

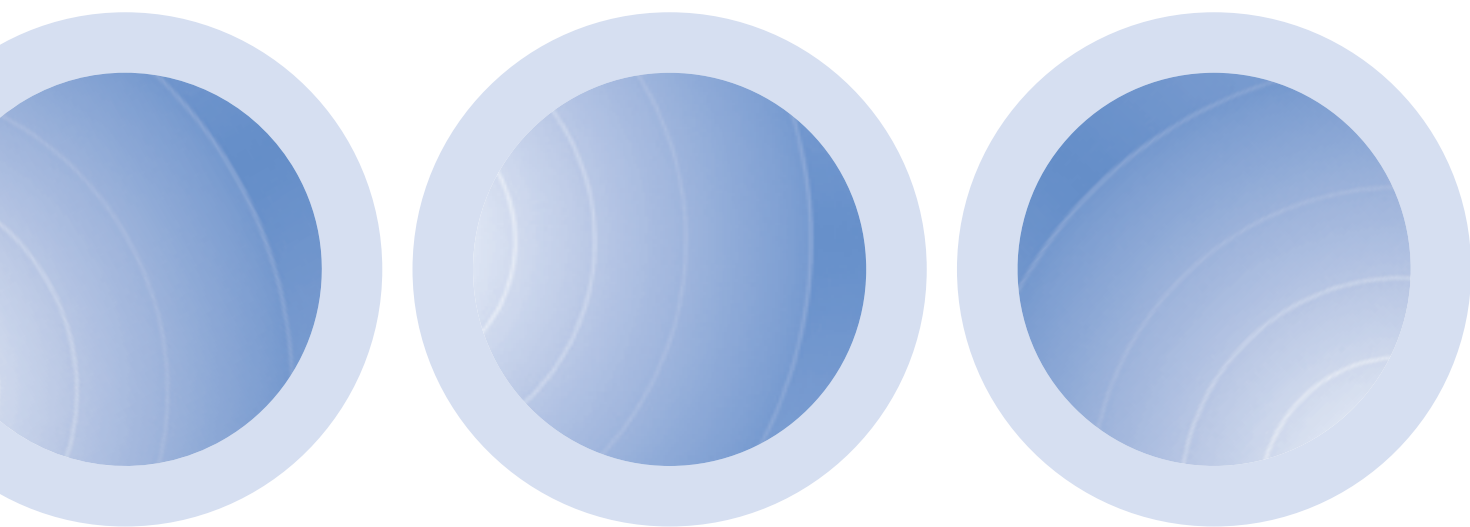
ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE

---

LECTURE

5<sup>e</sup> ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE


# Pistes didactiques



MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE  
ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
SERVICE GÉNÉRAL DU PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF







Les *Pistes didactiques* ont été réalisées par les membres du groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe en lecture en cinquième année de l'enseignement secondaire.

Ce groupe est composé de :

Annie BOURLARD, inspectrice de français pour le degré supérieur de l'enseignement secondaire ;  
Sabah BOUZIA, professeure de français ;  
Julie CAUËT, attachée au Service général du Pilotage du système éducatif ;  
Patrick DANAU, conseiller pédagogique en français ;  
Manuela DI CIOCCIO, professeure de français ;  
Véronique FRANCO, conseillère pédagogique en français ;  
Michel GEORIS, chargé de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;  
Françoise GOSSELIN, conseillère pédagogique en français ;  
Evelyne GOTTO, professeure de français ;  
Arnaud HOEDT, professeur de français ;  
France NEUBERG, chercheuse au Service de pédagogie expérimentale de l'ULg, Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement ;  
Jeanine POUSET, inspectrice de français pour le degré supérieur de l'enseignement secondaire ;  
Patricia SCHILLINGS, chercheuse au Service de pédagogie expérimentale de l'ULg, Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement ;  
Sylvie VANDERKELEN, professeure de français ;  
Jean-Luc VANSCHERPAEL, conseiller pédagogique en français.

Les différents documents relatifs à cette évaluation externe ont été rédigés selon les règles de la nouvelle orthographe, à l'exception des textes ou extraits de textes d'auteurs qui, eux, ont été retranscrits sans aucune modification.



