

MAIS POURQUOI DONC ROSE FAISAIT-ELLE EXPRES DE PLEURER ?¹
(Quelques questions avec ou sans réponse pour essayer de sortir
du cercle sans fin des pourquoi et des comment...,
pour en finir de «tourner en rond»)

Séverine Suffys
Collège Dupleix - Lille

L'objet de notre travail pourrait être, par exemple, cette épreuve de français du Brevet des Collèges intitulé «compréhension». Quoi de plus légitime pour un enseignant de français que ce souci de s'assurer que ses élèves ont bien «lu» le texte qu'il leur avait donné à lire et surtout qu'«ils» l'ont bien compris». Laissons de côté pour l'instant l'adverbe «*bien*» et les commentaires qu'il faudrait faire à son sujet, nous y reviendrons plus loin. A ce souci correspond tout naturellement le difficile problème de l'évaluation d'une lecture. Comment savoir si tous les enfants que l'on a en face de soi ont bien perçu «la substantifique moëlle» de ce *beau* texte qu'ils ont devant eux ? Alors le dieu Prof inventa les questions (et non le questionnement) et il vit que cela était bien : les questions fleurissaient de partout, dans les manuels où elles finissaient parfois par cacher (gâcher ?) complètement le texte-support, dans les questionnaires de tous ordres ; il y avait la question pointilliste qui concerne un détail mais dont l'objectif est de reconstituer, comme le puzzle, et en relation avec d'autres questions du même ordre, le sens, la cohérence du texte ou du fragment de texte : «de quelle couleur est la chaussette gauche du héros lorsqu'il monte dans l'autobus au début de l'histoire ?»

A l'autre extrême, la question «de fond», «générale», qui pourrait avoir quelque rapport avec une forme vulgarisée, banalisée, d'une psycho-philo-métaphysico-socio... pour grand public, connue, comme chacun sait, de chaque élève de nos classes de troisième : («**Pourquoi Rose faisait-elle exprès de pleurer ?**»). Alors

1. — Toute coïncidence avec le sujet : Texte et Compréhension de texte du Brevet des Collèges de Juin 1990 ne serait pas fortuite...

on se mit à parler pour parler, à propos d'un texte, on mélangea allègrement roman et vécu des élèves, vécu tout court, romans, histoires vraies ou fausses, histoire et Vie un peu, beaucoup, passionnément... Et l'on s'étonna beaucoup, à la folie, de trouver dans les copies des réponses d'une «banalité affligeante» !

Qu'on ne se méprenne pas : mon propos n'est pas de dire ici que toutes les questions sont idiotes, dangereuses ou vaines, mais bien de savoir si l'on donne réellement toujours les moyens de répondre, de façon intelligente s'entend, aux questions que nous posons. Sans doute est-il intéressant de faire prendre conscience aux élèves de la logique complexe d'un personnage de roman. Mais encore faudrait-il leur donner les moyens d'observer cette logique, à travers un texte intégral ou plusieurs extraits choisis à dessein. Il y aurait là, en amont, quelque chose spécifique au genre littéraire, romanesque à enseigner, à construire avec les élèves et on pourrait ensuite, le jour de l'examen, évaluer autre chose que l'expérience personnelle, ô combien hétérogène des enfants.

Une situation de communication repose sur un échange de questions-réponses mais reconnaissons, que bien souvent, la classe peut devenir une situation fautive où l'élève ne sait plus si la réponse est un mot du texte et un seul ou s'il faut répéter toute la phrase parce que «tout est important». Il sait, il l'a appris à l'école, qu'en répétant les phrases «bien faites» du texte, il doit devenir capable, paraît-il d'en fabriquer lui-même. Le choix est difficile : répondre strictement à la question posée ou montrer qu'on est capable d'en faire plus. Un exemple : dans les tests d'évaluation 6^e², l'exercice «compréhension de texte» posait la question, à propos du texte sur les esquimaux : «Par qui était faite l'éducation chez les esquimaux ?» —réponse : par les parents, bien sûr. Mais la phrase du texte dans laquelle se trouve la réponse est plus complète : l'éducation est assurée par les parents autour de la chasse et de la cueillette». Et nombre d'élèves consciencieux de rajouter «autour de la chasse et de la cueillette». (On ne sait jamais !) —«Moi, j'ai tout mis, madame, c'est bien ça qu'ils voulaient ?» (Quand c'est aussi clairement formulé, on en reste pantois, en tout cas sans réponse !). Il est pourtant juste que la phrase comporte deux informations, deux temps forts : «par les parents» et le contenu de cette éducation : «la chasse et la cueillette». Gageons que les enfants qui ont voulu «tout» mettre et qui nous semblent, à nous, adultes, un peu naïfs, ont bien perçu les deux informations essentielles de cette phrase et n'ont pas voulu ou pu trancher entre deux éléments qui, tout compte fait, sont étroitement associés pour signifier que les enfants esquimaux ne vont pas à l'école et participent avec leurs parents à la vie quotidienne, sous toutes ses formes, de la famille.

