

• JAMES LECLAIR

• **Bonnes nouvelles !... pour les troisièmes**

• Des textes énigmatiques pour stimuler la lecture

■ Florence Charles montre dans le présent volume (voir p. 109) que les manuels proposent souvent une approche un peu caricaturale et partielle du texte littéraire. Leurs modes d'investigation se limitent à une compréhension littérale des textes sans préparer à une construction de sens. Or, ce qui nous intéresse avant tout avec des élèves, c'est justement de poser le problème de l'interprétation. Il nous incombe de les sensibiliser à cette question, de leur permettre de se débrouiller seuls face aux textes, de construire eux-mêmes un questionnement efficace et adapté à chaque situation. Il s'agit de créer chez eux un *habitus* – à la fois réflexe et faculté d'adaptation – et donc le pouvoir de réagir à n'importe quel texte, de prendre du recul, de se définir un projet de lecture cohérent pour aboutir à une construction de sens élaborée, à une interprétation valide. En un mot, il s'agit de les préparer à la lecture littéraire. Ce qui fait l'acuité et la pertinence des lectures, c'est ce à quoi les manuels ne parviennent pas, à savoir un questionnement cohérent, progressif et dont l'objectif est la mise en évidence des différents sens possibles, contextualisés, actualisés auxquels les élèves de troisième peuvent prétendre.

La contextualisation et le questionnement sont justement des outils efficaces pour faciliter l'entrée dans la lecture d'œuvres difficiles ou tout du moins qui paraissent comme telles à des lecteurs peu expérimentés. Ces démarches sont donc au centre de notre propos et feront ici l'objet d'un apprentissage à part entière.

• Les textes énigmatiques courts

Faire de l'élève non plus seulement un lecteur, celui qui déchiffre, mais un amateur, celui qui aime, et surtout un connaisseur, celui qui commente, c'est un des enjeux de l'école et la séquence présentée ici veut proposer une voie pour y parvenir. Trop souvent, la lecture est vécue comme une souffrance ou une obligation, parce qu'elle n'est pas motivée, parce qu'elle n'est pas préparée, parce que le lecteur n'en perçoit pas l'intérêt. On ne peut pas faire du plaisir de lire un *a priori* systématique, surtout quand l'œuvre envisagée souffre d'une réputation trop scolaire. On ne peut pas non plus compter en permanence sur la bonne volonté des élèves.

Comment vaincre cette réticence qui touche « les livres de l'école » ?

Une des erreurs majeures reprochée aux jeunes lecteurs est de s'en tenir au sens littéral sans chercher à aller au-delà afin de construire d'autres significations plus riches, plus ouvertes. La compréhension serait une activité immédiate de représentation d'un sens, activité non contraignante et en cela ouverte au plaisir. Mais quand il s'agit de réfléchir à sa lecture, c'est toute une remise en question qu'il faut opérer, c'est un travail volontaire de réflexion, de retour sur soi qui, lui, peut apparaître comme contraignant si l'élève n'en a pas perçu l'intérêt et s'il n'a pas été sensibilisé au plaisir particulier lié à l'activité même de construction de sens.

Tant que le texte ne pose aucun problème, il n'est pas d'emblée nécessaire d'aller chercher des significations autres à moins d'être déjà un lecteur expert et de n'avoir plus besoin de cet apprentissage. Il faut donc confronter l'élève à une situation problème, celle d'un texte qui programme par lui-même sa relecture, soit parce que, de manière évidente, il y a ambiguïté, soit parce que même un sens littéral est difficile à construire. Il faut que la question du choix apparaisse pour que le lecteur opère un calcul interprétatif, fasse des hypothèses et les valide en fonction d'indices relevés dans le texte au terme d'une lecture rétrospective. Cette activité aura d'autant plus de sens qu'elle se renouvellera et qu'elle se produira non pas à l'encontre du plaisir du texte mais pour le plaisir du texte. Plaisir de la découverte d'une signification possible, de l'hypothèse la plus probable, plaisir lié au franchissement d'une difficulté posée comme une intrigue à résoudre. Ainsi, il ne s'agit plus seulement du plaisir de la représentation, immédiat et éphémère, mais du plaisir lié à la pratique plus complexe de construction de sens, au jeu de conjectures sur un texte. Le lecteur échoue s'il ne parvient pas à élaborer la ou les significations possibles surtout quand il est mis en concurrence avec d'autres lecteurs de même compétence que lui au sein d'une classe. Il y a au bout du compte une satisfaction, un engagement, un pouvoir, en tout cas une bonne raison d'agir ainsi.

C'est l'activité créatrice du lecteur qui est stimulée et dès lors sa capacité à conduire une lecture littéraire. N'est-ce pas là un des objectifs prioritaires que se fixe l'enseignant de lettres ? D'autre part, la recherche des indices, la construction d'une cohérence et la formulation d'hypothèses nécessitent une réflexion autour du texte, de sa situation ou de celle qu'il décrit. C'est dans l'énonciation et les réseaux lexicaux que le lecteur chercheur va puiser pour prendre en compte des conditions de production et de réception des discours qui lui sont soumis. Enfin, s'il échappe au simple sens littéral, s'il s'habitue au processus de l'interprétation, c'est son esprit critique qu'il va développer pour se prémunir alors de l'illusion référentielle...

Les élèves de troisième se préparent à aller en seconde où il leur sera demandé d'effectuer un travail de lecture critique sur les textes et les œuvres étudiés. Cette difficulté, conjuguée à un moment de l'adolescence où l'affirmation de l'individualité amène à s'affranchir de toute contrainte, conduit certains à refuser la lecture scolaire en particulier, voire la lecture en général. Il ne suffit pas pour conjurer un tel mouvement d'incriminer le manque d'appétit culturel des élèves ou leurs compétences insuffisantes mais il convient plutôt de les préparer dès le collège. La lecture de nouvelles, si elles sont problématiques, peut les aider à développer un regard critique en obligeant à s'interroger sur la ou les significations à construire pour chacune d'elles.

