

UNE APPROCHE DE L'EXPLICATION DE TEXTE AU COLLÈGE

Denis FABÉ
Collège de Provin

La "bonne vieille explication de texte", celle qui, dans les manuels d'aujourd'hui, se déguise parfois sous le nom de parcours de lecture n'a pas la faveur des professeurs qui militent pour une autre lecture au collège. Quel rapport y-a-t-il en effet entre ces questionnaires proposés à la suite d'extraits choisis, représentation certes stéréotypée de l'explication de textes, et un travail collectif sur les débuts de récits par exemple ?¹ Comment relier les activités autour de l'objet livre, des défis lecture, les lectures en réseau² et cette institution qui traverse toutes les classes de français de la 6^e jusqu'au bac ?

1. L'explication de texte est-elle dépassée ?

S'il n'y avait pas de rapports possibles entre ces deux façons de vivre la lecture au collège, l'article s'arrêterait là, ou ne serait que dénonciatoire, voire polémique.

Or, il me semble nécessaire ici de rappeler une évidence. Le discours sur le texte n'a jamais quitté la classe de français. Les quelques expériences de lecture plaisir que, pour prendre un exemple récent, Pennac raconte dans son essai sur la lecture³ restent tout à fait marginales. Un collègue, bien que séduit par ces pratiques, a avoué "*On peut faire cela, mais de temps en temps seulement... Et puis, d'ailleurs, comment évaluer un élève qui lit pour lui seul...*"

Que l'on soit donc au collège ou au lycée, lire entraîne souvent, pour l'élève, une production écrite. On peut appeler ces textes une explication, un commentaire,

1. Voir *Recherches* n° 10 : Apprentissages et stéréotypes.

2. Voir *Recherches* n° 7 : Quand la littérature de jeunesse entre en classe.

3. *Comme un Roman*, D. Pennac, Gallimard.

un dossier, une enquête, on peut même les justifier par l'obligation qui est faite au professeur d'évaluer des capacités à lire : il n'en reste pas moins vrai que l'on demande toujours aux élèves de transformer leur acte de lecture en acte d'analyse ou, du moins, de dire quelque chose sur ce qu'ils viennent de découvrir. Il y a d'ailleurs diverses façons de faire.

Toute la littérature pédagogique propose en effet, des activités qui permettent de rendre compte différemment d'une lecture. On peut tout inventer : une affiche, un dossier, un diaporama, une cassette video, un dialogue, une parodie, une suite... Toutes ces techniques ont renouvelé à la fois l'exercice scolaire de la fiche de lecture, et le rapport au livre lui même. Mais l'explication de texte n'en a pas pour autant quitté la classe de français.

2. L'impossible disparition de l'explication de texte...

Pour s'en persuader, il suffit de relire les instructions officielles⁴. Tout en lui ôtant le caractère sacré que Messieurs Lagarde et Michard lui avaient conféré, elles lui accordent encore quelque crédit.

"Le professeur développe chez les élèves les facultés de compréhension et d'analyse en les exerçant à dégager et à préciser des idées, à saisir l'essentiel d'un texte, d'une activité, d'une séance de classe"⁵. "Apprendre à résumer un texte, à le lire méthodiquement, à composer un exposé oral ou écrit, à situer dans l'histoire les auteurs ou les oeuvres que l'on étudie, à analyser un film ou une émission de télévision est d'ailleurs nécessaire à tous"⁶.

Voilà donc l'explication de texte officiellement débarrassée de ses prérogatives. Elle est comme engloutie dans une multiplicité d'activités scolaires qu'aucune hiérarchie ne vient ordonner. Elle fait même jeu égal avec le commentaire sur la télévision.... Pourtant, en toute fin de conclusion, les instructions rappellent que :

"la lecture et l'analyse de textes littéraires «enrichissent» l'imagination, le sens esthétique et la sensibilité de chacun".

Voilà en quelques mots, l'exercice déstabilisé et réhabilité à la fois.

4. Collège Programme et Instructions, Le livre de poche.

5. Programme p. 34.

6. p. 36.

3. Alors, que faire ?

Mes élèves n'aiment pas lire et pourtant je dois leur proposer des situations de lecture, c'est là une des exigences de mon métier. J'ai très envie aussi de leur faire découvrir le livre afin qu'ils deviennent de meilleurs lecteurs. J'ai essayé ces "autres pratiques" dont je parlais plus haut et ce, d'autant plus facilement que l'explication de texte traditionnelle m'ennuie un peu. Mais il a suffi qu'une mère d'élève me dise un jour : *"Mon autre fils se casse la figure en seconde. On lui demande de faire des explications de texte et des commentaires, mais il me dit qu'il n'a rien à dire"* pour qu'il ne me soit plus possible de tergiverser.

L'explication de texte ne peut pas être complètement négligée. L'institution la réclame... Quelle est donc la place que l'on peut lui accorder dans la classe de français ? Comment l'enseigner et la relier aux pratiques diversifiées de lecture en oeuvre dans les collèges ?

4. Une définition ?

Au premier abord, l'explication de texte semble être un travail qui, en apparence, obéit à des lois simples. Il faut "expliquer" un récit, un poème, analyser ses effets en observant ce que d'ordinaire on appelle le fond et la forme.

Cette définition caricaturale, loin d'être satisfaisante, met toutefois l'accent sur quelques évidences.

L'explication de texte est, par nature, un discours de lecteur, certes plus ou moins complexe, qui essaie d'explicitier les effets d'une rencontre avec un texte écrit par un autre.