# SOMMAIRE

Introduction . . . . .	7
1. Les liens entre les résultats et les pistes didactiques . . . . .	9
1.1. Les élèves de 5 <sup>e</sup> transition . . . . .	9
1.2. Les élèves de 5 <sup>e</sup> technique de qualification et professionnelle . . . . .	11
2. Les liens entre les pistes didactiques et l'expertise en lecture . . . . .	13
2.1. Construire le sens implicite et contrôler sa compréhension (Piste 1) . . . . .	13
2.2. Développer une réflexion critique sur sa propre lecture (Piste 2) . . . . .	15
3. Les activités . . . . .	19
3.1. La piste 1 : Construire le sens implicite et contrôler sa compréhension . . . . .	19
3.2. La piste 2 : Développer une réflexion critique sur sa propre lecture . . . . .	36
3.3. La piste 3 : Mobiliser les savoirs littéraires . . . . .	44
4. Recueil de textes . . . . .	51
4.1. <i>Elle mettait des cafards en boîte</i> (Thomas Gunzig) . . . . .	52
4.2. <i>C'est rare mais ça arrive</i> (Thomas Gunzig) . . . . .	57
4.3. <i>Alexis</i> (Vincent Engel) . . . . .	59
4.4. <i>Peut-on se fier à Wikipédia ?</i> (Annaïg Mahé) . . . . .	63
4.5. <i>Le web en classe : oui, non, pourquoi pas ?</i> (Patrick Delmée et Nicolas Roland) . . . . .	69



# INTRODUCTION

## **Des profils de difficulté aux pistes d'activités**

Ce document envisage trois pistes de travail en lien avec les résultats de l'épreuve externe de lecture administrée en 5<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. La première partie de ce document décrit brièvement l'articulation entre les résultats recueillis au sein de chaque forme d'enseignement et les *Pistes didactiques*. La seconde partie propose un cadrage théorique destiné à éclairer certaines des options méthodologiques relatives aux pistes 1 et 2. Enfin, les activités d'apprentissage sont décrites dans la troisième partie de ce document.

Les textes qui servent de supports aux différentes activités d'apprentissage constituent la quatrième partie du document.





# LES LIENS ENTRE LES RÉSULTATS ET LES PISTES PROPOSÉES

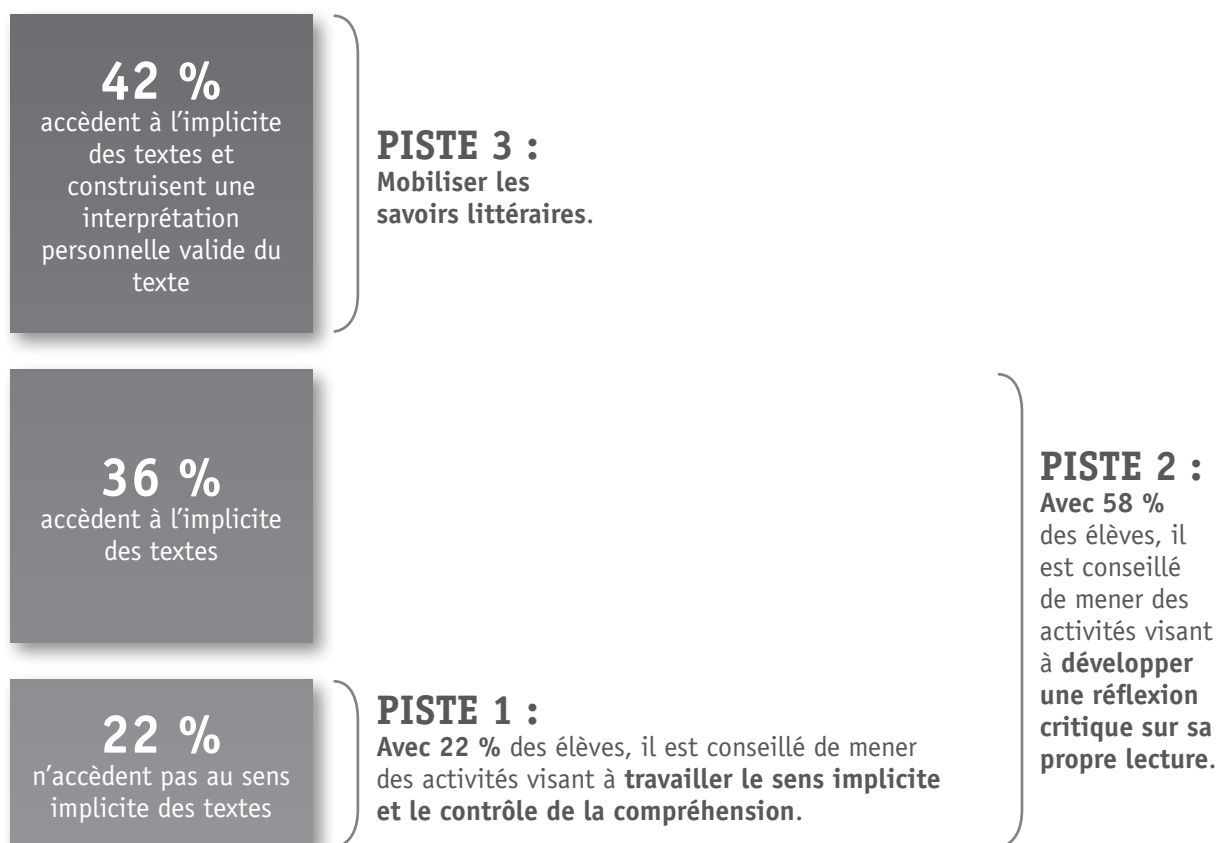
## 1.1. LES ÉLÈVES DE 5<sup>e</sup> TRANSITION

