

Faculté de philosophie, arts et lettres

***En finir avec Eddy Bellegueule* d'Édouard Louis**

Analyse et prolongements didactiques pour la
classe de français

Auteur : Sophie Danel
Promoteur : Jean-Louis Dufays
Année académique 2019-2020
Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation
générale, à finalité didactique

Je tiens tout d'abord à exprimer ma plus vive reconnaissance à Monsieur Jean-Louis Dufays qui a accepté de découvrir l'œuvre que je lui ai proposée et qui m'a accordé sa confiance.

Son suivi rigoureux et ses précieux conseils lors de ses relectures attentives m'ont amenée à enrichir mes réflexions.

Sa grande disponibilité ainsi que sa bienveillance m'ont réconfortée dans les moments de doute.

Je souhaite également remercier le personnel de la Bibliothèque des arts et des lettres qui, durant la période critique de confinement, en prenant l'initiative de scanner et d'envoyer électroniquement les extraits des ouvrages sollicités, m'a permis de consulter mes dernières recherches documentaires.

Enfin, je souhaite remercier mon cousin Nicolas Pierre de m'avoir fait découvrir ce jeune écrivain attachant.

Au fond, j'étais marqué par deux verdicts sociaux : un verdict de classe et un verdict sexuel. On n'échappe jamais aux sentences ainsi rendues. Et je porte en moi la marque de l'un et de l'autre. Mais parce qu'ils entrèrent en conflit l'un avec l'autre à un moment de ma vie, je dus me façonner moi-même en jouant de l'un contre l'autre.

Didier Eribon,
Retour à Reims

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE	7
PREMIÈRE PARTIE : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE	10
INTRODUCTION	10
CHAPITRE 1 - LE DÉTERMINISME SOCIAL	11
I. Déterminisme des classes	11
II. Déterminisme des genres	20
CHAPITRE 2 - DÉVIANCE ET EXCLUSION COMME PRODUITS DU DÉTERMINISME	26
I. Non-conformisme	26
II. Écriture de l'exclusion	28
III. Tentative de conformisme et échec	34
CHAPITRE 3 - EN FINIR AVEC LE DÉTERMINISME SOCIAL	39
I. Nécessité de fuite	39
II. Renaissance	45
CONCLUSION	50
DEUXIÈME PARTIE - PROLONGEMENTS DIDACTIQUES	52
INTRODUCTION	52
SÉQUENCE 1 - RENCONTRE AVEC EDDY BELLEGUEULE	56
I. Objet de la séquence, enjeux et objectifs	56
II. Scénario de la séquence	57
SÉQUENCE 2 - ÉDOUARD LOUIS ET LA RÉSILIENCE	66
I. Objet de la séquence, enjeux et objectifs	66
II. Scénario de la séquence	67
SÉQUENCE 3 - QUAND LITTÉRATURE ET SOCIOLOGIE SE RENCONTRENT	75
I. Objet de la séquence, enjeux et objectifs	75
II. Scénario de la séquence	76
AUTRES PISTES DIDACTIQUES	88
I. L'adaptation cinématographique : de Eddy à Marvin	88
II. Débat autour du harcèlement scolaire	88
III. Débat à propos de la littérature engagée	90
IV. Focus sur le genre autobiographique	91
CONCLUSION	93
CONCLUSION GÉNÉRALE	95
BIBLIOGRAPHIE	99
ANNEXES	105
ANNEXE 1 : COUVERTURE ET QUATRIÈME DE COUVERTURE D'EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE DANS LA COLLECTION « POINTS » DE 2015	107
ANNEXE 2 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 13-19 (DÉBUT)	108
ANNEXE 3 : ARTICLE DE MARIE-ANNE GEORGES PARU DANS LA LIBRE BELGIQUE	110
ANNEXE 4 : RETOUR À REIMS DE DIDIER ERIBON, PP. 203-204	111
ANNEXE 5 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 23-24	111
ANNEXE 6 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 25-29	112

ANNEXE 7 : <i>EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE</i> , pp. 32-33.....	113
ANNEXE 8 : <i>EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE</i> , pp. 153-155.....	114
ANNEXE 9 : <i>EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE</i> , pp. 183-184.....	114
ANNEXE 10 : <i>EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE</i> , p. 187.....	115
ANNEXE 11 : <i>EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE</i> , ÉPILOGUE, pp. 199-204	115
ANNEXE 12 : <i>EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE</i> , p. 79.....	117
ANNEXE 13 : <i>EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE</i> , pp. 177-178.....	118
ANNEXE 14 : PAROLES DE <i>SIXIÈME SENS</i> (2006) DE GRAND CORPS MALADE	118
ANNEXE 15 : <i>EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE</i> , pp. 189-190.....	119
ANNEXE 16 : <i>EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE</i> , pp. 57-59.....	120
ANNEXE 17 : INTERVIEW DE BOURDIEU AUTOUR DE <i>LA DOMINATION MASCULINE</i> ET EXTRAIT DE <i>LA FEMME GELÉE</i> D'ANNIE ERNAUX	121
ANNEXE 18 : « <i>LA DISTINCTION</i> , ŒUVRE TOTALE ET RÉVOLUTIONNAIRE », ANNIE ERNAUX	123
ANNEXE 19 : « LES ENJEUX D'UNE SOCIOLOGIE PAR LA LITTÉRATURE », DAVID LEDENT...	123
ANNEXE 20 : AFFICHE DU FILM <i>MARVIN OU LA BELLE ÉDUCATION</i>	126
ANNEXE 21 : <i>EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE</i> , p. 148.....	127
ANNEXE 22 : <i>EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE</i> , pp. 34-36.....	127

Introduction générale

Les origines prolétaires du jeune Français Édouard Louis ont déterminé à la fois sa personnalité et sa production littéraire, indissociables. Ses ouvrages sont en effet largement autobiographiques et sans concession, ce qui leur confère un réalisme dérangeant et une puissante résonance. Né Eddy Bellegueule, enfant gay dans une classe ouvrière où la virilité est une valeur en soi, il connaît une enfance douloureuse. Après avoir vécu dans le village d'Hallencourt, dans la Somme, il quitte son milieu pour passer le baccalauréat en section d'art dramatique au lycée d'Amiens, en internat. Il étudie l'histoire à l'université d'Amiens où il rencontre Didier Eribon qui deviendra son mentor. Le jeune auteur est diplômé en 2014 de l'École normale supérieure et étudie ensuite les sciences sociales à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) à Paris. Édouard Louis s'est aujourd'hui réinventé autour de la symbolique de sa rebaptisation. Alors qu'il était promis à l'usine, ce transfuge de classe, devenu intellectuel, se préoccupe de comprendre la dynamique sociale qui crée la violence entre les classes. Sa littérature se présente comme un témoignage visant à dénoncer les injustices sociales, mais aussi comme un plaidoyer pour l'affirmation de soi.

Je ne serais pas devenu ce que je suis si j'avais vécu une enfance heureuse et si je ne m'étais senti exclu pendant mon enfance. Je ne serais pas devenu ce que je suis sans cette honte et cette violence que j'ai ressenties en tant qu'enfant gay des classes populaires, dans un milieu où il était difficile d'être ce que j'étais. Je n'ai pas eu d'autre choix que de me transformer. J'ai été sauvé par l'exclusion.¹

Édouard Louis a dirigé, en 2013, l'ouvrage collectif *Pierre Bourdieu. L'insoumission en héritage*, avec notamment la participation d'Annie Ernaux et de Didier Eribon. Véritable hommage à Bourdieu, sociologue majeur du XX^e siècle, il entend, par là, « réactiver une attitude : l'insoumission » face aux différents déterminismes.

En 2014, l'écrivain publie, à 21 ans à peine, son premier roman *En finir avec Eddy Bellegueule* qui a rencontré un franc succès à travers le monde et lui a valu d'être traduit dans une vingtaine de langues. Il a également été nommé pour le prix Goncourt du Premier roman 2014 et a reçu le prix Laurence Tràn 2015 qui récompense, tous les deux ans, un jeune espoir

¹ DUCHESNES, Dominique, « Les racines élémentaires d'Édouard Louis en 9 photos », dans *Le Soir*, 26 janvier 2020, en ligne : <https://plus.lesoir.be/275259/article/2020-01-26/les-racines-elementaires-dedouard-louis-en-9-photos>, page consultée le 4 avril 2020.

de la littérature française². Entre-temps, il est retourné à l'université d'Amiens pour réaliser une thèse en sociologie autour des transfuges de classe. On ne s'étonnera donc pas si la dimension sociologique occupe une place fondamentale dans son œuvre.

Très engagés politiquement et socialement, ses récits suivants, *Histoire de la violence* (2016) et *Qui a tué mon père* (2018), ont suscité beaucoup de polémiques en France. Son engagement ne s'arrête pas là. L'auteur s'est abondamment manifesté lors d'interviews dans les médias au sujet notamment des mises en question des politiques, des manifestations des Gilets jaunes, des inégalités sociales, du racisme, de l'homophobie.

La pertinence du choix de cet auteur réside en partie sur le fait qu'il participe de l'émergence d'une littérature « en direct » sans le recul historique des mouvements littéraires ni d'études et analyses abondantes. Nous analyserons son premier roman autobiographique, *En finir avec Eddy Bellegueule*, qui peut sembler ainsi un choix audacieux vu la jeunesse et la contemporanéité de l'auteur. Au titre à la fois évocateur et énigmatique, *Eddy Bellegueule* relate la quête identitaire de l'auteur. Dans une volonté de tourner la page avec son passé, le jeune Eddy fuira ses origines pour devenir lui-même et se démarquer de son milieu en affirmant sa différence d'homosexuel et d'intellectuel. Eddy Bellegueule prendra en effet le parti de s'appeler désormais Édouard Louis. Ce récit se présente comme une « tentative pour comprendre »³ le reniement de sa famille et de son milieu socioculturel.

L'exploitation d'*Eddy Bellegueule* en classe de français nous a semblé une évidence dès la lecture des premières pages. L'auteur aborde en effet des thèmes particulièrement sensibles dans notre actualité sociale, à savoir notamment les déterminismes, le racisme, l'homophobie, le harcèlement scolaire, l'exclusion sociale. Or le cours de français se doit de relayer les préoccupations didactiques actuelles qui visent à éduquer les jeunes aux valeurs démocratiques, aux droits de l'homme et à la tolérance en vue de faire d'eux des citoyens responsables⁴. Dans cette perspective, cet auteur, par sa jeunesse et son engagement, est particulièrement interpellant. Tant pour sa personnalité que pour son œuvre, la convocation d'Édouard Louis nous a paru tout à fait pertinente à évoquer face à des adolescents en pleine recherche d'identité.

² Fondation Laurence Trân, « Lauréats 2015 : Edouard Bellegueule (Edouard Louis) pour son ouvrage « En finir avec Eddy Bellegueule », en ligne : <https://fondationlaurencetran.be/2015/03/26/laureats-2015-edouard-bellegueule-edouard-louis-pour-son-ouvrage-en-finir-avec-eddy-bellegueule/>, page consultée le 23 mars 2019.

³ LOUIS, Édouard, *En finir avec Eddy Bellegueule* [2014], Paris, Éditions Points, 2015.

⁴ Décret « Missions » : Communauté française, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* [1997], Bruxelles, Communauté française de Belgique, ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, mise à jour du 09 octobre 2018.

Si l'auteur a su faire parler de lui par son écriture « coup de poing », très peu de chercheurs se sont penchés sur l'analyse de son œuvre phare *En finir avec Eddy Bellegueule*, et encore moins d'un point de vue didactique. Vu la place récente qu'occupe Édouard Louis sur la scène littéraire, il nous semblait nécessaire de commencer par l'étude de son premier roman pour légitimer et exploiter ses enjeux didactiques. Le présent travail⁵ comporte ainsi deux parties.

La première s'attache à analyser *En finir avec Eddy Bellegueule* sous l'angle de la quête et de l'affirmation de soi face aux déterminismes des classes et des genres. La description sociologique est prégnante dans l'œuvre, tant pour dépeindre sa classe sociale que pour expliquer les mécanismes d'intégration et d'exclusion liée en particulier à l'homosexualité d'Eddy. Le parcours du personnage aide à comprendre les enjeux sociaux et les solutions qu'il développe pour se construire et devenir lui-même, en bousculant les lois du déterminisme social. Ainsi, après avoir abordé les conditionnements qui régissent les comportements et les valeurs de son milieu, nous étudierons les phénomènes d'exclusion et de déviance qui en découlent. Nous nous attarderons enfin sur la nécessité de la fuite pour se reconstruire.

La deuxième partie développe différentes propositions didactiques autour du roman, destinées au cours de français langue première pour le troisième degré du secondaire. Trois séquences seront développées pour en illustrer la richesse. Nous proposons d'abord d'envisager *Eddy Bellegueule* dans sa globalité ainsi qu'à travers la figure de l'auteur, pour ensuite nous attacher à un thème clé inhérent au roman, à savoir la résilience. Enfin nous aborderons les liens étroits entre sociologie et littérature à l'œuvre dans le récit. Nous terminerons par l'évocation d'autres pistes exploitables en classe.

⁵ Nous avons opté pour l'orthographe rectifiée, tant dans le texte que dans les citations.

Première partie : *En finir avec Eddy Bellegueule*

INTRODUCTION

Jeune écrivain français contemporain, Édouard Louis publie en 2014 son premier roman à forte dimension autobiographique. *En finir avec Eddy Bellegueule*⁶, du nom de naissance d'Édouard Louis, narre l'enfance de l'auteur dans son village d'Hallencourt en Picardie depuis la fin des années 90 jusqu'à son entrée au lycée. Jeune garçon efféminé, Eddy grandit dans un milieu populaire et découvre son homosexualité à travers l'injure. S'ensuit harcèlement à l'école et humiliations au dehors. À travers une peinture sociale, le roman interroge les conditionnements à l'œuvre dans les persécutions subies.

D'emblée, le livre s'ouvre sur la souffrance dont l'évocation est prédominante (« De mon enfance je n'ai aucun souvenir heureux » (EB 13)). Les valeurs hypermasculines de son monde contrastent avec la personnalité du protagoniste. En effet, à travers une écriture de l'exclusion, le roman rend compte d'un tiraillement constant entre norme et déviance (« Pourquoi, alors que j'étais un petit garçon, pourquoi n'en étais-je pas véritablement un ? » (EB 76)). Le roman questionne les conditionnements sociaux et la nécessité de s'en libérer pour se construire. Il s'agira de démontrer dans quelle mesure le poids du déterminisme enferme les individus dans une classe sociale et un genre entraînant la marginalisation et l'exclusion des dissidents, et en quoi la libération et l'expression de soi passent nécessairement par la fuite.

Il convient d'analyser d'abord la manière dont est dépeint l'environnement social d'Eddy en analysant les déterminismes de classes et de genres pour comprendre ensuite la distanciation qu'ils engendrent entre le protagoniste et son milieu. Nous analyserons les phénomènes d'exclusion et les tentatives d'intégration et de conformisme du personnage, pour montrer, enfin, que la puissance des « verdicts »⁷ sociaux contraint le jeune garçon à fuir son milieu.

⁶ Pour plus de facilité, les références à *En finir avec Eddy Bellegueule* seront notées directement dans le texte, entre parenthèses, par l'abréviation EB suivie immédiatement du numéro de la page de l'édition : LOUIS, Édouard, *En finir avec Eddy Bellegueule* [2014], Paris, Éditions Points, 2015.

⁷ ERIBON, Didier, *La société comme verdict : classes, identités, trajectoires*, Paris, Flammarion, 2014.

CHAPITRE 1 - LE DÉTERMINISME SOCIAL

L'œuvre nous plonge dans le prolétariat ouvrier de la Picardie des années 90, d'où est issu Eddy. À travers cette rétrospection du narrateur qui se confond largement avec l'auteur, le récit donne lieu à une description sociologique du milieu familial sur lequel plane un profond déterminisme. D'une part, en tant que représentant le destin d'Eddy, dont la trajectoire se voit limitée à l'usine de génération en génération, l'ouvrage témoigne du déterminisme des classes. D'autre part, il atteste d'un déterminisme des genres dans un environnement dans lequel la virilité reste une valeur prédominante de reconnaissance et d'appartenance au groupe.

I. Déterminisme des classes

Le récit dépeint les groupes sociaux, particulièrement la classe ouvrière, comme résultant d'un héritage de classes qui repose sur une hiérarchie dominant/dominé.

Par une restitution objective et distanciée, le roman propose en fait aussi une analyse sociologique du milieu populaire. La manière dont est représenté l'entourage d'Eddy désingularise en effet le discours pour représenter sociologiquement « *les petits* » (EB 15), la classe sociale ouvrière, dominée et défavorisée. Tout au long du roman, le narrateur généralise en effet son propos par le biais d'expressions englobantes, en parlant du groupe « prolétariat-ouvrier », comme l'utilisation d'un pluriel générique dans les « ouvriers », « *Nous les petits* », « *on* » (EB 15), « ceux », « les ouvriers du Nord », « eux » (EB 32). Sa famille incarne en fait sa classe sociale, comme le montre la juxtaposition parallélique dans « cette négligence de ma famille, de ma classe sociale » (EB 18).

En outre, une distinction entre différentes classes sociales est perçue : le milieu ouvrier, familial du jeune Eddy face aux « *grands bourgeois* » (EB 15). Cette séparation se traduit également dans des expressions telles que « *Nous on a été élevés à la dure* » (EB 48) par opposition aux classes dominantes. Même l'école reproduit la division sociale : « La cour de récréation fonctionnait de la même manière que le reste du monde : les grands ne côtoyaient pas les petits » (EB 15). La lutte sociale se reflète également dans cette « volonté, un effort désespéré, sans cesse recommencé, pour mettre d'autres gens au-dessous de soi, ne pas être au plus bas de l'échelle sociale », ce à quoi renvoie la vaine fierté de la mère d'Eddy à propos d'une supériorité éducative de ses enfants par rapport aux Arabes, aux racailles, aux plus

pauvres (EB 94), qualifiés de « *fainéants* » qui « *branlent rien* », « *profitent des aides sociales* » (EB 88) et ne devraient pas être contraints à la malpropreté (EB 89).

La sociologie de Pierre Bourdieu a largement inspiré Édouard Louis qui lui a consacré un ouvrage, *Pierre Bourdieu. L'insoumission en héritage*, en mai 2012, pour lequel il a fait appel, notamment, à Annie Ernaux. Le jeune écrivain a également mené des recherches sociologiques dans cette perspective, lors d'une thèse autour des transfuges de classe. L'adhésion de l'auteur à la pensée bourdieusienne nous semble justifier impérativement sa convocation dans la présente recherche.

Bourdieu distingue trois grands groupes sociaux caractérisés par un « *habitus de classe* »⁸ renvoyant à « des conditions de vie relativement homogènes », comme l'ont mis en évidence les sociologues Anne Jourdain et Sidonie Naulin : la classe dominante (bourgeoise), la classe moyenne (petite bourgeoisie) et la classe populaire⁹. Bourdieu relève le fait que les classes dénommées ne sont pas des classes réelles, mais théoriques, il s'agit d'une « classification explicative produite par la sociologie, permettant de prévoir leurs pratiques et leurs propriétés »¹⁰.

À travers son œuvre foisonnante, Bourdieu se distingue de la sociologie dominante de l'époque considérant le capital économique (Marx) comme unique critère hiérarchique de la position sociale¹¹, ou le pouvoir et le prestige (Weber) sans tenir compte de la manière de consommer, révélatrice des distinctions symboliques de classes¹². La notion d'espace social renvoie à un « ensemble de positions distinctes et coexistantes, extérieures les unes aux autres, définies les unes par les autres, par leur *extériorité mutuelle* et par des relations de proximité, de voisinage ou d'éloignement et aussi par des relations d'ordre, comme au-dessus, au-dessous et *entre* »¹³. La position des individus se qualifie par comparaison entre les différents capitaux (culturel, économique, social et symbolique)¹⁴, « traits distinctifs » devenant l'expression d'une

⁸ BOURDIEU, Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement* [1979], Paris, Éd. de Minuit, 1992, « Le sens commun », p. 459.

⁹ JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, *La sociologie de Pierre Bourdieu*, 2^e éd., Paris, Armand Colin, 2019, « Cursus Sociologie », p. 77.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », dans *Idées économiques et sociales*, vol. 166, n° 4, 2011, p. 12.

¹² MAUGER, Gérard, « CLASSES SOCIALES - Penser les classes sociales », dans *Encyclopædia Universalis*, en ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/classes-sociales-penser-les-classes-sociales/>, page consultée le 2 décembre 2019.

¹³ BOURDIEU, Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994, p. 20.

¹⁴ JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, *La sociologie de Pierre Bourdieu*, op. cit., p. 105.

couche particulière de la population réunie autour d'un style de vie particulier¹⁵. Elle est définie par « la structure des relations entre toutes les propriétés pertinentes qui confère à chacune d'elles et aux effets qu'elle exerce sur les pratiques, leur valeur propre »¹⁶.

La place dans l'espace social n'est pas qu'une somme de propriétés, mais est aussi définie par les « *rapports* » entretenus avec les autres classes¹⁷ :

Chaque condition est définie, inséparablement, par ses propriétés intrinsèques et par les propriétés relationnelles qu'elle doit à sa position dans le système des conditions qui est aussi un *système de différences*, de positions différentielles, c'est-à-dire par tout ce qui la distingue de tout ce qu'elle n'est pas et en particulier de tout ce à quoi elle s'oppose : l'identité sociale se définit et s'affirme dans la différence.¹⁸

Selon la sociologie déterministe bourdieusienne, l'héritage familial transmis (les capitaux et particulièrement le capital culturel) influence le destin social des individus et leur place dans la société, il est un « vecteur de reproduction de la hiérarchie sociale »¹⁹.

À travers un « nous » (EB 15) inclusif, l'idée de se sentir appartenir à une classe est très forte dans le roman. En effet, la famille d'Eddy ne paraît pas pouvoir sortir de son milieu dont le narrateur fait partie :

J'appartenais au monde de ces enfants qui regardent la télévision le matin au réveil, jouent au football toute la journée dans les rues peu fréquentées, [...] qui regardent la télévision, encore, l'après-midi, le soir pendant des heures, la regardent entre six et huit heures par jour. Au monde de ces enfants qui passent des heures dans les rues, le soir et la nuit, à *zoner*. (EB 95).

Ferdinand Camon a écrit « être pauvre veut dire être fils de pauvres »²⁰. L'usage du pluriel, dans le dernier terme, raccroche l'individu à une classe sociale et l'y enferme. C'est d'ailleurs dans une logique déterministe que le destin d'Eddy se trouve à l'usine, comme son père, son frère et ses condisciples au collège (EB 32-33). Cette perspective générationnelle de prolétaire ouvrier à laquelle il devra d'abord se soumettre renvoie à la pénibilité (les « gueules [...] creusées, ravagées par la fatigue » (EB 63)) et aux graves maux de dos (EB 53) menant au chômage et à l'alcoolisme (EB 104-107).

¹⁵ BOURDIEU, Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, op. cit., p. 195.

¹⁶ *Ibid.*, p. 118.

¹⁷ ERNAUX, Annie, « *La distinction*, œuvre totale et révolutionnaire », dans LOUIS, Édouard (sous la dir. de), *Pierre Bourdieu. L'insoumission en héritage*, Paris, PUF, 2013, « Quadriga », p. 29.

¹⁸ BOURDIEU, Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, op. cit., p. 191.

¹⁹ JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », op. cit., p. 6.

²⁰ Cité dans ERNAUX, Annie, « *La distinction*, œuvre totale et révolutionnaire », op. cit., p. 31.

Eddy est confronté aux *habitus* de la classe populaire ouvrière, engendrant un certain style de vie propre partagé par un ensemble de personnes²¹. Bourdieu définit les *habitus*, dans *Le sens pratique*, comme des « principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations »²². Les *habitus* de classe sont des « systèmes de *dispositions* durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes »²³. Ils « relèvent de schèmes de perception (manières de percevoir le monde), d'appréciation (manières de le juger) et d'action (manières de s'y comporter) hérités puis mis en œuvre par les individus »²⁴ et communs à une même classe sociale²⁵. L'*habitus* entraîne « l'intériorisation des structures du monde social »²⁶ à travers la socialisation. Il permet aussi l'« extériorisation de l'intériorité »²⁷ puisque, en tant que « structure structurante », il amène les individus à générer inconsciemment les pratiques et comportements attendus d'eux dans une situation donnée, à partir des structures sociales déjà intégrées²⁸. Il y a eu naturalisation, comme l'exprime bien Annie Ernaux :

L'*habitus*, c'est l'inconscient de classe, et à travers lui, le temps, l'histoire et la préhistoire de l'individu, incorporés. C'est l'*habitus* qui, selon ce que l'on mange, selon le travail qu'on fait, selon la valeur qu'on accorde aux corps, crée, dit Bourdieu, « le corps de classe », culture devenue nature au sens propre ».²⁹

Pour le dire autrement encore, il s'agit de « structures sociales et mentales dont nous héritons, et dont l'histoire est gravée au plus profond de nos corps et de nos subjectivités, nous fabriquant et nous prédéterminant comme agents sociaux »³⁰.

Les « *habitus* ouvrier[s] »³¹ auxquels est soumis Eddy sont déterminés comme des « systèmes de signes socialement qualifiés » de « vulgaires »³².

²¹ JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *op. cit.*, p. 9.

²² BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit, 1980, « Le sens commun », p. 88.

²³ *Ibid.*

²⁴ JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *op. cit.*, p. 9.

²⁵ *Ibid.*, p. 10.

²⁶ BOURDIEU, Pierre, *Choses dites*, Paris, Éd. de Minuit, 1987, « Le sens commun », p. 155.

²⁷ BOURDIEU, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Paris, Seuil, 2000, « Points. Essais » p. 235.

²⁸ JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *op. cit.*, p. 9.

²⁹ ERNAUX, Annie, « *La distinction*, œuvre totale et révolutionnaire », *op. cit.*, p. 31.

³⁰ ERIBON, Didier, *La société comme verdict : classes, identités, trajectoires*, *op. cit.*, pp. 10-11.

³¹ JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *op. cit.*, p. 9.

³² BOURDIEU, Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, *op. cit.*, p. 192.

À travers des scènes crues et triviales, la description du milieu prolétaire est associée en outre à la précarité, à la violence, au racisme, à la bêtise :

Il est tombé dans les chiottes. [...] elle me racontait qu'elle avait eu une subite envie d'aller aux toilettes Je pensais que j'étais constipée, ça me faisait mal au ventre comme quand je suis constipée. J'ai couru jusque dans les chiottes, et c'est là que j'ai entendu le bruit, le plouf. Quand j'ai regardé, j'ai vu le gosse, alors je savais pas quoi faire, j'ai eu peur, et, comme une conne, j'ai tiré la chasse d'eau, je ne savais pas quoi faire moi. Le gosse il voulait pas partir donc j'ai pris la brosse à chiotte pour le faire dégager en même temps que je tirais la chasse d'eau. Après j'ai appelé le médecin, il m'a dit d'aller tout de suite à l'hôpital, il m'a dit que peut-être c'était grave, y m'a auscultée, mais rien de grave. (EB 67-70)

L'alcool (EB 20-21) et la violence, thèmes récurrents dans le récit, sont ordinaires et même nécessaires dans le village afin d'affirmer sa virilité : « Pour un homme la violence était quelque chose de naturel, d'évident. » (EB 39). Les échauffourées d'hommes ivres en public et au sein même de sa famille (EB 21, 52) sont récurrentes (EB 14) et une manière d'exprimer sa masculinité. Au sein de l'école également, les bagarres sont familières et valorisées et les sorties entre « copains » (EB 97) se ponctuent par des rixes : « Les bagarres étaient monnaie courante » (EB 98).

La violence quotidienne s'accompagne d'une pauvreté langagière. Le narrateur prend soin de retranscrire les expressions récurrentes typiques de sa classe sociale en italique. Il s'agit d'un « langage bas », mis en évidence à travers le vocabulaire argotique (utilisation de l'argot « *fendard* » (EB 140) pour drôle, par exemple), familial (« *sale bâtard* », (EB 14), « *cafouiller sa bécane* » (EB 23), les « *gosses* » (EB 58), « *bouffer* » (EB 99), « *elle est venue comme ça, comme une envie de pisser* » (EB 140)), voire vulgaire (« *sale fils de pute* », « *je lui pisse dessus* » (EB 21), « *Il a fini par crever cette raclure* » (EB 22), « *Lui je vais lui déchirer sa gueule* » (EB 50), « *Ta gueule la mouette, la mer est basse* » (EB 67), « *pisseuse* » (EB 70)). L'oralité est reproduite par la suppression de la particule *ne* de la négation (« *Mes gosses manqueront pas de bouffe, ils auront pas froid.* » (EB 85), « *j'étais pas choquée* » (123)), par des élisions mal venues à l'écrit (« *C'est ça qu'est le meilleur* » (EB 14)). Le narrateur restitue de l'oral à l'écrit des phrases incorrectes d'un point de vue orthographique et grammatical (« *Couper la branche qu'il était assis dessus* » (EB 21), le féminin de pourri devient « *pourrite* » (EB 67), « *Nicke la police, A more les salle pédé* » (EB 98), « *Si j'aurais dit que non* » (EB 123), « *On aurait bien aimé qu'elle a un plus beau métier* » (EB 81)), calquées sur la prononciation (« *y m'a auscultée* » (EB 70)), avec une absence de ponctuation (« *si il le saurait ça c'est sûr qu'y me tuerait* » (EB 135)). En outre, les expressions toutes faites (« *il a jamais pu sentir les flics, il peut pas les voir en peinture* » (EB 130)) représentent un langage

oral populaire cliché. L'utilisation de régionalismes picards (« *crapés* » (EB 89) pour « sales ») et d'un langage populaire (« *mon petit jaune* » (EB 92) pour le pastis), en s'éloignant du français standard, renforce l'appartenance à son milieu.

Par ailleurs, la famille d'Eddy – et son quartier en général – vit dans la pauvreté. Le manque d'argent est explicite et récurrent dans tout le roman (« nous n'avions pas assez d'argent » (EB 26)). Du reste, la famille manque de nourriture (« *Ce soir on mange du lait*, néologisme de la misère. » (EB 153)) et se rend parfois aux Restos du cœur (EB 47). Elle doit souvent demander de « *faire crédit* » à l'épicerie ou quémander de la nourriture auprès des voisins (EB 85-86). L'intérêt pour les allocations familiales qui justifie un minimum de scolarité reflète également ce manque d'argent (EB 64). Ces problèmes économiques n'engendrent qu'une perspective de survie que reflètent des préoccupations centrées sur les besoins fondamentaux nécessaires. Eddy n'est pas conscient, à l'époque, du fait que sa mère ne détenait pas un statut lui permettant de consacrer du temps et de l'amour à ses enfants (EB 100).

De cette précarité, résulte, entre autres, l'insalubrité dans laquelle vit Eddy. Les membres de la famille n'ont pas les moyens de prendre une douche tous les jours (EB 60) et ce besoin d'économiser l'eau imposait le partage de la même eau de bain ; le dernier « héritait alors d'une eau marron et crasseuse » (EB 61). Le manque d'hygiène s'illustre également dans la négligence des soins dentaires (EB 18).

Cette pauvreté ne leur donne même pas le luxe de renoncer à quelque chose : « L'impossibilité de le faire empêchait la possibilité de le vouloir, qui à son tour fermait les possibles. Ma mère était enfermée dans ce cercle qui la maintenait dans l'incapacité d'agir, d'agir sur elle-même et sur le monde qui l'entourait » (EB 73). Comme l'explique l'auteur dans son ouvrage consacré à Bourdieu, « pour ne pas vouloir il faut que la volonté ait été une possibilité présente, offerte et rendue pensable par son milieu social »³³. En effet, l'impossibilité annihile la volonté :

Ma mère est une femme qui aime rire. Elle insistait lourdement sur ce point *Moi j'aime bien me marrer, je joue pas à la madame, je suis simple*. J'ignore ce qu'elle ressentait quand elle me disait de telles choses. Je ne sais pas si elle mentait, si elle souffrait. Pourquoi sinon devait-elle le répéter si souvent, comme une justification ? Peut-être qu'elle voulait dire que, c'est évident, elle n'est pas une *madame* parce qu'elle ne peut pas en être une. *Être une femme simple*, si finalement la fierté n'est pas la première manifestation de la honte. [...] Il m'a fallu des années pour comprendre que son discours n'était pas incohérent ou contradictoire [...] qu'il n'existe d'incohérences que pour celui qui est incapable de reconstruire les logiques qui produisent les discours et les pratiques. Qu'une multitude de discours la traversaient, que ces discours parlaient

³³ LOUIS, Édouard (sous la dir. de), *Pierre Bourdieu. L'insoumission en héritage*, op. cit., p. 7.

à travers elle [...]. Bref, peut-être que ce qu'elle voulait dire, c'est *Je ne peux pas être une madame, même si je le souhaitais*. (EB 67-69)

Alors qu'il dépeint sa mère regrettant son parcours qui l'a menée à sa situation de pauvreté, le narrateur dénonce plutôt le déterminisme des classes et son « immutabilité »³⁴ : « Elle ne comprenait pas que sa trajectoire, ce qu'elle appelait ses *erreurs*, entrait au contraire dans un ensemble de mécanismes parfaitement logiques, presque réglés d'avance, implacables. » Tout le village, sa famille, a connu les mêmes problèmes, « ce qu'elle appelait donc des *erreurs* n'étaient en réalité que la plus parfaite expression du déroulement normal des choses » (EB 64).

Les goûts culturels sont également très typés selon la classe populaire, comme l'a évoqué Bourdieu : « le gout contribue à faire le corps de classe »³⁵. L'*habitus* permet la fondation d'un style de vie dont les choix culturels (goûts et pratiques) sont relativement homogènes entre classes (les pratiques sportives, musicales, vestimentaires, alimentaires, langagières, etc.)³⁶. Les intérêts de la famille Bellegueule, comme de tout le village, se restreignent principalement à la télévision et au football. Le gout selon Bourdieu « unit et sépare » car il est le « produit des conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence » affirmant sa différence³⁷. Dans *La Distinction*, Bourdieu définit les goûts distinctifs comme des « occasions d'éprouver ou d'affirmer la position occupée dans l'espace social »³⁸ par les classes bourgeoises, un « rang à tenir » et une « distance à maintenir »³⁹, comme un « processus qui conduit à l'obtention de cette propriété par le maintien de l'écart avec les autres classes sociales », d'où la tendance des classes à imiter les goûts des classes supérieures⁴⁰.

Dans *Eddy Bellegueule*, la prégnance de la télévision, quatre dans le foyer, en fait une activité maîtresse encouragée, une évidence culturelle, dont il est impensable de vivre sans (« *Mais alors tu fous quoi de tes journées si t'as pas de télé ?* » (EB 59)). La télévision, allumée toute la journée, constitue un bruit de fond (EB 103), symbole de normalité.

La bêtise est représentée à travers l'intérêt pour des émissions futiles, selon la hiérarchie des goûts et des classes, comme « La Roue de la fortune » : « Toute la journée ils avaient

³⁴ ERIBON, Didier, *La société comme verdict : classes, identités, trajectoires*, op. cit., p. 212.

³⁵ BOURDIEU, Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, op. cit., p. 210.

³⁶ JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, *La sociologie de Pierre Bourdieu*, op. cit., p. 83.

³⁷ BOURDIEU, Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, op. cit., p. 59.

³⁸ *Ibid.*, p. 61.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, *La sociologie de Pierre Bourdieu*, op. cit., p. 87.

attendu ce moment, d'une certaine manière, toute la journée n'avait eu de sens que dans l'attente de voir *La Roue* le soir autour de quelques verres » (EB 107). La bêtise se manifeste également par une négligence et une ignorance, comme lorsque la mère fume devant son enfant asthmatique au point qu'une crise se déclenche :

Ma mère fumait beaucoup le matin. J'étais asthmatique et de terribles crises m'assaillaient parfois, me poussant dans un état plus proche de la mort que de la vie. Certains jours je ne pouvais pas m'endormir sans avoir l'impression que je ne me réveillerais pas, il me fallait mobiliser des efforts colossaux et indescriptibles pour remplir mes poumons d'un peu d'oxygène. Ma mère, quand je lui disais que la cigarette accentuait mes difficultés à respirer, s'emportait (EB 57).

Il est également question, à de nombreuses reprises, du football comme sport valorisé et reconnu socialement dans le milieu. Bourdieu distingue les goûts populaires dans le domaine sportif dans *Questions de sociologie*. La légitimité culturelle est « l'autorité symbolique acquise par certaines pratiques »⁴¹. Il montre comment le football est considéré comme illégitime face au tennis ou au golf, par exemple, apportant des « *profits de distinction* », parce que ce sont des sports pratiqués par la bourgeoisie, la classe dominante, qui désigne le « bon goût » socialement.⁴² Aussi, le « rapport instrumental au corps »⁴³ est représentatif du milieu dont est issu Eddy. Les corps de ses copains sont en effet « déjà marqués par leur classe sociale ». Ils ont une musculature d'ouvrier à force de couper du bois et de jouer au football (EB 142-143).

De plus, les mêmes activités se perpétuent : « faire claquer des pétards à côté des manèges » comme une « résistance à toute forme de changement » (EB 45), zoner et boire des bières jusqu'à en vomir autour de l'arrêt de bus comme point de rencontre (EB 96).

La « culture savante » est étrangère à l'environnement prolétaire d'Eddy car elle n'est pas valorisée, il n'y a donc pas incorporation⁴⁴. L'intérêt de sa famille pour l'école et le théâtre est mineur, au point que la mère somme parfois son fils de rester à la maison pour l'aider dans les tâches ménagères (EB 61), comme une « récompense » (EB 62). D'ailleurs, travailler pour l'école n'était pas chose évidente chez lui. En effet, le seul endroit possible était la pièce de vie dans laquelle le père regardait la télévision pendant que sa mère faisait la cuisine en déclarant qu'il n'était pas l'heure de faire ses devoirs (EB 79). En outre, il y a, à priori, peu de perspectives d'études pour les jeunes qui quittent l'école prématurément (EB 23).

⁴¹ *Ibid.*, p. 78.

⁴² BOURDIEU, Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Éd. de Minuit, 1980, p. 182.

⁴³ *Ibid.*, p. 192.

⁴⁴ JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *op. cit.*, p. 13.

La distance par rapport à l'institution scolaire est manifeste dans le roman. La mère, par exemple, éprouve des « difficultés à parler correctement le français à cause d'une expérience malheureuse, humiliante, du monde scolaire » (EB 68). En outre, le cousin ne comprend pas le langage du procureur et ne ressent pas « cette violence de classe qui l'avait exclu du monde scolaire et, finalement, par une série de causes et d'effets, cette violence qui l'avait mené jusque-là, au tribunal » (EB 129).

L'extrait suivant témoigne du phénomène d'« acculturation » qui entérine les inégalités scolaires subies par les élèves provenant de milieux éloignés de la culture de l'école, comme l'ont étudié Bourdieu et Passeron⁴⁵ :

je ne maîtrisais pas ce qu'on appelle les *bases* à cause de mes absences répétées, du langage de ma famille et donc de mon langage, des fautes trop nombreuses, du picard que nous parlions parfois mieux que le français officiel (EB 79-80).

La relation à la nourriture et à la manière de la consommer est également très révélatrice du milieu : « nous ne dinions pas, nous mangions. La plupart du temps, même, nous utilisions le verbe *bouffer* (EB 99). Il s'agit en fait habituellement de repas gras et malsains, loin de la fraîcheur et du raffinement (EB 103).

Par ailleurs, le village d'Eddy est marqué par le rejet de l'altérité. Il s'agit d'un « monde qui n'existait que pour lui-même, étranger à toute connaissance de l'extérieur, de l'ailleurs » (EB 96). Le racisme, également, est très présent, particulièrement à l'égard des Arabes (EB 57), ces « *sales bougnoules* » (EB 103), qui fait dire au père « *On est même plus en France, on est en Afrique* » (EB 103).

La représentation populaire est ressentie aussi dans les prénoms donnés aux enfants dans le milieu, comme Eddy ou son frère Rudy, qui représentent des « nom[s] de dur » (EB 24), en référence aux séries américaines.

C'est ainsi, dans la représentation de son milieu d'origine, que l'auteur évoque, dans un premier temps, toute la notion de déterminisme des classes qui implique que « l'inertie semble l'emporter sur le changement, la répétition sur l'évolution et l'écart »⁴⁶. Tout l'héritage familial d'Eddy va donc nécessairement et fatalement impacter son destin social.

⁴⁵ Cette sociologie de l'école a été étudiée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans BOURDIEU, Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964 ; puis dans BOURDIEU, Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

⁴⁶ ERIBON, Didier, *La société comme verdict : classes, identités, trajectoires*, op. cit., p. 30.

