de Racine pénétrer son univers et remettre en cause certaines de ses représentations.

### 3. Une expérience de littérature par l'extrait ?

Peut-on faire l'expérience de la littérature sans lire intégralement une œuvre mais en se contentant de la lecture d'extraits ? Faut-il nécessairement lire en entier les livres, comme l'estime A. Compagnon, « pour être affecté par les livres<sup>7</sup> » (2013 : 265) ? Le cas de Chloé révèle que l'extrait peut servir de médiateur pour amorcer une relation esthétique (Gabathuler, 2016) entre l'œuvre et le non-lecteur.

#### 3.1. La confrontation aux mots du texte

Lorsqu'une œuvre est étudiée, par extraits, la non-lecture n'est jamais radicale. Le non-lecteur entend ou lit quelques parties, qu'il est souvent amené à analyser, d'un tout inconnu. La séance sur l'extrait est donc l'occasion d'une rencontre entre le non-lecteur et l'œuvre.

Invitée à rechercher dans le texte les sentiments qui agitent Hermione afin de vérifier si la passion est bien la force qui guide les actions de l'héroïne tragique, l'intérêt de Chloé persiste la conduisant à construire une première interprétation du personnage de Hermione. L'attention de Chloé au texte se repère par le nombre de ses interventions (8 sur 29) et son empressement à répondre que l'enseignante doit réfréner : « Attends Chloé que tout le monde reprenne le texte et repère les sentiments de Hermione dans ce texte » (TDP 61). Le travail de Chloé est d'ailleurs remarqué par son enseignante : « Chloé l'a soulevé » (TDP 93), « Très bien Chloé » (TDP 112) et la non-lectrice développe des compétences d'analyse, en relevant certains vers et certains procédés (« Le vers 1396 "Ne puis-je savoir si j'aime ou si je hais" [...] ; elle l'appelle "cruel" », TDP 78), à partir desquels elle bâtit son interprétation du personnage. Confrontant sa propre interprétation à celle de la comédienne, qui a privilégié une voix monocorde pour faire entendre les propos de Hermione, elle se montre critique : « Lorsqu'elle parle l'actrice, on ressent pas qu'elle est énervée, ou qu'elle ressent de la haine » (TDP 99). Cette interprétation se heurte désormais à celle que Chloé s'est construite par l'extrait : « Y a des mots comme "rage", "orage" qui font penser à l'énervement » (TDP 111) qui envisage Hermione plutôt comme une femme enflammée par sa passion que comme un être abattu ou terrassé par son malheur. Chloé visualise à présent la scène dans une concrétion imageante (Langlade, 2007)

---

<sup>7</sup> « Pour être affecté par les livres, il me semble qu'il faut commencer par les lire en entier. [...] Pensez-vous qu'un élève qui se contenterait de cinq ou six morceaux, même bien choisis, de Madame Bovary puisse saisir toute la tragédie que vit Emma ? Je ne le crois pas » (Compagnon, 2013 : 265).

propre au lecteur : « Je la verrais faire les cent pas » (TDP 138). Ainsi, le personnage quasi inconnu jusqu'alors pénètre l'univers intérieur de Chloé. Capable de porter un jugement sur la lecture de la comédienne, qu'elle justifie en se référant aux mots du texte, et de se faire sa propre image de la scène, Chloé entame la construction d'une relation esthétique (Gabathuler, 2016) à l'œuvre par l'extrait. En effet, c'est bien grâce à l'extrait qui rend possible une attention aux mots du texte, une concrétion imageante et la construction d'une interprétation personnelle du personnage que l'écart entre Chloé et Hermione se réduit. Cette relation, encore timide, va s'enrichir des interactions entre pairs confrontant la « manière dont une œuvre agit ou affecte un élève » (Gabathuler, 2016 : 93).

