

## Annie CAMENISCH

Maître de Conférences Lettres modernes, IUFM d'Alsace, EA 1339, Université Marc Bloch Strasbourg.  
[annie.camenisch@alsace.iufm.fr](mailto:annie.camenisch@alsace.iufm.fr)

<p style="text-align: center;"><b>Rousseau à l'école : la citation comme entrée en littérature</b></p>
--

<p style="text-align: center;"><b><u>Résumé</u></b></p>
---

<p style="text-align: center;"><b><u>Summary</u></b></p>
--

<p style="text-align: center;"><b><u>Article</u></b></p>
--

<p style="text-align: center;"><b><u>Bibliographie</u></b></p>
--

<p style="text-align: center;"><b><u>Annexes</u></b></p>
--

## Résumé

**Annie CAMENISCH**

<p style="text-align: center;"><b>Rousseau à l'école : la citation comme entrée en littérature</b></p>
--

**Mots CLÉS :** lecture, littérature, littéraire, citation, école primaire, patrimonial.

La communication présentée décrit une expérience réalisée en 2004 dans une classe de CM2 à l'école Jean-Jacques Rousseau à Colmar. Ainsi, dans le cadre d'un projet d'exposition sur Rousseau, plusieurs extraits d'œuvres de cet auteur ont été proposés aux élèves dans le but de chercher des citations significatives. L'entrée dans ces textes littéraires s'est voulue à la fois culturelle (par la mise en perspective du contexte), personnelle (par la nécessité des choix à réaliser par l'élève) et littéraire (en s'intéressant au sens et à la forme des écrits). Elle a aussi cherché à développer des compétences argumentatives en favorisant la justification et le débat qui ont permis à leur tour de forger une certaine compréhension du texte littéraire. Enfin, les apprentissages ont également porté sur les caractéristiques du type d'écrit particulier de la citation.

Une présentation des supports et des dispositifs mis en place amorce une réflexion pour déterminer s'ils sont des outils efficaces pour permettre aux élèves de construire des représentations sur des textes littéraires « difficiles ». Ce type d'activité pourrait-il constituer un des moyens de favoriser la découverte d'une œuvre littéraire jugée peu accessible ? Quels auteurs ou quels textes se prêteraient à un tel dispositif à l'école primaire ?

## Summary

**Annie CAMENISCH**

<p style="text-align: center;"><b>Rousseau at school : Quotations as a way to literature</b></p>
--

**KEYS WORDS** : reading, literature, literary, quotation, primary school, heritage.

This communication describes an experience which took place in a the fifth form (CM2) of the primary Jean-Jacques Rousseau school in the city of Colmar (France). The school project was to create an exhibition about the life of Jean-Jacques Rousseau. The pupils of that CM2 had the job of illustrating that exhibition by finding quotations issued from Rousseau's work. The pupils have been shown three different ways to enter Rousseau's work. The first one was cultural (that means from a contextual angle). The second one was on a personal level (that means to force pupils to make their own choice). The third one was literary (to propose pupils to take an interest in the meaning and the form of the texts). The purpose of that teaching sequence was also to increase pupils abilities in arguing by justifying and debating in the hope of a better understanding of the literary works. The pupils had also to learn the way of writing quotations.

A presentation of the texts and system which have been used allows to test if these tools are efficient and ensure pupils could build a good representation of difficult literary texts. Could this kind of activity help the pupils to discover difficult literary texts ? Which authors and which texts could be used at school for that purpose ?

## Article

### Annie CAMENISCH

Maître de Conférences Lettres modernes, IUFM d'Alsace, EA 1339, Université Marc Bloch Strasbourg.  
[annie.camenisch@alsace.iufm.fr](mailto:annie.camenisch@alsace.iufm.fr)

## Rousseau à l'école : la citation comme entrée en littérature

Cette communication ne fait pas état d'une recherche mais plutôt d'une expérience de classe presque fortuite qui a été réalisée à l'école d'application Jean-Jacques Rousseau de Colmar. En effet, le projet de l'école consistait à réaliser une exposition « Sur les traces de Jean-Jacques Rousseau » dans le cadre de l'anniversaire de l'école. La classe de CM2 de Christiane Longeron (PEMF à l'IUFM d'Alsace) avait pour mission de présenter quelques idées de Jean-Jacques Rousseau. Le projet de la classe, construit par les élèves, était de réaliser une silhouette de Jean-Jacques Rousseau agrémentée de citations significatives extraites de ses œuvres. L'intervention d'un professeur de français a été jugée nécessaire pour permettre aux élèves de « rentrer » dans une œuvre littéraire difficile hors de leur portée. C'est dans ces circonstances que j'ai été amenée à élaborer trois séances portant sur des œuvres différentes de Jean-Jacques Rousseau.

La problématique qui s'imposait dans ce cadre était de permettre aux élèves de choisir les citations dont ils avaient besoin pour leur exposition. Pour cela il fallait non seulement leur présenter des textes d'où tirer les citations mais aussi leur permettre de construire un parcours permettant aux élèves de s'intéresser à ces textes difficiles. Il a donc fallu procéder à une série de choix littéraires, didactiques et pédagogiques dans l'élaboration des trois séances. La description du travail en classe dans le détail de ces séances montre comment les élèves ont été amenés à découvrir des textes de Rousseau pour en extraire du sens. *A posteriori* cette expérience ouvre certaines perspectives autour de l'usage de la citation comme moyen d'entrer dans la lecture littéraire d'un texte jugé difficile voire peu accessible à des élèves de l'école primaire.

## Élaboration des séances

### Les choix littéraires

Le choix des textes a été décidé en fonction de plusieurs critères. Ils devaient montrer des aspects variés de l'œuvre de Rousseau, leurs thèmes être parlants pour les élèves et les idées à leur portée. Trois facettes de Rousseau ont alors été retenues : le philosophe, l'éducateur, le botaniste. Les œuvres se sont alors imposées : *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, *Émile ou de l'éducation*, *Les Réveries du promeneur solitaire*.

Les textes devaient être susceptibles de contenir des phrases pouvant faire office de citation tout en énonçant des idées-clés de la pensée de Rousseau. Afin de réunir ces conditions et d'aller plus directement au sens global sans reproduire des passages trop longs, les textes ont subi des coupures, dûment signalées. Cependant la lettre de Rousseau a été scrupuleusement respectée, dans toute sa complexité.

Le texte issu du *Discours* est extrait d'une note définissant l'homme naturel par opposition à l'homme civilisé. Deux textes ont été tirés d'*Émile*, le premier parle des méfaits d'une éducation trop libertaire et le second, à propos de Sophie, est destiné à montrer les idées reçues sur la femme véhiculées par Rousseau. Enfin, deux textes provenant des *Réveries* décrivent l'âme contemplative de Rousseau, qu'elle soit tournée vers les spectacles de la nature ou vers sa propre nature (Annexe 1). Le mot « nature » ou ses dérivés, considéré comme central avec plusieurs acceptions dans la pensée de Rousseau, est d'ailleurs présent de façon redondante dans les quatre premiers textes.

### Les choix didactiques

Un certain nombre de choix didactiques a prévalu à l'élaboration des trois séances. Ils comprennent le développement de compétences de lecture, d'écriture et d'oral, inscrits dans le cadre de la didactique de la discipline et en application des programmes de l'école primaire.

### Lecture

Les modalités de lecture ont varié en fonction des objectifs opérationnels visés. Ainsi plusieurs modes de lecture se sont succédés, voire croisés :

- La **lecture magistrale** du texte a toujours prévalu afin de favoriser dans un premier temps une compréhension globale et d'éviter que les élèves ne butent sur le sens de certaines expressions ou d'un vocabulaire soutenu.