II. Déterminisme des genres

Eddy est non seulement tributaire d'un héritage socioculturel propre à sa classe, mais, en tant que garçon, il est destiné à devenir un homme, un « dur », suivant les *habitus* masculins survalorisés dans son milieu ouvrier. La lecture d'*Eddy Bellegueule* sous l'angle d'un déterminisme des genres, comme l'assignation de certaines caractéristiques stéréotypées socialement à un sexe, est donc significative. Déjà dans le couple des parents d'Eddy, le rôle social est déterminé :

ma mère finissait toujours par céder. Mon père, lui, préférait crier, être sévère. Comme des rôles qu'ils se partageaient, tout à la fois imposés par des forces sociales qui les dépassaient et reproduits consciemment. Ma mère : *Si tu te calmes pas je vais le dire à ton père*, et, quand mon père ne réagissait pas : *Jacky joue un peu ton rôle, merde* (EB 75).

Le concept de genre « renvoie à la distinction culturelle entre les rôles sociaux »⁴⁷ qui entretiennent un rapport contingent⁴⁸. Le genre est ainsi défini de « sexe social »⁴⁹ qui reproduit aussi un système de différence, de hiérarchie sociale et de domination⁵⁰ : « Les décisions [...] appartenaient au masculin » (EB 138).

Bourdieu identifie d'ailleurs, dans *La Domination masculine*, la naturalisation de cette « division entre les sexes »⁵¹ dans l'ordre social qui fonctionne alors comme « une immense machine symbolique tendant à ratifier la domination masculine sur laquelle il est fondé »⁵².

La sociologie du genre est semblable à l'étude d'un processus de naturalisation et d'« incorporation » de pratiques sociales hiérarchisantes entre les sexes⁵³. C'est à travers des schèmes de valeurs perçus et intériorisés que se crée socialement le genre⁵⁴. L'« identité de genre », liée à l'hétérosexualité, est « encore largement incluse dans les injonctions faites aux petites filles et – surtout – aux petits garçons à propos de ce que doit être un homme et de ce

⁴⁷ BERENI, Laure, CHAUVIN, Sébastien, JAUNAIT, Alexandre, e.a., *Introduction aux études sur le genre*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck, 2014, « Ouvertures politiques », p. 26.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*, p. 24.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 109.

⁵¹ BOURDIEU, Pierre, *La Domination masculine* [1998], Paris, Seuil, 2002, « Points. Essais », p. 21.

⁵² *Ibid.*, p. 23.

⁵³ BERENI, Laure, CHAUVIN, Sébastien, JAUNAIT, Alexandre, e.a., *op. cit.*, p. 108.

⁵⁴ SOHN, Anne-Marie, « *Sois un homme !* » *La construction de la masculinité au XIX^e siècle*, Paris, Seuil, 2009, « L'univers historique », p. 88.

que doit être une femme »⁵⁵. Les « rôles stéréotypés » engendrent des comportements normés selon le sexe⁵⁶.

Le récit montre des rôles différents assignés aux « hommes » et aux « femmes ». Leur description, au pluriel, se fait de manière globale (EB 58), grâce à des expressions généralisantes telles que « tous les hommes du village », « toutes les femmes » (EB 39). La conformité à son sexe, dans *Eddy Bellegueule*, passe par la manière d'être, de se comporter, de parler, par les orientations professionnelles et les loisirs, notamment.

Dans la classe sociale d'Eddy, les femmes doivent faire des enfants pour être femmes, sinon elles sont considérées comme lesbiennes ou frigides (EB 55), contrairement aux normes sociales des milieux plus aisés (« ailleurs, une femme accomplie est une femme qui s'occupe d'elle, d'elle-même, de sa carrière, qui ne fait pas d'enfants trop vite, trop jeune. Elle a même parfois le droit d'être lesbienne le temps de l'adolescence » (EB 56)). Les femmes sont des « pipelettes », comme s'il s'agissait d'un trait affecté et déterminé par le genre (« il aurait été possible de croire que c'était une maladie qui se propageait chez ces femmes » (EB 66)). Leur rôle est de parler, de transmettre les histoires de familles (EB 21). Toutes se plaignent de la violence de leur mari (EB 39) et vont chercher celui-ci au café (EB 44). Par ailleurs, le narrateur définit le déterminisme par rapport à sa mère, femme au foyer, comme une « force insaisissable, innommable, qui la poussait à penser qu'il était dégradant pour une femme de travailler quand son mari, lui, était acculé au chômage » (EB 65).

Dans son ouvrage sur la construction de la masculinité, l'historienne Anne-Marie Sohn défend une virilité culturelle, donc non naturelle⁵⁷. Reprenant la notion d'*habitus* masculin de Bourdieu, l'auteure montre la manière dont la masculinité est construite socialement à travers des rites, comme un rôle à tenir en public avec des valeurs propres⁵⁸. Dans *Eddy Bellegueule*, les hommes se doivent d'afficher une masculinité exacerbée. L'importance, dans le village, d'être un « dur » est capitale pour la reconnaissance et l'acceptation sociale (« il était important pour lui d'avoir été un dur » (EB 23)). Cette obsession de la masculinité se traduit notamment dans un chapitre qui la développe, « Le rôle d'homme ». La répétition de « dur » dans tout le roman, notamment dans les discours rapportés, renforce également cette impression. Représentée par Sylvain, le cousin d'Eddy, la figure du dur est valorisée dans toute la famille.

⁵⁵ BERENI, Laure, CHAUVIN, Sébastien, JAUNAIT, Alexandre, e.a., *op. cit.*, p. 58.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 110.

⁵⁷ SOHN, Anne-Marie, *op. cit.*, p. 8.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 9.

Dans un chapitre qui lui est consacré, « Sylvain (un témoignage) », il incarne la virilité, le « dur » (EB 118) au point de devenir un personnage idolâtré, comme le connote le choix des termes : « admiré », « exploite », « la fierté d'avoir dans la famille un dur aussi dur prenait toujours le pas sur l'inquiétude ou les reproches » (EB 118).

Sylvain est un casseur, un petit criminel qui vole, vandalise, deale (EB 118) ; c'est un ex-détenu (EB 119), ce qui accentue l'image de sa puissance virile, celle du *bad boy*. La délinquance chez les jeunes se trouve « en congruence avec la construction de l'identité virile »⁵⁹. C'est le cas, lorsqu'Eddy et sa bande cassent des boîtes aux lettres « à coups de pied juste pour le plaisir » (EB 96). En outre, l'affront de Sylvain au procureur est perçu par la famille comme une fierté d'avoir un de ses membres qui a des « couilles » (EB 130). La réponse par la provocation est en effet typiquement masculine⁶⁰.

En outre, les bagarres sont fréquentes dans le village et sont naturelles. Être un homme conduit à l'acceptation et à la revendication de la violence, comme une « préparation » inhérente au rôle d'homme⁶¹ (« *J'espère que t'as fait plus de bleu aux autres qu'y t'en ont fait* » dit la mère après les batailles de marrons (EB 30), « *une bonne branlée pour qu'il oublie pas, c'est que comme ça, y a que de cette façon-là qu'on devient un homme* » (EB 47)). Le fait de « s'imposer physiquement » est une preuve de maîtrise des affects et de dissimulation de sa sensibilité⁶², aspect communément assimilé à la féminité⁶³ : « *J'étais un dur quand j'avais quinze ou seize ans, j'arrêtais pas de me battre à l'école ou au bal et on prenait des sacrées cuites avec mes copains. On en avait rien à foutre* » (EB 23).

Les hommes du village valorisent la violence comme si elle émanait de la force physique. Sohn relève les « attributs physiques »⁶⁴, comme la « fascination pour la force »⁶⁵, parmi les traits de la virilité. Stéphane, le cousin d'Eddy, va jusqu'à se déshabiller devant ses copains pour exposer la « puissance de son corps » (EB 137).

La masculinité est, dans le récit, associée à la bestialité, à l'animalité, renforçant le côté viril (« Mon père mangeait dans sa gamelle, comme les animaux » (EB 104), « essoufflés » (EB 107), « *je suis une bête* » de Stéphane (EB 137)).

⁵⁹ BERENI, Laure, CHAUVIN, Sébastien, JAUNAIT, Alexandre, e.a., *op. cit.*, p. 165.

⁶⁰ SOHN, Anne-Marie, *op. cit.*, p. 98.

⁶¹ *Ibid.*, p. 83.

⁶² *Ibid.*, p. 93.

⁶³ *Ibid.*, p. 88.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 17.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 18.

Par ailleurs, hausser le ton est une preuve de virilité⁶⁶, au point que le vacarme est le symbole de « la puissance sexuelle sous les aspects les plus généraux de fécondité et de prospérité »⁶⁷. Eddy et ses copains, autour de l'arrêt de bus, sont à ce point « bruyants » que la gendarmerie doit intervenir (EB 96). Plus spécifiquement, la « gueule » est « associée aux dispositions viriles ». Elle « désigne l'aptitude à la violence verbale identifiée à la force purement *sonore* du discours, donc de la *voix* [...], et à la violence physique qu'elle annonce, spécialement dans l'injure »⁶⁸ (« *défonce-lui la gueule* » (EB 99), « *Ferme ta gueule* » (EB 103)).

Le père d'Eddy et ses copains n'hésitent pas à évoquer des vulgarités machistes et obscènes devant la télévision, renforçant l'identité masculine : « Les commentaires sur les femmes qui participaient à l'émission pour réaffirmer leur virilité entre hommes *Putain elle est bonne celle-là, j'aimerais bien me la faire, la sauter* » (EB 107). D'ailleurs, Sohn évoque les grossièretés et les crudités viriles et sexuelles, dès la puberté, comme une manière de se rapprocher du monde des hommes⁶⁹ par l'« appropriation du langage viril »⁷⁰, la sexualité étant une « pierre angulaire de la domination masculine »⁷¹. Les obsessions sexuelles et la focalisation des adolescents du village sur leur « membre viril » (« *ton père il a un sacré engin* » (EB 70)) entraînent exhibition, compétition et masturbation⁷². En effet, beaucoup d'hommes ivres dans le village ne se gênent pas pour s'exhiber (EB 137). De plus, les copains d'Eddy, plus âgés, veulent se masturber devant un film pornographique (EB 136). L'« apprentissage [de l'amour] s'effectue dans un entre soi masculin, le plus souvent entre camarades. Il repose, sans surprise, sur la transgression, le défi, la violence »⁷³ et forge l'idée d'un « droit d'accéder aux femmes et à la sexualité au gré de leurs désirs »⁷⁴. Le sexe, dans *Eddy Bellegueule*, constitue une fierté d'homme, une supériorité masculine.

En outre, l'environnement d'Eddy est alcoolisé et enfumé (« *Fume ça c'est de la bonne* » (EB 107)). Fumer et boire constituent des activités « étroitement associ[e]s à la masculinité »⁷⁵. Il s'agit aussi, dans le processus de masculinisation, de « conquérir les espaces

⁶⁶ *Ibid.*, p. 61.

⁶⁷ BELMONT, Nicole, dans *Ibid.*, p. 64-65.

⁶⁸ BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, p. 91.

⁶⁹ SOHN, Anne-Marie, *op. cit.*, p. 180.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 139.

⁷¹ BERENI, Laure, CHAUVIN, Sébastien, JAUNAIT, Alexandre, e.a., *op. cit.*, p. 77.

⁷² SOHN, Anne-Marie, *op. cit.*, p. 146.

⁷³ *Ibid.*, p. 137.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 138.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 34.

[...] des hommes »⁷⁶. Ainsi, ceux-ci, lorsqu'ils ne se tuent pas à l'usine, se réfugient au café où l'alcool coule à flots. La quantité de boisson ingurgitée est également « investie par les garçons dès l'adolescence. »⁷⁷

En levant les inhibitions, [...] l'alcool, qui grossit les traits de la masculinité en construction : agressivité, violence physique [...], donne à voir, comme pour les violences conjugales, ses ressorts profonds que sont la force et la domination des hommes sur les femmes et sur les faibles.⁷⁸

Concernant l'aspect professionnel, les hommes du village sont destinés à l'usine, métier restant « à dominante masculine », pendant que les femmes sont généralement au foyer (EB 58), s'occupant des tâches ménagères qui ont longtemps été assignées aux femmes⁷⁹. Il est dégradant pour l'homme que sa femme ramène l'argent dans le ménage, perçu « comme une remise en cause de son statut d'homme » (EB 65). En outre, une valorisation de l'usine est perceptible, comme n'étant accessible qu'aux durs (EB 32).

Les pratiques culturelles sont également fortement « sexuées » de façon stéréotypée : les jeux vidéo et le sport, auxquels s'adonnent les jeunes du village, sont davantage attribués aux garçons⁸⁰, tandis que les pratiques artistiques, comme le théâtre, sont plus associées aux filles⁸¹. Le football, le sport de prédilection des garçons du village, est davantage connoté masculin⁸². Le sport est un lieu « d'affirmation et de confirmation de la masculinité ». Les « corps sportifs » sont en effet des « preuves » de distinction homme/femme⁸³ puisque la compétition, la force, la résistance sont opposées aux valeurs féminines associées à la faiblesse⁸⁴. Le gout pour les deux-roues à moteur est aussi typiquement masculin. La manipulation de la mobylette et sa puissance souvent trafiquée offre un certain atout et une fierté lors de la drague (EB 42).

Par ailleurs, « la docilité à l'école était une caractéristique féminine » (EB 80). Le père d'Eddy a d'ailleurs très vite abandonné ses études pour entrer à l'usine (« Les durs au village [...] refusaient de se plier à la discipline scolaire » (EB 23)). La virilité admirée de Sylvain passe également par le déni de l'institution scolaire (« l'école ça lui plaisait pas » (EB 118)).

⁷⁶ *Ibid.*, p. 57.

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ *Ibid.*, p. 50.

⁷⁹ BERENI, Laure, CHAUVIN, Sébastien, JAUNAIT, Alexandre, e.a., *op. cit.*, p. 174.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 159.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² *Ibid.*, p. 160.

⁸³ *Ibid.*, p. 156.

⁸⁴ MESSNER dans *Ibid.*, p. 157.

La prégnance des attributions sociales sur les sexes dans *Eddy Bellegueule* est visible notamment à travers l'identité masculine se transmettant de père en fils, là où Sohn parle de « perpétuation des traditions »⁸⁵. Il est important pour un père de faire de ses garçons des durs : « Un père renforçait son identité masculine par ses fils, auxquels il se devait de transmettre ses valeurs viriles » (EB 24). Sohn évoque la tendance des pères « à façonner leurs fils à leur image »⁸⁶. Cette maîtrise de l'*habitus* masculin passe par l'imitation des aînés dans une volonté de paraître plus âgés⁸⁷. C'est le cas lorsqu'Eddy et sa bande s'initient à la sexualité en imitant un film pornographique (EB 141).

Tout ce qui se rapporte au féminin est rejeté. Par exemple, qu'un homme aille chez le coiffeur entache la virilité (EB 107-108). S'écartant complètement d'une logique de construire leur identité en opposition aux femmes, les hommes homosexuels sont évidemment mal perçus, voire bannis. Les nombreuses moqueries et la haine envers les hommes gays en attestent : « gonzesse » exprimant le dégoût (EB 28) et la « haine des homosexuels » (EB 45) : « Faut les pendre ces sales pédés, ou leur enfoncer une barre de fer dans le cul. » (EB 108).

Dans certaines valeurs populaires, comme la force physique, seule richesse des démunis, ou la virilité, accompagnée de mépris pour l'homosexualité, Bourdieu voit la réaction contre un monde bourgeois et intellectuel dont les manières apparaissent confusément féminisées. À l'inverse du « sens de la distinction », c'est le principe de conformité qui régit le goût populaire, comme un rappel à la solidarité de condition⁸⁸.

Eddy, homosexuel, se trouve ainsi enfermé dans ce que son sexe masculin est censé déterminer en lui. Une tension permanente et douloureuse se ressent alors entre le désir d'entrer dans la norme du genre viril et le besoin d'épanouissement personnel.

⁸⁵ SOHN, Anne-Marie, *op. cit.*, p. 180.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 328.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 17.

⁸⁸ ERNAUX, Annie, « *La distinction*, œuvre totale et révolutionnaire », *op. cit.*, p. 35.

CHAPITRE 2 - DÉVIANCE ET EXCLUSION COMME PRODUITS DU DÉTERMINISME

La double prédestination, socioéconomique et sexuelle, à laquelle est confronté Eddy semble lui indiquer une voie à suivre comme étant la « bonne voie » conforme aux attentes sociales. Ces dernières nous renvoient à une norme à laquelle il y a lieu de se soumettre sous peine d'être taxé de déviant avec tous les lynchages et l'exclusion qui en découlent. Alors qu'il s'efforce d'être ce que l'on attend de lui, malgré plusieurs tentatives de conformisme, le jeune garçon, aux allures efféminées, ne parvient pas à se normaliser.

I. Non-conformisme

D'emblée, un effet de distanciation se manifeste entre le jeune Eddy et son entourage. La valorisation exacerbée de la masculinité dans son milieu ouvrier, où la virilité est signe de distinction, contraste avec le personnage d'Eddy qui n'évolue pas conformément aux attentes et aux perspectives sociales attendues : « Ma différence, cette façon de parler comme une fille, ma façon de me déplacer, mes postures remettaient en cause toutes les valeurs qui les avaient façonnés, eux qui étaient des durs » (EB 33).

La masculinité en effet « se construit et s'affirme publiquement contre l'homosexualité »⁸⁹, perçue comme une « inversion du genre »⁹⁰ (« J'étais progressivement devenu un inverti » (EB 144)). La sexualité déviante du jeune garçon s'écarte de l'hétéronormativité⁹¹. Le rapport de force amène alors le concept comme faisant de l'hétérosexualité le « référent absolu » et posant l'hétérosexuel comme « intrinsèquement anti-homosexuel »⁹². Les expressions le concernant ramènent Eddy davantage du côté féminin : « gonzesse » (EB 25), péjoratif, ou « Fontaine » parce qu'il pleure (EB 75). Les surnoms que son entourage lui attribuent montrent que celui-ci n'est pas digne de porter le nom Bellegueule, un nom de dur. En outre, l'adolescent se déhanche comme une fille (EB 26), a la voix aigüe (EB 77) et des « intonations féminines », des « gestes de folle », frénétiques (EB 25). Ce sont

⁸⁹ ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay*, Paris, Flammarion, 2012, p. 158.

⁹⁰ CHAUVIN, Sébastien, LERCH, Arnaud, *Sociologie de l'homosexualité*, Paris, La Découverte, 2013, p. 48.

⁹¹ Voir à ce sujet la théorie *queer* des années nonante s'attachant à combattre ce « réquisitoire des normes » : CHETCUTI, Natacha, « Hétéronormativité et hétérosocialité », dans *Raison présente*, n° 183, 3^e trimestre 2012, pp. 69-77, en ligne : https://www.persee.fr/doc/raipr_0033-9075_2012_num_183_1_4410, page consultée le 8 février 2020.

⁹² BASTIEN CHARLEBOIS, Janik, *La virilité en jeu : perception de l'homosexualité masculine par les garçons adolescents*, Québec, Septentrion, 2011, p. 30.

autant de « *symboles de stigmat* »⁹³, pour reprendre le terme de Goffman (cf. *infra*), le rapprochant de la figure du gay efféminé⁹⁴. Sa maigreur le renvoie aussi vers les canons féminins de l'époque⁹⁵ par opposition au poids valorisé chez le « mâle » (EB 16). Du reste, ses goûts portent davantage sur des activités connotées féminines, comme le théâtre (activité volontiers apposée à la population gaie⁹⁶), les poupées, les chanteuses de variétés (« *de la musique de gonzesse* » (EB 73)), les héroïnes de séries télévisées, la danse (EB 27-28), l'éducation, l'école manifestant une opposition significative avec les activités masculines, valorisées dans sa société, telles que le football, le rap, les jeux vidéo (EB 27).

Son besoin d'être toujours près de sa mère (EB 74) et son rôle de victime à l'école et dans la sphère sociale renforcent le non-conformisme d'Eddy et la distance du jeune garçon par rapport aux traits masculins.

L'orientation sexuelle d'Eddy et ses allures efféminées font rapidement l'objet d'une déviance malative. Le personnage est en effet décrit comme anormal par son entourage. Le roman grouille d'expressions constitutives du champ lexical de l'anomalie : « le problème a été diagnostiqué », « Il semblerait que je sois né ainsi » (EB 25), « diagnostic » (EB 48) ; « *il est pas normal ce gosse* » (EB 74), relayé par une impression de discordance par rapport aux autres garçons, notamment dans la comparaison « ma voix [...] était plus aigüe que celle des autres garçons » (EB 25). En outre, les termes « manières », « gestes de folle », « *airs* » pour décrire ses gestes sont connotés négativement et « mes mains s'agitaient frénétiquement, [...] se tordaient, brassaient l'air » appuie une sorte d'incohérence, de non-sens perçu dans son allure (EB 25). Ses « manières » font d'ailleurs l'objet d'un chapitre entier montrant la prégnance de celles-ci dans la distanciation à son environnement. Parallèlement, l'on retrouve le champ lexical de l'étrange : « terreur », « monstre », « anomalie », « bêtes » (EB 27), « créature » (EB 28), « *spécial* », « bizarre », « fascination » (EB 30), accentuant l'impression d'anormalité d'Eddy.

Son étrangeté se remarque également dans l'incompréhension des parents (« *Pourquoi Eddy il se comporte comme une gonzesse ?* » (EB 25)) et des habitants du village. Ceux-ci pensent qu'Eddy a choisi d'être ainsi, ses manières et son efféminement étonnent : « *Pourquoi*

⁹³ GOFFMAN, Erving, *Stigmat. Les usages sociaux du handicap*, traduit de l'anglais par Alain KIHM, Paris, Éd. de Minuit, 2010, p. 59.

⁹⁴ CHAUVIN, Sébastien, LERCH, Arnaud, *op. cit.*, p. 48.

⁹⁵ Service Éducation permanente Question Santé, *Images de la femme dans la société*, Bruxelles, Trefois, 2008, en ligne : https://questionsante.org/assets/files/EP/images_femme.pdf, page consultée le 18 février 2020.

⁹⁶ CHAUVIN, Sébastien, LERCH, Arnaud, *op. cit.*, p. 100.

choisit-il de parler, de se comporter comme une fille alors qu'il est un garçon ? Il est bizarre ton fils Brigitte (ma mère) de se conduire comme ça » (EB 78). L'impression de divergence est accentuée par la manière acharnée avec laquelle ses parents tentent de le mettre sur le « droit chemin » (EB 28). La honte est ressentie dans leurs comportements, renforçant l'effet de distanciation à la norme :

Quand elle sent l'odeur du parfum sur moi, elle me demande si je ne suis pas fou à porter un parfum de femme, celui de ma propre mère. Elle formule la thèse de la folie pour ne pas laisser échapper cet autre mot, *pédé*, ne pas penser à l'homosexualité, l'écarter, se convaincre que c'est de la folie qu'il s'agit, préférable au fait d'avoir pour fils une tapette (EB 114).

Sa mère se préoccupe des fréquentations féminines de son fils, là où un jeune garçon de son âge devrait avoir « des copains pour jouer au football » (EB 62). De même, son père préfère trouver un prétexte à la réticence d'Eddy à ce sport :

J'ai vu mon père baisser les yeux et balbutier un mensonge *Oh il est un peu malade avec*, à ce moment, cette sensation inexplicable qui traverse un enfant confronté à la honte de ses parents en public, comme si le monde perdait en une seconde tous ses fondements et son sens (EB 29).

Ainsi, la déviance apparaît là où il y a déterminisme normatif. La différence d'Eddy, dans sa manière de parler, ses postures, ses déplacements, ses goûts, non conformes aux valeurs masculines, contraste avec elles.

II. Écriture de l'exclusion

La transgression normative d'Eddy, particulièrement son homosexualité infériorisée par la société, car elle reste souvent perçue comme une « déviance de genre »⁹⁷, l'exclut de celle-ci et le marginalise. Eddy subit les sanctions sociales qui y sont rattachées, à savoir violences physiques, verbales, humiliations. L'écriture d'*Eddy Bellegueule* en est imprégnée et exprime les marques de la violence, de la honte, de la peur, de la solitude. Son exclusion a évidemment aussi des répercussions dans la manière dont il se perçoit.

L'exclusion est associée au « sentiment d'incompatibilité »⁹⁸. Eddy s'écarte de la norme⁹⁹ de par sa tendance homosexuelle et subit le rejet brutal de sa famille, comme le montre l'excès de violence dont son grand frère fait preuve envers lui (EB 49). À l'école, de même, il

⁹⁷ BERENI, Laure, CHAUVIN, Sébastien, JAUNAIT, Alexandre, e.a., *op. cit.*, p. 58.

⁹⁸ PAUGAM, Serge, *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1996, p. 71.

⁹⁹ CASTEL, Robert, « Les marginaux dans l'histoire » dans *Ibid.*, p. 32.

est mis à l'écart (« Personne n'avait envie de me parler » (EB 34)). L'exclusion du personnage se ressent aussi dans la croyance d'un hypothétique abandon par ses parents (EB 27). Cette mise à l'écart lui confère l'image du « vilain petit canard » avec comme étiquette le « pédé ». Hélène Palardy parle d'« ensauvagement » du personnage¹⁰⁰. Son exclusion l'assimile en effet à la « bête » (EB 27) sauvage associée à l'espace de la *silva*, hors de la civilisation, comme l'a théorisé Philippe Descola¹⁰¹.

Janik Bastien Charlebois définit l'homophobie comme une

peur vive qu'éprouvent des hétérosexuels de se retrouver à proximité d'homosexuels, puis la haine de soi que ceux-ci peuvent ressentir (ce qu'on nomme de l'homophobie intériorisée). Les personnes qui ont des attitudes négatives envers les homosexuels vivraient des conflits psychologiques intérieurs non résolus¹⁰².

Barry Adam explique quant à lui que l'homophobie est le produit d'« une série d'idées préconçues exprimées par des individus habités de préjugés »¹⁰³. De par sa prégnance dans la société, l'hétérosexualité apparaît comme « supérieure » et dominante¹⁰⁴. Après une étude de terrain, Charlebois tente d'expliquer ces « attitudes négatives de garçons adolescents à l'endroit des hommes gais »¹⁰⁵. L'une d'elle est « sociobiologique » et renverrait à l'homophobie par nature : les mécanismes de socialisation et de construction identitaire masculines passeraient par le rejet du féminin, source d'une « antipathie » envers les homosexuels pour rendre visible leur identité masculine.

À la moitié du XX^e siècle, l'interactionnisme, courant sociologique, rompt avec l'idée de l'homosexualité comme maladie intrinsèque à l'individu pour faire valoir la contingence d'un statut social¹⁰⁶. La sociologie de la déviance voit ainsi le jour et présente l'homosexualité comme une « infraction »¹⁰⁷. Le stigmate du « pédé » appliqué à Eddy est d'ailleurs le produit de cette pensée interactionniste. Comme l'a théorisé Erving Goffman en appliquant le concept à la sociologie¹⁰⁸, le stigmate s'entend dans la relation à son opposé puisqu'une personne est

¹⁰⁰ PALARDY, Hélène, « Édouard Louis, "En finir avec Eddy Bellegueule" : une littérature ensauvagée de l'exclusion », dans *Ensauvagement du personnage et écriture ensauvagée*, octobre 2017, en ligne : <http://oic.uqam.ca/en/carnets/ensauvagement-du-personnage-et-ecriture-ensauvagée/edouard-louis-en-finir-avec-eddy>, page consultée le 25 mars 2019.

¹⁰¹ DESCOLA, Philippe, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard, 2005, p. 80. Cité également dans *ibid.*

¹⁰² BASTIEN CHARLEBOIS, Janik, *op. cit.*, p. 24.

¹⁰³ ADAM, Barry D., « Theorizing homophobia », dans *Sexualities*, Vol. 1, n° 4, 1998, p. 388, dans *ibid.*, p. 26.

¹⁰⁴ BASTIEN CHARLEBOIS, Janik, *op. cit.*

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 32.

¹⁰⁶ CHAUVIN, Sébastien, LERCH, Arnaud, *op. cit.*, p. 11.

¹⁰⁷ *Ibid.*, pp. 11-12.

¹⁰⁸ GOFFMAN, Erving, *op. cit.*

susceptible d'être stigmatisée lorsqu'elle ne correspond pas à la norme, valorisée socialement, celle de l'hétérosexualité¹⁰⁹ :

C'est, semble-t-il, une vérité générale que les membres d'une catégorie sociale peuvent adhérer fortement à un critère de jugement que, d'accord avec d'autres, ils estiment ne pas s'appliquer directement à eux-mêmes¹¹⁰.

Comme point de départ à la stigmatisation, il y a l'injure¹¹¹ :

La puissance de l'injure lui vient du fait qu'elle est soutenue par tout l'ordre social – ici par tout l'ordre sexuel – et qu'elle a pour fonction et pour effet d'assigner des places dans une structure hiérarchiquement organisée.¹¹²

Le « phénomène de l'injure », largement développé par Didier Eribon, met en évidence toute la force du langage¹¹³. Le stigmatisme a une valeur « *performative* »¹¹⁴ (pour rappeler Austin et ses actes de langage), particulièrement le stigmatisme du « pédé » qui définit l'essence même d'Eddy et perpétue la distinction entre normaux et anormaux¹¹⁵, légitimité et illégitimité¹¹⁶. Le « gay apprend sa différence sous la brûlure de l'injure et de ses effets, dont le principal est assurément la prise de conscience de cette dissymétrie fondamentale qu'instaure l'acte de langage »¹¹⁷. L'insulte est comme un « verdict », « une sentence quasi définitive, une condamnation à perpétuité »¹¹⁸. Jetant une relation de « discrédit profond »¹¹⁹, elle a partie liée avec la disgrâce¹²⁰. L'injure est « arraisonement et dépossession »¹²¹ puisque l'identité d'Eddy ne se construit qu'à travers l'agression des autres face à laquelle il se trouve « désarmé »¹²². La stigmatisation assujettissante dont il fait l'objet est visible dans le retentissement que confèrent de tels propos méprisants : « Ils m'ont posé cette question que je me suis répétée ensuite, inlassablement, des mois, des années, *C'est toi le pédé ?* » (EB 15). Il est le « pédé », avec tout ce qui détermine la catégorie stigmatisée.

C'est l'appellation de « pédé », comme injure puissante et violente, et son pouvoir stigmatisant qui engendre cette prise de conscience de soi comme différent, objetisé par les

¹⁰⁹ CHAUVIN, Sébastien, LERCH, Arnaud, *op. cit.*, p. 12.

¹¹⁰ GOFFMAN, Erving, *op. cit.*, p. 16.

¹¹¹ ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay, op. cit.*, 4^e de couverture.

¹¹² *Ibid.*, p. 12.

¹¹³ *Ibid.*, 4^e de couverture.

¹¹⁴ CHAUVIN, Sébastien, LERCH, Arnaud, *op. cit.*, p. 12.

¹¹⁵ ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay, op. cit.*, p. 28.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 83.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 26.

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ GOFFMAN, Erving, *op. cit.*, p. 13.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 11.

¹²¹ ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay, op. cit.*, p. 26.

¹²² *Ibid.*

autres¹²³. « [S]outenue[s] par tout l'ordre social », les injures assignent alors « des places dans une structure hiérarchiquement organisée »¹²⁴. Elles répondent à une « logique des catégorisations [...] infériorisantes »¹²⁵. Eddy est le « *pédé* » et subalterne. C'est une non-personne, comme le soutiennent l'utilisation du démonstratif « *ça* » pour le désigner (EB 48) et l'allusion dominant/dominé dans sa comparaison maître/chien au regard du harcèlement scolaire subi :

Dans le couloir je les entendais s'approcher, comme – ma mère me l'avait raconté un jour, je ne sais pas si elle disait vrai – les chiens qui peuvent reconnaître les pas de leur maître parmi mille autres, à distances à peine imaginables pour un être humain (EB 36).

De plus, le déséquilibre dans la disproportion du ressenti entre les bourreaux et la victime est bien exprimé : « je comptais moins dans leur vie qu'eux ne comptaient dans la mienne » (EB 38)).

L'intériorisation du personnage découvrant sa différence laisse une impression paradoxale (« La confusion régnait en moi. [...] il y avait une erreur [...]. J'entendais partout et depuis toujours que les filles aimaient les garçons. Si je les aimais, je ne pouvais qu'être une fille » (EB 144)). C'est l'« intériorisation de la domination dans l'esprit du dominé »¹²⁶ qui fait naître chez la personne objet d'un tel stigmate un mépris, une dévalorisation et une haine de soi¹²⁷. Le garçon se demande pourquoi il n'est pas un « vrai mec », pourquoi ce comportement (EB 76), il interroge lui-même cette distanciation douloureuse : « J'ignorais la genèse de ma différence et cette ignorance me blessait » (EB 77)). La conscience des conséquences de sa non-conformité le pousse à une mise en garde de son petit frère :

J'avais entrepris dès son plus jeune âge un véritable travail : je lui répétais sans arrêt que les garçons aimaient les filles, parfois même que l'homosexualité était quelque chose de dégoûtant, de *carrément dégueulasse*, qui pouvait mener à la damnation, à l'enfer ou à la maladie (EB 49).

En tant que garçon, Eddy n'assume pas son orientation sexuelle, non conforme à sa société. En témoigne l'impression de honte de sa féminité qu'il éprouve notamment dans la scène du travestissement (EB 26) : bien que lui procurant de l'« euphorie », l'expérience est rapidement suivie d'un champ lexical de la honte : « je me sentais soudainement idiot, sali », « dégoûté par moi-même » (EB 26), il trouve ses « comportements ridicules, regrettés », « honteux » (EB 27). L'étonnement des villageois sur ses dispositions féminines « [lui]

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ *Ibid.*, p. 12.

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ *Ibid.*, p. 104.

¹²⁷ GOFFMAN, Erving, *op. cit.*, p. 18.

compressait la gorge et [lui] nouait l'estomac » (EB 78). Les moqueries de son père et ses copains occasionnent de la gêne, de la honte et surtout l'impératif de ne pas pleurer (EB 108).

En effet, la honte empêche « les "normaux" de s'éloigner du "droit chemin", tout en poussant les "anormaux" à se cacher et à rester invisibles, à ne pas reconnaître leur appartenance à telle ou telle catégorie stigmatisée »¹²⁸. Peur, inappropriation, sentiment de ridicule sont autant d'émotions participant à la dynamique de la honte et qui pèsent sur les homosexuels, « exploitant les complicités souterraines entre les hiérarchies de la société hétérosexiste et des corps qui les ont intériorisées »¹²⁹.

« La honte isole », disait Sartre¹³⁰. Eddy, exclu, fait l'expérience de la solitude (« Personne n'avait envie de me parler : le stigmate était contaminant » (EB 34)) :

Si je les appelais *les copains, ma bande*, il était évident que c'était un fantasme que j'exprimais et que j'étais plutôt un élément isolé qui gravitait autour d'eux (EB 112).

D'ailleurs, « ses copains » sont la plupart du temps inscrits en italique, suggérant ainsi la distance existant avec eux. Isolé du groupe, rejeté, il en a honte : « Par peur d'être vu là, seul, à attendre la fin de la pause, je prenais toujours le soin de fouiller dans mon cartable quand quelqu'un passait » (EB 34). Eddy n'en parle à personne et vit dans le « mensonge » (EB 61). Le silence, ou, comme le mentionne Eribon, le « rapport au « secret »¹³¹, est lié à l'humiliation d'être la victime de cette stigmatisation.

Eribon remarque que l'injure englobe toutes formes d'insultes, de ragots, d'insinuations, de plaisanteries et qui rendent hostile l'environnement des gays¹³².

Eddy subit en effet incessamment les outrages haineux et les menaces à l'endroit du collectif homosexuel dont il fait partie :

Puisque le principe de l'injure est de globaliser, d'effacer les singularités personnelles, son pouvoir constituant a déjoué par avance et déjoue en permanence les stratégies individuelles pour se dissocier du groupe à qui elle s'adresse collectivement et dont fait partie, *volens nolens*, celui qui tient à s'en dissocier.¹³³

¹²⁸ CHAUVIN, Sébastien, LERCH, Arnaud, *op. cit.*, p. 35.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 34.

¹³⁰ ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay*, *op. cit.*, p. 115.

¹³¹ *Ibid.*, p. 85.

¹³² *Ibid.*, p. 73.

¹³³ *Ibid.*, p. 114.

L'impact sur le personnage est chaque fois réitéré « On ne s'habitue jamais à l'injure » (EB 15)) :

Les mots *maniéré*, *efféminé* résonnaient en permanence autour de moi dans la bouche des adultes [...]. Ils étaient comme des lames de rasoir, qui, lorsque je les entendais, me déchiraient pendant des heures, des jours, que je ressassais, me répétais à moi-même (EB 77).

De fait, l'injure « imprime une marque profonde et durable dans la conscience d'un individu »¹³⁴. Il se souvient de toutes les variantes des insultes dans une longue liste (EB 18). De plus, « le mot *pédé* qui résonnait, explosait dans ma tête, palpitait en moi à la fréquence de mon rythme cardiaque » (EB 16) évoque, par la métaphore de l'explosion, le jaillissement de l'injure douloureuse qui cantonne Eddy à son écart par rapport à la norme, sa différence par rapport aux autres, son étrangeté, sa bizarrerie, son anormalité¹³⁵.

La déviance d'Eddy est punie par les coups. L'homosexualité étant un proscrit de la virilité socialement construite, la violence des hommes à l'égard des personnes gays est toujours susceptible de se libérer publiquement¹³⁶. Elle serait due à la croyance que les homosexuels sont une atteinte, une « menace » aux valeurs masculines auxquelles les hétérosexuels sont attachés¹³⁷. Le harcèlement infligé par les deux garçons dans l'enceinte de l'école en est une illustration. Outre les « mollards » que ses agresseurs crachent sur lui, il y a la douleur physique. Dans un chapitre qui y est consacré :

Un sifflement déchire mes tympan quand ma tête heurte le mur de briques, je peine à garder l'équilibre. C'est l'époque où d'interminables maux de tête me paralysent des journées entières (EB 36).

La violence coutumière dans la vie d'Eddy instaure en outre un climat de peur (« je n'ose pas » (EB 13), « tétanisé par la peur » (EB 75), « terrifié » (EB 148)). En effet, « la crainte de les voir surgir [ses agresseurs] et l'inquiétude des représailles du lendemain » (EB 148) le hante. Le jeune garçon s'interdit de pleurer de peur de les énerver davantage (EB 36). Il redoute d'être vu passé à tabac du fait de l'humiliation que représente cette victimisation (« ici, personne ne nous verrait, personne ne saurait », « Il fallait éviter [...] que les autres enfants ne me considèrent comme celui qui reçoit les coups » (EB 35)). Renvoyée du côté de la faiblesse, le rôle de victime pourrait « confirmer les soupçons » (EB 35) selon lesquels Bellegueule est le

¹³⁴ *Ibid.*, p. 28.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 25.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 158.

¹³⁷ PAUGAM, Serge, *op. cit.*, p. 70.

« *pédé* ». Eddy tente aussi de cacher à la surveillante ses coups pour ne pas avoir à en donner les raisons honteuses (EB 82).

Les périphrases récurrentes pour nommer ses deux agresseurs « le grand aux cheveux roux et le petit au dos vouté », « les deux garçons » montrent la hantise qu'ils représentent dans les pensées du protagoniste. La clarté de ses souvenirs confère également l'idée d'évènements marquants et traumatisants (« Mon corps tremblait, semblait ne plus m'appartenir, ne plus répondre à ma volonté » (EB 17)). Elle est renforcée par un vocabulaire précis : « odeur forte et nauséabonde », « rires aigus, stridents » (EB 13).

Les premières lignes précipitent en fait le lecteur dans une souffrance qui prédomine sur les souvenirs d'enfance : « De mon enfance je n'ai aucun souvenir heureux » (EB 13). D'ailleurs, les insultes en italique reflètent la récurrence de celles-ci, comme se les rappelant telles quelles, ce qui renforce le climat d'agression contre le personnage (« toujours la lancinante mélodie de l'injure *pédé, enculé* » (EB 36)). L'anadiplose¹³⁸ avec la répétition de « chaque jour » accentue l'habitude de la violence : « Ils m'y attendaient chaque jour. Chaque jour je revenais, comme un rendez-vous que nous aurions fixé, un contrat silencieux » (EB 35). Ses agresseurs lui deviennent familiers, comme des camarades qu'il aurait appris à connaître. Il parvient à identifier ce qu'ils ont mangé, leurs émotions, parfois il éprouve même à leur égard de la compassion (EB 148) et même un certain respect (« ils n'étaient pas si stupides » (EB 19)). Le fait est qu'aucune marque de mépris à leur égard n'est perceptible. En réalité, il se méprise lui-même plutôt que ses agresseurs, faisant montre par là d'un certain masochisme.

Une fois la conscience de son homosexualité acquise, la construction identitaire d'Eddy en est lourdement impactée et les répercussions de l'exclusion peuvent être lourdes¹³⁹.

