

## Construire l'autonomie des élèves devant un texte

### Présentation de la séquence

Dans le cadre d'un long cycle sur l'argumentation, les élèves de troisième ont travaillé au second trimestre sur une séquence consacrée à Zola, et à la figure de l'écrivain engagé. Inspiré de la séquence publiée dans la NRP en septembre 2002, le travail était axé sur la lecture et l'interprétation de textes qui dénoncent un certain monde (articles de presse ou extraits de roman). Les élèves, passifs et peu lecteurs, ont découvert les textes suivants :

- un extrait de l'article d'Emile Zola dans *Le sémaphore de Marseille*, paru le 2 juin 1971 : Zola y décrit avec passion les horreurs perpétrées dans le cimetière du Père Lachaise lors de la commune ;
- un extrait de *La Fortune des Rougon* (1883) : la fin, quand Silvère et Miette sont tués dans le cimetière alors que chez les Rougon on fête le coup d'Etat ; les mêmes motifs étaient développés que dans le premier texte: images choquantes, procédés d'analogie, ton exalté ;
- un extrait de l'article paru le 7 mai 1866 dans *L'Événement* : Zola interpelle directement Napoléon et se livre à une critique violente de l'Empire ;
- le dernier texte était un extrait de *Son Excellence Eugène Rougon* (1883), chapitre IX de « Au-dehors, la France, peureuse... » à « ...Si je deviens libéral, ils diront que j'ai changé ». Pour ce texte, j'avais les objectifs suivants :
  - initiation au commentaire en vue de la seconde ;
  - construction de l'autonomie des élèves devant une possible interprétation ;
  - accorder une place importante à l'écrit avant toute interprétation oralisée.

### Objectifs et remise en question

Ces objectifs sont éclairés par les travaux de Catherine Tauveron et par la lecture de ses articles (*Comprendre et interpréter le littéraire à l'école du texte réticent au texte proliférant* dans *Repères n°19*) et de son livre *Lire la littérature à l'école*, Hatier Pédagogie. La démarche effectuée dans les classes par Annie Portelette autour du texte *Safari* de Yak Rivais (voir l'article sur le site) m'a permis de remettre en question mes pratiques de questionnement et d'induction du sens chez mes élèves.

En effet, l'ensemble de ces travaux insiste sur des points qui remettent en question l'habituel fonctionnement d'un cours de « lecture » :

- choisir des textes résistants : des textes qui ne se livrent pas directement, qui portent en eux une charge poétique, qui suggèrent, qui pratiquent l'art de l'allusion ;
- provoquer une analyse interprétative à partir de l'écrit des élèves, et non plus de mes questions données aux élèves au début de l'heure. L'écrit devient alors un écrit de travail, premier, qui permet de poser la réflexion personnelle de l'élève, sans être induit ni par le groupe ni par l'enseignant. L'écrit problématise la lecture, l'affine et enfin permet à chaque élève d'avoir une réflexion distanciée quant au fonctionnement du texte. (Je vous renvoie à la première page de l'article sur *Safari* d'Annie Portelette sur les idées fortes concernant l'usage de l'écrit)
- créer une trace commune à partir de la parole qui a circulé suite à ces écrits.

Si pour les jeunes élèves (en CM2, 6<sup>ème</sup> ou 5<sup>ème</sup>), il paraît judicieux de choisir des textes qui trompent le lecteur pour bien faire ressortir le sens, il faut qu'en classe de troisième, le texte apparaisse, non plus comme une simple accumulation de termes mais comme un discours construit, voulu par un créateur.

Pour mettre en place ce nouveau dispositif de questionnement, il a fallu :

- abandonner mes questionnaires de lecture ; celui préparé pour le dernier texte est un bon exemple de questionnement formaliste, magistral. L'élève n'est pas actif, comme l'entend Umberto Eco ; il ne participe pas à l'élaboration du sens. Les questions à la

suite fragmentent le texte sans permettre à l'élève d'appréhender le texte dans sa globalité, dans sa visée et dans sa fonction poétique ;

- convaincre mes élèves qu'il n'y a pas de bonnes réponses puisqu'il n'y a plus de questions ! Pour cela, le passage à l'écrit individuel en début de séance a donné confiance à mes élèves, qui, à ma grande surprise, ont écrit longuement et sans appréhension ;
- anticiper les remarques de mes élèves par une analyse détaillée du texte. Ainsi, lors des interventions orales des élèves, je peux rejeter certaines analyses, demander une explicitation, imposer une citation, revenir sur un point important. La maîtrise experte du texte me semble être une condition essentielle à la bonne marche de la séance.
- accepter de se mettre en question pendant une heure, accepter d'écouter réellement la parole de l'élève (et non plus l'entendre dans un jeu de questions-réponses où les leaders du groupe gagnent) : il faut savoir recueillir la remarque et la faire fructifier en la proposant aux autres élèves. Annie Portelette qualifie son rôle de « médiateur » ; on peut aussi évoquer celui de « passeur ». Le commentaire du texte se construira de lui-même. A charge pour le professeur d'organiser les traces successives au commentaire : remarques notées au tableau, création d'un plan (c'est ce qui a été fait dans cette séance), ou un ultime écrit des élèves pour proposer une vision plus fine du texte.