D'où, cette première interrogation :

Et si, l'explication n'était qu'une théorisation du plaisir (ou du déplaisir) de lire ? C'est à dire la mise en mots d'un sentiment né de la lecture, sentiment qui s'appuie toujours sur l'interprétation de ces phrases, de ces figures... qui forment la matière même du texte lu.

Seul donc, l'élève — ou le lecteur — est à même de produire sa propre grille d'analyse.

La deuxième interrogation est sans doute plus polémique :

Que faire alors de ces pistes de lecture que le professeur donne pour guider l'explication ?

En effet, il n'est plus question ici que l'élève découvre une interprétation officielle du texte qui serait produite par un expert, le professeur ou l'auteur du manuel.

Très vite, il est devenu pour moi impossible que l'activité d'explication conduise l'élève à suivre un cheminement d'analyse bien balisé, un questionnement dirigé ou

dirigiste, qui le conduirait à calquer sa lecture sur la lecture d'un plus expert que lui. Ce qui m'intéresse c'est que l'élève devienne lui même expert de sa propre lecture, construise sa méthodologie d'approche des textes, et se fabrique des outils pour analyser ses "sensations de lecteur".

Or, je ne suis pas sûr, que ma définition soit celle induite par les questionnaires que l'on trouve dans les manuels. Je ne donnerai ici qu'un exemple.

A la suite du poème d'Apollinaire "Nuit Rhénane", *Alcools*, il est possible de lire un parcours de lecture dont j'extrais quelques questions :

- * *Où se trouve le poète et que fait-il ? Vous justifierez votre réponse.*
- * *Que désigne "l'or des nuits", vers 10 ? Comment appelle-t-on cette figure de style ?*
- * *Pourquoi peut-on dire que dans la troisième strophe le paysage perd de sa réalité rassurante pour devenir un lieu envoûté ?*
- * *Quelle est la voix du vers 11 ?*

Suivent six autres questions, mais je ne veux pas ici analyser complètement l'exercice proposé.

Pourtant, ce questionnaire dévoile très vite quelques évidences. Il montre d'abord que son auteur se pose comme l'unique expert en lecture. Non seulement il est le maître qui détient les clefs du savoir stylistique (il sait repérer, et faire repérer une opposition, une métaphore) mais il détient aussi toutes les clefs interprétatives du poème.

Fort de son expérience, il sait en effet que dans la troisième strophe "*le paysage perd de sa réalité rassurante pour devenir un lieu envoûté*". Il en a la certitude et il veut la transmettre. D'où la question "*Pourquoi peut-on dire que dans la troisième strophe le paysage perd de sa réalité rassurante pour devenir un lieu envoûté ?*"

Mais ce lecteur-expert est aussi un professeur. Le poème est difficile à comprendre : sa syntaxe est complexe et sa ponctuation quasiment absente. Les élèves pourraient commettre un contre-sens... Le lecteur-expert doit donc les aider et poser des questions éclairantes.

— *A qui appartient cette voix ?*

l'élève alerté, s'interrogera :

— *Est-ce au batelier, aux fées, aux "filles blondes" ?*

On le voit, peu à peu, l'élève perd son statut de lecteur et sa "lecture" encore novice est si guidée qu'il ne peut plus formuler sa propre interprétation du texte. Tout se passe comme si, au poème d'Apollinaire, venait se superposer un discours interprétatif qui serait tenu caché par le maître et que l'élève devrait découvrir. L'explication devient alors un jeu de piste où les questions ne sont plus que des fictions de questions.

Mais que fait donc l'élève ?

Il ne cherche pas une réponse, il essaie simplement de retrouver un sens qui préexiste à sa lecture et de reconstruire la justification d'une analyse faite par plus expert que

lui. L'élève ne produit donc pas d'acte personnel d'interprétation, et de fait, ce type de questionnaire n'évalue en rien son acte de lecture.

Imaginons maintenant le pire : Et si l'élève n'avait pas vu que le paysage était rassurant, ni qu'il devenait un lieu envoûté ? On a tous vécu ces situations où l'on demandait à des élèves d'analyser l'humour d'un texte. Une main se lève. Un élève prend la parole :

" Monsieur, j'ai pas trouvé que ce texte était comique... "

On peut me rétorquer que mon exemple est à double tranchant. Les élèves au départ, ont du mal à "dire comment ils ont lu". Ils ne savent pas "*par quel bout prendre le texte*" et n'ont aucun appareil critique les aidant à se décentrer de leurs premières impressions confuses.

Mais est-ce que les fausses questions, par trop guidantes, vont à force d'imprégnation, les aider, plus tard, à se construire une grille d'analyse ? Je n'en suis pas sûr. Mais il est clair que nous avons là, sans doute, un des objectifs premiers de l'explication de texte en collège :

Apprendre aux élèves, comme ils le disent eux même "*à ne pas être sec, à avoir des choses à dire*".

Comment donc faire pour que la situation d'explication de textes permette aux élèves de devenir des experts en lecture analytique ?

J'ai donc essayé de construire, non pas une méthode, mais une série d'activités préparatoires à l'explication et au commentaire de texte. Pour ce faire, j'ai choisi de travailler sur le récit de fiction et d'ignorer, pour l'instant, tout autre type de texte.

5. Représentations initiales de l'explication de texte

Avant de commencer un quelconque travail sur l'analyse de récit, il me paraît nécessaire de connaître ce que les élèves eux-mêmes pensent de cet exercice. En effet, je travaille avec une classe de 4^o et cela fait déjà deux ans qu'ils produisent des explications. Implicitement bien sûr, ils se sont donc construits, à travers tous les questionnaires de lecture qu'ils ont rencontrés, une représentation de la tâche à faire. Ainsi, dès le début de l'année, je leur propose de jouer au professeur. La consigne est la suivante :

"Par groupe de quatre, construisez un questionnaire de lecture type, sans texte de référence. Les questions devront porter sur un récit que vous auriez donné en lecture silencieuse".