### 3.2. Une timide ouverture à l'altérité

En appelant les élèves à formuler des jugements sur l'interprétation de Hermione par la comédienne, à proposer des gestes de mises en scène (phase 5, TDP 98 à 157) et à faire part de leur appréciation du personnage (phase 6, TDP 157 à 200), l'enseignante favorise une appropriation subjective de l'œuvre par ses élèves et les engage vers une relation esthétique. Le court débat interprétatif qui s'organise dans la classe au sujet de Hermione apparaît à cet effet déterminant. Il révèle le jugement axiologique qu'un non-lecteur peut porter sur le personnage d'une œuvre non-lue et l'évolution qu'il peut subir grâce aux interactions entre pairs. Chloé, on s'en souvient, était tout d'abord incapable d'imaginer qu'on puisse tuer quelqu'un qu'on aime (TDP 24). Désormais en mesure de concevoir cette idée, elle reste toutefois peu touchée par Hermione, qu'elle trouve « arrogante » (TDP 123) et avec laquelle elle ne parvient pas à entrer en empathie en raison de la violence de son acte : « Elle va tuer le mec qu'elle aime ! » (TDP 160). Un déplacement singulier s'opère, lorsque Chloé demande, en aparté, à son amie Julia : « Tu t'aurais tuer Romain ? » (TDP 160). En substituant Julia à Hermione et Romain à Pyrrhus, Chloé fait entrer la tragédie racinienne dans son propre univers. Le crime passionnel n'est plus inconcevable et l'héroïne de Racine n'est plus l'étrangère qu'elle paraissait en début de séance ; elle pourrait être l'une des leurs. La confrontation avec le point de vue de sa camarade, elle-même non-lectrice, Julia, qui avoue être touchée par Hermione (« La pauvre ! » TDP 159 et « Si moi je suis touchée » TDP 169) fait aussi bouger les lignes. Chloé ne rejette plus aussi vivement l'acte criminel de Hermione et même si son affirmation sonne encore comme une boutade : « Ben on la comprend, j'aurais fait pareil ! » (TDP 170), on perçoit les déplacements axiologiques qu'opère Chloé lors de ces échanges. La position plus nuancée de Lionel, lecteur : « Au début on a pitié d'elle » (TDP 171) « parce que Pyrrhus la rejette mais après... » (TDP 175) « Après comme le disait Aymeric elle manipulait Oreste » (TDP 179) nourrit la réflexion collective. Les questionnements axiologiques que l'œuvre soulève parviennent au non-lecteur et le déstabilisent par la médiation de l'extrait lors du débat interprétatif.

Face à une altérité aussi extrême que celle qui nous confronte à un individu coupable d'un meurtre passionnel, nouvelle figure de dissonance cognitive, Chloé est d'abord incapable de la concevoir. Elle l'intègre ensuite à sa représentation du monde, sans toutefois la comprendre, avant de parvenir finalement à l'accepter, quand bien même cela ne se fait encore que sur le ton de la plaisanterie. Les échanges lors du débat interprétatif qui clôt l'étude de l'extrait jouent un rôle important, en confrontant les avis différents, pour qu'une non-lectrice telle que Chloé, qui n'a vécu aucun compagnonnage avec le personnage de Hermione, puisse en saisir la complexité et se défaire de schémas de pensée trop superficiels. Son expérience du monde s'enrichit et ce qui semblait auparavant inconcevable ne l'est plus. Même non-lue, l'œuvre étudiée par extraits se fait le support et l'outil d'une réflexion sur l'homme réalisant l'une des finalités essentielles de la littérature : appréhender la complexité du monde et enrichir notre perception de celui-ci. Par le recours à l'extrait, par la confrontation aux pairs, une non-lectrice s'ouvre ainsi timidement à une altérité qu'elle avoue elle-même, en entretien, peiner souvent à investir :

« j'suis très centrée sur moi » (TDP 285). Une expérience de littérature a, me semble-t-il, eu lieu pour cette non-lectrice.