Qu'attend-on en effet quand on pose une question aux élèves ? Est-ce pour vérifier que le système fonctionne bien, que la relation enseignant-enseigné assure

2. — Evaluation à l'entrée en 6^e français (Séquence 4, exercice 21), 1989.

bien le pouvoir de celui qui sait sur le pauvre et stupide ignorant ? Attend-on une réponse complète ou partielle ? Sait-on seulement si l'interrogation elle-même est complète ou partielle ? Peut-être que c'est ici, précisément, en situation réelle de communication, que pourrait intervenir, comme réponse à un besoin réel de la part de celui qui interroge comme de celui qui répond, une analyse grammaticale de la phrase interrogative...

Devant la complexité des échanges de questions-réponses et qui, sous leur forme un peu plus élaborée, s'appellent «explication de texte» au collège, la tendance est souvent à la simplification : on attend quelques mots, une phrase... ; c'est plus facile à évaluer, cela pourrait même aider les enfants des milieux dits «défavorisés» qui «ne trouvent pas les mots» pour expliquer (Ouf ! merci pour eux, dieux de la démocratie !).

Mais qu'apprend-on, au juste, aux élèves par ce jeu truqué, piégé, si ce n'est justement le rien, le vide du : «à une seule question correspond une seule réponse, suivez mon regard !», le «parler pour parler», le «manipuler des mots pour le seul plaisir (ou la seule corvée) de la manipulation». Ce fonctionnement à vide peut-il amener enseignants et enseignés à construire ensemble une démarche explicative ? Peut-être par magie, par pure transmission magnétique !...

—«En français, j'ai juste la moyenne, c'est que j'sais pas développer ; quand j'ai une idée, j'la dis et puis c'est tout, j'sais pas baratiner...».

Combien de fois n'ai-je pas entendu cette phrase ou une de même sens dans la bouche d'élèves de Seconde qui reviennent au collège pour donner leurs impressions lycéennes... Combien de fois n'ai-je pas bondi devant ces clichés qui reviennent régulièrement dans la bouche de générations de lycéens et qui leur semblent d'une évidence incontestable : savoir baratiner est une des clés de la réussite en français, à l'écrit comme à l'oral, d'ailleurs ! La répétition de ces remarques est d'autant plus inquiétante que les élèves dont elles émanent ont généralement acquis une maturité intellectuelle et ne remettent pas en cause la validité de la démonstration scientifique.

Bien sûr : il ne s'agit là que de schématisation grossière, de clichés éculés, mais comment ne pas penser que ces situations de «fausse» communication que sont les exercices de «compréhension de texte» ou d'«explication de texte» ne portent pas leur part de responsabilité dans ce constat d'échec ou de difficulté face aux différents devoirs littéraires des classes d'examen ?.

-«**Mais en comprend-on bien, comme moi, tout le sens ?** disait, à peu près une des «Femmes Savantes» de Molière, en extase devant le sonnet de Trissotin...

Ne serait-ce pas là le modèle parodique d'une explication de texte : répéter le texte en le chargeant de nuances admiratives par le simple ton de la voix, isoler certains termes de points de suspension ou exclamatifs, s'octroyer une part

d'originalité personnelle en « faisant de belles phrases sur » le texte en question. Une caricature, sans doute, et pourtant... Je ne suis peut-être pas la seule à ressentir une sorte de malaise à écouter des élèves de 1^{ère} expliquer oralement un des textes du programme, à lire les « explications » des élèves de Brevet des Collèges en réponse aux questions de la rubrique « Compréhension de texte ». Et ce malaise vient précisément du fait qu'il m'est impossible de me « débarrasser » du problème en concluant à la nullité criante des interrogés et qu'il y a quelque part, dans la question posée (implicite ou explicite) quelque chose qui relèverait de la tautologie :

- Et pourquoi Rose faisait-elle exprès de pleurer?
- Et parce qu'elle aimait avoir les yeux rouges. (Ligne X dans le texte)
- Et pourquoi Rose aimait-elle avoir les yeux rouges ?
- Et parce que...

