



IPHIGÉNIE SUR FACEBOOK : PORTRAITS NUMÉRIQUES ET LECTURE D'UNE OEUVRE PATRIMONIALE

Claire Augé

Volume 12, novembre 2020

Lieux de réception, de médiation et de (re)création par le numérique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073684ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1073684ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche en littérature médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Augé, C. (2020). *IPHIGÉNIE SUR FACEBOOK : PORTRAITS NUMÉRIQUES ET LECTURE D'UNE OEUVRE PATRIMONIALE*. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 12. <https://doi.org/10.7202/1073684ar>

Résumé de l'article

Dans la continuité d'une « pédagogie de l'immersion » (Jenny, 2008), notre étude vise à remettre en question l'intérêt didactique de l'écriture numérique de profils fictifs sur Facebook, pouvant apparaître comme des variantes de « journal de personnage » (Larrivé, 2014) pour engager dans la lecture de faibles lecteurs voire des non-lecteurs (Lemarchand-Thieumel, 2014). Deux constats ressortent particulièrement. Tout d'abord, le dispositif d'écriture a permis d'engager de faibles lecteurs rejetant l'oeuvre et d'amorcer une lecture personnelle de l'oeuvre littéraire. Cependant, ce dispositif n'est pas une fin en soi, mais peut apparaître comme un outil pour l'enseignant afin de construire un « projet d'étude » de l'oeuvre à partir des lectures de sa classe.



IPHIGÉNIE SUR FACEBOOK : PORTRAITS NUMÉRIQUES ET LECTURE D'UNE ŒUVRE PATRIMONIALE

Claire Augé, Université Grenoble Alpes, LITEXTRA

Résumé

Dans la continuité d'une « pédagogie de l'immersion » (Jenny, 2008), notre étude vise à remettre en question l'intérêt didactique de l'écriture numérique de profils fictifs sur Facebook, pouvant apparaître comme des variantes de « journal de personnage » (Larrivé, 2014) pour engager dans la lecture de faibles lecteurs voire des non-lecteurs (Lemarchand-Thieurmél, 2014). Deux constats ressortent particulièrement. Tout d'abord, le dispositif d'écriture a permis d'engager de faibles lecteurs rejetant l'œuvre et d'amorcer une lecture personnelle de l'œuvre littéraire. Cependant, ce dispositif n'est pas une fin en soi, mais peut apparaître comme un outil pour l'enseignant afin de construire un « projet d'étude » de l'œuvre à partir des lectures de sa classe.

Abstract

In the continuity of an "immersive pedagogy" (Jenny, 2008), this study investigates the didactic interest of writing fake Facebook profiles, which may appear as variants of "character diary" (Larrivé, 2014), to engage in reading weak readers or even non-readers (Lemarchand-Thieurmél, 2014). Two observations stand out in particular. The first is the writing mechanism which enables engagement with reluctant readers who reject the work and initiates a personal reading of the literary work. However, the mechanism is not a goal in itself, but can be seen as a tool for the teacher to create a "research project" of the work through her classes readings.

Mots-clés : lecture, réseaux sociaux, écriture, faibles lecteurs, appropriation.

Keywords: reading, social media, writing, reluctant readers, appropriation.

Le réseau social Facebook, fondé en 2004, est entré dans le cours de Lettres dans le cadre de l'étude d'œuvres intégrales, par le biais d'enseignants innovants. Aujourd'hui, il grouille de profils de personnages fictifs : les exemples sont nombreux et variés, comme en témoigne un début de référencement réalisé par Le Baut (s. d.) sur Internet. Ainsi, sur Facebook, l'utilisateur peut découvrir les profils des personnages du *Père Goriot* créés en 2013 par la classe de Duret (2013) au lycée Vaugelas ou encore les six personnages de *La Peste*, pensés par les élèves de Palud au lycée Gabriel Touchard en 2014.

Si les liens entre lecture et écriture ne sont plus à prouver aujourd'hui, nous souhaitons remettre en question l'intérêt didactique d'une réécriture transmédiatique, sur les réseaux sociaux, de profils de personnages fictifs pour engager dans la lecture et amorcer l'étude d'une œuvre intégrale.

1. Réflexion théorique

1.1. Des difficultés à faire lire une œuvre intégrale patrimoniale au lycée

Amener ses élèves à lire une œuvre intégrale patrimoniale au lycée n'est pas toujours aisé pour l'enseignant, confronté à plusieurs difficultés. Tout d'abord, dans une perspective sociologique, « l'effondrement de la lecture entre la fin du primaire et le début du post-obligatoire », soit entre 11 et 16 ans, évoqué par Jenny (2008, p. 182) est confirmé par l'étude Ipsos *Les jeunes et la lecture* menée en 2017 par Vincent-Gérard. Cette désaffection de la lecture va de pair avec l'augmentation des œuvres patrimoniales en cours de français. Ces textes, qui ne sont pas écrits pour des enfants ni dans une perspective scolaire, obligent le lecteur à mobiliser un certain nombre de savoirs et de compétences : or, déjà en 1999, les sociologues Baudelot, Cartier et Détrez notaient que 15 % des adolescents, sondés dans leur étude, sont en « situation d'échec grave » (p. 43) dans leurs aptitudes en français; ce constat est réitéré par l'enquête PISA 2018 qui montre que 21 % des élèves sont en dessous du niveau minimal attendu (Chabanon *et al.*, 2018). De plus, les œuvres patrimoniales sont « radicalement éloignées » (Shawky-Milcent, 2016, p. 100) de l'horizon d'attente du lycéen. Ainsi, l'enseignant de français sait que « certains élèves ne lisent pas l'ensemble des œuvres » (Lemarchand-Thieurmél, 2014, p. 356) et connaît leur capacité à « ruser pour éviter [la] contrainte de la lecture » (Lemarchand-Thieurmél, 2014, p. 141). Lemarchand-Thieurmél

constate également que « certains élèves lecteurs ne comprennent pas vraiment l'œuvre qu'ils lisent. Ils s'attachent à saisir l'enchaînement des événements et tentent de répondre à ce qu'ils considèrent comme la demande scolaire » (Lemarchand-Thieurmél, 2017, p. 277).

On retrouve là la première posture d'apprentissage définie par Bucheton et Soulé (2009) : les élèves se lancent dans l'activité sans la réfléchir, à l'aveugle. Tâche trop lourde, la lecture peut alors être abandonnée par l'élève, qui rejette ainsi le texte littéraire et se place dans une posture d'apprentissage de refus, définie par les chercheurs comme un refus d'activité, une prise de position forte voire violente (Bucheton et Soulé, 2009). Ou bien, elle peut être détournée et reconfigurée : l'élève se situe alors dans une posture ludique-créative. Deux autres postures viennent compléter cette typologie : la posture réflexive, qui permet à l'élève non seulement d'agir, mais aussi de s'interroger sur son action, et la posture scolaire qui est adoptée par un élève soucieux de répondre aux attentes de l'enseignant. Les postures d'apprentissage nous sont utiles pour penser l'engagement des élèves dans l'activité, dans une approche pédagogique.

À ces postures d'apprentissage, nous souhaitons ajouter des postures de lecture de textes littéraires, distinguées par Bucheton (1999) dans le cadre de la didactique de la littérature. Celles-ci soulignent la diversité des rapports au texte au sein de la classe : la posture du texte-tâche, qui renvoie à une lecture ratée; celle du texte-action, au cours de laquelle le lecteur se situe à la hauteur des personnages; celle du texte-signé, par laquelle le texte est lu comme une fable; la posture du texte-tremplin qui invite alors le lecteur à exprimer des réflexions personnelles et enfin, la posture lettrée du texte-objet par laquelle le lecteur envisage le texte dans une perspective esthétique (Bucheton, 1999). La chercheuse souligne que le meilleur lecteur est celui qui sait circuler d'une posture à l'autre. Ces différentes postures, dans une approche littéraire, nous sont précieuses pour penser l'engagement dans la lecture des élèves.

1.2. L'immersion fictionnelle pour renouer avec un plaisir de la lecture

L'immersion fictionnelle est définie par Schaeffer (1999) comme une activité particulière homéostatique où deux mondes coexistent – celui de l'environnement réel et celui de l'univers fictif. Par la lecture même d'une fiction, le lecteur plonge dans son univers dont il visite « les contrées fictives », les habite et se mêle aux personnages, comme l'écrit Pavel dans *Univers de la fiction* (2017, p. 141). De là naît un plaisir certain :

[d]’où l’attrait, pendant notre enfance, des jeux fictionnels qui s’étirent sans fin [...]. D’où le goût aussi, plus tard, pour les romans fleuves ou les cycles romanesques (comme *La Comédie humaine* ou les *Barchester Novels*), pour les feuilletons (écrits ou télévisuels) qui n’en finissent pas, pour les films à suites (de *Freddy 1* à *Freddy 6*, en attendant *Freddy n*). (Schaeffer, 1999, p. 184)

En 2008, Jenny appelle à penser une « pédagogie de l’immersion » qui serait centrée « sur l’expérience imaginaire réelle vécue par le lecteur » (p. 185), seul moyen, selon le chercheur, de « combattre la désaffection de la lecture et de donner un peu de vraisemblance à la réalisation de ses objectifs patrimoniaux, sans pour autant renoncer à la formation d’une compétence analytique » (Schaeffer, 1999, p. 185). C’est dans sa continuité que nous souhaitons nous situer aujourd’hui.

1.3. Devenir le personnage pour s’approprier l’œuvre littéraire

Schaeffer (1999) étudie avec précision les vecteurs d’immersion fictionnelle, qui comprennent notamment la substitution d’identité et des processus de l’identification. Dans cette perspective, Larrivé (2014) propose un dispositif d’accompagnement de la lecture invitant les élèves à se mettre dans la peau d’un personnage, prolongeant la fiction par l’écriture de son journal. Ainsi, les élèves endossent son rôle et se mettent à sa place en écrivant à la première personne. Ils font alors l’expérience d’une lecture empathique, puisqu’ils lisent le texte en se mettant à la place du personnage, exprimant, dans l’écriture, non seulement ses émotions, mais aussi ses pensées et ses croyances.