- Une **lecture personnelle** a été favorisée par l'intermédiaire des choix de citations à réaliser par les élèves, choix entraînant une certaine réception du texte.
- Une **lecture approfondie** des citations retenues impliquaient leur compréhension fine par les moyens de la reformulation, de la mise en réseau avec d'autres passages des textes et du débat interprétatif pour les plus ouvertes.
- Une **lecture culturelle** engageant des débats d'idées a également été encouragée par la mise en réseau avec des ouvrages de littérature de jeunesse ou des films développant des problématiques semblables ou proches. Un travail spécifique visait l'acquisition des références précises des textes mis à disposition des élèves, avec utilisation notamment de fac-similé de manuscrits ou d'éditions originales. (Annexe 2)

## Écriture

L'écriture en classe a pris plusieurs formes selon les fonctions qui lui étaient attribuées :

- Un **projet d'écriture** autour du type d'écrit de la citation a été amorcé. Ainsi des apprentissages ont été menés autour des caractéristiques de la citation afin que les élèves puissent en produire. Ce projet d'écriture est cependant resté fortement dirigé à cause du nombre limité de séances, mais il mériterait d'être véritablement construit avec les élèves en prenant appui sur des citations existant dans différents supports. En effet, les citations se trouvent notamment dans les dictionnaires, mais aussi sur des écrits sociaux comme des cartes postales, des calendriers ou en guise de légendes d'images. Mais l'objectif principal résidant dans la compréhension des idées de Rousseau, cette démarche de lecture-écriture de citation ne s'est pas imposée comme primordiale.
- La **copie** a été constamment sollicitée puisque les élèves devaient systématiquement copier les citations choisies, avec une exigence d'exactitude tant au niveau de l'orthographe que de la syntaxe.
- Les **traces écrites** ont été systématiquement élaborées, sous forme d'écrits de recherche, de mise en commun et de mémoire. Ainsi pour chaque texte présenté, une page titre comprenant les références était proposée aux élèves. Ces derniers devaient y conserver la citation choisie ainsi qu'une explicitation sous forme de reformulation ou d'extrait du même texte. Les structurations concernant les caractéristiques de la citation ont donné lieu à l'élaboration d'une affiche collective. Les textes de lecture ont été fournis sous deux formes : un texte présentant des interlignes, des marges et une numérotation des lignes

pour les repérages et les explications liées à l'expression et au vocabulaire ; l'autre pour conservation et relecture différée. (Annexe 2)

## Oral

Enfin, l'oral est constamment sollicité sous plusieurs formes :

- La **lecture oralisée** est nécessaire lors de la mise en commun pour rendre compte des citations choisies.
- Le **débat et l'argumentation orale** sont constamment sollicités pour l'explicitation et le choix des citations dans un groupe ou dans la classe. Ainsi les élèves doivent formuler et confronter leurs interprétations des citations.

## Objectifs d'apprentissage

Parmi toutes ces compétences prises en compte dans le projet, trois objectifs d'apprentissages ont été visés :

- avoir compris et retenu les titres des textes lus et savoir les mettre en relation avec le contenu;
- être capable de choisir et de mettre en forme une citation cohérente et indépendante du contexte;
- être capable de comprendre et d'interpréter une citation.

## Les choix pédagogiques

Les choix pédagogiques réalisés n'appellent pas de commentaires particuliers. Ils concernent les formes de travail variées, l'alternance de phases individuelles et collective, de travaux écrits et d'échanges oraux. Ils appliquent également le principe de progression d'une séance à l'autre, tant au niveau des apprentissages sur la citation, qu'au niveau de la complexité et du nombre de textes. Enfin, une évaluation sommative a clos la séquence afin, entre autre, de s'interroger sur la pertinence des moyens utilisés.

## Le travail en classe

En guise de préalable, les élèves avaient réalisé des recherches biographiques sur Jean-Jacques Rousseau. Comme le projet relatif aux citations avait été choisi par la classe elle-même, il était clair pour tous les élèves.

## Séance 1

L'objectif spécifique de la séance était de comprendre la citation en tentant de l'expliquer par un recours au contexte.

### Reformulation d'une citation

La citation « L'homme est naturellement bon » a été inscrite au tableau, entre guillemets. Les élèves ont d'abord dû identifier le statut particulier de la citation. Les réponses spontanées de quelques élèves ont permis de construire une définition retenant quatre critères. Pour eux, une citation :

- Cite un auteur
- Est un genre de proverbe
- Est une phrase importante
- Donne une pensée de l'auteur.

La phrase minimale « l'homme est bon » n'a pas posé de problème de compréhension. Les élèves ont d'emblée supposé qu'il était question de l'homme « en général », représentant du genre humain, et non de l'individu de sexe masculin. Le mot « naturellement » n'a pas pu être clairement défini. Il a été mis en relation avec des mots de la même famille, soit « naturel » et « nature ». Trois définitions de ces mots assorties de citations de Rousseau ont été alors extraites du dictionnaire *Petit Robert électronique* :

#### **naturellement**

1. Conformément aux lois naturelles, de par la nature d'une chose, d'un être. « *Une forêt de grands cheveux noirs, naturellement bouclés* » (Rousseau).

#### **nature**

2. Ensemble des caractères innés (physiques ou moraux) propres à une espèce, et spécial à l'espèce humaine; le principe interne qui détermine ces caractères. « *Analyser le cœur humain pour y démêler les vrais sentiments de la nature* » (Rousseau).

#### **naturel**

1. Relatif à la nature humaine, commun à tous les hommes. « *On a longtemps cherché s'il y avait une langue naturelle et commune à tous les hommes* » (Rousseau).
2. Qui est inné en l'homme (individu, groupe, humanité) (opposé à *acquis, appris*).

Après une rapide recherche individuelle écrite où chaque élève devait reformuler la citation avec ses mots, les interprétations suivantes des citations ont été proposées :

- L'homme est évidemment bon.
- Il est évident que l'homme est bon.
- L'homme naît bon.
- La bonté fait partie de son caractère, de son tempérament.
- L'homme est bon dans la campagne ou dans la forêt (dans la nature).
- L'homme « en lui-même » est bon.

Deux interprétations essentielles ressortaient de cette première recherche, l'une insistait sur le caractère inné de la bonté de l'homme, l'autre la justifiait plutôt par l'influence du milieu (la nature).

Cette première approche visait à présenter un exemple concret de citation qui illustre une pensée essentielle de Rousseau à la fois brève et percutante. Elle avait aussi pour but de retenir l'attention des élèves et d'aiguiser leur curiosité pour le texte à lire. En effet, les élèves espéraient que le texte allait éclaircir le sens de la citation et vérifier une des hypothèses. Cet horizon d'attente guidait les élèves dans leur écoute. Ils risquaient donc moins de s'égarer dans la complexité du texte d'où cette citation était extraite.

## **Mise en relation d'une citation avec son contexte**

temps des verbes

Une édition du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* est alors présentée aux élèves qui reçoivent chacun une feuille comprenant le nom de l'auteur, le titre complet du livre et le fac-similé de la page de titre de l'édition de 1755. Un commentaire collectif permet la découverte rapide de ce support et la reformulation du titre : Rousseau a écrit un discours pour expliquer pourquoi les hommes n'étaient pas tous égaux en 1755. Le projet de lecture est rappelé aux élèves : l'écoute du texte doit leur permettre de vérifier le sens de la citation.

La lecture s'arrête cependant dès les premiers mots :

Les hommes sont méchants...

Les élèves sont surpris par cette contradiction apparente de Rousseau qui affirme une chose et son contraire. Ils remarquent immédiatement deux différences : l'une liée à l'utilisation du pluriel « les hommes » contre « l'homme », l'autre à l'absence de l'adverbe. Cette entrée en matière vise à rendre les élèves attentifs aux mots exactement employés et surtout à leur faire percevoir la forte dépendance d'une citation à son contexte. Ainsi, pour être sûr qu'elle traduise une idée véritable de l'auteur, elle doit être étayée par l'ensemble du texte. Cette idée sera constamment reprise au cours des séances même si elle n'a pas été clairement structurée.

Avant la lecture magistrale du premier paragraphe du texte, les élèves sont prévenus de la difficulté du texte. La seule consigne pour eux est d'essayer de comprendre le sens général du texte sans s'arrêter aux mots qu'ils ne comprendraient pas. Durant la lecture, les élèves sont concentrés et attentifs. Ils s'expriment ensuite spontanément sur ce qu'ils ont entendus. Leurs propos, simplement récoltés et reformulés, sans autre intervention magistrale, révèlent ce qu'ils

ont effectivement compris : Rousseau explique comment et pourquoi les hommes étaient méchants. Cependant la phrase « l'homme est naturellement bon » conserve son ambiguïté. Quelques élèves suggèrent que l'homme est peut-être *devenu* méchant, et qu'il était bon *avant*.

Ainsi un second projet de lecture s'impose pour découvrir plus exactement les effets et les causes de cette « méchanceté » des hommes. Les élèves cherchent donc des arguments dans le texte illustrant cette idée. Le texte du premier paragraphe est distribué aux élèves. En guise de recherche, les élèves doivent individuellement repérer et encadrer la citation, puis surligner au moins deux exemples qui montrent pourquoi et en quoi « les hommes sont méchants ». Il est en effet essentiel d'intervenir sur le texte et d'en extraire de façon clairement visible les parties qui seront discutées. Ce mode d'intervention sur le texte permet aussi d'évaluer immédiatement le type de lecture de chaque élève.

