

DES MIETTES DE SENS AUX PAROLES SUR LES TEXTES : UNE UTOPIE ?

Marylène CONSTANT
Collège Albert Schweitzer, La Bassée

...D'une lecture à l'autre, on ne saute jamais les mêmes passages...
Roland Barthes, *Le plaisir du texte*

« Lire, c'est d'abord extraire d'un texte des éléments signifiants, des miettes de sens, quelque chose comme des mots-clé qu'on repère, que l'on compare, que l'on retrouve (...). Ces mots-clé peuvent être des mots (...), des sonorités, des modes de mise en page, des tournures de phrase, des particularités typographiques, voire des séquences narratives entières ». Ainsi s'exprime Georges Perec¹ lorsqu'il s'interroge (entre autres) sur ce que devient le texte, ce qu'il en reste.

DE LA PAROLE EMPÊCHÉE À LA PAROLE STÉRÉOTYPÉE...

Le professeur de français, parmi d'autres activités, évalue, note la lecture et cherche donc à repérer les **miettes** de sens construites par les élèves. De plus, disons-le, à l'école, on fait peu parler les élèves sur les textes, on évalue, on sanctionne, on veut la bonne réponse, on peut même la souffler (les « moutonss » de Topaze qui souffle la bonne orthographe), on commande un discours pour mieux imposer le sien en allant parfois jusqu'à affirmer à l'élève que sa réponse est à peu près celle qu'on attendait (Monsieur Jourdain : « c'est à peu près cela ») et c'est ainsi que l'on justifie sa propre interprétation en ayant l'air d'impliquer l'élève. C'est la

1. Perec, G., *Penser-Classer, Lire : esquisse socio-physiologique*, Hachette, Paris, 1985, page 113.

parole du maître et son discours légitime où « l'élève est placé en situation de recevoir une vérité sur les oeuvres »².

De même, les pratiques pédagogiques repérées lors d'enquêtes mettent en évidence des conduites d'empêchement de la parole. Certains parlent de pédagogie de la devinette³. En classe, on peut parler (on doit parler : c'est une tâche essentielle du travail de l'élève⁴) mais on accorde peu de place à la construction de l'autonomie de l'élève face aux textes ou aux livres.

Si l'on regarde par ailleurs, les moyens pédagogiques mis en oeuvre pour évaluer la lecture et la compréhension des élèves, les outils existants viennent confirmer ces constatations : les questionnaires vrai-faux, aux choix multiples, les questions ouvertes ou fermées, le test de closure peuvent permettre les mêmes constatations. Oserai-je encore citer, la mesure de la vitesse (chronomètre au millième en main !) et son rapport avec la compréhension, la fameuse efficacité !

D'autres outils tels que les exercices de rappel de texte, l'élaboration de résumé, le texte puzzle et ses variantes peuvent avoir les mêmes effets pervers même si dans leurs fondements ils permettent une autre approche où l'élève peut davantage procéder par tâtonnement et explicitation de sa démarche.

On remarquera, pour en terminer que ces outils concernent davantage les textes complets mais courts ou des extraits.

Selon ses convictions théoriques, didactiques et pédagogiques, (et la mode du moment parfois !) on choisira dans le rayon qui nous convient l'outil le plus performant en fonction de ce qu'on veut évaluer⁵.

Quant à l'évaluation⁶ de la lecture longue ou cursive⁷, les récentes instructions officielles recommandent qu'elle soit la moins rigide possible. La fiche de lecture est citée comme mode de restitution. On souligne qu'elle ne saurait être systématique car peu susceptible de développer chez l'élève le goût de la lecture. Cette pratique est cependant très fréquente et, aux yeux des enseignants, le seul moyen de contrôle

2. Burgos M., Privat J.M. « Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire ? » in *Lire en France aujourd'hui*, Editions du cercle de la librairie, Paris, 1993, (page 168). Les auteurs de l'article montrent entre autre chose que ce qui peut expliquer l'adhésion des élèves au projet qui consiste à attribuer un prix littéraire tient en partie au fait que pour la première fois on les sollicite pour donner un avis sur des romans sans valeur attribuée et discours d'escorte constitué.

3. Baudry M., Bessonnat D., Laparra M., Tourigny F., *La maîtrise de la langue au collège*, C.N.D.P., Paris, 1997.

4. Pour une analyse passionnante du travail de l'élève, voir A. Barrère, *Les lycéens au travail*, Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1997.

5. Pour information, on consultera Bentolila A., Chevalier B., Falcoz-Vigne D. in *La lecture, Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement*, Nathan, Paris, 1991.

6. Je sens mon lecteur s'impatisser. Pourquoi nous parle-t-on d'évaluation dans un article normalement consacré aux discours sur les textes ? Je persiste et maintiens cette formule car il me semble que la plupart des discours commandés aux élèves sur les textes sont le prétexte d'une évaluation permanente.

7. « La lecture cursive est la forme usuelle de la lecture. Elle se fait selon les besoins, la fantaisie, le gré de chacun, sans ordre ni rythme imposé, sans autre interruption autre que l'humeur, la disponibilité ou l'intérêt du lecteur », selon la définition proposée dans le glossaire figurant dans les Documents d'accompagnement des programmes 5^e et 4^e, Paris, C.N.D.P., 1997, page 54. Définition qui n'est pas sans ambiguïté puisque dans les pages précédentes on précise que la lecture cursive se doit d'être affaire de choix, de compétences et d'évaluations sans préciser qui fait les choix par exemple (page 17).

sérieux. N'écoutons pas Thomas, élève de quatrième, qui alors que nous nous interrogeons en classe sur les fonctions de la 4^e de couverture nous dit : « C'est ce qui sert quand on doit faire une fiche de lecture et qu'on n'a pas lu le livre ». Thomas l'a verbalisé : la fiche de lecture permettrait donc d'évaluer les compétences et les stratégies de contournement et d'évitement de l'élève face à la lecture mais ce n'est sûrement pas le but recherché !

Rares sont les démarches d'apprentissage de cet écrit assez typiquement scolaire⁸. Si de nombreux manuels proposent des modèles de fiches de lecture, aucun d'entre eux ne propose un embryon de mode d'emploi. On remarquera d'autant plus le travail proposé par Daniel Bessonnat⁹ lorsqu'il pointe que « l'on connaît bien les dérives inhérentes à ce type d'activités : à vouloir privilégier les fonctions d'évaluation par rapport à celle d'appropriation, l'enseignant, destinataire de la fiche s'expose à recevoir des écrits stéréotypés qui ne garantissent nullement qu'un travail de lecture authentique a été effectué en profondeur ». Combien de fois, lors de la lecture de ces fiches produites par les élèves on a l'impression d'avoir affaire à des objets désincarnés, qu'on lit sempiternellement la même fiche à propos de livres différents. L'apprentissage n'en reste pas moins utile et nécessaire, à n'en point douter et sujet à polémique si je rapporte deux échanges verbaux lors d'un atelier consacré à cet objet lors d'un colloque à Saint Lô¹⁰. « Il faut bien que j'apprenne aux élèves qui iront au lycée chic d'à côté à faire des fiches de lecture » et « J'aimerais bien que mes étudiants sachent faire une fiche de lecture, cela me serait bien utile ». Il est vrai que je n'avais pas envisagé la fiche de lecture sous ces deux angles, d'une part moyen de distinction et de division et d'autre part utilité personnelle pour le prof (cela le dispense peut-être de lire !). Soit.

UNE PLACE POUR LA PAROLE ?

Il va sans dire que d'autres modes de restitution sont envisageables. C'est ainsi que J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur envisagent dans un « petit inventaire des tâches de lectures évaluables » une série d'activités pédagogiques intéressantes¹¹. Ils y distinguent les exploitations orales et écrites, individuelles ou collectives, analytiques ou créatives. On pourra citer le commentaire bref d'un livre sous forme de coup de coeur, le plaidoyer pour un auteur, l'exposé sur un genre, l'interview fictive d'un auteur, le dossier consacré à un thème, la lettre à l'auteur, le défi-lecture etc., nombre de ces activités sont décrites dans l'ouvrage cité. Nous citerons aussi l'expérience conduite par Jean-Paul Nozière, écrivain et documentaliste qui a

8. Privat J.M., Vinson M.C « La fiche de lecture ou la bureaucratisation d'une technique d'animation culturelle », *Pratiques* n° 90, *Des méthodes en Français*, Metz, 1996.