III. Tentative de conformisme et échec

L'exclusion dont il est victime et les conséquences sur son identité obligent le jeune garçon à se conformer à la norme masculine. Cela renvoie en réalité à un « besoin d'appartenance sociale »¹⁴⁰. Cependant, une tension est manifeste entre la société qui le ramène

¹³⁸ L'anadiplose est la répétition du terme qui clôt une proposition, une phrase, un vers, au début de l'unité suivante. « Anadiplose », dans AQUIEN, Michèle, *Dictionnaire de poétique*, Paris, Librairie générale française, 1993, « Le Livre de poche », p. 53.

¹³⁹ ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay*, op. cit., p. 25.

¹⁴⁰ PAUGAM, Serge, op. cit., p. 73.

sans cesse à ses marges et ses diverses tentatives de conformisme. Ses efforts s'avérant vains, il ne lui restera que la fuite.

La pression sociale normative qui hante Eddy le pousse en effet à un contrôle de soi. Il s'efforce à trouver des solutions, semblables à un combat contre lui-même, pour devenir un homme et accéder au monde viril. Cette réaction est d'ailleurs perçue par Goffman comme typique de la personne stigmatisée¹⁴¹. Là où le sociologue parle de « techniques de contrôle de l'information »¹⁴², Eribon évoque les « répertoires de comportements » que les homosexuels sont souvent contraints de mettre en place¹⁴³ pour masquer leur identité honteuse. Eddy s'efforce, dans une surveillance permanente, de ressembler à ce qu'on attend de lui :

Je devais ne plus me comporter comme je le faisais et l'avais toujours fait jusque-là. Surveiller mes gestes quand je parlais, apprendre à rendre ma voix plus grave, me consacrer à des activités exclusivement masculines. Jouer au football plus souvent, ne plus regarder les mêmes programmes à la télévision, ne plus écouter les mêmes disques. Tous les matins en me préparant dans la salle de bains je me répétais cette phrase sans discontinuer tant de fois qu'elle finissait par perdre son sens, n'être plus qu'une succession de syllabes, de sons. Je m'arrêtais et je reprenais *Aujourd'hui je serai un dur* (EB 154).

Il n'est en effet pas rare pour les homosexuels de vouloir se dissocier de ces identités stigmatisées et « faire comme si » ils n'étaient pas différents¹⁴⁴. C'est le cas par exemple lorsqu'Eddy prend le rôle d'un dur en se défoulant violemment sur son amie Amélie (EB 99). La scène lui permet de se donner l'illusion d'une normalité, comme s'il reprenait en mains son statut d'homme. De plus, il s'applique à se « rapprocher le plus possible des garçons pour apaiser [s]es parents » (EB 97). Il s'attache aussi à s'afficher avec des filles, Laura, Sabrina, comme une « publicité »¹⁴⁵ de sa masculinité.

La dissimulation passe aussi par l'insulte envers des personnes affublées également du même stigmatisme pour tenter de « s'en prémunir »¹⁴⁶, « pour se dissocier du "groupe" constitué par l'injure »¹⁴⁷ : « J'utilisais les mots *pédé, tantouze, pédale* pour les mettre à distance de moi-même » (EB 138). En outre, Eddy se montre étonné par une insulte reçue pour renvoyer l'image de quelqu'un qui la reçoit pour la première fois (EB 48). La honte et la gêne de l'image perçue par son milieu lui fait adopter le même comportement : « Je feignais l'incompréhension, encore,

¹⁴¹ GOFFMAN, Erving, *op. cit.*, p. 19.

¹⁴² *Ibid.*, p. 112.

¹⁴³ ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay*, *op. cit.*, p. 75.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 152.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 158.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 106.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 113-114.

restais silencieux – puis l’envie de hurler sans être capable de le faire, le cri, comme un corps étranger et brulant bloqué dans mon œsophage » (EB 78).

Comme pour traiter une maladie incurable, Eddy rêve d’un centre pour les personnes comme lui, un stage d’entraînement, guérir de ses « dispositions féminines », « corriger » sa voix, son regard, sa démarche (EB 77). Il essaie de maîtriser certains aspects allant à l’encontre de ce stigmate¹⁴⁸. Son frère lui apprend par exemple à marcher comme « un vrai garçon » (EB 73).

Eddy se trouve en réalité dans le passage rituel de l’enfance à la virilité. Le processus de socialisation comprend, selon Goffman, une phase intégratrice de ce que représente la normalité et l’image que l’initié doit acquérir dans la société¹⁴⁹. Dans son ouvrage sur *Le phénomène rituel*¹⁵⁰, Victor W. Turner explore les rites de passage. Dans sa transition pour devenir un « dur », Eddy se trouve dans la période seuil (liminaire), entre la séparation et l’agrégation, dont parle Arnold van Gennep¹⁵¹. Les « attributs de la liminarité », comme l’explique Turner, sont

nécessairement ambiguës, puisque cette situation et ces personnages échappent ou passent au travers du réseau des classifications qui déterminent les états et les positions dans l’espace culturel. Les entités liminaires ne sont ni ici ni là ; elles sont dans l’entre-deux, entre les positions assignées et ordonnées par la loi, la coutume, la convention et le cérémonial¹⁵².

La liminarité est d’ailleurs fréquemment associée à la bisexualité¹⁵³. Eddy, en tant que sujet liminaire¹⁵⁴, est un néophyte « dans les rites d’initiation ou de puberté, comme ne possédant rien » elles sont sans statut¹⁵⁵. Sa situation est en effet ambiguë puisqu’il est un homme avec des traits féminins. Elle ne correspond ni à la période de séparation ni à la période d’agrégation.

¹⁴⁸ GOFFMAN, Erving, *op. cit.*, p. 20.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 46.

¹⁵⁰ TURNER, Victor W., « Liminarité et communitas », dans *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*, traduit de l’anglais par Gérard GUILLET, Paris, PUF, 1990, pp. 95-128. Cité également dans PALARDY, Hélène, *op. cit.*

¹⁵¹ Cité dans *Ibid.*, p. 95.

¹⁵² *Ibid.*, p. 96.

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ PALARDY, Hélène, *op. cit.*

¹⁵⁵ TURNER, Victor W., *op. cit.*, p. 96

Confronté à des rites de passage pour devenir un homme, comme le néophyte liminaire chez Turner¹⁵⁶, Eddy subit des humiliations, notamment le harcèlement scolaire, et des épreuves triviales et pornographiques destinées symboliquement à tester son statut d'homme¹⁵⁷.

Ensuite « vient la phase où il apprend qu'il possède ce stigmate et connaît, cette fois en détail, les conséquences de ce fait. L'enchaînement et les rapports mutuels de ces deux premières étapes de l'itinéraire moral édifient une structure fondamentale, d'où partent les évolutions ultérieures, et qui différencient les itinéraires moraux ouverts au stigmatisé »¹⁵⁸. Cette étape est nette lorsqu'il s'enivre de l'odeur des corps masculins lors des scènes de fornication (EB 142).

Le rite s'achève ainsi sur le sacrifice du jeune protagoniste. L'épisode du hangar, qui représente le jeu pornographique d'Eddy et de ses copains, est un moment clé, comme l'épreuve suprême du rite initiatique. Il est semblable également à la fête rituelle sacrée qui autorise la transgression des interdits et qu'a théorisée Caillois¹⁵⁹. Alors que les autres exécutent le rôle d'homme pour « *jouer à l'homme et à la femme* » dans une logique déterministe (EB 143), Eddy est clairement placé du côté du féminin : il est choisi pour exécuter le rôle de la femme symbolisée par la bague. Il se soumet à l'homme : « J'obéissais à toutes ses exigences » (EB 142). La scène est un tournant qui fera d'Eddy définitivement un marginal, exclu de la communauté.

Malgré ses tentatives pour s'intégrer à la communauté, les événements du hangar vont en effet définitivement stigmatiser Eddy. Alors qu'ils étaient plusieurs à participer à la scène, c'est sur lui que retombent tous les maux. Il est le bouc émissaire, l'homosexuel, l'exclu :

Jamais je ne parvins à complètement m'intégrer aux cercles de garçons. Nombreuses étaient les soirées où ma présence était soigneusement évitée, les parties de football auxquelles on ne me proposait pas de participer. Ces choses dérisoires pour un adulte qui marquent un enfant pour longtemps (EB 112).

La rumeur, bien que déformée, « correspondait bien trop à l'image qu'ils avaient de [lui] » (EB 149). Les trois autres garçons auraient pu en effet craindre également les insultes et les moqueries, mais en réalité « Le crime n'est pas de faire, mais d'être. Et surtout d'*avoir l'air* » (EB 152).

¹⁵⁶ *Ibid.*, pp. 103-104.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 104.

¹⁵⁸ GOFFMAN, Erving, *op. cit.*, p. 46.

¹⁵⁹ CAILLOIS, Roger, *L'homme et le sacré* [1939], Paris, Gallimard, 1950, « Idées ».

[...] les premières minutes après le réveil sont devenues de plus en plus irréelles. Je me sentais ivre quand je me réveillais. La rumeur s'était répandue et les regards au collège se faisaient de plus en plus insistants. Les *pédé* se multipliaient dans les couloirs, les petits mots retrouvés dans le cartable *Crève tapette*. Dans le village, où j'avais été jusqu'alors relativement épargné par les adultes, les insultes sont apparues pour la première fois (EB 150).

L'adolescent se trouve face à un échec de son parcours initiatique pour devenir un homme. Il est exclu du groupe définitivement devant les « verdicts »¹⁶⁰ de la société. Devant ce constat, là où de nombreux jeunes homosexuels tentent ou aboutissent au suicide¹⁶¹, la souffrance et l'angoisse d'Eddy sont moteurs de résilience. Et c'est une résilience par la fuite qui s'opère. Son exclusion est ainsi fondatrice de son identité : l'adolescent, dit-il, a l'« impression de réaliser et de devenir enfin ce [qu'il était] » (EB 142).

¹⁶⁰ ERIBON, Didier, *La société comme verdict : classes, identités, trajectoires*, op. cit., 2014.

¹⁶¹ ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay*, op. cit., p. 103.

CHAPITRE 3 - EN FINIR AVEC LE DÉTERMINISME SOCIAL

Le poids du déterminisme régissant la vie est d'autant plus perceptible qu'il y a déviance. L'impression dissonante qui en ressort implique le rejet d'Eddy par son propre milieu. L'exclusion du jeune garçon présente la fuite comme la dernière issue et la seule valable. Rejeter l'enfermement de la norme sociale est perçu ainsi comme nécessaire pour la construction de soi et constitue son mode de résilience. La rupture est en effet manifeste dans le récit, notamment via la trajectoire sociale de l'adolescent qui laisse derrière lui sa famille, ses origines et tout ce qui le prédestinait socialement. Avec, comme signes d'une reconstruction radicale, la rebaptisation et l'écriture même du récit, l'idée d'une renaissance se développe. La conscience des conséquences du déterminisme ouvre ainsi la voie à l'émancipation¹⁶² et à l'épanouissement identitaire.

I. Nécessité de fuite

La nécessité de fuite du déterminisme social qui pèse sur Eddy est mise en évidence par la situation stigmatisante de l'adolescent et par un milieu prolétaire qui ne lui offre qu'un avenir précaire à l'usine.

Le récit suggère en effet une impression de stagnation, de non-évolution, : « J'étais prisonnier, entre le couloir, mes parents et les habitants du village » (EB 79). Eddy est « prisonnier » de son destin, du déterminisme des classes et des genres que représentent les deux agresseurs, sa famille et la société en général. Ailleurs encore, le narrateur dit être dans un « piège », dans « l'impossibilité de changer à l'intérieur du monde de [s]es parents, du collègue » (EB 164).

La dissimulation du jeune garçon devenue insuffisante et la stigmatisation l'excluant, il reste la fuite :

Mais d'abord, on ne pense pas spontanément à la fuite parce qu'on ignore qu'il existe un ailleurs. On ne sait pas que la fuite est une possibilité. On essaye dans un premier temps d'être comme les autres, et j'ai essayé d'être comme tout le monde (EB 154).

Après des échecs répétés de conformisme, l'exclusion d'Eddy fait de lui un paria et entraîne une nécessité de fuir son milieu pour « ne plus aller recevoir les coups, de la même manière que

¹⁶² ERIBON, Didier, *La société comme verdict : classes, identités, trajectoires*, op. cit., 4^e de couverture.

ces gens qui un jour abandonnent tout, famille, amis, travail » (EB 148). Le récit insiste sur le fait que ce n'est pas le personnage même qui au départ rejette son milieu, mais bien l'inverse.

J'ai voulu montrer ici comment ma fuite n'avait pas été le résultat d'un projet depuis toujours présent en moi, comme si j'avais été un animal épris de liberté, comme si j'avais toujours voulu m'évader, mais au contraire comment la fuite a été la dernière solution envisageable après une série de défaites sur moi-même. Comment la fuite a d'abord été vécue comme un échec, une résignation. À cet âge, réussir aurait voulu dire être comme les autres. J'avais tout essayé (EB 184).

Cette fuite, d'abord assimilée à l'échec, est aussi un impératif :

Je ne pense pas que les autres [...] aient souffert autant de la vie au village. Pour moi qui ne parvenais pas à être des leurs, je devais tout rejeter de ce monde. La fumée était irrespirable à cause des coups, la faim était insupportable à cause de la haine de mon père. [Nous soulignons] (EB 153).

L'insistance répétée de cette issue renforce l'impression de nécessité dans une gradation ascendante : « Il fallait fuir » (EB 154, 187), répétée à plusieurs reprises dans le roman, évoque le besoin et l'urgence d'un projet imminent, mis en relief par la brièveté de la phrase. L'impression est relayée par la reconnaissance de cette seule solution : « La fuite était la seule possibilité qui s'offrait à moi, la seule à laquelle j'étais réduit » (EB 184). L'intention de l'entreprise se confirme après une première tentative, qui ressemble davantage à la mise en scène d'une fugue d'alerte qu'à une réelle fuite : après avoir incité son petit frère à avertir ses parents, Eddy claque la porte pour s'assurer d'être rejoint : « J'étais terrifié tout à coup qu'il [son père] puisse perdre ma trace » (EB 185). Par ailleurs, la rupture nécessaire est manifeste dans la supplication qu'Eddy adresse à son futur professeur de théâtre lors de son audition au lycée et qui est ressentie par celui-ci comme une détresse du garçon qui aspire à sortir de sa condition (EB 194).

En outre, la nécessité de la fuite est non seulement le résultat d'une honte sociale liée à son stigmat (cf. *supra*), mais aussi à un milieu ouvrier précaire, dénué de culture, fermé à l'altérité, dans lequel il ne trouve pas sa place socialement et qui n'offre aucune possibilité de s'élever.

La honte sociale, une honte de la pauvreté est en effet perceptible à travers l'épisode de l'épicerie :

L'humiliation quand il fallait, au moment de payer les denrées à l'épicerie, dire, à voix basse pour que les femmes du village qui étaient présentes n'entendent pas *Maman elle demande si on peut faire marquer* et la patronne qui tirait beaucoup de satisfaction à élever la voix de façon à ce que, à l'inverse, tout le monde puisse saisir ses paroles (EB 86).

Ou à travers la « honte de vivre dans une maison qui semblait s'écrouler un peu plus chaque jour » (EB 69) :

La gêne qu'éprouvait ma mère (je dis *la gêne* pour ne pas répéter une fois de plus *la honte*, mais c'est bien ce dont il s'agissait) quand je lui demandais pourquoi elle et mon père ne mettaient pas de moquette sur le sol [...]. Mes parents n'avaient pas les moyens de l'acheter (EB 73).

La honte sociale se manifeste à travers les « mensonges » (EB 18) d'Eddy à ses camarades de la ville, notamment concernant « cette négligence de [s]a famille, de [s]a classe sociale » par rapport à l'hygiène et sa santé dentaire des années plus tard.

Cette situation pourrait facilement être rapprochée de celle d'Annie Ernaux, qui, dans *Les armoires vides*, exprime le tiraillement social qu'elle vit entre son milieu d'origine d'anciens ouvriers devenus petits commerçants et ses fréquentations bourgeoises. Elle développe un sentiment d'indignation culturelle face à la « grâce » des autres filles et une dévalorisation sociale traduite dans le rapport au corps : « Je me sentais lourde, poisseuse, face à leur aisance, à leur facilité, les filles de l'école libre. [...] je n'étais rien à côté, moi, la petite reine de l'épicerie-café »¹⁶³.

La première phrase du roman (« De mon enfance, je n'ai aucun souvenir heureux. » (EB 13)) oriente le lecteur vers une interprétation péjorative de son milieu, connotant tout le récit qui suit d'une souffrance. Le narrateur décrit sans concession sa classe sociale dont il donne une représentation crue. Nombreuses sont les expressions insistant sur le manque d'hygiène de sa famille, de la pauvreté, de l'alcoolisme de son village, de la bêtise. La description de sa chambre est emblématique : il s'agit d'une habitation exigüe et partagée avec son frère ou sa sœur, « aux murs couverts de grosses taches noires et circulaires dues à l'humidité » (EB 73).

Une impression de dégoût est conférée par « l'horreur » que lui inspire le café, associé à des images écœurantes d'hommes saouls : « leur haleine avinée quand ils me parlaient et couvraient mon visage de postillons, comme peuvent le faire des hommes ivres » (EB 45), à l'image de son frère « les yeux injectés de sang, la bave qui coulait sur ses joues, et ses rots, sur le point de vomir à chaque parole qu'il prononçait » (EB 48). En outre, sa « vision horrifiante » des cadavres de poissons dans le congélateur provoquant une impression de dégoût et d'écœurement (EB 87) est assimilable au dégoût de sa classe sociale.

¹⁶³ ERNAUX, Annie, *Les armoires vides*, Paris, Gallimard, 1974, pp. 61-62.

La non-adéquation avec son milieu est manifeste lors de l'évocation des comportements frustes de sa famille :

Des habitudes, des façons de se comporter qui m'avaient façonné et qui pourtant, déjà, me semblaient déplacées – comme les habitudes de ma famille : se promener nu dans la maison, les rots à table, les mains qui n'étaient pas lavées avant le repas (EB 174).

Ces propos montrent que le personnage n'est pas à sa place.

Quand, des années plus tard, je dirai diner devant mes parents, ils se moqueront de moi *Comment il parle l'autre, pour qui il se prend. Ça y est il va à la grande école il se la joue au monsieur, il nous sort sa philosophie* (EB 99).

De plus, la description qu'Eddy fait de l'usine, proche de l'enfer, évoque son dégoût et sa distanciation par rapport à ce chemin tout tracé qui va du collège à l'usine. Le personnage évoque les « briques rouges » des « usines austères qui crachent continuellement, sans jamais s'arrêter, une fumée compacte, lourde, d'un blanc éclatant » (EB 32).

Cette nécessité de rompre avec son milieu engendre la fuite à Amiens, rendue possible grâce au théâtre : « L'art dramatique que je pratiquais au club du collège m'avait ouvert une porte inespérée » (EB 187). Grâce au talent d'Eddy, le théâtre constitue un « espace de reconnaissance » (EB 187). Eddy est en effet admis au lycée dans une filière d'art dramatique. La théâtralité est d'ailleurs vue comme une forme d'exhibitionnisme relevant de l'affirmation de soi face à une époque trop pesante de dissimulation¹⁶⁴. Déjà l'école, lieu de culture, constitue une échappatoire : « Le seul répit était la salle de classe. J'appréciais l'école. [...] J'aimais les enseignants. [...] Ils nous expliquaient qu'il fallait accepter la différence, [...] que nous étions tous égaux ». Grâce à la culture et au théâtre qui favorisent une trajectoire ascendante, Eddy rompt culturellement avec son milieu : « la haute culture [légitime], la grande littérature représentent de puissants vecteurs de désidentification avec sa classe d'origine, quand cette classe est de celles qu'on désigne couramment sous le nom de « populaires »¹⁶⁵. La culture émancipatrice accroît la distance avec son milieu d'origine¹⁶⁶. L'ascension n'est alors pas éloignée de l'idée d'une « trahison de classe »¹⁶⁷ par la culture légitime, dominante, celle de l'ennemi.

¹⁶⁴ ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay*, op. cit., p. 164.

¹⁶⁵ ERIBON, Didier, *La société comme verdict : classes, identités, trajectoires*, op. cit., pp. 115-116.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 116.

¹⁶⁷ NIZAN, Paul, *Antoine Bloyé*, Paris, Grasset, 2005, « Les Cahiers rouges », pp. 142-143, repris dans *Ibid*, pp. 181-182.

Ainsi, Eddy suit une « trajectoire déviante et ascendante » qui l'éloigne du destin qui lui était assigné¹⁶⁸ vers « les milieux dans lesquels [il a] voulu parvenir » (EB 87). Il fuit en réalité le déterminisme social dans son ensemble, en l'occurrence celui de prolétaire ouvrier, ainsi qu'une situation stigmatisante et traumatisante (cf. *supra*). Il rejette non seulement un univers de « durs » qui le bannissait de la communauté, en tant qu'homosexuel, mais aussi un milieu qui ne lui offrait aucune ascension sociale possible.

La fuite concerne aussi bien le déterminisme des genres que le déterminisme des classes, comme dans le récit de Didier Eribon :

en prenant comme point de départ de ma démarche théorique – donc en installant comme cadre pour me penser moi-même, penser mon passé et mon présent – l'idée, en apparence évidente, que ma rupture totale avec ma famille pouvait s'expliquer par mon homosexualité, par l'homophobie foncière de mon père et celle du milieu dans lequel j'avais vécu, ne m'étais-je pas donné, en même temps – et aussi profondément vrai que cela ait pu être –, de nobles et incontestables raisons pour éviter de penser qu'il s'agissait tout autant d'une rupture de classe avec mon milieu d'origine ?¹⁶⁹

Eddy devient transfuge de classe, ce que la philosophe Chantal Jaquet définit comme une forme de transclasse dans laquelle « on quitte sa classe sociale puisqu'on en est expulsé »¹⁷⁰.

Le rejet de son milieu passe notamment par le refus de l'adolescent de passer son permis de conduire et de travailler comme étudiant à l'usine dans laquelle il s'est promis « de ne jamais mettre les pieds » (EB 164). De plus, le narrateur dit se définir contre son père (EB 187), prototype de son milieu et du déterminisme. Il sera le seul de sa famille à passer le baccalauréat (EB 190). En outre, l'acte de jeter sa veste *Airness*, tant valorisée dans son milieu, mais qui ne correspond pas aux valeurs bourgeoises (EB 203), est un signe symbolique de rupture de classe.

Les transfuges de classe sont, en réalité, les témoins d'une possibilité de se mouvoir dans l'espace social et, par là même, de rompre avec le déterminisme social. Bourdieu envisage d'ailleurs la possibilité de mouvance, d'emplacements à « conquérir », notamment par le biais du diplôme scolaire, pour les couches populaires¹⁷¹. La capacité à agir sur les capitaux hérités, à les convertir et à s'en distancier empêche les transfuges d'être des « prisonniers passifs de

¹⁶⁸ ERIBON, Didier, *La société comme verdict : classes, identités, trajectoires*, op. cit., p. 10.

¹⁶⁹ ERIBON, Didier, *Retour à Reims*, Paris, Flammarion, 2010, « Champs essais » p. 25.

¹⁷⁰ JAQUET, Chantal, interview pour *Regards*, septembre 2018, en ligne :

<https://www.youtube.com/watch?v=uUTBlbwVmmM>.

¹⁷¹ ERNAUX, Annie, « *La distinction*, œuvre totale et révolutionnaire », op. cit., p. 36.

leur héritage, socialement déterminés par leur habitus »¹⁷². Pour Jaquet également, « le déterminisme social n'est pas une fatalité », mais les chances ne sont pas égales au départ¹⁷³. Cependant, il s'agit en réalité moins de sortir du déterminisme social, qui supposerait de sortir de la société, que de « peser sur ce déterminisme, de coaguler des puissances d'agir qui infléchissent cette loi d'airain¹⁷⁴ de la reproduction sociale »¹⁷⁵.

Chez Eddy, l'idée de transfuge est appuyée par une impression d'imposture de classe au départ, l'impression qu'il ne se trouve pas à sa place : l'adolescent, ses bagages à la main, n'a pas d'argent pour prendre le bus, détonne dans ce nouveau paysage : « On doit me trouver ridicule, ou me prendre pour un SDF » (EB 199-200). De plus, sa séparation avec les autres internes (EB 200) renforce la solitude d'être le nouveau dans une école où tous se connaissent, viennent du même milieu (EB 201).

L'écriture même du roman est une écriture du transfuge, de la distance qui rompt avec sa classe sociale. Le narrateur écrit dans un autre langage que celui de son milieu d'origine. L'adoption d'un « bon français » fait de son récit un écrit littéraire qui contraste avec la retranscription du langage parlé populaire de son entourage, empreint d'oralité, truffé de fautes d'orthographe et de syntaxe (cf. *supra*). La mise en italique de ces expressions suggère une mise à distance du personnage vis-à-vis de son milieu natal. Eddy s'est ainsi échappé de la langue des siens, ce qui accentue son déplacement social (« je ne le disais pas de cette manière, mais en écrivant ces lignes, certains jours, je suis las d'essayer de restituer le langage que j'utilisais alors » (EB 76)).

La séparation est nettement marquée à travers l'épilogue qui rompt totalement avec la forme prosaïque des parties précédentes du récit. La forme du texte est en effet semblable à des vers (libres) du fait de l'emploi des majuscules et des retours à la ligne indépendants des phrases ponctuées. Souvent associée à la poésie, la structure versifiée amène ici une légèreté pleine d'optimisme, qui contraste avec le récit douloureux de l'enfance d'Eddy. La fréquence des phrases brèves connote le nouveau départ du personnage dans une dynamique de renaissance et d'émancipation. En outre, le temps présent de l'écriture tranche avec le passé de la narration et confère au récit une dimension actuelle et incarnée. Ce style nouveau va de pair avec une

¹⁷² JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *op. cit.* p. 14.

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ La loi d'airain renvoie à une règle implacable à laquelle on ne saurait déroger. REY, Alain (sous la dir. de), *Le Petit Robert illustré de la langue française*, Paris, Le Robert, 2016, p. 58.

¹⁷⁵ JAQUET, Chantal, *op. cit.*

nouvelle échelle de valeurs : « Je voudrais déjà être loin de mon père, loin d’eux et je sais que cela commence par l’inversion de toutes mes valeurs » (EB 199).

II. Renaissance

La reconstruction identitaire d’Eddy se voit ainsi marquée par l’abandon et le rejet de son milieu d’origine et de ses conditionnements. La fuite vers la ville est empreinte d’une note d’espoir marquée notamment par une impression de victoire du narrateur qui semble s’assumer en tant qu’homosexuel. Nous pouvons parler de résilience par la fuite. Sa rebaptisation et l’écriture du roman sont autant d’attestations d’une reconstruction radicale. « Tout fracas contraint à la métamorphose sous peine d’entretenir la plaie et le sordide. »¹⁷⁶

L’affirmation et l’acceptation sociale de l’homosexualité semblent plus fréquentes chez les personnes ayant un capital culturel plus élevé¹⁷⁷. La mobilité du jeune Eddy vers le lycée et l’université se conçoit ainsi comme la « possibilité d’une autonomisation vis-à-vis de son milieu d’origine »¹⁷⁸. En outre, la fuite vers des « lieux plus cléments » est une notion clé presque inévitable dans le développement personnel des homosexuels¹⁷⁹. Parmi ces espaces plus tolérants, il y a la ville. Présente dans une bonne part de la littérature sur le sujet, la ville comme « refuge »¹⁸⁰ constitue un véritable topos : « [L]a migration des gays et des lesbiennes vers les capitales et les grandes villes est permanente. L’homosexualité a partie liée avec la ville »¹⁸¹. En effet, « la ville est un espace offrant plus d’anonymat et de liberté d’agir ainsi que des possibilités de rencontres accrues »¹⁸². Eddy rejoint ainsi le lycée d’Amiens pour y faire du théâtre, vit dans un internat qui n’est « qu’un moyen de fuir un peu plus » (EB 200), jusqu’à son installation à Paris, où il entre à l’École normale supérieure (EB 18).

Se revendiquer et s’assumer comme gay libère du déterminisme et permet une saine construction identitaire, ou plutôt une reconstruction : « Le fait d’aimer les garçons transformait l’ensemble de mon rapport au monde, me poussait à m’identifier à des valeurs qui n’étaient pas celles de ma famille » (EB 174). La visibilité « désamorce en partie la charge de violence

¹⁷⁶ CYRULNIK, Boris, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 2002, « Poches Odile Jacob », p. 127.

¹⁷⁷ « Niveau de diplôme et professions », dans CHAUVIN, Sébastien, LERCH, Arnaud, *op. cit.*, p. 100.

¹⁷⁸ *Ibid.*

¹⁷⁹ ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay*, *op. cit.*, p. 30.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 31.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 33.

¹⁸² CHAUVIN, Sébastien, LERCH, Arnaud, *op. cit.*, p. 42.

sociale dont l'insulte est porteuse »¹⁸³. Elle est « le moyen d'échapper à ce terrible « ghetto » intérieur de l'âme assujettie par la honte de soi »¹⁸⁴. Les dernières phrases donnent d'ailleurs l'impression qu'Eddy s'assume enfin pleinement : il rit de lui-même avec les autres lorsque, dans ce nouveau milieu, son passé le rattrape, marquant la délivrance : « *Alors Eddy, toujours aussi pédé ? Les autres rient. Moi aussi* » (EB 204). La fin du roman illustre ainsi l'émancipation du personnage.

Une impression de bonheur était déjà perceptible à travers la touche d'espoir, notamment dans la description euphorique des champs du village :

Je suis parti en courant, tout à coup. [...] Je ne voulais pas rester à leur côté, je refusais de partager ce moment avec eux. J'étais déjà loin, je n'appartenais plus à leur monde désormais, la lettre le disait. Je suis allé dans les champs et j'ai marché une bonne partie de la nuit, la fraîcheur du Nord, les chemins de terre, l'odeur de colza, très forte à ce moment de l'année. Toute la nuit fut consacrée à l'élaboration de ma nouvelle vie loin d'ici (EB 196).

L'odeur de colza, connotée positivement ici dans une description bucolique, est associée à la fuite et contraste avec la description davantage négative qu'en fait le narrateur lorsqu'il se trouve chez lui : « Je me souviens moins de l'odeur des champs de colza que de l'odeur du brûlé qui se répandait dans toutes les rues du village lorsque les agriculteurs laissaient le fumier se consumer lentement au soleil. Je toussais beaucoup à cause de mon asthme » (EB 153).

Par ailleurs, le rejet d'Eddy pour ses propres nom et prénom qu'exprime littéralement le titre, lui permet de se reconstruire et de renaitre. Son désir de tourner la page avec ses origines est en effet symbolisé par l'abandon de son propre nom parce qu'il le perçoit comme emblématique d'un milieu et de son passé douloureux. Par là même, le titre « En finir avec Eddy Bellegueule » offre d'emblée un condensé de la raison d'être du roman, qui pourrait être reformulé comme suit : « En finir avec le déterminisme social ». La rebaptisation d'Eddy représente l'abandon de sa classe d'origine pour une traversée ascendante dans l'espace social. Le prénom « Eddy » est typique à la fois de sa classe sociale (cf. *supra*), la « basse classe », et de ses origines, mais il s'en détachera en se revendiquant « Édouard », connoté socialement plus élevé. En outre, il a abandonné son nom « Bellegueule », ce nom de dur, si difficile à porter (« *c'est quelque chose de s'appeler Bellegueule, les gens ne se moquent pas trop ? Eddy Bellegueule, putain Eddy Bellegueule c'est énorme comme nom* » (EB 201). Eddy se défait dès lors de son capital symbolique en rejetant la transmission de son patronyme et en refusant

¹⁸³ ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay*, op. cit., p. 104.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 156.

l'« *auctoritas* » de son père¹⁸⁵. Selon l'auteur, « Louis » vient du protagoniste dans la pièce *Juste la fin du monde* (1990) de Jean-Luc Lagarce, c'est aussi le deuxième prénom d'un de ses amis¹⁸⁶. Ce changement d'identité est aussi nécessaire au personnage pour favoriser sa reconnaissance, son admission dans une classe socialement plus élevée. En effet, son nom fait rire les enfants et leurs parents dans la salle d'audition (EB 194) et son prénom, Eddy, est supposé être un diminutif (« *c'est un diminutif, non ? Ton vrai prénom c'est pas Édouard ?* » (EB 201)). Sa rebaptisation marque ainsi non seulement sa mobilité sociale, mais aussi une seconde naissance puisqu'elle suggère une reconstruction radicale, d'autant plus que, dans une volonté de « tuer » Eddy Bellegueule, l'auteur a obtenu son changement officiel de patronyme. L'épigraphe, citation de Marguerite Duras « Pour la première fois mon nom prononcé ne nomme pas » (EB 9), peut alors évoquer la perte symbolique du personnage et sa renaissance.

La reconstruction d'Eddy se marque également dans la renaissance sociale que lui vaut son nouveau cercle d'amis au lycée, notamment Fabrice et Charles-Henri, qui semblent l'accepter et marquent de la sympathie à son égard (EB 202). Il fuit dans un milieu de « bourgeois » dont l'usage du corps (« ces corps féminins de la bourgeoisie intellectuelle » (EB 201)) se rapproche du sien (« Ici les garçons s'embrassent pour se dire bonjour, ils ne se serrent pas la main / Ils portent des sacs de cuir / Ils ont des façons délicates / Tous auraient pu être traités de *pédés* au collège » (EB 201)). De plus, le fait que ses nouveaux camarades « ne définissent pas la virilité comme [s]on père, comme les hommes de l'usine » (EB 201) confère l'impression que le jeune homme est enfin à sa place.

L'écriture du roman lui-même, qui a été rendu possible grâce à l'accès de l'auteur à la culture, constitue un véritable travail sur soi. Nous percevons ici l'écriture comme un *coming out*¹⁸⁷. Il peut se rapprocher du « libre choix que chacun peut faire de lui-même et de sa vie »¹⁸⁸. Eddy, dans la perspective de ce livre, prend la décision de l'« authenticité »¹⁸⁹ et du refus de la norme sociale. Au contraire, l'inauthenticité est la « soumission à l'ordre social »¹⁹⁰. Autrement dit, la liberté, c'est « ne plus avoir honte de soi-même »¹⁹¹. Le neuropsychiatre et psychanalyste

¹⁸⁵ BOURDIEU, Pierre, « À propos de la famille comme catégorie réalisée », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 100, 1993, p. 35.

¹⁸⁶ LOUIS, Édouard, interview pour *Le Monde* (Vincent Catherine), « Edouard Louis : « Trump et le FN sont le produit de l'exclusion », décembre 2016, en ligne : https://www.lemonde.fr/livres/article/2016/12/11/edouard-louis-trump-et-le-fn-sont-le-produit-de-l-exclusion_5047058_3260.html, page consultée le 14 mars 2020.

¹⁸⁷ « Faire son *coming out* » signifie « révéler son homosexualité ». REY, Alain (sous la dir. de), *op. cit.*, p. 475.

¹⁸⁸ ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay*, *op. cit.*, p. 165.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 166.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 170.

¹⁹¹ NIETZSCHE dans *Ibid.*, p. 166.

Boris Cyrulnik, qui a largement étudié et diffusé la notion de résilience, souligne l'importance du récit dans la reconstruction de soi et le processus d'acceptation : « Raconter son désastre, c'est le faire exister dans l'esprit d'un autre et se donner ainsi l'illusion d'être compris, accepté malgré sa blessure »¹⁹². Le psychanalyste évoque l'apaisement après « l'angoisse de l'aveu »¹⁹³ puisque le récit permet de se faire aimer et accepter dans son être entier et authentique :

Avant le récit, je me faisais aimer pour ma part socialement acceptable et je laissais dans l'ombre une autre parcelle de moi-même. Depuis mon récit, je me suis présenté, je me fais aimer pour ce que je suis, authentiquement et totalement¹⁹⁴.

« Quand on raconte son passé, on ne le revit pas, on le reconstruit »¹⁹⁵. L'écriture du récit engage le narrateur-auteur à un travail réflexif sur son propre vécu. Il réécrit son passé pour mieux s'en distancier. Avec une distance temporelle et sociologique et « une sorte d'arrogance de transfuge » (EB 68), celui qu'il est devenu explique celui qu'il était et décrit les mobiles et les moyens mis en œuvre pour échapper à son milieu et renaitre. D'ailleurs, les titres des chapitres « informatifs »¹⁹⁶ (« Le rôle d'homme », « Les histoires du village », « La résistance des hommes à la médecine ») sont tels qu'ils annoncent à chaque fois un thème étudié.

Comme dans *Les mots* de Sartre, le récit autobiographique transfigure le vécu, donne une représentation de la réalité¹⁹⁷. Il s'agit d'une reconstruction par les mots. De plus, « la parole est au corps ce que le papillon est à la chenille », elle permet la métamorphose de soi¹⁹⁸. L'écriture pour Édouard Louis fait partie du processus de résilience : « il faut que l'enfant blessé ait eu le temps d'écrire plusieurs chapitres de son histoire afin que, se retournant sur son passé, il puisse se rendre compte qu'il en a triomphé »¹⁹⁹.

Sur cette base, Cyrulnik définit la résilience comme un processus de réparation ou de « restauration »²⁰⁰, comme la capacité à résister, à surmonter les revers de la vie, les

¹⁹² CYRULNIK, Boris, *Un merveilleux malheur*, op. cit., p. 106.

¹⁹³ *Ibid.*

¹⁹⁴ *Ibid.*

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 110.

¹⁹⁶ DARGENT, Françoise, « En finir avec Eddy Bellegueule d'Édouard Louis », dans *Le Figaro*, janvier 2014, en ligne <https://www.lefigaro.fr/livres/2014/01/22/03005-20140122ARTFIG00280--en-finir-avec-eddybellegueule-d-edouard-louis.php>, page consultée le 14 avril 2020.

¹⁹⁷ CYRULNIK, Boris, *Un merveilleux malheur*, op. cit., p. 105.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 149.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 7.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 88.

traumatismes profonds pour assister à une renaissance ou à une métamorphose²⁰¹. La réparation consiste, pour Eddy, à sortir du déterminisme et de l'exclusion traumatisante qui en découle.

Par l'écriture, l'auteur s'est libéré de la honte sociale. Non seulement il s'assume comme gay, mais le récit, à forte teneur sociologique, constitue un témoignage d'une réalité sociale prolétaire. Son œuvre, en dépeignant la condition des laissés pour compte, entend dénoncer le déterminisme social qui pèse sur eux pour interpeller les autorités politiques, comme l'attestent ses ouvrages suivants, particulièrement *Qui a tué mon père* (2018) qui accuse le « crime » de la misère.

²⁰¹ *Ibid.*

CONCLUSION

Héritier de la pensée bourdieusienne, l'auteur entend témoigner des rapports d'exclusion entérinés par un déterminisme social. Dans un récit qui bouscule les frontières entre littérature et sociologie, Édouard Louis dépeint une classe sociale, le prolétariat ouvrier dans lequel a grandi Eddy Bellegueule. Nous assistons alors à une analyse sociologique dressant l'*habitus* ouvrier, inconscient de classe, regroupant des valeurs, des manières de penser, d'agir, de percevoir le monde propres au milieu ouvrier et qui se répètent de génération en génération. Les préoccupations financières et matérielles des habitants du village sont régies par les nécessités quotidiennes. Les carences culturelles, intellectuelles et affectives, le rejet de l'altérité induisent en outre non seulement des violences langagières, mais aussi des violences physiques souvent liées à l'alcoolisme. L'auteur décrit un mode de vie précaire dans lequel les hommes se tuent à l'usine quand ils ne s'abrutissent pas devant la télévision ou au bistrot. Ceux-ci se doivent d'être des « durs », rejetant alors tout élément qui les associerait au féminin et, par là, l'homosexualité.

C'est que, en effet, le déterminisme des genres est au moins aussi important que celui des classes. Chaque sexe a son rôle assigné : la femme est au foyer même si le mari est au chômage, chargée principalement de faire « des gosses », réputée bavarder donc responsable des relations familiales et sociales tandis que l'homme se doit d'être un dur, sévère avec ses enfants, qui sait se faire respecter par la violence.

Eddy, jeune enfant qui se découvre très vite des tendances efféminées, avant de comprendre son orientation sexuelle véritable, ne correspond pas aux attentes normatives de ses parents, de son village, de sa classe sociale. La distance par rapport à son milieu, que ses différences suggèrent, fait de lui un déviant et engendre l'exclusion du jeune garçon. C'est en effet ce qui émane de toute la stigmatisation dont il fait l'objet au départ de l'injure qui le façonne en lui collant l'étiquette durable de « pédé ». Eddy subit dans son village, et, surtout dans son collège, un harcèlement physique et moral quotidien particulièrement traumatisant et humiliant au regard de la clarté des souvenirs restitués et du climat de peur, de hantise et d'angoisse qui en découle.

Un enchaînement vain de tentatives de conformisme et d'intégration à sa communauté, qui sont autant d'échecs, fait montre de la puissance du déterminisme social et des mécanismes

d'exclusion qui en découlent. La fuite, alors perçue comme nécessaire, apparaît comme le seul moyen de vivre et de se réaliser pleinement.