La mise en commun reprend toutes les propositions des élèves selon le protocole suivant :

- Un élève lit à voix haute un passage surligné en indiquant la ligne de départ.
- Il reformule ce qu'il a compris, éventuellement avec l'aide de ses camarades et grâce à l'étayage des enseignants présents.
- Il justifie la pertinence de son choix (en quoi cela montre que les hommes sont méchants) éventuellement contredit par les autres élèves ou par les enseignants.
- Si la justification est estimée satisfaisante, le passage est validé et souligné sur un texte projeté sur transparent et visible pour tous les élèves. Les autres élèves soulignent également ce passage dans leur propre texte. Cette procédure évite les redites ainsi que l'inattention des élèves obnubilés par leur propre relevé.

Durant cette phase de relecture sélective du texte, les mots ou expressions incompris des élèves sont signalés, explicités et les explications sont inscrites dans les marges ou en interligne.

Les passages suivants ont ainsi été sélectionnés et explicités par les élèves :

les changements survenus dans sa constitution, les progrès qu'il a faits et les connaissances qu'il a acquises  
la société humaine [...] porte nécessairement les hommes à s'entre-haïr  
la perte de l'un fait presque toujours la prospérité de l'autre  
c'est que les calamités publiques sont l'attente et l'espoir d'une multitude de particuliers  
Les uns veulent des maladies, d'autres la mortalité, d'autres la guerre, d'autres la famine  
j'ai vu des hommes affreux pleurer de douleur aux apparences d'une année fertile  
grand et funeste incendie de Londres, qui coûta la vie ou les biens à tant de malheureux, fit peut-être la fortune à plus de dix mille personnes

il ne gagnait encore plus à leur nuire

Il n'y a point de profit si légitime qui ne soit surpassé par celui qu'on peut faire illégitimement

Le surlignement a aussi pour avantage de ne pas couper les passages de leur contexte. Au terme de cette recherche, il était possible de répondre à la question initiale et de sélectionner les extraits qui y répondaient de façon plus générale :

la société humaine [...] porte nécessairement les hommes à s'entre-haïr

la perte de l'un fait presque toujours la prospérité de l'autre

Il n'y a point de profit si légitime qui ne soit surpassé par celui qu'on peut faire illégitimement

On peut remarquer au passage que ces trois extraits sont suffisamment indépendants pour devenir des citations. Le second passage avait d'ailleurs été reformulé par le proverbe « le malheur des uns fait le bonheur des autres ». Le troisième passage avait aussi dû être reformulé et explicité.

Afin de renforcer la compréhension de ces passages, on aurait pu les hiérarchiser en proposant aux élèves de les regrouper, de distinguer ceux qui énoncent une idée de ceux qui l'illustrent. On s'est contenté de demander aux élèves de proposer une phrase de leur cru qui explique pourquoi les hommes sont méchants selon Rousseau. Deux phrases sont proposées :

Pour Rousseau, la société rend les hommes méchants.

L'homme en société est méchant, selon Rousseau.

Ce travail visait à définir l'opposé de l'homme « bon » pour parvenir à comprendre que par « naturellement », Rousseau entendait l'homme loin de la société qui le rend méchant. Cette recherche concourrait donc à comprendre la citation de départ par son inverse.

La lecture magistrale du second paragraphe est destinée à vérifier cette hypothèse et les élèves découvrent que « l'homme sauvage » s'oppose à « l'homme en société » ou « homme civilisé ». Afin de bien opposer les deux hommes, chaque élève doit surligner de couleurs différentes les passages qui définissent respectivement « l'homme sauvage » et « l'homme en société » :

L'homme sauvage	L'homme en société homme civilisé
en paix avec toute la nature	finira par tout égorger
ami de tous ses semblables	unique maître de l'univers

Cette inversion des valeurs les surprend, puisque l'homme civilisé se comporte en « sauvage » et impose des relations de pouvoir alors que l'homme sauvage est « en paix » et vit en harmonie sans rapport de domination. Le terme « naturellement » prend alors tout son sens puisque l'homme « naturel » est celui qui vit dans la nature, hors de la société. Cela signifie aussi que l'homme est d'abord bon, mais que c'est la société qui l'a rendu mauvais.

La trace écrite collective structure toutes les recherches en explicitant la citation :

L'homme « naturel » ou « sauvage » est « bon », alors que l'homme « civilisé » ou « en société » est « méchant ».

C'est la société qui rend l'homme méchant.

La séance se termine par la distribution d'un texte non annoté pour relecture.

## Mise en réseau

Une mise en réseau avec d'autres supports, en particulier les œuvres tirées de la liste ministérielle pour le cycle 3 (*Littérature cycle 3*, 2002 et 2004) a pour but de préparer un débat ultérieur autour de cette idée défendue par Rousseau. Les élèves ont donc pu lire les livres suivants, mis à leur disposition, pour lecture personnelle :

*Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier où Robinson tente d'abord de réinstaller la civilisation avec toutes ses contraintes absurdes sur son île avant de découvrir le bonheur de la vie sauvage.

Les derniers géants de François Place où un savant découvre une contrée de géants pacifiques décimés à cause de ses publications.

Il était aussi prévu de montrer des extraits du film de Jamie Uys (1981, Botswana) *Les Dieux sont tombés sur la tête* où l'idée de la propriété détruit la quiétude d'un village de bushmen, hommes « naturels » et bon avant cette intrusion brutale de la civilisation (sous la forme d'une bouteille de Coca Cola jetée d'un avion).

Ces supports, adaptés à un public issu de la « jeunesse », n'en développent pas moins des idées analogues à celle de Rousseau que la mise en réseau rend plus accessible. Elle rend évidente l'opposition « nature » et « civilisation », et tend à montrer le rôle destructeur de la civilisation ou de la science.

On pourrait y rajouter les *Lettres des Isles Girafines* d'Albert Lemant (Seuil jeunesse, 2003) qui dénonce le processus de colonisation d'une contrée jusqu'alors inexplorée.

Le genre « Western » pourrait aussi nourrir le débat avec des extraits de films comme *La prisonnière du désert*, *Danse avec les loups* ou *Little Big Man* qui montre que la « sauvagerie » présumée est aussi une question de point de vue, selon qu'elle est perçue par les pionniers ou par les Indiens.

## Séance 2

L'objectif spécifique de la séance était de choisir une citation et de l'explicitier en s'appuyant sur le contexte. Au travail individuel succède un travail par groupe sur le même texte, ce qui permet de confronter différents choix.

## Découverte du texte

La définition de la citation établie lors de la séance précédente est rappelée et affichée. Après un rappel des activités passées, notamment des procédures pour découvrir le sens de la citation trouvée. *Émile ou de l'éducation* est présenté aux élèves qui se sentent particulièrement concernés par le sujet de ce livre dont ils ont déjà entendu parler lorsqu'ils ont fait des recherches biographiques.

La lecture magistrale suit immédiatement ce préambule et les élèves sont invités à reformuler le sens global du texte. On obtient la reformulation suivante :

Les enfants qui obtiennent tout ce qu'ils veulent ne sont pas heureux.

Le projet de relecture des élèves en vue de la recherche d'une citation se trouve donc orienté par cette idée directrice.

## Recherche d'une citation

Sept groupes sont constitués pour ce travail de recherche. La consigne suivante est donnée :

Cherchez un passage qui pourrait servir de citation. Encadrez-le. Expliquez la citation en cherchant d'autres passages dans le texte. Surlignez-les.

Lors de la mise en commun, chaque rapporteur de groupe présente oralement sa citation recopiée sur une affiche accrochée au tableau et argumente son choix.



Les trois premières citations ont été choisies à chaque fois par deux groupes, la dernière n'est retenue que par un seul groupe :

C'est une disposition naturelle à l'homme de regarder comme sien tout ce qui est en son pouvoir.

L'enfant donc qui n'a qu'à vouloir pour obtenir se croit le propriétaire de l'univers.

il regarde tous les hommes comme ses esclaves

Heureux, lui ! c'est un despote ; c'est à la fois le plus vil des esclaves et la plus misérable des créatures.

Au fur et à mesure les citations sont encadrées, les explicitations surlignées, les passages ou mots incompris expliqués. Ces justifications et ces recours au texte suscitent une discussion autour de la thèse défendue par Rousseau. L'aspect paradoxal de cette affirmation, où l'enfant qui voit se réaliser tous ses désirs est voué au malheur, est non seulement relevé, mais aussi résolu. Les élèves parviennent à compléter la première lecture du texte :

Les enfants qui obtiennent tout ce qu'ils veulent, ne sont pas heureux, car ils en veulent de plus en plus, ils veulent tout et on ne peut pas tout leur donner. Donc ils deviennent malheureux.

Le texte ainsi compris, les citations sont alors réexaminées afin de déterminer si elles sont totalement compréhensibles. Le travail sur affiche facilite cette nouvelle approche car les citations y apparaissent hors de leur contexte. En effet, à l'exposition, le public n'aura pas le texte d'origine sous les yeux, la citation doit donc se suffire à elle-même. Les élèves s'attachent essentiellement à des remarques formelles. Ainsi ils estiment que le « donc » de la deuxième citation n'a plus de raison d'être présent, puisqu'il ne sert qu'à montrer la relation entre deux phrases. Ils constatent aussi que l'on ne peut savoir de qui il est question dans la troisième et quatrième citations. Comment faire ?