Le dispositif d’écriture favorise l’appropriation de l’œuvre littéraire pour l’élève. En effet, par l’écriture créative, chacun déploie les quatre gestes appropriatifs identifiés par Shawky-Milcent (2016) : le prélèvement, la reformulation, le fait de se raconter et la réécriture.

Larrivé (2018) précise que ce dispositif d’écriture permet non seulement d’enrôler les élèves, mais aussi de développer leurs compétences lectorales (p. 191-193). De même, les travaux de Bazile et Plissonneau (2018) ont également souligné l’intérêt de l’identification pour faire émerger une lecture interprétative de l’œuvre.

1.4. De l'actualisation d'une œuvre littéraire en classe

Lorsqu'un lecteur découvre une œuvre littéraire, il développe une réception personnelle et subjective, voire une lecture actualisante selon la définition proposée par Citton (2007) :

[d]ès lors que (a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, (b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais (d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépayasant sur le présenté. (p. 384)

Ahr (2013) souligne à quel point il est important de laisser la place en classe à une actualisation. Pour ce faire, le travail de contextualisation doit être différé « aux moments opportuns » (p. 104). En effet, cela a, selon la chercheuse, pour conséquence d'« [occulter] [...] leur réception effective et personnelle du texte » et de leur ôter « la possibilité d'interroger non seulement ces textes du passé à la lumière de leur présent, mais également leur présent à la lumière de ce que ces textes ont à leur dire des générations passées » (Ahr, 2017, p. 9). Nous nous situons dans la continuité de la réflexion à Ahr.

2. Contexte expérimental

2.1. Facebook et le cours de français

L'outil Facebook est au cœur de notre étude. Nous souhaitons également le présenter rapidement à travers quatre caractéristiques qui nous semblent importantes — une écriture plurielle, une langue particulière, un élément du quotidien des jeunes et un lieu pouvant favoriser l'immersion fictionnelle — que nous souhaitons articuler avec différents travaux.

2.1.1. *Une écriture plurielle et transmédiatique*

Facebook est un réseau social réunissant une multitude de journaux intimes pour reprendre l'expression de Tournier (2004). Les portraits des individus s'écrivent à la première personne sur leur *mur* et se composent également des interactions entre le « je » et le monde qui les entoure sur leur profil. En effet, les portraits sur le réseau social s'enrichissent d'hyperliens, de musique, de photographies partagées, mais aussi de portraits d'amis (Wrona, 2012). Le

portrait est donc saisi dans un temps précis : non seulement il reflète le monde qui entoure l'individu, mais se compose de ces reflets.

Inviter les élèves à écrire le profil Facebook d'un personnage fictif, c'est les inviter à écrire un journal de personnage particulier dans la mesure où se mêleront l'écriture du « je » du personnage et le monde qui entoure l'élève. Ainsi, le réseau social est le lieu d'une écriture plurielle à plusieurs niveaux. En réécrivant une œuvre sur le réseau social, les élèves mettent en place un travail de transposition transmédiatique qui « consiste à étendre le monde fictionnel d'une œuvre littéraire, à l'étirer dans de multiples directions avec un ou plusieurs médias combinés interactifs » (Longuet, 2018, p. 80). Par l'écriture sur le réseau social, les élèves sont ainsi amenés à identifier les éléments signifiants du texte source et à les resémiotiser : la transposition transmédiatique associe l'univers fictionnel du texte source aux univers des élèves et au monde qui leur est contemporain par « le biais de documents appartenant à plusieurs types sémiotiques de médias comme la chanson, le clip vidéo, la photo journalistique, etc. » (Longuet, 2018, p. 86). Le chercheur note que ce travail permet de rapprocher l'œuvre de ses interprètes.

2.1.2. Une écriture singulière : la « conversation écrite »

Facebook, espace de clavardage, a sa propre langue, une « conversation écrite » mêlant à la fois un « écrit oralisé » et un « oral scripturé » selon Bernier (2011), qui permet de donner l'illusion de la présence de l'autre. Cela se manifeste à travers plusieurs éléments : les marques d'oralité, l'emploi d'abréviations, le recours à une iconicité (émoticônes, *smileys*) et une néographie comme les hashtags ou l'emploi de majuscules par exemple.

2.1.3. Une pratique quotidienne des élèves qui peut intéresser l'école

La troisième caractéristique du réseau social est d'être profondément ancré dans les pratiques quotidiennes des jeunes : en effet, les trois dernières études Ipsos Junior'Connect montrent qu'il est utilisé par 78 % ou 77 % des 13-19 ans entre 2016 et 2018 (Guillaume, 2016, 2018; Schmutz *et al.*, 2017). Or, Bucheton (2014) a noté que la prise en compte de l'outil numérique dont les élèves sont des utilisateurs réguliers « voire parfois compulsifs » (p. 293), dans la sphère scolaire, permet particulièrement, pour les élèves faibles, de les aider à développer leurs capacités à réfléchir et de progresser.

2.1.4. Facebook et l'immersion fictionnelle

Enfin, dans une approche plus littéraire, Facebook donne à voir des fictions, même si le réseau social s'y refuse et mène une véritable chasse aux sorcières à la recherche des faux comptes et des pseudonymes. Sans entrer dans une approche exhaustive, un exemple nous paraît important : Léon Vivien¹ est un instituteur se trouvant plongé dans le quotidien de la Première Guerre mondiale et racontant son quotidien sur un profil fictif du réseau social. Son histoire, écrite par le mémorial de la Grande Guerre du pays de Meaux, a provoqué un véritable engouement auprès des utilisateurs du réseau social : ils sont plus de 60 000 à être devenus son « ami » (Rouger, 2014), à échanger avec lui sur son profil, en lui souhaitant par exemple « bon courage », à suivre, au jour le jour, avec cent années de décalage, son quotidien. Cela nous amène à considérer que le profil de Léon Vivien donne une illusion de réalité au personnage, en utilisant les codes du réseau social, et facilite ainsi, pour son lecteur, l'immersion fictionnelle.

2.2. Hypothèses de recherche

En proposant aux élèves d'écrire des profils sur Facebook de personnages fictionnels, nous avons deux hypothèses. D'une part, nous supposons que l'écriture numérique transmédiatique permet d'engager les élèves dans la lecture, en calquant celle pratiquée sur les réseaux sociaux et en rapprochant l'œuvre de leurs horizons d'attente et de leurs vécus. D'autre part, nous supposons que cette écriture permet d'engager les élèves dans une lecture interprétative, à l'instar de l'écriture d'un « journal de personnage » (Larrivé, 2014).

2.3. Penser la lecture de l'œuvre racinienne

Nous avons choisi pour vérifier nos hypothèses de nous pencher sur la lecture scolaire d'un auteur particulièrement éloigné des élèves et de notre monde, Racine, comme le souligne Emelina (1999) dans son étude *Racine infiniment*. En effet, à la lecture de son œuvre, les élèves sont confrontés à de nombreux obstacles : la culture liée aux sujets des tragédies, mais aussi à la connaissance du classicisme, la langue poétique et l'écriture théâtrale, ce qui amène Campbell (2001) à penser que lire Racine au lycée relève d'une « mission impossible ». Pour pouvoir amener des élèves à lire une de ses tragédies, à la suite de Emelina (1999), nous pensons qu'il y a un « effort de rapprochement » majeur à fournir, dans une perspective

didactique, « qui ne doit pas être pris pour du galvaudage ou pour une pieuse acrobatie » afin de permettre de venir ou « revenir à Racine et découvrir [...] que ses tragédies n'en finissent plus de déborder sur notre temps, de dire plus intensément et dans une musique qui n'est plus la nôtre, nos désirs, nos aveuglements, nos douleurs, nos soifs pathétiques et terribles de bonheur » (Emelina, 1999, p. 198).

Dans le présent article, nous souhaitons voir dans quelle mesure l'écriture d'un faux profil Facebook permet d'opérer un rapprochement entre de jeunes lycéens du XXI^e siècle et la tragédie *Iphigénie*, dont l'enjeu du sacrifice et le sens du devoir déployé sont particulièrement lointains des problématiques actuelles de la jeunesse.

2.4. Contexte de l'étude

L'expérimentation observée a été menée, au cours de l'année scolaire 2018-2019, dans une classe de seconde d'un lycée de banlieue lyonnaise (Lycée Charlie Chaplin à Décines), composée de 33 élèves (16 garçons et 17 filles), principalement d'élèves en grande difficulté² et peu enclins à la lecture.

2.5. Présentation du dispositif

Le dispositif d'écriture sur Facebook, au cœur de notre étude, prend place dans un dispositif de lecture particulier, la modifiant en profondeur, poursuivant l'objectif de provoquer une immersion fictionnelle.

Chaque élève a été associé à un personnage en particulier et n'a lu que les scènes dans lesquelles son personnage apparaît. Cette lecture, que nous avons qualifiée d'identifiée, s'appuie sur deux hypothèses. La première est que, parce qu'incomplète, cette lecture permet d'éveiller chez les élèves un sentiment de frustration puisque des pans de la fable tragique lui manquent, et suscite ainsi l'envie de découvrir l'œuvre de Racine dans son intégralité. Ensuite, nous formulons l'hypothèse qu'en modifiant en profondeur la tragédie, la lecture identifiée permet de développer une immersion fictionnelle particulière, reposant sur le principe de la substitution d'identité. En effet, le dispositif de lecture exclut « les autres personnages de l'attitude d'immersion mimétique et [traite] leurs paroles selon la modalité des *fantasy negotiations* » (Schaeffer, 1999, p. 280-281).