• Une séquence pour éveiller à la lecture littéraire

La séquence proposée ici et expérimentée en classe de troisième se fonde sur des textes rassemblés dans un recueil intitulé *Bonnes nouvelles* paru aux éditions Bertrand-Lacoste, dont l'avant-propos rappelle les travaux de Michel Picard dans lesquels ce dernier envisage la lecture comme un « jeu ». Ce recueil s'accompagne d'un parcours de lecture du même nom qui propose des pistes didactiques pour chacune des nouvelles et les regroupe en fonction des enjeux de lecture. La démarche qui préside à cette séquence-ci s'affranchit de ces indications et n'entend pas refaire ce qui a déjà été fait. Il s'agit surtout de choisir des nouvelles en fonction d'un projet, celui de familiariser les élèves à la lecture littéraire. Mais bien sûr, tout le travail déjà opéré est une aide précieuse ; le parcours de lecture a d'ailleurs été publié pour cela.

Les textes choisis sont les suivants :

<i>Quand Angèle fut seule...</i>	Pascal MERIGEAU
<i>Iceberg</i>	Fred KASSAK
<i>Comment servir l'homme ?</i>	Damon KNIGHT
<i>Le Chat du Sheshire</i>	Antonio TABUCCHI
<i>Pauvre petit garçon !</i>	Dino BUZZATI

Une première puis une deuxième lecture

Puisqu'il s'agit dans cette séquence d'éveiller chez les élèves, qu'ils soient ou non de bons lecteurs, une suspicion bénéfique à l'égard des textes, autant les confronter tout de suite à un problème de lecture ou plutôt à ce qui leur apparaîtra, après analyse, comme tel. Le premier texte, *Quand Angèle fut seule...*, est perçu comme un témoignage, celui d'une vieille dame qui vient de perdre son mari, de l'enterrer et qui se remémore son passé pour mieux en faire table rase. L'usage abondant du discours indirect libre invite d'emblée le lecteur à partager les préoccupations d'Angèle et endort sa vigilance si bien que certains détails, pourtant ambigus, ne suscitent chez lui aucune réaction. Il éprouve pour Angèle de la compassion. L'auteur joue aussi sur le respect que notre culture voue à la mort et à la douleur qu'elle engendre. Comment peut-on suspecter une vieille dame qui vient d'enterrer son mari et chez qui le souvenir du défunt éveille une nostalgie bienveillante ? L'illusion référentielle repose aussi sur cette profusion de détails dans les souvenirs de la vieille dame, précisions qui permettent au lecteur de se représenter avec acuité – et d'y trouver du plaisir – tous les grands moments de cette journée de deuil ou de cette vie partagée qui s'en est allée. Certains élèves, tout de même, notent la rancœur d'Angèle à l'idée que son mari lui a été infidèle pendant vingt ans avec Germaine Richard. Son regret aussi : celui de n'avoir jamais eu d'enfant alors que sa rivale, elle, a eu un fils. Mais aucun ne relève ces étranges coïncidences de date. Vingt ans ! Vingt ans que Baptiste trompe sa femme, vingt ans qu'Angèle le sait, vingt ans que Baptiste est malade, vingt ans qu'il n'y a plus un rat dans la maison !

Mais si vous dites alors aux élèves que la nouvelle est parue dans la revue *Polar*, alors tout s'éclaire et ce sont des hypothèses en cascade qui affluent. La lumière se fait et on comprend cette insistance étrange de l'auteur à la fin de la nouvelle à mettre en avant une boîte de mort-aux-rats dont la présence singulière tranche avec l'ambiance de renoncement qui règne dans la maison d'Angèle. En attirant l'attention du lecteur sur les conditions de publication du texte, on contextualise cet énoncé, on lui redonne sa dimension fictive et fabriquée et on arrache l'élève à son illusion pour lui permettre de prendre un minimum de distance. Le lecteur procède alors à une relecture du texte.

Il veut vérifier, savoir où il s'est trompé et il entame une recherche d'indices qui vont lui permettre de préciser ses hypothèses et de les valider. Il devient un enquêteur à la recherche de la solution la meilleure. Il découvrira sans doute les coïncidences temporelles évoquées plus haut, la mort programmée de Baptiste et celle bien soudaine du colosse aux yeux noirs à la veille de la naissance de son fils (enfin, de celui dont on voulait croire qu'il était son fils). Puis il comprendra que le silence d'Angèle, qui passait dans une première lecture pour de la discrétion, est en fait lié à la préméditation... La compassion devient de la colère.

Pour autant, cette seconde lecture, même si elle est probable, ne supprime en rien la première et c'est ce qu'il faut souligner auprès des élèves. La richesse d'un tel texte n'est pas simplement d'inviter le lecteur au jeu mais aussi de lui donner l'opportunité de s'interroger sur la pertinence des solutions qu'il propose. Dans la classe, certains refuseront l'explication policière, prétextant à juste titre que rien ne la confirme et que l'intention de l'auteur n'a pas valeur de vérité. Le débat se crée et les certitudes s'affrontent. Le but recherché est atteint et ce sont des lecteurs, conscients de leur rôle, de leur pouvoir et donc de leurs responsabilités qui argumentent. Les significations sont à construire et c'est autant ce que le lecteur voit que ce que le texte dit qui détermine la lecture des textes, à condition qu'ils soient littéraires. Cette première confrontation a aussi aiguisé l'attention des élèves, parfois jusqu'à la vexation. C'est souvent une conséquence inséparable du jeu. Ils n'aiment pas perdre ou se laisser tromper ou bien ils s'en amusent. En tout cas, ils veulent jouer encore.