Monde béni de la comptine enfantine où toute question trouve sa réponse, où tout problème son explication, sa résolution :

« Et pourquoi la casbah el' a brûlé, mon'z ami ?
 Et parce que la moukère el'a mis l'feu, mon'z ami.
 Et pourquoi la moukère el' a mis l'feu, mon'z ami ?
 Et parce que la moukère el'était saoule, mon'z ami.
 Et pourquoi la moukère el'était saoule, mon'z ami ?
 Et parce que la moukère el'avait bu, mon'z ami.
 Et pourquoi la moukère el'avait bu, mon'z ami ?
 Et parce que la moukère el'avait soif, mon'z ami.
 Et pourquoi la moukère el'avait soif, mon'z ami ?
 Et parce que la moukère el'avait chaud, mon'z ami.
 Et pourquoi la moukère el'avait chaud, mon'z ami ?
 Et parce que la casbah el'a brûlé, mon'z ami ?
 Et pourquoi la casbah... (et ainsi de suite).

Société magique où il y a forcément un responsable, l'âne ou la femme !...

Mais la preuve est ainsi faite que dans ce genre de système, le jeu consiste bien à se renvoyer la balle, à se mordre la queue, bref à tourner en rond pour ne pas répondre aux questions posées.

Tourner en rond serait-il donc le privilège de la discipline du français tandis que la dynamique des flèches verticales ou horizontales, chaînes alimentaire ou autres, relation de cause à effet, serait uniquement réservée aux disciplines scientifiques ?..

Tout se passe souvent comme si expliquer, comprendre, en français, tout du moins, relevaient de phénomènes « surnaturels » comme l'intuition, le don ou le génie et n'étaient pas deux opérations complexes dont la démarche peut faire l'objet d'un apprentissage.

Or il s'agit bien ici pourtant de démarche : recherche de chemins, de sentiers

de cohérence entre les mots, les idées, entre les différents éléments qui forment le tissu du texte à expliquer et à comprendre ; exploration du sens, des sens possibles en mettant en œuvre la logique des causes et des effets mais aussi l'analogie quand on doit confronter ce que l'on ne connaît pas, ce que l'on ne comprend pas à ce qui est connu et qui fait partie des acquis.

Si lire n'est pas répéter ou imiter, mais bien recréer le texte, pourquoi ne pas chercher les moyens de parvenir à cette re-création ?

Tout d'abord, peut-être se dire qu'il y a quelque chose au bout, au fond, autour d'un texte, qu'«un trésor est caché dedans», qu'il y a toujours à faire AVEC un texte, à bouger, à déplacer, à faire vivre un écrit immobile et immuable. Faire confiance aux enfants dans leurs lectures plurielles, personnelles, extravagantes parfois, parce que cela permet la confrontation des points de vue, les justifications au nom de logiques différentes, la construction d'une explication ou simplement une ébauche.

Or le Brevet des Collèges avec son aspect compétitif entre collègues en fonction des pourcentages de reçus, avec le jugement porté sur les profs qui en résulte, avec son cortège d'annales commerciales qui sont là comme autant de modèles à suivre, avec un sens obligatoire, le bon naturellement, pourrait-il, sous sa forme actuelle, proposer aux enseignants comme aux élèves une ouverture quelconque vers ce qui serait l'apprentissage d'une démarche explicative ?

—Mais pourquoi diable donc Rose faisait-elle exprès de pleurer ?