### Conclusion

Au terme de cette étude, il apparaît que l'extrait joue un rôle déterminant dans la relation qui se tisse entre une œuvre et un non-lecteur. Le non-lecteur peut, grâce à la recontextualisation de l'extrait qui ouvre la séance (tissage) et au travail de la compréhension mené sur le passage, combler les vides occasionnés par sa non-lecture. L'étude de l'extrait transforme la non-lecture en découverte de l'œuvre. Mais le non-lecteur ne prend pas seulement connaissance d'une histoire. Par la confrontation au texte, il découvre une esthétique. Celle-ci est d'autant plus déstabilisante qu'il n'a pu s'y familiariser par la lecture de l'œuvre. Dans la séance étudiée, les activités sur l'extrait favorisant l'appropriation subjective de l'œuvre (proposition de gestes de mise en scène et débat interprétatif) permettent de réduire la distance qui sépare le non-lecteur de l'œuvre. Petit à petit, on assiste, dans cette étude de la scène 1 de l'acte V d'*Andromaque*, à la rencontre entre Chloé et Hermione. La non-lectrice, qui conçoit davantage sa non-lecture comme un défi à relever que comme un obstacle à son engagement dans la séance sur l'extrait, n'a cessé d'opérer certains déplacements, cognitifs et identitaires, comblant les blancs laissés par la non-lecture et modifiant progressivement sa compréhension fortement marquée au début par sa propre expérience de vie. En découvrant un personnage dominé par la passion et pris dans un dilemme tragique et en écoutant les autres élèves de la classe, Chloé s'est ouverte à l'altérité et a enrichi sa vision du monde. Il apparaît donc possible de faire vivre à une non-lectrice une véritable expérience de littérature, l'extrait permettant de rendre accessible une œuvre patrimoniale que la non-lecture laissait à distance.

### Bibliographie

- Ahr, S. et Butlen, M. (2012). Lectures sur écran, lectures sur papier. *Ela*, 166, 215-235.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Éd. de Minuit.
- Donnat, O. (2012). La lecture régulière de livres : un recul ancien et général. *Le Débat*, 170, 42-51.
- Compagnon, A. (2013). *Une question de discipline, entretiens avec J.-B. Amadiou*. Flammarion.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. P. Mardaga.
- Festinger, L. (1957). *Une théorie de dissonance cognitive* (H. Vassine, Trad.). Enrick B éditions.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature : la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes.
- Jarosz, A. (2011). En marge de *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* de Pierre Bayard : les enjeux psychologiques de l'interprétation des livres non lus. Dans Swoboda, T., Wierzbowska, E. et Wronska, O. *Autour des « livres que l'on n'a pas lus »*. Cahiers de l'équipe de Recherches en Théorie Appliquée (ERTA), 31-37.
- Langlade, G. (2007). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. Dans Laville, B. et Louichon, B. *Les enseignements de la fiction*, Modernités, 23, Presses universitaires de Bordeaux, 163-176.
- Lombardo, P. et Wolff, L. (2020). *Cinquante ans de pratiques culturelles en France*. Paris : Ministère de la culture.
- Louichon, B. (2009). *La Littérature après coup*. Presses universitaires de Rennes.
- Octobre, S. (2014). *Deux pouces et des neurones*. Ministère de la culture.
- Roubine, N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*. Electre-Éditions du cercle de la Librairie.

Annexe

Verbatim de la séance étudiée (cours du 12/10/2018, lecture analytique de la scène 1 de l'acte V)