La capacité d'anticipation du lecteur

La seconde étape de ce processus d'apprentissage tend à formaliser ce qui a été intuitivement découvert précédemment. Pour que la distanciation et la recherche d'indices deviennent un réflexe, il faut en renouveler l'expérience, surtout quand les élèves considèrent cela comme un jeu. Cette fois, ils s'attendent à devoir déjouer un piège et se promettent d'être attentifs.

La nouvelle de Fred Kassak, *Iceberg*, où un homme s'éprend d'une jeune femme et cherche à se débarrasser de celui qu'il considère comme son rival, leur est donnée partiellement. La fin du texte est supprimée et, avec elle, l'effet de surprise puisque l'objectif de la séance repose sur la capacité d'anticipation du lecteur. En effet, la chute révèle la véritable identité du rival. Mais seule la solution disparaît, pas les indices. Et ils sont énormes ! Les élèves ont à imaginer concrètement la fin de la nouvelle, une fin cohérente et plausible. Un tel travail d'écriture présuppose une lecture attentive aux

indices d'énonciation et aux substituts lexicaux ou pronominaux présents dans le corps de la nouvelle. Il oblige à faire des hypothèses, à interpréter le texte et à faire un choix narratif totalement dépendant de la lecture antérieure. Selon la capacité du lecteur à s'abstraire ou de sa tendance à s'identifier au héros, les projets seront différents. Autant de choix qui devront ensuite être justifiés à l'oral.

Là encore, l'auteur joue sur les sentiments, sur le discours intérieur du personnage. L'ambiguïté est d'autant plus grande que le personnage, Bernard, est aussi le narrateur : tout est vu selon son point de vue et c'est par ce subterfuge que la faiblesse des renseignements sur l'autre, sur Georges, devient acceptable, explicable. La perception de l'autre est profondément subjective, son inaction passe pour de l'indifférence, son indifférence pour de la cruauté. C'est dans ces conditions que naît le projet de Bernard de supprimer Georges. Un tel enjeu narratif, le souci permanent de mettre les personnages sur le même plan et des indices ambigus – « Georges pouvait venir aussi, naturellement ! Avec sa voiture ! » – conduisent le lecteur vers une hypothèse presque incontournable : Georges est l'amant d'Irène. Pourtant quelques élèves évitent le piège. Pourquoi ? Quelques indices évidents préparent la chute : « Georges, mon chéri, sanglote-t-elle, mon ange, mon trésor, mon tout-petit ! » Alors pourquoi tous ne se rendent-ils pas à cette évidence ? Parce que l'illusion fonctionne et que beaucoup ne peuvent se représenter Georges autrement que dans la personne d'un adulte, de surcroît, exigeant, indifférent et cruel. Tout concourt à cela, le prénom, la rivalité des deux « hommes » et de multiples indices tels que l'épisode du corsage. L'auteur construit sans relâche pendant près de huit pages une conviction telle que la solution annoncée – celle du bébé – ne peut être imaginée tellement elle devient alors inacceptable. La vigilance des lecteurs, pourtant intacte au début du texte, a été, pour la plupart d'entre eux, à nouveau endormie et ce, parce que le lecteur se projette dans ce qu'il lit, s'émeut des sentiments des personnages, de leurs actes, leur donne réalité et les fait exister. La fiction devient réalité et la distanciation ne peut avoir lieu. C'est cette conviction qui fait tout l'attrait de la lecture et qui, en même temps, la rend dangereuse parce que cela veut dire que, bien formulée, n'importe quelle idée peut être acceptée.

La fin du texte est proposée aux élèves, les réactions sont diverses. On n'efface pas une première conviction, qui plus est, complaisante, aussi facilement. Pourtant, cette fois, le texte donne sa solution, mais qui pourrait accepter de perdre deux fois ? En tout cas, pas des élèves persuadés que la lecture, et à plus forte raison la littérature, sont souvent futiles. Il faut donc procéder à une lecture rétrospective, retrouver les indices qui ont conduit

les élèves à l'erreur et découvrir en eux l'ambiguïté criminelle, la double interprétation. Une voiture, oui, mais une voiture d'enfant ! Ce terme d'ambiguïté, introduit ici, sera plus largement analysé par la suite pour que le lecteur élève puisse se doter d'outils linguistiques qui serviront aussi bien sa lecture que son écriture.

Réception et contextualisation

Plus les lecteurs apprennent, plus leur patience s'érousse, plus les textes sont imprévisibles. Cette nervosité, cette impatience sont propices à l'acquisition. En effet, ils sont attentifs à toute information qui pourrait les aider à ne pas chavirer une troisième fois. Tout d'abord revenir sur le concept d'illusion référentielle et tout ce qui permet de la construire puis sur cette nécessaire posture de lecture distanciée qui conditionne l'apprentissage de la lecture littéraire. Pour mieux y parvenir, le troisième texte (*Comment servir l'homme ?*) est abordé collectivement, après lecture individuelle. La dernière réplique est là aussi supprimée car elle donne la solution et oriente la lecture dans une toute autre direction. Le but, ici, est de la découvrir.

Première étape de cette acquisition : la mise en contexte. Il est demandé aux élèves de relever toute information renseignant sur la situation de production : indices historiques, thématiques, symboliques ou paratextuels. Cette démarche rigoureuse, nécessaire pour que tout texte soit appréhendé en tant que discours, est particulièrement fructueuse dans la formation du lecteur qui a tendance à tout considérer comme lui étant contemporain, à rapporter le lointain, l'inconnu à un monde plus proche, plus rationnel¹. Elle permet de mettre en relation un énoncé avec son contexte de production et dans le cas du littéraire, production et réception sont souvent très éloignées. Cette confrontation apporte des éléments essentiels de compréhension, évite les anachronismes et facilite l'interprétation. Il faut donc qu'elle soit un réflexe de lecture. Ici, l'élève se trouve en présence d'une nouvelle d'un auteur américain, rédigée peu de temps après la seconde guerre mondiale (V2, ONU) dans les années cinquante, à l'apogée aux États-Unis du mythe des extra-terrestres. Nous verrons à quel point ces éléments sont importants pour l'interprétation. Le récit met en scène des êtres extra-terrestres qui viennent sur la terre apporter des bienfaits immenses. Ils font tomber la méfiance des représentants de l'ONU par la splendeur des cadeaux qu'ils font : une énergie peu chère et infinie, « un instrument