Le barème de correction se montre souvent bien prudent : Si apparaît tel ou tel mot dans la réponse de l'élève, comptez un point. Ne demandait-on pas pourtant une *explication*, les «*raisons de*»... ? Sait-on déjà que très peu de copies tenteront une explication ? (C'est vrai, j'allais oublier : le niveau baisse, chaque année !... Alors, on se contente de, on accepte, on admet... Peut-être faudrait-il un jour parler du mépris de l'élève dont font preuve certains sujets d'examen...). L'objectif d'un tel exercice ne devrait-il pas être précisément d'apprécier le niveau de raisonnement d'un élève ? Encore faudrait-il que cet objectif, au cours d'une année de troisième, ne fût pas négligé au profit d'une rentabilité à tout prix...

Non pas pour en finir de tourner en rond, mais plutôt pour tenter seulement de moins tourner en rond, il serait intéressant de trouver ensemble, pendant le temps du collège, des situations-échanges, ludiques ou sérieuses, dans lesquelles l'élève puisse poser lui-même des questions, non pas dans la logique de la vérification d'un savoir, ce qui enlève généralement tout sens à la question, mais dans celle de la curiosité qu'implique tout véritable apprentissage. Qu'il devienne «demandeur» ! N'est-ce pas une de nos plus grandes joies pédagogiques que de l'entendre poser une question sur ce qu'il n'a pas compris ou parce qu'il veut savoir quelque chose, ou parce qu'il a besoin d'une réponse pour aller plus loin dans ce qu'il a entrepris ? N'a-t-on pas alors la sensation un peu grisante que «tout est gagné» ? (Gare aux retombées, les chutes sont parfois brutales !).

Que poser, formuler une question ne soit pas uniquement la manipulation de la forme interrogative mais corresponde à l'interrogation de l'enfant devant un objet, une image, un texte énigmatiques ; que la surprise, l'étonnement deviennent les «déclencheurs» en quelque sorte, d'un apprentissage. Mais cette aptitude à se laisser surprendre, ce plaisir de qualité que l'on observe chez les jeunes enfants semble s'émousser au fil des ans. Apprendre devient peu à peu synonyme de «répéter», «imiter», «répondre à ce que l'adulte attend...». Ce pourrait bien être alors un de nos objectifs pédagogiques que d'*entretenir* cet «état d'enfance» qui n'est autre que le désir de comprendre, de savoir, et cela, durant toutes les années de collège, de la 6^e à la 3^e.

Deux exemples, vécus cette année, avec mes élèves de sixième, par leur aspect anecdotique, cahotant et chaotique, penchant tantôt vers ce qui semble avoir réussi, tantôt vers ce qui n'a pu être achevé ou même poursuivi, permettront d'illustrer ces propos de façon plus concrète :

1. Le jeu des questions-réponses à propos d'une image énigmatique. L'image est une des premières du livre «Le chapeau à claques» de Christian Poslaniec (Ecole des Loisirs).

Après un temps d'observation qui doit amener à rédiger un inventaire précis et fidèle de ce que contient l'image, on a le droit de poser, par écrit, une question, mais une seule. Les questions écrites sont redistribuées au hasard et chaque élève doit répondre, également par écrit, à la question qu'il a reçue.

«Sérieux comme le plaisir» fut le ton donné à la réalisation de cet exercice par les élèves ! Peu d'erreurs dans la formulation des questions-réponses. Concision intéressante et richesse presque «poétique» de certains échanges. L'étonnement à la lecture de ces fragments écrits rassemblés, l'envie de lire «tout haut» pour le prof et pour les camarades ce qu'on considère comme une «trouvaille» pourraient être autant de témoignages de la réussite de l'échange : il s'est bel et bien passé quelque chose entre tous ceux qui ont pris le jeu au sérieux et cela, par et à travers l'écriture, les premières étapes du dialogue explicatif. Un enfant de CM 2 qui avec un groupe de ses camarades visitait le collège ce jour-là et participait à notre cours, fournira l'occasion aux autres de mesurer l'authenticité des questions et d'en apprécier leur pertinence : «Que représente l'image ?», fausse question, question «de prof» leur a semblé bien peu intéressante.

En revanche, mais sans doute parce que beaucoup de choses étaient passées dans cet échange, la suite du travail, les récits dont le sens devait être de rendre plus explicite qui était cet homme et ce qui lui arrivait, ont beaucoup perdu en créativité. Je trouverai majoritairement des textes du type : «C'est l'histoire d'un homme qui a un chapeau qui a une bouche...». Mais ceci est une autre affaire et concerne le travail d'écriture du merveilleux ou du fantastique. Je laisserai donc de côté la suite et les prolongements auxquels a donné lieu cet exercice pour passer au second exemple qui m'a permis de réfléchir sur le sens que pouvait prendre l'explication de texte au collège (voir documents 1 et 2).



