

LECTURES MÉTHODIQUES ET DISPOSITIFS DE TRAVAIL

Nathalie DENIZOT
Lycée Voltaire, Wingles

Catherine MERCIER
Lycée M. Yourcenar, Beuvry

La lecture méthodique au lycée, et plus particulièrement en classe de première, est un exercice difficile, quand on veut échapper au cours magistralement proféré, sinon dicté. L'exercice se complique encore dans les classes de première où nous enseignons ces dernières années, puisqu'il s'agit de classes d'« adaptation », c'est-à-dire comportant des élèves issus de classes de BEP des lycées professionnels¹, qui ne sont pas vraiment habitués à ce type de travail, mais avec qui il faut pourtant préparer en un an la sacro-sainte liste de textes pour l'oral du bac. En début d'année, cela relève même d'un véritable casse-tête : comment faire en sorte que les élèves comprennent ce qu'est une lecture méthodique, qu'ils construisent des outils et des questionnements propres aux textes littéraires, tout en veillant à ce qu'ils disposent d'une prise de notes suffisante pour leurs révisions de fin d'année ? Que mettre donc en œuvre pour concilier à la fois l'apprentissage nécessaire, et les contraintes de l'examen, qui nécessite des traces d'un travail suffisamment abouti ?

On pourrait objecter que vouloir que les élèves aient une trace fiable dans leurs classeurs revient à les inciter au bachotage, et que cela fausse par là-même l'esprit de l'E.A.F.². Il est de bon ton en effet de prôner les lectures personnelles de l'élève, et ses

1. Nous enseignons en première SMS d'adaptation, ou en première STT d'adaptation. La plupart de ces élèves n'ont jamais suivi de seconde, classe pendant laquelle on initie les élèves à l'exercice tel qu'il sera pratiqué à l'oral du bac.

2. Épreuve Anticipée de Français.

réactions quasi spontanées face à un texte. Ce qui n'aurait rien de scandaleux si l'oral de français au bac évaluait réellement des compétences de lecture et de commentaire littéraires. Sans doute faudrait-il alors repenser le principe même de la liste, qui favorise d'autant plus en l'état le bachotage que l'on s'achemine de plus en plus vers un programme d'oeuvres imposé – et non pas de problématiques ou de genres : après « un conte philosophique de Voltaire » (toutes sections ; année 95-96), « un drame romantique » (toutes sections ; année 96-97) ou « un roman de Malraux » (sections ES, L et S ; année 96-97), le programme de l'année 97-98 ne laisse plus aucun choix : Rousseau, *Les Confessions*, I-IV (toutes sections), Giraudoux, *Electre* (ES, L et S), La Fontaine, *Fables*, VII (L seulement). On connaît les dérives induites par ce type de programme³ : inflation d'ouvrages parascolaires, qui font la fortune des éditeurs et qui semblent réduire la prestation du bac à des savoirs pré-digérés qu'il suffirait de recracher pour réussir ; risque dans les classes mêmes d'une course à l'exhaustivité sur les oeuvres, d'autant que l'entretien de dix minutes qui suit la lecture méthodique pendant l'oral de l'E.A.F. donne carte blanche à l'examineur ; tentation justement des examinateurs de poser des questions d'autant plus pointues qu'ils ont nécessairement pendant l'année planché sérieusement sur les oeuvres en question. Les Instructions Officielles sont suffisamment larges pour laisser de grandes latitudes aux examinateurs dans le choix de leurs questions – et les enseignants eux-mêmes n'indiquent pas toujours clairement sur la liste du bac leurs directions d'étude, ce qui ne facilite pas le travail de leurs collègues-examineurs !

Rompre avec ces habitudes et les dérives qu'elles entraînent demanderait peut-être aussi de donner au candidat la possibilité de réellement *travailler* le jour du bac, dans une salle silencieuse (il y a en règle général deux examinateurs par salle, et donc deux oraux qui se déroulent pendant que les deux candidats suivants « préparent »), et – pourquoi pas ? – sur un texte dont la lecture méthodique serait à construire ce jour-là, ce qui permettrait d'évaluer réellement les compétences de l'élève, et non le cours de son professeur. Nous n'en sommes pas là. Voilà pourquoi il nous semble qu'il serait malhonnête de feindre d'ignorer ces réalités, et d'envoyer des élèves au bac sans une prise de notes « révisable » dans leur classeur. Sans compter l'aspect purement psychologique, essentiel avec ces élèves d'adaptation qu'il est nécessaire de rassurer dès le début de l'année, mais pour qui il est également essentiel que l'E.A.F. soit dès le début de l'année un objectif concret.

La démarche que nous proposons ici ne se veut en aucun cas une séquence-modèle : nous ferons part de nos doutes et de nos errances autant que de nos choix ou réussites⁴. Elle tente d'envisager un apprentissage de la lecture méthodique en même temps qu'elle prend en compte les nécessités de l'examen, à savoir permettre aux élèves de disposer pour chaque texte d'une prise de notes suffisamment complète pour ne pas avoir à improviser le jour de l'oral. Cela nous a par ailleurs obligées à

3. Il en était déjà question dans un article signé de la Rédaction, « La " rénovation " du français au lycée », *Recherches* n° 20, p. 209-212.

4. Et cela d'autant plus facilement que nous avons mené ce travail pendant deux années, chacune dans une classe, et que nous l'avons modifié, amendé, amélioré d'une année sur l'autre ou même d'un lycée à l'autre !

réfléchir à une alternative possible à ce qu'il est convenu d'appeler « la prise de notes » – problème sur lequel on bute bien souvent au lycée, et sur lequel nous aurons ainsi l'occasion de revenir.

L'objectif de cette démarche est double : il s'agit à la fois pour les élèves de construire parallèlement, et selon des dispositifs divers, quatre lectures méthodiques réunies en un groupement de textes autour de portraits⁵, et en même temps de construire la notion même de lecture méthodique, et d'en acquérir les outils de base. Ainsi, le travail effectué avec la classe autour de ces quatre textes est en même temps une forme d'approche du deuxième type de sujet de l'E.A.F., le commentaire littéraire, puisqu'il vise à mettre en place un certain nombre de savoirs et de savoir-faire que l'on réinvestit lors de la préparation de l'écrit⁶.

APPRENDRE À QUESTIONNER UN TEXTE

Puisqu'il s'agit au cours de cette séquence de construire un apprentissage de la lecture méthodique, nous avons choisi comme premier objectif l'élaboration avec la classe d'une fiche technique d'analyse du portrait, pour guider le questionnement sur les quatre textes du groupement. Il est bien évident que cette démarche est facilitée par la relative homogénéité des textes en question, et qu'il n'est pas question de réduire la lecture méthodique à une grille de questionnement, si sophistiquée soit-elle. Dans le cadre cependant d'un travail sur le portrait, l'élaboration de la fiche permet en même temps aux élèves de s'interroger sur la spécificité de ce genre de texte, tout en amorçant une problématique commune au groupement.

Apprendre à questionner un texte, cela revient à s'interroger sur son fonctionnement, pour en percevoir les contraintes, les enjeux et les choix textuels de son auteur. Nous avons donc choisi de mettre dès le départ nos élèves en position de scripteurs, pour que, se heurtant à une tâche donnée d'écriture, ils soient obligés de faire des choix, sur lesquels ensuite on les amènera à réfléchir.

Ecrire...

La première tâche de cette séquence sur la lecture méthodique est donc une tâche d'écriture, paradoxe qui n'est qu'apparent pour un lecteur de *Recherches* ! Deux consignes d'écriture au choix sont proposées à la classe, et les élèves sont invités par groupe de deux à produire un portrait. Plusieurs textes ressources leur sont fournis, ainsi qu'un document reproduisant deux portraits photographiques⁷.

5. Les portraits sont ceux de : Marie Arnoux, in *L'Education Sentimentale*, G. Flaubert ; Chabert, in *Le Colonel Chabert*, H. de Balzac ; Quasimodo, in *Notre Dame de Paris*, V. Hugo ; Bérénice, in *Aurélien*, L. Aragon. Cf. annexes.