L'absence d'un récit-support permet d'éviter les micro-questions de vocabulaire par exemple, et oblige les élèves à faire un balayage complet des points d'analyse qu'un professeur — même s'il est fictif — peut proposer à sa classe.

La consigne volontairement floue, ouvre aux élèves un champ de réflexion étendu, et une heure suffit à peine à terminer ce travail.

Dans un deuxième temps et après reprographie des sept questionnaires obtenus, de nouvelles tâches sont proposées :

Repérez les questions communes aux divers questionnaires, (s'il y en a à éliminer, justifiez votre choix).

Classez-les et donnez-leur une étiquette.

Ils trouvent généralement trois grands types possibles.

Le premier type repéré regroupe les questions qui cherchent à évaluer la compréhension du texte :

Qui est le personnage principal ?

A-t-il des opposants ?

Où se passe l'histoire ?

Quand ?

Résumez le texte.

Quelle est l'action principale ?

....

La deuxième série a reçu comme étiquette : description du récit (ou de la narration).

Trouvez des métaphores.

Quel est le niveau de langue du texte ?

Comment commence, finit le texte ?

Y a-t-il des descriptions ?

Quels sont les temps du récit ?

....

La troisième série a posé plus de problèmes. Après négociation, les élèves se sont mis d'accord sur un double étiquetage : ce que je pense du texte et ce que j'y ai compris.

Ce texte vous a plu ? Dites pourquoi.

Quel est le message de l'auteur ?

Qu'est-ce qu'il veut nous faire ressentir ?

Qu'est-ce qui, dans le texte, nous montre que l'auteur a voulu nous faire peur, nous faire rire ?

Pourquoi fait-il des descriptions ?

Si les premières questions visent en effet à évaluer la compréhension, les secondes, à repérer quelques problèmes narratifs, les dernières entament un véritable dialogue entre le texte et son lecteur.

Pourtant, très vite, les élèves ont qualifié ce type de questions de "difficile". En effet, s'ils peuvent dire que le texte leur a plu, ou leur a fait peur, ils ne savent pas toujours justifier leur impression. Soit ils produisent des discours redondants "*Ca m'a plu parce que c'est bien écrit, parce que c'est beau*" soit ils recopient des morceaux de textes "*intéressants*" ou encore ils paraphrasent les passages qu'ils ont appréciés "*La forêt est bien décrite. Il y a des arbres noirs qui crient et le vent qui souffle*".

En fait, ils expriment leur incapacité à percevoir que c'est dans la matérialité du texte, dans ce que nous avons appelé plus tard "les techniques littéraires" que se jouent les effets qu'ils ont ressentis.

La logeuse de Roal Dahl⁷ est, pour eux, fascinante de séduction et d'horreur mêlée, mais ils ne savent pas qu'elle n'existe pas en tant que personne. Il leur est difficile de penser qu'elle n'est qu'une écriture, un réseau de mots, de phrases, de constructions narratives, au service du projet de l'auteur. Ainsi, pour l'élève, penser que les mots ont un effet est d'une terrible abstraction.

A ce moment, l'apprentissage organisé de l'explication de texte peut commencer...

Je distribue donc aux élèves un questionnaire synthétique qui rassemble les trois types de questions qui ont été trouvés. Mais cet état des lieux ne doit pas être fermé. Je laisse des blancs entre les trois parties pour que plus tard, on puisse rajouter des questions, si d'aventure on en inventait d'autres.

Dans sa matérialité même, les blancs étant le signe d'un apprentissage à venir, le document annonce la suite du travail.

Il faudra apprendre à répondre *aux questions difficiles* et expliquer comment un récit arrive à produire un effet. Il faudra, enfin, apprendre à repérer toutes ces figures, ces techniques littéraires qui, rassemblées, font que *l'on ressent quelque chose* à la lecture d'un texte.

Pour le professeur, la tâche est d'un autre type. Il doit désormais trouver des situations de classe qui obligent chacun à retourner au texte et à l'interroger.

Et c'est là que j'ai relié ces réflexions sur l'explication de texte à un travail que nous avons mené avec plusieurs collègues sur l'apprentissage du récit au collège⁸.

7. "La Logeuse" dans *Kiss Kiss*, Roal Dahl, Folio.

8. *Soudain le masque ouvrit les yeux. Apprendre le récit au collège* (collectif) CRDP Lille, rapport de recherche CRIP.

6. La lecture de nouvelles : une aide à l'explication.

Le travail se fonde alors sur un constat très simple. Pour comprendre l'effet d'une technique narrative sur un lecteur, pour en prendre conscience, il faut que cette technique narrative lui pose un problème.

Prenons par exemple la notion de narrateur.

Moi, expert, je sais que choisir un narrateur n'est pas innocent. De lui, dépend le point de vue. C'est à travers sa vision parcellaire que, par exemple, l'auteur pourra créer un univers fantastique. L'élève ignore cela : le narrateur est là, c'est tout.

Mais il ne suffit pas de dire à une classe que le choix d'un narrateur, ou de toute autre technique littéraire, a de l'importance. Le discours injonctif du maître expert, "*observez le narrateur*", est souvent voué à l'échec ou à l'éternelle répétition. On le sait maintenant et les travaux de Philippe Meirieu le montrent largement, toute acquisition de savoir doit répondre à un besoin⁹. Ainsi, si l'apprenti-lecteur n'a pas lui-même interrogé le statut du narrateur dans un texte, s'il ne s'est pas posé ce problème, il ne peut que difficilement être amené à construire sa propre démarche d'appropriation. Le savoir raconté risque alors de rester lettre morte.