Une élève se souvient d'avoir vu un signe dans le texte précédent qui indiquait qu'il y avait une coupure. L'usage des crochets est alors explicité. Pour le référent du pronom personnel, le terme « l'enfant » a d'abord été choisi. Mais en relisant la citation ainsi transformée, les élèves s'aperçoivent que cela implique tous les enfants dans cette généralisation. Il convient donc de préciser de quelle sorte d'enfant il s'agit, ce qu'une expansion permet de faire : l'enfant gâté, l'enfant-roi, l'enfant à qui l'on permet tout...

Un vote a lieu pour conserver la citation qui leur semble la plus explicite. Les élèves choisissent de conserver la citation suivante :

[L'enfant gâté] regarde tous les hommes comme ses esclaves.

La comparaison avec la première citation présentée lors de la séance précédente fait ressortir l'usage des guillemets, qui sont alors ajoutés. Les élèves qui connaissent cet usage dans le cas d'un

dialogue comprennent que lorsque l'on cite, on laisse la parole à un autre que soi, et qu'il faut le signaler par l'usage, notamment, des guillemets.

Ceci permet de compléter l'affiche consacrée à la citation :

Pour écrire une citation :

- on utilise des guillemets
- si on change un mot, on le met entre crochets : [mot changé]
- si on coupe un passage, on le signale par [...]

Un travail individuel termine la séance et chaque élève doit recopier la citation qui selon lui explique le mieux le texte (choix éventuellement différent de celui de la classe). Enfin un titre est proposé pour ce texte : l'enfant-roi.

### **Mise en réseau**

Deux livres peuvent être mis en réseau avec cette thématique : *Le Souffre-douleur* de Syd Fleischman et *Charlie et la chocolaterie* de Roald Dahl avec le personnage de Veruca Salt.

On pourrait aussi proposer des extraits du film *Le Jouet* de Francis Veber (1976).

Toutes ces œuvres permettent d'explicitier la thèse de Rousseau et montre en quoi l'absence de frein aux désirs d'un enfant peut conduire à son malheur.

### **Séance 3**

L'objectif spécifique de la troisième séance consiste à chercher, dans différents textes, plusieurs citations destinées à alimenter le projet, en ajoutant leurs références précises.

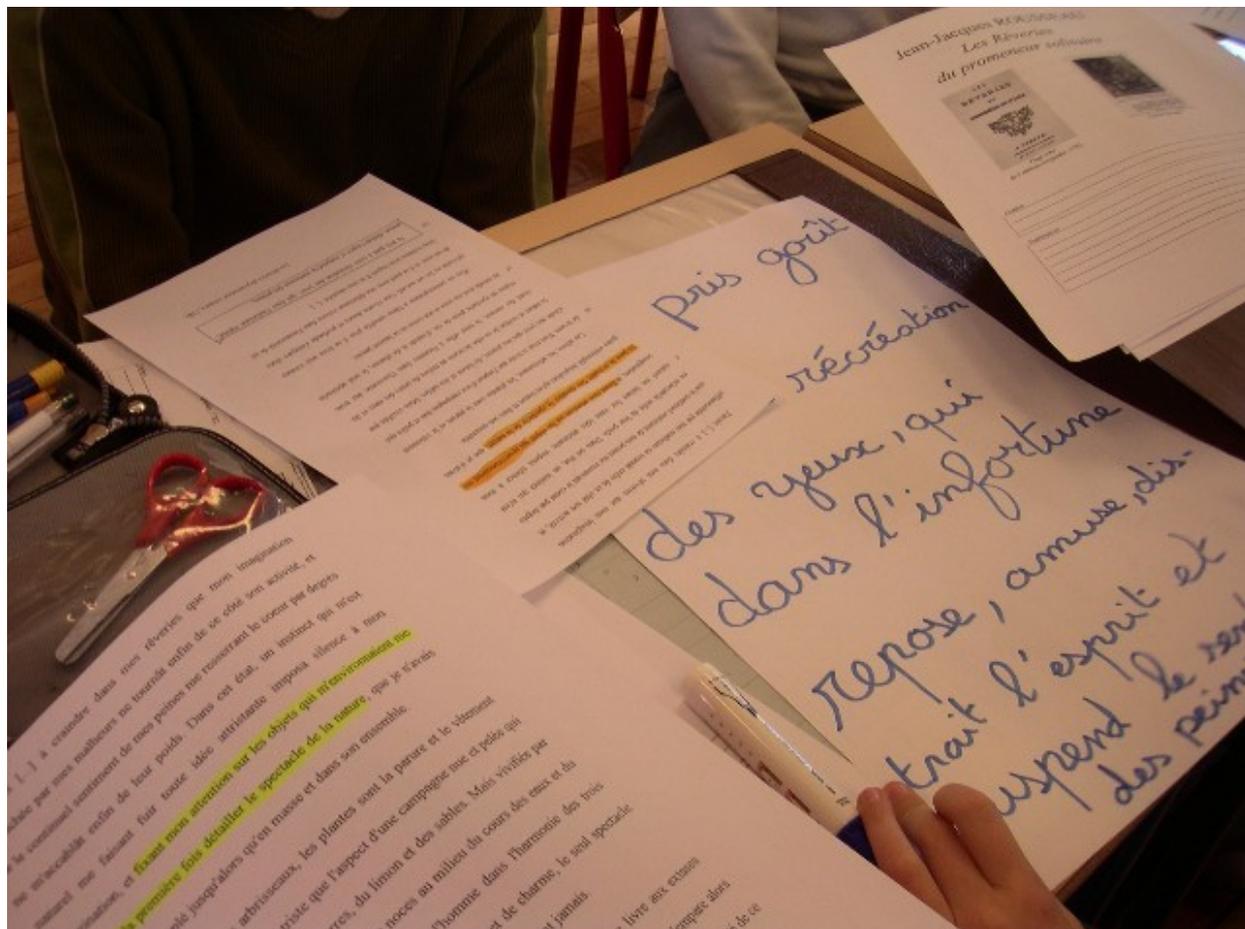
Les caractéristiques de la citation sont affichées et le sens de la dernière citation rappelé.

### **Présentation des textes**

Les *Rêveries d'un promeneur solitaire* est présenté aux élèves de la même façon que les précédentes (annexe 2). Chaque texte est lu en lecture magistrale avec émission d'hypothèses par les élèves concernant le sens global. Dans les deux textes issus des *Rêveries* (annexe 1, textes 3 et 4), les thèmes de la nature et de l'éducation sont retenus. Le troisième texte tiré d'*Émile* (annexe 1, texte 5) sur la différence entre filles et garçon est le plus polémique et les remarques des élèves, en particulier, celles des filles, fusent immédiatement : « Rousseau est un macho », « c'est pas vrai »... La neutralité par rapport au contenu des idées de Rousseau, jusqu'à présent sagement observée par les élèves, est rompue. Les élèves se sentent davantage interpellés par le texte.

## Recherche des citations

La même démarche est utilisée que dans la séance précédente, mais les groupes ont des textes différents, trois groupes ont pour support le texte sur Sophie, les quatre autres se partagent les deux textes des *Réveries*.



Les groupes d'élèves ont tous choisis des citations différentes :

Groupe	Texte	Citation	Explicitation
A	3	<i>La terre offre à l'homme dans l'harmonie des trois règnes un spectacle plein de vie, d'intérêt et de charme.</i>	Je pris goût à cette récréation des yeux, qui dans l'infortune repose, amuse, distrait l'esprit et suspend le sentiment des peines.
B	3	<i>Je pris goût à cette récréation des yeux, qui dans l'infortune repose, amuse, distrait l'esprit et suspend le sentiment des peines.</i>	fixant mon attention sur les objets me fit pour la première fois détailler le spectacle de la nature
C	4	<i>Pour moi quand j'ai désiré d'apprendre c'était pour savoir moi-même et non pas pour enseigner.</i>	Ils étudiaient la nature humaine pour en pouvoir parler savamment mais non pas pour se connaître ; ils travaillaient pour

			instruire les autres, mais non pas pour s'éclairer en dedans.
D	4	<i>J'ai toujours cru qu'avant d'instruire les autres il fallait commencer par savoir assez pour soi.</i>	Pour moi quand j'ai désiré d'apprendre c'était pour savoir moi-même et non pas pour enseigner.
E	5	<i>la femme est faite spécialement pour plaire à l'homme</i>	il lui faut, pour les élever, de la patience et de la douceur, un zèle, une affection que rien ne rebute
F	5	<i>il plaît par cela seul qu'il est fort</i>	Pourvu qu'ils soient indépendants et qu'ils aient du plaisir, ils se soucient fort peu de ce qu'on pourra penser d'eux
G	5	<i>Il n'y a nulle parité entre les deux sexes quant à la conséquence du sexe.</i>	il lui faut, pour les élever, de la patience et de la douceur, un zèle, une affection que rien ne rebute

La mise en commun et l'explicitation par les élèves de leurs choix leur permet de se rendre compte s'il existe un rapport entre leur citation et l'autre extrait choisi, d'explicitier ce qu'ils ont cru comprendre et d'en discuter avec les autres. Certaines citations n'ont pas semblé pertinentes car elles n'indiquaient pas une idée forte de Rousseau.