### Déroulement de la séance

- **1<sup>ère</sup> phase** (vingt cinq minutes) : une lecture orale du texte est effectuée par le professeur. Les vertus de la lecture dite « magistrale » sont certaines : appréhension totale du texte par l'élève sans contresens, problème de vocabulaire souvent levé *in medias res*. Après cette lecture, on demande aux élèves de noter tout ce qui leur paraît important. Mes élèves semblent soucieux de bien faire ; il y a la volonté de citer, d'évoquer des procédés stylistiques.

Voici trois exemples de premier écrit :

#### **Victorine**

*Je pense que le grand thème est le pouvoir, car Zola parle beaucoup de pouvoir qu'avait E. Rougon. Dans ce texte, il y a beaucoup de phrases longues.*

*Pour en revenir au grand thème il y a des champs lexicaux pour justifier mon choix, comme le « grand homme » l.21, « la santé lui était revenu avec le pouvoir » l.22-23, « gouvernement absolu » l.41.*

*Zola utilise beaucoup de métaphores comme « assommer le peuple avec ses poings », « il jouait son rôle de Dieu ».*

#### **Elodie A.**

*Napoléon prend Rougon sous son aile et lui demande d'être sans pitié. Le peuple, lui, est déporté et les révolutionnaires sont embarqués à Toulon.*

*Zola veut montrer que Rougon est bien choyé avec le pouvoir puissant que Napoléon lui a donné. Il est assoiffé de pouvoir. Rougon adore être une épouvante pour le peuple, il aime dominer et s'élever sur le peuple : c'est un sadique.*

#### **Camille**

*Ce que Emile Zola pense sur Eugène Rougon, c'est que cet homme veut le pouvoir, qu'il veut dominer tout le monde comme à la ligne 12 « Gouverner, mettre son pied sur la nuque de la foule » ; c'est un manque de respect envers le peuple.*

*Il y a des accumulations sur Rougon qui se prend pour un héros : ligne 33 « Et il jouait son rôle de Dieu, damnant les uns, sauvant les autres, d'une main jalouse » ; une accumulation sur les désirs d'E. Rougon.*

*Cela veut dire que ce n'est pas un bon exemple et qu'il ne faut pas qu'il règne sur le peuple. Zola compare Rougon à un homme surpuissant qui domine le monde.*

On constate que la visée globale du texte est comprise et exprimée. Le thème du pouvoir apparaît d'emblée, parfois alimenté par des citations et par l'identification des procédés (Victorine). Souvent, les élèves ont repéré les figures d'analogie fortes, volontairement provocantes.

Trois remarques me paraissent intéressantes, et lors de mon passage dans les rangs, je les relève et demande à l'oral à ces élèves de développer leur point de vue.

- « Dans ce texte, il y a beaucoup de phrases longues. » : la remarque sur le style, et particulièrement sur un procédé macro-structurale laisse penser que l'élève a identifié un procédé cher à Zola et l'a associé même implicitement avec la soif du pouvoir du personnage.

- « il aime dominer et s'élever sur le peuple : c'est un sadique ». On remarque que cette élève a eu besoin d'écrire deux lignes qui glosent le texte sans apporter une quelconque interprétation. Ensuite, la relation entre plaisir et mal est parfaitement saisie, ainsi que la critique envers Napoléon, qui est peu suggérée par Zola (du moins pour des élèves n'ayant pas une culture historique experte pour cette période).

- « Ce que Emile Zola pense sur Eugène Rougon, c'est que cet homme veut le pouvoir » : l'intérêt réside ici dans la volonté de montrer que l'auteur/narrateur a un point de vue sur son personnage. Rappelons que les élèves avaient lu des textes non fictifs, des articles où Zola s'engageait de façon éloquente et claire. Camille confirme que la mise en réseau s'est effectuée. Remarquons qu'au cours de ces vingt cinq minutes de réflexion, certaines élèves ont parcouru leurs cours et ont relu les trois autres textes du groupement.

- **2<sup>ème</sup> phase** : mise en commun des remarques (vingt minutes).

Un élève lance le thème du pouvoir, il est enrichi par d'autres élèves qui eux aussi avaient trouvé « quelque chose » autour du pouvoir : on cite le texte, systématiquement ; je note en liste les citations. Apparaît très vite la notion de plaisir associé au pouvoir.