9. Bessonnat D., « Apprendre à écrire une fiche de lecture », *Pratiques* n° 90, *Des méthodes en Français*, Metz, 1996, pages 95 à 121 et *Maîtrise de l'écrit 4^e*, Nathan, Paris, 1996.

10. Colloque dont le thème était « Enseigner avec ou sans manuel », actes à paraître.

11. Dufays J.L., Gemenne L., Ledur D., *Pour une lecture littéraire*, Tome 1 : *Approches historiques et théoriques, Propositions pour la classe de français*, De Boeck Duculot, Bruxelles, 1996.

rassemblé une série de textes écrits à la fois par des écrivains, des directeurs littéraires, des professeurs et des élèves du collège d'Is sur Tille. Chaque auteur devait « parler d'une lecture inoubliable »¹². Les travaux de Monique Lebrun autour du « journal dialogué » sont aussi une piste à développer dans les classes de collège¹³.

Le projet que nous avons n'est certes pas d'aller plus loin mais d'explorer un chemin parallèle dans la panoplie des formes de restitution des lectures longues. C'est aussi pour varier les formes, diversifier les situations allant dans le sens de ce que prône Y. Reuter à propos de la diversification des situations de travail et d'écriture¹⁴ : « penser la diversification des situations (...) devrait permettre de repérer les situations les plus intéressantes par rapport aux élèves, à leurs modalités d'apprentissage, aux contenus, aux compétences, au moment, etc., de pouvoir les reproduire selon les besoins ou les transférer, de mieux cerner l'état des compétences des élèves si l'on relie compétences et situations, de pouvoir les articuler de la façon la plus efficace possible ». Le choix pédagogique est aussi de ne pas se contenter de faire travailler uniquement l'élève sur la fiche de lecture qu'on peut considérer comme écrit exemplaire mais plutôt de faire vivre une autre approche.

Ainsi, au cours de l'année scolaire, je propose par exemple de réaliser un abécédaire du roman lu, le roman de A à Z. On passe en revue toutes les lettres de l'alphabet. On peut mettre plusieurs articles pour une même lettre. A propos de *La fée carabine* de Daniel Pennac, Elodie, élève de 3^e m'a proposé : *B comme Belleville : quartier de Paris où vit la famille Malaussène, et où se déroule la majeure partie du roman. V comme Vanini : inspecteur de police vêtu d'un loden vert, frontalement national qui se fait assassiner par une vieille dame. V comme verglas (plaque de...) lieu d'un crime en forme d'Afrique dont la victime est l'inspecteur Vanini.* etc.

Gaëlle ayant lu *Le crime de Roger Akroyd* d'Agatha Christie termine son abécédaire par *Zut ! personne n'aurait pensé à Shérpard comme meurtrier.*

Dans la même optique à propos de romans historiques portant sur la période étudiée en cours d'histoire, un extrait du roman sera mis en relation avec un extrait de nature plutôt documentaire qu'on aura cherché dans son manuel d'histoire.

C'est aussi de faire en sorte que les échanges autour du livre qui s'effectuent plus souvent en cercle restreint, deviennent objet de paroles collectives. C'est aussi encourager l'élève à développer des pratiques plus sociables, apprendre par exemple le bonheur de parler de ce qu'on aime et aussi découvrir le plaisir de l'autre.

12. *Une lecture inoubliable*, textes réunis par J.P. Nozière, Seuil, 1997.

13. Lebrun, M., « Littérature de jeunesse et journal dialogué : les deux font la paire », in Beaudé, P.M., Petitjean, A., Privat, J.M., *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Didactiques des textes, Université de Metz, 1996. Lebrun, M., « Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué » in Dufays J.L., Gemenne, L., Ledur, D.(éd.) : *Pour une lecture littéraire*, tome 2, De Boeck Duculot, 1996. Lebrun, M., « Expérience esthétique et développement cognitif par la réponse à la littérature de jeunesse » *Repères* n°13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, INRP, 1996.

14. Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF éditeur, Paris, 1996.

L'hypothèse de travail est d'envisager la lecture longue et son évaluation sans commander à l'élève un long discours critique ni même l'utilisation d'un quelconque métalangage.

UN DIALOGUE POSSIBLE ?

C'est ainsi donc que nous faisons aussi fabriquer aux élèves des bandes annonces écrites. Deux origines à cet exercice : la lecture d'un article de J.-M. Goulemot¹⁵ qui propose en 1967 à ses étudiants de la Sorbonne de déterminer à partir de quelles séquences ils constituaient le sens de *L'éducation sentimentale*. « Leurs découpages orientaient unanimement le roman vers un seul effet : les amours d'un adolescent et d'une dame mûre. (...) En mars 1969, la même expérience. Tout avait changé sauf les programmes de licence. Les étudiants constituaient le sens du roman à partir des séquences politiques. » La démarche pédagogique était intéressante mais il fallait la transférer pour des élèves de collège. Anne Vautravers, faisait réaliser des bandes annonces à ses élèves, je lui ai emprunté la démarche.

La référence au cinéma est explicite. Nous connaissons tous ces extraits de films mis bout à bout dans le but de nous donner envie d'aller voir le film ainsi présenté. Pour l'élève, il s'agira de choisir dans un roman plusieurs extraits qu'il pense significatifs du livre lu. Les bandes-annonces sont aussi de plus en plus utilisées à la télévision pour présenter des émissions futures qu'elles soient des documentaires, des variétés ou des films. Les élèves ont donc connaissance de ce mode de présentation.

Le but de ces bandes annonce peut être de donner l'envie de faire lire à d'autres le roman et/ou d'affirmer ses choix, ses goûts, son interprétation de lecteur. C'est aussi, bien plus modestement que lors du Goncourt des Lycéens, « un mode d'approche des textes en décalage, en rupture par rapport à ce que le dispositif classe construit ordinairement »¹⁶. Le professeur, quant à lui et par ce biais, mesure ce que l'élève estime être par exemple des moments clés, des scènes typiques d'un genre considéré.

Au détour d'une bande annonce on découvre une passion chez un élève ; ainsi on le connaît mieux et on le reconnaît mieux en tant que personne. Ainsi, Tony, élève de 3^e m'avait bien dit qu'il aimait tout ce qui touchait aux oiseaux. Cela était resté vague dans ma tête, mais le jour où il m'a remis sa bande-annonce à propos de *Kes* de B. Hines¹⁷, là, j'ai compris qu'il ne s'agissait pas pour lui d'une vague et légère affirmation.

De plus à l'école, le texte littéraire est encore bien souvent un bel objet fini, à maintenir à distance et qu'on ne saurait toucher. Or là on manipule les textes, on les triture, on les coupe, on les assemble, on effectue des choix pour former un autre texte. On devient artisan de sa lecture.

15. Goulemot, J.M., « De la lecture comme production de sens » in *Pratiques de la lecture*, Chartier, R. (éd), Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1993.

16. Burgos, M., « Les débats de lecture, pratiques d'appropriation ou construction dialogique » in *Pour une lecture littéraire*, tome 2, page 265, De Boeck Duculot, Louvain, 1996.

17. Hines, B., *Kes*, Folio, Gallimard

La tâche de l'élève consiste donc à choisir quelques extraits qu'il soumet à son groupe de travail et au professeur. On lui demande de justifier en indiquant pour chaque « morceau choisi » le pourquoi du choix. « J'ai choisi cet extrait parce que... ». Des allers et retours élève – maître – autres élèves font vivre le roman dans le groupe. Une « sociabilité liseuse » pour reprendre l'expression de M.-C. Vinson et J.-M. Privat s'installe dans la classe. Les échanges sont souvent passionnés, passionnants, fructueux et porteurs de sens. Ainsi, plusieurs élèves ayant lu *La mort n'oublie personne* de D. Daeninckx¹⁸ avaient choisi entre autre extrait, une scène d'amour entre Jean Ricouart et Marie, sa future femme :

« Mes doigts se perdirent dans ses cheveux et j'attirai son visage devenu grave contre le mien. Elle ferma les yeux et entrouvrit les lèvres. Je l'étendis doucement sur mon lit de fortune entre deux monticules de charbon, dégrafai sa robe et la fis glisser jusqu'à ses pieds. Elle leva ses genoux pour ôter sa culotte. L'éclat de son sexe brilla un instant. Je frottai mon front à ses seins tièdes tout en quittant mon pantalon ; Je me plaçai entre ses cuisses. Elle m'obligea à regarder ses larmes, prit ma main dans la sienne et me les fit effacer. »

Cette scène, je ne m'en souvenais plus. Il me restait en mémoire le suicide de Lucien, les scènes de sabotage, de tortures, la Libération, l'arrestation de Jean et l'assassinat de Quinoux. A vrai dire, j'avais lu ce roman comme un documentaire, traquant, cherchant les traces de vérité historique, repérant les lieux réels, débusquant les lieux fictifs pour les rendre réels, etc., à la recherche de ma propre famille, résistante dans la région audomaroise et décimée dans les camps de concentration. La connaissance des façons de travailler de Didier Daeninckx n'y était pas pour rien non plus, ce qu'il avait pu déclarer à propos de ce roman et ses options d'écrivain engagé s'attachant à éclairer l'Histoire, voir par exemple ce qu'il met en exergue de *Meurtres pour mémoire* : « En oubliant le passé, on se condamne à le revivre ».