Dans leur choix final des trois citations (une par texte), les élèves sélectionnent les passages qui à eux seuls ont suffisamment de force pour énoncer une idée et qui possède une structure généralisante :

La terre offre à l'homme dans l'harmonie des trois règnes un spectacle plein de vie, d'intérêt et de charme.

Pour moi quand j'ai désiré d'apprendre c'était pour savoir moi-même et non pas pour enseigner.

La femme est faite spécialement pour plaire à l'homme.

Le choix de cette dernière citation est resté polémique, certains voulant l'exclure parce qu'ils n'étaient pas d'accord avec cette idée de Rousseau. Pour d'autres, il fallait au contraire bien montrer que Rousseau était « macho ». La séance se termine par le choix individuel pour chaque texte d'un titre issu de la liste suivante :

Connais-toi toi-même

Froides et tristes rêveries

Morale sensitive

Je deviens vieux en apprenant

Récréation des yeux

Sophie ou la femme

Les trois séances se sont achevées par un inventaire des citations à disposition pour l'exposition des élèves. Elles ont été reprises ultérieurement et un nouveau choix s'est opéré pour l'ultime sélection. Elles ont été recopiées à l'aide d'un traitement de texte, mises en forme et appliquées sur la silhouette de Rousseau. D'autres extraits des textes ont été inscrits sur une feuille que les visiteurs de l'exposition pouvaient découvrir sur le pupitre installé à proximité. (voir photo ci-contre).



## Analyse et perspectives

Cette expérience a été menée sans intention préalable de mise en œuvre d'une démarche spécifique de lecture littéraire. Le but en avait d'abord été pratique et il fallait que les élèves puissent choisir ces citations pour leur exposition. En la réalisant et en l'évaluant, j'ai pris conscience de l'importance de cette finalité non seulement pour motiver les élèves, mais surtout pour orienter leur lecture et donc se frayer un passage à travers les multiples difficultés de la prose de Rousseau. Quelles perspectives ouvre alors ce type de pratique ?

## Évaluation

Malgré les formes de travail variées, il fallait tenter de mesurer les apprentissages de chaque élève à partir des objectifs visés de départ, rappelés ci-dessous :

- avoir compris et retenu les titres des textes lus et savoir les mettre en relation avec le contenu;
- être capable de choisir et de mettre en forme une citation cohérente et indépendante du contexte;
- être capable de comprendre et d'interpréter une citation.

Indirectement, l'évaluation proposée donnait aussi un aperçu de la qualité de la lecture littéraire de chacun. Vingt-cinq élèves étaient présents lors de cette évaluation réalisée une semaine après la troisième séance. Deux nouveaux textes ont été choisis, treize élèves avaient pour support un extrait des *Rêveries* les autres un passage tiré d'*Émile*. (Annexe 3) Les élèves pouvaient utiliser le classeur contenant les traces écrites concernant Rousseau.

## Sens global des textes

Les deux premières questions visaient à évaluer la compréhension globale du nouveau texte et leur capacité à le mettre en relation avec les ouvrages de Rousseau. Les textes choisis contenaient donc des thématiques proches des textes déjà lus.

Tous les élèves qui avaient le texte des *Rêveries* ont retenu le critère de la nature. Certains ont ajouté celui de la rêverie ou de la promenade. L'un précise que Rousseau cherche à se distraire de ses peines.

Les élèves ont manifestement eu plus de difficultés pour le texte tiré d'*Émile*. Sept élèves ont retenu le critère de l'éducation, précisant pour la plupart qu'il s'agit de l'éducation des filles. Une

élève a simplement rapproché le texte de Sophie parce qu'il parlait de filles. Un autre donne une explication tentant de mettre en relation éducation et parure :

parce qu'il dit on peut briller par sa parure, ça veut dire qu'on peut briller par ses habits, bijoux etc. mais ce n'est pas la même chose que briller par son intelligence quand on est cultivé.

Trois élèves ont coché le *Discours*. Leurs explications ne sont guère claires et indiquent que ces élèves n'ont pas véritablement compris le sens global des textes :

Je pense qu'il s'agit de ce titre car il parle d'homme et que dans une phrase il dit « qu'elle est belle » donc on voit que c'est un homme qui lui parle.

Il s'agit de ce titre car il parle des hommes dans le texte.

Je pense que c'est ce titre parce qu'il va bien avec le texte parce que le texte me fait penser à un discours.

### Sens et forme de la citation

Les deux questions suivantes visaient à évaluer les apprentissages des élèves concernant la citation. Étaient-ils capables de retirer du texte un passage qui explique la pensée de l'autre sous une forme suffisamment généralisante pour qu'elle puisse être comprise en dehors de tout contexte ? L'encadré présent sur le texte rappelait tous les apprentissages relatifs à la citation. Ainsi, ce n'était pas la mémoire qui était sollicitée mais bien la capacité de trouver ce passage et d'utiliser les formes linguistiques appropriées. Les trois critères à retenir étaient précisés et la citation devait être :

un genre de proverbe (la citation devait avoir une unité syntaxique et sémantique, et être compréhensible hors du contexte)

une phrase importante (la citation devait synthétiser une idée majeure du texte)

un passage qui explique une pensée de l'auteur (la citation devait véhiculer une idée ou une prise de position de Rousseau)

Un certain nombre de citations choisies sont tout à fait acceptables du point de vue de la cohérence et de la compréhension en dehors du contexte, tant des idées qu'elles peuvent véhiculer sur l'auteur. Treize élèves ont correctement réalisé ce travail en respectant les trois critères (le nombre entre parenthèses indique le nombre d'élèves qui ont choisi cette citation) :

1. Les plantes semblent avoir été semées avec profusion sur la terre, comme les étoiles dans le ciel, pour inviter l'homme par l'attrait du plaisir et de la curiosité à l'étude de la nature. (2)
2. Je ne cherche point à m'instruire : il est trop tard. D'ailleurs je n'ai jamais vu que tant de science contribuât au bonheur de la vie. (1)
3. Je ne cherche point à m'instruire : il est trop tard. (1)
4. Je ne cherche point à m'instruire. (2)
5. La botanique est l'étude d'un oisif et paresseux solitaire. (2)
6. On peut briller par la parure, mais on ne plaît que par la personne. (6)
7. L'amour des modes est de mauvais goût, parce que les visages ne changent pas avec elles. (1)

Les explications en rapport avec le choix de ces citations montrent que la plupart des élèves en ont compris le sens général, puisqu'ils mettent la citation en rapport avec un extrait de sens voisin.

Un certain nombre de citations ne respectent pas les trois critères. Ainsi, certaines phrases restent encore très dépendantes du contexte, notamment à cause de connecteurs comme « d'ailleurs », « mais », « et tout au contraire » ou de substituts comme « en ce point » :

8. L'éducation des jeunes filles est en ce point tout à fait à contresens.(2)
9. D'ailleurs je n'ai jamais vu que tant de science contribuât au bonheur de la vie. (1)
10. Mais je cherche à me donner des amusements doux et simples que je puisse goûter sans peine et qui me distraient de mes malheurs.(1)
11. Et tout au contraire [les filles] on devrait leur faire entendre que tout ajustement n'est fait que pour cacher les défauts. (1)

Il suffisait de supprimer ou de préciser de quel « point » il s'agissait. Dans la citation 11, l'élève a tenté d'ajouter, même maladroitement, le référent de « leur », mais sans penser à supprimer « tout au contraire » qui lie la phrase à la précédente. Les connecteurs pouvaient être simplement supprimés, comme l'ont d'ailleurs fait deux élèves à propos de la citation 10, dont l'un a d'ailleurs utilisé les crochets pour signaler la coupure :

12. [...] je cherche à me donner des amusements doux et simples que je puisse goûter sans peine et qui me distraient de mes malheurs (2)

Cependant cette dernière citation n'est pas tout à fait satisfaisante car elle reste ambiguë sur les « amusements doux et simples » de Rousseau. Dans leurs justifications, les élèves ont d'ailleurs insisté sur le rôle consolateur de la nature, ce qui n'est pas perceptible dans leur citation :

Ça veut dire qu'il profite de la nature en oubliant ses malheurs et ses peines. Il veut dire aussi qu'il faut profiter de la nature. (cit.10)

Je trouve que pour lui ça lui fait du bien de voir la nature évoluer car ses peines et ses malheurs disparaissent. (cit.12.)