La lecture parcellaire est réalisée individuellement à la maison et donne lieu à une première écriture personnelle d'un journal de personnage. Lors de cette première étape, 19 % des élèves de la classe sont dans une posture de refus, n'ayant ni lu l'œuvre ni écrit le texte demandé. Ensuite, les élèves, réunis en « cercles de personnage » coconstruisent une lecture interprétative centrée sur le personnage étudié et écrivent son journal collaboratif. Dans un troisième temps, les productions sont lues à l'ensemble de la classe, permettant à chaque « cercle de personnage » de découvrir, par une « expérience du récit », ce qu'en présentent les autres lecteurs à travers le journal du personnage qui leur est attribué. Ce temps se poursuit en un échange entre pairs (quatrième étape), où, à la manière d'un jeu de rôle, chacun incarne son personnage attribué. Enfin, la cinquième étape, chaque « cercle de personnage » écrit collaborativement le profil fictif du personnage attribué (voir annexe 1).

Nous proposons ici d'analyser uniquement cette dernière étape.

2.6. Contexte de l'écriture transmédiatique sur Facebook

Ce temps d'écriture se divise en trois moments. Individuellement, à la maison, les élèves réfléchissent au contenu du profil sur le réseau social : pour cela, une fiche de travail leur a été distribuée (voir annexe 2) les invitant à préparer des *posts*, à penser les liens entre les différents personnages, des hyperliens (musique, article de journal) qui pourraient être partagés par le personnage. Puis, au sein de leur « cercle de personnage », les idées sont discutées lors d'une deuxième étape. Enfin, l'écriture numérique du profil sur Fakebook³ – un outil qui imite le réseau social à seule vocation pédagogique – en salle informatique est réalisée : chaque « cercle de personnage » est réuni autour d'un même ordinateur et écrit, ensemble, les différents *posts*.

2.7. Données et méthodologie

Afin de répondre à nos questions, nous nous proposons d'étudier les profils créés dans la classe par les huit « cercles de personnage » : Agamemnon, Clytemnestre, Ulysse, Arcas, Achille, Iphigénie, Eriphile et Doris. Nous disposons également de l'enregistrement de la séance collective qui a précédé le temps d'écriture pour éclairer, le cas échéant, nos analyses.

Tout d'abord, nous essaierons de montrer en quoi l'écriture transmédiatique permet d'engager les élèves dans l'activité. Aussi, nous analyserons les productions en tentant de comprendre les

postures d'apprentissage des élèves à l'œuvre et d'observer l'appropriation de l'outil numérique lui-même. Pour cela, nous étudierons la « conversation écrite » (Bernier, 2011) et les hyperliens partagés. Nous faisons l'hypothèse que l'exploitation des codes du réseau social témoigne d'un engagement dans l'activité. Dans un second temps, pour voir si le dispositif d'écriture permet de rapprocher l'univers racinien des élèves et engager, par la même occasion, la lecture de l'œuvre, nous tâcherons d'observer les différentes postures de lecteur émergeant des écrits et les différents gestes appropriatifs mis en œuvre selon les travaux de Shawky-Milcent (2016) : le prélèvement, la reformulation, le fait de se raconter et l'invention liée à la réécriture. Enfin, nous nous demanderons si ce travail permet réellement d'enclencher une lecture interprétative. Pour cela, nous étudierons plus précisément les interprétations émergeant dans les différents profils en remettant en question les enjeux didactiques.

3. L'engagement des élèves par l'écriture transmédiatique

3.1. Un engagement dans l'activité

Tout d'abord, l'observation des profils de personnage montre que tous les travaux respectent la première consigne de l'exercice (voir annexe 2) – à savoir écrire au sein du groupe un minimum de cinq *posts* publiés. Seul un profil, celui d'Achille, se limite aux cinq *posts* attendus : le profil d'Arcas compte six *posts*, ceux d'Ulysse et de Doris sept, celui de Clytemnestre huit, celui d'Agamemnon neuf et ceux d'Eriphile et Iphigénie onze. Cette observation quantitative souligne un premier engagement dans l'activité : tout le monde répond aux attentes et la quasi-totalité de la classe les dépasse.

Une observation qualitative des différents *posts* publiés montre l'absence de la posture de refus et de la posture ludique-créative. En effet, aucun profil ne reprogramme l'activité ni ne la détourne. Un cas interroge toutefois ; des élèves partagent un article au sujet du mouvement des Gilets jaunes dans le profil d'Arcas. Cependant, le partage est justifié, selon eux, par un parallélisme entre le mouvement alors contemporain à l'écriture et le personnage qui appartient au peuple. Cette justification invite à penser qu'il s'agit d'une actualisation – sur laquelle on reviendra – et non d'une provocation dans une démarche ludique-créative. Un profil, celui d'Agamemnon, se distingue des autres dans la mesure où il est essentiellement un « résumé des actions », reformulant pas à pas quelques scènes de la tragédie, invitant à penser

ici les élèves plutôt dans une posture première; les élèves semblent avoir fait l'activité sans remettre en question l'exercice et sans s'engager individuellement dans l'exercice. S'il est difficile d'identifier la posture à l'œuvre, toujours est-il que cette première observation rapide des profils nous permet de constater un premier effet immédiat du dispositif sur l'engagement des élèves dans l'activité.

3.2. Un outil séduisant

Les élèves se sont emparés de l'outil qu'ils maîtrisent personnellement. Deux éléments retiennent notre attention pour étudier la séduction opérée par l'outil numérique : le partage d'hyperliens et l'écriture elle-même.

Dans un premier temps, tous les profils sont vraisemblables. Ils donnent à voir des profils Facebook proches du leurre puisqu'ils ressemblent aux profils de personnes réelles. Les codes de l'écriture du journal intime du réseau social sont exploités. Le « je » se déploie dans différents *posts* résumant ou évoquant des moments de vie, déployant des émotions et un certain nombre d'hyperliens sont partagés. Certes, les élèves étaient invités par les consignes à puiser dans leurs propres cultures et expériences en proposant un article de journal ou un morceau de musique que le personnage aurait pu partager sur son profil Facebook. Cependant, elles spécifiaient que seuls deux hyperliens étaient attendus par profil (un article et un clip, voir annexe 2). Or, le tableau 1 révèle que le nombre de partages sur chaque profil excède le nombre établi dans les consignes.

Tableau 1. Nombre d'hyperliens partagés dans trois domaines différents sur les huit profils Fakebook

Profils	Musique	Articles	Autres (film, livre, objet)	Total
Clytemnestre	1	0	0	1
Ulysse	2	1	1	3
Agamemnon	1	0	1	2
Arcas	2	1	0	3
Achille	1	1	0	2
Eriphile	2	1	1	4
Iphigénie	3	1	0	4

Quatre « cercles de personnage » ont particulièrement investi l’hyperlien musical en partageant plus d’un titre. De même, trois groupes ont proposé un autre hyperlien spontanément (film, livre ou objet). Au contraire, le partage d’articles n’a pas rencontré le même succès. Nous supposons que cette différence s’explique par le fait que le partage de clips est une pratique plus habituelle des élèves que le partage d’articles de journaux. Les profils rendraient alors compte de leurs propres pratiques d’écriture sur les réseaux sociaux.

Dans un second temps, nous formulons l’hypothèse que l’engagement des élèves se manifeste dans la simplification linguistique à l’œuvre dans la réécriture transmédiatique. Pour observer cela, nous avons relevé, à la suite des travaux de Bernier (2011) sur la « conversation écrite », s’il y avait la présence d’une oralité et d’abréviations, l’emploi de l’iconicité et trois usages néographiques – la présence du hashtag, la ponctuation renvoyant à une expressivité à l’instar de « ?????!!!!!! » ou l’usage des majuscules pour exprimer un changement de ton. Nous en avons spécifié le cas échant entre parenthèses le nombre d’occurrences (voir tableau 2).

Tableau 2. Étude linguistique de la « conversation écrite » dans les huit profils des personnages d’Iphigénie

Profils	Oralité	Abréviation	Iconicité (émoticônes et <i>smileys</i>)	Néographie (hashtag)	Néographie expressive	Néographie (Majuscule)
Clytemnestre	Oui	Non	Non	Non	Oui (4)	Non
Ulysse	Oui	Non	Non	Oui (1)	Oui (1)	Non
Agamemnon	Oui	Non	Non	Non	Oui (2)	Non
Arcas	Oui	Non	Non	Oui (7)	Non	Non
Achille	Oui	Non	Oui (1)	Non	Oui (1)	Non
Eriphile	Oui	Non	Oui (17)	Non	Oui (2)	Oui (1)
Iphigénie	Oui	Non	Oui (6)	Oui (1)	Non	Non
Doris	Oui	Non	Oui (1)	Non	Oui (1)	Non

Le tableau 2 mène à un premier ensemble de réflexions. Tout d’abord, on ne trouve pas d’abréviations dans les écrits des élèves; on peut supposer que cela relève de la conscience de l’écriture scolaire qui impose une langue écrite complète. Cependant, tous les profils présentent une oralité : cela passe notamment par l’absence du « ne » discordantiel caractéristique de la langue orale, des phrases nominales, des anacoluthes ou encore la présence d’onomatopées ou de formules orales. Ainsi, le « merciiii » avec un allongement du

« i », que l'on trouve à deux reprises sur les profils d'Iphigénie et de Doris, nous semble témoigner d'une écriture spontanée chez les élèves. De même, on retrouve de nombreux signes linguistiques caractéristiques de la « conversation écrite » : l'iconicité apparaît dans 50 % des profils, une néographie dans 87,5 % des cas. Notre hypothèse est que l'écriture transmédiatique leur permet d'écrire facilement, selon leurs habitudes; le média offre une simplification linguistique qui leur permet de s'engager plus aisément.