La trajectoire d'Eddy est donc celle d'un transfuge qui recherche l'épanouissement en s'échappant de son milieu. Cette démarche résiliente est accompagnée ensuite de l'écriture autobiographique et surtout d'une rebaptisation, comme en témoigne le titre du roman, visant à « tuer » radicalement Eddy Bellegueule pour renaître symboliquement sous l'identité d'Édouard Louis.

Ainsi, la compréhension des conditionnements sociaux qui imposent un cadre et une trajectoire à suivre font considérer tout écart comme une déviance. Le roman aurait pu s'intituler : il faut « en finir avec le déterminisme social ».

Les mécanismes sociaux mis en œuvre dans le roman d'Édouard Louis mériteraient d'être analysés en comparaison avec les récits, hautement sociologiques également, d'Annie Ernaux (*Les armoires vides*) et de Didier Eribon (*Retour à Reims*) autour du regard du transfuge sur son milieu originel. Didier Eribon, à qui *Eddy Bellegueule* est dédié, a grandi dans une famille ouvrière à Reims dont il s'est distancié, comme Édouard Louis, sur le plan à la fois de la « déviance intime » et de l'ascension sociale²⁰², tandis qu'Annie Ernaux a fui un milieu de petits commerçants vivant dans des conditions de précarité vécues comme honteuses.

²⁰² ERIBON, Didier, *Retour à Reims*, op. cit.

Deuxième partie - Prolongements didactiques

INTRODUCTION

Les propositions d'activités qui suivent visent à montrer la pertinence de l'œuvre qui nous occupe pour le cours de français et à en concrétiser l'exploitation. Nous aimerions faire ressortir ainsi les nombreux intérêts qui nous ont incitée à travailler sur *Eddy Bellegueule*.

D'une part, ce jeune auteur contemporain est susceptible d'intéresser les élèves. Phénomène de notre temps, son engagement en direct à travers différents médias accentue sa visibilité et son accessibilité et ne manquera pas d'attiser la curiosité des élèves. Ses textes sont faciles à lire, courts. La qualité de sa plume est unanimement reconnue : notons sa nomination au prix Goncourt du Premier roman 2014 et le prix Laurence Trân 2015.

D'autre part, l'analyse littéraire qui précède révèle déjà le potentiel didactique d'*Eddy Bellegueule*. Rien qu'au niveau des thèmes soulevés, notamment le déterminisme, l'exclusion, le harcèlement scolaire, outre les enjeux de l'écriture, le roman aborde de nombreux sujets exploitables en classe de français. En outre, les objectifs de l'école, qui rejoignent ceux du décret Missions de 1997, trouvent une résonnance intéressante dans l'œuvre étudiée, particulièrement le développement de la « confiance en soi » et « de la personne de chacun des élèves »²⁰³ qui est un enjeu majeur inhérent à *Eddy Bellegueule*. Par ailleurs, la dimension engagée du roman est propice à la formation de « citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »²⁰⁴.

Plus spécifiquement, la visée du cours de français fait particulièrement sens avec l'ouvrage qui nous occupe :

La maîtrise du français conditionne la réussite scolaire, la réussite des échanges interpersonnels, la construction de l'individu, la connaissance du monde et le sentiment d'appartenance à une communauté. Le cours de français poursuit une visée d'intégration (maîtrise des usages discursifs et sociaux, construction et appropriation d'une culture commune) et d'émancipation (formation d'apprenants réflexifs, d'acteurs culturels, de citoyens critiques et engagés)²⁰⁵.

²⁰³ Décret « Missions », *op. cit.*, chapitre II, article 6, paragraphe 1°, p. 5.

²⁰⁴ *Ibid.*, chapitre II, article 6, paragraphe 3°, p. 5.

²⁰⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018, p. 2.

En effet, parmi les enjeux de l'enseignement du français, la culture, ayant partie liée avec la réflexion, occupe une place majeure :

En raison de sa valeur esthétique et de sa portée idéologique à travers les critiques sociales et la réflexion morale ou philosophique des écrivains, la littérature est généralement considérée comme la source fondamentale d'enrichissement culturel de la classe de langue première²⁰⁶.

Les enjeux sociaux également font de la classe de français

un lieu de réflexion sociale sans pareil dans la mesure où les textes qu'on y étudie proviennent de différents secteurs de la société [...]. Son but premier est d'enseigner à l'élève à produire et à recevoir des discours avec discernement, de manière à affirmer son identité tout en respectant l'autre. [...] Dans le contexte de pluralisme actuel, outre les grandes valeurs telles que la justice, la liberté et la paix, l'enseignant doit mettre en lumière la tolérance, la solidarité, le partage et l'ouverture à la différence²⁰⁷.

Nous nous basons évidemment sur les nouveaux programmes. Comme le nouveau référentiel du troisième degré général²⁰⁸ entrera en vigueur en 2021, il nous a semblé judicieux de nous y référer également. À noter que les deux « nouveaux » référentiels (celui des humanités professionnelles et techniques et celui des humanités générales et technologiques) sont très similaires afin de renforcer, comme prescrit par le Gouvernement, une « formation générale commune »²⁰⁹.

Depuis quelques années, dans les quatre dernières années du secondaire, les « fiches-compétences » laissent leur place aux « unités d'acquis d'apprentissage » (UAA) qui représentent les objectifs majeurs du cours de français. Celles-ci, comme le définit le décret « Missions », soulignent les « résultats concrets de l'apprentissage »²¹⁰. En effet, un « acquis d'apprentissage » est « ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage »²¹¹. Une UAA est alors un « ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué »²¹². Dans une même séquence, l'articulation des

²⁰⁶ SIMARD, Claude, DUFAYS, Jean-Louis, DOLZ, Joaquim, GARCIA-DEBANC, Claudine, *Didactique du français langue première*, 2^e éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2019, pp 85-86.

²⁰⁷ *Ibid.*, p 90.

²⁰⁸ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, op. cit.

²⁰⁹ Fédération de l'enseignement secondaire catholique, *Programme Français 2e et 3e degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, FESeC, 2015, p. 5.

²¹⁰ SIMARD, Claude, DUFAYS, Jean-Louis, DOLZ, Joaquim, GARCIA-DEBANC, Claudine, op. cit., p. 131.

²¹¹ *Ibid.*

²¹² *Ibid.*

UAA, au nombre de sept²¹³, est recommandée. Du reste, les savoirs langagiers et littéraires ne constituent plus une fin en soi, comme le visaient les anciennes compétences « construire une réflexion sur la langue » et « construire la notion de littérature ». Ils sont mobilisés, en fait, dans une dimension instrumentale, pour servir des UAA²¹⁴.

Nous voulons inspirer les professeurs à propos des apports d'*Eddy Bellegueule* et de son intégration aux différentes UAA en proposant quelques exploitations didactiques flexibles et modulables. D'abord, nous détaillerons trois séquences didactiques centrées sur le roman et structurées sous la forme « contextualisation – décontextualisation – recontextualisation »²¹⁵. Afin de ne pas nous attarder sur des apprentissages qui ne concerneraient pas l'objet du présent mémoire, nous considérerons que les élèves ont acquis précédemment les compétences requises à leur niveau. Une première séquence proposera une analyse globale de l'œuvre et des sujets traités ainsi que la découverte de l'auteur dans l'objectif de la rédaction d'un récit d'expérience. Les deux séquences suivantes seront développées autour de deux aspects fondamentaux. L'une abordera *Eddy Bellegueule* et la résilience qui découle d'une certaine forme de traumatisme, représentant un des enjeux du roman. L'autre se penchera sur la sociologie à l'œuvre dans son roman comme témoignage social, autre enjeu de l'autobiographie. Quelques pistes didactiques viendront ensuite appuyer la pertinence de l'exploitation du roman en classe de français, pour lesquelles nous nous bornerons à fournir des outils pratiques en vue de leur bonne réalisation.

Les sujets traités exigeant une certaine maturité, les séquences ci-après s'adressent aux classes du troisième degré de transition et de qualification. Vu la teneur sensible de certaines scènes du roman, la lecture par extraits représentatifs des grands thèmes analysés est privilégiée, mais les séquences qui suivent peuvent tout à fait s'appliquer à la lecture du livre entier. La lecture intégrale du récit par une classe de cinquième année a d'ailleurs été testée et validée par le professeur Xavier Dessaucy avec qui nous avons pu nous entretenir²¹⁶. Professeur de français dans le secondaire supérieur à l'Athénée Royal de Waterloo, détaché pédagogique auprès de la revue *Indications* et professeur à l'ULB, il a proposé la lecture dans le cadre d'une liste de livres au choix à des élèves de cinquième générale et, selon lui, « de manière générale, le livre passe

²¹³ UAA 0 (« justifier une réponse, expliciter une procédure »), UAA 1 (« rechercher, collecter l'information et en garder des traces »), UAA 2 (« réduire, résumer, comparer et synthétiser »), UAA 3 (« défendre une opinion par écrit »), UAA 4 (« défendre oralement une opinion et négocier »), UAA 5 (« s'inscrire dans une œuvre culturelle »), UAA 6 (« relater des expériences culturelles »).

²¹⁴ SIMARD, Claude, DUFAYS, Jean-Louis, DOLZ, Joaquim, GARCIA-DEBANC, Claudine, *op. cit.*, p. 132.

²¹⁵ Suivant les notions développées par MEIRIEU (1996).

²¹⁶ Entretiens avec DESSAUCY, Xavier, professeur de français à l'Athénée Royal de Waterloo, septembre 2019 et mars 2020.

plutôt bien ». N'ignorant pas l'aspect délicat de certains passages, particulièrement la scène du hangar, l'enseignant relève : « c'est le rôle du prof : quand je propose une lecture avec des scènes difficiles, je préviens ».

SÉQUENCE 1 - RENCONTRE AVEC *EDDY BELLEGUEULE*

I. Objet de la séquence, enjeux et objectifs

Cette première séquence, destinée au troisième degré, toutes filières confondues, vise l'UAA 6 (« relater et partager des expériences culturelles ») et particulièrement le récit d'expérience d'une rencontre avec *Eddy Bellegueule*²¹⁷ et son auteur, accompagné d'une appréciation personnelle motivée (UAA 3).

Les enjeux de cette séquence sont multiples, à commencer par des enjeux communicatifs puisqu'il s'agit de relater son expérience en prêtant attention aux sensations ressenties, en étant capable de justifier son jugement appréciatif ou dépréciatif d'une œuvre littéraire. Ce sera également l'occasion de découvrir l'auteur et de donner l'envie d'en apprendre plus sur lui, jeune écrivain français engagé, contemporain et inspirant dans sa démarche d'écriture. Un autre enjeu vise le goût de la lecture littéraire en général. Les activités envisagées permettent à l'élève d'exercer d'une part son esprit critique et analytique, dans une lecture « distanciée », d'autre part son rapport psychoaffectif avec l'œuvre, dans une lecture davantage « participative »²¹⁸. L'intérêt est de développer une capacité de lecture littéraire qui équilibre les dimensions rationnelle et passionnelle²¹⁹ pour rendre compte de la « richesse *effective* du rapport à la littérature »²²⁰. Autrement dit, il s'agit d'une « pratique double, comme le va-et-vient que tout lecteur peut établir entre les lectures participative et distanciée, et qui (r)établit un équilibre entre les droits du texte et ceux du lecteur »²²¹. D'ailleurs, la lecture par dévoilement progressif, prévue dans la séquence, « permet d'allier le plaisir de l'enquête interprétative à celui de l'immersion référentielle »²²². En outre, les divers thèmes évoqués devraient susciter l'intérêt et l'interrogation sur certains sujets graves (l'homophobie, le harcèlement, la pauvreté, etc.). Il s'agit également d'éveiller la conscience des élèves aux apports réflexifs que suscite un texte et à la manière dont il peut les faire dialoguer ou les bousculer dans leurs représentations.

²¹⁷ Séquence en partie inspirée du manuel MARION, Claude (sous la dir. de), *Objectif Français pour se qualifier 6. Activités de communication*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2017 : séquence 5 « Chapeau Amélie ! Rendre compte de sa rencontre avec un auteur et une de ses œuvres », pp. 57-78.

²¹⁸ DUFAYS, Jean-Louis, « Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire », dans *Echanges - Bulletin de formation continuée des professeurs de français*, n° 39, 2020, p. 2, en ligne : https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A227869/datastream/PDF_01/view, page consultée le 1^{er} avril 2020.

²¹⁹ *Ibid.*

²²⁰ *Ibid.*

²²¹ *Ibid.*

²²² *Ibid.*, p. 4.

L'expérience de la lecture offre aux élèves la possibilité de « trouver un sens [...] permettant de mieux comprendre l'homme et le monde, pour y découvrir une beauté qui enrichisse son existence »²²³. Elle leur permet de mieux se comprendre eux-mêmes et de s'accomplir²²⁴. De manière globale, la maîtrise de l'acte de lecture et l'appropriation de l'œuvre littéraire sont des enjeux propres à l'UAA 6.

Afin de varier les supports, l'enseignant peut choisir de faire écouter certains extraits de la lecture audio de Philippe Calvario²²⁵.

Au terme de cette séquence, les élèves seront capables de s'exprimer au sujet de leur expérience de lecture et de leur rencontre avec l'auteur (UAA6) en élaborant par écrit une appréciation personnelle motivée développant des compétences critiques et argumentatives (UAA3). Pour y arriver, différentes unités s'entremêlent : la recherche d'informations sur l'auteur à travers plusieurs documents (UAA 1), la synthèse (UAA 2), la justification écrite et orale des réponses, l'échange entre pairs (UAA 0) et la manifestation de la compréhension et de l'interprétation de l'œuvre (UAA 5) à travers les différentes questions au fil de la lecture et les questions à poser à l'écrivain.

Rappelons enfin que, pour réaliser la séquence, le professeur peut s'appuyer soit sur la lecture intégrale du roman soit sur des extraits.

II. Scénario de la séquence

Concrètement, la séquence commence par une réflexion concernant les attentes par rapport au roman grâce à une observation du paratexte suivie d'une production initiale, proche de celle que les élèves devront réaliser en fin de séquence, après la lecture du premier chapitre. S'ensuivent des activités de structuration à partir desquelles les élèves découvrent l'auteur au moyen d'une recherche documentaire qu'ils synthétisent. Ensuite, une lecture linéaire du roman par dévoilement progressif est réalisée au travers d'extraits clés. Mêlant plaisir et analyse, la lecture permet de se familiariser avec l'œuvre en vue de la tâche finale. Ce sera aussi l'occasion

²²³ TODOROV, Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, pp. 24-25. Cité dans Fédération de l'enseignement secondaire catholique, *Programme Français 2e et 3e degrés Professionnel et Technique de qualification*, op. cit., p. 79.

²²⁴ *Ibid.*

²²⁵ Disponible sur Audible, LOUIS, Édouard, *En finir avec Eddy Bellegueule*, lu par Philippe CALVARIO, en ligne : https://www.audible.fr/pd/En-finir-avec-Eddy-Bellegueule-Livre-Audio/B00KCJTPDC?source_code=MDR30DFT1Bk1181011180060&ipRedirectOverride=true&overrideBaseCountry=true.

d'inviter les élèves à développer leur récit d'expérience sur la base de leurs impressions, de leurs observations, de leur interprétation, de leur appréciation et de références à leur propre vécu. L'expression de leurs attentes concernant la suite de l'histoire est la bienvenue. Le choix des extraits correspond de manière générale à l'analyse que nous avons proposée en première partie. Une réflexion autour du genre du roman est prévue. L'enseignant confronte ensuite les élèves à quelques critiques pour les amener à interroger la réception du livre et à réagir à ce propos. Afin d'étayer la réflexion et de manifester leur compréhension, les élèves sont invités à imaginer quelques questions pertinentes à poser à l'auteur s'ils l'avaient devant lui. Enfin, la production finale permettra de mobiliser des savoirs et des compétences dans le cadre du récit de l'expérience d'une rencontre avec *Eddy Bellegueule*.

Contextualisation : première approche d'*Eddy Bellegueule* et production initiale

Une première activité amène les élèves à s'interroger sur leurs attentes concernant le genre et le sujet du roman grâce à l'observation du paratexte (voir annexe 1). La classe s'interroge sur la signification du titre. La couverture de la collection « Points » de 2015 fait également l'objet d'un questionnement autour de ce qu'elle pourrait représenter seule et en lien avec le titre²²⁶. Il s'agit de la sculpture *Girl With Globe* de Kiki Smith (Pace Gallery, New York). Cet exercice vise à développer l'expression des premières impressions en observant les éléments constitutifs de la représentation (le personnage, son attitude, son environnement). Une attention est portée ensuite sur les propos rapportés de l'auteur en quatrième de couverture, expliquant l'objectif de son entreprise, pour soulever la dimension autobiographique de son roman. La confrontation de leurs représentations après-coup avec leurs attentes et impressions de départ permettra aux élèves de nourrir leur récit d'expérience s'ils désirent l'attaquer sous cet angle. Une attention est portée enfin sur la dédicace à Eribon et la citation de Duras en épigraphe « Pour la première fois mon nom prononcé ne nomme pas ».

Ensuite, la découverte du parcours de l'auteur est une étape importante, caractère autobiographique du roman oblige. Le professeur donne à voir une interview d'Édouard Louis d'environ six minutes²²⁷. L'enseignant interroge les élèves quant aux sentiments que leur inspire l'écrivain (« le trouvez-vous touchant, inspirant, irritant ? »).

²²⁶ MARION, Claude (sous la dir. de), *op. cit.*, p. 58.

²²⁷ LOUIS, Édouard, interview pour *Clique TV* (Achour Mouloud), « Le Gros Journal avec Édouard Louis : l'enfant terrible de la littérature », juillet 2017, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=9-wEGfkCPa0>.

Enfin, une première production écrite diagnostique est réalisée. Le professeur lit l'incipit (page 13 : « De mon enfance [...] disparaître ») pour interroger collectivement les élèves sur leurs impressions de lecture et leurs intuitions concernant l'intention du livre et son contenu. Les liens que l'on peut percevoir avec le titre sont mis en évidence afin d'insister sur la dimension douloureuse que représente « Eddy Bellegueule ». La lecture continue jusqu'à la page 14 (« encore un peu plus. »), puis des pages 15 à 19 (« J'avais dix ans [...] *pédale* ») pour évoquer le harcèlement scolaire vis-à-vis d'un jeune homosexuel et les aspects de sa vie que le narrateur donne ainsi à voir (voir annexe 2). Les élèves sont invités à réagir à chaud, en exprimant leurs impressions et leurs perceptions par rapport à ce premier chapitre. Pour finir cette première approche, les élèves écrivent un court récit d'expérience, d'une dizaine de lignes environ suite à cette simple lecture du premier chapitre, en guise de production initiale. Les consignes seront assez similaires à celles de la production finale.

Décontextualisation

Partie 1 : Rencontre avec Édouard Louis

La deuxième activité concerne le portrait d'Édouard Louis, ancien Eddy Bellegueule. Dans un premier temps, les élèves sont invités à rechercher les informations souhaitées à travers un portefeuille de documents écrits de sources fiables²²⁸. Afin que se crée une réelle dynamique d'enrichissement collectif, la classe est divisée en groupes ayant chacun la responsabilité d'un article où les élèves doivent relever les éléments de la vie de l'auteur et de son œuvre ainsi que ses engagements.

Il est intéressant que les élèves expriment leurs impressions suite à la découverte de la personnalité de l'auteur et qu'ils les confrontent à leurs représentations initiales du roman, notamment concernant le titre (« qui est Eddy Bellegueule ? »).

²²⁸ Portefeuille de documents composé de :

- GEORGES, Marie-Anne, « Édouard Louis, pour en finir avec le déterminisme social », dans *La Libre Belgique*, 1^{er} août 2019, p. 44. (Voir annexe 3)
- Le début de l'article de : BASILLE, Samia, « Edouard Louis, un auteur social et politique », dans *Audible Blog*, 14 janvier 2020, en ligne : <https://www.audible.fr/blog/edouard-louis-un-auteur-social-et-politique>, page consultée le 6 avril 2020.
- DUCHESNES, Dominique, « Les racines élémentaires d'Edouard Louis en 9 photos », dans *Le Soir*, 26 janvier 2020, en ligne : <https://plus.lesoir.be/275259/article/2020-01-26/les-racines-elementaires-dedouard-louis-en-9-photos>, page consultée le 4 avril 2020.
- HOUOT, Laurence, « Mouvement des gilets jaunes : Edouard Louis se dit "bouleversé" et explique pourquoi sur Twitter », dans *France Télévisions*, 5 décembre 2018, en ligne : https://www.francetvinfo.fr/culture/livres/roman/mouvement-des-gilets-jaunes-edouard-louis-se-dit-quot-bouleversequot-et-explique-pourquoi-sur-twitter_3303039.html, page consultée le 4 février 2019.

Partie 2 : Lecture d'*En finir avec Eddy Bellequeule*

Atelier 1 : Ouverture

L'enseignant reprend l'extrait de la production initiale illustrant le harcèlement scolaire pour approfondir le thème. La manière détaillée de rendre compte des agressions elles-mêmes renvoie à la douleur de la victime et à ses conséquences traumatisantes au quotidien (angoisse, honte...). Une attention particulière est portée sur le rôle et la puissance de l'injure participant au phénomène de stigmatisation.

Une comparaison avec *Retour à Reims* de Didier Eribon est établie. L'injure y est décrite comme un verdict (voir annexe 4) et renvoie à sa dimension stigmatisante. L'enseignant rappelle le rapprochement que l'on peut faire entre le parcours des deux auteurs, qui ont tous deux été de jeunes homosexuels qui ont dû fuir leur quartier populaire et sont devenus des intellectuels. Selon une anecdote, le récit de Didier Eribon auquel est dédié le roman d'Édouard Louis, est le premier livre que ce dernier a acheté en librairie²²⁹ et qui l'a motivé à se cultiver davantage.

Les élèves sont invités à réinvestir leurs nouvelles connaissances en retravaillant le court récit d'expérience réalisé suite à la lecture du premier chapitre, en veillant à étayer suffisamment chaque idée qu'ils avancent et à donner des exemples, conformément au récit d'expérience qu'ils devront réaliser.

Atelier 2 : Déterminisme des genres

Un nouvel extrait est proposé aux élèves (pages 23 à 24 « Mon père [...] nom de dur », voir annexe 5) dont l'intérêt est de montrer l'importance d'être un « dur ». Ils repèrent dans le texte la manière de caractériser le personnage du père et les éléments qui façonnent l'identité masculine pour comprendre le rôle assigné à l'homme se transmettant de génération en génération et la valorisation des valeurs masculines qui en découlent.

À la suite d'un autre extrait (les pages 25 à 29 (« Très vite [...] *je crois bien.* », voir annexe 6), les élèves sont amenés à comprendre le décalage entre Eddy et sa classe sociale, leur permettant de prendre conscience de la norme sociale conférant à Eddy le statut de « déviant » et d'exclu. Les sentiments du narrateur sont mis en évidence. Ils évoquent la honte et l'humiliation, ce que confèrent les termes suivants : « idiot », « sali », « dégouté » (EB 26).

²²⁹ DUCHESNES, Dominique, *op. cit.*

L'extrait permet de se pencher aussi sur les expressions décrivant le personnage d'Eddy, relevant du champ lexical de l'étrange : « monstre », « anomalie » (EB 27), « créature » (EB 28). Ils réalisent un tableau comparant Eddy à la norme pour bien mettre en évidence la manière dont le personnage se distancie de son groupe.

Atelier 3 : Déterminisme des classes

La lecture des pages 32 et 33 (« Le collègue [...] *Oui* », voir annexe 7) est l'occasion d'aborder le destin d'Eddy à l'usine. L'enseignant invite les élèves à s'interroger sur la manière dont la théorie bourdieusienne (qu'il aura brièvement présentée) éclaire l'aspect déterministe impactant la trajectoire d'Eddy. Ensuite, sur la base de ces extraits et des précédents, il attire l'attention sur le langage utilisé pour retranscrire les paroles des habitants du village du personnage reflétant leur appartenance à une classe sociale défavorisée prolétaire. Les élèves sont alors invités à préciser l'appartenance socioculturelle d'Eddy et à caractériser « l'*habitus* ouvrier » décrit dans le roman et participant à une reproduction sociale de génération en génération.

Atelier 4 : La fuite

La nécessité de fuite du personnage est abordée à travers la lecture des pages 153 à 155 (« Je me souviens moins de l'odeur des champs [...] *Pour qui il se prend ?* »), voir annexe 8), poursuivie par le court extrait de la page 183 à 184 (« Au fil des mois [...] J'avais tout essayé », voir annexe 9). Une des intentions de la démarche autobiographique de l'auteur, à savoir justifier sa fuite comme dernier recours, sera également mise en évidence. Les élèves seront sensibilisés à tout ce qu'Eddy rejette par cette fuite, à savoir la misère, les valeurs hypermasculines, les mensonges sur son identité, l'exclusion, les injures, l'homophobie.

Ensuite, un extrait de la page 187 (voir annexe 10) permet d'aborder le théâtre comme instance salvatrice du jeune Eddy lui offrant l'opportunité de quitter son milieu pour s'élever socialement vers une classe ouverte à la culture. Le professeur racontera qu'après avoir vu Eddy jouer sur scène à la fin de l'année, la proviseure du collège lui propose d'intégrer un lycée avec une filière d'art dramatique. Passer le baccalauréat était inenvisageable dans sa famille. Le théâtre lui a ainsi « ouvert une porte inespérée » (EB 187) et est associé à la renaissance du personnage (« renaitre »).

Atelier 5 : Renaissance

Si le temps le permet, l'épilogue peut être lu en entier (voir annexe 11). L'essentiel est d'évoquer le soi-disant surnom d'Eddy (page 201) ainsi que l'excipit témoignant de l'acceptation de son homosexualité puisqu'il arrive à en rire avec les autres. Dans cette optique, la structure et les temps utilisés qui rompent avec le récit précédent sont analysés pour évoquer la renaissance. Les élèves effectuent une petite recherche concernant le nom de l'auteur dont l'explication ne figure pas dans le roman. L'enseignant les interroge sur leur interprétation du titre, en s'attachant à décrire ce que recouvre « Eddy Bellegueule » et ce que symbolise « Édouard Louis ». Le choix de l'épigraphe, à cet égard, évoque la renaissance identitaire de l'auteur. Un petit jeu facultatif peut être mis en place comme une pause créative dans cette lecture analytique : les élèves imaginent individuellement et indiquent sur un papier anonyme de nouveaux nom et prénom à se donner à soi-même. Ils tentent ensuite de découvrir qui est qui et ils en expliquent alors la symbolique. L'enseignant amène également les élèves à prendre en considération l'écriture littéraire du roman, contrastant avec le langage de son milieu, comme une preuve d'ascension sociale.

Atelier 6 : Réinterprétation de la couverture et représentations globales du roman

Les élèves réinterprètent la couverture (voir annexe 1) à la lumière de leur analyse afin d'ancrer les savoirs. Elle pourrait être interprétée comme suit : l'enfant est assis dans un environnement glauque et sinistre qui peut faire penser à un couloir d'école. L'image peut évoquer la solitude d'un petit enfant. Le fait qu'il ne touche pas le sol signifierait qu'il n'est pas ancré dans la norme. La pierre au-dessus de lui pourrait être la représentation de la menace d'écrasement par le déterminisme et de la mort d'Eddy Bellegueule, si l'on associe l'image au titre.

Avant d'entamer la troisième partie, l'enseignant interroge les élèves sur leurs attentes infirmées ou confirmées et sur leurs représentations globales du roman qu'ils confrontent à leurs premières impressions dans le but d'« adopter une posture réflexive »²³⁰. Ils sont invités à écrire trois éléments qu'ils ont envie de partager : un élément apprécié ou déprécié, un élément marquant ou touchant, un autre sur ce que le livre leur a apporté.

²³⁰ BRUNEL, Magali, « Le sujet lecteur dans la classe : éléments pour un état des lieux des pratiques dans le secondaire », dans *Recherches & Travaux*, tome 83, 2013, p. 123.

Partie 3 : Eddy Bellegueule, un « roman » ?

Il y a lieu de s'interroger sur la catégorisation du récit qui nous occupe. Présenté comme un « roman » bien qu'il soit étroitement lié à la vie de l'auteur (ce que montre la confrontation avec sa biographie), *En finir avec Eddy Bellegueule* pose question dans la plupart des critiques qui le considèrent ainsi comme un « roman autobiographique » ou une « autofiction »²³¹. Qu'est-ce à dire ? La dénomination « roman » et les réflexions qu'elle engendre peuvent être un point d'appui pour approfondir le récit d'expérience.

Édouard Louis revendique l'aspect autobiographique dans une interview. Il justifie l'appellation « roman » par le souci d'une écriture littéraire. Il s'agit de dire le vrai par le biais de la littérature

les vérités que j'ai essayé de mettre à jour, je n'ai pu les mettre à jour que par le travail littéraire, stylistique, formel, un travail sur la langue, sur la ponctuation, etc. qui déplace les perceptions et tente de montrer ce qu'on ne voit pas, de faire entendre des voix que l'on n'entend pas, des manières de parler que l'on ne connaît pas. [...] c'est par un travail de construction, de mise en forme, littéraire ou autre, qu'on arrive à voir des réalités qui échappent aux individus²³².

Pour appuyer la réflexion, l'enseignant peut présenter un passage de l'article de Xavier Dessaucy qui revient sur la question au sujet d'*Eddy Bellegueule* :

Dernièrement, un article du Nouvel Obs a poussé la critique un poil plus loin en dévoilant une enquête à Hallencourt, village natal d'Édouard Louis. Le but de l'article : confronter les informations contenues dans le roman avec la réalité et donner la parole aux habitants outragés, et notamment à la mère de l'auteur qui ne se reconnaît pas dans le livre de son fils. Édouard Louis y est présenté comme un « Rastignac express » dont l'adolescence aurait été moins effroyable que celle décrite dans son livre. On perçoit à demi-mot le procès d'intention : le portrait qu'il dresse de son milieu forcerait le trait et rendrait surtout compte du mépris de l'auteur pour le monde qu'il a quitté. Une critique qui, de la part d'un journaliste qui raconte que « [le maire d'Hallencourt le] regarde, interdit, comme si on parlait d'un champion de curling québécois » lorsqu'il lui demande ce qu'il pense de Bourdieu, est pour le moins mal placée. Édouard Louis a réagi à l'article et rappelle que son livre est bien un roman, malgré le fait qu'il y raconte ce qu'il a vécu [...].

Les reproches qui lui sont adressés nient finalement au romancier le droit de prendre de la liberté face au réel, de lui redonner forme, selon sa sensibilité, son point de vue. Un débat qui refait fréquemment surface, que l'on pense aux procès de Christine Angot ou de Régis Jauffret, accusés d'atteinte à la vie privée pour s'être trop inspirés du réel.

Par contre, personne ne semble nier les faits de violence décrits dans le roman d'Édouard Louis. Or, si ce livre peut faire l'objet d'un débat public, c'est davantage sur ce sujet qu'il faudrait s'étendre. En repensant au déferlement de haine lors des manifestations contre le mariage gay

²³¹ CZARNY, Norbert, « Édouard Louis, « En finir avec Eddy Bellegueule », dans *l'École des lettres*, 10 février 2014, en ligne : <https://actualites.ecoledeslettres.fr/litteratures/roman-contemporain-litteratures/edouard-louis-en-finir-avec-eddy-bellegueule/>, page consultée le 26 octobre 2019.

²³² LOUIS, Édouard, interview pour *Les Inrockuptibles* (Philippe Elisabeth), « Édouard Louis: "Ce que j'écris dans Eddy Bellegueule a été vécu" », mars 2014, en ligne : <https://www.lesinrocks.com/2014/03/15/livres/livres/edouard-louis-ce-que-jecris-ete-vecu/>, page consultée le 31 mars 2020.

en France, où les discours homophobes s'affichaient sans retenue, je me dis que cette libération de la parole « décomplexée » ne risque pas d'aider les jeunes, filles ou garçons, qui vivent leur différence dans le secret et dans la honte. Est-il encore besoin de rappeler que, statistiquement, les jeunes homos sont davantage sujets aux tentatives de suicide que les hétéros ?²³³

L'article prend position face à la polémique autour de la manière outrancière dont Édouard Louis dépeint son milieu. Le débat peut être un excellent point d'appui pour mener une réflexion sur la dimension éthique de faire allusion à des personnages vivants dans le récit autobiographique.

Partie 4 : Quelle réception d'Eddy Bellegueule ?

Atelier 1 : Lecture de quelques critiques

Il s'agit pour les élèves de consulter plusieurs critiques²³⁴ à la réception d'Eddy Bellegueule pour les confronter à leurs propres impressions. Les élèves choisissent un article par rapport auquel ils souhaitent réagir, soit parce que ce qu'ils en pensent est très similaire à ce qui y est exprimé soit pour la raison inverse. Ils consignent trois éléments dans leurs notes de cours. Cette démarche leur permettra de disposer de propos sur lesquels ils pourraient s'appuyer dans leur récit d'expérience.

Atelier 2 : Questions à poser à l'auteur

En guise d'ouverture, une dernière activité avant l'évaluation finale permettra de fixer les apprentissages et de vérifier la compréhension des élèves. Il s'agit d'imaginer des questions pertinentes qu'ils aimeraient poser à l'écrivain, comme une interview fictive, à réaliser par groupes de deux ou trois. Leurs interrogations pourront, cela va de soi, nourrir leurs écrits en les étayant de réflexions. Cette activité leur apprend par ailleurs à se poser des questions qu'ils pourront partager avec la classe.

²³³ DESSAUCY, Xavier, « Délit de Bellegueule », dans *Karoo*, mars 2014, en ligne : <https://karoo.me/livres/delit-de-bellegueule>, page consultée le 22 septembre 2019.

²³⁴ - CZARNY, Norbert, *op. cit.*

- ERIBON, Didier, « C'est toi, le pédé ? », dans *le Nouvel Observateur*, janvier 2014, en ligne : <https://bibliobs.nouvelobs.com/romans/20140109.OBS1899/c-est-toi-le-pede.html>, page consultée le 18 avril 2019.

- Sandrine, « En finir avec Eddy Bellegueule d'Edouard Louis », dans *Tête de lecture*, janvier 2014, en ligne : yspaddaden.com/2014/01/16/en-finir-avec-eddy-bellegueule-edouard-louis/, page consultée le 18 février 2019.

- SIMON Geneviève, « Le "Poche" de la semaine: Edouard Louis, « En finir avec Eddy Bellegueule », dans *La Libre*, mai 2015, en ligne : <https://www.lalibre.be/culture/livres-bd/le-poche-de-la-semaine-edouard-louis-en-finir-avec-eddy-bellegueule-554b6c003570fde9b31bf2dd>, page consultée le 25 mars 2019.

Recontextualisation : réalisation de la production finale

Les deux dernières heures sont consacrées à l'évaluation certifiée. Il s'agit de rendre compte de sa rencontre avec *Eddy Bellegueule* et Édouard Louis et d'en apprécier les influences, les impacts, les réflexions suscitées, les impressions. Les élèves sont amenés à étayer leur expérience en développant au minimum trois aspects relatifs à l'écrivain ou au roman. Non seulement la production permettra de mettre en œuvre l'UAA 6, mais elle est aussi une manière, pour les élèves, de manifester leur compréhension d'*Eddy Bellegueule*.

Une version plus moderne est la réalisation d'un *booktube*²³⁵, mot-valise entre « book » et « YouTube » dans lequel un *booktubeur* partage, dans une vidéo, ses expériences de lecture, son avis, ses coups de cœur. L'utilisation du numérique ne peut que motiver davantage les élèves à consommer ou à produire ce genre de vidéos. Par ailleurs, le *booktube* est principalement produit par des jeunes, ce qui peut s'avérer attrayant.

L'enseignant proposerait alors, en début de séance, la lecture d'une vidéo-tutoriel, comme celle de la *booktubeuse* Mel Jannard (<https://www.youtube.com/watch?v=-L705hgxVTw>), ainsi qu'un exemple (<https://www.youtube.com/watch?v=vEbUCMHJsY>) qui présente avec clarté les différents éléments du récit d'expérience.

²³⁵ L'idée vient de la lettre d'informations n° 16 de l'enseignement catholique, de novembre 2016 : Fédération de l'enseignement secondaire catholique, *Français. Lettre d'informations n° 16*, novembre 2016, en ligne : <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESec/francais/2017/Lettre-n16-novembre2016.pdf> ainsi que du *Booktube. Projet littéraire*, s. d., en ligne : https://docs.google.com/document/d/1xWGiwDSxVRMy4YHFD25EuUib9j8fw6RXTeBf_MP42r8/edit.

SÉQUENCE 2 - ÉDOUARD LOUIS ET LA RÉSILIENCE

I. Objet de la séquence, enjeux et objectifs

Cette séquence est destinée à des élèves du troisième degré du secondaire aussi bien dans le qualifiant que dans le général. Les activités présentes ont pour but d'amener les élèves à imaginer une amplification de l'œuvre autour de la résilience, à travers la réalisation d'une couverture (dessin ou montage) sous forme d'un diptyque, en prolongement de la couverture de la collection « Points » (voir annexe 1). Ils seront ensuite invités à expliquer et justifier leur création devant la classe. La séquence renvoie ainsi à l'UAA 5 (« s'inscrire dans une œuvre culturelle »).

Un premier enjeu vise l'appropriation d'*Eddy Bellegueule* à travers une instance créatrice. L'amplification permet l'intervention personnelle dans une dimension réflexive²³⁶. Les élèves expérimenteront, par là, la double posture de distanciation et de respect par rapport à l'œuvre source²³⁷. Un deuxième enjeu de la séquence est la découverte du jeune écrivain, Édouard Louis, et de son roman qui l'a fait connaître, dans l'espoir, notamment, de développer l'envie d'en découvrir davantage. En outre, grâce à la dimension sociale du roman qui développe notamment les thèmes du harcèlement scolaire et de l'homophobie, les élèves peuvent être amenés à une prise de conscience et une sensibilisation positives. En abordant la notion de résilience²³⁸, nous espérons montrer, conformément à la thèse de Boris Cyrulnik, que le processus de réparation existe. Par ailleurs, les deux auteurs contemporains cités en exemples, à savoir *Grand Corps Malade* et *Anny Duperey*, outre un enrichissement culturel pour les élèves, offrent une cohérence de contemporanéité par rapport au choix d'Édouard Louis. Mis en parallèle avec l'écrivain qui nous occupe, ils contribuent à illustrer trois sortes de traumatismes très différents qui ont donné lieu à des formes de résilience différentes également, bien que comparables par le rôle de l'écriture. La conscience des bienfaits de l'écriture libératrice, salvatrice, favorisant l'épanouissement personnel, constitue, en outre, un enjeu majeur de la séquence afin d'inciter les élèves, en pleine construction identitaire, à eux-mêmes

²³⁶ Fédération de l'enseignement secondaire catholique, *Programme Français 2e et 3e degrés Professionnel et Technique de qualification*, op. cit., p. 69.

²³⁷ *Ibid.*

²³⁸ La notion de résilience est née au XX^e siècle et répandue, dans son acceptation psychologique, principalement avec Boris CYRULNIK.

prendre la plume. Un dernier enjeu, enfin, est la compétence communicative de l'exposé en groupes.

Au terme de cette séquence, les élèves seront capables de « s'inscrire dans une œuvre culturelle », de manifester de leur compréhension en l'amplifiant (UAA 5) et de justifier leur entreprise dans un court exposé devant la classe (UAA 3). Dans cette perspective, différentes unités s'entrecroisent : l'UAA 0 lors des justifications de réponses ; l'UAA 1 dans la recherche d'informations sur l'auteur ; l'UAA 2, dans la synthèse qui s'ensuit.

II. Scénario de la séquence

Après une première approche à la fois du roman, à travers sa couverture, et quelques premiers extraits, et de l'essai de Boris Cyrulnik, *Un merveilleux malheur*, les élèves sont amenés à imaginer la suite de l'histoire. Une première partie de structuration concerne la découverte de l'écrivain. Quelques liens seront établis entre ce qu'il est devenu et son enfance telle que décrite dans le roman. Une deuxième partie est consacrée à l'étude du processus de résilience dans l'œuvre. Afin de poursuivre une démarche partant du texte même et de produire du sens, l'enseignant proposera l'analyse d'un slam de Grand Corps Malade, pour dégager une première idée de reconstruction résiliente. Le même processus est réalisé pour une autre forme de résilience dans *Eddy Bellegueule* : la fuite de son milieu par le narrateur notamment à travers le théâtre. Les élèves étudieront en profondeur le concept avec quelques extraits d'*Un merveilleux malheur* de Cyrulnik. Celui-ci évoque un autre moyen pour parvenir à la résilience, à savoir la reconstruction par l'écriture illustrée d'abord par *Le voile noir* d'Anny Duperey, pour en (re)venir plus aisément au cas *Bellegueule*. Ainsi, la séquence confronte les élèves à différentes formes de traumatismes et de résilience pour bien percevoir l'enjeu de cette notion. Enfin, l'épilogue sera lu en entier à la lumière du concept, dans l'optique de l'amplification comme production finale.