E : enseignante

1.	E [13 :11] [15 : 47 à 19 :53	Alors vous lisez pour vous. Je ne dois pas vous entendre. Lisez d'abord. Alors vous allez maintenant écouter, on va travailler uniquement sur une partie de cette scène, vous allez juste écouter. ( <i>on entend d'abord le texte de la fin de l'acte IV</i> ). Alors juste je voulais que vous l'entendiez pour que vous compreniez la transition entre la fin de l'acte IV et le dernier acte sur lequel nous allons travailler aujourd'hui...
2.	Chloé	( <i>à part</i> ) On n'a pas fait l'acte II et l'acte III.
3.	E	... et on finira mercredi d'ailleurs sur un petit bilan sur la pièce et vendredi on fera autre chose mais je vous expliquerai plus tard. Donc là, on est à la première scène, on va juste s'occuper d'un extrait de la scène, de cette scène...
4.	Chloé	( <i>à part</i> ) J'comprends rien là.
5.	E	... et ensuite pour la deuxième heure il faut que je travaille avec vous aussi l'arrivée du comédien que vous verrez mardi. Oui ?
6.	Chloé	Pourquoi on passe de l'acte I à l'acte V ?
7.	E	De l'acte I à l'acte V ? Mais on en est ... on a fait plus que l'acte I !
8.	Chloé	Ah, parce que j'étais malade des fois alors... Ah d'accord.
9.	E  [23 :54]	Ben tu sais, Chloé, quand tu es absente, faut que tu récupères le travail, hein. Allez ! ( <i>L'enseignante fait à présent écouter la scène 1 de l'acte V lue par une comédienne</i> ). Voilà l'extrait que nous allons ensemble travailler. Donc pouvez-vous me dire quelle place occupe cette scène dans la pièce ? Que s'est-il passé avant ? / Lionel ?
10.	Lionel	Pyrrhus a dit à Andromaque qu'il voulait l'épouser au lieu d'épouser Hermione, du coup, il a encore changé d'avis.
11.	E	Il a encore changé d'avis. Oui.
12.	Lionel	Et du coup, euh... Hermione s'est énervée parce que, du coup elle pensait qu'ils allaient se marier mais en fait elle s'est énervée et elle a demandé à Oreste de tuer Pyrrhus.
13.	Chloé	Ah !...
14.	E	Donc Hermione, énervée. Est-ce que vous pouvez trouver d'autres termes ? / Alors énervée bien sûr. Paula ?
15.	Paula	Déçue.
16.	Chloé	Trahie.
17.	E	J'entends pas Chloé.
18.	Chloé	Tra-hie.
19.	E	Trahie, elle se sent trahie.
20.	Alex	Désemparée.
21.	E	Désemparée. Probablement aussi.
22.	Eric	Négligée.
23.	E	Négligée. D'accord. Oui ?
24.	Chloé	Mais Hermione, elle aime Pyrrhus à la base.
25.	E	Oui.
26.	Chloé	Mais pourquoi elle le tue alors ?

27.	E	Alors on va ...
28.	Paul ou Victor	<i>(en aparté à Chloé)</i> Parce qu'elle se sent trahie.
29.	Chloé	<i>(en aparté)</i> Mais même !
30.	Paul ou Victor	Ouais, mais à l'époque c'était trash !
31.	Lionel	Hermione elle veut tuer Pyrrhus parce qu'elle en a marre
32.	E	Assez
33.	Lionel	Elle en a assez que Pyrrhus aime Andromaque, puis Hermione, puis Andromaque, Hermione, puis Andromaque et du coup, elle veut en finir et euh... elle savait que Oreste il voudrait le faire.
34.	E	Oui, donc ?
35.	Chloé	<i>(à part)</i> Elle pourrait le quitter.
36.	E	Elle demande à Oreste de tuer Pyrrhus. Elle en a assez qu'il change sans arrêt d'avis. Mais aussi ... on peut peut-être trouver une autre raison. Qu'est-ce que vous en pensez ? Pourquoi Oreste, Hermione pardon, décide-t-elle de faire disparaître Pyrrhus ?
37.	Chloé	Pour avoir le total gouvernement de l'Empire.
38.	E	Est-ce que c'est vraiment le pouvoir qui l'intéresse ?
39.	Chloé	<i>(à part)</i> Ben c'est une hypothèse, hein.
40.	Aymeric	C'est une femme de pouvoir.
41.	E	Alors. On l'a vue en effet dans une scène, la scène, où Pyrrhus en parlait, la scène que vous avez reprise et dans laquelle Pyrrhus semble dire que c'est une femme de pouvoir. Mais est-ce que c'est sa première réaction, est-ce que c'est le pouvoir qui la guide tout au long de la pièce ? Est-ce que c'est le pouvoir qui guide Hermione ?
42.	Chloé	<i>(à part)</i> Nan, c'est la haine.
43.	Elsa	C'est l'amour. Si elle demande à Oreste de tuer Pyrrhus c'est parce que Oreste l'aime et que comme ça personne n'aura Pyrrhus.
44.	E	Personne n'aura Pyrrhus. C'est une volonté de ne pas partager Pyrrhus. D'accord.
45.	Alex	C'est les sentiments qui guident l'aventure.
46.	E	Ce sont les sentiments qui guident Hermione. Oui, et quels sentiments ?
47.	Un élève	L'amour.
48.	Chloé	<i>(à part)</i> Julia, écoute ma phrase.
49.	E	L'affection, le sentiment amoureux.
50.	Chloé	Moi, je rejoins Elsa, je pense qu'elle a voulu le tuer pour pas qu'Andromaque elle l'ait en fait.
51.	E	Pour pas... ?
52.	Chloé	Elle préférerait voir Pyrrhus mort que dans les bras d'Andromaque.
53.	E	Elle préférerait le voir mort que dans les bras d'Andromaque. Mais alors, on parle de l'amour mais on avait dit parlé de ce sentiment... Hermione ? Qu'est-ce qu'il y a d'autre...alors ? qui est semblable à l'amour, dont on a parlé... ?
54.	Chloé	La passion !
55.	E	Oui, la passion ! Et qu'est-ce que 'on avait dit sur la passion, Lionel ?
56.	Lionel	Ça peut être l'amour ou la haine.
57.	E	La passion : ça peut être à la fois l'amour mais aussi la haine.
58.	Chloé	<i>(A part)</i> Julia, écoute-moi : tu sais ce qu'il dit Eric sur la passion : ben c'est un fruit ! <i>(rires)</i>
59.	E	Alex, je veux bien t'entendre mais pas tes camarades qui n'ont pas décidé d'écouter ce que tu dis.
60.	Alex	<i>[inaudible]</i>
61.	E	Donc ici, on a ... Sander ! On a le sentiment de la passion qui passe bien entendu d'un sentiment à un autre ce qui peut expliquer le comportement d'Hermione. Donc on va essayer de voir dans le texte justement ce qu'elle exprime. Est-ce