Au terme de cette première analyse, nous pouvons constater que les élèves se sont engagés dans l'activité et dans l'écriture du réseau social. Néanmoins, les profils rendent compte d'une pratique ordinaire. Il s'agit à présent de se demander, si le recours à leur quotidien permet de les engager dans la lecture de l'œuvre racinienne.

4. L'engagement dans la lecture par l'écriture transmédiatique

4.1. La trace d'une lecture empathique et d'une pluralité de postures de lecteur

Les différents profils témoignent d'une immersion fictionnelle par le biais d'une identification. En effet, les personnages tragiques sont considérés comme des personnes exprimant leurs émotions sur leur *mur*. Celles-ci sont de deux ordres. Tout d'abord, les élèves ont développé celles évoquées dans la tragédie lue. Ainsi, dans l'illustration 1, on peut lire le désespoir, la colère et l'amertume d'Agamemnon refusant de sacrifier sa fille après avoir consulté l'oracle, trois mois avant le début de la tragédie.

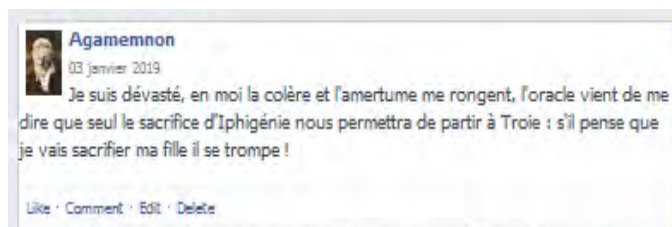


Illustration 1. Extrait du profil d'Agamemnon

D'autres émotions exprimées résultent d'une projection voire d'une substitution d'identité opérée par les élèves. C'est le cas de l'illustration 2.



Illustration 2. Extrait du profil d'Eriphile

Les élèves du « cercle de personnage » d'Eriphile choisissent de partager le clip *Shallow* de Lady Gaga et Bradley Cooper (voir illustration 2); pour eux, cette musique vient définir le personnage – « cette chanson me caractérise plutôt bien » – et évoquer une multitude d'émotions de la mélancolie à la jalousie tout en évoquant l'amour secret pour Achille dont le nom ne peut être écrit – « alors celle-ci me donne envie de connaître un amour éternel avec... ! ». Or, si l'émotion est ici reliée à l'amour malheureux de la princesse envers le héros grec, évoqué dans la tragédie de Racine, la projection anachronique de la souffrance sur la Saint-Valentin témoigne d'une substitution d'identité; les élèves endossent l'amour d'Eriphile et le mêlent à leurs propres référentiels.

Le dispositif de la lecture identifiée et de l'écriture d'un profil de personnage invite les élèves à se placer dans une posture de texte-action, déployant un « effet-personne » (Jouve, 1992). À l'instar des deux exemples présentés, tous les profils montrent que cette posture a été investie.

Certains profils donnent à voir l'émergence d'autres postures de lecture. Ainsi, on trouve une posture de lecture « texte-signé », montrant que la tragédie *Iphigénie* est lue comme une fable. On l'évoquait plus haut : Arcas clame sa revendication au mouvement des Gilets jaunes, le 24 septembre 2018 (soit quelques semaines avant le premier acte de ce mouvement), en partageant un article publié le 29 mars 2019 dans le journal *Le Monde* (voir illustration 3).

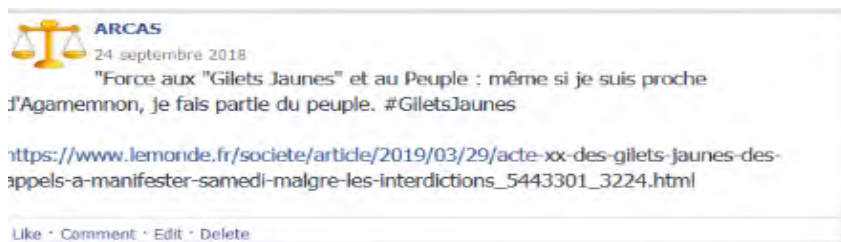


Illustration 3. Extrait du profil d’Arcas

Le personnage qui « [fait] partie du peuple » semble être élevé par les élèves à travers ce *post* au statut de représentant du mouvement politique contemporain de l’écriture. L’élève convoque sa lecture pour penser le monde qui l’entoure. On retrouve également la posture du « texte-tremplin » montrant que les élèves se sont livrés à des réflexions personnelles. Un *post* sur le profil d’Ulysse rend hommage au roman de Tolkien *Le Seigneur des Anneaux* sans autre commentaire que « j’aime ce roman d’aventure » : le « je » fictif et celui de l’élève semblent s’associer. De même, on trouve sur le profil d’Eriphile un article sur l’accouchement sous X : la quête familiale du personnage tragique semble ici plutôt être le support d’une réflexion pour les élèves, dans une posture de « texte-tremplin », sur l’abandon dans notre monde.

Cette observation des profils montre que les élèves déploient une posture de « texte-action » accomplie dans tous les travaux, voire font émerger d’autres postures de lecture dans certains écrits. Or, cette circulation entre différentes postures de lecture est un indicateur, selon Bucheton (1999) d’une lecture plus approfondie.

4.2. Une réécriture qui témoigne d’une appropriation de l’œuvre en cours : la place du texte source entre prélèvement et reformulation

Afin de vérifier si un engagement dans la lecture de l’œuvre s’est produit, nous avons étudié l’appropriation du texte source en nous appuyant sur les travaux de Shawky-Milcent (2016). Tout d’abord, nous avons choisi de répertorier les gestes du prélèvement et de la reformulation, dans la mesure où ils témoignent, avec précision, d’un rapport au texte lui-même et non à la fable. Dans le tableau 3, nous avons fait figurer le nombre de gestes appropriatifs opérés et, le cas échéant, les extraits concernés; la reformulation peut renvoyer soit à une scène soit à des vers, réécrits par les élèves.

Tableau 3. Étude des gestes appropriatifs du prélèvement et de la reformulation

	Prélèvement	Reformulation
Clytemnestre	0	2 (III,5, V,5)
Ulysse	0	2 (V,6 et v.30)
Agamemnon	0	7 (I,1, II,2, IV,4, V,3, V,5 et v.63-68 et v.578)
Arcas	0	3 (I,1 / III,5 et v.1)
Achille	0	2 (V,6)
Eriphile	0	4 (II,1, II,3, III,5, V,5 et v.498-502)
Iphigénie	0	3 (II,5, III,5, V,5)
Doris	0	3 (II,1, III,5, V,5)

L'analyse du tableau 3 indique une absence complète du geste appropriatif du prélèvement; le texte n'est pas cité. Cela nous semble un point intéressant; nous formulons l'hypothèse que la reformulation de vers témoigne d'un retour au texte précis. Elle apparaît dans la moitié des profils de la classe. Au contraire, la reformulation d'une scène peut être liée soit à l'appropriation de la lecture dans une démarche synthétique soit au souvenir du récit. Néanmoins, qu'il y ait eu une lecture effective du texte ou une simple « expérience du récit » (Lemarchand-Thieurmél, 2014), les huit profils de personnage témoignent d'une appropriation en cours. Cela nous semble être le premier témoin d'un engagement dans la lecture.

4.3. Entre invention et reformulation pour aider à la compréhension de l'œuvre

Les consignes invitent les élèves à dépasser les règles d'unité de la tragédie classique et à écrire au-delà de l'œuvre tragique afin de créer un profil vraisemblable. Le personnage doit donner une illusion de réalité et cela passe par une réécriture de l'œuvre niant la règle d'unité de temps et d'unité de lieu dans la mesure où Facebook est « un journal extime » et un réseau social, unissant sur un espace numérique différents lieux.

Ainsi, les publications remontent le temps et si le jour tragique est ici le 3 avril 2019 – jour de l'écriture numérique en classe –, Clytemnestre évoque, par exemple, son couronnement suite à son mariage avec Agamemnon dans un *post* datant du 22 août 1994 puis la naissance de son aînée Iphigénie le 11 mai 1999 (voir illustration 4).



Illustration 4. Extrait du profil de Clytemnestre

De même, certains *posts* renvoient au temps d’après la tragédie; la vie se poursuit et le profil continue donc de s’écrire – à l’exception de celui d’Eriphile qui devient une « page souvenir » comme sur le réseau social : le jour d’après est le jour du départ des guerriers pour Troie et de l’inquiétude d’Agamemnon. En effet, celui-ci demande à Clytemnestre sur son profil si elle pourra un jour lui pardonner.

De même, l’unité de lieu disparaît. L’écriture du profil lève le rideau sur le hors-scène caché du texte racinien. La mort d’Eriphile n’est plus seulement connue par le récit d’Ulysse; Doris, présente, la décrit immédiatement et spontanément sur son profil (voir illustration 5).

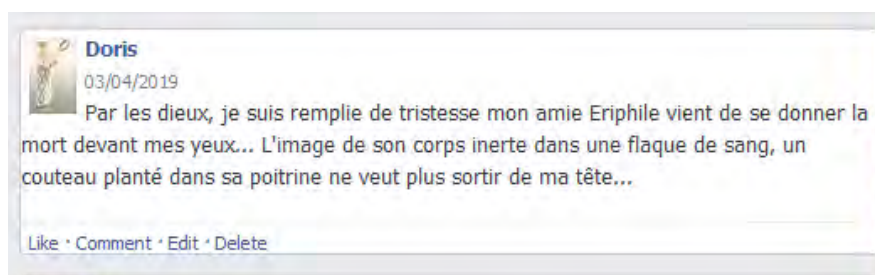


Illustration 5. Extrait du profil de Doris

La parole n’est plus uniquement échangée dans l’espace scénique; les personnages dialoguent entre eux, hors de la scène, par messages interposés (voir illustration 6).