Les résultats des élèves de 5<sup>e</sup> transition à l'épreuve externe de lecture montrent que pour 42 % des élèves, les compétences en lecture sont très bonnes : globalement, ces élèves sont capables non seulement de dégager les sens implicites des textes narratifs, mais aussi de proposer des interprétations personnelles, des points de vue alternatifs sur le sens des récits. Ils témoignent également d'une bonne maîtrise de la lecture fonctionnelle, telle que proposée dans l'exploitation du référentiel relatif au travail des étudiants. Les *Pistes didactiques* proposées à ces bons lecteurs consisteront donc essentiellement à développer une réflexion, guidée par des connaissances littéraires.

Toutefois, comme l'ont souvent montré les évaluations des performances en lecture (dont PISA 2006, 2009), une proportion importante d'élèves est encore sur la voie de la lecture experte. L'épreuve de 5<sup>e</sup> secondaire met en évidence deux grands types de difficultés : d'une part, dépasser la surface des textes narratifs pour accéder à l'implicité, et d'autre part, réfléchir sur le contenu du texte pour se construire une interprétation personnelle d'un récit. Ce deuxième type de difficulté semble poser problème (en tout cas en situation de test papier crayon) à 58 % des élèves de l'échantillon en transition. Parmi ces élèves, 22 % ont également des difficultés à interpréter le texte en construisant du sens et en faisant des inférences.

Deux grandes pistes d'activités sont proposées afin d'aider les élèves à progresser dans la maîtrise de ces deux processus de lecture. En revanche, la troisième piste d'activités s'adresse principalement aux élèves ayant déjà de très bonnes compétences en lecture. Bien qu'elle permette au lecteur d'approfondir sa compréhension, cette dernière piste vise moins le développement de stratégies de compréhension, proprement dites, que la maîtrise de genres textuels spécifiques, de même que l'acquisition de notions littéraires (voir figure 3).

Figure 1 : Répartition des types d'activités proposés aux élèves de transition en fonction des profils observés