Il faut donc organiser une situation d'enseignement qui, en posant un problème à l'élève, lui permette non seulement de le résoudre mais de l'inclure dans une problématique plus générale valable pour les textes à venir.

C'est pour cela que je propose à ma classe de 4^o cette nouvelle, intitulée "De fauteuil en déduction"¹⁰. Un exemplaire est distribué à chacun et une seule consigne est donnée : *qui est le narrateur ?*

En apparence, la réponse est immédiate. Le narrateur est un grand père. Mais, dans les dernières lignes du texte, on découvre que ce vieillard perclus de rhumatismes est un vieux chien, témoin d'un enlèvement. Toute la nouvelle est construite sur cette ambiguïté et le lecteur surpris, comprend qu'il s'est fait piéger. Le choix du narrateur qu'il croyait sans effet est le noeud de la nouvelle, c'est sur lui que repose la dramatisation du récit.

Aussitôt, l'élève recommence une lecture plus attentive. Piqué au vif, et qu'il soit bon lecteur ou lecteur très moyen importe peu, il recherche tous les indices qui auraient pu l'éclairer. Il découvre par là même, toutes les "ficelles" que l'auteur a dû utiliser pour réussir son entreprise. En fin de séance, le narrateur n'est plus, pour l'apprenti-lecteur, une évidence qu'il n'est pas nécessaire de questionner. Il devient un problème qu'il faudra à l'avenir examiner attentivement...

Pour compléter ce questionnement, d'autres nouvelles sont distribuées : Dans "Le châtimeur de Dieu" de Alvaro de Laiglesia¹¹, le narrateur que l'on croit

9. *Apprendre... oui, mais comment ?* Ph. Meirieu, Editions ESF.

10. "De fauteuil en déduction" dans *Contes et Nouvelles*, Gouttenoire, Hachette.

être un homme n'est en fait qu'un affreux cafard. Dans "Safari" de Yack Rivais, les narrateurs sont des extraterrestres qui voient des hommes comme des bêtes.

A ce moment, les élèves ont appris à interroger une des composantes du récit. Pour l'instant, la portée de ce travail est limitée. Mais le questionnaire initial que les élèves avaient inventé, s'enrichit d'une nouvelle question :

"Qui est le narrateur ? Quel effet a-t-il sur l'histoire ?"

Un élève a même rajouté cette question, oh combien pertinente, *"Si le narrateur avait été différent, est-ce que l'histoire aurait été écrite de la même façon ?"*

Sous cette remarque en apparence naïve se cache une vraie interrogation sur le choix narratif de l'auteur.

D'autres nouvelles, bien sûr, sont étudiées et, à travers elles, beaucoup de thèmes peuvent être abordés. La temporalité, le rôle des descriptions, la progression du récit, la ponctuation... Il en est une que j'aimerais évoquer ici.

C'est une nouvelle de Gougoud qui s'appelle "Pauvre Juliette"¹². L'histoire en est simple : Juliette va voir une voyante qui lui annonce que son petit ami va la tuer. Le lecteur partage l'angoisse de la fille, mais il s'aperçoit, par un changement de point de vue, que cette fille est folle et qu'elle a inventé cette histoire de voyante. Le petit ami ne veut pas la tuer et la ramène devant la porte de l'asile.

Je distribue aux élèves la nouvelle tronquée ; je l'arrête juste au moment où l'auteur change de point de vue. La consigne donnée aux élèves est la suivante : *Inventez la suite.*

Les élèves se mettent au travail et, bien sûr, tous sans exception, assassinent la pauvre Juliette. Je distribue la fin. Les élèves s'aperçoivent alors, avec surprise, de la manipulation opérée par l'auteur.

Comme pour "De fauteuil en déduction" et presque naturellement, ils relisent le texte, et découvrent que même un narrateur extérieur à l'histoire peut choisir un point de vue particulier pour un effet particulier. Cette relecture provoque en même temps un retour analytique sur le texte :

"On voit bien que les descriptions cherchent à nous tromper. Dans la première partie on ne voit jamais ce que pense le garçon.

Il y a du vocabulaire de la folie...

Les mots ne sont pas mis au hasard".

Une autre question se rajoute alors, à la première liste.

"Quel est le point de vue du narrateur, A quoi le voit-on ? A-t-il un effet sur la lecture ?"

11. "Le châtement de Dieu" dans *Contes, Récits, Nouvelles*, Magnard Collège.

12. "Pauvre Juliette" dans *Départements et territoires d'outre mort*, H. Gougoud, Point-Roman.

Il est à noter que cette liste de questions a, peu à peu, perdu son aspect rébarbatif "de consignes pour une explication de texte". Elle est plutôt devenue une sorte d'aide-mémoire à la lecture, une façon d'entrer dans les secrets de fabrication d'une histoire.

J'aimerais faire ici une petite parenthèse. Nous avons la chance au collège d'enseigner à la fois la lecture et l'écriture. Il me semble en effet difficile, surtout pour des élèves jeunes, d'en rester à la simple analyse. Savoir qu'un narrateur est important peut être encore mieux perçu, si l'on propose aux élèves des situations d'écriture où ils auront à mettre en pratique "ces trouvailles littéraires" vues lors d'une lecture. Un élève qui joue sur les points de vue dans sa propre production de récit, vit de l'intérieur les nécessaires transformations que sa fiction devra subir. De même, les erreurs qu'il peut commettre et que le professeur indique sont d'autres moments formateurs, si, bien sûr, l'élève est amené à retravailler son récit. Ce serait donc comme une mise en pratique d'un discours analytique, ou plutôt une série de dialogues complémentaires entre l'auteur, l'élève lecteur, et l'élève producteur de texte.