		qu'on a un sentiment de haine dans cet extrait, vous allez le ... si vous pensez qu'il y a un sentiment de haine, vous allez le chercher, juste dans le petit extrait, ça s'arrête à « devant qu'il expire ». Est-ce que vous trouvez, chut... ! Allez, Eric retourne-toi cherche dans le texte. Enzo ! le texte ! Attends Chloé que tout le monde reprenne le texte et repère les sentiments d'Hermione dans ce texte. // Je vous interroge après. J'ai vu qu'il y avait des mains levées. J'attends que tout le monde ait repris... [deux minutes passent]. Bon, Vincent avait commencé à lever la main. J'ai pas le texte parce que j'ai dû le prêter à vos camarades, donc vous allez donner les références du texte. C'est bon !
62.	Vincent	A la ligne euh...
63.	E	Vers ! (à Thibault) Je vais te le demander ton carnet ! (à Vincent) On t'écoute.
64.	Vincent	Hermione elle ressent du chagrin.
65.	E	Du chagrin. Elle ressent du chagrin, oui, vas-y.
66.	Vincent	On dirait aussi qu'elle ressent aussi du regret.
67.	E	Du regret de quoi ?
68.	Vincent	[Inaudible]
69.	E	Qu'est-ce qu'elle a fait ?
70.	Vincent	[Inaudible]
71.	E	Est-ce qu'elle l'a tué ? Donne-moi le texte qui te fait dire qu'elle ressent du regret.
72.	Vincent	Elle dit : « Qu'ai-je fait ? ».
73.	E	« Qu'ai-je fait ? ». Alors, qu'a-t-elle fait ? On va revenir après vers toi.
74.	Lionel	Ben elle a demandé à Oreste de tuer Pyrrhus.
75.	E	Elle a demandé à Oreste de tuer Pyrrhus. Donc les premiers mots, c'est qu' « Ai-je fait ? ». Donc tu as la réponse.
76.	Eric	Le vers 1423 jusqu'à 1424 : « Ce prince dont mon cœur se faisait autrefois / avec tant de plaisir redire les exploits » j crois qu'elle dit qu'avant son cœur, c'était un sentiment qu'elle n'a plus.
77.	E	Oui, elle avait des sentiments qu'elle éprouvait pour Pyrrhus. D'accord. Chloé ?
78.	Chloé	Le vers 1396 : « Ne puis-je savoir si j'aime ou si je hais », elle se demande si elle l'aime ou si elle le hait ; ensuite, elle l'appelle le cruel ; dans la page d'après, ben la phrase d'Eric, après j'l'ai récupérée, mais j'l'avais vue avant.
79.	E	Donc. Tu as fini Chloé ?
80.	Chloé	Oui.
81.	E	Donc elle se retrouve dans quelle situation ?
82.	Chloé	Elle regrette.
83.	E	Elle regrette tout le temps ?
84.	Chloé	Nan, nan.
85.	E	Nan ?
86.	Chloé	Y a un mot pour ça.
87.	E	Comment ça s'appelle ? Elle se trouve face à quoi ? On en a parlé.
88.	Un élève	Un dilemme.
89.	E	Merci
90.	Chloé	Il a dit quoi ? T'as dit quoi ? T'as dit quoi ?
91.	Un élève	Un dilemme
92.	Chloé	Oh, arrêtez de m'enlever les mots de la bouche là !
93.	E	Donc ici, s'il vous plait ! Nous avons un extrait dans lequel, et Chloé l'a soulevé – J'attends !
94.	Chloé	(à Julia) Y a que en français que j'arrive à suivre et en même temps à faire la con.
95.	E	On n'a pratiquement pas avancé à cause de votre comportement. (Elle attend le silence) Donc on a un personnage qui ne sait plus quoi faire. Et ça se traduit par quoi ?
96.	Julia	« Qu'ai-je fait ? »
97.	Lionel	Les questions.