Leur explication indique qu'ils ont compris le sens de la citation, mais qu'ils n'ont pas saisi qu'elle restait incompréhensible hors contexte.

Trois élèves ont relevé des passages qui ne conviennent pas pour des citations :

13. Les plantes semblent avoir été semées avec profusion sur la terre.
14. Qu'elle est belle.
15. Nos ajustements ne sont point nous.

La citation 13 ne contient pas de pensée de l'auteur, révélée par la seconde période de la phrase.

La citation 14 n'a aucun sens, car non seulement on ne sait pas de qui il s'agit, et d'autre part, elle

ne révèle aucune idée de l'auteur. Les explications données semblent indiquer que l'élève n'a pas saisi le sens de l'activité ou a mal compris la consigne :

qu'elle est bien habillée ; on peut briller par la parure, on leur fait aimer les atours recherchés

La citation 15 aurait pu être acceptable et convenir pour une citation, mais l'absence d'explication, laisse à penser que l'élève n'a pas compris le sens de la citation. Il s'agissait de la même élève qui n'avait pas su attribuer l'extrait au bon ouvrage.

Du point de vue de la forme, vingt-deux élèves ont utilisé les guillemets pour présenter la citation dans les questions où cela était explicitement demandé. Deux seulement les utilisent aussi lorsqu'ils citent d'autres passages du texte.

## Appropriation

Le choix de la citation préférée visait d'une part à permettre aux élèves d'exprimer leur opinion personnelle, et de les contraindre à indiquer les bonnes références, mais aussi à mesurer leur compréhension de la citation choisie, notamment par leurs justifications. Leurs préférences ont été variées et tous les ouvrages ont été retenus, même si les *Rêveries du promeneur solitaire* ont retenu la préférence de la majorité.

Douze élèves ont choisi une citation tirée des *Rêveries du promeneur solitaire*. Pour huit élèves c'était

Pour moi quand j'ai désiré d'apprendre c'était pour savoir moi-même et non pas pour enseigner.

Pour quatre élèves :

La terre offre à l'homme dans l'harmonie des trois règnes un spectacle plein de vie, d'intérêt et de charme.

Six élèves ont préféré la citation tirée de *Émile* sur l'éducation des filles :

La femme est faite spécialement pour plaire à l'homme.

Trois ont préféré :

[L'enfant gâté] regarde tous les hommes comme ses esclaves.

Deux élèves ont préféré la citation de départ tirée du *Discours* :

L'homme est naturellement bon.

Une élève a choisi une autre citation qui n'avait pas été sélectionnée par la classe :

C'est une disposition naturelle à l'homme de regarder comme sien tout ce qui est en son pouvoir.

Enfin, une élève n'a pas choisi de citation, mais a recopié la trace écrite de la première séance concernant l'homme naturel.

Les justifications des élèves sont essentiellement de trois ordres : esthétique, affectif ou intellectuel.

Ainsi, trois élèves trouvent que Rousseau emploie de « jolis mots ». Trois autres parce qu'ils apprécient la nature que Rousseau décrit. Six élèves reformulent la citation et l'expliquent sans préciser leur point de vue, mais sans doute adhèrent-ils à la pensée de Rousseau. Huit élèves entrent véritablement en discussion avec la citation qu'ils préfèrent, soit parce qu'ils partagent l'opinion de Rousseau (« il a raison », « c'est vrai », « c'est la vérité ») ou parce qu'ils ne sont pas d'accord, notamment pour la citation concernant la femme :

J'aime bien cette citation car elle montre que dans le temps la femme était esclave et que maintenant nous avons bien évolué.

Moi je pense tout le contraire, je trouve que l'homme est fait pour plaire à la femme. Ce que Rousseau pense de la femme est totalement injuste et c'est grâce à cela que l'on peut se rendre compte qu'il s'agit du 18<sup>e</sup> siècle.

Un élève dit avoir préféré la citation qu'il a le « mieux compris » mais deux élèves semblent ne pas avoir compris la citation choisie. En effet, pour la citation « C'est une disposition naturelle... », l'élève a dit :

J'aime cette citation car elle montre que nous pouvons refuser si nous voulons.

L'autre élève commente la citation tirée d'*Émile* concernant la femme et dit :

J'aime cette citation car ça prévient l'avenir.

Enfin, une élève se contente de dire qu'elle aime la citation parce qu'elle lui plaît et que son groupe l'a choisie. Un seul élève n'a pas justifié son choix.

Quant aux références, elles ont été fort peu utilisées. Deux élèves ont indiqué les références complètes comprenant auteur, titre et date de parution. Trois élèves ont donné le titre et la date, estimant sans doute qu'il était inutile de préciser l'auteur, évident pour tous. Cinq élèves n'ont indiqué que le titre du recueil, un élève la seule date, et un autre le titre et l'auteur. Quatorze élèves n'ont indiqué aucune référence.

Cette évaluation indique qu'une majorité d'élèves a non seulement compris le sens de l'activité de citation, mais a aussi donné du sens aux textes ainsi découverts. Les élèves ont su construire un dialogue avec l'auteur et se trouver personnellement impliqués dans l'une ou l'autre citation.

## **Perspectives**

La démarche m'a donc paru, dans une certaine mesure, favoriser la réception d'un auteur dont les écrits semblaient *a priori* non accessibles à des élèves de CM2. Or, les élèves ont beaucoup apprécié de travailler sur ces textes difficiles, et si tout ne leur était pas accessible, ils ont pu s'en forger des représentations et même parfois entrer en dialogue avec eux comme l'ont montré les discussions souvent riches et intéressantes.

Si l'enjeu reste clairement celui de solliciter la « logique culturelle de l'élève, son activité curieuse et intelligente du tissage » (Sève 2002, 63), une telle démarche, ici occasionnelle et presque fortuite, reposant sur le choix motivé de citations, pourrait-elle se généraliser pour devenir une entrée, parmi d'autres, dans une lecture que l'on pourrait qualifier de littéraire ? Quels textes ou quels auteurs se prêteraient alors à un tel dispositif ? Enfin, si le travail sur la citation se trouvait ici motivé par un projet d'école et fortement lié à l'histoire même de l'école, quelles pourraient être les finalités d'un tel travail pour un élève ou pour une classe en dehors d'un tel projet ?

### **Les textes difficiles**

Jean-Jacques Rousseau n'apparaît pas dans les listes ministérielles de l'école primaire, mais il fait partie des auteurs appartenant au « mouvement des Lumières » présenté dans le programme d'histoire du cycle 3. D'autres auteurs de la littérature adulte « classique » ou « patrimoniale » pourraient ainsi être abordés dans la mesure où ils apportent un éclairage sur une période donnée.

Les textes de Rousseau utilisés appartenaient au genre particulier de la littérature d'idée. Le travail sur la citation visait donc à trouver des phrases suffisamment indépendantes ou fortes pour résumer des thèses soutenues par l'auteur. Mais d'autres genres littéraires, roman, poésie, conte, théâtre, peuvent contenir des phrases marquantes, à des degrés divers, qui peuvent se lire indépendamment du contexte.

La liste ministérielle *Littérature, cycle 3* de 2004 contient de nombreuses références tirées de la littérature « patrimoniale » mondiale, qui n'est pas spécialement destinée à la jeunesse et dont certains auteurs sont également étudiés dans le secondaire : Hugo, La Fontaine, Perrault, Giono, Lewis Carroll, Andersen, Esopé, Hoffmann, Kipling, London...

### **Les citations dans la classe**

Le dispositif mis en place demande la prise en compte d'un certain nombre de paramètres pour que ce type de travail ne devienne pas un exercice scolaire vide de sens. Il ne s'agit pas seulement de collecter des citations parce qu'il s'agit d'une demande scolaire, mais parce qu'elles apportent quelque chose, et entrent en dialogue avec les élèves.

Ainsi, le carnet de lecture, des outils personnels de l'élève, peut motiver le travail sur la citation :

On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un " carnet de lecture " qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leur auteur, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre. (*Programmes de l'école primaire, Cycle 3, 2002*)

La nécessité d'utiliser les références et toutes les marques de la citation se justifie alors car il éduquera les élèves à une certaine rigueur et à l'honnêteté intellectuelle. Il faut donc les habituer à

utiliser de telles marques, par exemple dans les écrits anthologiques qui se trouvent également au cœur des pratiques de l'école primaire :

Dans la classe de littérature, les écrits anthologiques ont toute leur place : choisir, collectionner, mettre en correspondance des extraits de textes est une pratique formatrice, autant sur le plan métalinguistique et culturel que psychoaffectif. (*Documents d'accompagnement des programmes, Lire et écrire au cycle 3*, 2003).