• NOTE

1. Voir Rouxel Annie, les figures de la non-distance, in *Enseigner la lecture littéraire*, PUR, 1996, p. 84-88.

capable d'augmenter de 60 à 100 % la fertilité de n'importe quel sol arable », un appareil susceptible de rendre toute guerre impossible, autant de cadeaux qui ne peuvent aller que dans le sens d'une préservation et d'une amélioration de l'espèce humaine. La confiance accordée avec empressement aux Kanamites compte tenu de l'importance des présents repose essentiellement, et ce n'est pas un hasard, sur la participation aux débats d'un criminologiste français, le Dr Lévêque. Pourtant, les Kanamites ne répondent pas à une question d'importance : pourquoi ? Quelles sont leurs motivations ? L'exultation est telle que tous s'en moquent. La confiance est totale et les humains s'embarquent par vaisseaux entiers pour aller découvrir la magie du monde kanamite. Le narrateur aussi est convaincu et ce choix énonciatif n'est pas anodin : il faut endormir la vigilance du lecteur de la même manière que les extra-terrestres endorment celle des humains. Ces deux caractéristiques essentielles, l'une narrative (les motifs), l'autre énonciative (narrateur, focalisation) sont abordées avec les élèves. On s'interroge de manière à savoir sur quoi repose l'effet de réel, sur ce qui permet au lecteur de se construire une conviction et sur ce qui prépare cette conviction à être renversée, à savoir le personnage de Grégori. La nouvelle repose sur une dualité, sur le dialogue de deux interlocuteurs. Le narrateur, optimiste, est totalement acquis aux Kanamites et convaincu de leurs saines motivations. Grégori, son ami, lui aussi traducteur à l'ONU, est particulièrement soupçonneux et cherche vraiment à découvrir quelles sont leurs motivations profondes. Le lecteur, prisonnier de sa position, devrait se ranger tout naturellement aux côtés du narrateur. Pourquoi ferait-il autrement ? Parce qu'il est désormais attentif et qu'il sait que la présence de Grégori ne peut-être un hasard : l'élève a désormais en permanence à l'esprit que ces personnages sont fabriqués, que la fiction est telle qu'un auteur l'a pensée et donc, que rien, *a priori*, n'est laissé au hasard. Pourquoi des extra-terrestres voudraient-ils améliorer la race humaine, son alimentation, supprimer toutes les maladies et embarquer régulièrement de pleins vaisseaux d'humains triés sur le volet ? Par pure générosité ? Impossible. Les élèves, trop habitués à un monde dévolu à l'argent, ne peuvent l'envisager. Or, Grégori vient de traduire le premier chapitre d'un livre à l'usage du personnel de l'ambassade kanamite sur la terre et il est effaré. D'autant plus effaré qu'il sait qu'il va partir dans un prochain vaisseau. On sait aussi que le titre de ce livre est *Comment servir l'homme ?* Titre tout à fait cohérent avec le rôle déjà joué par ces créatures étranges. Il reste à découvrir ce dont parle ce livre.

De cuisine ! Et là, tout le texte défile à nouveau devant les yeux étonnés des lecteurs incrédules. Le texte permet-il une telle interprétation ? Ils sont à la recherche d'une éventuelle contradiction, des articulations stratégiques

du texte qui auraient pu laisser présager cette fin. Difficile ! En tout cas, les motivations des Kanamites apparaissent clairement et elles sont effectivement moins nobles. L'être humain est une bête promise à l'abattoir qu'on élève dans les meilleures conditions pour obtenir la meilleure rentabilité. Tout comme l'homme le fait avec les animaux. La qualité de ce texte vient du fait qu'il se fonde sur des valeurs essentielles telles que la paix, l'abondance voire l'éternité pour mieux les retourner et renvoyer à l'homme la triste image de ce qu'il est. Cette vision du monde s'enrichit notablement quand elle est mise en relation avec les quelques remarques faites sur la situation de production. En effet, la nouvelle met aussi en exergue le fanatisme de ces humains qui s'abandonnent facilement et se rendent vulnérables. Or, nous sommes au lendemain de la guerre, une guerre mondiale, terrible, née du fanatisme de quelques-uns et de la crédulité de beaucoup d'autres. Nous sommes aussi au cœur de la guerre froide, dans une course à l'armement qui ne semble pas avoir de fin, dans une surenchère spatiale alimentée par les fantasmes d'une population américaine hantée par l'extra-terrestre. Ce qui était de l'ordre du narratif devient fortement argumentatif et toute une réflexion naît de ce retournement de situation. Il apparaît clairement alors aux élèves que l'écriture procède d'une volonté, de la recherche d'un effet à produire et que la pertinence de la réception dépend essentiellement de cette contextualisation de l'énoncé. Le récit peut être pris pour lui-même, on s'amuse de cet effet de surprise, on reconnaît l'efficacité d'une narration, ou bien on va plus loin et on s'attache à analyser une vision du monde très caustique, très dérangeante. Les deux niveaux d'interprétation prennent place à condition qu'il y ait eu un effort de distanciation par rapport au texte et à ses stratégies, et que le lecteur ait eu le réflexe de considérer l'énoncé comme un discours.