Contextualisation : première approche d'Eddy Bellegueule

La phase de contextualisation débute avec une première approche de l'œuvre consistant à analyser la couverture de la collection « Points » (voir annexe 1) de la même manière que la séquence précédente. Cette démarche est nécessaire puisque les élèves devront prolonger cette couverture. Ils évoquent leurs hypothèses concernant la compréhension du titre dont ils trouveront une réponse au cours de la séquence.

L'enseignant aborde ensuite le premier chapitre (voir annexe 2) pour évoquer le harcèlement scolaire comme un événement particulièrement traumatisant, douloureux et humiliant. La portée de l'injure comme verdict social, stigmatisante et signe d'exclusion est relevée et commentée. Les élèves sont ensuite confrontés aux pages 32 à 33 (« Le collège [...] *Oui* », voir annexe 7) qui offrent l'occasion de définir la classe sociale prolétaire d'Eddy et l'enfermement dans lequel il se trouve devant une trajectoire toute tracée à l'usine.

Après l'exercice, les élèves sont confrontés à un court extrait d'*Un merveilleux malheur* de Boris Cyrulnik. Avant sa lecture, la curiosité des élèves est interrogée sur le fond de l'oxymore : « Un malheur peut-il être merveilleux ? », « Qu'est-ce à dire ? ». Le professeur lit ensuite les premières lignes de l'essai : « Il ne s'agit pas du tout de ce que vous croyez. Aucun malheur n'est merveilleux. Mais quand l'épreuve arrive, faut-il nous y soumettre ? Et si nous combattons, quelles armes sont les nôtres ? »²³⁹. La réflexion des élèves est sollicitée à ce propos autour de la faculté merveilleuse de rebondir suite à un malheur. Pour le psychanalyste, le malheur est à la fois la source d'une métamorphose et l'objet possible d'une victoire. Ces quelques lignes visent surtout à introduire la séquence et à y donner du sens.

Les élèves amplifient enfin par écrit le premier chapitre au départ des seuls éléments à leur disposition, qu'ils auront vus précédemment (« À votre avis, Eddy va-t-il s'en sortir ? Si oui, comment ? »). Cet exercice permet d'exercer la compétence d'amplification pour la production finale.

Décontextualisation

Partie 1 : Édouard Louis, une personnalité

Atelier 1 : Découverte d'Édouard Louis

La biographie du jeune Édouard Louis est établie par les élèves à travers la compilation de trois articles sur l'auteur et une interview²⁴⁰. L'exercice est similaire à celui de la séquence précédente. C'est l'occasion de réaliser ce que l'auteur est devenu : Édouard Louis.

Atelier 2 : Édouard Louis est Eddy Bellegueule

Les élèves ont déjà été confrontés à deux extraits du livre. Ils reçoivent un résumé du roman, que l'enseignant raconte oralement. Ayant lu l'interview du *Soir*, ils n'auront pas de

²³⁹ CYRULNIK, Boris, *Un merveilleux malheur*, op. cit., p. 7.

²⁴⁰ Portefeuille de documents composé de :

- GEORGES, Marie-Anne, op. cit. (Voir annexe 3).

mal à identifier Édouard Louis à travers cet Eddy Bellegueule et à établir les liens intimes entre la vie de l'écrivain et son œuvre. Cet atelier nous mène à évoquer la démarche autobiographique du roman.

L'enseignant propose ensuite les extraits suivants : les pages 25 à 29 (« Très vite [...] *je crois bien*. », voir annexe 6), la page 79 (« J'étais prisonnier [...] *la bande du fond*) », voir annexe 12) ainsi que les pages 177 et 178 (« J'aimais dormir ailleurs [...] celui de ma sœur », voir annexe 13). L'intérêt de la phrase « J'étais prisonnier, entre le couloir, mes parents et les habitants du village » (EB 79) est relevé afin d'insister sur l'idée d'enfermement d'Eddy dans une classe sociale à laquelle il ne peut se conformer et dans laquelle il n'a aucun avenir. En tant qu'enfant gay, il ne peut pas non plus s'y épanouir, comme en témoignent les violences homophobes et le harcèlement scolaire subis. Les élèves sont alors amenés à identifier les éléments traumatisants de l'enfance du protagoniste, à partir des cinq extraits qu'ils ont pu lire jusqu'ici : homophobie, honte, moqueries, harcèlement, douleur, insultes dans un environnement social peu favorisé dont les valeurs sont contraires aux siennes (masculinité exacerbée, racisme, etc.). Les thèmes du rejet et de l'exclusion qu'Eddy subit par son milieu avant que lui-même ne le rejette, et son manque de perspective d'avenir sont mis en évidence.

Partie 2 : La notion de résilience

Dans un premier temps, l'enseignant peut interroger les élèves sur la signification de la notion de résilience sous forme de brainstorming afin d'établir une première définition.

Atelier 1 : Aborder la résilience à travers Grand Corps Malade

Afin d'amener les élèves à comprendre petit à petit la notion avant de l'étudier telle quelle, l'enseignant raconte l'histoire de Grand Corps Malade dont le nom de scène fait évidemment référence à son handicap : sportif passionné, il devient paralysé après un plongeon dans une piscine dont le niveau d'eau était trop bas ; alors que les médecins lui annoncent une paralysie probablement à vie, il retrouve l'usage de ses jambes après des efforts de rééducation. L'écoute de *Sixième sens*, premier single du slameur, relève d'une démarche autobiographique où le motif de résilience est assez aisé à comprendre (voir texte complet en annexe 14) :

Parfois la vie nous teste et met à l'épreuve notre capacité d'adaptation,
Les 5 sens des handicapés sont touchés mais c'est un 6^e qui les délivre,
Bien au-delà de la volonté, plus fort que tout, sans restriction,

- Le début de l'article de : BASILLE, Samia, *op. cit.*
- DUCHESNES, Dominique, *op. cit.*
- HOUOT, Laurence, *op. cit.*

Ce 6^e sens qui apparaît, c'est simplement l'envie de vivre²⁴¹.

Un échange collectif des impressions et de la compréhension fera émerger la figure d'un personnage qui rebondit après un accident. Les paroles mettent en évidence la douleur de l'évènement et de la situation de handicap, mais surtout la force mentale et la volonté de vivre malgré tout comme moteur de résilience.

Atelier 2 : La résilience par la fuite dans Eddy Bellegueule

Ensuite, après un rappel de la trame du récit, la classe analyse des extraits d'*Eddy Bellegueule* : les pages 183 et 184 (« Au fil des mois [...] J'avais tout essayé », voir annexe 9), 187 (« Il fallait fuir [...] Brad Pitt », voir annexe 10), 189 et 190 (« La proviseure [...] village », voir annexe 15). Ces extraits permettent l'analyse de la souffrance du jeune Eddy et sa manière de rebondir. Ils appuient ce que rejette le personnage en voulant rompre avec son milieu qui l'enferme dans un rôle qui ne lui correspond pas (dur, ouvrier, alcoolique, bagarreur) tout en l'excluant à travers le stigmate du « pédé ». L'activité permet en outre d'identifier une autre forme de résilience : la fuite. Celle-ci est d'abord favorisée par le théâtre dont la découverte permet à Eddy de mesurer à quel point il contraste avec son milieu : « L'art dramatique que je pratiquais au club du collège m'avait ouvert une porte inespérée » (EB 187). L'ascension sociale d'Eddy passe ensuite par l'obtention de son baccalauréat et la réussite d'études supérieures, inenvisageables dans sa famille (EB 190).

Les élèves sont ensuite invités à réinterpréter la couverture à la lumière de leur analyse afin d'ancrer les savoirs. L'image peut évoquer le déterminisme qui pèse sur un enfant et l'exclut par là même de son groupe. Le titre fait à nouveau l'objet d'une réflexion autour d'un échange collectif : « que symbolisent les nom et prénom d'origine de l'auteur ? », « que peut signifier l'expression "en finir avec Eddy Bellegueule" ? ». Il s'agit de tourner la page radicalement avec son passé, son milieu social, les verdicts castrateurs et tout ce qui le renvoie à son enfance douloureuse pour se reconstruire et renaitre en Édouard Louis.

Atelier 3 : Un merveilleux malheur de Boris Cyrulnik : résilience et démarche autobiographique

Les deux ateliers précédents conduisent tout naturellement à l'étude de la notion même de résilience en se repenchant sur la théorie de Boris Cyrulnik. Issu d'une famille d'immigrés

²⁴¹ Source : *Grand Corps Malade*, « 6^e sens », en ligne : <https://www.grandcorpsmalade-fan.net/sixieme-sens.php>, page consultée le 10 mai 2020.

juifs, ce dernier échappe, à six ans, durant la guerre, à une rafle ; ses parents, eux, sont morts en déportation.²⁴² Devenu neuropsychiatre et psychanalyste, il a vulgarisé la notion de résilience.

Pour en arriver à la définition simple de la résilience comme la capacité à se reconstruire après un traumatisme, l'extrait suivant d'*Un merveilleux malheur* est proposé, en insistant sur les termes de « restauration » et de « renaissance » :

Ces défenses nécessitent une main tendue, une rencontre entre l'enfant blessé et quelqu'un dans l'entourage qui lui permettra de reprendre le tricotage de son existence. C'est pourquoi les études longitudinales permettent de mieux évaluer le devenir des enfants blessés et de mieux comprendre les moyens qu'on leur a fournis pour se restaurer. La notion de réparation, régulièrement employée, possède une connotation un peu trop juridique ou même garagiste, alors que le concept de restauration décrit mieux la résilience²⁴³.

Enfin, la découverte d'un dernier extrait permet de faire ressortir l'écriture même comme démarche résiliente :

Quel étrange besoin que celui de faire de sa vie un récit, et quel étrange plaisir aussi. [...] Face à l'horreur, on éprouve une double nécessité : la raconter ou la taire. Raconter son désastre, c'est le faire exister dans l'esprit d'un autre et se donner ainsi l'illusion d'être compris, accepté malgré sa blessure. [...]

Après l'angoisse de l'aveu, parlé ou écrit, on éprouve souvent un étonnant apaisement : « Voilà. C'est moi. Je suis comme ça, à prendre ou à laisser. » L'identité de l'autobiographe donne soudain un sentiment de cohérence et d'acceptation. [...] Avant le récit, je me faisais aimer pour ma part socialement acceptable et je laissais dans l'ombre une autre parcelle de moi-même. Depuis mon récit, je me suis présenté, je me fais aimer pour ce que je suis, authentiquement et totalement²⁴⁴.

Au fil de la lecture, les éléments essentiels sont repérés, à savoir raconter la blessure comme manière de la « faire exister dans l'esprit d'un autre » et de se donner ainsi l'« illusion de [s]a compréhension ». Par ailleurs, le récit permet le dévoilement d'un soi enfoui, l'acceptation de son être entier et authentique. Les élèves peuvent être invités à expliquer la citation suivante « la parole est au corps ce que le papillon est à la chenille » (p. 149), qui évoque la métamorphose de soi par le récit de son vécu. Ils rédigent enfin un paragraphe récapitulatif autour de la question : « en quoi le récit autobiographique joue-t-il un rôle dans la reconstruction de soi et le processus d'acceptation ? ».

Atelier 4 : Un exemple d'écriture de soi libératrice

²⁴² CYRULNIK, Boris, interview pour *Elle* (Colombani Marie-Françoise) : « Je me croyais coupable de la mort de mes parents », s. d., en ligne : <https://www.elle.fr/Societe/Les-enquetes/Boris-Cyrulnik-Je-me-croyais-coupable-de-la-mort-de-mes-parents-2204764>, page consultée le 19 avril 2020.

²⁴³ CYRULNIK, Boris, *Un merveilleux malheur*, op. cit., p. 88.

²⁴⁴ *Ibid.* p. 106.

En guise d'illustration du caractère résilient de l'écriture, l'enseignant évoque l'histoire du traumatisme de l'enfance de l'actrice et romancière Anny Duperey : à huit ans et demi, ses parents sont morts asphyxiés dans leur salle de bain, un dimanche matin, alors qu'elle s'était « douillettement rendormie » (p. 21). Après cela, elle entendit un homme (un sauveteur ?) dire : « C'est trop bête, à cinq minutes, dix minutes près, on aurait pu les avoir » (p. 230). Non seulement elle a perdu brutalement ses deux parents aimants, mais elle a un sentiment diffus de culpabilité de s'être rendormie alors que ses parents l'appelaient à les rejoindre dans la salle de bain pour faire sa toilette, ce qui aurait pu les sauver. L'extrait suivant de son autobiographie *Le voile noir* est ensuite analysé quant au rôle de l'écriture, en s'attardant notamment sur les derniers mots pour comprendre la dimension purificatrice, exorcisante et thérapeutique de l'écriture²⁴⁵ :

Dans cette optique idéale de mesure et de distance, je me refusais aussi – et surtout, au premier chef – à écrire ce qui s'était passé le matin où je les ai trouvés. Décrire le matin de leur mort... Complaisance, pensais-je, anecdote, aucun intérêt. Aucun intérêt en soi, c'est sûr, mais là n'est pas la question. Il faut que je l'écrive, je le dois. Non par complaisance ou exhibitionnisme, non par envie d'attendrir les autres sur mon sort – qui n'a pas, loin de là, été mauvais par la suite ! –, mais parce que ce que j'ai vécu ce matin-là est la pierre d'achoppement de toute ma vie ensuite. C'est mon seul souvenir. Précis en moi, avec les sons, les odeurs, les mots, comme si j'y étais encore. C'est l'exact moment entre l'avant et l'après dont j'ai tant parlé. C'est là que ça s'est passé. Je n'ai rien retrouvé d'avant, je continue à me débrouiller avec l'après, et je tairais le moment où ma vie a basculé ? Je tairais mon seul souvenir ?

Arrivée à ce point, désarmée, tout à fait désarmée, je suis en train de m'avouer que je n'ai peut-être entrepris ce livre que pour en arriver là. Depuis le début sans doute je savais – sans vouloir le savoir, vieille manie – qu'il faudrait que je le dise, que j'avais besoin de le dire. Enfin²⁴⁶.

Il est intéressant de s'attarder sur la notion du « voile noir » qui est explicitée à la page 31 : « C'est un phénomène classique, paraît-il, que ce "voile noir" sur ce qui a précédé un grand choc. Cette période d'oubli est parfois de courte durée... Je crois pouvoir affirmer, quelque trente ans plus tard, que ce n'est pas mon cas. ». Il a donc fallu trente ans à l'auteure pour oser affronter par l'écriture le voile noir qu'elle refoulait jusque-là, ce qui témoigne de la difficulté et du courage qu'il y a à évoquer ses traumatismes.

Atelier 5 : En finir avec Eddy Bellegueule ou la reconstruction de soi

Pour réinvestir les aspects précédents dans la lecture du livre d'Édouard Louis, l'enseignant interroge les élèves sur la démarche autobiographique de l'auteur en tant que telle.

²⁴⁵ PERIC, Katarzyna, *La trajectoire vers soi (et vers les autres) : rapports entre le texte et les images photographiques dans les récits autobiographiques d'Anny Duperey et Annie Ernaux*, thèse de doctorat en philosophie, Graduate Department of French Studies, Toronto, Université de Toronto, 2017.

²⁴⁶ DUPEREY, Anny, *Le voile noir*, Paris, Seuil, 1992, « Points », p. 213.

L'écriture comme moyen de résilience n'est pas clairement avouée dans le récit ni rendue explicite, mais le titre est hautement significatif à cet égard puisqu'il signale que le jeune écrivain, rebaptisé Édouard Louis, n'a réussi à s'assumer et à renaitre finalement qu'en éliminant Eddy Bellegueule. Ainsi, l'écriture fait partie du processus de résilience. Le titre choc reflète la volonté de tourner la page et de se réaliser pleinement par le récit de soi. L'auteur s'assume comme gay et dévoile son identité dans son authenticité, il existe dans son être entier. L'enseignant invite ensuite les élèves à mesurer le contraste entre l'écriture littéraire du roman et les transcriptions en italique des paroles des villageois, qui marquent la distance de l'auteur par rapport à son milieu et sa renaissance à travers la littérature et son ascension sociale.

Les élèves sont invités ensuite à rédiger un paragraphe conclusif sur les deux grandes formes de résiliences qui sont illustrées dans *Eddy Bellegueule*, à savoir la fuite réelle du milieu d'origine, notamment à travers le changement de nom, et l'écriture autobiographique, conçue comme un moyen de dépasser son traumatisme pour revivre et se reconstruire. Tenter de rendre compte de « l'immense force dont il a dû faire preuve pour fuir, passer ses concours, croire en son destin, oser écrire »²⁴⁷ devrait permettre aux élèves de s'approprier la phase reconstructrice du narrateur-écrivain, ce qui les aidera dans la réalisation de leur diptyque sur le sujet.

Partie 3 : Lecture de l'épilogue d'*Eddy Bellegueule* à la lumière de la notion de résilience

L'épilogue (voir annexe 11) est lu en entier. L'enseignant demande ce que symbolise « Édouard Louis » par rapport à « Eddy Bellegueule ». Il peut évoquer à ce propos que le nom « Louis » a été choisi notamment parce qu'il est le deuxième prénom d'un de ses amis, car l'explication ne figure pas dans le roman. L'idée du prénom est implicitement évoquée à la page 201 : « Eddy » est perçu, par ses camarades de lycée, comme le diminutif d'Édouard. Une attention est portée aux dernières phrases et à leur interprétation pour permettre de faire comprendre aux élèves que le personnage s'assume enfin. À cet égard, il est intéressant de considérer également la structure et les temps utilisés qui rompent avec le récit précédent.

L'enseignant reprend l'interview du *Soir*²⁴⁸, comme forme de synthèse : « Ce que m'a fait comprendre le théâtre, c'est que mon authenticité était ce que je créais, ce que j'inventais

²⁴⁷ PHÉLIP, Olivia, « Edouard Louis et son délit de Bellegueule », dans *HuffPost*, 5 octobre 2016, en ligne : https://www.huffingtonpost.fr/olivia-phelip/livre-edouard-louis-homosexualite_b_4736838.html, page consultée le 18 avril 2020.

²⁴⁸ DUCHESNES, Dominique, *op. cit.*

de moi-même. S’inventer un nouveau nom, un nouveau corps, un nouveau visage, une nouvelle personne, c’était plus proche de moi que ce que le monde et ma famille avaient fait de moi. »

Recontextualisation : réalisation de la production finale et exposés

La production finale permettra d’évaluer la compréhension par les élèves de l’œuvre et de la résilience suivant l’analyse réalisée en classe. L’élaboration créative d’une couverture prolonge et complète celle de la collection « Points », à la manière d’un diptyque, autour de la notion de résilience. Le format respectera celui de la couverture actuelle. Une séance sera ensuite consacrée à l’exposé des différentes réalisations par les élèves. Ils expliqueront leur vision de la suite de l’histoire, en lien avec la résilience, et la réflexion à la base de leur œuvre.

SÉQUENCE 3 - QUAND LITTÉRATURE ET SOCIOLOGIE SE RENCONTRENT

I. Objet de la séquence, enjeux et objectifs

La présente séquence vise le troisième degré, toutes filières confondues, et s'inscrit dans les UAA 2 et 3 (« réduire, résumer et synthétiser » et « défendre une opinion par écrit »). L'objectif est d'amener les élèves à une synthèse réflexive autour des enjeux de la description sociologique dans *En finir avec Eddy Bellegueule*.

La sociologie est immanente dans *Eddy Bellegueule*. Rappelons l'adhésion de l'auteur à la pensée de Bourdieu autour duquel il a coordonné l'ouvrage *Pierre Bourdieu. L'insoumission en héritage* (2013) en collaboration, notamment, avec Didier Eribon et Annie Ernaux. Édouard Louis, après ses études en sciences sociales, a également entrepris une thèse de sociologie au sujet des transfuges de classe. La séquence permettra ainsi d'aborder d'autres enjeux de l'autobiographie qui nous occupent, outre qu'il permet à l'auteur de tourner la page radicalement avec son passé et de justifier sa fuite : *En finir avec Eddy Bellegueule* entend témoigner d'une réalité sociologique qui paraît toujours actuelle.

Par ailleurs, il s'agira de découvrir l'écrivain et sa plume, ainsi que les liens que l'on peut établir, de manière plus générale, entre sociologie et littérature. Pour ce faire, on pourra convoquer plusieurs auteurs qui permettent d'enrichir la réflexion sur *Eddy Bellegueule*, à savoir Pierre Bourdieu, Annie Ernaux, Didier Eribon et Émile Zola. La confrontation à ce dernier auteur offre en outre un enrichissement des points de vue historique et culturel. Elle permet de questionner l'actualité contemporaine représentée dans *Eddy Bellegueule* au regard de *L'assommoir* tout en redonnant modernité à l'auteur classique.

La production attendue au terme de cette séquence s'inscrit dans les UAA 2 et 3 puisqu'il s'agit pour les élèves de réaliser une synthèse réflexive. À travers la séquence, les élèves sont amenés à localiser et à sélectionner des informations pertinentes à travers des articles (UAA 1) d'abord sur l'auteur, puis sur le rapport entre sociologie et littérature. La synthèse (UAA 2) sera travaillée lors de la première activité et ailleurs également, notamment dans la réalisation d'un tableau synthétique comme appui intermédiaire à l'évaluation finale. Les élèves seront amenés à se justifier lors de chaque intervention (UAA 0). La séquence travaille également la compréhension des œuvres abordées (UAA 5).

II. Scénario de la séquence

Après avoir découvert Édouard Louis et son œuvre autobiographique, les élèves s'adonnent à une première réflexion sur les enjeux de la représentation du milieu telle qu'elle est dépeinte dans le roman. Ils sont ensuite confrontés, dans une première partie, à l'analyse de différents phénomènes sociaux induits dans le récit, à savoir l'idée des mécanismes de domination entre les genres et du déterminisme des classes. Pour ce faire, des textes de Pierre Bourdieu, d'Annie Ernaux et de Didier Eribon seront convoqués, en comparaison avec ceux d'Édouard Louis. Une attention sera alors portée sur les interférences entre sociologie et littérature pour mener à la partie suivante visant une confrontation entre *Eddy Bellegueule* et *L'assommoir* de Zola. Les motivations d'écriture, des extraits et certains reproches qui ont été adressés aux deux auteurs seront analysés et synthétisés dans un tableau, avant la production finale.

Contextualisation

Atelier 1 : Présentation d'Édouard Louis

Un premier atelier permet aux élèves de découvrir Édouard Louis. Il repose, comme lors des séquences précédentes, sur la lecture d'un corpus de documents écrits à partir duquel les élèves puisent les éléments pertinents au sujet de la vie et de l'engagement de l'auteur. Une synthèse collective permettra d'identifier l'auteur comme un écrivain homosexuel, né Eddy Bellegueule, issu du prolétariat ouvrier homophobe et qui a fui son milieu pour exister sous un nouveau nom officiel. Elle permettra également d'identifier un auteur engagé dans la lutte des mécanismes de domination de classe et d'exclusion des minorités, qu'il développe encore davantage dans ses autres romans *Histoire de la violence* (2016) et *Qui a tué mon père* (2018). Défenseur des classes populaires, le jeune écrivain s'efforce de redonner une visibilité à une importante partie de la population française, les dominés, oubliés des politiques, ce qui le mènera notamment à soutenir le mouvement des Gilets jaunes, qui, selon lui, offrent une visibilité médiatique aux invisibles de la société.

Atelier 2 : Eddy Bellegueule d'Édouard Louis et production initiale

L'enseignant présente le roman autobiographique, en raconte l'histoire et en fournit un résumé. Ensuite, un extrait d'*Eddy Bellegueule* (voir annexe 16), décrivant le milieu dans lequel évoluent le personnage et sa famille, est lu en classe.

Les élèves sont invités à rédiger une explication en un paragraphe autour de la question suivante : « quels sont les enjeux de cette description dans l'autobiographie ? ».

Décontextualisation

Partie 1 : Interroger la sociologie dans le récit

L'enseignant introduit cette partie en expliquant qu'Édouard Louis a dirigé un colloque autour du sociologue Pierre Bourdieu, intitulé *Pierre Bourdieu. L'insoumission en héritage* (2013). La filiation du jeune écrivain envers la pensée du sociologue est manifeste dans le récit.

Atelier 1 : Qu'est-ce que la sociologie ?

Dans un premier temps, l'enseignant sollicite les élèves, sous forme de brainstorming, en vue de la construction d'une définition de la sociologie. Le découpage étymologique du terme est, à ce titre, judicieux pour comprendre l'étude des phénomènes sociaux qu'il recouvre. Une simple recherche dans le dictionnaire permet de préciser la définition de cette discipline : « Étude scientifique des faits sociaux humains, considérés comme appartenant à un ordre particulier, et étudiés dans leur ensemble ou à un haut degré de généralité »²⁴⁹.

*Atelier 2 : Mécanismes de domination entre les genres*²⁵⁰

L'enseignant propose un choix de textes (voir annexe 17)²⁵¹ dénonçant la hiérarchie entre les sexes : une interview de Bourdieu dans laquelle le sociologue présente son livre *La Domination masculine*, suivie de deux extraits de romans, l'un de *La femme gelée* d'Annie Ernaux, l'autre d'*Eddy Bellegueule*.

Ma mère passait beaucoup de temps à me raconter certains épisodes de sa vie ou de la vie de mon père.

Sa vie l'ennuyait et elle parlait pour combler le vide de cette existence qui n'étaient qu'une succession de moments d'ennui et de travaux éprouvants. Elle est restée longtemps *mère au foyer*, comme elle me demandait de l'écrire sur les papiers officiels. Elle se sent insultée, salie par le *sans profession* imprimé sur mon acte de naissance. Quand mon petit frère et ma petite sœur ont été assez grands pour se prendre en charge seuls, elle a voulu travailler. Mon père trouvait ça dégradant, comme une remise en cause de son statut d'homme ; c'était lui qui devait ramener la paye au foyer. Elle le souhaitait ardemment, en dépit de la dureté des métiers auxquels elle pouvait prétendre : l'usine, le ménage ou les caisses du supermarché. Elle s'est débattue. D'une certaine manière, elle s'est aussi débattue contre elle-même, contre cette force insaisissable, innommable, qui la poussait à penser qu'il était dégradant pour une femme de

²⁴⁹ « Sociologie » dans REY, Alain (sous la dir. de), *op. cit.* p. 2384.

²⁵⁰ Atelier largement inspiré de l'activité « Repérer les aspects pratiques de l'idéologie : la violence symbolique (Bourdieu) » (pp. 119-121), issue du chapitre 6 « Décoder l'idéologie dans le récit » du manuel DUFAYS, Jean-Louis, ROSIER, Jean-Maurice (sous la dir. de), *Parcours & références. Français. 5^e/6^e secondaire. Récit & Poésie. Manuel*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2003.

²⁵¹ Textes de Bourdieu et d'Annie Ernaux repris de la même séquence du *Parcours & références* (voir annexe 17).

travailler quand son mari, lui, était acculé au chômage (mon père avait perdu son travail à l'usine, j'y reviendrai). Après de longues discussions, mon père a finalement accepté et elle s'est mise à faire la toilette des personnes âgées, se déplaçant dans le village avec son vélo rouillé de maison en maison, vêtue d'un anorak rouge ayant appartenu à mon père plusieurs années auparavant, rongé par les mites et évidemment (la carrure de mon père) trop grand pour elle. Les femmes du village en riaient *Elle a de l'allure la mère Bellegueule avec son anorak trop grand*. Quand un jour ma mère a gagné plus d'argent que mon père, un peu plus de mille euros tandis que lui en gagnait à peine sept cents, il n'a plus supporté. Il lui a dit que c'était inutile et qu'elle devait arrêter, que nous n'avions pas besoin de cet argent. Sept cents euros pour sept suffiraient. (EB 65-66)

L'enseignant demande aux élèves ce qui rapproche ces trois textes en repérant les passages évoquant leurs positions respectives. Une séparation hiérarchisée entre les genres devrait être mise en évidence. Bourdieu évoque la dimension particulièrement « pathétique » et « tragique » de la découverte, pour une fille, de la norme qui lui incombe, la contraignant à se limiter à certaines activités, notamment sportives (pas question de football). De même, dans *La femme gelée*, la position de l'écrivaine est perçue à travers des termes forts tels que « phrase terrible », « l'horrible étonnement » et « l'affreuse anomalie » pour décrire la honte ressentie par la protagoniste devant sa copine qui constate à quel point les rôles hommes/femmes sont, ici, ridiculement inversés (la femme porte la culotte et l'homme s'attèle aux tâches ménagères) par rapport aux dictats de la société. Dans *Eddy Bellegueule*, c'est plus particulièrement le rôle de la mère au foyer qui semble assigné à la femme, l'homme trouvant « dégradant » dans son « statut d'homme » que la femme travaille et ramène sa « paye » dans la famille. À la suite de cette analyse, les élèves sont invités à partager leurs perceptions.

À partir des termes « rails » dans l'interview de Bourdieu et « l'ordre » des « familles bien » dans le texte d'Annie Ernaux, ils sont amenés à s'interroger sur une norme sociale qui impose certains comportements, certains goûts, certains choix aux individus selon qu'ils sont un homme ou une femme. Ils sont ensuite invités à associer un terme à la définition suivante tirée de la page 65 d'*Eddy Bellegueule* « cette force insaisissable, innommable, qui la poussait à penser qu'il était dégradant pour une femme de travailler quand son mari, lui, était acculé au chômage ». Ces trois extraits permettent à la classe d'identifier le déterminisme des genres.

L'enseignant s'arrête sur le terme « violence symbolique » tel qu'il est défini par Bourdieu : « une forme de violence douce qui s'accomplit dans une certaine mesure avec la complicité de ceux qui la subissent » et qui « se cache le mieux dans l'insignifiant, le banal, le quotidien ». Cela permet d'aborder les mécanismes de domination durables et perpétués (« mécanismes d'éternisation »), dans leurs dimensions invisibles. À cet égard, l'enseignant souligne l'exemple du « bavardage féminin » au téléphone, stéréotypé à cause du point de vue

dominant : ce sont les femmes qui parlent le plus dans le ménage car « l'entretien du [...] réseau de relations de la famille [lui] incombe ».

Atelier 3 : Une classe sociale, un enfermement ?

La description sociale est abordée à travers la lecture d'extraits de trois textes autobiographiques : *La honte (H)* d'Annie Ernaux, *Eddy Bellegueule* d'Édouard Louis, suivi de *Retour à Reims (RR)* de Didier Eribon.

L'épicerie-mercerie-café est logée dans un corps de vieilles maisons basses à colombage jaune et brun, flanqué aux deux bouts d'une construction plus récente en brique, avec un étage, sur un terrain qui va de la rue de la République à la rue du Clos-des-Parts. Nous habitons la partie ouvrant sur cette rue, ainsi qu'un vieux jardinier qui a le droit de passer dans notre cour. L'épicerie, avec une chambre au-dessus, la seule, occupe la partie neuve en brique. La porte d'entrée et une devanture donnent sur la rue du Clos-des-Parts, une seconde devanture regarde la cour où il faut pénétrer pour accéder au café, dans la partie paysanne. Quatre pièces se suivent, à partir de l'épicerie : la cuisine, la salle de café, la cave, une remise appelée la « pièce du fond », communiquant entre elles et ouvrant sur la cour (sauf la cuisine, encastrée entre l'épicerie et le café). Aucune pièce du rez-de-chaussée n'a d'usage privé, même la cuisine qui sert souvent de passage aux clients entre l'épicerie et le café. L'absence de porte entre le café et la cuisine permet à mes parents de rester en communication avec les clients et à ceux-ci de profiter de la radio. De la cuisine, un escalier mène en tournant à une petite pièce mansardée desservant la chambre à gauche et le grenier à droite. Dans cette pièce est installé le seau de chambre qui sert habituellement à ma mère et moi, à mon père la nuit seulement (le jour, il utilise comme les clients l'urinoir situé dans la cour, un tonneau entouré de planches). Le cabinet dans le jardin est pratiqué par nous l'été et toute l'année par les clients. Sauf quand il fait beau, que je peux m'installer au-dehors, je lis et fais mes devoirs dans le haut de l'escalier, éclairé par une ampoule. De là, je vois tout à travers les barreaux, sans être vue. (*H* 52-53)

Si, ces jours-là, c'était l'urgence du quotidien (l'argent qui manquait) qui donnait l'impulsion à ses réactions les plus spontanées, elle exprimait aussi, de façon régulière, son désir de me voir faire des études, aller plus loin qu'elle, presque suppliante *Je veux pas que tu galères comme moi dans la vie, moi j'ai fait n'importe quoi et je regrette, je suis tombée en cloque à dix-sept ans. Moi après j'ai galéré, je suis restée là et j'ai jamais rien fait. Pas de voyages ni rien. J'ai passé toute ma vie à faire le ménage à la maison et à nettoyer soit la merde de mes gosses soit la merde des vieux que je m'occupe. J'ai fait des conneries*. Elle pensait avoir fait des erreurs, avoir barré la route, sans vraiment le souhaiter, à une meilleure destinée, une vie plus facile et plus confortable, loin de l'usine et du souci permanent (plutôt : l'angoisse permanente) de ne pas gérer correctement le budget familial —un seul faux pas pouvait conduire à l'impossibilité de manger à la fin du mois. Elle ne comprenait pas que sa trajectoire, ce qu'elle appelait ses *erreurs*, entraînait au contraire dans un ensemble de mécanismes parfaitement logiques, presque réglés d'avance, implacables. Elle ne se rendait pas compte que sa famille, ses parents, ses frères, sœurs, ses enfants même, et la quasi-totalité des habitants du village, avaient connu les mêmes problèmes, que ce qu'elle appelait donc des *erreurs*, n'étaient en réalité que la plus parfaite expression du déroulement normal des choses. (*EB* 64)

Car ils sont tôt tracés, les destins sociaux ! Tout est joué d'avance ! Les verdicts sont rendus avant même que l'on puisse en prendre conscience. Les sentences sont gravées sur nos épaules, au fer rouge, au moment de notre naissance, et les places que nous allons occuper définies et délimitées par ce qui nous aura précédé : le passé de la famille et du milieu dans lesquels on vient au monde. Mon père n'eut même pas la possibilité de se présenter au certificat d'études primaires, le diplôme qui constituait, pour les enfants des classes populaires, l'aboutissement et

le couronnement de la scolarité. Ceux de la bourgeoisie suivaient un autre parcours : à 11 ans, ils entraient au lycée. Tandis que les enfants d'ouvriers et de paysans restaient cantonnés dans l'enseignement primaire jusqu'à 14 ans et s'arrêtaient là. [...] Aussi, ce que mon père apprit, il se l'apprit lui-même, plus tard, en allant suivre des « cours du soir », après ses journées de travail, dans l'espoir de graver quelques degrés dans l'échelle sociale. Il entretint pendant un certain temps le rêve de devenir dessinateur industriel. Il fut vite rappelé à la réalité : il n'avait pas, je suppose, la formation initiale nécessaire et, surtout, cela ne devait pas être facile de se concentrer après avoir passé toute la journée à l'usine. Il fut contraint d'abandonner et de renoncer à ses illusions. [...] Non seulement il continua d'être ouvrier, mais il dut l'être deux fois : quand j'étais tout petit, il commençait sa journée très tôt le matin et travaillait dans une usine jusqu'au début de l'après-midi, et il allait en fin d'après-midi dans une autre usine ajouter quelques heures à son salaire. (RR 52-53)

D'abord, l'enseignant interroge les élèves sur ce que dénoncent ces trois extraits à travers la représentation du milieu social : des conditions de vie précaire. L'enfermement des individus dans une classe sociale qui les prédestine à un certain mode de vie est mis en évidence. La mère d'Eddy n'a pas fait d'études, est « *tombée en cloque* » jeune, n'a pas voyagé, a fait des « *conneries* » et c'est le « déroulement normal des choses » (EB 64). De même, le destin du père de Didier Eribon est limité à l'usine. L'extrait de *La honte* fait ressortir la description de la promiscuité familiale dans laquelle a vécu l'auteure et le désintérêt par rapport à l'éducation scolaire. Il n'y a en effet pas d'endroits propices pour faire ses devoirs. Une attention est portée sur les « barreaux » (H 53) évocateurs d'un enfermement symbolique dans la condition sociale. L'enseignant peut également élargir la comparaison de ce dernier extrait avec le passage de la page 79 d'*Eddy Bellegueule* relatant les circonstances peu favorables dans lesquelles le protagoniste est contraint de faire ses devoirs :

Il n'y avait ni lumière ni bureau dans les chambres et il fallait faire le travail scolaire dans la pièce principale, avec mon père qui regardait la télévision ou ma mère qui vidait un poisson sur la même table en marmonnant *C'est pas l'heure pour faire des devoirs* (EB 79).

En se basant sur les termes « verdicts » et « sentences » (RR 52), « mécanismes parfaitement logiques, presque réglés d'avance, implacables » (EB 64), les élèves pourront définir le déterminisme des classes qui régit le destin des personnages.

Ensuite, ils sont confrontés à un extrait de texte d'Annie Ernaux, issu d'une conférence de 2004²⁵², vulgarisant la théorie de Bourdieu et la notion d'*habitus* (voir annexe 18). L'enseignant demande aux élèves de résumer la définition de l'*habitus* par écrit. Après avoir demandé à quelques élèves de présenter leurs productions, il y relèvera les éléments essentiels qu'il mettra en évidence en guise de conclusion : pour Bourdieu, l'individu est défini par des « rapports sociaux » [nous soulignons] inconscients, engendrant des manières de penser, de

²⁵² ERNAUX, Annie, « *La distinction*, œuvre totale et révolutionnaire », *op. cit.*, pp. 30-32.

vivre, de se comporter, des goûts, des pratiques, un style de vie propres à une classe sociale ; l'idée de naturalisation de ce processus ; les trois catégories de goûts formant l'*habitus de classe* (« sens de la distinction » pour la classe dominante, « bonne volonté culturelle » pour la classe moyenne et « choix de la nécessité » pour la classe populaire). Les élèves sont amenés à expliciter en quoi le « choix de la nécessité » se rapporte bien aux extraits rencontrés.

Pour enrichir la réflexion, l'enseignant attire l'attention sur le fait que ces trois auteurs ont quitté leur milieu d'origine prolétaire pour devenir des intellectuels. C'est l'occasion d'aborder le phénomène de « transfuge de classe » qui les relie, illustrant la possibilité malgré tout de fuir le déterminisme social.

Atelier 4 : La sociologie en littérature

Les ateliers précédents mènent naturellement à l'évocation des liens étroits entre littérature et sociologie. Pour mener les élèves à une réflexion sur le sujet, l'enseignant les confronte à un article du professeur de sociologie David Ledent (voir annexe 19) proposant une « sociologie par la littérature »²⁵³. La lecture permettra de dégager le matériau réflexif que présente la littérature pour le sociologue qui souhaite comprendre les phénomènes sociaux. Ceux-ci peuvent apparaître implicitement en littérature, voire « précéder » quelques analyses sociologiques. Le « sens du social » que peut avoir l'écrivain, cette sensibilité amenant un regard spécifique sur le social, relève d'une sociologie implicite. Par exemple, Zola est considéré comme un « quasi-sociologue » dans cette volonté de dévoiler une réalité cachée qui ne peut être perçue qu'avec ce sens du social. Il ne veut pas seulement décrire la société, mais aussi tenter de l'expliquer scientifiquement, de rendre compte du conditionnement des individus inhérent à la division des classes. L'article entend rompre avec la « polarisation entre objectivisme et subjectivisme » et, ainsi, entre la dimension fictive de la littérature et la dimension empirique de la sociologie pour mettre en évidence leur influence réciproque, leurs interactions. L'enseignant mentionne les textes d'Ernaux, d'Eribon et de Louis comme affichant, par le biais de récits autobiographiques, une réalité sociale et les mécanismes qui l'entourent.

Il est intéressant enfin de distinguer les discours « sur » (Zola) et « depuis » (Louis) le monde social, qui vont de pair soit avec distanciation et objectivité soit avec implication et

²⁵³ LEDENT, David, « Les enjeux d'une sociologie par la littérature », dans *CONTEXTES*, avril 2013, en ligne : <http://journals.openedition.org/contextes/5630>, page consultée le 3 mai 2020.

subjectivité, si l'on se réfère à l'article de Ledent. Cela permettra de réaliser la transition avec la partie suivante.

Partie 2 : Confrontation avec Émile Zola

Le rapprochement et la confrontation d'*Eddy Bellegueule* avec *L'assommoir* d'Émile Zola semblent s'imposer tant les similitudes sont grandes et flagrantes. Le détour par Zola donne en outre une résonnance particulière à l'œuvre d'Édouard Louis.

L'enseignant commence cette deuxième partie en contextualisant Zola et son œuvre : il s'agit d'un romancier naturaliste (peinture quasi scientifique des différents milieux de la société), d'origine bourgeoise du XIX^e siècle. Il est l'auteur de la série romanesque des Rougon-Macquart, qui est sensée illustrer, outre le déterminisme des classes, un déterminisme physiologique et héréditaire.