Observer une image

1. Je vois un chapeau qui parle
une personne de sexe masculin
des lettres ou des phrases
une main qui tient un chapeau qui parle.
Question : Que dit le chapeau ? Alexandre
2. Je vois un homme barbu avec des petits yeux, un gros nez, une bouche ouverte avec des dents et une oreille ; et aussi je vois une longue main portant un chapeau grand avec des traces noires et grises ; je vois aussi un oiseau à moitié dans le chapeau. Il y a une sorte de bouche qui souffle des mots et des nuages gris.
Question : Que veulent dire les mots qui sortent du chapeau ? Sofian
3. Je vois un vieux bonhomme qui tire son chapeau parlant ; enfin, je veux dire...
Question : Que regarde-t-il, la tête orientée vers le ciel ? Lucie
4. Il y a un chapeau qui parle, 5, 6 cheveux sur la tête et une grosse barbe.
Question : Que dit le chapeau ? David
5. Un homme chauve, qui a 5 cheveux sur la tête a un chapeau qui parle. Il a une énorme barbe.
Un oiseau est près du chapeau qui parle.
L'homme lève son chapeau.
L'homme regarde en haut pour regarder le chapeau avec ses petits yeux.
Question : Pourquoi son chapeau parle-t-il près de l'oiseau ? Nora
6. Il y a un oiseau et un homme avec une barbe, une petite tête. Il tient un chapeau qui a une bouche qui dit des mots qui attirent l'oiseau.
Question : Que veulent dire les mots que le chapeau dit ? Ludovic
7. Je vois un oiseau qui chante.
Je vois un chapeau qui chante.
Je vois un monsieur avec 6 petits cheveux qui poussent. On ne voit qu'une main qui tient son chapeau. Il a une grande barbe affreuse. Il a trois dents de devant. Il a de gros yeux à faire peur, de gros cils, un gros nez et il a une grosse tête.
Nathalie
8. Je vois un homme chauve avec 4 cheveux sur la tête et une grande barbe et il prend son chapeau au-dessus de sa tête. Son chapeau a une bouche et il parle ou chante. A côté de son chapeau, il y a un oiseau.
Question : Que dit le chapeau ? Rachida
9. Je vois un homme presque sans cheveux, un chapeau qui parle, un oiseau, une grande barbe, des petits yeux, une longue main, une veste, une chemise, de grandes dents, de petites oreilles.
Question : Pourquoi lève-t-il son bras avec son chapeau parlant ? Magalie
10. C'est un homme qui a un chapeau particulier, on dirait qu'il rigole. L'homme a une barbe et a la crâne chauve. On voit en haut à droite de la feuille la moitié d'un oiseau.
Question : Comment se fait-il que le chapeau rigole ? Nicolas (CM 2)
11. Je vois un chauve avec seulement 6 cheveux sur la tête. Il a une gigantesque barbe avec une moustache. Il a aussi un grand chapeau avec une sorte de bouche sur le côté qui rejette de la fumée. Il y a aussi un oiseau au-dessus de lui.
Question : Est-il chauve, combien de cheveux a-t-il, a-t-il un chapeau avec une bouche qui rejette de la fumée et a-t-il une barbe ? Mathieu (CM 2)
12. Je vois un homme avec une barbe et il est chauve avec quelques petits poils de cheveux. Il a un chapeau haut-de-forme et qui forme une sorte de cheminée à vapeur. Il y a un oiseau. Et l'homme a aussi de grandes mains et le nez aplati. Il a aussi les yeux tout ronds.
Question : Le monsieur a-t-il beaucoup de cheveux ? Qu'est-ce qui est représenté sur cette photo ? Julien (CM 2)

Document 2

échange de question-réponse à propos d'une image

Arlette : Est-ce un magicien ?

Magalie : Non, je ne pense pas, car il n'a pas de baguette magique et il ne dit pas de mots magiques.

Magalie : Pourquoi lève-t-il son bras avec son chapeau parlant ?