7. Vers la complexité

A ce point du travail, les élèves n'ont pas encore fait une véritable explication mais ils ont appris à regarder un récit. Ils ne le prennent plus comme une parole neutre, simple support de fiction, mais comme un ensemble de faits littéraires, certes encore peu cohérents, mais tous porteurs de sens. Ils savent entrer dans un récit et en démontrer parfois quelques éléments. Ils parviennent même à en préciser l'effet que confusément ils avaient perçu.

A ce moment, il est nécessaire de travailler dans la complexité. Un récit en effet, ne contient pas qu'un seul problème narratif. L'auteur utilise toute une série de procédés pour atteindre son but. Pour amener les élèves à penser cette complexité j'ai choisi des textes aux effets stylistiques presque transparents. J'en donnerai deux exemples : un extrait de *L'Eau vive* de Giono, et de *La petite Marchande de Prose* de Pennac.

- Jean Giono, *L'Eau vive*, Gallimard, 1943

« Le soleil tourne dans le ciel comme une meule à craie.

[...] Le grand soleil solitaire écrase sa craie d'été sur le monde. »

- Daniel Pennac, *La Petite Marchande de prose*, Gallimard, 1990

« Pourquoi, Thérèse ?

[...] combien il a de temps devant lui, le Berthold, ça pourrait lui être utile pour mettre en ordre ses petites affaires... »

La législation en matière de droits d'auteur ne nous permet pas de reproduire l'intégralité de ces textes dans cette version numérique.

Je distribue ces textes aux élèves et je ne leur pose qu'une seule question. *Quel est l'effet que cherche à produire l'auteur et comment y parvient-il ?*

Par groupes de quatre, ils produisent une sorte d'explication de texte où ils recensent les procédés en lien avec le, ou les projets supposés de l'auteur.

Je n'en présenterai ici qu'un exemple.

Le groupe de Nicolas a choisi d'analyser, dans le texte de Giono, deux thèmes que les élèves présentent au début de leur rapport.

Le texte raconte :
 tout d'abord l'environnement de la Terre, de l'atmosphère jusqu'au sol,
 puis, il nous décrit la difficulté du travail mécanique des hommes sur une terre défrichée où tout brûle.

Ensuite, ils se posent deux questions qu'ils vont illustrer à l'aide d'exemples commentés.

A. La description de la nature

exemple : « Le soleil tourne dans le ciel comme une meule de craie. Toute la poussière de la Terre est en l'air. Elle reste là, épaisse, sans bouger, sans flotter. Les arbres sont blancs, l'herbe est blanche. Le blé qui tombe fume comme s'il était en feu. La poussière monte de lui et tremble toute luisante de lumière grise. Le ferand n'a plus de couleur le ciel n'a plus de couleur. La terre est grise, le blé est gris, le ciel est gris. La chaleur s'écroule sur le monde comme une montagne de cendres. »

La première phrase contient une comparaison. Elle sert à décrire vaguement le paysage. Il décrit ensuite l'atmosphère et la poussière avec l'aide des attributs du sujet. Dans cette phrase il y a beaucoup de verbes à l'infinitif et l'adverbe "sans". On ressent une oppression et une impression de mort. L'auteur nous présente ensuite tout qui pousse sur le sol toujours avec l'aide des attributs du sujet ex: blancs, blanche qui donnent également un aspect de vieillesse. Dans la phrase concernant le blé, l'auteur emploie cette fois-ci une comparaison pour expliquer ce qu'il s'y passe. L'auteur redécrit la poussière toujours grâce aux adjectifs qualificatifs.

Il décrit ensuite tout ce qui est gris. Il montre l'ambiance grâce à une comparaison: comme une montagne de cendres. On voit que la couleur grise règne, il l'utilise plusieurs fois dans le texte. Bref, l'auteur utilise des adjectifs, des noms, des comparaisons pour décrire une nature morte.

B. Le dur travail des paysans

exemple 1: "des quatorze faux entrent dans le blé. Les bras se balancent, les bras ramassent le blé, les jambes avancent, les pieds écrasent l'éteule, les mains tordent les liens, les mains vont chercher les liens, entourent les gerbes, serrent les gerbes, placent les gerbes au gerberon."

La phrase contient:

beaucoup de virgules. Cela la hache entre chaque virgule, il y a toujours un sujet et un verbe ou quelques fois un C.O.D.

On découvre l'homme par morceaux. En effet, la phrase avec ses virgules donne l'impression que des bouts de membres d'hommes se baladent un peu partout. Elle montre aussi que c'est toujours les mêmes gestes, les mêmes mouvements, la même ambiance de lassitude. Là, on pourrait les comparer à des automates, car les hommes ne vivent plus. Ils ne font jamais quelque chose de nouveau, ils ne font que le strict minimum pour survivre. Dans presque tout le deuxième paragraphe on voit que les hommes sont devenus des automates, ils paraissent complètement sans vie, sans âme, anéantis.

exemple 2 : " Il n'y a plus d'hommes, plus de femmes; il

n'y a plus que des mains, des bras, des poings, des jambes, des pieds, des mollets, des épaules, des doigts, des dents, des reins, des hanches, des seins, des cuisses qui travaillent la bataille contre le chaud, contre le blé, contre le soleil "

C'est presque la même structure que le premier exemp.

C'est à dire qu'il y a :

beaucoup de virgules. Cela hache la phrase des mots et pas de verbes.