Atelier 1 : Intentions d'écriture

L'enseignant résume *L'assommoir* de Zola et propose la lecture d'un extrait de la préface dans laquelle l'écrivain explique ses motivations d'écriture :

J'ai voulu peindre la déchéance fatale d'une famille ouvrière, dans le milieu empesté de nos faubourgs. Au bout de l'ivrognerie et de la fainéantise, il y a le relâchement des liens de la famille, les ordures de la promiscuité, l'oubli progressif des sentiments honnêtes, puis comme dénouement la honte et la mort. C'est la morale en action, simplement. [...] La forme seule a effaré. On s'est fâché contre les mots. Mon crime est d'avoir eu la langue du peuple. Ah ! la forme, là est le grand crime ! [...] C'est une œuvre de vérité, le premier roman sur le peuple, qui ne mente pas et qui ait l'odeur du peuple. Et il ne faut point conclure que le peuple tout entier est mauvais, car mes personnages ne sont pas mauvais, ils ne sont qu'ignorants et gâtés par le milieu de rude besogne et de misère où ils vivent (A 5-6).

Cet extrait est comparé avec une intervention audiovisuelle d'Édouard Louis²⁵⁴ dans laquelle il explicite ses intentions d'écriture. Les élèves prennent des notes autour de questions d'appui telles que : « comment perçoit-il son milieu ? » (« misère », « victimes »), « que souhaite restituer l'auteur de son milieu ? Pourquoi », « que veut dire l'auteur en décrivant son livre comme constituant des "excuses sociologiques" ? ». La vidéo permettra ainsi d'aborder un enjeu autobiographique dans *Eddy Bellegueule*, celui du témoignage social rédigé pour dénoncer une réalité sociopolitique actuelle. Comme le met en évidence l'auteur, pour changer une réalité, il faut en parler. Ainsi, il s'agit, dans le roman, de dévoiler une condition sociale

²⁵⁴ LOUIS, Édouard, intervention pour *Librairie Mollat*, janvier 2014, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=RsJznxDpCLA>.

dont on ne parle pas et la violence qui l'entoure. Son livre est une « tentative pour comprendre » son milieu d'un point de vue sociologique.

Il s'agit alors d'infirmier ou de confirmer les premières hypothèses des élèves, dont ils ont pu garder une trace écrite, lors de la production initiale de la séquence.

Des liens entre les deux auteurs devraient s'établir aisément : on trouve chez l'un et l'autre une intention de restituer telle quelle une population ouvrière défavorisée et de rendre compte du déterminisme social.

Atelier 2 : Peinture de la classe ouvrière

L'enseignant confronte les élèves à deux extraits de *L'assommoir*²⁵⁵ (A) et deux autres d'*Eddy Bellegueule* dépeignant la condition ouvrière. Ils sont invités à les rapprocher par le biais des thèmes évoqués et de l'écriture des deux auteurs.

Les deux extraits suivants mis en relation montrent les similitudes de la misère matérielle du milieu, à travers les lieux délabrés où les gens sont souvent obligés de vivre.

Sa chambre, à elle [Gervaise, l'héroïne], était du côté de l'ombre, les pots de réséda y mouraient en huit jours. Ah ! non, la vie ne tournait pas gentiment, ce n'était guère l'existence qu'elle avait espérée. Au lieu d'avoir des fleurs sur sa vieillesse, elle roulait dans les choses qui ne sont pas propres. Un jour, en se penchant, elle eut une drôle de sensation, elle crut se voir en personne là-bas, sous le porche, près de la loge du concierge, le nez en l'air, examinant la maison pour la première fois ; et ce saut de treize ans en arrière lui donna un élan au cœur. La cour n'avait pas changé, les façades nues à peine plus noires et plus lépreuses ; une puanteur montait des plombs rongés de rouille ; aux cordes des croisées, séchaient des linges, des couches d'enfant emplâtrées d'ordure ; en bas, le pavé défoncé restait sali des escarbilles de charbon du serrurier et des copeaux du menuisier ; même, dans le coin humide de la fontaine, une mare coulée de la teinturerie avait une belle teinte bleue, d'un bleu aussi tendre que le bleu de jadis. (A 646-647)

La chambre de mes parents était éclairée par les réverbères de la rue. Les volets, usés par les années, le froid et la pluie du Nord, laissaient pénétrer une lumière faible permettant seulement d'apercevoir des ombres se mouvoir. La pièce sentait l'humidité, une odeur de pain rassis. La lumière filtrée permettait par ailleurs de voir la poussière volante, comme flottante, comme se mouvant dans un autre temps qui s'écoulerait plus lentement. Je passais des heures ainsi, immobile, à l'observer. [...]

Quand la nuit tombait, une peur inexplicable s'emparait de moi. Je ne voulais pas dormir seul. Je n'étais pourtant pas seul dans ma chambre, je la partageais avec mon frère ou ma sœur. Une chambre de cinq mètres carrés, au sol de béton et aux murs couverts de grosses taches noires et circulaires dues à l'humidité qui imprégnait la maison, aux étangs à proximité du village. La gêne qu'éprouvait ma mère (je dis *la* gêne pour ne pas répéter une fois de plus *la honte*, mais c'est bien ce dont il s'agissait) quand je lui demandais pourquoi elle et mon père ne mettaient pas de moquette sur le sol *Tu sais on aimerait bien mettre de la moquette, on va peut-être le faire*. C'était faux. Mes parents n'avaient pas les moyens de l'acheter, ni même l'envie de le

²⁵⁵ Édition en ligne : ZOLA, Émile, *L'assommoir* [1877], La Bibliothèque électronique du Québec, « À tous les vents », en ligne : <https://beq.ebooksgratuits.com/vents-xpdf/Zola-07.pdf>, page consultée le 7 mai 2020.

faire. L'impossibilité de le faire empêchait la possibilité de le vouloir, qui à son tour fermait les possibles. Ma mère était enfermée dans ce cercle qui la maintenait dans l'incapacité d'agir, d'agir sur elle-même et sur le monde qui l'entourait. (EB 72-73)

En outre, pour illustrer la précarité, l'enseignant demande aux élèves d'explicitier le néologisme « *Ce soir on mange du lait* » (EB 153), qui évoque la faim et la misère. La famille d'Eddy n'ayant pas assez d'argent pour acheter à manger, remplace, dans l'expression, du solide par du liquide qui donne l'illusion de se rassasier.

La lecture des deux extraits suivants est ensuite proposée aux élèves afin d'alimenter la comparaison :

Mais, lorsque l'hiver arriva, l'existence devint impossible chez les Coupeau. Chaque soir, Nana recevait sa raclette. Quand le père était las de la battre, la mère lui envoyait des torgnoles, pour lui apprendre à bien se conduire. Et c'étaient souvent des danses générales ; dès que l'un tapait, l'autre la défendait, si bien que tous les trois finissaient par se rouler sur le carreau, au milieu de la vaisselle cassée. Avec ça, on ne mangeait point à sa faim, on crevait de froid. [...] Non, cette sacrée vie-là ne pouvait pas continuer, elle ne voulait point y laisser sa peau. Son père, depuis longtemps, ne comptait plus ; quand un père se soule comme le sien se soulait, ce n'est pas un père, c'est une sale bête dont on voudrait bien être débarrassé. Et, maintenant, sa mère dégringolait à son tour dans son amitié. Elle buvait, elle aussi. Elle entrait par gout chercher son homme chez le père Colombe, histoire de se faire offrir des consommations ; et elle s'attablait très bien, sans afficher des airs dégoutés comme la première fois, sifflant les verres d'un trait, trainant ses coudes pendant des heures et sortant de là avec les yeux hors de la tête. Lorsque Nana, en passant devant l'Assommoir, apercevait sa mère au fond, le nez dans la goutte, avachie au milieu des engueulades des hommes, elle était prise d'une colère bleue, parce que la jeunesse, qui a le bec tourné à une autre friandise, ne comprend pas la boisson. Ces soirs-là, elle avait un beau tableau, le papa pochard, la maman pocharde, un tonnerre de Dieu de cambuse où il n'y avait pas de pain et qui empoisonnait la liqueur. [...]

Un samedi, Nana trouva en rentrant son père et sa mère dans un état abominable. Coupeau, tombé en travers du lit, ronflait. Gervaise, tassée sur une chaise, roulait la tête avec des yeux vagues et inquiétants ouverts sur le vide. Elle avait oublié de faire chauffer le diner, un restant de ragout. Une chandelle, qu'elle ne mouchait pas, éclairait la misère honteuse du taudis.

– C'est toi, chenillon ? bégaya Gervaise. Ah bien ! ton père va te ramasser !

Nana ne répondait pas, restait toute blanche, regardait le poêle froid, la table sans assiettes, la pièce lugubre où cette paire de soulards mettaient l'horreur blême de leur hébètement. Elle n'ôta pas son chapeau, fit le tour de la chambre ; puis, les dents serrées, elle rouvrit la porte, elle s'en alla. (A 759-762)

Pour un homme la violence était quelque chose de naturel, d'évident.

Comme tous les hommes du village, mon père était violent. Comme toutes les femmes, ma mère se plaignait de la violence de son mari. Elle se plaignait surtout du comportement de mon père quand il était saoul [...]. Mon grand frère, après avoir obtenu son BEP maintenance, un diplôme pour former des ouvriers, avait arrêté de se rendre au lycée et vite commencé à boire. Il avait l'*alcool méchant*. Nous l'avions su par l'une des filles qu'il fréquentait depuis plusieurs mois. Elle avait téléphoné à mes parents en pleine nuit avec insistance, jusqu'à les réveiller. Ma mère avait répondu. [...] Elle a appelé mon père, abasourdie, choquée. [...] Elle criait *Réveille-toi, il a encore fait des conneries, mais là c'est grave, franchement c'est grave. Il a bu et il a frappé sa copine, elle m'a dit au téléphone Je suis couverte de bleus et je saigne, je suis presque défigurée* [...].

Nous rentrions de la fête foraine qui avait lieu en septembre au village (juste un ou deux manèges, pas une grande fête comme on les imagine). La fête était surtout le moment de l'année où les hommes pouvaient boire jusque très tard dans la nuit au café sans avoir à s'en justifier auprès des femmes, qui, c'était une situation banale quand ce n'était pas la fête, venaient chercher leur mari le soir au zinc du café quand il s'attardait *Et tes gosses qui t'attendent pour manger, et la paye de l'usine que tu dépenses pour picoler.*

Ce soir de fête mon père était resté au café avec mon grand frère et l'autre, le plus jeune.

Je n'étais pas avec eux du fait de l'horreur que m'inspirait cet endroit où les hommes saouls faisaient des commentaires sur l'actualité et les dernières histoires du village. Et leur haleine avinée quand ils me parlaient et couvraient mon visage de postillons, comme peuvent le faire des hommes ivres, des hommes qui, chaque fois, sans presque jamais déroger à la règle, finissaient par exprimer leur haine des homosexuels. (EB 39-45)

L'enseignant fait ressortir les points communs entre les deux descriptions en portant l'attention sur le langage populaire employé par Zola (« raclée », « torgnoles », « pocharde », « un tonnerre de Dieu de cambuse »), qui se mêle à la narration, conférant ainsi à son œuvre entière une empreinte ouvrière, tandis que, chez Louis, qui évoque le milieu dont il est issu, un langage oral et familier, associé à la classe sociale ouvrière, est réservé aux discours rapportés et retranscrit en italique (« *mon enculé de père* »). La violence, notamment celle qui est faite aux femmes, mais aussi celle qui s'échange entre hommes saouls, l'ivrognerie et le dégoût qu'elle suscite sont autant de thèmes rapprochant les deux œuvres, qu'il convient de relever également.

Atelier 3 : Réception

Ensuite, les élèves comparent de mauvaises critiques qui ont été diffusées lors de la réception de *L'assommoir* et d'*Eddy Bellegueule* pour identifier encore un parallélisme entre les deux œuvres. On pourra constater à cet égard que, du fait de l'époque, les réceptions négatives sont majoritaires pour Zola et marginales pour Louis. L'enseignant tempère toutefois en rappelant le succès des deux romans. La pérennité de l'œuvre de Zola en atteste, et *Eddy Bellegueule* a, quant à lui, été traduit dans une vingtaine de langues quasi dès sa parution.

À propos de l'œuvre de Zola, *La République française* reproche un « mépris néronien » pour le peuple²⁵⁶. Le Service de la presse, au ministère de l'Intérieur incrimine « l'obscénité grossière et continuelle des détails »²⁵⁷. *Le Figaro* également accuse Zola de peindre la laideur : « Ce n'est pas du réalisme, c'est de la malpropreté, ce n'est pas de la cruditité, c'est de la pornographie »²⁵⁸. Dans *Le Gaulois*, de même :

²⁵⁶ TROYAT, Henri, *Zola*, Paris, Flammarion, 1992, « Grandes Biographies », pp. 157-158.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 158.

²⁵⁸ MILLAUD, Albert, dans *Le Figaro*, 1876. D'après des extraits de lettres publiées par *ibid.*, p.156.

C'est le recueil le plus complet que je connaisse de turpitudes sans compensations, sans correctifs, sans pudeur. Le romancier ne nous fait pas grâce d'un vomissement d'ivrogne... Le style..., je le caractériserai d'un mot de M. Zola, qui ne pourra se fâcher de la citation : « Il pue ferme. »²⁵⁹

Pour *Eddy Bellegueule* aussi, on peut relever certains reproches similaires :

Tout un chapelet d'immondices qui, par le sentiment d'horreur suscité, annihile mille fois le peu de densité gagné par quelques-uns au détour d'une scène. Beaucoup plus profond sont le dégoût, le mépris, au mieux la pitié suscités. Le ton employé par Edouard Louis ne peut pas provoquer en nous l'empathie nécessaire à toute révolte, contrairement d'ailleurs à ce qu'il feint de croire.²⁶⁰

Edouard Louis met en scène le langage familial [...] sur un mode misérabiliste, comme véhicule de l'aliénation (alimentaire, médiatique, éducative, etc.) et de l'ignorance des pauvres. [...] Quant à la famille de Louis, elle affirme dans *Le Courrier Picard* (2 février 2014) ne pas se reconnaître dans le langage et les propos qui lui sont attribués. La dimension caricaturale de cette représentation romanesque ne fait pour elle pas de doute.²⁶¹

Les propos précités reprochent aux deux romans une outrance, un misérabilisme ou une crudité exagérée dans la représentation de la pauvreté, et un mépris de la classe ouvrière à travers une image trop noircie.

Après avoir relevé ces similitudes dans les critiques qui ont été formulées à l'égard des deux œuvres, les élèves sont amenés à réagir oralement en mobilisant leurs savoirs sociologiques sur la littérature et les intentions d'écriture. Ils réinvestiront ainsi les informations diffusées tout au long de la séquence et permettront à leur professeur de s'assurer de leur bonne compréhension.

Atelier 4 : Tableau comparatif

Les élèves réalisent ensuite un tableau comparatif synthétique (Zola/Louis) qui facilitera la réalisation de leur production finale. Ce tableau mettra principalement en évidence les similitudes entre les deux œuvres, mais il relèvera aussi certaines différences, comme le fait que la peinture sociale est réalisée dans un cas par un auteur issu du milieu et dans l'autre cas

²⁵⁹ FOUCAULD dans *Le Gaulois* : TROYAT, Henri, *op. cit.*, p. 157.

²⁶⁰ WILLEMS, Thibaut, « "Eddy Bellegueule" : suis-je le seul à être choqué ? », dans *L'Obs*, novembre 2016, en ligne : <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-rue89-culture/20140216.RUE2086/eddy-bellegueule-suis-je-le-seul-a-etre-choque.html>, page consultée le 25 mars 2020.

²⁶¹ MEIZOZ, Jérôme, « Belle gueule d'Edouard ou dégoût de classe ? », dans *CONTEXTES*, mars 2014, en ligne : <http://journals.openedition.org/contextes/5879>, page consultée le 8 mai 2020.

par un observateur externe. Cette activité mettra en exergue la modernité de Zola et son universalisme puisque la réalité sociale n’a guère réellement changé et est toujours d’actualité.

Idéalement, ce tableau rassemblerait les éléments suivants :

	<i>L’assommoir</i> (1877)	<i>En finir avec Eddy Bellegueule</i> (2014)
Intentions d’écriture	Peinture d’une réalité sociale (milieu prolétaire ouvrier) et des mécanismes inhérents à elle	
	Expliquer et décrire	Témoigner
Position de l’auteur par rapport au récit	Peinture extérieure et scientifique d’une classe sociale (roman naturaliste)	Représentation de la classe sociale de l’auteur, vécue et ressentie de l’intérieur (autobiographie)
Thème principal	La condition ouvrière : la misère, l’alcoolisme, la violence	
Écriture	- Emploi d’un vocabulaire se rapprochant de l’objet étudié (hyperréaliste) montrant une autopsie scientifique (description et dialogue sur base du langage populaire)	- Vocabulaire très simple - Expression du ressenti personnel - Langage populaire réservé aux paroles et dialogues « retranscrits »
Mauvaises réceptions (époques différentes)	Reproches formulés assez similaires : misérabilisme, obscénité et mépris de la classe ouvrière	

Recontextualisation : réalisation de la production finale

À la fin de la séquence, les élèves rédigent une synthèse sur les enjeux de la sociologie dans l’œuvre d’Édouard Louis, synthèse qui réinvestit différentes tâches réalisées en classe tout au long de la séquence. Elle s’achève par une réflexion personnelle autour de la question suivante : « Édouard Louis peut-il être considéré comme un Zola contemporain ? ».

AUTRES PISTES DIDACTIQUES

Outre les séquences développées ci-dessus, nous tenions à prolonger ce mémoire en abordant d'autres pistes qui nous paraissent intéressantes.

I. L'adaptation cinématographique : de Eddy à Marvin

Une autre idée pour exploiter l'UAA 6 (« relater et partager des expériences culturelles ») serait d'analyser l'adaptation cinématographique *Marvin ou la Belle Éducation* (2017), réalisée et coécrite par Anne Fontaine. La séquence viserait ainsi le récit d'expérience d'une rencontre avec une adaptation cinématographique. Il serait intéressant, dans ce cadre, d'approfondir les enjeux de l'adaptation et, en l'occurrence, d'interroger le reniement de l'écrivain par rapport à l'œuvre cinématographique aboutie, après avoir pourtant cédé les droits de son roman²⁶². La réalisation a en effet été jugée transgressive, l'action se déroulant principalement à la suite d'*Eddy Bellegueule*, lorsque le personnage se trouve à Paris. L'histoire, dans le film, évoque davantage le parcours d'un transfuge de classe²⁶³. Dans cette perspective, les différents degrés de fidélité peuvent être abordés et la réflexion sur ce qu'est une « bonne adaptation » peut être mise en place : « une adaptation doit-elle toujours être fidèle ? », « une adaptation ne doit-elle pas apporter quelque chose de neuf par rapport à l'œuvre source pour avoir un intérêt (un autre point de vue...) ? ». Par ailleurs, il serait également pertinent d'analyser l'affiche du film (voir annexe 20) qui met en évidence notamment le regard du jeune adulte penché sur son enfance.

II. Débat autour du harcèlement scolaire

Il s'agit de développer la réflexion, sous forme de débat, à propos du harcèlement scolaire chez les élèves, thème qui les concerne particulièrement. Les enjeux sont ainsi à la fois communicatifs, psychoaffectifs et éducatifs. Le débat délibératif²⁶⁴ nous semble le modèle le plus approprié pour notre sujet. En effet, la séquence permettrait une meilleure compréhension

²⁶² FONTAINE, Anne, interview pour *Têtu*, novembre 2017, en ligne : <https://tetu.com/2017/11/21/anne-fontaine-explique-marvin-adaptation-libre-du-livre-dedouard-louis/>, page consultée le 15 avril 2020.

²⁶³ GEORGES, Pierre, « Avec Marvin, Anne Fontaine filme son Eddy Bellegueule », dans *Livres Hebdo*, novembre 2017, en ligne : <https://www.livreshebdo.fr/article/avec-marvin-anne-fontaine-filme-son-eddy-bellegueule>, page consultée le 15 avril 2020.

²⁶⁴ Il s'agit de comprendre un problème, un texte pour en dégager une solution commune.

du phénomène du harcèlement, de ses conséquences, de l'effet de groupe, de la honte. Elle peut évoluer sur le cyberharcèlement et le rôle des réseaux sociaux. Elle questionnerait également les raisons pour lesquelles une victime est prise pour cible et aboutirait à formuler des solutions de prévention à l'école, d'éventuelles sanctions, des manières de sensibiliser les professeurs et les éducateurs, et d'attirer leur attention sur d'éventuels signes alarmants. Cette séquence vise, d'une manière générale, à conscientiser tous les acteurs du milieu scolaire, y compris les élèves, les victimes et les agresseurs, dans un souci de déculpabilisation.

L'intérêt d'aborder *Eddy Bellegueule* en classe à l'occasion d'un tel débat tient à la lecture de scènes douloureuses et humiliantes vécues par l'auteur. La mise en mots des sensations éprouvées par la victime reflète particulièrement bien son obsession, sa hantise et son angoisse. Certains passages évoquent également la honte ressentie par le personnage, ce qui entraîne un non-dit à la famille. Ainsi, nous proposons notamment la lecture des quelques extraits suivants hautement représentatifs :

- Le premier chapitre « Rencontre » (voir annexe 2) décrit une scène d'agression particulièrement pénible et humiliante, fait montre de la puissance de l'injure stigmatisante, de la douleur et de la soumission de la victime à ses agresseurs engendrée par la peur.
- L'extrait de la page 148 (voir annexe 21) dépeint la crainte permanente et la peur de la victime de se soustraire aux coups.
- À cheval sur deux chapitres (« Au collègue » et « La douleur »), les pages 34 à 36 (voir annexe 22) reflètent la honte de la personne harcelée ainsi que le silence et la solitude qui en découlent.

Vu que le phénomène du harcèlement au sein de l'école implique toute l'équipe éducative, la séquence peut également s'intégrer dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. Une pareille entreprise a d'ailleurs été pensée par cinq étudiants de l'agrégation²⁶⁵, provenant de disciplines différentes. Le projet intitulé « Dépasse le harcèlement ! » concernait les cours de psychologie, d'histoire, d'éducation physique, de langues modernes et de français. Il visait à faire comprendre et à prévenir le harcèlement scolaire afin de susciter la mise en place de moyens d'action concrets. Ce projet devait aboutir symboliquement à une course parrainée lors

²⁶⁵ Chaumont, Naomi, Danel, Sophie, Demeuse, Clément, Portaels, Laura et Vlasschaert, Anne-Lise, travail collectif réalisé dans le cadre du séminaire du cours de didactique générale (2018-2019).

de la Journée mondiale contre le harcèlement scolaire. Dans ce cadre, le professeur de français organisait notamment un débat en classe.

Concrètement, pour réaliser une telle séquence, nous renvoyons au lien suivant : <https://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/ressources/une-photo-cest-perso-la-partager-cest-harceler/> qui propose un dossier pédagogique concret avec des vidéos de sensibilisation à l'appui. La Fédération Wallonie-Bruxelles liste également une multitude de sites pédagogiques pour lutter contre le cyberharcèlement : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27461&navi=4106>.

Le débat peut également s'orienter autour de la question des violences homophobes. Édouard Louis a d'ailleurs reçu le Prix Pierre Guénin contre l'homophobie et pour l'égalité des droits.

III. Débat à propos de la littérature engagée

Dans le cadre de l'UAA 4²⁶⁶, le professeur de français peut aborder la question politique à l'œuvre dans le roman, en prenant soin de ne pas s'impliquer personnellement. La question de l'engagement politico-social des écrivains contemporains pourrait faire l'objet d'un débat intéressant. Nous pensons que réfléchir à propos de l'engagement quel qu'il soit rejoint les enjeux du développement de l'esprit critique pour former des citoyens démocratiques, tels que le stipule le décret « Missions ». Le débat régulé semble ici le plus approprié²⁶⁷. La séquence pourrait aborder, dans une classe de sixième, les questions suivantes : « Peut-on concilier engagement et littérature ? La littérature a-t-elle un pouvoir d'action ? ».

Comme déjà évoqué antérieurement, l'enjeu politique du roman semble être de conscientiser le lecteur, voire de lancer un appel au monde politique. Édouard Louis veut en effet témoigner d'un milieu social vivant dans une extrême pauvreté et, selon lui, oublié des médias et loin des préoccupations des politiques²⁶⁸. À ce titre, ses romans *Histoire de la violence* (2016) et *Qui a tué mon père* (2018), dont la dimension politique est plus nette, peuvent

²⁶⁶ « Défendre oralement une opinion et négocier ».

²⁶⁷ Il s'agit d'un débat guidé par un modérateur et mettant en évidence des positions divergentes pour ensuite les faire converger vers une « position commune ». SIMARD, Claude, DUFAYS, Jean-Louis, DOLZ, Joaquim et GARCIA-DEBANC, Claudine, *op. cit.*, p. 163.

²⁶⁸ LOUIS, Édouard, interview pour *Libération* (Devarrieux Claire), « Édouard Louis : « Ma vie d'écrivain est une vie de honte », mai 2018, en ligne : https://next.liberation.fr/livres/2018/05/04/edouard-louis-ma-vie-d-ecrivain-est-une-vie-de-honte_1647852, page consultée le 23 avril 2020.

également servir d'appui. À cet égard, la quatrième de couverture de ce dernier récit « L'histoire de ton corps *accuse* l'histoire politique » est particulièrement révélatrice. Pour évoquer l'engagement de l'auteur, nous proposons son interview pour La Midinale de la revue *Regards*²⁶⁹ et son entretien pour *Libération*²⁷⁰ ainsi que le *Maze Magazine*²⁷¹.

Un article de la professeure Marie-Laure Rossi de l'Université Paris-Diderot offre matière à étayer la réflexion à cet égard. Elle s'attarde en effet sur la question de la « présence des écrivains contemporains sur la scène politique »²⁷², en s'intéressant plus particulièrement à Édouard Louis et à Michel Houellebecq. Rossi présente Sartre comme l'incarnation la plus nette de l'engagement de l'écrivain au XX^e siècle²⁷³. Victor Hugo avec *Le Dernier Jour d'un condamné* et Émile Zola avec *J'accuse* peuvent également être convoqués dans ce cadre. En outre, l'article évoque Annie Ernaux et pointe l'engagement social et politique comme étant aujourd'hui inscrit dans les créations littéraires²⁷⁴.

IV. Focus sur le genre autobiographique

Eddy Bellegueule présente de multiples enjeux qui serviraient particulièrement bien à l'étude des motivations d'écriture dans une séquence consacrée à l'autobiographie.

À cet égard, les *Textes pour la classe de français* et le *Vadémécum du professeur de français* de Collès et Dufays relatifs au *Récit de vie*²⁷⁵ offrent une multitude de propositions didactiques et d'extraits pour comparer différents matériaux, composantes, stéréotypes et enjeux de l'écriture de soi.

Nous avons pu relever tout au long de ce mémoire plusieurs enjeux de l'écriture du roman. Une démarche résiliente vise, pour l'auteur, la réappropriation et la réalisation de soi pour se dévoiler dans son être entier et assumé. Il s'agit pour lui de tourner la page radicalement

²⁶⁹ LOUIS, Édouard, interview pour *Regards*, mai 2018, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=48fz8HLf6cY>.

²⁷⁰ LOUIS, Édouard, interview pour *Libération* (Devarrieux Claire), *op. cit.*

²⁷¹ DAOUDAL, Marie, « Une époque en panne d'auteurs engagés ? » dans *Maze Magazine*, n° 58, janvier 2017, pp. 24-25, en ligne : <https://issuu.com/mazemag/docs/janvier2017/24>; l'article également : <https://maze.fr/2017/02/epoque-panne-dauteurs-engages/>, pages consultées le 14 avril 2020.

²⁷² ROSSI, Marie-Laure, « Quelle présence des écrivains contemporains sur la scène politique ? Édouard Louis - Michel Houellebecq – Inculte », dans *Fabula*, mai 2017, en ligne : <http://www.fabula.org/colloques/document4620.php>, page consultée le 22 mars 2019.

²⁷³ *Ibid.*

²⁷⁴ *Ibid.*

²⁷⁵ COLLÈS, Luc, DUFAYS, Jean-Louis, *Le Récit de vie. Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Hatier, 1989, « Séquences », pp. 7-15.

avec son passé pour se reconstruire, grâce notamment à un titre évocateur. *Eddy Bellegueule* est aussi une « tentative pour comprendre »²⁷⁶ sa fuite en explorant les mécanismes sociaux conditionnant les individus. Un autre enjeu majeur de ce roman est qu'il témoigne d'une réalité sociale dérangeante, souvent trop invisible de la sphère médiatique et absente des préoccupations des politiques.

Il serait également intéressant de mener une réflexion sur la catégorisation de « roman » d'*Eddy Bellegueule*. Quel que soit le terme utilisé, Édouard Louis lui-même revendique le caractère hautement autobiographique de son œuvre et ne justifie ce terme de roman que par un souci littéraire, ce qui est malgré tout intéressant et montre qu'il y a, selon lui, de l'esthétique romanesque présente dans le livre. Nous ne nous appesantirons donc pas sur les distinctions entre réalité et fiction et considérerons plutôt que l'autobiographie est un « type particulier de roman »²⁷⁷ dans lequel « l'auteur, le narrateur et le personnage principal [portent] le même nom »²⁷⁸. Qui plus est, ici nous sommes en présence d'un cas où le narrateur-personnage a entre-temps changé de nom, ce qui met finalement l'auteur à distance !

²⁷⁶ LOUIS, Édouard, *En finir avec Eddy Bellegueule*, op. cit., 4^e de couverture.

²⁷⁷ ZANONE, Damien, *L'autobiographie*, Paris, Ellipses, 1996, « Thèmes & études », p. 23.

²⁷⁸ *Ibid.*

CONCLUSION

À travers les différentes propositions didactiques développées ci-avant, nous avons souhaité souligner les lignes de force du premier roman du jeune écrivain Édouard Louis qui mérite une attention particulière quant à ses potentialités d'exploitation au cours de français.

Une première séquence a parcouru le roman en exploitant les différents thèmes que nous avons abordés dans l'analyse de la première partie. Autour du récit d'expérience (UAA 6), la séquence a permis de se pencher sur le jeune auteur et son roman autobiographique dans une démarche de lecture par dévoilement progressif. L'objectif visé justifiait l'analyse du paratexte, du genre et de la réception pour enrichir la production finale.

La séquence suivante s'est intéressée à l'un des enjeux d'*Eddy Bellegueule*, à savoir la renaissance et la résilience par la fuite, l'écriture et le changement de nom, en convoquant la théorie de Boris Cyrulnik ainsi que d'autres formes de traumatismes tels que ceux vécus par Grand Corps Malade et Anny Duperey. Nous pensons que, outre la dimension littéraire et les compétences que travaille la séquence, analyser la notion de résilience en classe de français peut être bénéfique pour la construction et l'épanouissement des élèves. Au final, une amplification (UAA 5) de l'œuvre autour du concept étudié a été proposée à travers la création d'un deuxième panneau illustratif complétant la page de couverture pour en réaliser un diptyque.

La troisième séquence, quant à elle, a abordé la représentation sociale à l'œuvre dans le récit en interrogeant les interactions que la littérature entretient avec la sociologie. En confrontant *Eddy Bellegueule* avec des œuvres d'Ernaux ou d'Eribon et avec des textes de Bourdieu, des points communs quant à leur description de mécanismes sociaux tels que la domination masculine ou le déterminisme des classes ont pu être dégagés, ce qui a facilité leur analyse. La comparaison avec la représentation sociale dans *L'assommoir* de Zola a permis en outre de moderniser l'étude d'un classique de la littérature française, tout en amplifiant l'œuvre qui nous occupe. Les différents ateliers visaient une synthèse réflexive autour des enjeux de la sociologie à l'œuvre dans *Eddy Bellegueule* (UAA 2 et 3).

Ensuite, nous nous sommes attachée à montrer encore davantage la pertinence du choix de ce roman en termes de potentialités didactiques en lançant diverses pistes d'exploitation complémentaires. Une séquence pourrait être consacrée à l'adaptation cinématographique d'*Eddy Bellegueule*, à savoir *Marvin ou la Belle Éducation* d'Anne Fontaine, qui n'a finalement

pas rencontré l'adhésion de l'auteur. Cette perspective serait l'occasion de s'attarder sur les relations entre littérature et cinéma. Aussi, les agressions particulièrement humiliantes dont a été victime Eddy Bellegueule au collège et l'angoisse quotidienne qui en découlait peuvent amener à aborder, sous forme de débat, la question du harcèlement scolaire. Par ailleurs, le roman, du fait de son engagement politique, peut déboucher sur une réflexion autour de l'engagement dans la littérature. Édouard Louis est en effet un écrivain qui « dérange »²⁷⁹ en dévoilant une face cachée et méprisée de la population française. Enfin, nous suggérons qu'*Eddy Bellegueule* pourrait trouver sa place dans le cadre d'une séquence sur les enjeux du récit autobiographique.

²⁷⁹ LOUIS, Édouard, interview pour *Libération* (Devarrieux Claire), *op. cit.*

Conclusion générale

« En vérité, l'insurrection contre mes parents, contre la pauvreté, contre ma classe sociale, son racisme, sa violence, ses habitudes, n'a été que seconde. Car avant de m'insurger contre le monde de mon enfance, c'est le monde de mon enfance qui s'est insurgé contre moi. Je n'ai pas eu d'autre choix que de prendre la fuite. Ce livre est une tentative pour comprendre. »²⁸⁰

C'est avec un recul de transfuge qu'Édouard Louis entend dépeindre une classe sociale, sa classe d'origine, à savoir le prolétariat ouvrier, dont il a tenté de comprendre les mécanismes qui l'en ont exclu. Dans son premier roman hautement autobiographique *En finir avec Eddy Bellegueule*, largement salué par la critique, l'auteur revient sur son enfance et son adolescence dans une « introspection sociologique »²⁸¹.

Dans la première partie, nous avons analysé l'œuvre sous l'angle du déterminisme social. Nous avons pu montrer dans quelle mesure les conditionnements sociaux à l'œuvre dans le récit enfermaient les individus dans une classe et un genre. Le roman représente la déviance et l'exclusion comme étant des produits du déterminisme et montre la nécessité de se libérer de ce poids pour l'affirmation de soi. Un premier chapitre était consacré à la description des déterminismes de classes et de genres dans *Eddy Bellegueule*. La misère, la pauvreté intellectuelle et affective que le personnage décrit est, en réalité, une manière d'expliquer le déterminisme social et ses répercussions sur les individus, leurs comportements, leurs choix. Vu l'adhésion de l'auteur à la pensée de Pierre Bourdieu, il semblait évident de la convoquer afin d'éclairer le roman à la lumière de ses théories sociologiques. Le roman dépeint l'*habitus* ouvrier et l'*habitus* masculin que Bourdieu voit comme socialement et culturellement construits.

Dans le chapitre suivant, nous avons abordé la norme inhérente aux déterminismes qui taxe nécessairement d'anormal et de déviant celui qui ne s'y conforme pas. Cette situation engendre automatiquement un phénomène de stigmatisation et d'exclusion associé à des agressions physiques et verbales, et elle instaure un climat de honte, de peur et de hantise chez le personnage. Celui-ci, homosexuel, est en effet notamment victime d'un harcèlement scolaire particulièrement humiliant. Devant cette souffrance permanente dans son milieu, le jeune garçon tente dans un premier temps de correspondre aux attentes sociales en intégrant les

²⁸⁰ LOUIS, Édouard, *En finir avec Eddy Bellegueule*, op. cit., 4^e de couverture.

²⁸¹ ERIBON, Didier, *La société comme verdict : classes, identités, trajectoires*, op. cit., p. 11.

valeurs de son milieu et en imitant les caractéristiques masculines. Toutes ses tentatives sont vécues comme autant d'échecs.

Dans un troisième chapitre, nous avons étudié comment la fuite est représentée finalement comme étant la seule issue possible pour l'épanouissement d'Eddy. Il entame alors une trajectoire ascendante, à travers la découverte du théâtre et son entrée au lycée dans une grande ville, loin de son village. La concrétisation de cette démarche résiliente passe par l'écriture de son vécu qui entérine la distance avec son milieu : en témoignent le contraste entre le style littéraire du récit et la retranscription en italique du langage prolétaire. Dans l'impression de sérénité qu'il confère, l'épilogue est, à cet égard, hautement significatif de l'acceptation et de l'affirmation de soi par le personnage, que le lecteur entend rire pour la première fois. Eddy tourne également radicalement la page avec son passé, ce que suggère le titre du roman qui annonce la mort symbolique du personnage qui portait le prénom originel de l'auteur. Celui-ci s'est désormais rebaptisé officiellement Édouard Louis.

Nous percevons en outre aisément en quoi ce roman rencontre certains enjeux majeurs fondamentaux associés à la littérature en classe de français, à savoir les enjeux culturels et sociaux.

À travers différentes propositions didactiques développées sous forme de séquences ou de pistes, la deuxième partie visait à démontrer la pertinence d'une exploitation didactique de l'œuvre au cours de français. Nous avons ainsi développé trois séquences concrètes. La première s'est attachée, autour du récit d'expérience, à faire découvrir ce jeune auteur et son œuvre *Eddy Bellegueule* qui, tous les deux, nous semblent valoir largement la peine d'être connus. La deuxième séquence a abordé l'un des enjeux du roman, à savoir la résilience, telle que définie par Boris Cyrulnik, synonyme ici de renaissance par la fuite, l'écriture et la rebaptisation. Dans ce cadre, nous avons convoqué Grand Corps Malade et Anny Duperey pour une meilleure compréhension du concept et de différentes formes de traumatismes possibles. La production était ici d'ordre créatif. La dernière séquence traitait des interactions entre littérature et sociologie. Certains mécanismes sociaux à l'œuvre dans *Eddy Bellegueule* ont été confrontés à des œuvres d'Annie Ernaux et de Didier Eribon ainsi qu'à des textes du sociologue Pierre Bourdieu pour enrichir la réflexion. Un détour par la comparaison avec la représentation sociale dans *L'assommoir* de Zola a enrichi la production finale qui ciblait les enjeux de la description sociologique dans le roman d'Édouard Louis. Nous avons ensuite lancé quelques pistes supplémentaires, tant le roman nous semblait offrir de potentialités didactiques. Outre l'évocation de l'adaptation cinématographique réalisée à partir d'*Eddy Bellegueule*, d'autres

thèmes mériteraient d'être abordés en classe sous forme de débats, comme la délicate question du harcèlement scolaire et de l'engagement sociopolitique dans la littérature. Enfin, une séquence sur l'autobiographie pourrait utilement tirer parti du roman qui nous occupe pour aborder les différents enjeux du récit de soi.

La partie analytique a pu bénéficier de la confrontation avec d'autres auteurs dans le volet suivant, ce qui lui a donné une résonance toute particulière. Nous ne soupçonnions pas que l'exploitation didactique d'*Eddy Bellegueule* pouvait à ce point trouver sa légitimité au cours de français. Cette étude a, de son côté, mis en exergue un potentiel d'analyses thématiques qui pourraient, à elles seules, faire l'objet d'autres études à part entière, comme celles qui concerneraient la résilience, la sociologie, l'engagement ou les enjeux du récit de soi.

On l'a compris, à l'instar de l'ouvrage collectif qu'il a dirigé autour de la sociologie de Bourdieu, *Pierre Bourdieu. L'insoumission en héritage*, Édouard Louis prône la résistance aux conditionnements sociaux. Au point que son roman aurait pu s'intituler « en finir avec le déterminisme social ».

Bibliographie

Œuvres d'Édouard Louis

- LOUIS, Édouard (sous la dir. de), *Pierre Bourdieu. L'insoumission en héritage*, Paris, PUF, 2013, « Quadrige ».
- LOUIS, Édouard, *En finir avec Eddy Bellegueule* [2014], Paris, Éditions Points, 2015.
- LOUIS, Édouard, *Histoire de la violence* [2016], Paris, Éditions Points, 2017.
- LOUIS, Édouard, *Qui a tué mon père*, Paris, Seuil, 2018.