L'histoire d'amour entre Jean et Marie était passée à la trappe. Mais tous les élèves travaillant sur ce roman qui choisissent cet extrait et qui de plus repèrent ce que j'avais moi aussi mis en mémoire, ce ne pouvait être que signifiant. Provocation de ma part et discussion : « Je me doute bien pourquoi vous l'avez mise cette scène-là ! » et les élèves de répondre « y a peut être de ça mais vous avez l'air d'oublier que c'est seulement avec Marie qu'il a l'air heureux, Jean ; c'est peut-être la seule chose qui compte ». C'est vraiment un aspect du roman qui m'avait échappé : on est le lecteur qu'on peut. Ce moment de « partage de lecture » a redonné vie au texte qui a été appréhendé comme un espace de négociation de sens. Dans cet échange, un point de vue a été confronté à un autre et un aspect ignoré du texte a été découvert. Ici, c'est le professeur qui a enrichi sa propre lecture, les élèves ont été amenés à préciser leurs positions, à interroger leur choix. Tous y ont gagné : le professeur qui s'est mis en scène comme non porteur d'une seule et bonne réponse, étant (pour une fois !) en conformité avec ses options pédagogiques et les élèves mis en situation d'apporter un sens non construit à l'avance.

18. Daeninckx, D., *La mort n'oublie personne*, Folio, Gallimard.

Créer une bande-annonce, ce n'est pas, on l'aura compris, vérifier que l'élève a retrouvé le sens voulu par un auteur mais plutôt comment il constitue un sens.

C'est aussi saisir, pour les élèves, que toute oeuvre se prête à des interprétations diverses, qu'un texte peut être ouvert, « sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible », ainsi que le dit Umberto Eco dans *Les Limites de l'interprétation*.

Evaluer la lecture, c'est ici tenter de déterminer à partir de quelles séquences, quels extraits, quelles scènes, l'élève donne un sens au roman lu.

On repère assez vite l'élève en difficulté, celui qui par exemple choisit ses extraits dans les deux premiers chapitres. Il n'a sûrement pas pu aller plus loin dans sa lecture et là on peut jouer un rôle assez efficace : l'interroger, lui faire exprimer, lui demander de montrer là où il s'est arrêté, tenter alors avec lui de voir quels problèmes de narration se posent à lui pour qu'il s'arrête en chemin. La relation est individualisée. Le professeur n'est pas porteur d'une réponse mais devient un lecteur qui interroge un autre lecteur.

Pierre, par exemple, était un grand amateur de Stefen King et pourtant il lui était impossible de choisir des extraits pour réaliser le travail sur *Le singe*¹⁹. « Je ne m'en sors pas et pourtant d'habitude je lis sans mal les " King " et là, je ne m'y repère pas, je ne sais pas quoi choisir ». La discussion a révélé qu'il n'avait pas perçu le procédé de narration utilisé : un récit dans le récit avec une analepse.

L'élève, pas à pas, finit par mieux se connaître en tant que lecteur, en gros il sait mieux ce qu'il cherche quand il lit, ce qu'il attend quand il lit, ce qui lui pose problème, ce qu'il aime

Une fois les choix établis, l'élève réalise un mini-livre dépliant où figurent la 1^{ère} et la 4^e de couverture et les extraits choisis, reproduits par ses soins. Le tout est collé, plié en accordéon puis circule dans la classe, est affiché ou dans la classe ou au CDI. Certains élèves « décorent » leur objet, l'illustrent à leur gré, jouent sur le format. Les choix sont comparés si le livre a été lu par un grand nombre d'élèves de la classe. Les bandes annonces permettent aussi la circulation des livres ; on les lit et on choisit un autre livre grâce à elles.

Paroles d'élèves avant de commencer...

Leur intention de départ, c'est de choisir des moments de suspens quel que soit le genre romanesque du livre, des moments où on a peur pour le héros. Ils disent aussi qu'ils vont choisir des endroits où le personnage principal en rencontre un autre si c'est important pour lui. Ils se demandent si les extraits mis bout à bout doivent tout dévoiler, si on peut opérer des coupes dans un extrait. On consulte les manuels scolaires, on essaie de comprendre comment sont choisis et découpés les extraits, comment ils sont présentés. On remarque la présence d'un titre, d'un résumé en tête de l'extrait, etc.

19. King, S., *Le singe*, Librio.

Manquer à sa parole : du dire au faire...

Ils détournent la consigne de réalisation matérielle. Et c'est tant mieux car c'est souvent au bénéfice du livre lu. C'est une trace de lecture, un discours sur le texte. Le professeur doit seulement reconstruire l'inférence !

Rémi avait lu *La promesse de l'aube* de Romain Gary. Il m'a fait parvenir une grosse enveloppe kraft adressée à Romain Gary, Angleterre et « postée » de Nice, contenant ses extraits. Souvenez-vous que la mère de Romain Gary sentant sa fin proche avait écrit à l'avance des lettres à son fils et qu'elle s'était débrouillée pour qu'il continue d'en recevoir après sa mort. Cela avait beaucoup frappé l'élève. Un des extraits que l'élève choisit d'ailleurs concerne le moment de son retour mais sans dévoiler le subterfuge imaginé par sa mère.

« A l'hôtel Mermonts où je fis arrêter la jeep, il n'y avait personne pour m'accueillir. On y avait vaguement entendu parler de ma mère, mais personne ne la connaissait. Mes amis étaient dispersés. Il me fallut plusieurs heures pour connaître la vérité. Ma mère était morte trois ans et demi auparavant, quelques mois après mon départ pour l'Angleterre. »

Voilà ensuite ce que dit Rémi de son choix : *j'ai aimé ce passage car c'est ce qui fait que c'est un bon livre. Cet extrait est très émouvant car en arrivant un peu avant ce passage, on sent qu'il s'est passé quelque chose pendant son absence. On croit que sa mère s'est remariée, tombée gravement malade, on pense à tout sauf à sa mort. En lisant cet extrait, j'étais content pour le narrateur : revoir sa mère après tant d'années d'absence et j'étais très ému. Ensuite, j'ai trouvé cela courageux de la part de sa mère, car s'il avait su, il n'aurait pas eu le courage de se battre pour garder la vie puisqu'il a eu de graves maladies. Il aurait pu aussi se suicider en voyant tous ses amis morts en pilotant un avion de chasse.*

Claire, quant à elle avait lu *Terminale, tout le monde descend !* de Susie et Aliyah Morgenstern²⁰. Elle présente ses extraits comme recueillis dans un magazine « clairmag » où l'alternance citations d'extraits et commentaires mime un journal de bord tenu pendant la lecture. De plus, elle marque une volonté de distanciation et s'adressant au lecteur, elle présente le roman presque comme un manuel de psychologie à l'usage des mères en mal de communication avec leurs filles et fait oeuvre de prosélytisme : *vous avez des problèmes de communication avec votre fille qui est en pleine crise d'adolescence ! Vous ne savez plus comment faire pour lui exposer vos idées, vos souhaits, vos envies de parler avec elle, eh bien dans « Terminale ! Tout le monde descend », vous trouverez la solution. En effet, ce livre est écrit par deux personnes : Susie et Aliyah Morgenstern. Elles ont décidé de communiquer à l'écrit ce qui peut-être une facilité pour « dire » les choses que l'on n'arrive pas à dire.*

Une collègue de mon établissement²¹ ayant proposé le même « exercice » à ses élèves a obtenu une sculpture, en fait des branches d'arbre peintes, au bout desquelles

20. Morgenstern S. et A., *Terminale ! Tout le monde descend*, Medium, Ecole des Loisirs.

21. Anne-Sophie Houdas, Collège A. Schweitzer, La Bassée.

se balançaient les extraits comme autant de feuilles sauvées du livre. Présentation d'autant plus intéressante qu'elle concernait le roman de Gudule *La vie à reculons*²². Belle métaphore autour de ce livre : arbre mort, certes mais porteur de feuilles comme autant de « signes de vie, signes de chance, signes de coeur » pour citer Desnos.