98.	E	Toutes les questions qu'elle se pose. Alors Maxens si tu es malade je veux bien que tu ailles à l'infirmierie ( <i>plusieurs élèves se proposent pour l'accompagner à l'infirmierie</i> ). Arrêtez ! Je m'adresse à lui, il vient de me répondre. // Par rapport à ça, ce que vous avez entendu, est-ce que l'interprétation que vous avez pas vue mais entendue / ( <i>à Thibault</i> ) : Carnet ! Allez hop, comme les petits. Retour au collège. / Est-ce que cette interprétation correspond à ce que vous avez lu ? Chloé ?
99.	Chloé	Pour moi, non, parce que lorsqu'elle parle l'actrice, on ressent pas qu'elle est énervée, ou qu'elle ressent de la haine ou...
100.	Julia	On dirait elle est triste.
101.	Chloé	On dirait plutôt qu'elle est triste ou mélancolique, qu'elle se pose des questions mais pas plus, pas qu'elle est énervée ou ...
102.	E	Oui, alors, qu'est-ce qui dans le texte te fait penser qu'elle est énervée ?
103.	Chloé	Ben les questions qu'elle se pose.
104.	E	Sander ? Alors attends, Chloé va regarder pendant que Sander donne sa réponse.
105.	Sander	La ponctuation.
106.	E	La ponctuation. Quelles marques de ponctuation ?
107.	Sander	Les points d'interrogation.
108.	E	Beaucoup de points d'interrogation. De points d'exclamation ? Oui, on appelle ça comment cette ponctuation. On en avait parlé... // Ponctuation affective, qui marque les sentiments. ( <i>à Thibault</i> ) Oui, oui je vais faire ma collection. Mais toi tu continues à parler, tu aggraves ton cas. / Qu'est-ce qui dans le texte – vous avez parlé de la ponctuation – mais qu'est-ce qui dans le texte rajoute aussi... qu'est-ce qui montre l'énervement, l'agitation ?
109.	Lionel	L'intonation dans le texte à l'oral. C'est l'intonation.
110.	E	Ce que vous avez entendu ? / Non, mais dans le texte écrit, qu'est-ce qui vous fait penser, Chloé dit : « l'interprétation est plutôt mélancolique » alors qu'on a l'impression qu'elle est plutôt en colère.
111.	Chloé	Y a plusieurs mots comme « rage » « orage » qui font penser à de l'énervement.
112.	E	Ah, on a le vocabulaire – très bien Chloé – « rage », « orage ». Alex ?
113.	Alex	Y des « ah » des trucs comme ça.
114.	E	Les exclamations bien entendu, oui.
115.	Lionel	Les trois petits points, y a des ... des points de suspension.
116.	E	Les points de suspension. Alors ça exprime quoi les points de suspension ?
117.	Lionel	L'hésitation.
118.	E	L'hésitation.
119.		<i>Durant ces dernières interventions, Chloé et Julia discutent : Julia se plaint que l'enseignante ne l'interroge pas. Chloé répond « Au moins t'as juste. C'est un travail de groupe, Julia, tu penses, je dis ».</i>
120.	E	Et alors comment vous voyez le jeu d'Hermione dans cette scène ? [40 : 16]
121.	Un élève	Elle est perdue.
122.	E	Alors elle est perdue, mais ça ne me dit pas comment tu la vois jouer.
123.	Chloé	Moi je la trouve arrogante.
124.	Lionel	D'un ton énervé.
125.	E	( <i>à Romain</i> ) Donne-moi ton carnet. Une fois que j'ai commencé, moi je suis partie.
126.	Un élève	Alerte rouge.
127.	E	Oui, alerte rouge, oui.
128.	Lionel	Je la vois d'un ton énervé, d'un ton triste, d'un ton normal, d'un ton énervé.
129.	E	Oui, d'accord, donc là, tu le vois dans l'interprétation du ton.
130.	Alex	C'est comment on la verrait sur une scène ?
131.	E	Oui, voilà, comment tu la verrais sur une scène.
132.	Alex	Perdue dans ses pensées, se tenant la tête.
133.	E	Se tenir la tête. Oui, d'accord, ça, bien.