6. En classe d'adaptation, cette séquence est menée en parallèle avec un travail, en module, d'initiation au commentaire littéraire, visant à construire une représentation de ce type d'exercice.

7. Nous ne reproduisons pas ici les portraits photographiques que nous avons utilisés : n'importe lesquels (ou presque !) feraient l'affaire.

Rédigez un portrait à partir d'une des photos proposées et en suivant l'une des consignes suivantes :

a. Vous êtes un habitant de la planète Mars et vous découvrez un de ces terriens, que vous décrivez dans une lettre à vos compatriotes.

b. Vous écrivez un roman. Votre personnage principal rencontre son ennemi(e) mortel(le) que vous décrivez.

Pour réaliser votre portrait, vous pouvez vous aider d'un ou de plusieurs des textes suivants :

TEXTE 1

Pierrot-le-Fût était grand et gros, bâti un peu comme une barrique, explication logique de son sobriquet. Mais en dépit de la rondeur de ses formes, il paraissait aussi solide qu'un fût. Il avait de petits yeux porcins et une bouche sadique d'où sortaient en chaîne des obscénités tonitruantes. Sa figure rouge et un nez également vermeil témoignaient de ses intempérances* habituelles. Il buvait du cognac dans un grand verre qu'il remplissait incessamment et, bien qu'il ne parût pas en résulter pour l'instant d'effets dévastateurs, il fallait très probablement tenir compte que sa nuit ne faisait que commencer⁸.

* excès

TEXTE 2

Un extra-terrestre s'est introduit dans un cadavre pour prendre une apparence humaine. Il rend visite au docteur Blain.

Son visiteur était affalé dans un fauteuil. Le docteur Blain l'examina et vit un individu au teint cadavéreux, avec des yeux de poisson mort, une peau tavelée* et des mains livides et enflées. Les vêtements de l'homme l'habillaient avec autant de grâce qu'un sac.

Blain vit en lui un cas d'ulcères pernecieux – à moins qu'il ne s'agît d'un démarcheur de compagnie d'assurances plein d'espoir, à qui il n'avait l'intention de rien signer. Mais quoi que fût l'homme, décida-t-il, son expression était bizarrement tordue, et cela lui donna froid dans le dos.

« Docteur Blain, je suppose ? », dit l'homme vautré dans le fauteuil. Sa voix était un étrange gargouillement, lent, surnaturel, dont le son amena un fourmillement le long de la colonne vertébrale du docteur.

Sans attendre une réponse, ses yeux morts fixés sur Blain immobile, le visiteur ajouta : « Nous sommes un individu au teint cadavéreux, avec des yeux de poisson mort, une peau tavelée et des mains livides et enflées. »⁹

* tachetée

8. Leslie Charteris, *Une opération de propreté*, in *Faites confiance au Saint*, adapté de l'anglais par M. Michel-Tyl, Librairie Arthème Fayard, 1964.

9. Eric Frank Russel, *Impulsion*, in *La grande anthologie de la science fiction : Histoires d'extraterrestres*, présentées par Demetre Ioakimidis, Jacques Goimard et Gérard Klein, Le Livre de Poche, 1974, p. 68.
© Librairie Générale Française.

TEXTE 3

Cosette était laide. Heureuse, elle eût peut-être été jolie. Nous avons déjà esquissé cette petite figure sombre. Cosette était maigre et blême, elle avait près de huit ans, on lui en eût donné à peine six. Ses grands yeux enfoncés dans une sorte d'ombre profonde étaient presque éteints à force d'avoir pleuré. Les coins de sa bouche avaient cette courbe de l'angoisse habituelle, qu'on observe chez les condamnés et chez les malades désespérés. Ses mains étaient, comme sa mère l'avait deviné, « perdues d'engelures ». Le feu qui l'éclairait en ce moment faisait saillir les angles de ses os et rendait sa maigreur affreusement visible. Comme elle grelottait toujours, elle avait pris l'habitude de serrer ses deux genoux l'un contre l'autre. Tout son vêtement n'était qu'un haillon qui eût fait pitié l'été et qui faisait horreur l'hiver. Elle n'avait sur elle que de la toile trouée ; pas un chiffon de laine. On voyait sa peau çà et là, et l'on y distinguait partout des taches bleues ou noires qui indiquaient les endroits où la Thénardier l'avait touchée. Ses jambes nues étaient rouges et grêles. Le creux de ses clavicules était à faire pleurer. Toute la personne de cette enfant, son allure, son attitude, le son de sa voix, ses intervalles entre un mot et l'autre, son regard, son silence, son moindre geste, exprimaient et traduisaient une seule idée : la crainte.¹⁰

TEXTE 4

Le soleil illumine toujours la cuisine. Debout à côté du grille-pain, Erica contemple ses enfants, qu'elle considérait jadis comme les deux êtres les plus beaux du monde. Jeffrey a de grandes mèches blondes sales et emmêlées qui lui tombent sur les yeux à l'avant, et dans le cou à l'arrière ; il se tient mal à table, la tête dans les épaules, il avale ses oeufs au plat comme un goinfre, et il fait du bruit en mangeant. Matilda, qui arbore un air grognon et un chandail orange délavé dont on croirait qu'on a craché dessus, détache toute la croûte de son toast avec ses doigts. Et casse, et crisse, et craque.

Ces bruits résonnent dans la tête d'Erica ; encore plus fort, comme amplifiés : et CASSE, et CRISSE et CRAQUE. Non. Ça vient du dehors. Elle va à la fenêtre. Dans le champ, au fond du verger, elle voit bouger quelque chose de jaune.¹¹

Les deux consignes d'écriture orientent obligatoirement le groupe vers la production d'un portrait subjectif et l'obligent à adopter un point de vue particulier. Il s'agit dans un cas de s'imaginer martien découvrant un terrien ; dans l'autre, de faire comprendre que le personnage décrit est l'ennemi mortel de leur personnage principal. Ces contraintes d'écriture permettront une réflexion relativement complète sur le portrait lors de la reprise des travaux d'élèves. Deux cas de figure se présentent qui induiront la subjectivité et qui devront faire partie des questions essentielles lors de l'analyse du portrait : qui raconte ? qui voit ? quelles sont les conséquences de ces choix de narrateur et de point de vue sur le portrait ? Le choix d'une des deux contraintes entraîne déjà une amorçe de réflexion au sein des groupes. Il est intéressant par ailleurs

10. V. Hugo, *Les Misérables*, II, 3, 8, 1862.

11. Alison Lurie, *Conflits de famille*. © Editions Rivages, 1990.

de noter que c'est la première consigne qui a été le plus choisie : l'aspect ludique explique en partie cet engouement mais le choix d'un narrateur interne est aussi apparu aux élèves plus facile à gérer. C'est ce qui ressort des discussions lors de la reprise, et qui se trouvera conforté par les difficultés à cerner le point de vue adopté lorsque le narrateur est extérieur à l'histoire, dans les portraits étudiés par la suite. Adopter le point de vue d'un des personnages – sans employer le pronom « je » – voilà qui pose indéniablement problème. C'est une des difficultés que le travail d'écriture fera émerger, ce n'est bien sûr pas la seule. Or, l'objectif n'étant surtout pas de coincer les groupes, il s'agit aussi de leur fournir des aides pour surmonter ces problèmes d'écriture. C'est l'objectif des textes-ressources.

Ils sont volontairement très subjectifs et tous écrits à la troisième personne par un narrateur extérieur qui adopte donc le point de vue d'un personnage. Ils permettront d'ailleurs un travail ultérieur sur la focalisation et ses indices. Pour lors, ils sont livrés sans plus de commentaire aux élèves, libres à eux, s'ils le souhaitent, de s'appuyer sur l'un d'entre eux plus particulièrement ou sur tous. En règle générale, ils servent ponctuellement aux élèves qui butent sur une idée, un mot (« Madame, comment on peut dire que... ? »), qui n'arrivent pas à trouver la bonne formulation – et qui s'en réfèrent alors aux choix textuels des professionnels de l'écriture. Cette aide les amène donc rapidement à adopter la démarche du commentaire en s'interrogeant sur la façon dont les auteurs ont résolu les problèmes d'écriture qu'ils sont en train de se poser : comment commencer (ou la difficile transition narration/description) ? quel nom adopter (ou l'influence du prénom d'un personnage – on s'en souviendra pour Marie Amoux, pour la Bérénice d'*Aurélien*...) ? que peut-on savoir/dire du personnage et de son caractère (ou l'importance de décider quel type de narrateur on adopte : externe ? omniscient ?...) ? quel vocabulaire, quelles images (« On a le droit nous aussi d'employer des comparaisons ? »...) ? etc. Autant de questions qui émergent au fil de l'écriture et que le travail de groupe permet de verbaliser : les élèves sont obligés de formuler ce qui leur pose problème ou formulent des critiques sur ce qui est proposé par l'autre, ce qui les amène à expliciter ce qui, bien souvent, n'est que pressenti.

Il faut cependant veiller à ce qu'un échange ait réellement lieu. Il arrive que l'un des élèves, plus à l'aise avec l'écriture, prenne trop souvent l'initiative, le second n'osant s'exprimer : un rappel de l'intérêt même du travail de groupe et de ses règles sont alors nécessaires. Néanmoins ces cas sont assez rares et chacun finit par trouver sa place dans le groupe, aidé en cela par la tâche qui associe à la fois imagination et écriture, par les textes-ressources, mais aussi par la taille réduite du groupe et sa formation de départ (les élèves travaillent par affinités). Quand on s'entend bien, on n'hésite pas à « parler franc ». Souvent même l'avis de l'enseignante est réclamé : peut-on revenir sur la bouche alors qu'il en a déjà été question plus haut et que l'on a parlé entre temps du nez et des yeux ? Les martiens peuvent-ils connaître les mots « nez », « lèvres », ... ?

Cela peut paraître anodin, ce n'est pas le but avoué de ce dispositif, mais le plaisir visible que prennent à écrire ces élèves, pourtant généralement fâchés avec l'écriture, pourrait presque devenir un objectif en classe d'adaptation. Il s'avère d'ailleurs que la classe partant, grâce à cette séance, avec un *a priori* positif reste assez motivée tout au long de la séquence.

... et travailler à partir de ces écrits

Lors de la séance suivante, trois productions de groupe sont proposées aux élèves, accompagnées de quelques questions d'observation.

Voici des productions d'élèves :

TEXTE 1

Dans les rues de New York, deux chefs de gang se croisent. Patrick, qui a choisi le bon côté du mur, combat les délinquants qui hantent le quartier. Quant à Gaston, le tueur, il passe son temps à terroriser les gens.

Quand Patrick vit son ennemi mortel, il lui vint à la pensée l'image d'un monstre ! Gaston le tueur lui apparaissait comme le diable : il avait un regard sombre, perçant, très méchant, rien que ses yeux faisaient peur ; il avait un long nez comme un bec d'aigle, une bouche fine, presque inexistante. Ses oreilles étaient très pointues comme celles d'un lynx. Ses cheveux ressemblaient à des épines de hérisson qui le rendaient affreusement laid. Son visage était très allongé avec un menton qui se terminait en pointe. Il était si long que l'on avait l'impression qu'il n'avait pas de cou car il lui en cachait la moitié au moins.

TEXTE 2

Chers compatriotes,

Le voyage s'est très bien déroulé, mais ne vous inquiétez pas, je suis arrivé à bon port et c'est pour cela que je profite de vous décrire l'une des plus belles planètes que nous avons pu visiter. Mais les habitants sont très étranges et d'ailleurs, j'ai fait la rencontre d'une personne surnaturelle que je voudrais vous décrire.

A l'inverse de nous, c'est un monstre, il est gigantesque et me fait terriblement peur avec son visage très marqué. On dirait qu'il a souffert toute sa vie. Ses sourcils en bataille, les paupières cernées lui donnent plutôt un regard lugubre. Au milieu de sa figure, je pouvais distinguer une forme longue et grosse qui s'appelle le nez.

Ce qui me paraissait le plus choquant, ce sont les coins de sa bouche, qui avait cette courbe de l'angoisse habituelle que l'on peut observer sur les condamnés. Son front large, dégagé, me donnait l'impression d'un homme traumatisé. En tout cas, je n'aurais jamais cru que les habitants de la planète bleue ressembleraient à ces individus si bizarres et paranormaux. Mais je crois aussi que ce sera une très grande expérience pour moi tout au long de ce séjour. Je vous recontacterai très prochainement pour d'autres informations.

Je vous envoie toutes mes amitiés en espérant que cette lettre traversera l'univers.

A très bientôt.

Votre cher ami E.T.

TEXTE 3

Mes chers compatriotes,

J'ai découvert une étrange créature sur la planète bleue où je suis actuellement en visite. Cet être n'a que deux yeux noirs au milieu d'une sorte de poire. Puis se loge au centre un renifleur plus petit que nous. Cet individu a également des touffes de poils au dessus de ses orbites et se trouvent de chaque côté de la poire deux trous qui certainement lui permettent de se nourrir. D'un autre trou sort un grésillement

qui lui permet de communiquer entre extramartiens. Il a deux mains avec dix asperges puis deux jambes pour se déplacer, mais il n'a pas de queue pour voler. Sa couleur est pâle. Je viens de découvrir, il y a quelques instants, qu'on appelle cela un homme. Ils sont plus grands que nous. Enfin, j'allais oublier, ils sont vêtus d'une drôle de façon. J'espère que nous ne leur ressemblerons jamais, sinon nous deviendrions ridicules.

Consignes :

- * *Comment ces portraits sont-ils amenés ?*
- * *Relevez les informations fournies par chacun des portraits en essayant de les classer : lesquelles sont les plus nombreuses ? Sont-elles organisées ?*
- * *Que sait-on de l'identité du personnage ? Est-ce que cela agit sur le portrait ?*
- * *Le portrait dégage-t-il une impression d'ensemble ? Si oui, comment est-elle rendue ?*

Les élèves répondent tout d'abord individuellement aux questions posées. Ce premier temps de travail individuel est indispensable, pour que chacun puisse participer à la mise en commun. Puis l'enseignante note « en vrac » au tableau les propositions des élèves.

Les questions permettent à la classe de repérer les constances ou les différences de ces portraits et de réfléchir aux choix d'écriture de leurs auteurs. Les élèves remarquent, par exemple, que beaucoup ont eu recours au même procédé pour intégrer la description dans le récit : partir d'une rencontre et du regard porté par le personnage ou le narrateur. Il est alors possible de leur demander de relever les verbes de perception visuelle, fréquemment employés. Les souvenirs d'écriture portent leurs fruits, certains groupes se souviennent avoir eu du mal à « démarrer » (parmi ceux-ci, certains ont d'ailleurs eu du mal à s'en tenir à la description, mêlant au portrait de nombreux passages narratifs, ou ne parvenant jamais à commencer le portrait, lancés dans l'histoire). Les élèves constatent alors que l'auteur¹² peut se limiter à une description physique, où souvent le visage prédomine (il faut préciser que les portraits photographiques offraient de superbes gros plans de visages...) mais qu'il peut aussi donner des éléments psychologiques. L'enseignante fait observer à cette occasion que les choix ne sont pas anodins et que ce qui est laissé de côté peut être intéressant. Le problème d'écriture s'étant souvent posé dans les groupes, la classe repère enfin facilement que le portrait suit un ordre cohérent.

A l'issue de ce travail, le tableau est couvert de remarques éparses qu'il reste à organiser. La classe propose donc des regroupements, des rapprochements et parvient, avec plus ou moins d'aide, à classer l'ensemble. L'élaboration collective est parfois difficile dans une classe à effectif lourd, et l'on a alors peu de garanties que tous les élèves concourent réellement à sa confection¹³. Mais cela vaut pour tout dispositif un tant soit peu frontal ! L'objectif est que chacun reparte avec une fiche technique intitulée *L'analyse du portrait* qui reste évolutive. Elle sera complétée au gré des séances

12. Il a été décidé d'adopter, dès le début de la séance, le singulier « l'auteur », partant du principe que nous allons étudier ce qui fait la spécificité du portrait en général et par conséquent, les choix qui s'offrent à leur auteur, quel qu'il soit.

13. On pourrait, en revanche, parfaitement imaginer ce type de dispositif en module de seconde.

suivantes et tout particulièrement à la fin de la séquence, lors du bilan. Rappelons qu'il n'est pas question de réduire la lecture méthodique à une grille de questionnement, mais de constituer un point de départ pour l'analyse qui permette une relative autonomie de l'élève face aux textes.

L'exemple de fiche qui suit résulte ainsi de cette première séance ; elle est donc, à ce stade du travail, inachevée.

prépa. oral
fiche. techn

Comment analyser un portrait

I- la composition du portrait

il est intéressant d'étudier les choix de l'auteur, en ce qui concerne :

→ l'insertion dans le récit

* Comment la description est-elle amenée ? intégrée ds le récit ?

↳ Y a-t-il un verbe de percept° visuelle (voir : passif, regarder : actif, apercevoir...) ?

* Quel est le personnage qui voit : rencontre prévue ? soudaine ? due au hasard ? (tps au passé simple ?)

* Connotat° du verbe ?

apercevoir = rapidité, observer = en détail, contempler = admirat°.

→ la situat° du personnage décrit :

Lieu - que fait-il ? - Est-il seul ? ...

→ le choix des éléments décrits :

* Qu'est-ce qui est décrit ? Laisse de côté ?

↳ Éléments phys : visage ? aspect général ? taille ?

y a-t-il un champ lexical dominant ? habit ?

Quels renseignements apportent-ils sur le perso : couleurs ? connotat°.

↳ Éléments psychol° : regard sombre.

↳ Éléments concernant l'identité ? Connotat° du nom - prénom ?

⇒ Quelles conség., les choix ont-ils sur le portrait ?

* L'ordre des éléments décrits ? Est-il cohérent ?

II Le fil directeur du portrait : la subjectivité

* Qui raconte l'histoire ? Est-ce que le narrateur = perso = je, sinon

y a-t-il des intervent° du narrateur (tps du discours = présent)

Quel jugement porte-t-il sur le personnage ?

* Quel est le point de vue adopté ? qui voit ?

Cette fiche technique est donc organisée en deux parties : la composition du portrait (insertion de la description dans la narration, choix des éléments décrits, ordre des éléments), puis sa subjectivité. La tâche de l'enseignant consiste essentiellement à demander aux élèves d'accompagner chacun de ces aspects de questions plus techniques portant sur les outils d'écriture. Ainsi, à la suite de la question « Comment la description est-elle amenée ? intégrée dans le récit ? » les élèves ajoutent-ils « y a-t-il un verbe de perception visuelle (...) Connotation du verbe ? » Les problèmes rencontrés lors de l'écriture aident à questionner les textes produits.

La tâche est plus ardue en ce qui concerne le problème du point de vue. On peut remarquer en effet que cette première version de la fiche technique pose deux fois le problème du point de vue, d'abord sous la forme « quel est le personnage qui voit ? » dans la rubrique « L'insertion dans le récit » (Première partie), puis de façon plus explicite dans la deuxième partie : « quel est le point de vue adopté ? qui voit ? ». D'autre part, il est apparu l'an dernier, lorsque nous avons expérimenté cette démarche pour la première fois¹⁴, que la question « qui voit ? » ne pouvait suffire : la mode est à la « focalisation » et, si la notion de point de vue nous paraissait alors suffisante – et tout à fait opérationnelle –, les fiches contrats des oraux blancs et la panique des élèves ont eu raison de nos partis pris. Devançant les deux questions systématiques des examinateurs lors de l'entretien : « A quel type de focalisation a-t-on ici affaire ? Expliquez-moi les différentes focalisations », nous avons décidé cette année de consacrer une séance à ces problèmes¹⁵. La fiche technique est donc complétée dans un second temps, après cette séance spécifique, de la façon suivante (et les élèves suppriment en même temps la référence au point de vue dans la première partie de la fiche) :

« Quel est le point de vue adopté ? qui voit ? »

- focalisation externe (= point de vue) : témoin extérieur, ne décrit que le physique, les paroles, les acts du perso (gestes)

- focalisation interne : point de vue d'un des persos (ex. texte) : impression (pensées) du perso qui voit.

- focalisation zéro : narrateur omniscient (qui sait tout) : on connaît tous des persos : leur physique, pensées, faits, on peut connaître les pensées du perso décrit.

Remarque : Pour étudier la subjectivité, on peut chercher ds un texte : – verbe de percept visuelle + chose du sujet

– la pensée

– terme dévalorisant : ic perso. porte un jugement

– intervenant du narrateur

– adverbe d'intensité

(comparaison – voca des sentiments)

– ...

14. Voir note 4.

15. Cette séance a été organisée autour des textes d'élèves et des textes-ressources. Il ne nous semble pas nécessaire de la faire figurer ici.

PRÉPARER LA LECTURE MÉTHODIQUE EN GROUPES

Il reste maintenant à utiliser cette fiche technique pour guider la lecture méthodique des quatre portraits qui composent le groupement de textes¹⁶. L'objectif est que chaque élève se réapproprie d'abord la fiche par un temps de travail individuel : chacun a pour tâche, à l'aide de celle-ci, d'analyser un des portraits.

Mais nous compliquons le dispositif en installant les élèves en groupes de quatre – dans la mesure du possible. Ainsi, après une première lecture de tous les textes, les élèves se répartissent-ils les textes au sein du groupe et chacun se met au travail sur un texte différent. Cette disposition rappelle concrètement aux élèves que leur texte s'inscrit dans un groupement. Elle permet surtout de favoriser les échanges : ils peuvent ainsi s'interroger sur tel ou tel aspect de la fiche, si l'un d'eux demande de l'aide au groupe. Il leur est d'autre part souvent plus facile d'appeler l'enseignant à la rescousse lorsque des groupes sont formés¹⁷.

A la fin de cette séance, chaque élève a donc préparé une des quatre lectures méthodiques. L'objectif de la séance suivante est de mettre en commun les lectures méthodiques d'un même texte, et la tâche est d'élaborer un produit commun. Nous proposons éventuellement des aides aux élèves, sous forme de fiches reprenant par exemple certaines figures de style, ou faisant le point sur le discours indirect libre. Les élèves disposent également du travail sur les focalisations. Cela peut également être l'occasion d'utiliser le manuel « de méthodes »¹⁸ de la classe.

Il faut par ailleurs réorganiser la composition des groupes. Ceux-ci réunissent désormais des élèves ayant travaillé sur un même texte. Mais il ne nous semble pas possible que des élèves travaillent efficacement ensemble, si le groupe dépasse le nombre de quatre participants. Il y a donc parfois deux groupes ayant en charge le même portrait, ce qui enrichira les synthèses à venir.

Nous ne reviendrons pas ici sur l'intérêt en général du travail de groupe, ni même sur son intérêt dans le cadre de l'élaboration de lectures méthodiques¹⁹. Mais quelques remarques nous semblent s'imposer.

Il n'est pas indifférent en effet que ce travail en groupe ait été précédé d'une phase de travail individuel. Mettre les élèves au travail individuellement lors d'une première

16. Voir note 5.

17. Nous avons procédé différemment l'année précédente, en faisant travailler les élèves sur une partie seulement du questionnaire, mais sur l'ensemble des textes. Le problème était cependant que la mise en commun lors de la séance suivante avait essentiellement consisté en une sorte de collage des préparations individuelles, ce qui avait réduit l'intérêt de l'exercice.

18. Ou manuels « de langue » : il s'agit de manuels visant la préparation aux différents sujets du bac, par opposition aux manuels « de lettres », de « littérature », qui sont en général des anthologies de textes littéraires. Certains éditeurs proposent d'ailleurs des manuels remplissant ces deux fonctions.

19. Le numéro 356 des *Cahiers Pédagogiques* (septembre 97) est consacré au travail de groupe, et contient notamment une bibliographie qui permet d'aller plus loin. Plus spécifiquement, sur le travail de groupe en lecture méthodique, on lira l'article de Bertrand Daunay, Sébastien Marquet, Catherine Sauvage, « Le travail en groupes au lycée : le rôle des interactions verbales dans l'apprentissage de la lecture méthodique », *Le Français Aujourd'hui*, n° 113, mars 96, et celui de S. Marquet et C. Sauvage, « Une séquence d'apprentissage de la lecture méthodique », *Recherches* n° 25, 2^e semestre 1996.

phase, cela peut offrir une certaine garantie sur l'investissement de chacun, et éviter que l'un ou l'autre des membres du groupe ne se mette en retrait, et laisse travailler les autres.

Il est important que le premier travail en groupes soit également l'occasion d'un apprentissage du travail d'équipe : il faut mettre au point les règles du jeu, pour que chaque élève ait un rôle bien défini – rôle qui ne doit pas être le même d'une séance à l'autre. Ainsi, dans un groupe de quatre, l'un est le secrétaire de séance ; un autre prend en charge la gestion du temps, pour que le travail soit terminé dans le temps imparti ; un troisième doit veiller à ce que chacun contribue au travail commun, quitte à demander parfois à un « leader » de se taire momentanément ; le quatrième a la fonction de régulateur du groupe, pour éviter des dérives trop longues. Cette dernière tâche peut être confiée, si le groupe n'est que de trois personnes, à celui qui régule déjà le travail, mais il est intéressant de la dissocier malgré tout : cela permet aux élèves de prendre conscience que les digressions, inévitables, ne sont pas nécessairement un obstacle au travail si l'on apprend à les contrôler, à en maîtriser la durée.

Voici un exemple d'une production d'un groupe travaillant sur le portrait de Quasimodo :

Prépa oral	de l'analyse du portrait
<u>La composition du portrait</u>	
Le portrait est inséré dans le récit par un concours de grimaces. Quand l'auteur affirme : "C'était une merveilleuse grimace", il s'agit en fait du visage de Quasimodo mais l'auteur pense que c'est une grimace car il n'a pas vu le reste de son corps. Etant donné que le concours se déroulait dans une fosse, les éléments décrits sont présentés dans l'ordre suivant :	
- le nez, - la bouche, - l'œil gauche, - le sourcil, - l'œil droit, - le menton, - la lèvre, - le menton	
→ Cependant l'auteur décrit l'aspect de la grimace du principal au général	
De la bouche, on revient à l'œil gauche.	
Au départ, les spectateurs mélangent tous les éléments du visage (la grimace étant incohérente). Toutes les parties du visage se rejoignent c'est pourquoi les éléments ne sont pas décrits dans l'ordre, et l'auteur utilise un vocabulaire abstrait pour la description du portrait.	

* On peut remarquer le champ lexical de la difformité: nez tétraèdre, bouche en fer à cheval...

II (de l'émerveillement, acclamation, merveilleuse, étonnement...)

- " " " du visage: le nez, le menton...

* Connotation sur la grimace de Quasimodo

ex "la grimace sublime"

* Au 15^{ème} siècle, les personnes différentes des autres (ici Quasimodo) étaient rejetées de la société.

Ce n'est pas la grimace qui rend le visage de Quasimodo laid car en fait, ce n'est pas une grimace, c'est son visage. C'est en quelque sorte une erreur de la nature.

* Le personnage se trouve dans l'église Notre Dame de Paris.

II de fil directeur du portrait: la subjectivité

* C'est le narrateur qui raconte l'histoire. Or, le narrateur est présent dans le texte car on lit: "Nous n'essierons pas de décrire..." et "On se précipita vers la chapelle".

* C'est une focalisation ^{inter} subjective car le narrateur adopte le point de vue d'un des personnages. On comprend donc les impressions et les pensées du personnage qui voit Quasimodo.

Remarque:

* le vocabulaire dévalorisant est:

- quelques exemples: nez, tétraèdre, bouche en fer à cheval, petit œil gauche droit obscuré d'un sourcil roux en broussaille et l'autre droit disparaissait entièrement pour une énorme verrue

* le vocabulaire est aussi valorisant: merveilleuse grimace, sublime, ébloui, acclamation, reine, acclamation

Cette production peut appeler plusieurs remarques. Il est à noter par exemple la disproportion entre les deux axes de la lecture méthodique, que l'on retrouve souvent dans les travaux des groupes. Cela n'est pas dû simplement à une mauvaise gestion du temps, mais aussi au fait que cette notion de subjectivité est souvent difficile pour les élèves, et qu'ils ont du mal à voir ce que l'on peut dire à ce sujet. La reprise en classe complète, lors de la séance suivante, permet ainsi de compléter les analyses. On peut

remarquer aussi la liste des éléments décrits, « commentée » en une ligne. Cette tentative de réduire l'analyse à des relevés, qui fait de la lecture méthodique une sorte de « description » du texte, se retrouve encore davantage chez les groupes en difficulté. Là aussi, la reprise collective permet d'aller plus loin, tout en aidant les élèves à prendre conscience qu'il ne suffit pas de relever un champ lexical pour commenter un texte. La plupart des groupes ont cependant fait un effort pour donner du sens à leurs relevés, invités en cela par la fiche technique *Analyse du portrait*, qui ne dissociait jamais recherches et analyses, et par l'enseignante.

Un autre fait remarquable est l'absence quasi totale de ratures et de corrections, alors même que le stylo utilisé est un stylo-bille, qui ne peut donc être effacé. Il y a juste une trace de blanc correcteur, et une rature (sur laquelle nous reviendrons). Si cela témoigne d'un soin particulier, assez typique d'ailleurs de certains élèves d'adaptation, cela nous renseigne aussi sur la manière dont le groupe a travaillé, prenant les choses les unes après les autres, méthodiquement certes, mais sans s'autoriser à faire des liens entre différentes rubriques, liens qui auraient obligé le groupe à revenir sur tel ou tel point déjà abordé. Le seul ajout qui a été fait, à la fin (« Remarques »), permet de compléter des relevés, et non du commentaire. Ce peut être un des objectifs de la reprise collective, que d'obliger la classe, ne fût-ce que ponctuellement, à modifier en cours de travail un point déjà abordé, qui s'éclairerait par exemple différemment à l'occasion d'une remarque faite ultérieurement.

Quant à la correction des élèves – la substitution de « focalisation zéro » à « focalisation interne » précédemment écrit –, elle montre bien leur difficulté à cerner une notion complexe, devenue un passage obligé de l'enseignement du français, mais dont la conceptualisation n'est pas de l'ordre de l'évidence²⁰. Ces notions, en apparence simples et fonctionnelles, sont en effet parfois ambiguës. Ainsi, dans le texte de Hugo²¹, il est difficile d'opter pour une focalisation interne ou zéro. Le narrateur intervient, donne son avis à propos de Quasimodo, mais connaît aussi les pensées de plusieurs personnages, de la foule entière ; en revanche, il ne connaît pas celles de Quasimodo et semble découvrir en même temps que les spectateurs qu'il ne s'agit pas d'une grimace, mais d'un visage. Un petit sondage auprès de nos collègues a permis de vérifier que dans ce cas la focalisation est difficile à nommer et peut varier d'un enseignant à l'autre. Comment exiger dans ce cas des élèves (de lycée, rappelons-le...) qu'ils trouvent la bonne dénomination ? Mais surtout, est-ce vraiment nécessaire ? Le commentaire se réduit-il à une succession de termes savants ? Le risque est que les élèves finissent par le croire, si l'on privilégie l'usage de ce vocabulaire de la narratologie à la construction même du sens. Il n'est évidemment pas question ici de renier l'utilité d'un vocabulaire spécifique au commentaire, que les élèves doivent maîtriser pour expliquer un texte, mais d'accorder à celui-ci sa juste place dans l'explication. Ainsi, en ce qui concerne les focalisations, il nous paraît surtout essentiel d'apprendre aux élèves à repérer « celui

20. On peut lire par exemple le numéro du *Français Aujourd'hui* consacré au sujet : *Le point de vue*, n° 98, juin 1992, et notamment l'article de Marie-Anne Paveau sur « Le " point de vue " des manuels », ou encore, dans le n° 109, *Didactique du français : langue et textes*, mars 1995, « Focalisation : lectures de Genette et pratiques scolaires », de M.-A. Paveau et Isabelle Pécheyran.

21. Cf. annexe, portrait de Quasimodo.

qui voit » dans un texte (en étudiant les procédés appropriés) et à s'en servir pour la lecture méthodique (en se demandant ce que le choix du point de vue apporte au portrait).

REPRENDRE LES TRAVAUX DE GROUPES

A l'issue de cette phase de travaux de groupes, les productions des différents groupes sont récupérées par l'enseignante, qui se charge de dactylographier l'ensemble. Lorsque deux groupes ont travaillé sur un même texte, elle fusionne les travaux, de manière à ne proposer à la classe qu'un seul document par texte.

L'objectif est maintenant d'élaborer la version définitive des quatre lectures méthodiques, en reprenant avec la classe les travaux de groupes, à raison d'une séance pour chacun des quatre portraits du groupement.

En effet, si les dispositifs mis en place jusqu'alors permettaient de rendre les élèves actifs et de les mettre réellement en situation d'apprentissage de la lecture méthodique, ils ne suffisent pas à préparer les élèves à l'épreuve orale. L'objectif de la dernière phase de cette séquence est donc double : il est indispensable, d'une part que chaque élève ait travaillé sur tous les textes, et d'autre part qu'il en conserve une trace écrite, fiable, qui lui permettra de réviser efficacement.

Cette double question du travail des élèves, et de la trace de ce travail pose problème tout au long de l'année, et de façon de plus en plus cruciale au fur et à mesure qu'approche l'échéance de juin et que les semaines paraissent courtes. Il s'agit en fait d'un problème que l'on rencontre dans toutes les disciplines et à tous les niveaux : comment faire travailler les élèves tout en leur permettant de conserver un écrit qui ne soit pas seulement le résultat de leur propre travail mais qui tienne en même temps compte de celui-ci, bref sans distribuer un « corrigé-type » ? Il « suffirait » *a priori* que les élèves « prennent des notes » ; seulement voilà, on l'entend bien assez dans nos lycées, de la seconde à la terminale, toutes séries confondues : ils (et pas seulement nos élèves de séries technologiques) ne savent pas « prendre des notes » ! Faut-il vraiment s'en étonner, quand on sait la complexité de l'exercice ? Et d'ailleurs, à quoi cela sert-il la plupart du temps que les élèves de lycée sachent « prendre des notes », sinon à permettre aux enseignants de parler, sans avoir à dicter ? Si tant de collègues acceptent d'envisager un apprentissage de la prise de notes – apprentissage qui se réduit en général à une liste d'abréviations et à quelques conseils « méthodologiques » – c'est pour mieux continuer à faire cours magistralement. Le confort du professeur prime, comme souvent !

Plutôt qu'un objet de lamentations, il s'agit donc pour nous d'une réalité à prendre en compte quotidiennement : nos élèves ne savent pas prendre des notes *et* réfléchir en même temps, donc ils ne savent pas prendre de notes du tout, si l'on admet que la prise de notes nécessite un difficile travail de réflexion – sélectionner l'essentiel, synthétiser, reformuler...²² Constat qui n'est pas à prendre comme une démission : nous ne

22. Pour une réflexion et des propositions didactiques sur la prise de notes, voir l'article de Daniel Bessonnat, « La prise de notes au collège », *Pratiques* n° 86, juin 1995, p. 53 sq.

renonçons pas à aider nos élèves dans cet apprentissage nécessaire, mais ce n'est pas l'objet de cette démarche, qui vise prioritairement d'autres apprentissages. D'autres moments dans l'année sont consacrés plus spécifiquement à la prise de notes en tant que telle, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Nous avons ainsi choisi un dispositif qui permette de conserver des traces écrites du travail collectif de reprise des travaux de groupes, sans que cela monopolise toute l'énergie des élèves. La synthèse des travaux de groupes (qui avait été au préalable, comme nous l'avons dit plus haut, dactylographiée) a été également photocopiée sur un transparent (ainsi que le portrait étudié). L'enseignante distribue par ailleurs à quelques élèves cette même synthèse, photocopiée sur un format A3 pour faciliter la prise de notes : les élèves peuvent ainsi compléter sur la page de droite laissée vierge (par un système de flèches ou de numéros) les remarques figurant sur la page de gauche :

1ère SMS - préparation à l'oral

REPRISE DE LA LECTURE METHODIQUE N° 3
Flaubert, *L'Education Sentimentale* : portrait de Marie Arnoux

I- LA COMPOSITION DU PORTRAIT

* Le portrait est amené dans le récit par une rencontre : Frédéric Moreau rencontre Madame Arnoux, la femme d'un industriel :

> "Ce fut comme une apparition" : l'auteur emploie une comparaison pour mettre la jeune femme en valeur. Le mot "apparition" connote la soudaineté (impression renforcée par le passé-simple "fut") mais aussi l'aspect divin de la jeune femme (sa sainteté, sa pureté, on saura plus tard qu'elle s'appelle Marie). Cet aspect divin se retrouve dans le paragraphe suivant avec le mot "éblouissement".

⇒ Frédéric est donc ébloui par la beauté divine de la jeune femme (qu'il ne connaît pas). C'est une rencontre soudaine, due au hasard.

* La jeune femme décrite est assise sur un banc, dans un bateau, elle est seule, elle brode et elle garde la même attitude.

⇒ la jeune femme doit être quelqu'un de patient, calme.

* La description suit le regard de Frédéric : "elle leva la tête". Puis elle devient plus détaillée (cf texte) au fur et à mesure de ses déplacements.

> il y a donc alternance entre le texte descriptif et le texte narratif : cf texte.

○

* Les éléments physiques que le narrateur décrit sont : cf texte.

> le champ lexical employé est celui de la beauté.

> champ lexical de l'apparence générale

> champ lexical des vêtements : cf texte

> champ lexical du visage : idem

> champ lexical des couleurs.

⇒ Pour ce qui est de ses habits, ils nous montrent qu'elle a de la classe, qu'elle est élégante et issue d'un milieu riche.

⇒ Frédéric décrit la jeune femme de façon précise. Le champ lexical des couleurs peut nous permettre de s'imaginer ou de dessiner un tableau de la jeune femme.

⇒ l'auteur laisse de côté le caractère de Madame Arnoux

> l'auteur emploie le champ lexical de l'amour et de la beauté : éblouissement, amoureux, splendeur ...

> Il y a plusieurs verbes de perception visuelle : "apparition" - apercevoir (passif + rapidité) - regarder (actif) - "observer" (regarder longtemps)

⇒ le personnage qui voit est Frédéric, un jeune provincial.

* On ne sait pas si la jeune femme est grande, petite, mince ou bien portante, il laisse de côté l'aspect général.

* La description montre que Frédéric est en admiration devant elle : il est amoureux.

* Frédéric ne connaît pas l'identité de cette jeune femme.

Les élèves-scripteurs sont au nombre de deux, éventuellement aidés par leur voisin, lorsque le rythme s'accélère. Ils appartiennent aux groupes qui ont travaillé sur le portrait étudié et, au milieu de la reprise, peuvent passer le relais à un autre membre du groupe. Ils se consacrent uniquement à la prise de notes : ils notent toutes les modifications proposées par la classe, ils barrent ce qui n'a pas été retenu, ils associent les remarques regroupées par la classe, ils renvoient dans une autre partie ce qui doit l'être... Régulièrement, l'enseignante interrompt la reprise et un élève rappelle ce qui vient d'être dit, ce qui permet à la fois de recentrer l'attention de l'ensemble de la classe, et de compléter éventuellement la prise de notes.

Cette reprise est facilitée par l'utilisation du rétroprojecteur. Les élèves sont invités, après relecture du portrait sur lequel on travaille, à lire la synthèse des travaux de groupes, et à l'améliorer. Les corrections permettent des mises au point sur certaines notions : sur la distinction narrateur/auteur, sur le champ lexical qui devient souvent un sac fourre-tout peu cohérent, sur certains procédés d'écriture (métaphore, personnification, ...). Il arrive, surtout lors des deux premières reprises, que l'enseignante guide la réflexion par des questions sur la pertinence d'un outil d'écriture, sur l'efficacité d'une explication, sur les distorsions par rapport à la notion de commentaire telle que nous l'avons définie en module. Mais en règle générale, les élèves voient bien mieux ce qui pêche dans les travaux des autres et les remarques ne manquent pas.

La part essentielle de cette reprise est ainsi consacrée au travail même de commentaire. Dès la première synthèse, les élèves sont amenés à remarquer que les relevés de procédés d'écriture sont rarement suivis de commentaire et que les élèves accumulent beaucoup de remarques dont on a du mal à suivre la logique (ceci est d'autant plus frappant que la synthèse des travaux des deux groupes provoque une multiplication des remarques). Aussi proposons-nous, lors de la première reprise, de procéder très méthodiquement et d'adopter un système de signes qui permettra de n'oublier aucun élément du commentaire (* : idée, ce que l'on veut montrer, étudier - > : outils d'analyse, étude des procédés d'écriture - $\Rightarrow$: commentaire des effets produits par ces procédés ou « à quoi cela sert-il dans le texte ? »). Ce système, même s'il peut paraître un peu réducteur, comme tout système, facilite les reprises en classe suivantes, pour lesquelles la synthèse informatisée adoptera ces signes : les élèves repèrent les manques, réorganisent les remarques en rattachant tel ou tel procédé à telle idée, ajoutent des commentaires. En outre, les signes facilitent aussi la prise de notes des élèves-scripteurs.

On s'attache également à adopter une logique qui soit propre au texte étudié, quitte à s'éloigner de l'ordre adopté dans la fiche. C'est le moment de prendre en compte la spécificité de chaque texte. Les élèves peuvent enfin rééquilibrer les deux axes de la lecture méthodique en complétant l'étude de la subjectivité : il suffit bien souvent de faire « glisser » certains éléments du premier au deuxième axe, occasion de préciser à nouveau cette notion problématique de subjectivité.

Voici, par exemple, le même document que précédemment après travail collectif : certaines choses ont été supprimées (voir les ratures), d'autres déplacées ou complétées (voir en particulier la page de droite).

1ère SMS - préparation à l'oral

REPRISE DE LA LECTURE METHODIQUE N° 3

Flaubert, *L'Education Sentimentale* : portrait de Marie Arnoux

I- LA COMPOSITION DU PORTRAIT

* Le portrait est amené dans le récit par une rencontre : Frédéric Moreau ~~rencontre~~
~~Madame Arnoux, la femme d'un industriel~~

> "Ce fut comme une apparition" : l'auteur emploie une comparaison pour mettre la jeune femme en valeur. Le mot "apparition" connote la soudaineté (impression renforcée par le passé-simple "fut") mais aussi l'aspect divin de la jeune femme (sa sainteté, sa pureté, on saura plus tard qu'elle s'appelle Marie). Cet aspect divin se retrouve dans le paragraphe suivant avec le mot "éblouissement".

⇒ Frédéric est donc ébloui par la beauté divine de la jeune femme (qu'il ne connaît pas). C'est une rencontre soudaine, due au hasard.

* ~~La jeune femme décrit est assise sur un banc, dans un bateau, il est assis, il~~
~~grande et elle garde la même attitude.~~

>
~~La jeune femme doit être quelqu'un de posé, calme.~~

* La description suit le regard de Frédéric : ~~elle lève la tête~~. Puis elle devient plus détaillée (cf texte) au fur et à mesure de ses déplacements.

> il y a donc alternance entre le texte descriptif et le texte narratif : cf texte.

⇒

* Les éléments physiques que le narrateur décrit sont : cf texte.

> ~~le champ lexical employé est celui de la beauté.~~

> ~~champ lexical de l'apparence générale~~

> ~~champ lexical des vêtements~~ : cf texte

> ~~champ lexical du visage~~ : idem

> ~~champ lexical des couleurs~~

Pour ce qui est de ses habits, ils nous montrent ~~qu'elle a de la classe~~, qu'elle est élégante et issue d'un milieu riche.

⇒ Frédéric décrit la jeune femme de façon précise. Le champ lexical des couleurs peut nous permettre de s'imaginer ou de dessiner un tableau de la jeune femme.

⇒ l'auteur laisse de côté le caractère de Madame Arnoux

II l'auteur emploie le ~~champ lexical de l'admiration et de la beauté~~ : éblouissement, amoureusement, splendeur... = personnification

localisation : intérieure.

> Il y a plusieurs verbes de perception visuelle : "apparition" - apercevoir (passif + rapidité) - regarder (actif) - "observer" (regarder longtemps)

⇒ le personnage qui voit est Frédéric, ~~un jeune provincial~~.

* ~~On ne voit pas si la jeune femme est grande, petite, mince ou bien portante, il laisse de côté l'aspect extérieur.~~

* La description montre que Frédéric est en admiration devant elle : il est amoureux.

* ~~Frédéric ne connaît pas l'identité de cette jeune femme.~~

* I la rencontre par hasard sur 1 bateau.
Rencontre unilatérale car elle ne le voit pas.

> l'auteur choisit de présenter son personnage tout seul.
et rejette à la fin de la proposition
Frederic peut fantasmer, peut se déplacer pour mieux l'admirer.

⇒ progression de la description : De son physique jusqu'au fantasme

> champ lexical des formes

> couleurs pastel : douceur, beauté, pureté
comme Arnaux ^{paraît} est rayonnante grâce au contraste de la couleur
de sa peau et de celle de ses vêtements. Ses couleurs et contraste
font penser à 1 tableau impressionniste.

> Cette personnification montre que Frederic aimerait toucher son visage

Ses sentiments sont de + en + forts et son regard de + en + actif.

> Voca. valorisant, personnifiant, hyperbole

Il faut préciser que ce travail d'amélioration des travaux de groupes s'accompagne d'un travail sur le portrait étudié (d'où l'intérêt de la photocopie du portrait étudié sur transparent, auxiliaire très précieux grâce auquel on peut reprendre très rapidement le travail). Les élèves sont amenés à repérer individuellement sur leur texte les procédés évoqués dans la synthèse, voire à en chercher de nouveaux ; ces recherches alternent avec la réflexion collective, ce qui oblige chacun à se mettre au travail très régulièrement. Cela permet de « récupérer » les rêveurs éventuels et de les recentrer sur le texte. Car, c'est une évidence déjà énoncée précédemment, comme pour tout dispositif frontal, on ne peut s'assurer ici que chacun suive d'un bout à l'autre de la séance le travail proposé. Bien sûr, le rôle de l'enseignante est de « gérer le groupe-classe », et d'encourager les plus discrets à donner leur avis, à proposer une solution, en incitant certains à laisser la parole aux autres, mais cela ne suffit pas forcément. Par ailleurs, on s'aperçoit au fil des reprises que certains automatismes se créent, les élèves repèrent assez vite ce qui a déjà été signalé pour les lectures méthodiques précédentes (repérant par exemple ce qui est du domaine du subjectif, distinguant auteur/narrateur...), mais l'évaluation finale et le premier bac blanc montreront que ce n'est pas le cas pour tous.

Ces reprises collectives sont aussi l'occasion de compléter, ou d'améliorer la fiche technique *L'analyse du portrait*, qui avait été commencée au début de la séquence.

A la suite de chacune de ces séances de reprise, l'enseignante prend en charge la mise au propre définitive, à partir des notes des élèves-scripteurs, et distribue un polycopié bien propre (nous bénissons alors le traitement de texte, qui permet de « traiter » la première version des travaux de groupes, en ajoutant, déplaçant, supprimant... ce qui facilite le travail). Bien sûr, c'est un dispositif relativement lourd, qu'on ne saurait prolonger toute l'année. Et il ne règle pas les problèmes spécifiques à l'oral que rencontrent les élèves. Mais ceux-ci font l'objet d'autres séances, d'autres dispositifs. Il est impossible et illusoire de vouloir remédier à tout en même temps, et de vouloir viser tous les apprentissages en une seule séquence.

BILAN

L'intérêt de ce travail nous semble double : il permet d'abord d'initier en douceur à la lecture méthodique des élèves non familiarisés avec l'exercice. La variété des dispositifs, – individuel, de groupe, frontal avec rétroprojection – et des supports – photos, textes, productions d'élèves – offre une approche diversifiée, de manière à alterner les modes d'apprentissages. Mais cette diversité est également en elle-même un objectif : il s'agit, en effet, dès cette première séquence de préparation de l'oral de l'E.A.F., de mettre véritablement les élèves au travail, et de les aider à construire une représentation du commentaire littéraire par des voies diverses. Les lectures méthodiques ainsi élaborées deviennent le fruit d'un travail à la fois individuel et collectif, dont chacun connaît les étapes, et non un produit fini émanant de l'enseignant qui livrerait la lecture méthodique de chaque texte²³.

23. Un article de Jean-Marie Fournier et Bernard Beck, « La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée », in *Pratiques* n° 95, septembre 1997, propose à cet égard une réflexion intéressante sur « l'enseignement disciplinaire de la lecture » au collège et au lycée.

Il est clair cependant que l'ensemble de la démarche est coûteuse, tant en travail pour l'enseignant qu'en temps avec les élèves. Il n'est donc pas question de la généraliser à toutes les séances de lecture méthodique. Il nous semble néanmoins que tous ces détours ne sont pas inutiles, et l'expérience prouve que les élèves ont acquis lors de ces séances des compétences d'analyse textuelle qui constituent autant de bases pour les travaux à venir. En ce sens, cette séquence dépasse le simple cadre du groupement de textes qui lui sert en même temps de prétexte pour des apprentissages plus larges.

Annexes

GROUPEMENT DE TEXTES N° 1 : ÉTUDES DE PORTRAIT

TEXTE 1

C'était une merveilleuse grimace, en effet, que celle qui rayonnait en ce moment au trou de la rosace. Après toutes ces figures pentagones, hexagones et hétéroclites qui s'étaient succédé à cette lucarne sans réaliser cet idéal du grotesque qui s'était construit dans les imaginations exaltées par l'orgie, il ne fallait rien moins, pour enlever les suffrages, que la grimace sublime qui venait d'éblouir l'assemblée. Maître Coppenole lui-même applaudit ; et Clopin Trouillefou, qui avait concouru, et Dieu sait quelle intensité de laideur son visage pouvait atteindre, s'avoua vaincu. Nous ferons de même. Nous n'essaierons pas de donner au lecteur une idée de ce nez tétraèdre, de cette bouche en fer à cheval, de ce petit oeil gauche obstrué d'un sourcil roux en broussailles tandis que l'oeil droit disparaissait entièrement sous une énorme verrue, de ces dents désordonnées, ébréchées çà et là, comme les créneaux d'une forteresse, de cette lèvre calleuse sur laquelle une de ces dents empiétait comme la défense d'un éléphant, de ce menton fourchu, et surtout de la physionomie répandue sur tout cela, de ce mélange de malice, d'étonnement et de tristesse. Qu'on rêve, si l'on peut, cet ensemble.

L'acclamation fut unanime. On se précipita vers la chapelle. On en fit sortir en triomphe le bienheureux pape des fous. Mais c'est alors que la surprise et l'admiration furent à leur comble. La grimace était son visage.²⁴

TEXTE 2

Le jeune avoué demeura pendant un moment stupéfait en entrevoyant dans le clair-obscur le singulier client qui l'attendait. Le colonel Chabert était aussi parfaitement immobile que peut l'être une figure de cire de ce cabinet de Curtius où Godeschal avait voulu mener ses camarades. Cette immobilité n'aurait peut-être pas été un sujet d'étonnement, si elle n'eût complété le spectacle surnaturel que présentait l'ensemble du personnage. Le vieux soldat était sec et maigre. Son front, volontairement caché sous les cheveux de sa perruque lisse, lui donnait quelque chose de mystérieux. Ses yeux paraissaient couverts d'une taie transparente : vous

24. Victor Hugo, *Notre Dame de Paris*, 1831.

eussiez dit de la nacre sale dont les reflets bleuâtres chatoyaient à la lueur des bougies. Le visage pâle, livide, et en lame de couteau, s'il est permis d'employer cette expression vulgaire, semblait mort. Le cou était serré par une mauvaise cravate de soie noire. L'ombre cachait si bien le corps à partir de la ligne brune que décrivait ce haillon, qu'un homme d'imagination aurait pu prendre cette vieille tête pour quelque silhouette due au hasard, ou pour un portrait de Rembrandt, sans cadre. Les bords du chapeau qui couvrait le front du vieillard projetaient un sillon noir sur le haut du visage. Cet effet bizarre, quoique naturel, faisait ressortir, par la brusquerie du contraste, les rides blanches, les sinuosités froides, le sentiment décoloré de cette physionomie cadavéreuse. Enfin l'absence de tout mouvement dans le corps, de toute chaleur dans le regard, s'accordait avec une certaine expression de démente triste, avec les dégradants symptômes par lesquels se caractérise l'idiotisme, pour faire de cette figure je ne sais quoi de funeste qu'aucune parole humaine ne pourrait exprimer. Mais un observateur, et surtout un avoué, aurait trouvé de plus en cet homme foudroyé les signes d'une douleur profonde, les indices d'une misère qui avait dégradé ce visage, comme les gouttes d'eau tombées du ciel sur un beau marbre l'ont à la longue défiguré. Un médecin, un auteur, un magistrat eussent pressenti tout un drame à l'aspect de cette sublime horreur dont le moindre mérite était de ressembler à ces fantaisies que les peintres s'amuse à dessiner au bas de leurs pierres lithographiques en causant avec leurs amis.²⁵

TEXTE 3

Frédéric, pour rejoindre sa place, poussa la grille des Premières, déranger deux chasseurs avec leurs chiens.

Ce fut comme une apparition :

Elle était assise, au milieu du banc, toute seule ; ou du moins il ne distingua personne, dans l'éblouissement que lui envoyèrent ses yeux. En même temps qu'il passait, elle leva la tête ; il fléchit involontairement les épaules ; et, quand il se fut mis plus loin, du même côté, il la regarda.

Elle avait un large chapeau de paille, avec des rubans roses qui palpaient au vent derrière elle. Ses bandeaux noirs, contournant la pointe de ses grands sourcils, descendaient très bas et semblaient presser amoureusement l'ovale de sa figure. Sa robe de mousseline claire, tachetée de petits pois, se répandait à plis nombreux. Elle était en train de broder quelque chose ; et son nez droit, son menton, toute sa personne se découpait sur le fond de l'air bleu.

Comme elle gardait la même attitude, il fit plusieurs tours de droite et de gauche pour dissimuler sa manoeuvre ; puis il se planta tout près de son ombrelle, posée contre le banc, et il affectait d'observer une chaloupe sur la rivière.

Jamais il n'avait vu cette splendeur de sa peau brune, la séduction de sa taille, ni cette finesse des doigts que la lumière traversait. Il considérait son panier à ouvrage avec ébahissement, comme une chose extraordinaire. Quels étaient son nom, sa demeure, sa vie, son passé ? Il souhaitait connaître les meubles de sa chambre, toutes les robes qu'elle avait portées, les gens qu'elle fréquentait ; et le désir de la possession physique même disparaissait sous une envie plus profonde, dans une curiosité douloureuse qui n'avait pas de limites.²⁶

25. Honoré de Balzac, *Le Colonel Chabert* (Chapitre 1).

26. Gustave Flaubert, *L'Education sentimentale*, 1869.