Certains élèves jouent sur les formats de la bande annonce : des livres géants comme chez Gallimard ou des lilliputiens à la manière de la collection « Le trois-demi »²³. Le livre est ainsi mis en scène dans sa matérialité. C'est un bel objet !

D'autres élèves, cependant, répondent plus que strictement à la consigne. « On me demande de choisir des extraits, de les commenter. Je les choisis, je les commente et je rends cela sur une copie. Je réponds à la commande et je ne me fais pas avoir par la mise en scène pédagogique ! ». Dans ce cas là, systématiquement, est noté en haut de la copie « fiche de lecture n° ».

PAROLES : LE DIRE OU L'ÉCRIRE...

Les extraits choisis mis bout à bout...

On peut dire que ces extraits fonctionnent comme autant de 4^e de couverture²⁴. Les thématiques sont « attractives et tournent autour de la mort, la violence, l'action, l'amour, le sexe ».

« Jean Ricouart pressa la détente du 22 long rifle acheté une heure plus tôt à l'armurerie de l'avenue de Dunkerque. Maurice Quinoux se recroqueville dans son fauteuil. Jean Ricouart demeura debout, quelques instants, face aux invités d'honneur pétrifiés, puis les gendarmes se jetèrent sur lui et l'entraînèrent vers leur estafette. »

ou encore

« - La prise de sang d'avant hier avait pour but de déterminer le groupe de chacun, de nous trier ; regarde la taille des bouteilles... Elles font un demi-litre et chaque bonhomme a la sienne Ils vont nous traire comme des vaches... et après nous aurons droit à notre bol de soupe ! Nous sommes devenus des animaux extraordinaires qui transforment le bouillon en sang...

Mes doigts se crispèrent sur ses maigres bras.

– un demi-litre ! c'est énorme, ils vont nous faire crever, nous vider... à quoi ça leur sert... Autant nous tirer comme les Russes... »²⁵

22. Gudule, *La vie à reculons*, Livre de Poche Jeunesse. Une classe de 4^e se trouve confrontée au problème du sida, Thomas, un élève de cette classe étant séropositif.

23. Le trois-demi, Biotop : on y trouve dans de très petits formats, *la Déclaration des Droits de l'Homme, de l'Enfant*, des extraits du *Dictionnaire des idées reçues* de G. Flaubert, *Le vilain petit canard* d'Andersen etc.

24. voir à ce sujet : Reuter, Y., « La quatrième de couverture : fonctions des résumés » in Charolles, M. et Petitjean, A. (dirs), *L'activité résumante*, Didactique des textes, Université de Metz, 1992.

25. Daeninckx D., *La mort n'oublie personne*, Folio, Gallimard.

L'héroïne de *Musique d'été*²⁶, quant à elle, se noie sous les yeux indifférents d'une bande de « cospains »

« Sarah coula aussitôt à pic. Elle retint son souffle, agita bras et jambes. Retiens ton souffle. Ne respire pas ; Ne t'affole pas. N'aie pas peur ! Elle retenait son souffle, luttait contre la panique. Réfléchis ; réfléchis. Elle agitait les mains, s'éloignait d'eux et ils s'éloignaient d'elle. Elle retenait son souffle, faisait travailler ses jambes. Une bicyclette ; elle remuait les mains, retenait son souffle ; Combien de temps peut-on s'empêcher de respirer ? elle bascula sur le côté, buta contre quelqu'un, s'écarta, se cogna à un autre »

Gaëlle commente ainsi son choix : *cette scène de la noyade est décrite de manière très réaliste. On a l'impression de vivre un moment de panique avec Sarah : les idées qui lui traversent l'esprit, l'angoisse qui l'envahit ; on craint pour sa vie.*

Même dans *Le journal d'Adrien*²⁷, journal intime plutôt humoristique d'un adolescent un peu particulier, Antoine débusque cette scène :

« Le cours de dessin était très bien aujourd'hui. J'ai dessiné un garçon solitaire debout sur le pont. L'ex meilleur ami était en train de se noyer dans les eaux tumultueuses de la rivière ; le garçon regardait son ex meilleur ami disparaître sous ses yeux. L'ex meilleur ami ressemble un peu à Nigel. Le garçon me ressemblait. Mme Fossington-Gere a trouvé que mon dessin avait une certaine profondeur. La rivière aussi. Ha ! Ha ! Ha ! Ha ! ».

Adrien est jaloux que son meilleur ami sorte avec celle qu'il convoite. Il se venge avec son dessin, commente Antoine.

Emilie, par exemple cite toujours dans *Le journal d'Adrien*

« J'ai feuilleté Big and Bouncy ; j'ai mesuré " mon truc ". Il mesurait onze centimètres ».

J'aime ce passage, dit-elle, *car c'est la réalité : les garçons passent leur temps à se comparer.*

Le choix global est en partie conforme aux analyses d'Y. Reuter lorsqu'il analyse la politique éditoriale quant aux « techniques utilisées ».

Les élèves sélectionnent « séquences », « scènes », « noeuds », morceaux, (je ne sais trop quels termes utiliser²⁸) de manière toujours cohérente et selon deux axes, me semble-t-il, l'un en rapport avec le texte lu, l'autre en rapport avec soi : ce qui

26. Guy, R., *Musique d'été*, Page Blanche, Gallimard.

27. Townsend, S, *Journal d'Adrien, 13 ans trois quart*, Point Virgule, Seuil.

28. Reuter, Y., « La notion de scène, construction théorique et intérêts didactiques », *Pratiques* n° 81, 1994 ; article fondamental qui n'est sûrement pas pour rien dans la genèse du petit exercice présenté ici. Lors de travaux d'écriture concernant la lecture-écriture de scènes de première vue ou de bagarre, j'avais pu entrevoir la difficulté qu'ont les élèves à isoler des scènes. (Est-ce si simple ?).

frappe, c'est la cohérence globale et souvent interactive qui se dégage des choix. D'un côté, une lecture distante, vigilante, objectivante (sémiologie), de l'autre la découverte de « l'autre » qui oblige et favorise un retour sur soi, le texte se mettant en rapport avec les objets du monde ordinaire, en adéquation avec le monde réel (mimesis).

Il ne s'agira pas de dégager une hiérarchie, d'opposer les deux modes parce qu'il faudrait mener une analyse fine des rapports entre choix et commentaires, traces effectives mais insuffisantes, parce qu'il faudrait les référer aux individus les produisant en procédant par exemple à des parcours biographiques de lecteurs, parce que l'état de mes connaissances et compétences est insuffisant, et que je ne suis pas sûre d'avoir tout compris, parce que je n'ai pas envie de devoir décider encore une fois que tel ou tel élève est meilleur lecteur. Tant mieux, si à un moment de sa vie de lecteur, il rencontre un livre qui lui parle à lui tout seul²⁹ et tant mieux, si à un autre moment il est un lecteur distancié et critique. Nous, les « experts », on a ces deux types de rapports là aux livres (et aux autres objets de culture : cinéma, musique) et en tout cas, je les revendique pour moi.

Les élèves donc sont cohérents dans leurs choix. Elodie, par exemple, justifiant ses choix d'extraits dit : *j'ai choisi tous ces extraits parce qu'ils sont représentatifs du personnage d'Adrian Mole*³⁰. Chaque extrait est par ailleurs commenté selon cette perspective, Elodie mettant systématiquement l'accent sur l'ambiguïté du personnage. Adrian a envoyé un poème à la B.B.C. (jeudi 18 novembre) et reçoit une réponse dont il fait état le jeudi 17 décembre. Voilà ce que nous en dit l'élève : *Adrian Mole envoie un poème qui n'est pas des meilleurs, se considérant comme dans l'extrait précédant « au-dessus du commun des mortels ». Il attend du succès bien qu'on lui dise de persévérer. Mais peut-être trouve-t-il en la B.B.C., un auditoire bienveillant qui l'aidera à se surpasser mais de là, à vouloir toucher de l'argent avec ses poèmes. Il veut se montrer sous un angle romantique puisqu'il a besoin d'écrire des poèmes et en même temps, il veut en faire un commerce. Je me demande si ce n'est pas de l'ironie.*

Dans d'autres extraits, elle montrera d'autres aspects du personnage. Adrian se lie et rend service à Bert, un vieillard un peu casse-pied (Adrian vieux ?). *Dans cet extrait, on voit Adrian Mole sous un jour positif. Il n'est pas égoïste et pense à aider les personnes âgées ; c'est le côté attachant du personnage qui d'un côté ne veut pas reconnaître l'amitié qui le lie au vieil homme et cependant se débrouille toujours pour se rendre disponible.*

Le choix peut s'opérer en relation avec la « problématique » du roman. Le choix effectué par Aurélien, autour de *La place*, d'Annie Ernaux³¹ est sûrement un modèle du genre. Superbe roman où les problèmes liés à l'acculturation sont le centre même du travail romanesque d'Annie Ernaux.