Dans le troisième paragraphe, on a encore plus l'impression que ce sont des membres qui se promènent. L'auteur, lui-même, le reconnaît puisqu'il écrit :
 " Il n'y a plus d'hommes, plus de femmes "

Ce que je pense du texte

Ce texte m'a intéressé, car au début il y a du suspens. Il ne décrivait que la nature et l'atmosphère, on se demandait ce qu'il allait se passer d'étrange dans cette histoire. Ensuite le texte est de plus en plus lugubre et triste. On n' parlait plus que de l'Homme mais d'une

dit de manière puisque 'on nous dit comment il est devenu un être sans vie, moine, sans joie, sans but. Bref un automate. En somme ce texte est d'une grande tristesse.

L'analyse est encore balbutiante. La première partie de l'explication reste descriptive. La deuxième, elle, semble plus fouillée. Il est vrai que les élèves ont été surpris par la fin du passage. *"Le texte est bizarre, il n'est pas intéressant parce qu'il répète beaucoup. Pourtant, on voit bien comment ils travaillent"*. Ces réticences ont pourtant provoqué l'analyse.

Si les remarques écrites ne sont pas encore classées, on sent malgré tout comment les élèves essaient, par une lecture attentive du texte, de rendre compte de leur impression. Pour ce faire, ils convoquent des souvenirs stylistiques. Ils parlent de métaphore, de comparaison, analysent la ponctuation : en un mot, retrouvent dans un seul texte, les divers points que nous avons vus au cours de nos lectures précédentes.

Le travail ne peut s'arrêter là. Chaque groupe a écrit un (ou plusieurs) texte qui a été redistribué à toute la classe afin d'être analysé. Les consignes sont les suivantes :

Quelles sont les remarques de mes camarades que je n'ai pas trouvées et que j'ai envie de rajouter dans mon devoir ?

Comment peut-on faire pour bien rédiger une explication de textes ?

Les deux consignes ont deux objectifs bien séparés : la première cherche à enrichir le contenu de l'explication, la deuxième à améliorer la forme même de cette explication.

Après ce travail, les élèves reviennent sur leur texte et améliorent leur copie. Ils rédigent aussi une fiche outil :

"Ce qu'il faut faire et ne pas faire pour rédiger une analyse de texte"

La deuxième explication à partir du texte de Pennac a été, on s'en doute plus jubilatoire... Outre le plaisir certain de lire un récit qui "dit des gros mots", la lecture attentive de l'extrait a permis de découvrir que l'écriture a toutes les libertés. Elle peut prendre la mort pour thème, elle peut se moquer de Dieu et de la poésie, elle peut détourner enfin des expressions figées afin de choquer le lecteur et de provoquer son plaisir. Laëtitia, élève que l'on dit en difficulté a bien compris cela, même si sa copie reste encore problématique.

Loëtitia

- Pour montrer sa colère Pannac utilise des gros mots
 ex: putain, salaud...
 Ça fait rire d'abord mais ça montre qu'il en a ras le bol.

- Il mais aussi beaucoup de répétition
 « parce que Thérèse ...
 parce que Thérèse »
 Ça donne l'impression qu'il baiguille,
 qu'il est tellement en colère qu'il arrive pas à parler.

- Il insulte tous la monde
 Il commence par Dieu.
 ex: "c'est cacon de Dieu en mieux!" La sa colère es très grande.

- puis il parle des étoiles. D'habitude, les étoiles c'est romantique. Sa montre l'amour mais lui il les trouve détestable.
 ex: qu'est ce qu'il ya de plus con qu'une étoile, au monde.

- puis il redescend sur la terre et il parle de tous les cons qu'il ya sur la terre. En plus elle sens mauvais
 ex: celle qui chlingue, la plus paumée des plané
 - et dans le texte, il ya beaucoup de ponctuation.

ex: Non? Dis, non? Ecoute, Thérèse, je vais me le faire ce salaud de Berthold.

Sa montre que son coeur va très vite et qu'il n'arrive pas à reprendre toujours sa respiration.

8. Et les auteurs difficiles ?

Les textes de Pennac et de Giono sont provocateurs. Qu'on les aime ou qu'on les repousse, leur "technicité" saute aux yeux.

Guillaume a bien vu le problème. *"C'est bien, maintenant on sait les voir. Mais il y a des auteurs qui sont difficiles. Pas à comprendre. Ils sont difficiles parce qu'on ne voit pas comment ils écrivent. Maupassant (que l'on étudie en lecture longue) et bien, on dirait qu'il veut cacher comment il fait"*.

C'est vrai, que dire sur Maupassant ? Les critiques parlent même de sa simplicité, et il n'y a rien de plus complexe pour un élève que de démonter la simplicité. Nous retrouvons ici la remarque de cet élève de seconde qui se plaignait de n'avoir rien à dire. *"On est bloqué sur Maupassant"* a dit Elodie, porte-parole improvisée de la classe. L'exercice veut que l'on dise des choses, comment donc trouver quelque chose à dire.

Partir simplement des impressions de lecture peut vite mener à une impasse. J'évoque ici un dialogue qui a eu lieu dans la classe autour de "La main de l'écorché".

- *Comment réagissez-vous au texte ?*
- *Ca fait peur.*
- *Mais encore ?*
- *On se demande si ça a existé. On dirait que tout est vrai.*
- *Tu peux m'expliquer ?*
- *(silence) Oui. C'est pas comme dans les films d'horreur où on voit une main étrangler un bonhomme. On sait que ce n'est pas possible. Mais là, on ne sait même pas que c'est elle qui l'a fait. Maupassant le dit jamais.*
- *Et si on essayait de voir comment il ne le dit pas, comment il ne donne pas d'explications ?*
- *Je ne comprends pas.*
- *Je m'explique... Si on essayait de voir comment Maupassant ne quitte jamais la réalité. Il nous force presque à croire que c'est la main qui a tué sans jamais l'affirmer. Essayez de me donner un exemple..;*
- *(silence) Ah oui, l'histoire de la porte...*
- *Oui par exemple. Dans cet épisode on voit bien que...*

Et c'est moi qui, à force de questions, ai guidé l'explication jusqu'à son terme¹³. Les élèves n'ont eu, alors qu'à rédiger, en guise d'explication, un résumé du cours qu'ils venaient d'entendre...