La citation apparaît d'ailleurs dans la liste d'écrits anthologiques proposée :

un recueil de citations (expressions, métaphores, syllogismes dans *Alice au pays des merveilles*, extraits de textes, proverbes, morales etc.)

Textes difficiles et citations ont donc déjà leur place dans les *Programmes de l'école primaire*. Reste à les placer ensemble dans une démarche dynamique propice à faire entrer les élèves dans une lecture littéraire. Il s'agit alors pour les enseignants de construire des projets de classe, voire d'école où cet usage de la citation et des textes littéraires prennent un sens.

## Bibliographie

Rousseau Jean-Jacques (1755), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris : Garnier-Flammarion.

Rousseau Jean-Jacques (1762), *Émile ou de l'éducation*, Paris : Garnier-Flammarion.

Rousseau Jean-Jacques (1782), *Rêveries du promeneur solitaire*, Paris : Livre de poche.

Sève Pierre (2002). Peut-on évaluer la lecture littéraire ? In *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (pp. 51-63). Versailles : Scéren/CRDP.

BOEN (2002), *Programmes d'enseignement de l'école primaire*.

Documents d'accompagnement des programmes, *Lire et écrire au cycle 3* (2003). Scéren/CNDP.

Documents d'accompagnement des programmes, *Littérature cycle 3* (2002 et 2004). Scéren/CNDP.

## Annexe

### Annexe 1 : corpus

#### **Texte 1 : Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, 1755.**

Les hommes sont méchants ; une triste et continuelle expérience dispense de la preuve ; cependant l'homme est naturellement bon, je crois l'avoir démontré ; qu'est-ce donc qui peut l'avoir dépravé à ce point sinon les changements survenus dans sa constitution, les progrès qu'il a faits et les connaissances qu'il a acquises? Qu'on admire tant qu'on voudra la société humaine, il n'en sera pas moins vrai qu'elle porte nécessairement les hommes à s'entre-haïr à proportion que leurs intérêts se croisent, à se rendre mutuellement des services apparents et à se faire en effet tous les maux imaginables. [...] C'est ainsi que nous trouvons notre avantage dans le préjudice de nos semblables, et que la perte de l'un fait presque toujours la prospérité de l'autre, mais ce qu'il y a de plus dangereux encore, c'est que les calamités publiques sont l'attente et l'espoir d'une multitude de particuliers. Les uns veulent des maladies, d'autres la mortalité, d'autres la guerre, d'autres la famine ; j'ai vu des hommes affreux pleurer de douleur aux apparences d'une année fertile, et le grand et funeste incendie de Londres, qui coûta la vie ou les biens à tant de malheureux, fit peut-être la fortune à plus de dix mille personnes. [...] Si l'on me répond que la société est tellement constituée que chaque homme gagne à servir les autres, je répliquerai que cela serait fort bien s'il ne gagnait encore plus à leur nuire. Il n'y a point de profit si légitime qui ne soit surpassé par celui qu'on peut faire illégitimement et le tort fait au prochain est toujours plus lucratif que les services. Il ne s'agit donc plus que de trouver les moyens de s'assurer l'impunité, et c'est à quoi les puissants emploient toutes leurs forces, et les faibles toutes leurs ruses.

L'homme sauvage, quand il a dîné, est en paix avec toute la nature, et l'ami de tous ses semblables. S'agit-il quelquefois de disputer son repas? Il n'en vient jamais aux coups sans avoir auparavant comparé la difficulté de vaincre avec celle de trouver ailleurs sa subsistance et comme l'orgueil ne se mêle pas du combat, il se termine par quelques coups de poing. Le vainqueur mange, le vaincu va chercher fortune, et tout est pacifié, mais chez l'homme en société, ce sont bien d'autres affaires ; il s'agit premièrement de pourvoir au nécessaire, et puis au superflu ; ensuite viennent les délices, et puis les immenses richesses, et puis des sujets, et puis des esclaves ; il n'a pas un moment de relâche ; ce qu'il y a de plus singulier, c'est que moins les besoins sont naturels et pressants, plus les passions augmentent, et, qui pis est, le pouvoir de les satisfaire ; de

sorte qu'après de longues prospérités, après avoir englouti bien des trésors et désolé bien des hommes, mon héros finira par tout égorger jusqu'à ce qu'il soit l'unique maître de l'univers. Tel est en abrégé le tableau moral, sinon de la vie humaine, au moins des prétentions secrètes du coeur de tout homme civilisé.

### **Texte 2 : *Émile ou de l'éducation*, 1762.**

Savez-vous quel est le plus sûr moyen de rendre votre enfant misérable ? c'est de l'accoutumer à tout obtenir ; car ses désirs croissant incessamment par la facilité de les satisfaire, tôt ou tard l'impuissance vous forcera malgré vous d'en venir au refus ; et ce refus inaccoutumé lui donnera plus de tourment que la privation même de ce qu'il désire. D'abord il voudra la canne que vous tenez ; bientôt il voudra votre montre ; ensuite il voudra l'oiseau qui vole ; il voudra l'étoile qu'il voit briller ; il voudra tout ce qu'il verra : à moins d'être Dieu, comment le contenterez-vous ?

C'est une disposition naturelle à l'homme de regarder comme sien tout ce qui est en son pouvoir. [...] L'enfant donc qui n'a qu'à vouloir pour obtenir se croit le propriétaire de l'univers ; il regarde tous les hommes comme ses esclaves : et quand enfin l'on est forcé de lui refuser quelque chose, lui, croyant tout possible quand il commande, prend ce refus pour un acte de rébellion ; toutes les raisons qu'on lui donne dans un âge incapable de raisonnement ne sont à son gré que des prétextes ; il voit partout de la mauvaise volonté : le sentiment d'une injustice prétendue aigrissant son naturel, il prend tout le monde en haine, et sans jamais savoir gré de la complaisance, il s'indigne de toute opposition.

Comment concevrais-je qu'un enfant, ainsi dominé par la colère et dévoré des passions les plus irascibles, puisse jamais être heureux ? Heureux, lui ! c'est un despote ; c'est à la fois le plus vil des esclaves et la plus misérable des créatures.

### **Texte 3 : *Les Rêveries du promeneur solitaire*, septième promenade, 1782.**

J'avais [...] à craindre dans mes rêveries que mon imagination effarouchée par mes malheurs ne tournât enfin de ce côté son activité, et que le continuel sentiment de mes peines me resserrant le coeur par degrés ne m'accablât enfin de leur poids. Dans cet état, un instinct qui m'est naturel me faisant fuir toute idée attristante imposa silence à mon imagination, et fixant mon attention sur les objets qui m'environnaient me fit pour la première fois détailler le spectacle de la nature, que je n'avais guère contemplé jusqu'alors qu'en masse et dans son ensemble.

Les arbres, les arbrisseaux, les plantes sont la parure et le vêtement de la terre. Rien n'est si triste que l'aspect d'une campagne nue et pelée qui n'étale aux yeux que des pierres, du limon et des sables. Mais vivifiée par la nature et revêtue de sa robe de noces au milieu du cours des eaux et du chant des oiseaux, la terre offre à l'homme dans l'harmonie des trois règnes un spectacle plein de vie, d'intérêt et de charme, le seul spectacle au monde dont ses yeux et son cœur ne se lassent jamais.

Plus un contemplateur a l'âme sensible plus il se livre aux extases qu'excite en lui cet accord. Une rêverie douce et profonde s'empare alors de ses sens, et il se perd avec une délicieuse ivresse dans l'immensité de ce beau système avec lequel il se sent identifié. [...]

Je pris goût à cette récréation des yeux, qui dans l'infortune repose, amuse, distrait l'esprit et suspend le sentiment des peines.

#### **Texte 4 : *Les Rêveries du promeneur solitaire, troisième promenade, 1782.***

[Un] sentiment, nourri par l'éducation dès mon enfance et renforcé durant toute ma vie par ce long tissu de misères et d'infortunes qui l'a remplie, m'a fait chercher dans tous les temps à connaître la nature et la destination de mon être avec plus d'intérêt et de soin que je n'en ai trouvé dans aucun autre homme. J'en ai beaucoup vu qui philosophaient bien plus doctement que moi, mais leur philosophie leur était pour ainsi dire étrangère. [...] Ils étudiaient la nature humaine pour en pouvoir parler savamment, mais non pas pour se connaître ; ils travaillaient pour instruire les autres, mais non pas pour s'éclairer en dedans. [...] Pour moi quand j'ai désiré d'apprendre c'était pour savoir moi-même et non pas pour enseigner ; j'ai toujours cru qu'avant d'instruire les autres il fallait commencer par savoir assez pour soi, et de toutes les études que j'ai tâché de faire en ma vie au milieu des hommes il n'y en a guère que je n'eusse faite également seul dans une île déserte où j'aurais été confiné pour le reste de mes jours. Ce qu'on doit faire dépend beaucoup de ce qu'on doit croire, et dans tout ce qui ne tient pas aux premiers besoins de la nature nos opinions sont la règle de nos actions.