29. Je ne veux pas parler là de « lecture plaisir » qui, dans les discours actuels me semble souvent synonyme de lecture facile, et sans discours objectivant sur ce que cela recouvre.

30. Townsend, S, *Journal d'Adrien, 13 ans trois quart*, Point Virgule, Seuil.

31. Ernaux, A., *La place*, Folio, Gallimard.

D'abord, Aurélien, dans la composition de sa bande-annonce ne suit pas l'ordre du roman. L'interrogeant sur l'ordre choisi, voilà ce qu'il me dit : *ce morceau là, c'est l'emblème du livre. Si je ne devais n'en garder qu'un, c'est celui-là que je choisirai ; les autres extraits ne sont que des exemples où je montre la honte, la honte du père, la honte de la fille, la honte des deux.*

Le premier extrait est le suivant :

« Il me conduisait de la maison à l'école sur son vélo. Passeur entre deux rives, sous la pluie et le soleil.

Peut-être sa plus grande fierté, ou même, la justification de son existence : que j'appartienne au monde qui l'avait dédaigné » (page 112).

Il enchaîne ensuite par :

« Il faisait deux kilomètres à pied pour atteindre l'école. Chaque lundi, l'instituteur inspectait les ongles, le haut du tricot de corps, les cheveux à cause de la vermine. Il enseignait durement, la règle de fer sur les doigts, respecté. Certains de ses élèves parvenaient au certificat dans les premiers du canton, un ou deux à l'Ecole Normale d'instituteurs. Mon père manquait la classe, à cause des pommes à ramasser, du foin, de la paille à botteier, de tout ce qui se sème et se récolte. Quand il revenait à l'école, avec son frère aîné, le maître hurlait « vos parents veulent donc que vous soyez misérables comme eux ! ». Il a réussi à savoir lire et écrire sans faute. Il aimait apprendre. (On disait apprendre tout court, comme boire ou manger » (page 29).

Puis,

« la peur d'être déplacé, d'avoir honte. Un jour, il est monté en première avec un billet de seconde. Le contrôleur lui a fait payer le supplément. Autre souvenir de honte : chez le notaire, il a dû écrire le premier " lu et approuvé ", il ne savait pas comment l'orthographe, il a choisi " à prouver ". Gêne, obsession de cette faute, sur la route du retour ; l'ombre de l'indignité » (page 59).

Suivront deux autres extraits, l'un narre la scène où la narratrice invite une ou deux copines de fac : Aurélien clôt son extrait par

« un jour, avec un regard fier : " je ne t'ai jamais fait honte " » (pages 92-93),

l'autre concerne l'épisode connu où père et fille se rendent à la bibliothèque

« un jour après la messe, j'avais douze ans, avec mon père j'ai monté le grand escalier de la mairie (...) c'est ma mère qui a dû rendre les livres, peut-être avec du retard ».

Aurélien terminera l'interrogatoire que je mène par : *Vous m'aviez dit que ce livre me plairait, je vous ai fait confiance mais j'avais du mal parce que je n'avais jamais lu un livre comme ça, il y a plein de phrases sans verbes, des phrases qui ne*

semblent pas finies et j'ai fini par comprendre que tout ça, c'est ce qu'elle arrive pas vraiment à dire.

J'aurais dû, à ce moment là, lui proposer la lecture de *La honte*³² mais je n'y ai pas pensé. J'en citerai cependant la 4^e de couverture : « J'ai toujours eu envie d'écrire des livres dont il me soit impossible de parler, qui rendent le regard d'autrui insoutenable. Mais quelle honte pourrait m'apporter l'écriture d'un livre qui soit à la hauteur de ce que j'ai vécu dans ma douzième année. ». Josyane Savigneau, dans une critique du Monde des livres souligne, elle, « chacun sa honte, son humiliation fondatrice ; en général, on passe sa vie à la fuir, à la cacher, à l'oublier. En cherchant à comprendre la sienne, Annie Ernaux les dévoile toutes. »

Aurélien a compris tout cela, il a compris *la dernière vérité, celle qui unit la fille de 52 à la femme en train d'écrire, la petite fille pauvre du bas de la ville à l'écrivain qu'elle est devenue.*

Une autre cohérence est celle que l'élève exerce par rapport à lui. Ainsi, Sandra lisant *Voilà un baiser*³³, émaille ses commentaires de propos par rapport à elle-même ou à sa condition d'adolescente. *J'ai aimé ce livre et les extraits que j'ai choisis veulent montrer que les personnages ont notre âge, donc nos pensées, nos façons de parler.* De même, citant une lettre que l'héroïne envoie à son copain, Sandra parle ainsi : *Quand on est adolescent, on fait des bêtises avec son copain : exemple, tomber enceinte, qu'on pourrait regretter plus tard, mais il faut assumer ; moi aussi, ça me ferait peur de tomber enceinte.*

D'autres fois, c'est la cohérence d'un lecteur en marche que l'on voit apparaître, son travail et ses difficultés. Lucie a ainsi mis de l'ordre (!) dans *La mort n'oublie personne*. Le roman, dans chaque chapitre, fait alterner le « présent », et la période de l'occupation et l'après-guerre. Cela représente en général une difficulté de lecture que Lucie a résolue à sa manière puisqu'elle choisit d'abord le passage concernant l'attentat de Moktar contre un allemand (juin 1944 : chapitre 2), puis l'idylle avec Marie (1944 : chapitre 3), la déportation (1944-45 : chapitre 6) le suicide du fils de Jean, Lucien (1963 : chapitre 1) et termine par l'assassinat de Quinoux en 1968 (épilogue). Quand on relit cette bande-annonce, sous ce jour là on s'aperçoit qu'il y a un fameux parcours de lecture.

Si les élèves ont des choix cohérents, il apparaît cependant à la lecture des bandes annonces que celles-ci fonctionnent un peu trop à la connivence avec le lecteur et la connaissance qu'il partagerait avec lui. Cela est sûrement dû à la consigne de travail, somme toute assez floue, trop floue (?) et aux fonctions attribuées à l'exercice. De même, certains élèves, sentant de plus un manque de « liant » ou estimant que l'extrait n'est pas autosuffisant s'appliquent à faire précéder chacun de leur extrait soit d'un titre, soit d'un texte introducteur présentant l'extrait. Dans ce cas, le chapeau résume ce qui s'est passé avant et fait ainsi le lien avec l'extrait précédent. La plupart du temps, il a davantage une fonction résumante, tout comme le titre. Je n'ai jamais

32. Ernaux, A., *La honte*, Gallimard, 1996.

33. Perry-Bouquet, A., *Voilà un baiser*, Point virgule, Seuil.

songé à interroger les élèves (dommage !) sur les fonctions qu'ils attribuaient à ces textes introducteurs. De plus, on repère peu de transformations concernant les problèmes de substitution qui permettraient de faire l'économie de la répétition et qui assureraient une meilleure cohésion. C'est là une piste de travail qu'il faudra exploiter. De même un travail serait à mener en relation avec l'étude de 4^e de couverture sur les choix de ponctuation (conserver ? transformer ? la ponctuation existante, pourquoi ?).

Ces améliorations viseraient essentiellement à mieux assumer la cohérence extra-textuelle.

PAROLES ÉMIETTÉES, ISOLÉES...

Je parle du livre, je parle de moi...

Pour le compte-rendu qui suit, je dois beaucoup aux travaux menés par Monique Lebrun à propos du journal dialogué. La situation de travail est différente mais les conclusions qu'elles tirent me semblent pouvoir s'appliquer aux observations faites sur les bandes annonce.