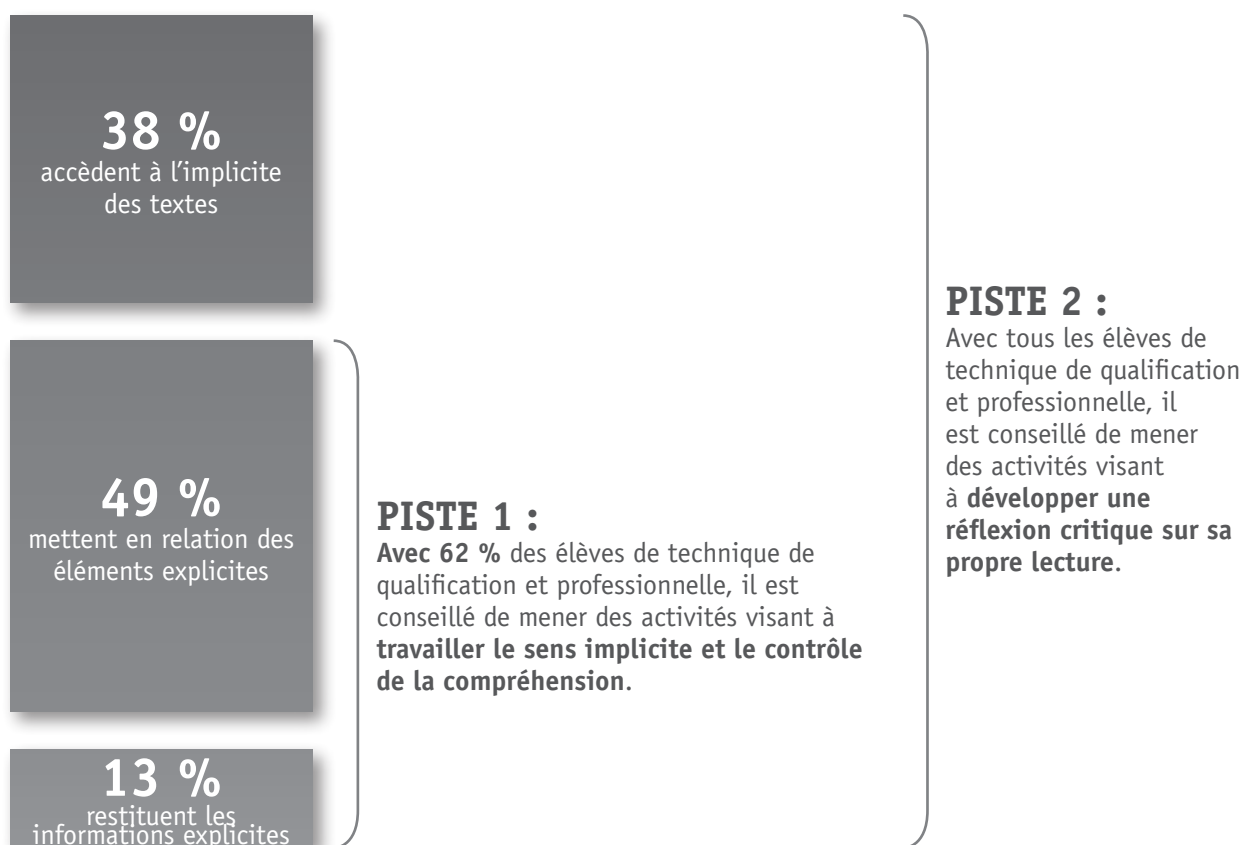
Pour identifier les élèves de vos classes concernés par chacune des pistes, il convient de se référer à la grille de correction informatisée.

- ▶ En transition, les élèves concernés par la piste 1 sont ceux qui ont eu globalement des difficultés à répondre aux items 6, 7, 19, 21 (pour le texte *La soupe à Sanson*) de même qu'aux items 23 et 24 (pour le texte *Le conspirateur*).
- ▶ Les élèves concernés par la piste 2 sont ceux qui ont éprouvé globalement des difficultés à répondre aux items 1, 9, 13 et 16 (pour le texte *La soupe à Sanson*) de même qu'aux items 25, 26, 27 et 28 (pour le texte *Le conspirateur*).

## 1.2. LES ÉLÈVES DE 5<sup>e</sup> TECHNIQUE DE QUALIFICATION ET PROFESSIONNELLE

L'épreuve administrée aux élèves de 5<sup>e</sup> année de technique et de qualification professionnelle comprenait deux parties : la première visait la lecture de textes littéraires jugés adaptés aux élèves de cette forme d'enseignement (*Coup de chaleur* de N. Ancion et un extrait de la nouvelle *Champion du monde* de P. Fournel), la seconde portait sur la lecture de textes informatifs. Cette seconde partie a été conçue de manière à être identique pour les deux formes d'enseignement. À quelques exceptions près, les questions relatives aux pavés intitulés respectivement *Comme indépendant* et *Au noir*, de même que les scénarios relatifs au travail des étudiants constituent la partie commune de l'épreuve<sup>1</sup>.

Figure 2 : Répartition des types d'activités proposés aux élèves de technique de qualification et professionnelle en fonction des profils observés



Au sein de l'échantillon d'élèves de technique de qualification et professionnelle, 38 % des élèves sont capables de dépasser la surface des textes narratifs de l'épreuve pour inférer des éléments du récit, tels que les raisons de la tristesse du champion ou les raisons pour lesquelles il ne serre pas son adversaire dans ses bras. Ces élèves ont saisi le sens global du texte *Coup de chaleur* et ont réussi presque tous les scénarios proposés en regard des textes informatifs, y compris les plus complexes.