#### **Texte 5 : *Émile ou de l'éducation, 1762.***

Sophie doit être femme comme Émile est homme, c'est-à-dire avoir tout ce qui convient à la constitution de son espèce et de son sexe pour remplir sa place dans l'ordre physique et moral. [...]

Ce principe établi, il s'ensuit que la femme est faite spécialement pour plaire à l'homme. Si l'homme doit lui plaire à son tour, c'est d'une nécessité moins directe : son mérite est dans sa puissance ; il plaît par cela seul qu'il est fort. [...]

Il n'y a nulle parité entre les deux sexes quant à la conséquence du sexe. [...]

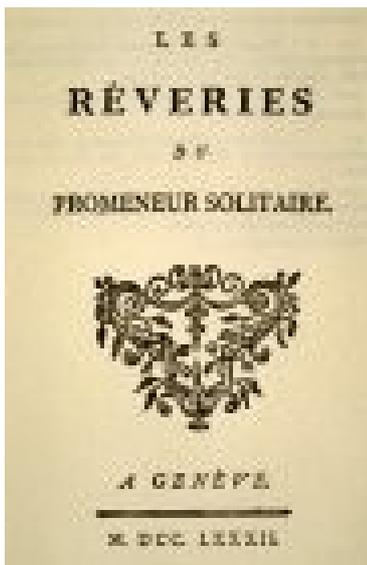
Il faut [à la femme] du ménagement durant sa grossesse ; il lui faut du repos dans ses couches ; il lui faut une vie molle et sédentaire pour allaiter ses enfants ; il lui faut, pour les élever, de la patience et de la douceur, un zèle, une affection que rien ne rebute ; elle sert de liaison entre eux et leur père, elle seule les lui fait aimer et lui donne la confiance de les appeler siens. Que de tendresse et de soin ne lui faut-il point pour maintenir dans l'union toute la famille ! [...]

Les petites filles, presque en naissant, aiment la parure : non contentes d'être jolies, elles veulent qu'on les trouve telles : on voit dans leurs petits airs que ce soin les occupe déjà ; et à peine sont-elles en état d'entendre ce qu'on leur dit, qu'on les gouverne en leur parlant de ce qu'on pensera d'elles. Il s'en faut bien que le même motif très indiscretement proposé aux petits garçons n'ait sur eux le même empire. Pourvu qu'ils soient indépendants et qu'ils aient du plaisir, ils se soucient fort peu de ce qu'on pourra penser d'eux. [...]

Les enfants des deux sexes ont beaucoup d'amusements communs, et cela doit être ; n'en ont-ils pas de même étant grands? Ils ont aussi des goûts propres qui les distinguent. Les garçons cherchent le mouvement et le bruit ; des tambours, des sabots, de petits carrosses : les filles aiment mieux ce qui donne dans la vue et sert à l'ornement ; des miroirs, des bijoux, des chiffons, surtout des poupées : la poupée est l'amusement spécial de ce sexe ; voilà très évidemment son goût déterminé sur sa destination.

**Annexe 2 : Références culturelles et traces écrites**

Jean-Jacques ROUSSEAU  
*Les Rêveries*  
*du promeneur solitaire*



Page titre  
de l'édition originale, 1782.



Extrait illustré

Citation

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------

Explication

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------

---

---

## Citations de Jean-Jacques ROUSSEAU

### Citation

---

---

---

---

---

### Explicitation

---

---

---

---

---

---



Manuscrit de Jean-Jacques Rousseau

### Les Rêveries du promeneur solitaire

1782

### Citation

---

---

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------------

**Explicitation**

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---

## **Annexe 3 : Évaluation**

### **Consignes**

De quel livre de Jean-Jacques Rousseau, ce texte est-il extrait, d'après toi ?

Coche la réponse.

- Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*
- Émile ou de l'éducation*
- Les Rêveries du promeneur solitaire*

Explique pourquoi tu penses qu'il s'agit de ce titre :

---

---

---

Cherche dans ce texte un passage qui pourrait être une citation. Écris-la ci-dessous et présente-la correctement :

---

---

---

Explique le sens que tu lui donnes en utilisant d'autres passages du texte :

---

---

---

---

---

---

Parmi les citations choisies dans la classe, laquelle préfères-tu ? Recopie-la ci-dessous en la présentant correctement sans oublier les références :

---

---

---

Explique pourquoi tu aimes cette citation de Rousseau :

---

---

## Support 1

### Écrire et comprendre des citations

#### Une citation est :

- un genre de proverbe.
- une phrase importante.
- un passage qui explique une pensée de l'auteur.

#### Pour comprendre une citation :

- On lit le texte d'où elle est extraite.
- On cherche d'autres passages qui expliquent la citation.

#### Pour écrire une citation :

- On utilise des guillemets.
- Si on change un mot, on le met entre crochets : [mot].
- Si on coupe un passage, on le signale par [...].

#### Pour communiquer une citation :

- On indique le nom de son auteur.
- On précise le titre de l'œuvre d'où elle est extraite.
- On ajoute l'année de sa publication.

### Un texte de Jean-Jacques ROUSSEAU

On peut briller par la parure<sup>1</sup>, mais on ne plaît que par la personne. Nos ajustements<sup>2</sup> ne sont point nous ; souvent ils déparent<sup>3</sup> à force d'être recherchés, et souvent ceux qui font le plus remarquer celle qui les porte sont ceux qu'on remarque le moins. L'éducation des jeunes filles est en ce point tout à fait à contresens. On leur promet des ornements pour récompense, on leur fait aimer les atours<sup>4</sup> recherchés : *Qu'elle est belle !* leur dit-on quand elles sont fort parées. Et tout au contraire on devrait leur faire entendre que tant d'ajustement n'est fait que pour cacher des défauts, et que le vrai triomphe de la beauté est de briller par elle-même. L'amour des modes est de mauvais goût, parce que les visages ne changent pas avec elles, et que la figure restant la même, ce qui lui sied<sup>5</sup> une fois lui sied toujours.

<sup>1</sup> PARURE : ornements, bijoux et vêtements (verbe PARER)

<sup>2</sup> AJUSTEMENTS : façon de s'habiller

<sup>3</sup> DEPARER : ne pas être beau

<sup>4</sup> ATOURS : ornements

<sup>5</sup> CE QUI LUI SIED : ce qui lui va

## Support 2

### Écrire et comprendre des citations

**Une citation est :**

- un genre de proverbe.
- une phrase importante.
- un passage qui explique une pensée de l'auteur.

**Pour comprendre une citation :**

- On lit le texte d'où elle est extraite.
- On cherche d'autres passages qui expliquent la citation.

**Pour écrire une citation :**

- On utilise des guillemets.
- Si on change un mot, on le met entre crochets : [mot].
- Si on coupe un passage, on le signale par [...].

**Pour communiquer une citation :**

- On indique le nom de son auteur.
- On précise le titre de l'œuvre d'où elle est extraite.
- On ajoute l'année de sa publication.

### Un texte de Jean-Jacques ROUSSEAU

Attiré par les riants objets qui m'entourent, je les considère, je les contemple, je les compare, j'apprends enfin à les classer, et me voilà tout d'un coup aussi botaniste qu'a besoin de l'être celui qui ne veut étudier la nature que pour trouver sans cesse de nouvelles raisons de l'aimer.

Je ne cherche point à m'instruire : il est trop tard. D'ailleurs je n'ai jamais vu que tant de science contribuât au bonheur de la vie. Mais je cherche à me donner des amusements doux et simples que je puisse goûter sans peine et qui me distraient de mes malheurs. Je n'ai ni dépense à faire ni peine à prendre pour errer nonchalamment d'herbe en herbe, de plante en plante, pour les examiner, pour comparer leurs divers caractères [...].

Les plantes semblent avoir été semées avec profusion sur la terre, comme les étoiles dans le ciel, pour inviter l'homme par l'attrait du plaisir et de la curiosité à l'étude de la nature. [...] La botanique est l'étude d'un oisif et paresseux solitaire : une pointe et une loupe sont tout l'appareil dont il a besoin pour les observer. Il se promène, il erre librement d'un objet à l'autre, il fait la revue de chaque fleur avec intérêt et curiosité.