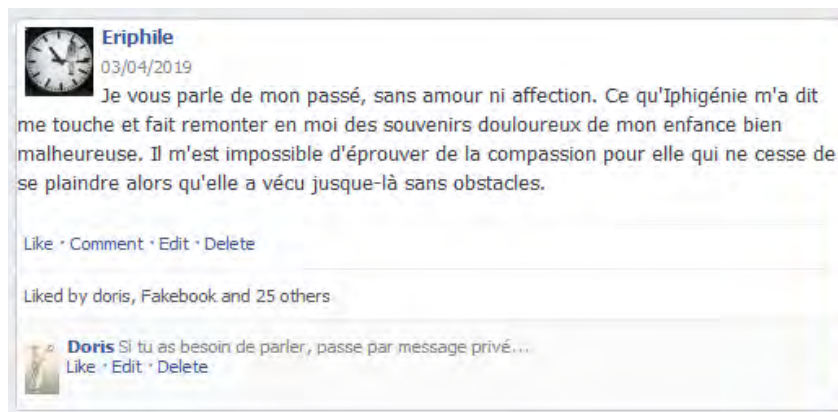


Illustration 6. Extrait du profil d'Eriphile

On peut noter également que d'autres personnages interviennent dans leurs histoires. Ménélas, par exemple qui n'apparaît pas dans le texte racinien, réagit sur le profil de son frère (voir illustration 7).



Illustration 7. Extrait du profil d'Agamemnon.

Les exemples sont nombreux. La scène théâtrale a disparu et c'est tout un monde qui surgit dans le profil fictif du personnage; non seulement le hors-scène racinien, mais aussi un « hors-œuvre » racinien.

Cependant, cet ailleurs temporel et spatial ne nous semble pas nécessairement relever de l'invention; il déploie la pièce de Racine dans une nouvelle chronologie et dans une nouvelle spatialisation. En effet, l'écriture du profil invite les élèves à dépasser certains obstacles de compréhension. Sur le profil d'Agamemnon, on trouve trois *posts* évoquant les trois mois écoulés entre l'oracle et le jour tragique. Il s'agit là d'un réarrangement chronologique de la scène d'exposition. Le *post* du 3 janvier 2019 (voir illustration 7) reformule les vers 63 à 58 en reprenant les sentiments d'Agamemnon : « je suis dévasté, en moi la colère et l'amertume me rongent ». En effet, dans l'œuvre de Racine sont évoqués « mille sanglots » et le souhait de

désobéir aux dieux – « Je condamnai les dieux, et sans plus rien ouïr,/ Fis vœu sur leurs autels de leur désobéir ».

La réécriture de l'œuvre proposée par le dispositif semble apporter une aide particulière aux élèves pour dépasser des soucis de compréhension et déployer les vers raciniens, en mêlant la reformulation à l'invention.

4.4. « Se raconter » : l'extension fictionnelle de l'univers racinien

Nous avons vu que les élèves étaient invités, par les consignes, à puiser dans leurs propres cultures et expériences en partageant plusieurs hyperliens. Notre précédent recensement montre que ce point a particulièrement été investi : les élèves se sont prêtés à une resémiotisation du texte racinien en élargissant ainsi son univers et en l'entremêlant à leur monde. En effet, les références partagées s'ancrent dans leur quotidien (voir tableau 4).

Tableau 4. Références actualisantes dans les huit profils réalisés

Musique	• <i>La Marseillaise</i> – Ulysse • James Brown, <i>I feel good</i> (1965) – Agamemnon • Survivor, <i>Eye of Tiger</i> (1982) – Ulysse • Jerry Goldsmith, <i>Not without my daughter</i> (1991, musique de film) – Clytemnestre • Vitaa, <i>Ma soeur</i> (2009) – Iphigénie • Kendji Girac, <i>Les yeux de la mama</i> (2015) – Iphigénie • PNL, <i>Humain</i> (2016) – Achille • Kalash Criminel, <i>Sale sonorité</i> (2016) – Arcas • Dadjou, <i>Jaloux</i> (2018) – Eriphile • Lady Gaga et Bradley Cooper, <i>Shallow</i> (2018) – Eriphile • Ariana Grande et Victoria Monét, <i>Monopoly</i> (2019) – Iphigénie • Grégoire, <i>Chanson pour un enterrement</i> (2019) – Doris • Kery James – (rappeur, 1977 – X) Arcas
Articles de presse ou de blogue	• Les fleurs de l'amour (page officielle du site Interflora)⁴ – Iphigénie • « Quels droits pour les enfants nés sous X et leurs mères ? » (29 décembre 2015, <i>Le journal des Femmes</i>)⁵ – Eriphile • 10 conseils pour organiser votre mariage (26 décembre 2017, <i>La Mariée aux pieds nus</i>)⁶ – Achille • « La neige et les vents violents balayent la Grèce » (24 janvier 2019, <i>sott.net</i>)⁷ – Ulysse • Acte XX des « gilets jaunes » : des appels à manifester samedi malgré les interdictions (29 mars 2019, <i>Le Monde</i>)⁸ – Arcas
Film	James Cameron, <i>Titanic</i> (1998) – Eriphile
Livre	Tolkien, <i>Le Seigneur des anneaux</i> (1954-1955) – Ulysse
Objet	Masque d'Agamemnon découvert en 1876 – Agamemnon

Une écriture actualisante est donc bien mise en place par les élèves ayant tissé des liens entre Racine, James Cameron, Lady Gaga ou Kalash Criminel. Ainsi, les élèves du « cercle de personnage » Eriphile justifient le partage de l'hyperlien de la chanson *Shallow* de Lady Gaga et Bradley Cooper : « Mon morceau préféré, c'est *Shallow* de Lady Gaga. En effet, cette chanson me caractérise plutôt bien. Enfin... presque ! Elle raconte une histoire d'amour alors celle-ci me donne envie de connaître un amour éternel avec... ». Les élèves réunissent ici l'amour malheureux d'Eriphile pour Achille évoqué par Racine et la chanson lyrique contemporaine en actualisant le personnage. L'article d'actualité sur le mouvement des Gilets jaunes en France est justifié en quelques mots par les élèves : « même si je suis proche d'Agamemnon, je fais partie du peuple ». La notion de « confident » propre à la tragédie est ici rapprochée de celle du « peuple », actualisée à travers le mouvement populaire de 2019 par les élèves.

Si la pertinence des liens peut parfois être remise en question, ils témoignent, par l'actualisation, d'une appropriation de l'œuvre racinienne. En effet, ces partages donnent à voir en palimpseste les émotions et pensées des sujets lecteurs qui, à travers ces « correspondance[s] entre le monde du texte et [leur] monde intérieur » (Shawky-Milcent, 2016, p. 97), se racontent eux-mêmes. Ainsi, le profil fictif d'Arcas montre des élèves investis dans l'actualité du mouvement des Gilets jaunes et passionnés de rap français à travers deux artistes mentionnés, Kery James et Kalash Criminel, évoquant, dans leurs titres, leur propre quotidien à travers les thèmes de la vérité, des banlieues et des inégalités françaises. *A contrario*, le profil fictif d'Eriphile présente un portrait composite de jeunes filles questionnant l'amour, la sororité, la jalousie et la famille.

Un double mouvement semble s'opérer; l'actualisation permet de rapprocher l'œuvre du monde connu des jeunes lecteurs, mais elle amène également au sein de l'œuvre le portrait de ses lecteurs. Ce double mouvement nous semble être également un indicateur de l'engagement dans la lecture.

4.5. L'invention : quand le personnage racinien se rapproche des élèves...

Certains groupes se sont investis davantage dans l'écriture du faux profil et ont imaginé des actions menées par leurs personnages avant le jour tragique, ce qui n'était pas demandé expressément dans les consignes (voir annexe 2). Ainsi, c'est l'unité d'action qui s'efface et

nous voyons les personnages s'affairer à d'autres activités, déconnectées de l'œuvre racinienne. Iphigénie évoque sur son *mur* les préparatifs de son mariage avec sa recherche de robe de mariée et Clytemnestre, par exemple, rapporte des événements de son quotidien, comme se promener dans « les jardins odorants du château » et en profite pour « couper quelques roses et en faire un magnifique bouquet » (voir illustration 8).



Illustration 8. Extrait du profil de Clytemnestre.

Ce point mérite une attention particulière. S'il nous semble témoigner d'un engagement dans la construction d'un profil vraisemblable, l'invention à l'œuvre modifie la nature du personnage racinien. En effet, en racontant son quotidien, il perd sa supériorité et devient un individu normal; cela semble avoir deux conséquences importantes. Tout d'abord, le personnage se rapproche ainsi, en perdant de sa superbe, des élèves, ce qui facilite le processus d'identification et efface la tentation du rejet du livre. Mais cela modifie également en profondeur la notion de tragique classique; l'écriture de profils Facebook amène-t-elle à réécrire l'œuvre en glissant du tragique du XVII^e siècle à une pensée tragique moderne dans la lignée de Beckett et éloigne-t-elle les élèves de l'œuvre lue ?

Le dispositif semble aider les élèves à s'engager dans la lecture en témoignant, par la réécriture transmédiatique, d'une appropriation en cours de l'œuvre, par l'intermédiaire d'une lecture effective ou d'une « expérience du récit ». Cependant, ces engagements, somme toute

positifs, interrogent sur une limite du dispositif : éloigne-t-il paradoxalement les élèves de l'œuvre classique à lire ?