J'illustrerai une partie de mon propos grâce aux commentaires et aux choix de Tony, élève de 3^e et lecteur pour l'occasion de *Kes* de Barry Hines. Tony, c'est un peu un mystère pour les professeurs de la classe. Le professeur principal de la classe dira qu'il n'arrive pas à le cerner, qu'il n'arrive pas à discuter avec lui. Tony, c'est un regard franc, à la fois ironique et sympathique. En classe, il a l'air attentif (mais à quoi ?), apprenant beaucoup par la triche qu'il revendique comme moyen d'apprentissage. L'école ce n'est pas la vie pour lui, ce n'est pas un bon élève³⁴ mais il n'est pas casse-pieds. Il évalue les situations de travail, les contenus, vous décernant à l'occasion des bons et des mauvais points : « c'est bien votre façon de nous faire travailler, c'est original, on apprend, on ne s'ennuie pas enfin pas toujours ». Il a un rapport égalitaire avec les adultes, jamais dans la déférence, jamais dans l'irrespect. Il est de ces élèves qu'on remarque dès la première heure de cours, qui soutiennent un regard et dont on se dit, qu'avec eux, la partie n'est pas gagnée d'avance, qu'il faudra chercher leur assentiment, qu'il faudra chercher à les impliquer dans les situations d'apprentissage. Tony, à l'occasion de la présentation du programme annuel de lectures personnelles dira : « je n'ai jamais lu un livre jusqu'au bout et je ne pense pas que vous y arriverez ». Il voulait être plombier, faire un tour de France. « Les machins intellectuels, ça ne m'intéresse pas, c'est pas mon truc et je trouve qu'un tuyau bien coudé, c'est beau ». Le principal du collège a insisté pour qu'il aille en seconde générale. Il y est parti. Il observe le fonctionnement du lycée comme il a observé celui du collège. Voilà !

34. Allant consulter les listes de résultats au brevet pour cette classe, je n'ai cherché que trois noms d'élèves dont le sien, persuadée qu'il aurait eu du mal à décrocher la timbale. Il l'a décrochée, les autres aussi.

Il lira *Kes* entièrement. Ce n'est pas une victoire pour moi, c'est peut-être une victoire pour lui (il avait l'air content d'être arrivé au bout) mais c'est sûrement une rencontre entre un livre et un lecteur.

Tour à tour, dans ses choix et ses commentaires, il s'est identifié au personnage, il a évoqué des souvenirs, il s'est laissé aller à des confidences, il a interrogé des valeurs morales et a, semble-t-il, peut-être déterminé celles qui lui semblaient importantes et déterminantes pour réussir sa vie d'homme. Il a peut-être intégré que lire peut permettre de s'exprimer, de communiquer, de se construire, de se comprendre³⁵. En annexe 1 se trouve le travail de Tony où l'on remarquera qu'il n'a pas réussi à répondre à la consigne de longueur de l'extrait à choisir plus ou moins imposée d'une vingtaine de lignes, incapable probablement de s'extraire du texte.

D'autres élèves compareront les personnages avec des personnes de leur vie, notamment leurs parents, leur mère. Ainsi, Claire citant ce passage de *Terminale*, *tout le monde descend* ! :

« Quand même, mettre des livres debout, l'un après l'autre, côte à côte, est-ce que ça demande un apprentissage de haute technicité ?
Il doit y avoir une façon " psychologique " de le lui dire avec tact. Alors, je lui lance : " N'importe quel crétin peut mettre des livres sur une étagère " ».

J'ai trouvé cet extrait intéressant car Susie savait comment elle devait parler à sa fille pour ne pas la blesser mais elle lui a dit quand même de manière désagréable, ce que je pense, elle ne voulait pas faire. On retrouve souvent ce cas chez nos mères, ce passage les illustre un peu, elles nous réprimandent et après viennent s'excuser, mais ça ne se passe pas souvent comme ça ! On peut faire la comparaison avec notre mère et cela peut être amusant. Plus loin, à propos d'un autre extrait écrit celui-là par Aliyah : *malgré les différends qui les séparent et les reproches qu'elle fait à sa mère, on sent bien que Susie est sa mère et qu'elle l'aime ; on ne peut pas avoir une mère parfaite mais elle est quand même notre maman. Cet extrait m'a été très agréable car le texte d'Aliyah est plein de sentiments, sincère, on sait vraiment ce qu'elle ressent pour sa mère et c'est proche de ce qu'on sent parfois nous.*

Gaëlle, à son tour, à propos de *Musique d'été* cite

« Elle leva la tête pour affronter le regard de sa mère. Pendant un instant, elles se dévisagèrent sans ciller.

– Je sais que tu veux que je reste ici en ville pour étudier mon piano. Mais je suis fatiguée, maman ; j'ai besoin de me reposer. Tu peux comprendre ça ?

– On est tous fatigué, non ? répliqua sa mère.

– De toute mon existence, je ne suis jamais allée nulle part, maman. Je n'ai fait qu'étudier et travailler, travailler et étudier... »

35. Reuter, Y., « Eléments de réflexion sur la place et la fonction de la littérature à l'école primaire », *Repères* n° 13, 1996 (page 21).

Il s'agit de l'opposition entre la mère et la fille ou le « conflit des générations ». Sarah commence à contester l'autorité de sa mère ; elle a envie de faire ce qu'elle veut et non pas ce que sa mère a décidé. Ce passage m'a plu car il reflète bien la réalité et les réactions que nous avons également envers nos parents ; On ne se rend pas toujours bien compte que les parents agissent pour notre bien et nous avons souvent des réactions négatives envers eux. Ici, Lottie pousse sa fille à étudier au maximum pour quelle ait plus de chance de s'en sortir ; elle veut à tout prix que sa fille réussisse dans la vie et comme nos parents, elle pense que c'est à force de travail que l'on atteint son but.

Ces constatations, Amélie, les revendiquera explicitement : *j'ai choisi tous ces passages parce qu'on peut se comparer aux héros de l'histoire, surtout s'il s'agit d'adolescents.*

C'est aussi souvent l'occasion d'évoquer des souvenirs personnels empreints d'émotion. Kathleen a aussi lu *Musique d'été* et elle choisit un moment où l'héroïne jette un caillou dans l'eau pour faire un vœu. Voilà ce qu'elle en dit : *Qui n'a jamais jeté un caillou dans l'eau et fait un vœu ? On imagine la scène parce qu'elle fait appel à nos souvenirs ; cela nous rappelle un geste que nous avons fait et le plaisir que nous avons eu à regarder ces cercles concentriques s'agrandir sur l'eau.*

C'est vrai majoritairement, les élèves cherchent à se trouver dans les livres, le constat n'est pas original. Les critères de choix sont ceux de l'émotion et des effets de captation. Mon constat n'est pas intéressant s'il ne démontre pas que l'élève fait une rencontre singulière avec le livre et que son monde peut être confronté au monde du livre pour en tirer un profit personnel. L'école se doit de permettre, à certains moments, ces rencontres. Objectif que l'enseignant de français se doit d'avoir aussi, tant l'enseignement de la lecture (littérature ?) semble de plus en plus être tiré vers l'acquisition de compétences méthodologiques souvent floues, peu précisées³⁶.

Quand je parle du livre, je parle aussi du monde...

Rémi, si on le voit à propos de *La promesse de l'aube* être ému par les relations mère-fils dans ce roman, appréciera à un autre moment le contenu du roman parce qu'il lui apprend des choses, du monde et du passé :

« elle refusait d'y toucher elle-même et m'assurait qu'elle n'aimait que les légumes et que la viande et les graisses lui étaient strictement défendues. Un jour, quittant la table, j'allai à la cuisine boire un verre d'eau ; ma mère était assise sur un tabouret, elle tenait sur ses genoux la poêle à frire où mon bifteck avait été cuit ; elle en

36. On peut facilement observer cette dérive et le flou qui l'accompagne si on analyse les manuels de lecture de 4^e. Ainsi, ayant tenté de percevoir comment était traitée une même scène de *L'Avare* de Molière (Acte 1, scène 3), dans une perspective diachronique (Lagarde et Michard 4^e, 1963, *Au plaisir des mots*, Hachette, 1988, *Français 4^e*, Hatier, 1998, *Parcours méthodiques*, 1998), on voit nettement dans les manuels actuels une tendance nette à tirer le questionnement du texte vers la « maîtrise » de compétences méthodologiques éparses et peu organisées et dont on se dit qu'elles seront très difficilement transférables par les élèves. Seul, *Textes et regards*, Magnard 1998, tire son épingle du jeu en proposant un objectif clair, précis et unique « Ecrire un dialogue de théâtre ».

essuyait soigneusement le fond graisseux avec des morceaux de pain qu'elle mangeait ensuite avidement et malgré son geste rapide pour dissimuler la poêle sous la serviette, je sus soudain, dans un éclair toute la vérité sur les motifs de son régime végétarien. ».