Lors des échanges, j'invite les élèves à distinguer les procédés qui relèvent du pouvoir et ceux qui exprimeraient l'idée de plaisir. Le distinguo se fait. Certains le découvrent avec un évident plaisir. L'élève qui avait mis en avant la dimension sadique du personnage trouve les expressions qui confirment son propos : « jouissance surhumaine », « mettre son pied sur la nuque des foule », « son ancien désir de mener les hommes à coups de fouet, comme un troupeau ». L'implicite relevant de la thématique du plaisir et de la jouissance est difficilement formulé par les élèves mais semblent compris. Un bon élève note le rapport à la nourriture « il se portait bien, il engraisait » : le pouvoir est bien vécu comme un plaisir charnel.

Les longues phrases sont évoquées ainsi que leur effet : elles mettent en évidence le pouvoir despotique de Rougon.

Le professeur, en tant que passeur, fait des liens entre les remarques du groupe et les phrases relevées plus haut lors du passage dans les rangs. Connaître, même rapidement, le contenu des notes de ses élèves, permet s'il le faut de faire rebondir l'analyse orale et de l'enrichir. En outre, le procédé suscite l'adhésion des élèves concernés : leur parole est prise en compte.

Enfin, la visée de l'auteur apparaît avec les élèves qui, eux, ont analysé, le premier paragraphe : l'utilisation des chiffres, le discours direct de Rougon, l'utilisation du « on » plusieurs fois répété sont autant d'indices qui suggèrent la dénonciation de Zola de l'Empire – Rougon étant appelé par Napoléon après l'attentat d'Orsini, qui a réellement eu lieu.

Cette phase dont je viens de retracer les grandes lignes s'est faite rapidement, en vingt minutes ; les élèves relisaient leurs notes et devaient éviter de redire une idée déjà analysée.

- **3<sup>ème</sup> phase** : élaboration d'un plan (vingt minutes)

Plusieurs dispositifs existent pour permettre aux élèves de garder une trace de l'évolution de leur analyse. J'aurais pu demander à chaque élève un deuxième écrit personnel plus fin, qui aurait pu être comparé avec le premier. Dans la perspective de la liaison avec seconde, nous avons choisi d'élaborer un plan très synthétique. Les élèves n'ont pas proposé de sous parties pour la première partie.

Exemple de plan :

- I- La critique d'un fait historique : *L'analyse fait surtout référence au premier paragraphe*
- II- La critique du pouvoir
  - 1) un homme au pouvoir : *description de l'homme violent*
  - 2) le pouvoir et le plaisir : *analyse des expressions liant ces deux thématiques*
  - 3) la condamnation par l'auteur : *analyse des marques péjoratives dans le texte*

Le bilan de la séance d'une heure est positif : tous les élèves ont été actifs, tous les élèves se sont emparés du texte en proposant une interprétation, certes modeste, mais pensée et rédigée. La parole a davantage circulé dans la classe. Les élèves ont gardé un souvenir, me semble-t-il, plus précis du texte.

**Pour conclure**, je vous donne à lire le questionnaire que j'avais élaboré avant de remettre en question la séance. Selon les classes, les élèves devaient soit répondre seuls aux questions à l'écrit avec une reprise à l'oral, soit la classe répondait au fur et à mesure. Je me suis heurtée lors de ces séances à la fragmentation du propos, au refus passif des élèves de répondre à des questions dénuées de sens pour eux (ils n'avaient pas tort).

Questions :

1. Qui raconte ? Quel temps est utilisé ?
2. Qui est décrit ?
3. Relevez les indices spatio-temporels.
4. Relevez les références historiques.
5. Relevez les expressions qui évoquent la violence du pouvoir et celles qui évoquent le plaisir du pouvoir.

On peut observer que les élèves, sans ce questionnaire, ont été à l'essentiel, la question 5. Dans l'élaboration du plan, ils ont su convoquer les réponses des questions 3 et 4. Les questions 1 et 2 ne se sont pas posées dans la mesure où elles n'apportent rien à l'interprétation.

J'ai appris à faire confiance aux élèves et à leur capacité à interpréter. L'écrit me paraît être une phase essentielle où l'élève tout en interprétant apprend à écrire et donne plus de valeur à sa parole.

Mon rôle de professeur a été modifié. J'ai assisté à des séances où des interprétations pertinentes ont été développées, où une majorité de la classe a vu un détail que je n'avais pas choisi de retenir. J'ai vu des élèves heureux d'être reconnus devant le groupe comme lecteur expert par leur professeur.

Ce dispositif m'a semblé réconcilier les élèves avec la lecture.