5. Un dispositif en question : un dispositif pour engager les élèves dans une interprétation de l'œuvre ?

Sur l'ensemble des 64 *posts* publiés sur tous les profils, deux grandes thématiques sont représentées : 20 *posts* évoquent la dimension amoureuse de la tragédie et 19 *posts* le sacrifice. Cependant, l'observation des différents profils ne montre pas un équilibre entre les deux thèmes. Les profils des personnages renvoyant au trio amoureux (Achille, Iphigénie, et Eriphile, auquel on peut ajouter la confidente d'Eriphile, Doris) évoquent à peine le sacrifice et la dimension militaire (sept *posts*, soit 21 % des *posts*) faisant une grande place à la dimension amoureuse (quatorze *posts*, soit 41 %). Au contraire, le profil d'Agamemnon ne l'évoque pas du tout. Dans la mesure où l'enjeu de la tragédie de Racine est le sacrifice, cette observation invite à réflexion : le dispositif permet-il l'amorce d'une lecture interprétative ?

5.1. *Iphigénie* : une simple histoire de cœur ?

La thématique du mariage revient à de nombreuses reprises dans les différents profils : Achille et Iphigénie sont affairés à l'organisation tandis qu'Eriphile exprime sa jalousie. En mettant en lumière cet élément de la pièce retenu par les élèves, on peut alors se demander si le dispositif ne devient pas alors un écran, les éloignant de l'enjeu véritable de la tragédie.

Par exemple, la rivalité amoureuse entre les deux amies Iphigénie et Eriphile prend une place très importante dans les différents écrits. Ainsi, sur le profil d'Iphigénie, on trouve non seulement le partage du clip vidéo de Vitaa *Ma sœur*, dont les paroles évoquent la trahison d'une sœur de cœur tombée amoureuse du copain de l'autre, mais aussi une allusion à cette rivalité dans un *post* en fin de jour tragique : « Je viens d'apprendre la mort d'Eriphile je suis triste même si elle m'a trahie en aimant également Achille ». La nuance apportée au chagrin témoigne d'une rivalité beaucoup plus présente que dans l'œuvre de Racine; l'Iphigénie de Racine oublie vite sa jalousie tandis que celle des élèves demeure amère (voir illustration 9).



Illustration 9. Extrait du profil d’Iphigénie.

On se situe ici au-delà de la simple reformulation de la cinquième scène du deuxième acte de la tragédie racinienne; il semble s’agir plutôt d’une recreation qui vient réécrire l’œuvre de Racine en en modifiant un enjeu en profondeur. D’ailleurs, le sacrifice n’est évoqué qu’une seule fois sur le profil de la princesse (voir illustration 10).

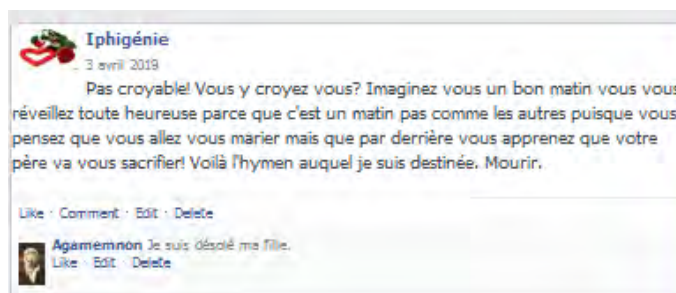


Illustration 10. Extrait du profil d’Iphigénie.

Le devoir et la force du caractère d’Iphigénie développés chez Racine n’apparaissent pas ici; on devine plutôt sa colère – « vous y croyez-vous ? » – contre son père. Il y a à présent deux Iphigénie qui se distinguent : d’une part celle de Racine, d’autre part celle des élèves.

5.2. Le paradoxe du dispositif : un Agamemnon non actualisé, mais plus proche de l'enjeu du texte

L'enjeu majeur d'*Iphigénie* est, nous l'avons dit, le sacrifice. Cependant, ce mot et ses synonymes n'apparaissent qu'à dix reprises dans l'ensemble des profils, dont cinq occurrences sur le profil d'Agamemnon, et une seule mention sur les profils d'Iphigénie, d'Eriphile, d'Ulysse, de Doris et d'Achille. Ainsi, le sacrifice n'est pas évoqué une seule fois sur les profils d'Arcas et de Clytemnestre, même s'il peut être sous-entendu à travers l'expression « secret touchant » sur le profil d'Arcas. Cela attire particulièrement notre attention, d'autant plus que le profil d'Agamemnon est celui qui tend essentiellement vers la reformulation et témoigne de moins d'engagements dans l'invention. En effet, sur le profil du roi de Mycènes, sept *posts* (sur les neuf) sont des résumés de scènes ou de vers. L'illustration 11 synthétise la deuxième scène du deuxième acte, première rencontre entre Iphigénie et son père, qui se termine sur les mots du roi : « Vous y serez, ma fille./ Adieu ». Les élèves ont alors reformulé le texte dans leurs propres mots.



Illustration 11. Extrait du profil d'Agamemnon.

Un seul *post* évoque une actualisation; est partagée la chanson de James Brown, *I feel good*, pour illustrer le soulagement d'Agamemnon à la fin de la tragédie de voir sa fille épargnée. Le dernier *post* partage maladroitement une photographie du masque d'Agamemnon exposé au Musée archéologique d'Athènes, justifiée par le texte suivant : « Cool ils ont retrouvé mon masque !!! » (voir illustration 12). Ici, la pertinence du partage en lien avec la tragédie classique peut être remise en question.

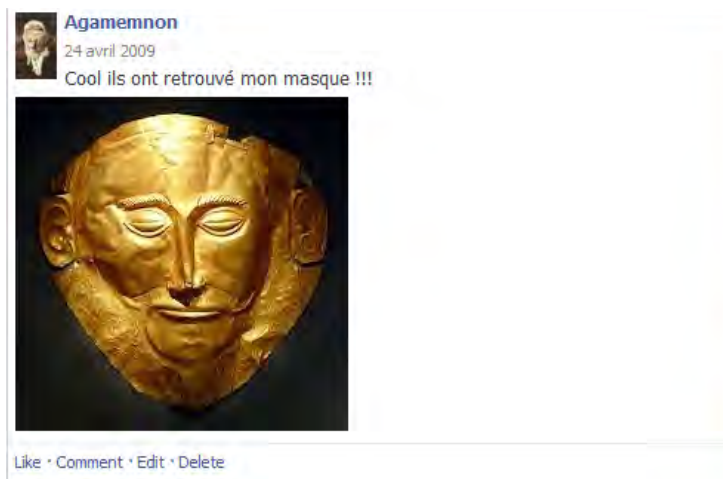


Illustration 12 Extrait du profil d'Agamemnon

Et pourtant, ce seul profil, qui semble témoigner ainsi d'un engagement moindre, est en même temps le seul qui interroge cet enjeu clé de la pièce, le sacrifice. Ce paradoxe invite à réflexion.

Nous avons donc comparé les profils écrits par les élèves avec les échanges intersubjectifs qui ont eu lieu lors de la séance précédente (voir annexe 1). Le sacrifice n'est ni méconnu ni ignoré. En effet, les questions sont alors nombreuses, exprimées par des élèves issus de tous les « cercles de personnage ». L'illustration 13 nous semble, à ce titre, intéressante. Inès, qui a participé à l'écriture collaborative du profil d'Iphigénie, interroge le reste de la classe; elle ne comprend pas pourquoi le roi cache la vérité du sacrifice à sa fille.

Inès (Iphigénie à Agamemnon) : Oh et pourquoi vous êtes pas venu nous le dire en face ?
 Medhi (Agamemnon) : Oh déjà tu vas te détendre. T'es ma fille, tu te calmes. Si tu veux pas que je te [fais] tuer. Ah je rigole.
 Pablo (Agamemnon) : Parce qu'on voulait annuler.
 Inès (Iphigénie) : Mais pourquoi pas le dire en face ? On aurait pu régler le problème.
 Pablo (Agamemnon) : Ben parce que si on annule, pas besoin de le dire.
 Ruben (Agamemnon) : Et techniquement, tu l'as pas compris mais on te le dit.
Prof : Les Iphigénie aviez-vous compris cela dans le texte ? Une scène où il rencontre Iphigénie et Agamemnon lui dit plus ou moins qu'il va la tuer ?
 Inès (Iphigénie) : Oui maintenant.
 Yasmine (Iphigénie) : Non
Prof : Ah ça veut peut-être dire qu'il y a un double sens alors dans le texte.
 Inès (Iphigénie) : Elle lui demande quand le sacrifice aura lieu. Il dit oui. Puis il dit qu'elle y sera et après elle dit Adieu.
Prof : Et est-ce qu'Iphigénie peut comprendre ce double langage à ce moment-là ?
 [...]
 Inès (Iphigénie) : Non mais nous quand on lit on peut pas deviner là mais le spectateur peut comprendre.
Prof : Effectivement. Il y a là deux niveaux de lecture !

Illustration 13. Extrait d'un échange collectif en classe entière

Dans cet échange, Inès conteste le texte, amorçant d'ailleurs une posture de « texte-objet » avec la prise de conscience guidée par l'enseignant de deux niveaux de réception de l'œuvre racinienne. Loin d'être ignoré, le sacrifice est au cœur des questionnements. On peut donc en déduire que les questionnements ne trouvent pas leur place pour les élèves dans l'écriture du profil. Nous formulons l'hypothèse qu'en écrivant les profils, les élèves se sont concentrés sur ce qu'ils comprenaient et ont, *de facto*, écarté tout ce qui était, pour eux, incompréhensible, non seulement l'aspect littéraire du texte – langue, référence, etc. – mais aussi les questions éthiques. La peur de l'erreur, le jeu de la sécurité – on n'écrit que ce qui a été compris – à l'œuvre dans l'écriture semble les avoir invités à tout simplement taire le sacrifice. En effet, sans culture littéraire et religieuse, sans contextualisation, les élèves ne peuvent concevoir qu'un parent puisse vouloir sacrifier son enfant, ni le poids d'une religion exigeant des sacrifices humains, ni le lien logique entre la mort d'une jeune fille et la venue de vents. Ces réflexions ne peuvent plus être comprises au XXI^e siècle sans recours à des connaissances livresques et culturelles. Le dispositif d'écriture de l'œuvre n'éloignerait pas tant de l'œuvre racinienne, mais ne témoignerait que des éléments compris et appropriés.