Articles et critiques sur l'auteur

- BASILLE, Samia, « Édouard Louis, un auteur social et politique », dans *Audible Blog*, janvier 2020, en ligne : <https://www.audible.fr/blog/edouard-louis-un-auteur-social-et-politique>, page consultée le 6 avril 2020.
- CZARNY, Norbert, « Édouard Louis, « En finir avec Eddy Bellegueule », dans *l'École des lettres*, 10 février 2014, en ligne : <https://actualites.ecoledeslettres.fr/litteratures/roman-contemporain-litteratures/edouard-louis-en-finir-avec-eddy-bellegueule/>, page consultée le 26 octobre 2019.
- DARGENT, Françoise, « En finir avec Eddy Bellegueule d'Édouard Louis », dans *Le Figaro*, janvier 2014, en ligne <https://www.lefigaro.fr/livres/2014/01/22/03005-20140122ARTFIG00280--en-finir-avec-eddybellegueule-d-edouard-louis.php>, page consultée le 14 avril 2020.
- DESSAUCY, Xavier, « Délit de Bellegueule », dans *Karoo*, mars 2014, en ligne : <https://karoo.me/livres/delit-de-bellegueule>, page consultée le 22 septembre 2019.
- DUCHESNES, Dominique, « Les racines élémentaires d'Édouard Louis en 9 photos », dans *Le Soir*, 26 janvier 2020, en ligne : <https://plus.lesoir.be/275259/article/2020-01-26/les-racines-elementaires-dedouard-louis-en-9-photos>, page consultée le 4 avril 2020.
- ERIBON, Didier, « C'est toi, le pédé ? », dans *le Nouvel Observateur*, janvier 2014, en ligne : <https://bibliobs.nouvelobs.com/romans/20140109.OBS1899/c-est-toi-le-pede.html>, page consultée le 18 avril 2019.
- Fondation Laurence Trân, « Lauréats 2015 : Édouard Bellegueule (Édouard Louis) pour son ouvrage « En finir avec Eddy Bellegueule », en ligne : <https://fondationlaurencetran.be/2015/03/26/laureats-2015-edouard-bellegueule-edouard-louis-pour-son-ouvrage-en-finir-avec-eddy-bellegueule/>, page consultée le 23 mars 2019.
- GEORGES, Marie-Anne, « Édouard Louis, pour en finir avec le déterminisme social », dans *La Libre Belgique*, 1^{er} août 2019, p. 44.
- HOUOT, Laurence, « Mouvement des gilets jaunes : Édouard Louis se dit "bouleversé" et explique pourquoi sur Twitter », dans *France Télévisions*, 5 décembre 2018, en ligne : https://www.francetvinfo.fr/culture/livres/roman/mouvement-des-gilets-jaunes-edouard-louis-se-dit-quot-bouleversequot-et-explique-pourquoi-sur-twitter_3303039.html, page consultée le 4 février 2019.
- MEIZOZ, Jérôme, « Belle gueule d'Édouard ou dégoût de classe ? », dans *CONTEXTES*, mars 2014, en ligne : <http://journals.openedition.org/contextes/5879>, page consultée le 8 mai 2020.

- PALARDY, Hélène, « Édouard Louis, "En finir avec Eddy Bellegueule" : une littérature ensauvagée de l'exclusion », dans *Ensauvagement du personnage et écriture ensauvagée*, octobre 2017, en ligne : <http://oic.uqam.ca/en/carnets/ensauvagement-du-personnage-et-ecriture-ensauvagee/edouard-louis-en-finir-avec-eddy>, page consultée le 25 mars 2019.
- PHÉLIP, Olivia, « Edouard Louis et son délit de Bellegueule », dans *HuffPost*, 5 octobre 2016, en ligne : https://www.huffingtonpost.fr/olivia-phelip/livre-edouard-louis-homosexualite_b_4736838.html, page consultée le 18 avril 2020.
- Sandrine, « En finir avec Eddy Bellegueule d'Edouard Louis », dans *Tête de lecture*, janvier 2014, en ligne : yspaddaden.com/2014/01/16/en-finir-avec-eddy-bellegueule-edouard-louis/, page consultée le 18 février 2019.
- SIMON Geneviève, « Le "Poche" de la semaine: Edouard Louis, « En finir avec Eddy Bellegueule », dans *La Libre*, mai 2015, en ligne : <https://www.lalibre.be/culture/livres-bd/le-poche-de-la-semaine-edouard-louis-en-finir-avec-eddy-bellegueule-554b6c003570fde9b31bf2dd>, page consultée le 25 mars 2019.
- WILLEMS, Thibaut, « "Eddy Bellegueule" : suis-je le seul à être choqué ? », dans *L'Obs*, novembre 2016, en ligne : <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-rue89-culture/20140216.RUE2086/eddy-bellegueule-suis-je-le-seul-a-etre-choque.html>, page consultée le 25 mars 2020.

Entretiens avec l'auteur

- LOUIS, Édouard, interview pour *Clique TV* (Achour Mouloud), « Le Gros Journal avec Edouard Louis : l'enfant terrible de la littérature », juillet 2017, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=9-wEGfkCPa0>.
- LOUIS, Édouard, interview pour *Le Monde* (Vincent Catherine), « Edouard Louis : « Trump et le FN sont le produit de l'exclusion », décembre 2016, en ligne : https://www.lemonde.fr/livres/article/2016/12/11/edouard-louis-trump-et-le-fn-sont-le-produit-de-l-exclusion_5047058_3260.html, page consultée le 14 mars 2020.
- LOUIS, Édouard, interview pour *Les Inrockuptibles* (Philippe Elisabeth), « Édouard Louis: "Ce que j'écris dans Eddy Bellegueule a été vécu" », mars 2014, en ligne : <https://www.lesinrocks.com/2014/03/15/livres/livres/edouard-louis-ce-que-jecris-ete-vecu/>, page consultée le 31 mars 2020.
- LOUIS, Édouard, interview pour *Libération* (Devarrieux Claire), « Edouard Louis : « Ma vie d'écrivain est une vie de honte », mai 2018, en ligne : https://next.liberation.fr/livres/2018/05/04/edouard-louis-ma-vie-d-ecrivain-est-une-vie-de-honte_1647852, page consultée le 23 avril 2020.
- LOUIS, Édouard, intervention pour *Librairie Mollat*, janvier 2014, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=RsJznxDpCLA>.
- LOUIS, Édouard, interview pour *Regards*, mai 2018, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=48fz8HLf6cY>.

Ouvrages et autres références théoriques de sociologie

- ADAM, Barry D., « Theorizing homophobia », dans *Sexualities*, Vol. 1, n° 4, 1998.
- BASTIEN CHARLEBOIS, Janik, *La virilité en jeu : perception de l'homosexualité masculine par les garçons adolescents*, Québec, Septentrion, 2011.

- BERENI, Laure, CHAUVIN, Sébastien, JAUNAIT, Alexandre, e.a., *Introduction aux études sur le genre*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck, 2014, « Ouvertures politiques ».
- BOURDIEU, Pierre, « À propos de la famille comme catégorie réalisée », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 100, 1993, pp. 32-36, en ligne : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss_0335-5322_1993_num_100_1_3070.pdf, page consultée le 25 octobre 2019.
- BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- BOURDIEU, Pierre, *Choses dites*, Paris, Éd. de Minuit, 1987, « Le sens commun ».
- BOURDIEU, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Paris, Seuil, 2000, « Points. Essais ».
- BOURDIEU, Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement* [1979], Paris, Éd. de Minuit, 1992, « Le sens commun ».
- BOURDIEU, Pierre, *La Domination masculine* [1998], Paris, Seuil, 2002, « Points. Essais ».
- BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit, 1980, « Le sens commun ».
- BOURDIEU, Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Éd. de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.
- CAILLOIS, Roger, *L'homme et le sacré* [1939], Paris, Gallimard, 1950, « Idées ».
- CHAUVIN, Sébastien, LERCH, Arnaud, *Sociologie de l'homosexualité*, Paris, La Découverte, 2013.
- CHETCUTI, Natacha, « Hétéronormativité et hétérosocialité », dans *Raison présente*, n° 183, 3^e trimestre 2012, pp. 69-77, en ligne : https://www.persee.fr/doc/raipr_0033-9075_2012_num_183_1_4410, page consultée le 8 février 2020.
- DESCOLA, Philippe, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard, 2005.
- ERIBON, Didier, *La société comme verdict : classes, identités, trajectoires*, Paris, Flammarion, 2014.
- ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay*, Paris, Flammarion, 2012.
- ERIBON, Didier, *Retour à Reims*, Paris, Flammarion, 2010, « Champs essais ».
- GOFFMAN, Erving, *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, traduit de l'anglais par Alain KIHM, Paris, Éd. de Minuit, 2010.
- JAQUET, Chantal, interview pour *Regards*, septembre 2018, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=uUTBIbwVmmM>.
- JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », dans *Idées économiques et sociales*, vol. 166, n° 4, 2011.
- JOURDAIN, Anne, NAULIN, Sidonie, *La sociologie de Pierre Bourdieu*, 2^e éd., Paris, Armand Colin, 2019, « Cours Sociologie ».
- MAUGER, Gérard, « CLASSES SOCIALES - Penser les classes sociales », dans *Encyclopædia Universalis*, en ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/classes-sociales-penser-les-classes-sociales/>, page consultée le 2 décembre 2019.
- PAUGAM, Serge, *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1996.

- SOHN, Anne-Marie, « Sois un homme ! » *La construction de la masculinité au XIX^e siècle*, Paris, Seuil, 2009, « L'univers historique ».
- TURNER, Victor W., « Liminarité et communitas », dans *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*, traduit de l'anglais par Gérard GUILLET, Paris, PUF, 1990.

Article traitant des rapports entre littérature et sociologie

- LEDENT, David, « Les enjeux d'une sociologie par la littérature », dans *CONTEXTES*, avril 2013, en ligne : <http://journals.openedition.org/contextes/5630>, page consultée le 3 mai 2020.

Ouvrage sur la résilience

- CYRULNIK, Boris, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 2002, « Poches Odile Jacob ».

Ouvrage sur l'autobiographie

- ZANONE, Damien, *L'autobiographie*, Paris, Ellipses, 1996, « Thèmes & études ».

Œuvres d'autres auteurs convoqués

- DUPEREY, Anny, *Le voile noir*, Paris, Seuil, 1992, « Points ».
- ERNAUX, Annie, *Les armoires vides*, Paris, Gallimard, 1974.
- GRAND CORPS MALADE, 6^e sens, 2006 sur *Grand Corps Malade*, « 6^e sens », en ligne : <https://www.grandcorpsmalade-fan.net/sixieme-sens.php>, page consultée le 10 mai 2020.
- NIZAN, Paul, *Antoine Bloyé*, Paris, Grasset, 2005.
- ZOLA, Émile, *L'assommoir* [1877], La Bibliothèque électronique du Québec, « À tous les vents », en ligne : <https://beq.ebooksgratuits.com/vents-xpdf/Zola-07.pdf>, page consultée le 7 mai 2020.

Ouvrages théoriques de didactique

- BRUNEL, Magali, « Le sujet lecteur dans la classe : éléments pour un état des lieux des pratiques dans le secondaire », dans *Recherches & Travaux*, tome 83, 2013.
- DUFAYS, Jean-Louis, « Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire », dans *Echanges - Bulletin de formation continuée des professeurs de français*, n° 39, 2020.
- SIMARD, Claude, DUFAYS, Jean-Louis, DOLZ, Joaquim, GARCIA-DEBANC, Claudine, *Didactique du français langue première*, 2^e éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2019.
- TODOROV, Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

Manuels de didactique

- COLLÈS, Luc, DUFAYS, Jean-Louis, *Le Récit de vie. Textes pour la classe de français*, Bruxelles, Hatier, 1989, « Séquences ».
- COLLÈS, Luc, DUFAYS, Jean-Louis, *Le Récit de vie. Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Hatier, 1989, « Séquences ».

- DUFAYS, Jean-Louis, ROSIER, Jean-Maurice (sous la dir. de), *Parcours & références. Français. 5^e/6^e secondaire. Récit & Poésie. Manuel*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2003.
- MARION, Claude (sous la dir. de), *Objectif Français pour se qualifier 6. Activités de communication*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2017.

Référentiels et programmes

- Décret « Missions » : Communauté française, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* [1997], Bruxelles, Communauté française de Belgique, ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, mise à jour du 09 octobre 2018.
- Fédération de l'enseignement secondaire catholique, *Français. Lettre d'informations n° 16*, novembre 2016, en ligne : <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESeC/francais/2017/Lettre-n16-novembre2016.pdf>.
- Fédération de l'enseignement secondaire catholique, *Programme Français 2e et 3e degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, FESeC, 2015.
- Fédération Wallonie-Bruxelles, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018.

Autres ressources consultées

- CYRULNIK, Boris, interview pour *Elle* (Colombani Marie-Françoise) : « Je me croyais coupable de la mort de mes parents », s. d., en ligne : <https://www.elle.fr/Societe/Les-enquetes/Boris-Cyrulnik-Je-me-croyais-coupable-de-la-mort-de-mes-parents-2204764>, page consultée le 19 avril 2020.
- DAOUDAL, Marie, « Une époque en panne d'auteurs engagés ? » dans *Maze Magazine*, n° 58, janvier 2017, pp. 24-25, en ligne : <https://issuu.com/mazemag/docs/janvier2017/24>; l'article également : <https://maze.fr/2017/02/epoque-panne-dauteurs-engages/>, pages consultées le 14 avril 2020.
- FONTAINE, Anne, interview pour *Têtu*, novembre 2017, en ligne : <https://tetu.com/2017/11/21/anne-fontaine-explique-marvin-adaptation-libre-du-livre-dedouard-louis/>, page consultée le 15 avril 2020.
- GEORGES, Pierre, « Avec Marvin, Anne Fontaine filme son Eddy Bellegueule », dans *Livres Hebdo*, novembre 2017, en ligne : <https://www.livreshebdo.fr/article/avec-marvin-anne-fontaine-filme-son-eddy-bellegueule>, page consultée le 15 avril 2020.
- PERIC, Katarzyna, *La trajectoire vers soi (et vers les autres) : rapports entre le texte et les images photographiques dans les récits autobiographiques d'Anny Duperey et Annie Ernaux*, thèse de doctorat en philosophie, Graduate Department of French Studies, Toronto, Université de Toronto, 2017.
- ROSSI, Marie-Laure, « Quelle présence des écrivains contemporains sur la scène politique ? Édouard Louis - Michel Houellebecq – Inculte », dans *Fabula*, mai 2017, en ligne : <http://www.fabula.org/colloques/document4620.php>, page consultée le 22 mars 2019.

- Service Éducation permanente Question Santé, *Images de la femme dans la société*, Bruxelles, Trefois, 2008, en ligne : https://questionsante.org/assets/files/EP/images_femme.pdf, page consultée le 18 février 2020.
- TROYAT, Henri, *Zola*, Paris, Flammarion, 1992, « Grandes Biographies ».

Dictionnaires

- AQUIEN, Michèle, *Dictionnaire de poétique*, Paris, Librairie générale française, 1993, « Le Livre de poche ».
- REY, Alain (sous la dir. de), *Le Petit Robert illustré de la langue française*, Paris, Le Robert, 2016.

Annexes

Supports didactiques

ANNEXE 1 : COUVERTURE ET QUATRIÈME DE COUVERTURE D'EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE DANS LA COLLECTION « POINTS » DE 2015²⁸²



²⁸² Source des deux images : <https://www.amazon.fr/En-finir-avec-Eddy-Bellegueule/dp/2757852973>.

ANNEXE 2 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 13-19 (DÉBUT)

De mon enfance je n'ai aucun souvenir heureux. Je ne veux pas dire que jamais, durant ces années, je n'ai éprouvé de sentiment de bonheur ou de joie. Simplement la souffrance est totalitaire : tout ce qui n'entre pas dans son système, elle le fait disparaître.

Dans le couloir sont apparus deux garçons, le premier, grand, aux cheveux roux, et l'autre, petit, au dos vouté. Le grand aux cheveux roux a craché *Prends ça dans ta gueule*.

Le crachat s'est écoulé lentement sur mon visage, jaune et épais, comme ces glaires sonores qui obstruent la gorge des personnes âgées ou des gens malades, à l'odeur forte et nauséabonde. Les rires aigus, stridents, des deux garçons *Regarde il en a plein la gueule ce fils de pute*. Il s'écoule de mon œil jusqu'à mes lèvres, jusqu'à entrer dans ma bouche. Je n'ose pas l'essuyer. Je pourrais le faire, il suffirait d'un revers de manche. Il suffirait d'une fraction de seconde, d'un geste minuscule pour que le crachat n'entre pas en contact avec mes lèvres, mais je ne le fais pas, de peur qu'ils se sentent offensés, de peur qu'ils s'énervent encore un peu plus. [...]

J'avais dix ans. J'étais nouveau au collège. Quand ils sont apparus dans le couloir je ne les connaissais pas. J'ignorais jusqu'à leur prénom, ce qui n'était pas fréquent dans ce petit établissement scolaire d'à peine deux cents élèves où tout le monde apprenait vite à se connaître. Leur démarche était lente, ils étaient souriants, ils ne dégageaient aucune agressivité, si bien que j'ai d'abord pensé qu'ils venaient faire connaissance. Je ne comprenais pas pourquoi les grands venaient me parler à moi qui étais nouveau ? La cour de récréation fonctionnait de la même manière que le reste du monde : les grands ne côtoyaient pas les petits. Ma mère le disait en parlant des ouvriers *Nous les petits on intéresse personne, surtout pas les grands bourgeois*.

Dans le couloir ils m'ont demandé qui j'étais, si c'était bien moi *Bellegueule*, celui dont tout le monde parlait. Ils m'ont posé cette question que je me suis répétée ensuite, inlassablement, des mois, des années,

C'est toi le pédé ?

En la prononçant ils l'avaient inscrite en moi pour toujours tel un stigmate, ces marques que les Grecs gravaient au fer rouge ou au couteau sur le corps des individus déviants, dangereux pour la communauté. C'est la surprise qui m'a traversé, quand bien même ce n'était pas la première fois que l'on me disait une chose pareille. On ne s'habitue jamais à l'injure.

Un sentiment d'impuissance, de perte d'équilibre. J'ai souri – et le mot *pédé* qui résonnait, explosait dans ma tête, palpitait en moi à la fréquence de mon rythme cardiaque.

J'étais maigre, ils avaient dû estimer ma capacité à me défendre faible, presque nulle. À cet âge mes parents me surnommaient fréquemment *Squelette* et mon frère réitérait sans cesse les mêmes blagues *Tu pourrais passer derrière une affiche sans la décoller*. Au village comme dans ma famille, le poids était une caractéristique valorisée et l'on disait volontiers *Mieux vaut pas se laisser mourir de faim, c'est une bonne maladie*.

(L'année d'après, fatigué par les sarcasmes de ma famille sur mon poids, j'entrepris de grossir. J'achetais des paquets de chips à la sortie de l'école avec de l'argent que je demandais à ma tante – mes parents n'auraient pas pu m'en donner – et m'en gavais. Moi qui avais jusque-là refusé de manger les plats trop gras que préparait ma mère, précisément par crainte de devenir comme mon père et mes frères – elle s'exaspérait : *Ça va pas te boucher ton trou du cul* –, je me suis mis soudainement à tout avaler sur mon passage, comme ces insectes qui se déplacent en nuages et font disparaître des paysages entiers. Je pris une vingtaine de kilos en un an.)

Ils m'ont d'abord bousculé du bout des doigts, sans trop de brutalité, toujours en riant, toujours le crachat sur mon visage, puis de plus en plus fort, jusqu'à claquer ma tête contre le mur du couloir. Je ne disais rien. L'un m'a saisi les bras pendant que l'autre me mettait des coups de pied, de moins en moins souriant, de plus en plus sérieux dans son rôle, son visage exprimant de plus en plus de concentration, de colère, de haine. Je me souviens : les coups dans le ventre,

la douleur provoquée par le choc entre ma tête et le mur de briques. C'est un élément auquel on ne pense pas, la douleur, le corps souffrant tout à coup, blessé, meurtri. On pense – devant ce type de scène, je veux dire : avec un regard extérieur – à l'humiliation, à l'incompréhension, à la peur, mais on ne pense pas à la douleur.

Les coups dans le ventre me faisaient suffoquer et ma respiration se bloquait. J'ouvrais la bouche le plus possible pour y laisser pénétrer l'oxygène, je gonflais la poitrine, mais l'air ne voulait pas entrer ; cette impression que mes poumons s'étaient soudainement remplis d'une sève compacte, de plomb. Je les sentais lourds tout à coup. Mon corps tremblait, semblait ne plus m'appartenir, ne plus répondre à ma volonté. Comme un corps vieillissant qui s'affranchit de l'esprit, est abandonné par celui-ci, refuse de lui obéir. Le corps qui devient un fardeau.

Ils riaient quand mon visage se teintait de rouge à cause du manque d'oxygène (le naturel des classes populaires, la simplicité des gens de peu qui aiment rire, les *bons vivants*). Les larmes me montaient aux yeux, mécaniquement, ma vue se troublait comme c'est le cas lorsqu'on s'étouffe avec sa salive ou quelque nourriture. Ils ne savaient pas que c'était l'étouffement qui faisait couler mes larmes, ils s'imaginaient que je pleurais. Ils s'impatienzaient.

J'ai senti leur haleine quand ils se sont approchés de moi, cette odeur de laitages pourris, d'animal mort. Les dents, comme les miennes, n'étaient probablement jamais lavées. Les mères du village ne tenaient pas beaucoup à l'hygiène dentaire de leurs enfants. Le dentiste coûtait trop cher et le manque d'argent finissait toujours par se transformer en choix. Les mères disaient *De toute façon y a plus important dans la vie*. Je paye encore actuellement d'atroces douleurs, de nuits sans sommeil, cette négligence de ma famille, de ma classe sociale, et j'entendrai des années plus tard, en arrivant à Paris, à l'École normale, des camarades me demander *Mais pourquoi tes parents ne t'ont pas emmené chez un orthodontiste*. Mes mensonges. Je leur répondrai que mes parents, des intellectuels un peu trop bohèmes, s'étaient tant souciés de ma formation littéraire qu'ils en avaient parfois négligé ma santé.

Dans le couloir le grand aux cheveux roux et le petit au dos vouté criaient. Les injures de succédaient avec les coups, et mon silence, toujours. *Pédale, pédé, tantouse, enculé, pédale douce, baltringue, tapette (tapette à mouches), fiotte, tafiote, tanche, folasse, grosse tante, tata, ou l'homosexuel, le gay*. Certaines fois nous nous croisions dans l'escalier bondé d'élèves, ou autre part, au milieu de la cour. Ils ne pouvaient pas me frapper au vu de tous, ils n'étaient pas si stupides, ils auraient pu être renvoyés. Ils se contentaient d'une injure, juste *pédé* (ou autre chose). Personne n'y prenait garde autour mais tout le monde l'entendait. Je pense que tout le monde l'entendait puisque je me souviens des sourires de satisfaction qui apparaissaient sur le visage d'autres dans la cour ou dans le couloir, comme le plaisir de voir et d'entendre le grand aux cheveux roux et le petit au dos vouté rendre justice, dire ce que tout le monde pensait tout bas et chuchotait sur mon passage, que j'entendais *Regarde, c'est Bellegueule, la pédale*.

Culture

AU FIL DE L'AUTOFICTION

Édouard Louis, pour en finir avec le déterminisme social

Cet été, découvrez ces artistes qui se sont racontés entre fiction et réalité.

Le titre de son premier roman, *En finir avec Eddy Bellegueule*, paru en 2014, nous indique le chemin qu'a emprunté celui qui s'appelle dorénavant Édouard Louis. Eddy Bellegueule voulait en finir avec sa première vie, celle qui l'a vu grandir dans un milieu populaire en Picardie. Il fera tout pour s'en sortir. Il se sent différent. Ses parents le traitent de "gonzesse". Ses condisciples de "pédé". Dans son village règnent l'homophobie, le racisme, le machisme. S'il veut s'en extraire, il se doit de fuir. Sa famille, son village mais aussi l'usine. Fréquentée de père en fils depuis des lustres. Chez ces gens-là, on ne s'élève pas au-dessus de sa condition sociale. Que dire du rejet de l'école ou de toute forme d'éducation ? Son salut, Eddy Bellegueule le trouvera grâce au théâtre et à la clairvoyance de la proviseure du collège. La petite pièce que le garçon de 10 ans a écrite et qu'il interprète pour la fête de fin d'année rencontre un certain succès. La proviseure lui propose alors de l'inscrire à la section théâtrale du lycée d'Amiens – un niveau scolaire que personne n'a atteint dans sa famille. C'est là qu'il de-

vient Édouard à la faveur d'un surnom employé par ses condisciples qui pensaient qu'Éddy était un diminutif. C'est vrai qu'à côté de Charles-Henri... Dès ce premier livre, et alors qu'il n'a que 21 ans, Édouard Louis a posé les jalons d'une réflexion qu'il n'a de cesse d'approfondir à chaque ouvrage. Il ne s'en tient pas qu'aux faits, mais analyse, décortique, met en perspective les causes et leurs effets. Qu'il s'agisse des mécanismes d'exclusion des plus faibles, des rapports dominants-dominés comme des déterminismes sociaux. Il n'est pas diplômé de l'École normale supérieure de Paris pour rien. En 2016 paraît *Histoire de la violence*. Celle dont il est victime une nuit de Noël alors qu'il s'apprête à rentrer chez lui. Il est abordé par un garçon qui cherche l'aventure. Ce dernier le suit, monte dans son appartement. Édouard et Reda partagent des moments intimes avant que la rencontre vire au cauchemar. Vols, viol, menaces de mort... Dans ce deuxième opus, Édouard Louis analyse de nouveau la violence sociale et les dominations de classe. Que ce soit par le truchement de son béguin, le fils d'un travailleur immigré, ou de sa sœur Clara qui rapporte à son mari ce qui est arrivé à son frère. Édouard Louis retranscrit leur conversation dans le parler populaire du nord de la France, si différent de la langue qu'il pratique dorénavant, lui le transfuge de classe, fils du sous-prolétariat devenu un intellectuel avec les codes de la bourgeoisie. L'écrivain engagé, gauchiste radical, publie ensuite *Qui a tué mon père* (2018), sans point d'interrogation. Et sans la mention "roman". Il apporte un nouvel éclairage au parcours de son père qu'il fustigeait dans *En finir avec Eddy Bellegueule*. Quand il le retrouve après plusieurs années de séparation, il ne le reconnaît plus : à peine 50 ans, ne sachant quasi plus marcher ni respirer sans assistance. Et le fils de développer sa démonstration, en installant son père comme victime de la violence des institutions.

Marie-Anne Georges



L'écrivain français Édouard Louis, né Eddy Bellegueule le 30 octobre 1992.

44 La Libre Belgique - jeudi 1er août 2019

²⁸³ GEORGES, Marie-Anne, *op. cit.*

ANNEXE 4 : RETOUR À REIMS DE DIDIER ERIBON, PP. 203-204

Bientôt, pourtant, je devins le destinataire direct de l'insulte, puisque c'est à moi personnellement qu'elle s'adressa. Je fus environné par elle. Et plus encore : défini par elle. Elle m'accompagnait partout, pour me rappeler sans cesse que je contrevenais à la règle, à la norme, à la normalité. [...] Chaque fois, l'acte toujours réitéré de la désignation injurieuse qui m'étais adressée venait me transpercer comme un coup de couteau, me terroriser aussi, car il signifiait qu'on savait ou subodorait ce que j'étais, alors que j'essayais de le cacher, ou qu'on m'assignait un destin, celui d'être à jamais soumis à cette omniprésente dénonciation et à la malédiction qu'elle prononçait. [...] Je suis un produit de l'injure.

ANNEXE 5 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 23-24

Mon père avait cessé d'aller à l'école très jeune. Il avait préféré les soirées au bal dans les villages voisins et les bagarres qui les accompagnaient inmanquablement, les virées en mobylette – on disait *pétrolette* – jusqu'aux étangs où il passait plusieurs jours et pêchait, les journées dans le garage à apporter des modifications à la mobylette, *cafouiller sa bécane*, pour la rendre plus puissante, plus rapide. Même quand il se rendait au lycée il en était de toute façon la plupart du temps exclu à cause des provocations aux enseignants, des insultes, des absences. Il parlait beaucoup des bagarres *J'étais un dur quand j'avais quinze ou seize ans, j'arrêtais de me battre à l'école ou au bal et on prenait des sacrées cuites avec mes copains. On en avait rien à foutre, on s'amusait, et c'est vrai, à ce temps-là, si l'usine me virait, j'en trouvais une autre, c'était pas comme maintenant.*

Il avait effectivement arrêté son diplôme professionnel au lycée pour se faire embaucher en tant qu'ouvrier dans l'usine du village qui fabriquait des pièces de laiton, comme son père, son grand-père et son arrière-grand-père avant lui.

Les durs au village, qui incarnaient toutes les valeurs masculines tant célébrées, refusaient de se plier à la discipline scolaire et il était important pour lui d'avoir été un dur. Lorsque mon père disait d'un de mes frères ou de mes cousins qu'il était un *dur* je percevais l'admiration dans sa voix.

Ma mère lui a annoncé un jour qu'elle était enceinte. C'était au début des années 90. Elle allait avoir un garçon, moi, leur premier enfant. Ma mère en avait déjà deux autres de son premier mariage, mon grand frère et ma grande sœur ; conçus avec son premier mari, alcoolique, mort d'une cirrhose du foie et retrouvé des jours après, étendu sur le sol, le corps à moitié décomposé et grouillant de vers, particulièrement sa joue décomposée qui laissait apparaître l'ossature de sa mâchoire où s'agitaient les larves, un trou, là, de la taille d'un trou de golf, au milieu du visage cireux et jaunâtre. Mon père en a été très heureux. Au village il n'importait pas seulement d'avoir été un dur mais aussi de savoir faire de ses garçons des durs. Un père renforçait son identité masculine par ses fils, auxquels il se devait de transmettre ses valeurs viriles, et mon père le ferait, il allait faire de moi un dur, c'était sa fierté d'homme qui était en jeu. Il avait décidé de m'appeler Eddy à cause des séries américaines qu'il regardait à la télévision (toujours la télévision). Avec le nom de famille qu'il me transmettait, Bellegueule, et tout le passé dont était chargé ce nom, j'allais donc me nommer Eddy Bellegueule. Un nom de dur.

ANNEXE 6 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 25-29

Très vite j'ai brisé les espoirs et les rêves de mon père. Dès les premiers mois de ma vie le problème a été diagnostiqué. Il semblerait que je sois né ainsi, personne n'a jamais compris l'origine, la genèse, d'où venait cette force inconnue qui s'était emparée de moi à la naissance, qui me faisait prisonnier de mon propre corps. Quand j'ai commencé à m'exprimer, à apprendre le langage, ma voix a spontanément pris des intonations féminines. Elle était plus aiguë que celle des autres garçons. Chaque fois que je prenais la parole mes mains s'agitaient frénétiquement, dans tous les sens, se tordaient, brassaient l'air.

Mes parents appelaient ça des *airs*, ils me disaient *Arrête avec tes airs*. Ils s'interrogeaient *Pourquoi Eddy il se comporte comme une gonzesse*. Ils m'enjoignaient : *Calme-toi, tu peux pas arrêter avec tes grands gestes de folle*. Ils pensaient que j'avais fait le choix d'être efféminé, comme une esthétique de moi-même que j'aurais poursuivie pour leur déplaire.

Pourtant j'ignorais moi aussi les causes de ce que j'étais. J'étais dominé, assujéti par ces manières et je ne choisissais pas cette voix aiguë. Je ne choisissais ni ma démarche, les balancements de hanches de droite à gauche quand je me déplaçais, prononcés, trop prononcés, ni les cris stridents qui s'échappaient de mon corps, que je ne poussais pas mais qui s'échappaient littéralement par ma gorge quand j'étais surpris, ravi ou effrayé.

Régulièrement je me rendais dans la chambre des enfants, sombre puisque nous n'avions pas la lumière dans cette pièce (nous n'avions pas assez d'argent pour y mettre un véritable éclairage, pour y suspendre un lustre ou simplement une ampoule : la chambre ne disposait pas d'une lampe de bureau).

J'y dérobaient les vêtements de ma sœur que je mettais pour défiler, essayant tout ce qu'il était possible d'essayer : les jupes courtes, longues, à pois ou à rayures, les tee-shirts cintrés, décolletés, usés, troués, les brassières en dentelle ou rembourrées.

Ces représentations dont j'étais l'unique spectateur me semblaient alors les plus belles qu'il m'ait été donné de voir. J'aurais pleuré de joie tant je me trouvais beau. Mon cœur aurait pu exploser tant son rythme s'accélérait.

Après le moment d'euphorie du défilé, essoufflé, je me sentais soudainement idiot, sali par les vêtements de fille que je portais, pas seulement idiot mais dégouté par moi-même, assommé par ce sursaut de folie qui m'avait poussé à me travestir, comme ces jours où l'ivresse et la désinhibition produisent des comportements ridicules, regrettés le lendemain quand les effets de l'alcool ont disparu et qu'il ne reste plus de nos actes qu'un souvenir douloureux et honteux. Je m'imaginai découper ces vêtements, les brûler, les enterrer là où personne ne foule jamais la terre.

Mes goûts aussi étaient toujours automatiquement tournés vers les goûts féminins sans que je sache ou ne comprenne pourquoi. J'aimais le théâtre, les chanteuses de variétés, les poupées, quand mes frères (et même, d'une certaine manière, mes sœurs) préféraient les jeux vidéo, le rap et le football.

À mesure que je grandissais, je sentais les regards de plus en plus pesants de mon père sur moi, la terreur qui montait en lui, son impuissance devant le monstre qu'il avait créé et qui, chaque jour, confirmait un peu plus son anomalie. Ma mère semblait dépassée par la situation et très tôt elle a baissé les bras. J'ai souvent cru qu'un jour elle partirait en laissant simplement un mot sur une table dans lequel elle aurait expliqué qu'elle ne pouvait plus, qu'elle, qu'elle n'avait pas demandé ça, un fils comme moi, n'était pas prête à vivre cette vie, et qu'elle réclamait son droit à l'abandon. J'ai cru d'autres jours que mes parents me conduiraient sur le bord d'une route ou au fond d'un bois pour m'y laisser, seul, comme on le fait avec les bêtes (et je savais qu'ils ne le feraient pas, ça n'était pas possible, ils n'iraient pas jusque-là ; mais j'y pensais).

Désarmés devant cette créature qui leur échappait, mes parents tentaient avec acharnement de me remettre sur le droit chemin. Ils s'énervaient, me disaient *Il a un grain lui, ça va pas dans sa tête*. La plupart du temps ils me disaient *Gonzesse*, et *gonzesse* était de loin l'insulte la plus violente pour eux – ce que je dis là était perceptible dans le ton qu'ils employaient –, celle qui

exprimait le plus de dégoût, beaucoup plus que *connard* ou *abruti*. Dans ce monde où les valeurs masculines étaient érigées comme les plus importantes, même ma mère disait d'elle *J'ai des couilles moi, je me laisse pas faire*.

Mon père pensait que le football m'endurcirait et il m'avait proposé d'en faire, comme lui, dans sa jeunesse, comme mes cousins et mes frères. J'avais résisté : à cet âge déjà je voulais faire de la danse ; ma sœur en faisait. Je me rêvais sur une scène, j'imaginais des collants, des paillettes, des foules m'acclamant et moi les saluant, comblé, couvert de sueur – mais sachant la honte que cela représentait je ne l'avais jamais avoué. Un autre garçon dans le village, Maxime, qui faisait de la danse parce que ses parents, sans que personne en saisisse les motivations, l'y obligeaient, essayait les moqueries des autres. On le surnommait *la Danseuse*.

Mon père m'avait imploré *Au moins c'est gratuit et tu seras avec ton cousin, avec tes copains du village. Essaye. S'il te plaît essaye*.

J'avais accepté d'y aller une fois, bien plus par peur des représailles que par volonté de lui faire plaisir.

J'y suis allé et je suis rentré – plus tôt que les autres, car après la séance d'entraînement nous devions nous rendre aux vestiaires pour nous changer. Or je découvris, avec horreur et effroi (et j'aurais pu y penser, tout le monde sait ces choses), que les douches étaient collectives. Je suis rentré et je lui ai dit que je ne pouvais pas continuer *Je veux plus en faire, j'aime pas ça le football, c'est pas mon truc*. Il a insisté quelque temps avant de se décourager.

J'étais avec lui, nous nous rendions au café quand il a croisé le président du club de football, qu'on appelait *la Pipe*. *La Pipe* lui a demandé avec cet air que prennent les gens lorsqu'ils sont étonnés, un sourcil relevé *Mais pourquoi ton fils il vient plus*. J'ai vu mon père baisser les yeux et balbutier un mensonge *Oh il est un peu malade avec*, à ce moment, cette sensation inexplicable qui traverse un enfant confronté à la honte de ses parents en public, comme si le monde perdait en une seconde tous ses fondements et son sens. Il a compris que *la Pipe* ne l'avait pas cru, il a essayé de se rattraper *Et pis tu sais bien, il est un peu spécial Eddy, enfin pas spécial, un peu bizarre, lui ce qu'il aime c'est regarder tranquillement la télé*. Il a fini par avouer d'un air désolé, le regard fuyant *Enfin bon il aime pas le football je crois bien*.

ANNEXE 7 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 32-33

Le collège le plus proche auquel on accédait par le car, à quinze kilomètres du village, était un grand bâtiment fait d'acier et de ces briques pourpres qui évoquent dans l'imaginaire les villes et les paysages ouvriers du Nord aux maisons resserrées, entassées les unes sur les autres (dans l'imaginaire de ceux qui n'y sont pas. De ceux qui n'y vivent pas. Pour les ouvriers du Nord, pour mon père, mon oncle, ma tante, pour eux, elles n'évoquent rien à l'imaginaire. Elles évoquent le dégoût du quotidien, au mieux l'indifférence morose). Ces maisons, ces grands bâtiments rougeâtres, ces usines austères aux cheminées vertigineuses qui crachent continuellement, sans jamais s'arrêter, une fumée compacte, lourde, d'un blanc éclatant. Si le collège et l'usine étaient exactement semblables, c'est que de l'un à l'autre il n'y avait qu'un pas. La plupart des enfants, particulièrement les durs, sortaient du collège pour se rendre directement à l'usine. Ils y retrouvaient les mêmes briques rouges, les mêmes tôles d'acier, les mêmes personnes avec lesquelles ils avaient grandi.

Ma mère m'avait un jour mis devant l'évidence. Je ne comprenais pas et je lui avais demandé à quatre ou cinq ans, avec cette pureté dans les questions que posent les enfants, cette brutalité poussant les adultes à arracher à l'oubli les questions qui, parce qu'elles sont les plus essentielles, paraissent les plus futiles.

Maman, la nuit, elles s'arrêtent quand même, elles dorment les usines ?

Non, l'usine dort pas. Elle dort jamais. C'est pour ça que papa et que ton grand frère partent des fois la nuit à l'usine, pour l'empêcher de s'arrêter.

Et moi alors, je devrai y aller aussi la nuit, à l'usine ?

Oui.

ANNEXE 8 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 153-155

Je me souviens moins de l'odeur des champs de colza que de l'odeur de brûlé qui se répandit dans toutes les rues du village lorsque les agriculteurs laissaient le fumier se consumer lentement au soleil. Je toussais beaucoup à cause de mon asthme. Un dépôt se formait au fond de ma gorge et sur mon palais, comme si le fumier s'évaporait pour ensuite se reconstituer dans ma bouche, la recouvrant d'une fine pellicule grisâtre.

Je me souviens moins du lait encore tiède parce qu'il venait d'être extrait des pis de la vache et que ma mère allait la chercher à la ferme en face de chez nous que des soirs où la nourriture manquait et où ma mère disait cette phrase *Ce soir on mange du lait*, néologisme de la misère. Je ne pense pas que les autres – mes frères et sœurs, mes *copains* – aient souffert autant de la vie au village. Pour moi qui ne parvenais pas à être des leurs, je devais tout rejeter de ce monde. La fumée était irrespirable à cause des coups, la faim était insupportable à cause de la haine de mon père.

Il fallait fuir.

Mais d'abord, on ne pense pas spontanément à la fuite parce qu'on ignore qu'il existe un ailleurs. On ne sait pas que la fuite est une possibilité. On essaye dans un premier temps d'être comme les autres, et j'ai essayé d'être comme tout le monde.

Quand j'ai eu douze ans, les deux garçons ont quitté le collège. Le grand roux a entamé un CAP peinture et le petit au dos vouté a arrêté l'école. Il avait attendu d'avoir seize ans pour ne plus y aller sans prendre le risque de faire perdre les allocations familiales à ses parents. Leur disparition était pour moi l'occasion d'un nouveau départ. Si les injures et les moqueries continuaient, la vie au collège n'était en rien comparable depuis qu'ils n'étaient plus là (une nouvelle obsession : ne pas aller dans le lycée auquel j'étais destiné, ne pas les y retrouver).

Je devais ne plus me comporter comme je le faisais et l'avais toujours fait jusque-là. Surveiller mes gestes quand je parlais, apprendre à rendre ma voix plus grave, me consacrer à des activités exclusivement masculines. Jouer au football plus souvent, ne plus regarder les mêmes programmes à la télévision, ne plus écouter les mêmes disques. Tous les matins en me préparant dans la salle de bains je me répétais cette phrase sans discontinuer tant de fois qu'elle finissait par perdre son sens, n'être plus qu'une succession de syllabes, de sons. Je m'arrêtais et je reprenais *Aujourd'hui je serai un dur*. Je m'en souviens parce que je me répétais exactement cette phrase, comme on peut faire une prière, avec ces mots et précisément ces mots *Aujourd'hui je serai un dur* (et je pleure alors que j'écris ces lignes ; je pleure parce que je trouve cette phrase ridicule et hideuse, cette phrase qui pendant plusieurs années m'a accompagné et fut en quelque sorte, je ne crois pas que j'exagère, au centre de mon existence).