134.	Eric	Regarder à droite à gauche, tanguer.
135.	E	Regarder à droite à gauche, pourquoi ?
136.	Eric	Elle sait pas où elle est.
137.	E	Elle sait pas où elle est, bien.
138.	Chloé	Je la verrais faire les 100 pas sur la scène.
139.	E	Tu la vois plutôt faire les 100 pas sur la scène, d'accord.
140.	Eric	[Inaudible]
141.	E	Alors « limite », peut-être pas « limite ». On peut dire qu'elle est paniquée si tu veux oui. Parce que... ? Qu'est-ce qui la panique en fait ?
142.	Chloé	Elle a peur de regretter par la suite ce qu'elle a fait.
143.	E	Elle a peur de regretter d'avoir fait quoi ?
144.	Chloé	D'avoir fait tuer Pyrrhus.
145.	E	Fait tuer Pyrrhus. Alex, qu'est-ce que tu voulais ajouter ?
146.	Alex	Je la vois recroquevillée. Re-cro-que-vil- lée.
147.	E	Recroquevillée sur elle-même par moment, d'accord. Oui, dans le texte, on peut imaginer ça.
148.	Aymeric	Moi je la vois plus assise, euh, assise sur une chaise, avec rien du tout autour quoi, vraiment seule avec rien autour.
149.	E	D'accord, toi tu la vois, isolée, seule, assise sur une chaise. Donc tu rejoins l'interprétation qu'on a entendue.
150.	Aymeric	Ouais. En plus, comme c'est un monologue, ça prouve bien qu'elle est seule.
151.	E	Oui, c'est un monologue, bien entendu.
152.	Vincent	[Inaudible]
153.	E	Ça c'est ce que tu as vu dans l'interprétation de la pièce ?
154.	Vincent	Nan.
155.	E	Nan ? Parce que j'en ai vu une comme ça, une interprétation où j'ai été étonnée justement de voir ça. Elle réfléchit et elle tourne ...
156.	Chloé	En rond.
157.	E	Elle arrive pas... oui. Alors en fait // Je voulais – mais à mon avis on n'aura pas beaucoup le temps – aller un peu plus loin dans le texte, mais là, c'est même pas la peine. Je voudrais finir, on va passer sur l'autre partie, sur vos impressions – non, non Eric arrête – sur ce personnage. Est-ce que vous êtes touchés par ce personnage d'Hermione ?
158.	Chloé	Non !
159.	Julia	Si, la pauvre !
160.	Chloé	Elle va tuer le mec qu'elle aime ! ( <i>à Julia</i> ) Tu t'aurais tuer Romain ? / Alors non !
161.	Aymeric	Moi non, car dans la pièce c'était plutôt elle qui était manipulatrice, donc après, c'est normal que ça se retourne contre elle... ( <i>la classe se dissipe davantage</i> )
162.	E	Ça suffit ! Je continue là ?
163.	Aymeric	Qu'est-ce que j'étais en train de dire ?
164.	E	Qu'elle était manipulatrice.
165.	Aymeric	Oui, voilà ! Au début, et puis là, ça se retourne contre elle et qu'elle a que des problèmes...
166.	E	Donc pour toi, tu n'es pas touché parce qu'elle a voulu manipuler, manipuler qui ?
167.	Aymeric	Oreste.
168.	E	Oreste. Et elle se... elle a la situation qui se retourne contre elle, d'accord.
169.	Julia	( <i>en aparté</i> ) Si moi je suis touchée.
170.	Chloé	( <i>à Julia</i> ) Ben, on la comprend j'aurais fait pareil.
171.	Lionel	Ben au début on a pitié pour elle.
172.	E	Au début on pourrait avoir de la compassion pour elle.
173.	Chloé	( <i>en aparté</i> ) [Inaudible]
174.	E	Mais au début pourquoi ?
175.	Lionel	Parce qu'en fait, on a pitié pour elle parce que Pyrrhus la rejette, mais après on n'en a plus parce ...