Cela signifie que le dispositif d'écriture ne saurait être un aboutissement, mais doit permettre à l'enseignant de développer une étude de l'œuvre. Dans quelle mesure le dispositif permet-il de faire émerger ces questionnements ? Cette question fera l'objet d'une prochaine analyse. L'échange donne à voir une réflexion autour de l'œuvre, venant montrer un biais de l'écriture

transmédiatique; les profils ne donnent pas à voir l'intégralité des réflexions du sujet-lecteur, écartant les tâtonnements et les hésitations.

Toutefois, nous considérons que s'il y a un questionnement, c'est qu'il y a bien un intérêt pour le texte littéraire.

5.3. Un « éclairage dépayçant sur un texte du passé » (Citton, 2007, p. 384) : la lecture d'Eriphile

Si l'on note une certaine limite du dispositif d'écriture, insuffisant si la contextualisation et l'étude du texte ne sont pas prises en charge ensuite par l'enseignant, et si un temps de questionnements sur l'œuvre n'a pas lieu après l'écriture, il semble toutefois dans un même temps faire émerger une actualisation de l'œuvre de Racine. C'est le cas de la lecture du personnage d'Eriphile qui modifie en profondeur *Iphigénie*. Ce personnage a particulièrement retenu l'attention des élèves, alors qu'elle est plus discrète dans la tragédie de Racine; elle est en effet le personnage le plus évoqué sur l'ensemble des huit profils (seul celui d'Arcas ne l'évoque pas, et 21 % des *posts*, sans compter son propre profil la mentionnent).

Iphigénie de Racine est une tragédie singulière dans la mesure où elle se termine sur une fin heureuse, où le spectateur, entraîné par les autres personnages, est soulagé lors du dénouement de voir Iphigénie échapper au sacrifice. Il est alors peu touché par la mort d'Eriphile. En effet, le dramaturge écrit que cette princesse « mérite en quelque sorte d'être punie, sans être pourtant tout à fait indigne de compassion » (Racine, 2010, préface). Si dans la tragédie, elle est un personnage secondaire qui meurt, hors-scène, dans une certaine indifférence, elle concentre l'attention des élèves. Cette compassion évoquée par Racine a été très investie par la classe qui propose une nouvelle lecture de ce personnage et donc de la tragédie.

L'observation des différents profils construit un portrait complexe de ce personnage : si elle est parfois un simple personnage sacrifié sauvant Iphigénie et ramenant les vents (Agamemnon et Ulysse), elle est un personnage considéré (Clytemnestre lui rend hommage) voire une amie (Doris, Iphigénie et Achille). Ainsi, Doris devient une confidente au sens moderne du terme : elle est la meilleure amie d'Eriphile; Iphigénie la considère comme sa « sœur de cœur ». Les élèves ayant écrit le profil de cette princesse étrangère la présentent comme un être complexe malheureux. Sur son profil se lit une profonde souffrance. Onze *posts* ont été écrits : un annonce sa mort et est rédigé par Doris; tous les autres renvoient à une

douleur : six évoquent son amour pour Achille et sa jalousie envers Iphigénie, trois à la souffrance de sa situation d'orpheline et un à son mal-être. La méchanceté du personnage qui dénonce tout de même son amie en apprenant qu'elle pourrait être sacrifiée – et donc laisser Achille libre – est justifiée, pour les élèves, par ce profond mal-être dont Doris essaie de la décharger en l'invitant à parler dans de nombreuses remarques à l'image de l'illustration 14.



Illustration 14. Extrait du profil d'Eriphile

Sur son profil, on peut lire ainsi que « personne ne veut [d'elle] » : la page semble faire entendre un puissant appel à l'aide qui n'est entendu par personne d'autre que Doris impuissante. Son sacrifice tend à devenir un suicide. Eriphile devient la figure de l'étrangère sans lien, dans un monde où ceux qui l'entourent sont en famille, en couple et chez eux. Elle est la figure de la déracinée qui est sacrifiée dans l'indifférence générale; elle fait entendre la voix de ceux qui sont condamnés à souffrir en silence. Il ne s'agit pas d'une recreation du personnage à l'instar du cas du personnage d'Iphigénie étudié précédemment, mais d'une réception singulière propre à la situation de lecture. Inconsciemment, les élèves s'inscrivent dans la réception des mythes antiques au cours du XX^e et XXI^e siècle⁹. L'écriture du profil à travers la lecture subjective empathique apporte ici un « éclairage dépayasant sur un texte du passé » (Citton, 2007, p. 384).

Conclusion : l'importance de l'accompagnement du dispositif

L'écriture de profils de personnages fictifs sur Facebook n'apparaît ainsi pas seulement comme un simple outil didactique attractif, il permet surtout de rapprocher les élèves d'une œuvre patrimoniale qui leur est radicalement étrangère. Ce rapprochement s'opère dans un mouvement particulier. En effet, dans un premier temps, la tragédie racinienne semble modifiée en profondeur, voire dénaturée, mais il semble que c'est paradoxalement cela qui permet, ensuite, de rapprocher les élèves et de les engager dans la lecture effective du texte, dans une lecture interprétative et dans son étude menée en classe.

Il nous semble, à la suite d'Emelina (1999), que cette désacralisation de l'œuvre racinienne est impérative si l'on souhaite permettre une rencontre entre le faible lecteur du XXI^e siècle et la tragédie classique. L'investissement par les élèves du personnage d'Eriphile semble ainsi montrer que l'œuvre racinienne a pu les toucher. Le dispositif d'écriture sur les réseaux sociaux se doit ensuite d'être prolongé par un travail de contextualisation et d'un étayage de l'enseignant. En effet, nous avons pu voir que tous les questionnements des élèves ne trouvent pas de réponse dans l'écriture transmédiatique; ils en sont même, au contraire, écartés. Afin de favoriser l'entrée dans la lecture, l'écriture de profils nous semble avoir un enjeu didactique important : rapprocher les faibles lecteurs d'œuvres patrimoniales difficiles et enclencher une appropriation.

Dans le cadre de cette étude, la dimension collaborative de l'écriture n'a pas été étudiée. Nous nous sommes limitée à l'étude des profils en eux-mêmes et non à leur élaboration intersubjective. Néanmoins, le rôle des pairs nous semble majeur et méritera, dans un prochain travail, notre attention. À la suite des travaux de Sauvaire (2013), nous souhaitons nous demander dans quelle mesure les échanges intersubjectifs orientés vers une écriture collaborative coconstruisent une lecture interprétative et constituent la « communauté de scripteurs » en une communauté de lecteurs.

Annexe 1. Présentation des étapes du dispositif de lecture proposé

LECTURE IDENTIFIÉE	ETAPE 1	Lecture identifiée de la tragédie étudiée et rédaction d'un journal de personnage.	Travail individuel / À la maison.
	ETAPE 2	Echange en « cercles de personnage » autour des émotions du personnage au cours de la tragédie.	Travail en groupe / En classe.
	ETAPE 3	Rédaction d'un journal de personnage collaboratif au sein des « cercles de personnage ».	Travail en groupe / En classe.
	ETAPE 4	Séance collective: présentation des différents personnages par les « cercles de personnage ».	Travail collectif / En classe.
	ETAPE 5	Rédaction d'un profil de personnage collaboratif .	Travail en groupe / En classe.

Annexe 2. Préparation pour la création de la page Facebook

DM préparation pour la création de la page FACEBOOK à faire de manière individuelle pour mercredi 3 avril

PRÉPARATION DU MUR :

- Jour de la tragédie : Choisissez la scène que vous avez préférée. Relisez-la et réagissez en écrivant un commentaire à son sujet en quelques lignes (environ 5) de manière très précise en employant le « je ».
- Avant la tragédie : Retrouvez dans le texte de Racine une information sur votre passé et écrivez un commentaire à son sujet en quelques lignes (environ 5) de manière très précise en employant le « je » (indices : Agamemnon I,1 / Achille I,2 / Ulysse I,3, Eriphile II,1/ Doris II,1 / Arcas I,1/ Iphigénie I,1 / Clytemnestre I,1)

PRÉPARATION DU PORTRAIT

- Choisissez deux autres personnages de la pièce au choix et expliquez votre relation avec ce personnage en employant le « je ». Quels sont vos liens ? Quels sont vos sentiments envers ce personnage ? Justifiez votre lien en citant un vers qui le prouve au choix.
- Comment définiriez-vous votre personnage avant le jour tragique ? Choisissez trois adjectifs en les justifiant à chaque fois d'un vers au choix.
- Choisissez un morceau de musique, un groupe ou un album qui pourrait plaire à votre personnage s'il existait dans notre monde. Expliquez pourquoi vous faites ce choix avec vos propres mots.
- Choisissez un article de journal que votre personnage aurait pu partager sur Facebook avant le jour tragique. Citez-le. Ecrivez ensuite le commentaire que votre personnage aurait pu faire sur cet article.

Expliquez en quelques mots pourquoi vous pensez ce choix judicieux.

- Quelle image votre personnage pourrait-il mettre en couverture de son profil ? Proposez une image libre de droit et expliquez pourquoi elle vous semble correspondre à votre personnage.

BONUS : Réfléchissez à un autre point qui vous semble important pour créer un profil FACEBOOK vraisemblable (photo de profil ?, photographies, autres...)