Valérie : Pour dire bonjour à l'oiseau, Regarde bien, l'oiseau lui dit «Bonjour !», il a son bec ouvert.

Valérie : Pourquoi a-t-il un grand chapeau avec un trou ?

Rachida : Le trou c'est une bouche. Et, peut-être qu'il y a un grand chapeau parce que les cheveux sont dedans.

Rachida : Où sont ses cheveux ?

Alexandre : Les cheveux sont passés dans la bouche du chapeau car le chapeau veut distraire le petit oiseau.

Alexandre : Qu'est-ce que dit le chapeau ?

Nora : Je ne sais pas. Je n'ai pas bien compris. J'sais pas si c'est des cheveux, mais je ne sais pas pourquoi le chapeau a une bouche.

Nora : Pourquoi son chapeau parle-t-il près de l'oiseau ?

Arlette : Le chapeau et l'oiseau s'échangent des paroles ou ils chantent ensemble.

Nathalie : Pourquoi le chapeau parle-t-il ? Où sont passés les cheveux ? Pourquoi est-ce que la barbe est si grosse ?
(Pas de réponse).

Hafida : Qu'est-ce qu'il fait ?

Ludovic : Il met son chapeau en l'air pour attirer l'oiseau. Son chapeau envoie une mélodie pour capturer l'oiseau, pour qu'il rentre dans le chapeau et qu'il puisse faire des tours de magie.

Ludovic : Que veulent dire les mots que le chapeau dit ?

Mathieu : Le chapeau dit des mots pour enchanter l'oiseau.

Mathieu : Est-il chauve ?

Sofian : Oui, il est chauve parce qu'il n'a pas de cheveux. Ses cheveux ne poussent pas sur sa tête mais ils poussent sur sa barbe. Il est chauve parce que ça fait l'inverse : au lieu que ses cheveux poussent sur sa tête, ils poussent sur sa barbe. Il est chauve parce que les cheveux sortent du chapeau.

Sofian : Que veulent dire les mots qui sortent du chapeau ?

Xavier : Les mots qui sortent du chapeau veulent dire : c'est une chanson maléfique qui permet de ramener tous les oiseaux sur son chapeau. Comme ça il pourra tous les manger parce qu'il n'avait pas mangé depuis un mois.

Xavier : Quel est cet homme, comment est-il ?

Jérôme : Cet homme est clochard. Il n'est pas lavé, pas rasé. Il a six poils sur la tête, le chapeau dit bonjour.

- Jérôme : Pourquoi a-t-il l'air sale, pas rasé et un chapeau troué ?
- Lucie : S'il a l'air sale c'est parce qu'il ne se lave pas. Il n'est pas rasé parce qu'il n'aime sûrement pas se raser. Il aime la crasse. Son chapeau n'est pas troué, mais je crois que c'est pour qu'il y ait des bébés oiseaux qui chantent.
- Lucie : Pourquoi lève-t-il son gros chapeau ?
- Nicolas : Il lève son gros chapeau pour saluer quelqu'un qu'on ne peut pas voir sur la feuille parce qu'elle est trop petite.
- Nicolas : Comment se fait-il que le chapeau rigole ?
- Stéphanie : Car c'est un chapeau magique ou alors l'homme c'est un ventriloque.
- Stéphanie : Pourquoi le chapeau parle-t-il à la place de l'homme et où sont passés ses cheveux ?
- David : Parce que l'homme n'a pas envie de parler dans la bouche du chapeau. Le chapeau aime parler aux oiseaux avec sa bouche.
- David : Que dit le chapeau ?
- Julien : Le chapeau dit que l'oiseau va se poser sur un arbre au vieux monsieur.
- Julien : Comment ça se fait que le chapeau sort de la fumée ?
- Hafida : Il ne sort pas de la fumée. Mais je ne veux pas dire que tu as eu tort parce que ça ressemble à de la fumée, mais ce n'est pas de la fumée parce que le chapeau a une bouche donc je me suis dit que peut-être il parlait. Mais même s'il parlait, on ne comprend rien du tout. Mais peut-être que j'ai tort aussi (parce que j'ai dit ce que je pensais).
- Philippe-
Gérard : Est-ce un homme normal ?
- Vanessa : Je ne sais pas mais à mon avis, il n'est pas normal ; il fait peut-être du cirque.
- Vanessa : Pourquoi l'homme ouvre sa bouche et pourquoi son chapeau a une bouche ouverte lui aussi ?
- Philippe-
Gérard : Le monsieur ouvre sa bouche pour dire des mots magiques pour que le chapeau parle aux oiseaux.
- Sandrine : Où sont passés ses cheveux ?
- Nadia : Il les a mis à la place de sa barbe. Ou les paroles sont dans son chapeau, ou il les a coupés. Il les a mangés.
- Nadia : (La question a été posée oralement et non écrite)
- Sandrine : ça veut dire que l'homme a perdu ses cheveux. Le chapeau les lui a pris et il rejette ces cheveux par sa bouche. Mais l'oiseau n'a rien à voir, il passe comme ça.
- Kalid : Est-ce que le vieux a un chapeau parlant ?
- ? : Le chapeau parle avec l'oiseau.