176.	E	Victor !
177.	Victor	J'ai rien fait !
178.	E	Ben si tu te rends pas compte que tu parles, là on a un souci.
179.	Lionel	Après comme le disait Aymeric elle manipulait Oreste.
180.	E	Donc on a de la compassion pour elle parce qu'elle ...
181.	Lionel	Au début.
182.	E	D'accord. Et ensuite tu reviens sur ce qu'a dit Aymeric. D'accord. Alors, moi j'ai une question : Hermione, est-ce que c'est elle qui a choisi d'épouser Pyrrhus ?
183.	Julia et Chloé	Nan !
184.	Lionel	Nan, parce qu'elle a été désignée par son père pour l'épouser, mais elle l'aimait quand même.
185.	E	Mais elle l'aimait quand même. Et donc, le mariage avec Pyrrhus a demandé quoi ? Pour elle ? Qu'est-ce qu'elle a dû faire ?
186.	Lionel	Un sacrifice.
187.	E	Quel sacrifice ?
188.	Lionel	Quitter sa vie chez elle pour aller ... traverser le royaume pour arriver là mais finalement ça a servi à rien.
189.	E	Oui, elle a traversé ... Sander vas-y, complète.
190.	Sander	Elle a traversé l'empire.
191.	E	Elle a traversé le pays grec, pour pouvoir suivre Pyrrhus. D'accord. Donc ici on a un côté sacrifice. D'accord. D'autres réactions par rapport à Hermione ? / Quelle réaction a-t-elle eue vis-à-vis d'Andromaque ? Quand Andromaque est venue lui demander son aide ?
192.	Aymeric	Elle a refusé !
193.	Lionel	Elle a refusé.
194.	E	Pourquoi ?
195.	Lionel	Parce qu'elle était jalouse et elle voulait qu'il soit à elle et juste à elle.
196.	E	Oui. Mais si Pyrrhus finalement tuait, décidait de livrer Astyanax, est-ce que c'était pas une bonne chose pour Hermione ? Pourquoi elle ne s'est pas alliée à Andromaque ?
197.	Lionel	Ben parce que c'était pas avantageux pour elle ( <i>sonnerie de la fin du cours</i> ).
198.	E	Pourquoi ?
199.	Lionel	Parce que s'il sauve Astyanax, il aime Andromaque, il aime pas Hermione et si Hermione n'est pas aimée par Pyrrhus ben...
200.	E	D'accord. Vous pouvez sortir.