Annexe 3. Sommaire des huit profils collaboratifs

ACHILLE	AGAMEMNON	ARCAS	DORIS
14/06/2016 Evocation des origines	24/03/2009 Découverte du masque funéraire	05/06/2016 Importance de la vérité	23/03/2019 Amitié avec Eriphile
02/04/2019 Evocation du mariage à venir avec Iphigénie	03/01/2019 Evocation de l'oracle, du sacrifice et du dilemme	22/06/2016 Importance de la vérité	03/04/2019 Joie au réveil en pensant au mariage à venir
03/04/2019 Impatience du mariage	05/03/2019 Evocation du dilemme	24/09/2018 Arcas comme personnage du peuple	03/04/2019 Secret d'Eriphile
03/04/2019 Evocation du combat d'Achille contre l'armée pour défendre Iphigénie	29/03/2019 Réflexion sur le sacrifice	03/04/2019 Les larmes d'Agamemnon	03/04/2019 Sacrifice d'Iphigénie
03/04/2019 Joie du mariage et du combat troyen à venir	03/04/2019 Echange avec Iphigénie	03/04/2019 Le secret d'Agamemnon	03/04/2019 Mort d'Eriphile
	03/04/2019 Colère de Clytemnestre	03/04/2019 Aveu d'Arcas	03/04/2019 Retour sur la journée
	03/04/2019 Iphigénie se rend à l'autel		03/04/2019 Hommage pour Eriphile
	03/04/2019 Le sacrifice d'Eriphile		
	03/04/2019 Le soulagement du père		
CLYTEMNESTRE	ERIPHILE	IPHIGENIE	ULYSSE
22/08/1994 Mariage avec Agamemnon	29/12/2018 Evocation de l'abandon et du manque familial	28/03/2019 Faire-part de mariage	25/05/2014 Faire-part de naissance de Télémaque
11/05/1999 Faire-part de naissance d'Iphigénie	04/01/2019 Anniversaire et échange amical avec Doris	30/03/2019 Recherche de la robe de mariée	15/09/2017 Stratège militaire
11/07/2003 Scène de vie quotidienne	14/02/2019 Amour malheureux en jour de St Valentin	31/03/2019 Recherche de fleurs pour le mariage	30/01/2019 Lecture de Tolkien
01/04/2019 Départ pour Mycènes	21/02/2019 Goût affirmé pour <i>Titanic</i>	01/04/2019 Amour pour Achille	03/04/2019 Réflexion sur les vents
03/04/2019 Retour sur les émotions du jour tragique	25/03/2019 Amour pour Achille	02/04/2019 Impatience avant le mariage	03/04/2019 Sacrifice d'Eriphile
04/04/2019 Mariage à venir et mort d'Eriphile	30/03/2019 Jalousie envers Iphigénie	03/04/2019 Voyage pour Mycènes	04/04/2019 Départ pour Troie
09/04/2019 Déclaration d'amour à sa fille	03/04/2019 Réflexion sur l'accouchement sous X	03/04/2019 Voyage pour Mycènes	04/04/2019 Musique militaire
10/04/2019 Départ des hommes pour Troie	03/04/2019 Aveu d'Arcas	03/04/2019 Jalousie envers Eriphile	
	03/04/2019 Colère envers Iphigénie	03/04/2019 Découverte du sacrifice	
	03/04/2019 Tristesse	03/04/2019 Mort d'Eriphile	
	03/04/2019 Faire-part de décès rédigé par Doris	03/04/2019 Déclaration d'amour pour sa mère	

Références

Profil des personnages Fakebook étudiés

Arcas : <https://www.classtools.net/FB/1815-WSpqfK>

Agamemnon : <https://www.classtools.net/FB/1185-uPNKpG>

Clytemnestre : <https://www.classtools.net/FB/1532-qySWtP>

Doris : <https://www.classtools.net/FB/1095-yfEib2>

Eriphile : <https://www.classtools.net/FB/1417-z6t3bS>

Iphigénie : <https://www.classtools.net/FB/1341-ZkhYR5>

Achille : <https://www.classtools.net/FB/1125-uDDsMk>

Ulysse : <https://www.classtools.net/FB/1403-zvDadF>

Sources disciplinaires

Duret, C. (2013). Dans la peau (numérique) d'un personnage [entretien de J.-M. Le Baut]. *Le café pédagogique*, 143. http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/Pages/2013/143_peaunumeriquedunpersonnage.aspx

Le Baut, J.-M. (s. d.). *Usages en lettres*. Repéré le 23 août 2019 à <http://www.pearltrees.com/jmlebaut/usages-lettres/id8505217>

Palud, A. (2014). *Analyser les personnages de La Peste d'Albert Camus avec les réseaux sociaux* [Fiche n°2443]. Ministère de l'Éducation nationale. <https://edubase.eduscol.education.fr/fiche/6653>

Sources premières

Tournier, M. (2004). *Journal extime*. Gallimard.

Racine, J.-B. (2010). *Théâtre complet*. Garnier Classiques.

Rouger, M. (2014). Postface. Dans *Léon 1914 - Léon Vivien, le poilu aux 60 000 fans*. Éditions de l'Opportun.

Sources secondaires

Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions*. Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble.

- Ahr, S. (2017). Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique. *Recherches & Travaux*, 91. <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/954>
- Baudelot, C., Cartier, M. et Détérez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Le seuil.
- Bazile, S. et Plissonneau, G. (2018). « Rencontrer » Emma Bovary au XXI^e siècle, en Seconde professionnelle. *Le français aujourd'hui*, 201(2), 89-101.
- Bernier, M. (2011). Quelques procédés discursifs d'intercompréhension dans des échanges interlingues en contexte de clavardage. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 11-38.
- Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur. Dans P. Demougin et J.-F. Massol (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire* (p. 201-214). Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Campbell, J. (2001). Enseigner Racine, mission impossible. Dans R. W. Tobin (dir.), *Racine et/ou le classicisme* (p. 249-260). Gunter Narr Verlag.
- Chabanon, L., de Monestrol, H. D. et Verlet, I. (2018). *PISA 2018 : stabilité des résultats en compréhension de l'écrit*. Ministère de l'Éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/pisa-2018-stabilite-des-resultats-en-comprehension-de-l-ecrit-10976>
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter et actualiser : pourquoi les études littéraires ?* Amsterdam.
- Emelina, J. (1999). *Racine infiniment*. Société d'édition d'enseignement supérieur.
- Guillaume, M. (2016). *Junior Connect' 2016 : comportements de consommation et utilisation des médias chez les moins de 20 ans*. Ipsos. <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2016-comportements-de-consommation-et-utilisation-des-medias-chez-les-moins-de-20>
- Guillaume, M. (2018). *Junior Connect' 2018 - Jeunes et médias : une consommation toujours dynamique et diversifiée !* Ipsos. <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2018-jeunes-et-medias-une-consommation-toujours-dynamique-et-diversifiee>
- Jenny, L. (2008). « N'imaginez jamais » : pour une pédagogie littéraire de l'immersion. *Versants*, 57(1), 93-102.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Presses universitaires de France.
- Larrivé, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage* [thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01155167/document>

- Larrivé, V. (2018). Le journal de personnage. Dans F. Le Goff et V. Larrivé (dir.), *Le temps de l'écriture : écritures de la variation, écritures de la réception* (p. 192-193). Université Grenoble Alpes.
- Lemarchand-Thieurmél, S. (2014). *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel* [thèse de doctorat, Université européenne de Bretagne]. <https://www.theses.fr/2014REN20036.pdf>
- Lemarchand-Thieurmél, S. (2017). De la posture de non-lecteur au plaisir de parler des œuvres. Dans J.-F. Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 269-285). UGA Éditions.
- Longuet, F. (2018). Développer des nouvelles pratiques pédagogiques par l'adaptation transmédiatique des œuvres littéraires en formation initiale des enseignants. Dans M. Brunel, F. Quet et J.-F. Massol (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique* (p. 79-97). Peter Lang.
- Pavel, T. (2017). *Univers de la fiction*. Points.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* [thèse de doctorat, Université de Toulouse]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00862893/document>
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Seuil.
- Schmutz, B., Guillaume, M. et Lorenzi, P. (2017). *Junior Connect' 2017 : les jeunes ont toujours une vie derrière les écrans !* Ipsos. <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2017-les-jeunes-ont-toujours-une-vie-derriere-les-ecrans>
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...* Presse universitaires de France.
- Vincent-Gérard, A. (2017). *Les jeunes et la lecture*. Étude Ipsos pour le Centre national du livre.
- Wrona, A. (2012). *Face au portrait : de Sainte-Beuve à Facebook*. Hermann.

¹ *Léon Vivien* [page Facebook]. Facebook. Repéré le 19 mai 2020 à <https://www.facebook.com/leon1914/>

-
- ² À titre indicatif, en fin d'année scolaire, la majorité de la classe a été invitée à redoubler son année de seconde.
- ³ Fakebook, un outil créé par classtools (voir <https://www.classtools.net/FB/home-page>).
- ⁴ Voir <https://blog.interflora.fr/les-fleurs-et-moi/les-fleurs-de-l-amour/> (repéré le 9 juillet 2019)
- ⁵ Voir <https://www.journaldesfemmes.fr/societe/actu/1451826-accouchement-sous-x-droits-enfants/> (repéré le 9 juillet 2019)
- ⁶ Voir <https://www.lamarieeauxpiedsnus.com/conseils-mariage/10-conseils-organiser-mariage/> (repéré le 9 juillet 2019)
- ⁷ Voir <https://fr.sott.net/article/33540-La-neige-et-les-vents-violents-balayent-la-Grece> (repéré le 9 juillet 2019)
- ⁸ Voir https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/03/29/acte-xx-des-gilets-jaunes-des-appels-a-manifester-samedi-malgre-les-interdictions_5443301_3224.html (repéré le 9 juillet 2019)
- ⁹ Nous prenons pour exemple la réécriture du mythe de Médée au XX^e et XXI^e siècle : les réécritures d'Anouilh, Hans Henny Jahn, Christa Wolf ou encore Laurent Gaudé représentent une Médée non plus monstrueuse, mais déracinée, isolée, rejetée et victime (Auteur).