2. Le texte-énigme (texte trafiqué). Il s'agit ici d'une petite nouvelle de Yack Rivais, «L'enfant qui ne voulait pas vieillir», extraite d'un de ses recueils d'enfantastiques dans l'École des Loisirs, *Pas de panique*.

Document 3

- A. «Non ! Non ! Et non ! Je ne veux pas vieillir !» s'écria Anne en tapant des pieds dans la classe comme les trois petits cochons. «Par ma queue en tire-bouchon ! Non ! Non ! Et non ! Je ne veux pas quitter mon maître ! Je ne veux pas changer de classe l'année prochaine ! Je ne veux pas faire de dictées ni de rédactions plus longues ! Je ne veux pas faire des problèmes plus difficiles ! Non ! Non ! Et non !».

«Mais, Anne, ma sœur Anne», expliquait le maître en jouant à Barbe-Bleue, «il faudra que tu fasses comme tout le monde !».

«Non ! Non ! Et non ! Je ne vieillirai pas ! Je resterai où je suis et comme je suis ! Et maman me fera toujours des câlins !».

Elle tapait des pieds. Le maître venait d'annoncer aux élèves qu'ils passeraient au cours supérieur s'ils continuaient de bien travailler. Il avait cru leur faire plaisir.

«Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ?» disait-il. «Tu ne pourras pas rester ici puisque d'autres enfants y viendront !».

«J'arrêterai le temps !» s'écria Anne.

Elle s'assit brutalement à sa table, tapa du poing en disant une formule magique de sa composition, et tout le monde la trouvait amusante. Mais, lorsque le sol de la classe trembla, on la trouva nettement moins drôle. Des brouillards semblaient monter du carrelage.

«C'est une sorcière !» s'écria Gentien effrayé.

- C. Les aiguilles de l'horloge tourbillonnaient. On apercevait des silhouettes inhabituelles passer dans les vapeurs : celle d'un homme des cavernes, celle d'un Gaulois, celle d'un chevalier du Moyen Age, celle d'un courtisan de Louis XIV, celle d'un grognard de Napoléon, celle d'un poilu de la guerre 14-18, celle d'un cosmonaute. Les aiguilles ralentissaient en sifflant ; tout le monde fut de nouveau secoué par un arrêt brutal. La fumée se dissipa. Les murs et le plafond de la classe étaient intacts. On entendait le tic-tac familier de l'horloge murale, il était 9 h. 25 et le maître parlait de ce qui attendait les écoliers l'année prochaine :

«Vous ferez des dictées et des rédactions plus longues, vous résoudrez des problèmes plus compliqués, mais ils ne seront pas plus difficiles pour vous que ceux que vous savez résoudre à présent, parce que vous aurez vieilli...».

Anne souriait. Les élèves regardaient autour d'eux d'un air surpris. Le directeur entra dans la classe faire signer des papiers au maître. Personne ne parlait d'Ignace, comme s'il ne s'était rien passé. Tout avait eu lieu dans un autre temps. Et le temps avait retrouvé sa vraie place, tic-tac-tic-tac, il trottait son bonhomme de chemin, et il fallait bien l'accepter...