Chaque jour était une déchirure ; on ne change pas si facilement. Je n'étais pas le dur que je voulais être. J'avais compris néanmoins que le mensonge était la seule possibilité de faire advenir une vérité nouvelle. Devenir quelqu'un d'autre signifiait me prendre pour quelqu'un d'autre, croire être ce que je n'étais pas pour progressivement, pas à pas, le devenir (les rappels à l'ordre qui viendront plus tard *Pour qui il se prend ?*).

ANNEXE 9 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 183-184

Au fil des mois, avec le départ des deux garçons pour le lycée et leur disparition du collège, et grâce à l'énergie que je fournissais pour être un dur, les injures se raréfiaient, tant au collège que chez moi. Mais plus elles étaient rares, plus chacune d'entre elles était violente et difficile à vivre, plus la mélancolie qui suivait s'étalait sur des jours, des semaines. Les insultes, bien que moins fréquentes, ont continué longtemps en dépit de mon acharnement pour me masculiniser

puisqu'elles s'appuyaient non pas sur mon attitude au moment où j'étais insulté, mais sur une perception de moi depuis longtemps installée dans les mentalités.

La fuite était la seule possibilité qui s'offrait à moi, la seule à laquelle j'étais réduit.

J'ai voulu montrer ici comment ma fuite n'avait pas été le résultat d'un projet depuis toujours présent en moi, comme si j'avais été un animal épris de liberté, comme si j'avais toujours voulu m'évader, mais au contraire comment la fuite a été la dernière solution envisageable après une série de défaites sur moi-même. Comment la fuite a d'abord été vécue comme un échec, une résignation. À cet âge, réussir aurait voulu dire être comme les autres. J'avais tout essayé.

ANNEXE 10 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, P. 187

Il fallait fuir.

J'étais désormais en classe de troisième et il était temps de faire le choix de mon orientation. Je refusais catégoriquement d'aller à Abbeville dans le lycée du secteur auquel j'étais promis. Je voulais partir loin de mes parents et ne pas retrouver les deux garçons. Arriver en territoire inconnu, me disant – je l'espérais en raison des progrès que j'avais faits – que je ne serais plus considéré comme une pédale. Tout reprendre depuis le début, recommencer, renaitre. L'art dramatique que je pratiquais au club du collège m'avait ouvert une porte inespérée. J'avais investi beaucoup d'efforts dans le théâtre. D'abord parce que mon père en était agacé et que je commençais, à cet âge, à définir toutes mes pratiques par rapport (et surtout contre) lui. Ensuite parce que, ayant un certain talent pour jouer la comédie, il constituait pour moi un espace de reconnaissance. Tout était bon pour me faire aimer *Ah le fils Bellegueule on se fend la gueule quand il fait du théâtre au spectacle de fin d'année*. La fierté de ma grande sœur *T'es peut-être un futur Brad Pitt*.

ANNEXE 11 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, ÉPILOGUE, PP. 199-204

Quelques semaines plus tard,

Je pars.

Je me suis préparé pour l'internat

Non pas une grosse valise

Mais un grand sac de sport qui avait appartenu à mon frère puis à ma sœur.

Les vêtements aussi, la plupart ont appartenu successivement à mon frère et à ma sœur, certains à mes cousins.

En arrivant à la gare,

la peur des Noirs et des Arabes s'est atténuée.

Je voudrais déjà être loin de mon père, loin d'eux et je sais que cela commence par l'inversion de toutes mes valeurs.

L'internat n'est pas au lycée Michélin.

Il est plus loin, au sud de la ville.

Un peu plus de deux kilomètres

Je ne le savais pas, j'étais arrivé au lycée avec mon sac de sport bleu marine et le CPE M. Royon a ri

Ah non mon petit, l'internat c'est à l'autre bout de la ville. Il faut prendre le bus, ligne 2.

Ma mère ne m'a pas donné d'argent pour payer le bus.

Elle non plus ne savait pas
Je marche le long de la route
J'arrête les passants
Excusez-moi, excusez-moi, je cherche...
Ils ne répondent pas
Je vois l'agacement et l'angoisse sur leurs visages.
Ils pensent que je vais leur demander de l'argent.

Je trouve enfin l'internat –
les doigts rouges, presque sanglants à cause des kilomètres que j'ai parcourus en trainant ma valise, mon sac.
Je me souviens maintenant, j'ai même un oreiller dans un sac plastique que je transporte sous mon bras.
On doit me trouver ridicule, ou me prendre pour un SDF

À l'internat on m'annonce que je serai à part dans une chambre, séparé des autres internes.
Je verrai très peu les autres internes. L'internat est celui d'un autre lycée qui accepte de m'accueillir.
Trop euphorique pour être déçu
Je me dis que mes amis, je les rencontrerai au lycée, qu'importe l'internat, il n'est qu'un moyen de fuir un peu plus

La rentrée des classes,
La solitude,
Tout le monde se connaît ici, ils viennent des mêmes collèges.
Ils s'adressent à moi néanmoins
Tu manges avec nous ce midi, comment tu t'appelles déjà, Eddy ?
C'est un drôle de prénom Eddy, c'est un diminutif, non ?
Ton vrai prénom c'est pas Edouard ?
Bellegueule c'est quelque chose de s'appeler Bellegueule,
les gens ne se moquent pas trop ?
Eddy Bellegueule, putain Eddy Bellegueule c'est énorme comme nom

Je découvre –
quelque chose dont je m'étais déjà douté,
Qui m'avait traversé l'esprit.
Ici les garçons s'embrassent pour se dire bonjour, ils ne se serrent pas la main
Ils portent des sacs de cuir
Ils ont des façons délicates
Tous auraient pu être traités de *pédés* au collège
Les bourgeois n'ont pas les mêmes usages de leur corps
Ils ne définissent pas la virilité comme mon père, comme les hommes de l'usine
(ce sera bien plus visible à l'École normale, ces corps féminins de la bourgeoisie intellectuelle)
Et je me le dis quand je les vois, au début
Je me dis
Mais quelle bande de pédales
Et aussi le soulagement
Je ne suis peut-être pas pédé, pas comme je l'ai pensé,
peut-être ai-je depuis toujours un corps de bourgeois prisonnier du monde de mon enfance

Je ne retrouve pas Fabrice qui est dans une autre classe,
mais je ne m'en inquiète pas, ce n'étais pas lui que je voulais, pas sa personne, mais la figure qu'il incarnait.
Je me rapproche de Charles-Henri, il devient mon meilleur ami, je passe mon temps avec
Nous parlons de filles

Les autres dans notre classe disent
Ah Eddy et Charles-Henri, toujours ensemble
 Je me délecte de les entendre
 Je voudrais qu'ils le disent encore plus, encore plus fort,
 qu'ils aillent au village.
 et qu'ils disent, que tout le monde les entende
Eddy a un meilleur copain, un garçon
Ils parlent de filles, de basket-ball
 (Charles-Henri m'initiait)
Ils jouent au hockey, même
 Je sens pourtant que Charles-Henri tend à m'échapper
 Il s'amuse bien mieux avec les autres garçons,
 ceux qui font du sport eux aussi, depuis toujours
 qui font de la musique, comme lui
 Qui perlent surement mieux des filles
 C'est un combat pour garder son amitié

Un matin,

c'est au mois de décembre, deux mois après la rentrée
 Il y a des lycéens qui portent des bonnets de Père Noël
 Je porte ma veste achetée spécialement pour mon entrée au lycée
 Rouge et jaune criard, de marque Airness. J'étais si fier en l'achetant, ma mère avait dit
 fière elle aussi
C'est ton cadeau de lycée, ça coute cher, on fait des sacrifices pour te l'acheter
 Mais sitôt arrivé au lycée j'ai vu qu'elle ne correspondait pas aux gens ici, que personne ne
 s'habillait comme ça, les garçons portaient des manteaux de monsieur ou des vestes de laine,
 comme les hippies
 Ma veste faisait sourire
 Trois jours plus tard je la mets dans une poubelle publique, plein de honte.
 Ma mère pleure quand je lui mens (*je l'ai perdue*).

Nous sommes dans le couloir, devant la porte cent dix-sept, à attendre l'enseignante,
 Mme Cotinet.
 Quelqu'un arrive,
 Tristan.
 Il m'interpelle
Alors Eddy, toujours aussi pédé ?
 Les autres rient.

Moi aussi.

ANNEXE 12 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, P. 79

J'étais prisonnier, entre le couloir, mes parents et les habitants du village. Le seul répit était la
 salle de classe. J'appréciais l'école. Pas le collège, la vie du collège : il y avait les deux garçons.
 Mais j'aimais les enseignants. Ils ne parlaient pas de *gonzesses* ou de *sales pédés*. Ils nous
 expliquaient qu'il fallait accepter la différence, les discours de l'école républicaine, que nous
 étions égaux. Il ne fallait pas juger un individu en raison de sa couleur de peau, de sa religion
 ou de son orientation sexuelle (cette formule, *orientation sexuelle*, faisait toujours rire le groupe
 de garçons au fond de la classe, on les appelait *la bande du fond*).

ANNEXE 13 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 177-178

Au retour des sorties en discothèque je dormais chez mes parents tandis que Sabrina passait la nuit chez ma sœur. Nous nous donnions rendez-vous le lendemain matin pour aller nous promener dans les rues du village et retrouver mes *copains* à l'arrêt du bus, qui buvaient avant d'aller voir le match de football dominical.

Ma sœur m'avait fait la proposition, après une de ces sorties en discothèque, de dormir chez elle. Jasmine viendrait chercher Sabrina le soir même à cause d'un départ en vacances, Sabrina ne pourrait pas dormir avec elle, et ma sœur ne voulait pas rester seule, elle détestait ça et disait qu'elle avait peur. J'ai accepté sa proposition évidemment. J'aimais dormir ailleurs que chez mes parents : la maison me faisait honte à cause de sa façade délabrée, de ma chambre humide et froide que je détestais, dans laquelle l'eau s'infiltrait les jours de pluie.

Une tempête très violente avant un jour arraché le volet qui, en se décrochant, avait fait exploser la vitre. Mon père, après que je lui avais dit (longtemps après ; je lui avais répété pendant des semaines, quotidiennement, que le carreau était brisé), avait mis un morceau de carton pour couvrir le trou laissé par la vitre cassée. Il avait tenu à me rassurer *T'en fais pas, c'est juste le temps que j'en rachète une autre de fenêtre, c'est en attendant, ça va pas rester comme ça tout le temps*. Il ne la changea jamais.

Le morceau de carton se trouvait imbibé d'eau assez vite. Il fallait le remplacer fréquemment. Mais en dépit de mes efforts, même en y prenant garde, en remplaçant le carton, l'eau s'infiltrait dans ma chambre. L'humidité gagnait les murs, le sol de béton, les lits en bois.

Je dormais dans un lit superposé à celui de ma sœur, tenant à dormir dans le lit du haut de façon à pouvoir tous les jours emprunter la petite échelle. Le lit grinçait quand je montais mais les grincements étaient normaux, je ne m'inquiétais pas, nous savions que c'était l'humidité.

Un soir que je montais, comme chaque soir – sans que rien annonce ce qui allait se passer, le lit ne grinçait pas plus que les autres jours –, j'ai senti, tandis que je m'allongeais, le lit se dérober sous mon poids. L'eau avait lentement rongé les lattes du lit qui, fragilisées, s'étaient rompues. J'ai atterri un mètre plus bas, sur ma sœur. Les lattes brisées l'avaient blessée. À compter de ce jour mon lit, en dépit des rafistolages de mon père, tombait fréquemment sur celui de ma sœur.

ANNEXE 14 : PAROLES DE SIXIÈME SENS (2006) DE GRAND CORPS MALADE

La nuit est belle, l'air est chaud et les étoiles nous matent,
Pendant qu'on kiffe et qu'on apprécie nos plus belles vacances,
La vie est calme, il fait beau, il est 2 heures du mat',
On est quelques sourires à partager notre insouciance.

C'est ce moment-là, hors du temps, que la réalité a choisi,
Pour montrer qu'elle décide et que si elle veut elle nous malmène,
Elle a injecté dans nos joies comme une anesthésie,
Souviens-toi de ces sourires, ce sera plus jamais les mêmes.

Le temps s'est accéléré d'un coup et c'est tout mon futur qui bascule,
Les envies, les projets, les souvenirs, dans ma tête y'a trop de pensées qui se bousculent,
Le choc n'a duré qu'une seconde mais ses ondes ne laissent personne indifférent,
« Votre fils ne marchera plus », voilà ce qu'ils ont dit à mes parents.

Alors j'ai découvert de l'intérieur un monde parallèle,
Un monde où les gens te regardent avec gêne ou avec compassion,

Un monde où être autonome devient un objectif irréel,
Un monde qui existait sans que j'y fasse vraiment attention.

Ce monde-là vit à son propre rythme et n'a pas les mêmes préoccupations,
Les soucis ont une autre échelle et un moment banal peut être une très bonne occupation,
Ce monde-là respire le même air mais pas tout le temps avec la même facilité,
Il porte un nom qui fait peur ou qui dérange : les handicapés.

On met du temps à accepter ce mot, c'est lui qui finit par s'imposer,
La langue française a choisi ce terme, moi j'ai rien d'autre à proposer,
Rappelle-toi juste que c'est pas une insulte, on avance tous sur le même chemin,
Et tout le monde crie bien fort qu'un handicapé est d'abord un être humain.

Alors pourquoi tant d'embarras face à un mec en fauteuil roulant,
Ou face à une aveugle, vas-y tu peux leur parler normalement,
C'est pas contagieux pourtant avant de refaire mes premiers pas,
Certains savent comme moi qu'y a des regards qu'on oublie pas.

C'est peut-être un monde fait de décence, de silence, de résistance,
Un équilibre fragile, un oiseau dans l'orage,
Une frontière étroite entre souffrance et espérance,
Ouvre un peu les yeux, c'est surtout un monde de courage.

Quand la faiblesse physique devient une force mentale,
Quand c'est le plus vulnérable qui sait où, quand, pourquoi et comment,
Quand l'envie de sourire redevient un instinct vital,
Quand on comprend que l'énergie ne se lit pas seulement dans le mouvement.

Parfois la vie nous teste et met à l'épreuve notre capacité d'adaptation,
Les 5 sens des handicapés sont touchés mais c'est un 6^e qui les délivre,
Bien au-delà de la volonté, plus fort que tout, sans restriction,
Ce 6^e sens qui apparat, c'est simplement l'envie de vivre.²⁸⁴

ANNEXE 15 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 189-190

La proviseure du collège était venue me voir à la sortie d'un cours pour me parler du lycée Madeleine-Michelis, à Amiens, la plus grande ville du département, où je n'étais quasiment jamais allé, par crainte. Mon père m'avait toujours dit et répété qu'il y avait beaucoup de personnes de couleur, des personnes dangereuses *À Amiens y a que des Noirs et des bougnoules, des crouilles t'y vas tu crois que t'es en Afrique. Faut pas aller là-bas, c'est sûr que tu te fais dépouiller*. Il m'avait depuis toujours répété ces phrases, et si je lui rétorquais qu'il n'était qu'un raciste – tout faire pour le contredire, être différent de lui – son discours parvenait à semer le trouble en moi.

Le lycée Madeleine-Michelis proposait une filière d'art dramatique au baccalauréat. Il fallait passer un concours pour y accéder, puis présenter un dossier et une audition. Quand la proviseure, Mme Coquet, m'a fait la proposition de tenter d'intégrer cet établissement, je n'avais jamais envisagé de passer le baccalauréat, encore moins en filière générale. Personne ne le passait dans la famille, presque personne dans le village si ce n'est les enfants d'instituteurs, du

²⁸⁴ *Grand Corps Malade, op. cit.*

maire ou de la gérante de l'épicerie. J'en ai parlé à ma mère : elle savait à peine de quoi il s'agissait (*Maintenant il va passer le bac l'intello de la famille*).

Je travaillais avec la fille de la proviseure, une jeune comédienne, pour préparer la scène que j'allais présenter lors de l'audition. Sa mère m'avait permis ne pas aller en classe et de disposer librement d'une salle. Je travaillais jusqu'à l'épuisement. Ne pas laisser échapper cette chance de partir. Le lycée disposait d'un internat, façon de m'éloigner plus encore du village.

ANNEXE 16 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 57-59

Ma mère fumait beaucoup le matin. J'étais asthmatique et de terribles crises m'assaillaient parfois, me poussant dans un état plus proche de la mort que de la vie. Certains jours je ne pouvais pas m'endormir sans avoir l'impression que je ne me réveillerais pas, il me fallait mobiliser des efforts colossaux et indescriptibles pour remplir mes poumons d'un peu d'oxygène. Ma mère, quand je lui disais que la cigarette accentuait mes difficultés à respirer, s'emportait *On voudrait nous faire arrêter de fumer mais toutes les merdes, toute la fumée qui sort de l'usine et qu'on respire, c'est pas mieux alors c'est pas les clopes le pire, c'est pas ça qui va changer quelque chose*. Elle s'emportait et s'énervait sans cesse.

C'était une femme souvent en colère. Elle protestait dès qu'elle en avait l'occasion, toute la journée elle proteste contre les hommes politiques, les réformes qui réduisent les aides sociales, contre le pouvoir qu'elle déteste au plus profond d'elle-même. Pourtant, ce pouvoir qu'elle déteste, elle l'appelle de ses vœux quand il s'agit de sévir : sévir contre les Arabes, l'alcool et la drogue, les comportements sexuels qu'elle juge scandaleux. Elle dit souvent *Il faudrait un peu d'ordre dans ce pays*. [...]

Elle allumait la télévision, chaque matin. Tous les matins se ressemblaient. [...]

Je n'étais pas capable de me concentrer et ma mère ne pouvait pas – j'entends : n'était vraiment pas en mesure de – imaginer qu'on pouvait se désintéresser de la télévision. La télévision avait de tout temps fait partie de son paysage. Nous en avions quatre dans une maison de petite taille, une par chambre et une dans l'unique pièce commune, et l'apprécier ou ne pas l'apprécier n'était pas une question qui se posait. La télévision s'était, comme le langage ou les habitudes vestimentaires, imposée à elle. Nous n'achetions pas les téléviseurs, mon père les récupérait à la décharge et les réparait. Quand, au lycée, je vivrai seul en ville et que ma mère constatera l'absence de télévision chez moi elle pensera que je suis fou – le ton de sa voix évoquait bel et bien l'angoisse, la déstabilisation perceptible chez ceux qui se trouvent subitement confrontés à la folie *Mais alors tu fous quoi de tes journées si t'as pas de télé ?*

ANNEXE 17 : INTERVIEW DE BOURDIEU AUTOUR DE *LA DOMINATION MASCULINE* ET EXTRAIT DE *LA FEMME GELÉE* D'ANNIE ERNAUX²⁸⁵



UN ENTRETIEN AVEC PIERRE BOURDIEU

Au Forum Fnac de Paris, 5 octobre 1998. Extraits :

Quelle fut genèse de votre livre « De la domination masculine » ?

PB : Deux logiques m'ont conduit à écrire ce livre : tout d'abord ma recherche sur le pouvoir. Il me semble que la domination masculine était l'illustration la plus accomplie de la violence symbolique, une forme de violence douce qui s'accomplit clans une certaine mesure avec la complicité de ceux qui la subissent et c'est une forme de domination dans laquelle on peut ranger :

- la domination coloniale quand elle existait,
- la domination impérialiste qui existe toujours et en particulier dans la domination intellectuelle,
- la domination culturelle qui s'exerce dans une société... [...]

Quelle est la spécificité de la forme de domination masculine par rapport aux autres ?

PB : (...) Un des intérêts de la domination masculine — comparée par exemple à la domination symbolique telle qu'elle s'exerce sur les noirs aujourd'hui aux

États-Unis —, c'est que c'est une domination particulièrement subtile et invisible. Celle qui de toutes les dominations se cache le mieux dans l'insignifiant, le banal, le quotidien, le je ne sais quoi... C'est une chose importante à la fois politiquement et scientifiquement de faire entendre que la domination masculine, plus encore que les autres formes de dominations symboliques passe par le « presque rien ». Il faut être attentif dans l'observation, c'est pourquoi les travaux d'une fraction de la littérature féministe sont très précieux. (...) Parmi ces travaux il y en a un remarquable, paru dans une revue obscure aux États-Unis dans laquelle une femme rend compte, à partir d'un travail fondé sur l'observation et minutieux, et décrit la fonction sociale de l'usage différentiel du téléphone par les hommes ou par les femmes. On peut dire : le « bavardage féminin », c'est un stéréotype, et ce n'est même pas faux.

Pourquoi dans la division du travail entre les sexes, ce qui est appelé du bavardage par la vision dominante,

incombe aux femmes et en particulier l'usage du téléphone ?

PB : Dans la division du travail entre les sexes à l'intérieur de la famille, l'entretien du « capital social », du réseau de relations de la famille de l'époux et de l'épouse incombe à la femme ; cela fait partie de ses tâches statutaires. Sur la base de travaux empiriques d'observations cette auteure montre que les femmes, dans beaucoup de cas, entretiennent leur propre parenté mais aussi la parenté de leur mari. Cette observation, qui n'a l'air de rien, est très importante car elle raffine les analyses de la division du travail, et met en question les stéréotypes, les idées reçues qui comme toujours ne sont même pas fausses. S'il suffisait de prendre l'inverse des idées reçues, le travail du sociologue serait le plus facile du monde, ce serait simple. En fait, très souvent les idées reçues contiennent une part de vrai et il est vrai que, si on compte le temps passé au téléphone, ce sont les femmes qui parlent le plus dans la vie familiale. Mais l'usage particulier que les femmes font du

²⁸⁵ DUFAYS, Jean-Louis, ROSIER, Jean-Maurice (sous la dir. de), *op. cit.*, pp. 119-121.

téléphone n'a pas du tout le sens que le stéréotype leur donne dès lors que l'on couple cette manifestation de sa fonction et sa *signification à l'intérieur de l'unité domestique*, ce presque rien qui peut ne pas être vu par le dominé lui-même.

[...] *La domination masculine est-elle indépassable ?*

En deux mots, l'idée qui me paraît importante et dont je suis un petit peu fier parce qu'elle fut difficile à trouver, c'est que je ne dis pas que la relation masculin-féminin est *éternelle*, je dis qu'elle est *éternisée*.

Il y a des mécanismes très puissants qui sont à l'œuvre le plus souvent ils sont invisibles et ils tendent à la rendre durable, à la perpétuer. Ces **mécanismes d'éternisation** sont inscrits dans les structures mentales, objectives, dans les structures de la famille, les structures scolaires. Par exemple : la hiérarchie et la discipline scolaire sont habitées par l'opposition entre masculin et féminin. Lorsque les filles vont en toute liberté faire des études de lettres, appelées par la vocation, elles ne font que suivre un rail socialement constitué. Si par hasard elles s'en écartent, il y a des rappels à l'ordre constants.

Dans les entretiens il y a des choses absolument pathétiques. Des jeunes filles de quinze ans qui découvrent les rails, pour moi il n'y a rien de plus tragique — peut-être suis-je trop sensible, mais des filles vous disent : « *quand j'ai appris à douze ans que je ne pouvais pas jouer au football avec des garçons* »... Il y a des structures qui se reproduisent par toutes sortes de mécanismes. Et découvrir que ces structures sont inscrites dans la famille, les écoles, les églises (il suffit de penser au PACS, pas besoin de faire de démonstration), mais aussi dans l'État, c'est donner des orientations possibles à une action politique. (...)



« LES FAMILLES BIEN »

Pas facile de traquer la part de la liberté et celle du conditionnement, je la croyais droite ma ligne de fille, ça part dans tous les sens. Une certitude, l'époque Brigitte a été fatale pour ma mère, son image glorieuse en a pris un drôle de coup. Ça s'est joué sur du minuscule, des histoires de meubles poussiéreux, de lits pas faits et de tour de taille. Introduite dans mon intimité familiale, Brigitte me fait voir ce que j'avais senti jusqu'ici sans y attacher d'importance. Non, ma mère ne sait pas cuisiner, même pas la mayonnaise, le ménage ne l'intéresse pas, et elle n'est pas « féminine ». Cette phrase terrible, un jour de dispute « Ta mère c'est une jument. » La plupart du temps, pas aussi direct, du rire même et des eh ben dis donc. « Eh ben dis donc, ta brosse à cheveux, elle aurait besoin d'un bon coup ! L'alcali tu connais pas, im-pec-ca-ble. » Les arguments économiques : « Ma mère elle me fait mes robes, toutes mes robes, ça

revient moins cher. » Je réponds toujours que ma mère n'a pas le temps, vrai, mais pourquoi cette excuse et avoir honte de dire qu'elle préfère servir au commerce, calculer ses marges de bénéfices, honte d'affirmer qu'elle ne saurait pas me coudre une robe. Le pire, cet oeil curieux de Brigitte, la première fois qu'elle est tombée sur mon père écrasant la purée, ô le spectacle insolite, l'horrible étonnement de sa question pointue : « C'est vous qui faites ça ? » Une autre planète, des bêtes de zoo. C'est vous qui épluchez les patates ! C'est vous qui lavez la vaisselle ! D'autres copines plus tard, même plus policées, faudra bien qu'elles la manifestent leur stupéfaction, bien embobinée, je la sentais malgré tout. C'est ton père qui, l'affreuse anomalie, le truc risible, les dessins humoristiques de *Paris Match*, l'homme-lavette. Si ma mère encore avait eu des circonstances atténuantes, santé fragile ou mômes en pagaille. Rien.

Comme un choix délibéré de vivre d'une manière anormale. Je n'arrive pas à persuader Brigitte que c'est sans importance, et plutôt pratique pour le commerce ce partage des tâches. Un homme popote ça alors. Et du coup tous les deux ridicules, la gentillesse de mon père se transforme en faiblesse, le dynamisme de ma mère en port de culotte. Ça m'est venu la honte qu'il se farcisse la vaisselle, honte qu'elle gueule sans retenue. Comme je la caresse alors l'image d'une mère affairée mais discrète, un petit Saxe quel rêve, au lieu de cette explosion permanente. Qu'ils sont dérangeants tous les deux, pas dans l'ordre, lequel, celui qui existe dans les familles bien, ou qui essaient de l'être, les dignes. Pas digne d'un homme d'éplucher des légumes, qu'il soit un peu comme les autres, à s'intéresser au sport, à hurler pour la moindre mauvaise note, supprimer les sorties et flanquer des baffes.

Annie ERNAUX, *La Femme gelée*, Paris, Gallimard, 1981, Folio, pp. 73-75.

ANNEXE 18 : « LA DISTINCTION, ŒUVRE TOTALE ET RÉVOLUTIONNAIRE », ANNIE ERNAUX

L'autre rupture majeure opérée par Bourdieu, concerne la relation entre l'individu et la société, traditionnellement opposés. Pour Bourdieu, il n'y a pas d'un côté l'individu, de l'autre la société. Chaque être est constitué des manières de vivre et de sentir, de penser, de se comporter, que les conditions matérielles d'existence impriment sur lui, en lui, sans qu'il en ait conscience. Ces rapports sociaux objectifs s'imposent par l'intermédiaire d'expériences corporelles « aussi profondément inconscientes que le frôlement rassurant et discret des moquettes beige – ou le contact froid et maigre des linoléums déchirés et criards, l'odeur âcre et crue de l'eau de Javel ou les parfums imperceptibles ». Cette marque dans le corps, dans les schèmes de perception, de structures sociales objectives, économiques, Bourdieu la nomme habitus. L'habitus c'est le rapport de classe incorporé, qui fait agir, qui produit des jugements et des stratégies inconscientes. [...] L'habitus, c'est la manière de manger du gourmet de la couverture, c'est la silhouette et le geste de Giscard photographié en train de jouer au tennis, c'est encore la facilité avec laquelle certains entrent dans les boutiques de luxe répertoriées, des joailliers Boucheron et Cartier aux magasins d'alimentation Fauchon, Hédiard, Pétrossian, en passant par Guerlain et Hermès, boutiques où d'autres n'osent même pas imaginer entrer. L'habitus, c'est l'inconscient de classe, et à travers lui, le temps, l'histoire et la préhistoire de l'individu, incorporés. C'est l'habitus qui, selon ce que l'on mange, selon le travail qu'on fait, selon la valeur qu'on accorde au corps, crée, dit Bourdieu, « le corps de classe », culture devenue nature au sens propre. [...] Ce que fait donc Bourdieu dans *La distinction* c'est de mettre au jour l'ensemble des goûts et des pratiques, en matière de loisirs, habillement, nourriture, décoration, etc., unissant tous les individus qui sont le produit de conditions sociales semblables, goûts qui forment l'habitus de classe et déterminent un style de vie. Bourdieu en établit trois :

- le « sens de la distinction » qui caractérise la classe dominante ;
- la « bonne volonté culturelle », la classe moyenne ;
- le « choix de la nécessité », la classe populaire.²⁸⁶

ANNEXE 19 : « LES ENJEUX D'UNE SOCIOLOGIE PAR LA LITTÉRATURE », DAVID LEDENT

L'article du professeur David Ledent (Université de Caen) a été découpé par nos soins à des fins pédagogiques :

On peut [...], comme le propose Nathalie Heinich, adopter une autre posture vis-à-vis des œuvres littéraires en les considérant comme des lieux de réflexion qui peuvent aider le sociologue dans son travail de recherche [...].

Cette idée selon laquelle la littérature peut constituer un outil pour la sociologie, et pas seulement un matériau empirique comme dans le cadre de la sociologie de la littérature, est au cœur de ce que nous proposons d'appeler une « sociologie par la littérature », une approche dont la reconnaissance s'est accrue en France depuis les années 1990. Dans la continuité de l'approche développée par Heinich dans *Ce que l'art fait à la sociologie*, nous voudrions ainsi explorer ce que la littérature *peut faire* à la sociologie en proposant une analyse critique autour de cette question.

Les relations entre sociologie et littérature

Et si les œuvres littéraires pouvaient présenter une dimension sociologique ? S'il est admis que celles-ci puissent servir de matériau pour appuyer et mettre à l'épreuve certaines théories

²⁸⁶ ERNAUX, Annie, « *La distinction, œuvre totale et révolutionnaire* », *op. cit.*, pp. 30-32.

sociologiques, le fait que la littérature puisse contenir des idées sociologiques fait largement débat parmi les sociologues lorsqu'ils questionnent la nature et les conditions d'élaboration du savoir qu'ils mettent en œuvre. L'existence d'une discipline prétendant à une certaine scientificité passe par la rupture avec d'autres disciplines puis par la définition de ses objets et de ses méthodes qui font sa spécificité. Or la communauté des sociologues est (au moins) divisée en deux, entre ceux qui considèrent la sociologie comme une science basée sur l'explication et ceux qui voient en elle une activité de compréhension des phénomènes de la vie sociale. Considérée comme activité scientifique, la sociologie ne peut voir dans la littérature qu'un discours qui lui est totalement extérieur voire étranger, la littérature n'ayant pas pour vocation première la production d'une connaissance objective de la réalité sociale. Cependant, cette connaissance peut exister de manière implicite dans la littérature, voire précéder sur un mode non scientifique certaines analyses de la sociologie. [...]

Création littéraire et sens du social

[...] À quelle « sociologie » renvoyons-nous lorsque nous percevons la dimension sociologique des œuvres littéraires ? S'agit-il toujours de la même sociologie, une certaine manière de restituer des logiques ou des mécanismes de la vie sociale ? Ou bien cette sociologie désigne-t-elle seulement et plus vaguement une sensibilité pour appréhender ce qui est « social » ? L'empreinte sociologique d'un récit de fiction peut se situer entre ces deux pôles, entre une science du social et un sens du social. C'est prendre en compte dans cette perspective la pluralité des discours que véhicule une même œuvre littéraire si l'on veut bien penser son caractère polyphonique. Il convient en particulier de distinguer deux modes discursifs, les discours *sur* le monde social qui s'efforcent de séparer l'observateur de ce qu'il observe et les discours *depuis* le monde social qui impliquent l'observateur dans ce qu'il observe. [...]

Dès lors que les sciences humaines posent les limites de leur scientificité, elles peuvent entrer en dialogue avec la littérature parce que l'écrivain peut passer à des degrés divers par les différentes postures du sociologue, entre posture objectiviste et posture subjectiviste, entre exigence de scientificité et sens du social. Ce qui distingue néanmoins le sociologue de l'écrivain, c'est que le sociologue est censé développer une pensée réflexive sur ces postures – cela fait théoriquement partie de son éthique pour être admis dans la communauté des sociologues – et *vouloir* produire cette pensée réflexive, ce que l'on n'attend pas ordinairement de l'écrivain. Mais lorsque l'écrivain développe un sens aigu du social, que ce soit voulu ou non, conscient ou non, alors son travail se rapproche en partie de celui du sociologue, ce dernier ne pouvant produire de sociologie sans un certain sens du social.

Finalement, les frontières entre la littérature et la sociologie deviennent floues lorsque l'on prend acte de la complexité du monde social [...]. En dehors de toute exigence de scientificité qui fait débat en sociologie depuis les origines de la discipline, un sociologue en reconnaît un autre à son sens du social, c'est-à-dire à une sensibilité qui permet de porter un regard particulier sur les phénomènes sociaux. Cela signifie que le sens du social est un préalable pour produire une connaissance sociologique et que l'absence d'une telle sensibilité la rend impossible.

Le sens du social apparaît donc comme une condition du travail du sociologue. Il est pour lui une nécessité mais il n'en détient pas le monopole. C'est l'idée que défend Jacques Dubois dans plusieurs de ses travaux, voyant ce que la littérature peut anticiper des analyses sociologiques compte tenu du sens du social que peuvent avoir certains écrivains. Dubois écrit que depuis Balzac, le roman français en particulier constitue « un extraordinaire instrument d'exploration du réel, de figuration de l'Histoire, d'analyse de la société ». [...]

Dubois montre que cette sensibilité [le sens du social] s'est construite dans un contexte intellectuel et scientifique particulier dans lequel les écrivains ont pris pour modèle – consciemment pour Zola et Balzac – les savants. À travers les romanciers réalistes « s'est élaborée une poétique du roman dont la science, biologique et médicale en particulier, fut la référence soutenue. ». C'est donc avec un certain sens du social interférant avec un idéal scientifique que ces romanciers sont parvenus à décrire et à rendre intelligibles des rapports de classe, des enjeux de domination et de distinction, ainsi que des styles de vie. Plus que de simples documents historiques, les œuvres des romanciers réalistes livrent selon Dubois une pensée

sociologique qui « pose fortement et avec courage que la société française est une société divisée, une société de classes et de classements, et que les individus sont conditionnés par cette division ». Sans être sociologues, ils auraient un « sens du social comme on a le sens de l'humour ». Le caractère involontaire ou inconscient d'une sociologie dans la littérature nous invite à réfléchir sur le statut de cette sociologie que l'on peut qualifier d'implicite.

La sociologie implicite dans la littérature

Dire le monde social sur un mode littéraire et expliquer ou comprendre des logiques sociales sur un mode scientifique relèvent de deux postures différentes mais qui trouvent des points d'interférence, en particulier dans l'activité des romanciers réalistes. Selon Christophe Charle, Zola peut par exemple être considéré comme « quasi-sociologue » au regard de sa « volonté de vérité et de révélation du caché ». Comme le sociologue, le romancier réaliste a pour matière non pas ce qui est immédiatement visible mais ce qui est dissimulé, voilé ou non-dit. En exploitant cette matière sous la forme d'un récit, il donne ainsi à voir certaines dimensions de la vie sociale qui ne peuvent être vues qu'avec un certain sens du social. [...]

Une sociologie par la littérature

[...] Il existe selon eux [les sociologues Barrère et Martuccelli] dans le roman bien plus qu'une description du monde social. Au-delà de cette capacité à décrire, le roman donne à penser le monde social, c'est-à-dire qu'il formule des analyses implicites qui peuvent servir d'outil à l'analyse sociologique. [...] C'est sans aucun doute avec les romanciers du réel que « discours sociologique et réalisme littéraire se sont en quelque sorte réciproquement aimantés, et, ce faisant, ont pu cristalliser un mode très voisin de description et d'analyse ». Barrère et Martuccelli ajoutent concernant Balzac et Zola qu'ils « ne se contentent pas de “décrire” des personnages ; ils veulent tout simplement expliquer la société ». Cette volonté d'explication, ou *a minima* d'explicitation, renvoie très clairement à ce que nous pouvons appeler une sociologie implicite, laquelle rend possible une sociologie par la littérature.

L'enjeu du travail de Barrère et Martuccelli est double puisqu'il invite non seulement à repenser les relations entre sociologie et littérature mais également à rompre avec la polarisation entre objectivisme et subjectivisme. Ils proposent en effet de cesser de considérer la littérature et la sociologie comme « deux formes distinctes de connaissance » séparées par les notions de « fiction » et de « vérité ». L'exercice de la pensée sociologique peut exiger de recourir en partie à l'imagination et à la créativité tandis que l'écriture littéraire peut être guidée par la recherche d'une vérité. [...]

Conclusion

[...] Enfin, la sociologie par la littérature, au-delà de ses enjeux pratiques, est une contribution à la théorie de la connaissance puisqu'elle permet de dépasser l'opposition entre le travail sociologique, supposé objectif, et la création littéraire, supposée subjective. Si l'on prend acte du fait que la création littéraire repose sur l'activité imaginaire de l'esprit humain et que le travail sociologique nécessite de l'imagination, alors il devient possible de saisir les transitivités à l'œuvre dans la construction du savoir sociologique et de l'écriture littéraire. L'idée d'une sociologie par la littérature devient ainsi légitime et son expression justifiée.²⁸⁷

²⁸⁷ LEDENT, David, *op. cit.*

ANNEXE 20 : AFFICHE DU FILM *MARVIN OU LA BELLE ÉDUCATION*²⁸⁸



²⁸⁸ Source de l'image : <https://fr.web.img6.acsta.net/pictures/17/09/13/12/05/3256773.jpg>.

ANNEXE 21 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, P. 148

D'autres fois encore, il m'arrivait, terrifié et surtout las de ce jeu interminable, comme si tout ça n'avait toujours été qu'un jeu, de ne plus vouloir y adhérer. Ne pas aller dans le couloir, ne plus les y attendre, ne plus aller recevoir les coups, de la même manière que ces gens qui un jour abandonnent tout, famille, amis, travail, qui font le choix de ne plus croire au sens de la vie qu'ils mènent. Ne plus croire à une existence qui ne repose que sur la croyance en cette existence. Je me rendais alors à la bibliothèque, avec, malgré tout, la crainte de les voir surgir et l'inquiétude des représailles du lendemain.

ANNEXE 22 : EN FINIR AVEC EDDY BELLEGUEULE, PP. 34-36

À compter de mon arrivée dans l'établissement j'ai erré tous les jours dans la cour pour tenter de me rapprocher des autres élèves. Personne n'avait envie de me parler : le stigmate était contaminant ; être l'ami du *pédé* aurait été mal perçu.

J'errais sans laisser transparaître l'errance, marchant d'un pas assuré, donnant toujours l'impression de poursuivre un but précis, de me diriger quelque part, si bien qu'il était impossible pour qui que ce soit de s'apercevoir de la mise à l'écart dont j'étais l'objet.

L'errance ne pouvait pas durer, je le savais. J'avais trouvé refuge dans le couloir qui menait à la bibliothèque, désert, et je m'y suis réfugié de plus en plus souvent, puis quotidiennement, sans exception. Par peur d'être vu là, seul, à attendre la fin de la pause, je prenais toujours le soin de fouiller dans mon cartable quand quelqu'un passait, de faire semblant d'y chercher quelque chose, qu'il puisse croire que j'étais occupé et que ma présence dans cet endroit n'avait pas vocation à durer. [...]

Uniquement cette idée : ici, personne ne nous verrait, personne ne saurait. Il fallait éviter de recevoir les coups ailleurs, dans la cour, devant les autres, éviter que les autres enfants ne me considèrent comme celui qui reçoit les coups. Ils auraient confirmé leurs soupçons : *Bellegueule est un pédé puisqu'il reçoit des coups* (ou l'inverse, qu'importe). Je préférerais donner de moi une image de garçon heureux. Je me faisais le meilleur allié du silence, et, d'une certaine manière, le complice de cette violence [...].

Dans le couloir je les entendais s'approcher, comme – ma mère me l'avait raconté un jour, je ne sais pas si elle disait vrai – les chiens qui peuvent reconnaître les pas de leur maître parmi mille autres, à distances à peine imaginables pour un être humain. [...]

Ils me tirent les cheveux, toujours la lancinante mélodie de l'injure *pédé, enculé*. Les vertiges, les touffes de cheveux blonds dans leurs mains. La peur, donc, de pleurer et de les énerver plus encore.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial