

QU'EST DEVENUE L'EXPLICATION DE TEXTE A L'ORAL AU BAC ?

Officiellement : «la lecture méthodique»...

Roseline Tiset
Lycée Pasteur - Lille

En réalité : En dépit d'une intention louable de clarification des démarches, d'une réelle recherche de rigueur, dans l'utilisation, convenue, d'outils «techniques» enseignables (c'est-à-dire non assimilables à l'intuition ou la visitation des Muses), les vieux pièges demeurent, les ambiguïtés de l'exercice, les disparités entre les attentes des collègues et la méfiance ou défiance des élèves à l'égard de l'épreuve orale.

I. De l'explication de texte à la lecture méthodique

Quelques pas dans les I.O.

1984 : l'oral fait peau neuve.

Finie «l'explication de texte» : l'expression a disparu de la définition du B.O. de juillet 83.

«Le candidat lit le texte à voix haute. Il l'examine méthodiquement. Il propose — en se fondant sur des remarques précises et au besoin littérales — un jugement motivé sur ce qui constitue à ses yeux l'intérêt du texte».

Définition bien générale, trop. Des termes prometteurs pourtant qui semblent rompre avec certaines démarches antérieures : *examen méthodique — propose — se fondant — au besoin littérales* (fini le mot à mot systématique et exclusif frôlant parfois la stupidité) — *à ses yeux — l'intérêt —*

1987 : paraît une définition plus détaillée, négative et positive.

- *pas de paraphrase*
- *pas de reprise passive du développement linéaire du texte*

*pas d'intention attribuée à priori à l'auteur
pas de séparation de la forme et du fond
pas de préjugés esthétiques.*

- *observation objective des formes et des systèmes (morphologie, syntaxe ; lexicale, champ lexical, champ sémantique ; énoncé et énonciation ; images... ; modalités d'expression.*
- *construction progressive du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée.*
- *prise en compte de toutes les étapes de la situation du texte dans son temps et dans son espace propres.*

Le but de l'exercice est d'entraîner les élèves à une plus grande autonomie devant un texte.

Le professeur peut demander l'examen libre et rapide d'un texte court en incitant les élèves à se poser les questions suivantes : « de quoi s'agit-il ? qui parle ? qui voit ? où ? quand ? comment ? »

Tout cela est bel et bien raisonnable et «sain».

1988 : B.O. de juin : I.O. pour la classe de 1ère : nouvelle définition détaillée.

La lecture méthodique est une explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix.

- *Elle peut se présenter sous des modes variés... selon l'ordre du texte ou selon un ordre plus synthétique.*
- *Elle adapte à chacun des genres de discours ou des types de textes ses outils d'analyse.*
- *Loin de proposer une grille unique pour le déchiffrement de tous les textes, elle tient soigneusement compte de la spécificité de chacun d'eux.*
- *La lecture méthodique d'un texte argumentatif met en œuvre les catégories linguistiques (situation de discours, énonciation...).*

Tiens, l'explication de texte reparait ! «modes variés» voilà qui peut relativiser et tempérer, dangereusement à mes yeux, le souci «scientifique» de rigueur, le recours à des procédures opératoires «fondées» et réintroduire un dangereux «libéralisme» didactique.

Comment les élèves se débrouillent avec ces «variantes» ?

En juin 1990, j'ai interrogé en 1ère G : deux options m'ont été présentées par les élèves «*conscients de leur démarche*» (ceux qui n'annonçaient pas leur procédure faisaient en général une explication mot à mot réduite à une «paraphrase» du texte) :

Les uns annonçaient un plan de «commentaire composé», c'est-à-dire deux ou trois axes pour l'étude.

Pourquoi pas ? Selon les I.O., ils optaient pour une explication selon un «*ordre synthétique*».

Les autres, les plus nombreux, m'annonçaient une «*explication linéaire*» et revenaient «*conscients de leur démarche*» à un mot à mot appris et récité chez les «meilleurs», arbitraire, gratuit, limité chez les moins préparés, une traduction mot à mot du texte après lecture morcelée.

Comment cette dualité qui frôle la divergence, peut-elle subsister en dépit de son apparente aberration ?

Certes, «*la lecture méthodique*» ne doit plus être «*linéaire*» mais elle peut «*se présenter sous des modes variés suivant l'ordre du texte ou un ordre synthétique*».

Je suppose que les collègues qui préparent leurs élèves à faire une «explication de texte traditionnelle» le font de bon droit en isolant cette clause «libérale» des I.O. Mais les élèves parlent entre-eux, s'étonnent de ne pas être soumis aux mêmes procédures et s'inquiètent de tomber sur un examinateur «explication de texte», «lecture méthodique», voire «commentaire composé».

Et pourtant, à bien des égards, que l'on fasse une «explication de texte», un «commentaire composé» ou une «lecture méthodique», on procède à des opérations qui se rejoignent ; au delà du rejet convenu —à préciser aussi— de la «*paraphrase*», dans l'explication «*mot à mot*» du texte, comme dans la conduite «*selon l'ordre du texte*» ou «*plus synthétique*», la vraie difficulté de l'exercice à enseigner et à exécuter vient de la multiplicité des entrées possibles pour analyser un texte et des sens donnés au mot EXPLIQUER.

On fait, en effet, à la fois la «même chose» et «autre» chose. La tendance plus moderne du «commentaire composé» et la tendance traditionnelle de «l'explication de texte» —remise en cause— explicitement ou implicitement— se fondent sur des conceptions différentes de la lecture : la première autorise le lecteur à choisir ses critères de lecture, la seconde suppose que ces critères sont inhérents au texte et que le lecteur doit les découvrir selon les règles du «*dévoilement progressif*» et de la «*linéarité*» (les élèves souscrivent plutôt à ce parti pris ; à mon avis comme alibi pour dire qu'ils ne peuvent trouver seuls ce qu'il «*faut dire*» et réclamer ce qu'ils répéteront). Mais dans un cas comme dans l'autre, on EXPLIQUE...

II. *Que fait-on quand on «explique» ?*

Selon le dictionnaire : beaucoup d'opérations convergentes, complémentaires ou exclusives les unes des autres selon la situation de production de l'explication.

«Expliquer» c'est : «rendre clair»
 «déplier» «déployer»
 «exposer»
 «enseigner»
 «prouver»
 «montrer»
 «interpréter»
 «élucider»
 «faire comprendre»
 «paraphraser»
 «reformuler»
 «informer»

Que font les élèves ?

A tort ou à raison, à bon ou mauvais escient, ils réalisent à la fois et successivement, ou alternativement tous ces procès quand ils travaillent à «expliquer» un texte ou à le «lire méthodiquement». On doit «rendre clairs» l'organisation du texte, sa progression, sa finalité, son «fonctionnement» ; «exposer» par exemple le plan du texte, ou les plans de lecture choisis ; «prouver» la connaissance des catégories textuelles, linguistiques, de la terminologie stylistique dans toutes ses nuances, «montrer» qu'on sait, qu'on comprend «comment» le texte est structuré, «interpréter» les images, «élucider» les constructions métaphoriques, «justifier» les procédés stylistiques...

«Faire comprendre» le texte ? à qui ? à qui l'a sans doute mieux compris, même s'il fait semblant...

Au BAC : une situation de communication artificielle et gênante pour l'élève

«Faire comprendre» qu'on a compris... —Plutôt— mais compris quoi ? S'il a compris autre chose, lui ? ... ou elle ?

«Paraphraser» c'est interdit mais il faut bien dire au moins une fois, au début ou à la fin ce que dit le texte... Et donc le «reformuler». C'est bien juxtaposer, conjuguer, souvent empiriquement, toutes ces opérations que font la plupart des élèves, encore loin de maîtriser une «méthode», ce que les «meilleurs» pensent faire lorsqu'ils appliquent «une procédure» —annoncée— ce qui est bien !—.

Ils disent souvent : «*ce que veut dire l'auteur*», «*ce que prouve tel terme, ce que montre telle figure* » En dix minutes quelle performance à réaliser, triple ou quadruple opération !.

De surcroît la situation artificielle de l'interrogation prive la démarche «explicative» de l'élève de l'action interactive spontanée du dialogue —On intervient peu dans le discours proposé par l'élève sauf en cas d'embarras— Les élèves sont donc enclins à réciter leur explication préparée et si on les interrompt pour une précision, certains sont déstabilisés, surpris, mécontents d'être «arrêtés». On entend souvent dans la bouche des élèves relatant leur épreuve ou conseillant les futurs candidats : *«Je ne l'ai pas laissé parler» «il faut pas le laisser parler»* - Cette interaction, certes artificielle, qui devrait activer la démarche ou susciter la précision est donc refusée par les élèves sans doute conscients que ce serait pour leur faire dire ce qu'ils ne disent pas par choix ou par ignorance.

A la fois réussir un exercice complexe et adopter un métalangage

Montrer un savoir construit en classe, «montrer» ce qu'on a «compris» soit de la méthode à conduire, soit du sens à dévoiler, «montrer» ce qu'il «faut comprendre» en fonction de ce que ce prof là veut qu'on ait compris !

Mais surtout, le plus difficile, c'est «d'expliquer» ce qu'on a compris -*«Je l'sais mais je sais pas l'expliquer»* s'il y a parfois là un alibi, dans ce propos d'élèves, si souvent entendu, il y a surtout une réalité. Les élèves ont à s'approprier les techniques du discours explicatif, un métalangage.

Il faut reconnaître qu'ils n'ont pas tous également expérimenté leurs ressources à l'oral —Certains font des exposés, «répondent» souvent— tous n'ont pas eu l'occasion de tester leurs capacités à oraliser ce qu'ils ont appris et compris. Or comme d'autres articles de ce numéro le montrent, le discours explicatif ne fait pas assez (ou du tout) l'objet d'un apprentissage, moins encore en production qu'en lecture —c'est peut-être là une insuffisance qui explique que dans d'autres disciplines, où le discours explicatif est plus répandu, les collègues se plaignent souvent de l'incapacité des élèves à restituer ce qu'ils ont appris ou compris, efficacement.

Que peuvent-ils faire d'autre alors que restituer, à partir des notes prises, le discours explicatif du prof, enregistré plus ou moins fidèlement, discours mal réapproprié, inégalement récité, les termes théoriques ou techniques inhérents au discours explicatif étant en partie oubliés, dans la lettre ou dans le sens?

La difficulté d'un grand nombre d'élèves à user d'un discours explicatif clair et efficace se révèle particulièrement quand ils n'ont pas utilisé le temps imparti pour leur «étude» et qu'on leur pose des questions : hors des formulations de leurs notes de cours ou de brouillon, ce peut être jusqu'à l'ânonnement, la quête éperdue des mots qui manquent, d'une syntaxe appropriée. Le modèle de l'énoncé narratif, prédominant, se trahit, quand ils commencent à «expliquer» par *«c'est quand....»*.

C'est ainsi, au delà de la paraphrase, qui pallie un manque, bien explicable, et permet de sauver du silence —que l'on reconnaît difficilement Shakespeare dans un discours plus descriptif qu'explicatif qui propose une sorte de roman : «fait divers», actualisé, involontairement, par un discours, très proche de la langue

parlée, faute d'en maîtriser un autre : «*elle supporte pas quoi, elle apprécie pas, c'est vrai, c'est pas juste ce qui lui arrive, c'est normal qu'elle crie !*». C'est ainsi qu'il y a deux ans un élève de 1ère S décrivait une héroïne de Shakespeare.

III. Une toute autre difficulté particulière : expliquer un texte «littéraire»

Séquences textuelles ou œuvre entière, le texte est «extrait» des conditions de sa production, examiné à distance dans une perspective d'histoire littéraire, parfois revu et réécrit, comme le sont les textes du Moyen Age par exemple. Que l'on se réfère à la «lecture méthodique» et son parti-pris de liberté ou à «l'explication de texte» classique, comment, sans trop d'arbitraire «*identifier la fonction de l'information dans la situation de discours où elle est produite*» (comme le précise J. CARON dans *Les régulations du discours*, PUF 1983) ou déceler «*les conditions sociales de légitimité*» des textes (dont parle J.-F. HALTE dans le n° 58 de *Pratiques*) . Ou encore dégager selon l'idéal de l'optique classique, les valeurs universelles, ou l'exemplarité humaine de l'auteur?

La lecture méthodique pourrait, à première vue, laisser croire qu'avec les «bons outils» on peut lire un texte hors de tout contexte, du moins originel. Or, qui peut lire sans référence inconsciente à son propre contexte de lecteur qui oriente, comme sa liberté l'y autorise, ses grilles de lecture ?

On reproche aux élèves de faire des explications «psychologisantes» ou «psychanalytiques» à partir du «langage», mais comme l'affirme Y. REUTER dans le n° 67 de *Pratiques*, le texte «littéraire» est «poreux», traversé par tous les champs extra-littéraires (de la sociologie, de l'histoire, de la psychologie, de la psychanalyse...). Réciproquement d'ailleurs, toutes les disciplines empruntent le texte littéraire, à l'appui de leur discours. Y. REUTER parle même de «*marmite de sorcière*» pour désigner le littéraire où se mêlent tous «*les discours sociaux*», «*le dicible et l'indicible*» ; on «lit» donc un texte «*désancré*» selon REUTER «*réancré*» arbitrairement, à des siècles de distance, en raison de sa «porosité».

Est-on sauvé par le référent esthétique ?

Non plus.

Le critère esthétique est lui-même largement traversé par des références sociales —Où donc trouver les limites de la littéralité ? Qui n'est pas irrité d'entendre les élèves s'étendre, à la première occasion, au premier élément textuel «significatif», sur l'alcoolisme de Verlaine ou la drogue de Baudelaire. Ou inversement, les élèves taire les «allusions» sexuelles pour —je cite un de mes élèves de S— «*ne pas passer pour un obsédé*» ?

Lire un texte littéraire, c'est donc pour les élèves parler de tout et en même temps trier : sortir le texte des conditions de production en l'y replaçant —arbitrairement

voire faussement— par le choix des conditions à retenir ; à la fois procéder à la dénotation d'un texte «*désancré*» et à la connotation libre, interne au texte mais qui fait jouer tous les champs lexicaux et référentiels possibles du fait de la «porosité» du littéraire (cf Y. REUTER dans l'article précité).

Y a-t-il une autonomie textuelle par rapport à l'histoire sociale ou individuelle ?

Là est toute l'ambiguïté du travail de préparation : placer les élèves devant un texte «*désancré*» *pour eux*, comme le sont les extraits proposés à l'écrit du commentaire composé.

Ou étudier les textes, conformément à l'optique de la liste de l'oral, dans un corpus thématique ou esthétique, ou dans une œuvre entière donc «réancrée» dans une époque, dans un auteur, dans un courant, un genre, une mouvance culturelle...

IV. *L'entreprise n'est pas claire*

Arbitraire l'approche par la référence idéologique ou culturelle, sans doute.

Arbitraire l'intérêt suscité par des œuvres auprès des élèves qui saisissent difficilement à distance les mécanismes culturels du contexte originel de l'œuvre et projettent leurs valeurs propres ou intégrées. Il est curieux de constater comme Mme Bovary est condamnée par eux pour son «double adultère» (elle récidive !), en plein XX^e siècle !.

Arbitraire l'approche esthétique réduite à l'analyse stylistique des productions littéraires que les élèves ne consomment qu'en classe et donc peu en regard d'autres offertes par : le cinéma, la vidéo, la B.D. les affiches... L'exercice ne serait-il pas moins gratuit si la sémiologie des textes s'inscrivait dans une étude sémiologique de toutes les formes de messages ?

Je fais ici une parenthèse illustrative ; les I.O. de 88 nous autorisent à intégrer à la liste d'oral des pièces vues ou des films. En 89, Bicentenaire oblige!, mes élèves avaient sur leur liste le film d'A. Mnouchkine 1789 tiré de sa pièce de 1970, avec les problématiques théâtrales du Théâtre du Soleil pour la question de synthèse¹ et deux extraits du texte de la pièce : une scène écrite par A. Mnouchkine et un discours original de Marat. Ils avaient aussi un dossier, constitué par eux, sur l'Encyclopédie avec des planches graphiques à «défendre» dans la question de synthèse et deux articles de l'Encyclopédie en étude de texte : aucun élève n'a été interrogé dessus!

1. — Pour les collègues qui n'enseignent pas au lycée : l'oral se déroule en deux temps : 10 minutes sont consacrées à un exposé sur une question problématique ou thématique inscrite dans le programme étudié et reflétée par la liste. 10 minutes sont consacrées à l'étude d'un extrait : lecture méthodique.

Arbitraire enfin l'acte de «désancrer» le texte en invitant les élèves à mettre en jeu, dans leur lecture, toutes les références apprises : catégories textuelles, linguistiques, dénotation, connotation,... Tout autant que ré-ancrer le texte avec plus ou moins d'exactitude, sans objectivité «scientifique». L'important serait de le savoir et de montrer aux élèves toute l'incertitude des démarches en regard d'une quelconque vérité à trouver.

V. *Que faire alors ?*

Montrer que des outils utiles mais imparfaits existent, au service d'objectifs difficiles à définir, entre autres, en raison du statut controversable de la «littéralité» des textes et des réticences à relativiser la «valeur» du littéraire au sein de tous les types d'énoncés.

Pourquoi ne pas désacraliser certaines références absolues et, dans un monde qui change aussi vite que le nôtre et le leur, faire prendre conscience aux élèves de la mobilité des critères, de la relativité des valeurs tant esthétiques que culturelles ?

Ne serait-ce pas là les aider dans une «étude (encore plus) consciente de leur démarche» ?

Une parenthèse anecdotique : une collègue à qui je disais proposer l'année dernière à mes Terminales G, désireux d'étudier un livre sur «un fait de société» contemporain, l'étude des *Noces barbares* de Y. Queffelec, s'écria : «mais, ce n'est pas littéraire ! et moi de lui répondre aussi bêtement : «mais il a eu le prix Goncourt avec ce livre!».

Ne peut-on imaginer une double épreuve reposant sur deux types de démarches —également non dépourvues d'arbitraire— qui réconcilieraient les tendances divergentes voire antagonistes dans le travail de préparation au Bac oral ? Demander :

1. Une étude de texte inséré dans un corpus thématique ou problématique tiré d'une œuvre entière, donc «ancré» ou «désancré» en toute lucidité quant aux pièges de cette optique (cf. Y. REUTER, *Pratiques*, n° 67).
2. Une étude de texte choisi par l'examineur dans une liste préparée par lui (comme le font les collègues d'histoire ou de maths qui font «tirer» une question), texte choisi en fonction de ses propriétés à permettre à l'élève de «montrer» sa connaissance des problématiques de lecture (typologiques, rhétoriques, esthétiques, linguistiques...).

Sans exclure la tentative par l'élève de s'appropriier le texte par des hypothèses de lecture diverses, à la fois libres et «fondées». Ne serait-ce pas là sortir d'une impasse de la préparation au Bac ?

Ne pas leur apprendre des grilles toutes faites, une grille unique, des références arbitraires ou dogmatiques, des approches *inégalement pertinentes* selon les textes... Au contraire : assumer la dualité de l'exercice, de toute démarche de lecteur, assumer à la fois l'objectivation —souhaitable— du produit «littéraire» et ses limites, faire une part délimitée, autant que limitée, à toutes les opérations possibles, juxtaposables dans le travail «d'explication de texte» même converti en «lecture méthodique» : paraphrase (réduite et consciente), commentaire stylistique - hypothèse - «ancrage» - «déancrage» - extrapolation - connotation - dénotation...

Sans doute une des intentions du réformateur fut de limiter, d'ordonner l'ambition exploratrice des textes qui peut parfois frôler le pointillisme des «explications de textes» de CAPES ou d'Agrégation et faire en sorte que LIRE, plutôt qu'EXPLIQUER devienne donc «reconnaître» la typologie littéraire, textuelle, linguistique, «examiner» les champs lexicaux, sémantiques et les structures corrélatives aux repères typologiques, sans que cela exclue forcément une étude de détail rigoureuse des composantes signifiantes du texte.

Peut-être faudrait-il, encore plus simplement apprendre aux élèves à élaborer une série de questions sur un texte «plus ou moins littéraire», auxquelles il faudrait essayer de répondre en choisissant une grille parmi plusieurs grilles possibles pour «rendre clairs» non plus les secrets du texte ou de l'auteur, mais les effets produits et leurs mécanismes, les structures du texte, ses caractéristiques esthétiques, des éléments référentiels réduits, présentés avec prudence.

En conclusion

Simplifier, faciliter l'approche des textes par les élèves après avoir reconnu et proclamé la complexité de tout acte de lecture lucide. Cela ne plairait peut-être pas aux élèves qui veulent à la fois des certitudes et beaucoup de souplesse.

P.S. : Cette réflexion m'est venue non seulement de mon expérience d'interrogatrice à l'oral du BAC mais aussi des échanges que nous avons eus dans mon lycée sur ce thème, entre collègues, lors de nos deux premiers conseils d'enseignement. Nous nous étions entre autres attelés chacun à l'exercice, et la confrontation de nos procédures pour la lecture méthodique m'a fait apparaître des obscurités, antérieurement moins «évidentes».