L'écriture de l'ambiguïté

Faire découvrir à des élèves que la lecture peut et doit être une enquête, une investigation permanente est une chose, leur donner les moyens de réussir en est une autre. L'objectif de la démarche étant de les sensibiliser à une posture de lecture littéraire, ils doivent désormais s'interroger sur les constructions qui les ont conduits à « l'erreur » et qui ont permis avec beaucoup d'efficacité de mystifier des lecteurs avertis. Pour cela, il faut revenir sur la mécanique des textes. Comment l'ambiguïté s'est-elle construite ? Chaque récit offre une première lecture évidente, facile et convaincante tout en proposant les indices d'une seconde lecture, interprétables dans l'une et dans l'autre. Dans *Quand Angèle fut seule...*, la seconde solution qui ne sera finalement jamais clairement exprimée, pour laquelle le lecteur restera

réserve repose sur la répétition et la mise en relation des informations. C'est par un travail sur la cohérence du texte qu'elle peut surgir. Répétition des durées, interrogations non résolues sur les morts de Baptiste et du colosse, singularité, voire inutilité des informations délivrées dans le dernier paragraphe à tel point qu'elles apparaissent presque contradictoires avec l'ambiance de deuil du début. La clef est là, presque insaisissable. Répétition, non-contradiction et mise en relation sont des éléments constitutifs de la notion de cohérence². Ici, elle est bien sûr suffisante pour assurer le lecteur de ses premières impressions tout en suggérant d'autres directions. Dans *Iceberg*, c'est l'ellipse ou l'absence d'informations sur le personnage, justifiée par la voix narrative adoptée (un personnage ne dit pas tout) qui est à l'origine de la méprise. L'ambiguïté lexicale confirme le lecteur dans son erreur. D'autre part, le personnage est le plus souvent défini par ce qu'il n'est pas, évoqué à travers la négation. Ainsi, il peut exister dans l'esprit du lecteur tout en restant très imprécis et à construire. Il suffit alors de créer une fausse piste pour que la stratégie réussisse. Cela semble presque facile. Le troisième texte, *Comment servir l'homme ?*, s'ingénie à mettre en scène l'erreur, à jouer avec la tendance naturelle du lecteur à s'identifier au personnage. C'en est presque cruel. Il reprend pour cela des procédés déjà cités, l'ambiguïté lexicale, l'insuffisance des informations, le point de vue adopté mais aussi le principe de cohérence. La première lecture apparaît tout à fait plausible et évidente et l'hésitation de Grégori devient en quelque sorte dérangeante. La seconde lecture est impossible ou peu probable car culturellement incohérente. Dans nos sociétés, en effet, l'homme est le prédateur de tous les animaux et sa chair n'est pas comestible. Il faut ajouter à cela l'interrogation, l'opposition, les relations cause/conséquence, la juxtaposition et la comparaison pour avoir fait la démonstration des divers procédés utilisés par les auteurs afin de créer l'ambiguïté. Ces diverses techniques sont dès lors utilisables par les élèves eux-mêmes et c'est ce qui leur est demandé. À partir d'un fait divers relevé dans la presse (un accident dont on ne donne pas les causes, un fait qu'on explique mal ou sur lequel on doute, la découverte d'un corps), ils ont à construire un récit dont l'interprétation devra être ambiguë ou la chute troublante, le but étant que le lecteur hésite et s'interroge, à la fin, sur le sens à donner au fait et au texte.

• NOTE

2. Voir Katherine Weinland, *L'Enseignement du français au collège*, Bertrand Lacoste, 1998.

Bilan de l'évaluation formative

Les élèves ont globalement su reproduire les schémas observés antérieurement et créer des textes qui conduisent le lecteur à une ambiguïté d'interprétation. La construction systématique du doute est reprise, soit entièrement, soit partiellement. Les écrits mettent souvent en scène des situations dans lesquelles il est possible d'observer des tensions auxquelles vient s'ajouter l'exposé des faits, plus ou moins modifiés, qui ont été énoncés dans l'article de presse. Ainsi, on peut considérer que les enjeux et les mécanismes repérés dans les textes sont assimilés au point d'être en partie imités. Pour certains, seul l'enjeu est visible mais l'écriture ne parvient pas à l'atteindre; pour d'autres, les moins nombreux, c'est l'enjeu qui est absent du texte produit et il n'y a donc ni reproduction ni compréhension.

Il faut ajouter à cela que les élèves doivent, à ce stade et pour cet exercice, faire suffisamment de différence entre le discours explicatif et le discours narratif. Ils doivent avoir pour le premier des compétences de lecture et pour le second des compétences d'écriture.

Pourtant, certains élèves se sont contentés de réécrire de manière plus détaillée ce qui était dit par l'article sans s'attacher à cette écriture du doute. Sans doute faudrait-il que la consigne soit plus élaborée.

QUELQUES ÉCRITS D'ÉLÈVES

➤ – La fin d'une grande amitié.

Eric et Patrick étaient toujours ensemble, on les appelait même les « inséparables », ils faisaient tout tous les deux. À chaque fois que l'on en voyait un, on savait que l'autre n'était pas loin. Eric avait tout pour réussir, il était chanceux, plaisait aux filles, était issu d'une bonne famille tandis que Patrick, c'était plutôt le contraire, il ne jouait jamais aux jeux de hasard car il savait que ça ne lui rapporterait rien; côté filles, ça ne se bousculait pas non plus; quant à sa famille, son père était mort dans un accident de voiture. Mais en ce temps-là, toutes ces différences, les deux garçons ne s'en préoccupaient pas. Au fil des années, les deux « inséparables » commencèrent à ne plus se voir aussi souvent qu'autrefois, puis à ne plus se voir du tout, tout ça, à cause d'une fille, disait Patrick. Cette fille, Mathilde, était la copine d'Eric puis, plus tard, sa femme.