Commentaire : *J'aime cet extrait car il nous montre comment la vie pouvait être dure à cette époque. J'ai du mal à croire qu'il fallait se battre aussi durement pour avoir un peu de viande pour déjeuner. Il est très beau de voir ce qu'une mère peut faire pour son enfant, se priver de quelque chose qu'elle aime pour rendre plus heureux son fils, lui mentir pour qu'il ne se doute pas des problèmes financiers.*

Gaëlle a choisi deux extraits où l'héroïne et sa mère, noires américaines, exposent les problèmes liés à la couleur de leur peau : *Lottie évoque le problème du racisme, la difficulté qu'une personne noire a pour mener une existence normale et correcte. La couleur de la peau est un handicap et il faut avoir une forte volonté pour s'en sortir (...). Dès la naissance, les noirs risquent de mener une existence difficile et ceci à cause de la couleur de leur peau.* A propos de l'autre extrait, elle développera : *le racisme est une réalité où qu'on aille. On n'y échappe pas quand on est noir. (...) On voit bien les réactions négatives que les blancs ont envers ceux qui n'ont pas la même couleur de peau qu'eux : le refus de les accepter.*

Rémi, Gaëlle et les autres portent un jugement sur le monde, s'interrogent, trouvent parfois une réponse à leurs questions et nous prouvent qu'ils ne sont pas seulement membres de la « bof » génération.

Quand je parle du livre... je parle du texte

Ces notations apparaissent moins massivement dans les commentaires des élèves. Elles arrivent au détour d'une phrase.

Ainsi parlent-ils du réalisme de telle ou telle scène, disant par exemple, à propos d'une scène de premier baiser, *on nous décrit ce que ressent Sarah d'une manière très réelle. On nous fait partager ce moment privilégié et ce sentiment indéfinissable qui nous envahit la première fois. La description est tellement bien faite qu'on partage le moment avec Sarah. A lire ces lignes, on pourrait les filmer tant les détails sont fidèles et précis.*

Le réalisme est souvent un critère de qualité : *cette scène est décrite de manière très réaliste.*

Les élèves apprécient le style de l'auteur, commentent une belle métaphore « à torrents asthmatiques » : *on comprend bien derrière cette figure de style que le nombre de larmes qui ont coulé est important. Cette métaphore nous fait apparaître une exagération.*

Parfois, l'élève ne comprend pas et se demande comment l'auteur peut écrire certaines lignes :

« Aux enfants de huit ans qui seraient parvenus à ce point de mon récit, et qui auraient vécu comme moi, leur plus grand amour prématurément, je voudrais donner ici quelques conseils pratiques » (*La promesse de l'aube*).

Je ne comprends pas bien que l'auteur s'adresse à de si jeunes lecteurs. Cela m'étonnerait fort que des enfants de huit ans se lancent dans un tel récit et réussissent à le tenir jusqu'à la fin. En plus, le sujet de ce roman est incompréhensible pour des enfants.

Ils aiment aussi reprendre un extrait qui pour eux a été la clé de la compréhension.

*C'est dans cet extrait que j'ai commencé à me demander si Pierre n'était pas le pianiste. Puis à propos d'un autre moment du récit : J'ai bien aimé ce passage parce que c'est là que j'ai compris que Pierre était le pianiste, à cause de la place choisie et parce que Pierre part en disant qu'il va revenir tout de suite, ce qui est faux puisque c'est lui le pianiste sans visage et qu'il va jouer.*³⁷

Pouvoir mieux parler ? Paroles d'avenir...

A partir de toutes ces bandes annonces, on peut tracer des portraits de lecteurs et il me semble important d'engager la démarche avec les élèves.

J'ai par exemple l'habitude en début d'année de leur soumettre un petit questionnaire afin de connaître leurs représentations en matière de lecture, leurs goûts, leurs pratiques et les valeurs qu'ils accordent à la lecture. A la fin du questionnaire, ils doivent compléter une phrase inductrice « pour moi, lire, c'est... » ; à partir de leurs réponses, j'écris un « autoportrait » de la classe que je leur sou mets (voir en annexe 2, l'autoportrait et les « pour moi, lire, c'est... » de la classe de 3^e dont j'ai la charge cette année), il semblerait intéressant de leur faire comparer ces discours sur et leur manière de lire et les commentaires qu'ils font quand ils choisissent des moments d'un roman.

Comme toujours, l'écriture d'un article fait opérer un retour sur ses pratiques et encourage à déterminer des programmes d'action.

Ainsi, il me semble que je dois m'engager, entre autre chose, et au plus tôt à mieux maîtriser les entretiens d'explicitation, me construire par exemple des « modèles » d'entretien ou tout au moins réfléchir aux modes de questionnement que j'utilise. C'est ainsi que j'ai déjà pu constater, de manière très basique que les questions en pourquoi (tu as choisi cet extrait ?) recueillaient un silence poli alors que les questions en comment (tu as fait pour choisir cet extrait ?) permettaient plus souvent le démarrage d'une vraie conversation³⁸.

Il faudrait aussi tenter de déterminer si les choix effectués sont fonction de genres romanesques déterminés. Trouvera-t-on, s'il s'agit par exemple de récits de vie, davantage de commentaires et de choix d'extraits où l'élève s'investit en tant que

37. Grenier, C., *Le pianiste sans visage*, Rageot Cascade, série Collège, roman à lire avec son double *La fille de 3^e B*, puisqu'il s'agit de la même histoire racontée dans chacun des romans par deux personnages différents. Commencer d'abord par *Le pianiste sans visage* sinon cela a beaucoup moins d'intérêt. Les élèves adorent ces deux romans.

38. Vermersch, P. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, ESF éditeur, 1994 et *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, 1997 seront une aide précieuse.

personne, ou des choix de scènes « typiques » d'un genre considéré, ce choix s'articulant avec des commentaires *ad hoc* ?

D'autre part, j'entrevois, à partir de ce petit exercice une série de pistes pédagogiques.

A plusieurs reprises, des élèves ont choisi des « morceaux d'anthologie », sans le savoir. Constance avait lu *Vipère au poing* et avait sélectionné le passage où Madame Rézeau revient de Chine, ses enfants l'attendant sur le quai de la gare. Scène qui se termine par une gifle magistrale. Ce passage a donné lieu à des épreuves de brevet. De même, Rémi dans *La promesse de l'aube* cite le moment où la mère du narrateur vient lui dire adieu, à la mobilisation de 1939, à Salon de Provence, où il est sergent instructeur à l'école de l'air³⁹.

On pourrait imaginer de faire fabriquer aux élèves une épreuve de brevet, nouvelle mouture, comparer avec le questionnement proposé dans les annales et leur corrigé.

Dans le même ordre d'idées, on pourrait faire fabriquer aux élèves une page de manuel scolaire et comparer leurs questions à celles posées par les manuels.

Faire écrire et lire des scènes romanesques (rencontre, dispute, bagarre, suspens, adieu, aveu, retrouvailles, poursuite, filature...) devrait aussi participer à améliorer les compétences des élèves quant aux choix qu'ils effectuent, notamment mais pas seulement les « coupes ».

On peut imaginer qu'ainsi les élèves pourraient développer d'autres formes de lectures et passer du « playing » au « game » chers à M. Picard⁴⁰ en leur précisant bien qu'il ne s'agit pas d'établir une hiérarchie. L'important est qu'ils deviennent des « aristocrates » de la lecture : « ne pas dévorer, ne pas avaler, mais brouter, tondre avec minutie : être des lecteurs aristocratiques ».⁴¹

ANNEXE 1

1^{er} extrait : *Quand Billy s'instruit sur les rapaces et l'art de la fauconnerie* (pages 49 à 54)

J'ai bien aimé cet extrait parce **qu'il me rappelle moi**, il y a trois ans. Comme lui, **j'ai la passion des oiseaux. Je les ai étudiés et observés pendant des heures, des après-midi entières (planqué dans l'herbe).** Et ce qu'a fait Billy était **mon rêve**, j'ai toujours voulu prendre un petit faucon de son nid pour l'apprivoiser, le dresser, l'élever et pour finir, le plus dur, le lâcher dans les airs, sans sa filière puis le voir plonger sur le gantelet puis prendre les jets. Je trouve cela merveilleux car le faucon

³⁹. Annales Vuibert du brevet des collèges, 1989, 1998, et 1999. R. Gary et H. Bazin restant des « must » de l'épreuve de Français. Rien ne change vraiment mais c'est hors sujet !