Cette dérive bien sûr involontaire, me semble provenir d'un excès d'ambition ou du moins, de précipitation du professeur.

13. Pour découvrir un modèle d'explication guidée, lire le livre de G. Niquet, *Enseigner le Français. Pourquoi ? Comment ?*, Nathan.

Les élèves ont bien compris le texte et ont su retrouver le projet de Maupassant. Ils ont l'intuition que le fantastique est au creux de cette hésitation entre dire et ne pas dire, expliquer et ne pas expliquer.

Mais, si, pour Giono, les effets stylistiques étaient concentrés autour d'une volonté de montrer presque caricaturale, pour Maupassant, la chose est plus diffuse. Les artifices littéraires qu'il utilise sont distribués tout au long du texte et forment un réseau si complexe qu'un élève de 4^e n'est pas à même de le débrouiller seul.

J'aurais pu donc être plus guidant. J'aurais pu choisir dans le questionnaire aide-mémoire, les questions permettant de débrouiller le faisceau de problèmes que pose l'écriture de Maupassant. Mais encore une fois, je risquais de me retrouver dans une pédagogie de la réponse où l'élève n'est pas maître de sa recherche. Ses réponses certes m'intéressent, mais son questionnement sur le texte m'intéresse encore plus.

J'ai donc trouvé une voix moyenne où mon degré de guidage essayait de respecter au maximum le statut de l'élève chercheur.

9. Un exemple : "La peur" de Maupassant.

J'ai donné à lire, à la maison, la nouvelle "La peur".

Retour en classe, et discussion autour de cette nouvelle. Après quelques éclaircissements sur l'histoire, les élèves, comme je m'y attendais, ont tout de suite dit leur difficulté à analyser le récit.

"C'est comme pour "La main de l'écorché", on dirait qu'il veut nous raconter que ça c'est passé vraiment..."

A part ça, je vois pas quoi dire..."

J'ai arrêté là cette discussion et j'ai demandé à chacun de prendre un crayon gris et d'encadrer un passage que je reproduis ici.

J'avais pour ce travail, un double objectif :

dans un premier temps : faire repérer, à partir d'un extrait, le rôle des narrateurs dans le texte fantastique ;

dans un deuxième temps, recenser les autres procédés que Maupassant utilise pour créer le fantastique.

Les élèves ont donc encadré ce que je leur demandais et j'ai posé cette simple question :

"Expliquez pourquoi j'ai choisi ce passage".

La situation était provoquante et a provoqué la discussion. Toujours par groupe de quatre, les élèves ont cherché une série de justifications et, de retour en classe entière, chaque groupe a proposé son interprétation. Il y a eu, bien sûr négociation,

LA PEUR

A J.-K. Huysmans

On remonta sur le pont après dîner. Devant nous, la Méditerranée n'avait pas un frisson sur toute sa surface qu'une grande lune calme moirait. Le vaste bateau glissait, jetant sur le ciel, qui semblait ensemencé d'étoiles, un gros serpent de fumée noire ; et, derrière nous, l'eau toute blanche, agitée par le passage rapide du lourd bâtiment, battue par l'hélice, moussait, semblait se tordre, remuait tant de clartés qu'on eût dit de la lumière de lune bouillonnant.

Nous étions là, six ou huit, silencieux, admirant, l'œil tourné vers l'Afrique lointaine où nous allions. Le commandant, qui fumait un cigare au milieu de nous, reprit soudain la conversation du dîner.

« Oui, j'ai eu peur ce jour-là. Mon navire est resté six heures avec ce rocher dans le ventre, battu par la mer. Heureusement que nous avons été recueillis, vers le soir, par un charbonnier anglais qui nous aperçut. »

Alors un grand homme à figure brûlée, à l'aspect grave, un de ces hommes qu'on sent avoir traversé de longs pays inconnus, au milieu de dangers incessants, et dont l'œil tranquille semble garder, dans sa profondeur, quelque chose des paysages étranges qu'il a vus ; un de ces hommes qu'on devine trempés dans le courage, parla pour la première fois :

« Vous dites, Commandant, que vous avez eu peur ; je n'en crois rien. Vous vous trompez sur le mot et sur la sensation que vous avez éprouvée. Un homme énergique n'a jamais peur en face du danger pressant. Il est ému, agité, anxieux ; mais la peur, c'est autre chose. »

Le commandant reprit en riant :

« Fichtre ! je vous réponds bien que j'ai eu peur, moi. »

Alors l'homme au teint bronzé prononça d'une voix lente :

— Permettez-moi de m'expliquer ! La peur (et les hommes les plus hardis peuvent avoir peur), c'est quelque chose d'effroyable, une sensation atroce, comme une décomposition de l'âme, un spasme affreux de la pensée et du cœur, dont le souvenir seul donne des frissons d'angoisse. Mais cela n'a lieu, quand on est brave, ni devant une attaque, ni devant la mort inévitable, ni devant toutes les formes connues du péril : cela a lieu dans certaines circonstances anormales, sous certaines influences mystérieuses, en face de risques vagues. La vraie peur, c'est quelque chose comme une réminiscence des terreurs fantastiques d'autrefois. Un homme qui croit aux revenants, et qui s'imagine apercevoir un spectre dans la nuit, doit éprouver la peur en toute son épouvantable horreur.