Maintenant, à 27 ans, Eric était marié, avait deux enfants, sa propre maison et la chance lui souriait toujours. Il travaillait comme caréneur pour l'entreprise Armorique Traitement de Surfaces. À cette époque, cette entreprise travaillait en sous-traitance pour la direction des constructions navales de Brest sur le chantier du *Charles-de-Gaulle*. Patrick, lui, vivait toujours avec sa mère et était employé comme

intérimaire par une petite entreprise qui, elle aussi, travaillait en sous-traitance avec la direction des constructions navales de Brest sur le chantier du *Charles-de-Gaulle*. Patrick en voulait toujours à Eric de l'avoir laissé tomber pour Mathilde.

Sur ce chantier, avec d'autres peintres d'ATS, Eric devait poncer les cloisons d'un local technique confiné du bâtiment. L'accès à ce local ne pouvait se faire que par une trappe étroite, de la taille d'un homme, aménagée dans une cloison d'un côté et une brèche de l'autre. Un peu plus haut, à l'extérieur du local, Patrick et d'autres ouvriers effectuaient des travaux de réglage sur la lourde porte de l'ascenseur d'aviation.

Un lundi, en fin d'après-midi, alors qu'il terminait sa journée de travail et pensait à sa femme et ses deux enfants, Eric fut victime d'un accident à l'intérieur du porte-avions. Selon toute vraisemblance, c'est en voulant quitter le local confiné, en passant par la trappe, qu'Eric aurait été violemment percuté par la porte en mouvement le long de la cloison. Du poste de commandement de l'ascenseur, l'issue du local n'était, semble-t-il pas visible. Eric, atteint d'un traumatisme important au niveau de l'abdomen et du thorax ne survécut pas. Cette fois-ci, la chance ne lui avait pas souri.

A. S.

ARTICLE DE PRESSE CORRESPONDANT

Un jeune ouvrier mortellement blessé sur le Charles-de-Gaulle.

Brest (29). Lundi, en fin d'après-midi alors qu'il terminait sa journée de travail, un ouvrier intérimaire chez Armorique Traitement de Surfaces (ATS), une entreprise sous-traitante de la direction des constructions navales de Brest pour le chantier du *Charles-de-Gaulle*, a été victime d'un accident mortel à l'intérieur du porte-avions, violemment percuté par une lourde porte.

Eric Jézéquel, âgé de 27 ans, caréneur, se trouvait avec plusieurs autres peintres d'ATS dans un local technique confiné du bâtiment, occupé à en poncer les cloisons. L'accès à ce local ne pouvant se faire que par une trappe étroite aménagée dans une cloison (trou d'homme) d'un côté et une brèche de l'autre.

À l'extérieur du local, des ouvriers d'une autre entreprise effectuaient des travaux de réglage sur la lourde porte de l'ascenseur d'aviation.

Selon toute vraisemblance, c'est en voulant quitter le local confiné, en passant par la trappe, que le jeune homme aurait été violemment percuté par la porte en mouvement le long de la cloison. Du poste de commande de l'ascenseur, l'issue de ce local n'était, semble-t-il, pas visible.

Selon la préfecture maritime de Brest, « atteint d'un traumatisme important au niveau de l'abdomen et du thorax, le blessé a reçu les premiers soins de l'équipe médicale du bâtiment, rapidement renforcée par les médecins réanimateurs de l'hôpital d'instruction des armées Clermont-Tonnerre, avant d'être évacué vers cet hôpital où il est décédé. »

Ouest-France.

➤ – « Le Wagon »

Cyrille avait seize ans quand il partit de chez ses parents. Il ne pouvait plus supporter les conflits avec son père et surtout l'indifférence de sa mère. Elle faisait tout ce que son mari lui disait et rien d'autre. Cyrille préféra couper tous les liens avec sa famille. Il partit un matin en laissant une lettre à ses parents leur disant simplement qu'il les quittait.

Pendant environ cinq ans, il alla de ville en ville ; parfois, il était seul mais le plus souvent, il était au sein d'un groupe de marginaux. Un jour, il arriva à Saint-Brieuc et y resta. Il vivait avec une bande de « punks » dans un wagon de la SNCF désaffecté. La vie n'était pas toujours facile et au wagon, encore moins qu'ailleurs. La plupart des jeunes punks se droguaient plus ou moins fortement, c'était quelque chose de pratiquement banal.

Cyrille, semble-t-il, était connu pour être quelqu'un de calme mais aussi de spécial. Apparemment, tout ce qui l'intéressait, c'était de faire de la musique. C'est d'ailleurs grâce à elle qu'il rencontra Magali. Il avait pour habitude d'aller jouer de la guitare sur le port avec plusieurs copains. Les passants leur donnaient parfois un peu d'argent. Magali était passée par là, par hasard, et était tombée sous le charme de Cyrille et de sa musique. Elle revenait tous les soirs et c'est tout naturellement qu'ils apprirent à se connaître et qu'ils devinrent un couple. Ce qui ne plaisait pas particulièrement aux autres car Magali faisait des études de médecine et avait un appartement. Elle n'était pas du tout comme eux, elle était parfaitement intégrée à la société. D'ailleurs, Cyrille passait de plus en plus de temps avec elle aux dépens de ses copains qui lui en voulaient de les laisser tomber, surtout que Cyrille était apprécié de tout le monde et qu'il savait leur redonner le moral quand ça n'allait pas.

Un soir, il leur annonça qu'il partait vivre à Saint-Malo avec Magali car elle avait fini ses études. Les réactions des autres furent vives, ils acceptaient très mal que Cyrille puisse les quitter pour aller vivre avec une fille qui, de plus, n'était pas de leur milieu. On aurait pu dire qu'ils étaient jaloux ; Cyrille avait en quelque sorte une deuxième chance pour se lancer dans la vie proprement dite. Ils décidèrent tout de même de jouer une dernière fois ensemble. Le mini concert fut assez réussi et dura jusque tard dans la nuit. Le lendemain matin, Cyrille fut retrouvé mort, à vingt-neuf ans, sur le port du Légué. Les résultats de l'autopsie révélèrent qu'il était mort d'une overdose d'héroïne.