⁴⁰. Picard, M., *La lecture comme jeu*, Editions de Minuit, 1986.

⁴¹. Barthes, R. *Le plaisir du texte*, Tel Quel, Editions du Seuil, 1973.

crécerelle est un petit faucon nerveux, assez craintif et surtout sauvage et l'apprivoiser demande des nerfs d'acier. C'est aussi un vrai bébé qui demande beaucoup de soin et d'attention.

P.S. : je ne vole pas de magazines sur les rapaces comme le faisait Billy.

2^{ème} extrait : *Quand Billy va chercher Kes dans son nid (pages 62 à 66)*

Je trouve ce passage bien car ce que Billy fait demande du **courage** car il n'a pas peur seul dans le noir, il escalade aussi un mur en ruines, de la **discretion** pour ne pas éveiller les soupçons, de la **précaution**, de l'**attention** pour repérer et parler aux jeunes faucons, mettre en sécurité le jeune faucon, et enfin faire le bon choix du bon faucon.

3^{ème} extrait : *Quand Billy raconte son histoire à sa classe (pages 94 à 106)*

J'ai bien aimé aussi car Billy n'est pas un petit garçon comme les autres ; il est distant, timide, étourdi, se fout de beaucoup de choses (**son orientation par exemple**).

Quand il raconte son histoire à la classe, parce qu'il l'a racontée quand même grâce à Mr Forthing qui l'interroge un peu pour le lancer, on a l'impression qu'il se lance, pris par l'ambiance et sa passion, en imitant les gestes de son oiseau. Ses camarades de classe sont surpris par sa façon d'expliquer.

4^{ème} extrait : *Quand Billy lâche Kes sans filière (pages 102 à 104)*

J'ai adoré ce passage car c'est le passage où il y a le plus de pression, c'est le grand jour, le moment de vérité. Billy a hésité une bonne semaine avant de lâcher sans filière son faucon mais il était temps. Plusieurs fois il avait pris la décision et fixe enfin un jour, il n'a pas dormi de la nuit ; **c'est un moment très fort** car il pense que c'est peut-être la fin d'une amitié ; il croise les doigts et bingo, Kes est apprivoisé. Billy est devenu un vrai maître fauconnier. C'est bien de réussir mais c'est pas évident.

5^{ème} extrait : *fin de cette belle, trop belle histoire entre Kes et Billy Camper (pages 210 à 239)*

C'est le grand moment d'émotion du livre : le meilleur ami de Billy est assassiné pour une histoire de vengeance. C'est dur parce que tout le livre parle de la malheureuse vie de Billy et de son unique fierté et quand sa **fierté** meurt, c'est le choc.

Billy a le coeur brisé à l'idée de la perte de son meilleur ami, il ne peut plus parler, touché, choqué, bloqué. Il est tellement en colère qu'il se jette sur le Jud (geste d'inconscience parce qu'il risque une grosse correction) et dégoûté part de la maison enterrer son unique ami.

ANNEXE 2

**Quels lecteurs sommes-nous ?
Autoportrait de la classe de 3^e D**

- 1- On avoue plutôt aimer la lecture parce que c'est un passe-temps (6), un moyen de détente et de repos (4). La lecture forme l'imagination (2), on se plonge dans les histoires et on voit des personnages évoluer (1). On lit aussi pour le plaisir (1). Cela permet d'apprendre l'orthographe, le vocabulaire, à mieux s'exprimer (6). Lire, c'est apprendre sur la « vie » et le monde.
Si on n'aime pas lire, c'est parce qu'on a du mal à trouver ce qui nous convient, on s'engage parfois dans des livres trop gros, trop difficiles. C'est une activité ennuyeuse (2). Le plus dur, c'est parfois de se lancer (1).
- 2- On aime surtout des romans policiers (16), le suspens (3), l'aventure (4), les romans historiques (3) : Moyen-âge, récits de guerre, le fantastique (3), la Science-fiction (2) et les récits de vie (7) (autobiographies, récits d'adolescents à problèmes, histoires vraies et tristes), l'humour (2), l'horreur (1), les romans « romantiques » (3), les B.D. (3), les récits de voyage (1) et les magazines de sports (1).
- 3- Pendant les vacances, on a lu 26 romans dont on a su citer les titres et/ou les auteurs.
- 4- On consacre en moyenne 1/4 d'heure à la lecture. Le temps est variable selon les cas, de 0 mn à 2 heures voire une après-midi entière.
- 5- Quand on prête des livres, c'est souvent à la famille ou des amis très proches. En fait, on n'aime pas trop cela quand même.
- 6- Le meilleur moment pour lire se situe plutôt le soir (19), parfois l'après-midi (4), après les devoirs (3) ; on pourrait lire n'importe quand, à condition de pouvoir se concentrer (1). Car ce qu'il nous faut, c'est de la tranquillité (7), du calme (11), l'absence de bruit (1), de la solitude (7). Un peu de confort ne nuit pas ! le lit ou la chambre (19) alors sont les lieux idéaux ; de plus on n'aime pas être dérangé car lire c'est un moment de détente (3), de relaxation (4) qui permet un endormissement facile (4). Certains ne dédaignent pas lire dans la nature (l'air frais, les petits oiseaux : 1) ou dans le salon, sur le canapé douillettement installé (1) ; la bibliothèque peut-être aussi un bon lieu (1).
- 7- Il semble qu'on achète ses livres à la Maison de la Presse (19), au Furet (14), à la FNAC (4), chez France Loisirs (4), dans des papeteries (1), chez « Majuscules » (1), chez Berdin. On se trompe parfois en citant la bibliothèque et les médiathèques où on n'achète pas de livres mais où on les emprunte (moyennant une petite somme parfois).

- 8- On connaît à peu près tous (-2), l'endroit où se trouve la bibliothèque municipale mais on emprunte peu (emprunteurs : 5), soit parce qu'on achète ses livres ou qu'on nous les offre ou parce qu'on n'y a jamais mis les pieds. Certaines filles complaisantes empruntent pour leurs frères (2).
- 9- On est capable de citer des maisons d'édition (Hachette : 12 ; Nathan : 9 ; Press Pocket : 3 ; Larousse : 4, sont parmi les plus citées. On en cite 18 différentes.
- 10- On ne pourrait vivre dans un monde sans livres (17) car c'est un moyen de culture, d'information, c'est une occupation saine ; lire, c'est (encore) nécessaire. Ceux qui disent qu'on pourrait vivre sans livres pensent que la T.V. est un moyen d'information, que certains sont illettrés et s'en sortent quand même.
- 11- La B.D. n'est pas un genre mineur (19) même si pour certains c'est un genre à réserver aux jeunes enfants (2). C'est divertissant et plaisant. La littérature est plus importante que le cinéma (10 contre 4) mais c'est une question à laquelle vous avez peu répondu.

Lire pour moi c'est

- D'abord instructif, c'est un plaisir, c'est un moyen de faire marcher mon imagination
- Important pour l'orthographe
- Important pour l'orthographe
- C'est autant nécessaire qu'ennuyeux
- Le moyen de s'instruire, découvrir du vocabulaire nouveau
- Apprendre
- Un moment de détente
- C'est bien car la lecture permet de plus rester devant sa télé ; ensuite, mes rédactions en français sont plus simples à faire et mon vocabulaire s'enrichit ; lire, c'est très intéressant
- Intéressant, instructif, passionnant
- Très instructif car j'apprends des mots que je ne connaissais pas et ça m'aide à mieux tourner mes phrases
- Apprendre en s'amusant comme je l'ai déjà dit, l'imagination se développe, notre mode de vie aussi. J'aime lire car après, je peux mieux comprendre les gens qui m'entourent. Je réfléchis au monde dans lequel je vis.
- Se laisser aller complètement dans le livre pour ne plus le lâcher, laisser aller son imagination et pour me détendre et penser à autre chose
- Très relaxant, important
- Nécessaire, utile pour les connaissances et le français (les rédactions), pour la vie quotidienne
- Un passe-temps, c'est agréable et relaxant et ça apprend beaucoup de choses surtout pour le français (orthographe)

- Une habitude de la vie quotidienne
- Très important
- Un moment de détente où je me plonge dans une histoire qui pourrait peut-être m'arriver
- C'est une chose que je fais quand j'ai un peu de temps de libre
- Très bien et très instructif
- Facultatif mais il faut bien lire un peu
- Assez important car ça peut m'aider en orthographe
- Important car cela peut être instructif, passionnant