Moi, j'ai deviné la peur en plein jour, il y a dix ans environ. Je l'ai ressentie, l'hiver dernier, par une nuit de décembre.

mais tous sont tombés d'accord pour dire que j'avais choisi cet extrait "à cause des narrateurs". L'extrait a très vite trouvé sa problématique :

"Pourquoi Maupassant a-t-il choisi trois narrateurs au lieu d'un ?"

Cette question initiale, nous l'avons appelée "idée générale du passage", même si cette dénomination est un peu réductrice.

Les élèves ont alors échangé leurs analyses en s'appuyant sur le texte et, en travail individuel, ont rédigé une explication dont je donne ici l'exemple de Guillaume.

I) Les narrateurs

1) Dans le texte "La peur" de Guy de Maupassant, il y a 3 narrateurs distincts :

- il y a le "nous" qui est le "je" + qqn. Ce "je" est à la fois le conteur et un témoin ; il décrit la scène de son point de vue.
ex: "Nous étions là, six ou huit, admirant, l'œil tourné vers l'île lointaine où nous allions."
- il y a le commandant qui raconte une histoire plausible ce qui nous donne une certaine confiance en l'auteur.
ex: "Oui, j'ai eu peur ce jour-là. Mon navire est resté dix heures avec ce rocher dans le vent, battu par la mer. Heureusement que nous avons été recueillis, vers le soir, par un charbonnier anglais qui nous aperçut."
- il y a un homme bigarré, son aspect seulement fut, sur le lecteur, une drôle d'impression.

ex: " Alors un grand homme à la tête brûlée, à l'aspect grave, un de ces hommes qu'on sent avoir traversé de longs pays inconnus, au milieu de dangers incessants, et dont l'œil tranquille semble garder, dans sa profondeur, quelque chose

des pays étranges qu'il a vus, "

Cet homme n'a pas d'identité apparente ce qui garde encore plus de mystères. Ses histoires sont surnaturelles et invraisemblables ce qui provoque, chez le lecteur, une peur angoissante et qui brise la confiance que l'on avait en l'auteur.

2) Pourquoi 3 narrateurs?

Dans le texte, il y a trois narrateurs. Les deux premiers narrateurs sont là pour que le lecteur ait confiance en l'auteur et pour que la peur de la troisième histoire soit plus terrible. Le commandant est un homme sérieux c'est pourquoi raconte-t-il une histoire vraisemblable. Tandis que l'homme au visage brûlé est bizarre c'est pourquoi raconte-t-il une histoire invraisemblable.

3) Conclusion:

Les trois narrateurs sont obligatoires pour que la peur de la troisième histoire soit encore plus terrible.

A la séance suivante, j'ai donné aux élèves d'autres passages encadrés : une description, un extrait visant à semer le doute chez le lecteur, la fin... avec pour consigne d'écrire en quelques lignes la justification de ces choix.

La consigne exacte était la suivante :

Dites qu'elle est l'"idée générale" du passage.

Justifiez votre réponse en donnant des exemples que vous commenterez.

Il n'était pas question de rédiger ici un quelconque commentaire complexe et organisé. Mon objectif était de créer chez les élèves une attitude de lecteur-expert. Je voulais qu'ils apprennent, à travers l'artifice du passage encadré, à problématiser leur acte de lecture, à ne plus être de simples lecteurs-consommateurs d'histoires.

Ils ont donc relu et ont recensé une série de thèmes narratifs qui rendaient compte de façon presque exhaustive, des effets programmés par le texte. Les recherches en petits groupes ajoutées aux moments de synthèse collective n'ont cessé de mettre les élèves en situation de chercheurs. Pourtant l'influence du professeur-expert est encore sensible même si son action se situe en amont du cours. Il ne faudrait pas trop vite oublier que les élèves sont en train d'apprendre. Ils ne sont pas encore capables de tout construire par eux mêmes, le risque qu'on leur ferait courir serait alors trop grand. Certes ils ont appris à repérer des noeuds de problèmes majeurs, mais d'autres problèmes vont se poser à eux. Les lectures et les écritures à venir, les textes piégés ou encadrés, la découverte d'autres types de textes seront les supports et les outils de leurs futurs apprentissages.

En guise de conclusion.

Pour terminer ce compte rendu, je voudrais évoquer un échec et un grand éclat de rire. J'ai cru, après le travail sur "La peur", que les élèves étaient à même de me remplacer dans mon rôle "d'encadreur de passages". J'avais envie qu'ils travaillent en groupe et essaient de sélectionner, sur une autre nouvelle de Maupassant, des passages susceptibles d'être analysés.

Seul, chaque élève y serait sans doute arrivé sans drame. A quatre les débats furent houleux. J'ai assisté dans un brouhaha extraordinaire, à l'explication de texte la plus sauvage qu'il m'ait été donné de voir. Chacun justifiait son choix, expliquait ses découpages, demandait l'arbitrage du professeur. Beaucoup de choses ont été dites... et se sont perdues, tant la passion semblait s'être emparée des élèves. Après quelques instants de jubilation, j'ai dû arrêter les débats... et retrouver mon métier d'"encadreur". Mais c'est Elodie qui, proposant une synthèse de la séquence, a fait rire toute la classe en disant : "De toutes façons, il vaut mieux que ce soit vous qui nous donniez les extraits. Nous, on serait capable de tout choisir et d'écrire des explics encore plus longue que la nouvelle". Et comme elle n'avait pas envie "d'écrire des kilomètres", je me suis exécuté.