J.C.

ARTICLE DE PRESSE CORRESPONDANT

Il appartenait à la communauté des punks du « wagon ».

Saint-Brieuc : un homme retrouvé mort.

Un jeune marginal de 29 ans a été découvert mort, vendredi en début d'après-midi, sur le port du Légué, à Saint-Brieuc. Il appartenait à la communauté des punks installés dans un ancien wagon SNCF.

Après avoir défrayé la chronique en centre-ville de Saint-Brieuc, les punks briochins avaient été « relogés » par la mairie durant l'hiver 1997-1998. Un wagon désaffecté, un bungalow, des sanitaires mobiles et quelques caravanes et camionnettes usagées composent le « village punk » que les Briochins et les Plérinais ont pris l'habitude d'appeler le « wagon ».

Jeudi soir, les habitants du wagon – ils sont une vingtaine en moyenne – avaient organisé un petit concert qui avait regroupé une centaine de personnes. Nul n'a attiré l'attention de la police cette nuit-là. Mais, vendredi, en début d'après-midi, un jeune homme de 29 ans, sans profession et appartenant à cette communauté, a été découvert mort.

Pour le procureur de la République de Saint-Brieuc « en l'état actuel de l'enquête, rien ne permet de déterminer avec certitude les causes exactes de ce décès. Une autopsie a été demandée et aura lieu en début de semaine ». Cette autopsie comprendra notamment des examens toxicologiques anatomo-pathologiques.

Hier après-midi, en hommage à leur camarade décédé, les punks ont procédé à l'incendie volontaire d'une vieille caravane, dans le périmètre du « wagon ».

Sur consigne du commissariat, les pompiers ont laissé brûler la caravane.

Ouest-France.

On l'a vu, cette évaluation formative permet aux lecteurs de se placer en situation de production, d'apprécier la difficulté de construction de tels textes et de manipuler aussi tous les outils linguistiques observés précédemment. Elle permet enfin de voir à quel point on peut influencer la réception des textes, à quel point agir sur le lecteur constitue l'acte d'écriture, le détermine et c'est là sans doute son enjeu essentiel. Écrire, c'est agir. C'est cette prise de conscience du statut de l'énoncé en tant qu'acte de langage qui va multiplier les compétences des élèves et encourager des lectures plus difficiles, plus littéraires. Il leur faut ensuite des textes à la hauteur de leur capacité.

Cette activité sera d'autant plus efficace que les propositions d'élèves seront à leur tour analysées et comparées selon la consigne suivante : quels

sont les textes réussis? Pourquoi? Qu'est-ce qui fait leur qualité? On montre ainsi que l'objectif est parfaitement réalisable puisque réalisé pour la plupart et on affine les acquisitions. D'autre part, les textes produits sont en prise directe avec l'actualité. Ils créent une correspondance entre l'écriture journalistique, et plus généralement médiatique, souvent considérée comme objective et vraie, et l'écriture scolaire, perçue comme un acte isolé et inutile. Cette séquence peut et doit non seulement conduire à une meilleure posture de lecture mais aussi amener les élèves à donner du sens à leurs activités, à leurs productions, à saisir l'enjeu de leurs apprentissages, à se situer dans leur parcours scolaire.

Pourquoi le chat ne descend-il pas à Grosseto ?

Un dernier texte, *Le Chat du Sheshire* d'Antonio Tabucchi, est soumis aux élèves avant l'évaluation finale. Pour le plaisir et pour aller encore un peu plus loin. Cette fois, la nouvelle ne propose aucune solution et les indices sont à la fois rares et ambigus. Donc toutes les solutions – ou presque – sont possibles.

Un homme est censé rejoindre son Alice qui lui a donné rendez-vous à la gare de Grosseto. Il est dans le train, attend et se prépare à ces retrouvailles. Alice a quitté depuis longtemps celui qu'elle appelait le chat, un chat au sourire enfantin. Pourtant, quand le train s'arrête, il ne descend pas. Pourquoi ?

Les élèves sont invités à réfléchir ensemble sur les différentes hypothèses qui pourraient expliquer l'attitude du personnage. Il s'agit d'un travail critique d'explication, de reformulation mais aussi de justification au sein du groupe. La prise de distance est obligatoire – une lecture superficielle n'aurait pas de sens – et l'ambiguïté ne peut être levée qu'en remplissant les vides laissés par le texte, qu'en soumettant le récit à l'analyse afin de donner au personnage des raisons d'agir ainsi. La sensibilité de chacun fait le reste. On voit que, en fin de séquence, les élèves sont amenés à user de plusieurs types de discours – narratif, explicatif et argumentatif – et qu'ils prennent des risques. Du « j'comprends rien » prévisible face à un tel texte, on passe à la formulation d'hypothèses plus ou moins rationnelles mais fondées sur une observation du texte. Et pourquoi ne pas espérer que certains élèves fassent référence à un autre texte, abondamment cité dans celui-ci sans pour autant l'être vraiment, *Alice au pays des merveilles* ?

Bilan et évaluation finale

L'évaluation finale porte sur un certain nombre de compétences développées dans la séquence : s'abstraire, prendre de la distance, repérer des indices ambigus, effectuer une lecture rétrospective pertinente et proposer ensuite une analyse du texte. Ces compétences de lecture mettent en jeu aussi la capacité à passer d'un discours à un autre, à opposer le discours explicatif – formulation d'une analyse, de commentaires sur le texte – et le discours narratif qui, lui, fait que le lecteur fusionne avec le texte, avec le récit. Enfin, est évaluée aussi la capacité du lecteur à interpréter ce qu'il vient de lire et à le contextualiser.

En effet, le texte *Pauvre petit garçon !* de Dino Buzzati met en scène un épisode de l'enfance du jeune Hitler, épisode au cours duquel il subit des brimades de la part d'autres enfants de son âge dont il va beaucoup souffrir. Il fait d'ailleurs honte à sa mère.