Le guidage est fortement marqué : A, C devaient les amener à observer la forme du texte. Mon intention première était de leur faire trouver l'indice «*Ignace*». Qui peut bien être cet *Ignace* «Dont personne ne parlait plus ?» La règle du jeu est à peu près la même que pour l'exercice précédent : il s'agit de dire, oralement, l'un après l'autre, le problème principal que posent l'observation attentive et la lecture de ce texte. Je note, par écrit, ce qu'ils proposent. Tout d'abord, à la première lecture de ces phrases, ma déception est grande : aucune ne mentionne le nom d'*Ignace*. D'autres situations de repérage d'indices dans un texte me montreront, par la suite, combien cette recherche n'est pas facile pour des enfants peu familiarisés et peu intéressés par la «chose écrite». Mais à la relecture, un échantillon de phrases me forcera à aller plus loin dans l'analyse :

- Magalie : Pourquoi la petite fille dit tout le temps «non» ?
 Nora : Pourquoi voudrait-elle rester dans la même classe ?
 Sandrine : L'histoire n'est pas finie, on dirait...
 Rachida : Ouais ! L'histoire n'est pas finie ! Y faudra trouver la suite de l'histoire !
 Lucie : Y a A et C, y a pas de paragraphe B
 Vanessa : Pourquoi le petit garçon veut pas quitter son maître ?
 Hafida : Il manque quelque chose, le paragraphe B.
 Valérie : ... Comment elle joue à Barbe Bleue ?
 Ludovic : Il manque le paragraphe B.
 Kalid : Pourquoi elle veut retourner en arrière ?
 Sofian : Il faut remettre les 2 paragraphes à leur place, mettre A à la place de C et C à la place de A.
 David : Pourquoi elle veut retourner en arrière ?
 Alexandre : Pourquoi elle veut rester tout le temps dans la même classe ?

N'y avait-il pas là, par le questionnement propre à chacun, matière à leur faire dégager les grands axes d'une explication de texte ?

- Le problème de la cohérence du texte, de sa forme, revient plusieurs fois. Il a été perçu comme tronqué, imparfait et la discussion portera, en premier lieu, sur ce qui manque, ce qui a été déplacé. Les arguments iront bon train. D'autres questions surgiront et nous renverront à la recherche et l'observation d'autres textes ; A quoi repère-t-on le début d'un texte, etc...

- La question «de fond» : pourquoi la petite fille ne veut pas vieillir ? La question est sans doute mal formulée par les enfants mais elle prouve bien que le texte a «touché», rencontré quelque chose qui les concerne certainement. Et c'est bien là une des qualités de ces textes de littérature de jeunesse que d'aller à la rencontre des peurs, des angoisses, des mots, des plaisirs de l'enfant, des questions qu'il se

pose sur le monde, sur les relations avec les adultes, la famille, la découverte des autres, de l'Autre...

La discussion sera riche : grandir, vieillir soi-même, voir les autres vieillir, vieillir, l'avenir... Moment de grâce où l'enfant s'approprie le texte, en éprouvant le besoin de parler avec les autres, de l'écouter, le lire, le relire, parce qu'il y a là, tout à coup, une forme de réponse à son interrogation profonde, ou parce qu'une autre question, engendrée par le texte lui-même, lui vient à l'esprit.

- La référence à d'autres textes, ici, le conte de Barbe Bleue. Un texte peut souvent en cacher un autre, d'autres et c'est ainsi que naît parfois, au sein de la classe, une sorte de «chaîne culturelle» : c'est comme dans... c'est pareil que... c'est le même que... Recherche de ces autres textes, comparaison (points communs, points différents). On parlera de «nouvel éclairage» donné au premier texte par la référence aux autres, on établira des parentés... et on se retrouvera en train de faire une explication de texte sans le savoir !

On voudra bien me pardonner, j'espère, l'aspect imparfait, brouillon, voire naïf de ces récits d'«expérience», mais j'ai tout simplement essayé de retranscrire le plus fidèlement possible ce que nous y avons découvert, les élèves comme moi, ce qui m'a aidée à pousser plus avant ma réflexion sur ce que pourrait être une démarche explicative au collège passant par les questions-réponses orales ou écrites, ce qui m'a donné envie d'aller beaucoup plus loin dans la recherche de situations-énigmes de ce genre, dans leur élaboration, plus en conformité avec les problèmes des élèves dits «en difficulté» comme de ceux qui, plus tard, ayant surmonté ces difficultés, continuent néanmoins à répéter : «J'sais pas quoi dire, j'ai rien à dire...».