Il est indispensable de mesurer à quel point le lecteur est capable de voir en quoi cette fiction donne le point de vue d'un auteur, son regard sur l'histoire mais aussi à quel point elle oblige à se constituer un point de vue. L'erreur est fatale et coupable au regard de l'histoire. Buzzati a un regard compatissant sur Hitler pour certains élèves, accusateur et ironique pour d'autres.

Qu'ils puissent encore se tromper ici, même le plus petit nombre d'entre eux, montre qu'il faut poursuivre l'éveil de leur esprit critique et leur permettre d'adopter le plus souvent possible la posture de lecture la plus apte à leur faire comprendre les stratégies du texte.

Cette séquence peut se prolonger par une autre qui prendra appui sur toutes ces compétences et les utilisera cette fois pour l'étude d'une œuvre intégrale. *Je suis le fromage* de Robert Cormier peut constituer un excellent support³. ■

• NOTE

3. Voir « Faire construire du sens dans un texte complexe », *Lettres ouvertes* n° 11, CRDP de Bretagne, 1999.

• Annexe

• Évaluation finale

Support : Pauvre petit garçon ! Dino Buzzati.

Objectif : Évaluer les compétences de « lecture attentive » acquises au cours de la séquence.

- – 1 – Quelles hypothèses construisez-vous durant la lecture de ce texte ? En quoi la fin du texte remet-elle en cause ces hypothèses ?

- – 2 – D'après ce que vous savez du personnage célèbre évoqué par le texte, quels sont les indices qui auraient pu laisser prévoir cette fin ou qui confirment l'hypothèse finale ?

- – 3 – Comment comprenez-vous le texte ? Qu'apporte-t-il comme explication supplémentaire à l'histoire ?

• Séquence — Créer la surprise

Bonnes nouvelles, Bertrand-Lacoste, 1997.

Objectifs:

Étude d'une forme particulière : la nouvelle.

Apprendre à faire des hypothèses de sens.

Traiter de l'illusion référentielle, de la distanciation. Accéder à la lecture littéraire. (De la compréhension littérale à l'interprétation.)

Objectifs de séance	Dominante	Activités	Outils (supports)	Procédures de travail	Durée
<p>Séance 1 Confronter l'élève à un texte ambigu. Faire des hypothèses de sens et les justifier. Accéder à une lecture plus complexe.</p>	Lecture	<p>Lecture silencieuse. Premières hypothèses de sens (individuelles). Résumer le texte pour rendre compte des lectures. Conservation du sens. Recherche d'indices pour valider les hypothèses proposées. Analyse de la stratégie narrative.</p>	<p><i>Quand Angèle fut seule ...</i> Nouvelle de P. Mérimée</p>	<p>Lecture individuelle. Résumé et recherche (individuellement). Mise en commun. Relever un fait divers dans la presse qui puisse servir de support à une narration.</p>	2 h
<p>Séance 2 Habituer l'élève à une lecture attentive, indicielle. Construction d'hypothèses. Justification. Lecture rétrospective.</p>	Écriture	<p>Imaginer la fin de la nouvelle. L'écriture oblige à interpréter le texte et à faire un choix narratif. Analyse de la fin de cette nouvelle et lecture rétrospective afin de déceler les sources d'ambiguïté.</p>	<p><i>Iceberg</i> de Fred Kassak (Début ... Ça ferait bien l'affaire des journaux à sensations.)</p>	<p>Lecture, écriture individuelles. Mise en commun, comparaison collective.</p>	1 h

<p>Séance 3 Prise de conscience de ce que sont l'illusion référentielle puis la lecture distanciée.</p>	<p>Lecture</p>	<p>Recherche d'une solution à l'interrogation finale en tenant compte des signaux du texte. Constat d'une illusion de lecture (illusion référentielle), recherche des indices qui y mènent (lecture distanciée).</p>	<p><i>Comment servir l'homme ?</i> de Damon Knight.</p>	<p>Recherche individuelle puis discussion. Repérage systématique des indices ambigus.</p>	<p>2 h</p>
<p>Séance 4 Les instruments du doute.</p>	<p>Langue</p>	<p>Par quoi se crée le doute, l'ambiguïté ? Quelles sont les constructions qui conduisent le lecteur à « l'erreur » ?</p>	<p>Les trois textes et les premiers repérages.</p>	<p>Étude lexicale. Polysémie.</p>	<p>1 h</p>
<p>Séance 5 Reproduire les schémas observés pour mieux les assimiler. Se familiariser avec l'interprétation ambiguë.</p>	<p>Écriture</p>	<p>Construire un récit, à partir du fait divers, dont l'interprétation est ambiguë et dont la chute est troublante.</p>	<p>Un fait divers relevé dans la presse.</p>	<p>Écriture individuelle ou en groupe.</p>	<p>1 h</p>

<p>Séance 6 Réinvestissement : appliquer cet apprentissage de la distance à un texte difficile et problématique.</p>	<p>Lecture</p>	<p>Conforter cette prise de distance en l'appliquant à un texte dont la difficulté réside dans l'ambivalence de son interprétation.</p>	<p><i>Le Chat du Sheshire</i> d'Antonio Tabucchi.</p>	<p>Lecture puis concertation. Recherche par groupe et compte-rendu.</p>	<p>1h</p>
<p>Séance 7 Évaluation sommative.</p>	<p>Lecture</p>	<p>Les critères d'évaluation reposent sur l'explicitation de la démarche de lecture : quelles hypothèses sont construites durant la lecture ? À la fin du texte ? Quels indices permettent de valider le ou les sens proposé(s) ? Quel regard sur l'histoire le texte propose-t-il ?</p>	<p><i>Pauvre petit garçon</i> de Dino Buzzati.</p>	<p>Lecture, recherche et propositions individuelles.</p>	<p>1 h</p>