Près de la moitié des élèves de technique de qualification et professionnelle (49 %) ont réussi les scénarios de difficulté moyenne. Ces scénarios se caractérisent par le fait que le repérage dans le sommaire ne peut se baser sur les termes repris dans la question : le lecteur doit lui-même repérer l'information pertinente de façon explicite dans l'énoncé du problème. La réponse à la question posée implique, quant à elle, de lire les informations données jusqu'au bout et de les restituer de façon complète.

Dans les textes narratifs, les élèves de ce profil sont capables de mettre en relation des informations explicites ;

<sup>1</sup> C'est sur cette partie que prend appui la constitution des trois niveaux de difficulté de l'épreuve de 5<sup>e</sup> technique de qualification et professionnelle.

la compréhension globale est en voie de construction, mais il manque une réflexion sur l'implicite du texte. Dans l'ensemble, ces élèves ont du mal à inférer des éléments du récit et s'en tiennent dans leurs réponses aux éléments livrés par le texte. Mobiliser leurs connaissances personnelles constitue également un problème.

Enfin, 13 % des élèves ne parviennent pas à dépasser la restitution d'informations présentes de façon explicite à certains endroits du texte, de même que l'interprétation d'éléments isolés. À ce niveau, seuls les scénarios les plus simples sont réussis : le repérage dans le sommaire est facilité par la présence de mots clés dans la question et l'accès à la réponse est facilité par une mise en évidence dans le document des données à repérer (par exemple un tableau du référentiel).

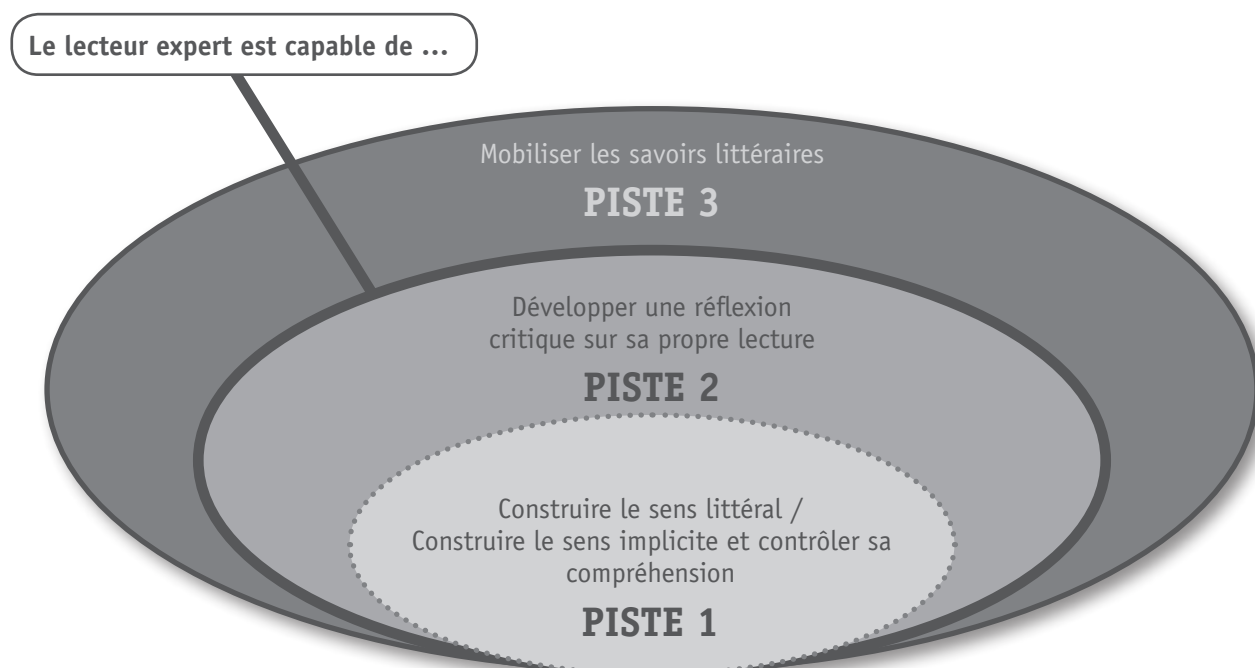
**Pour identifier les élèves de vos classes concernés par chacune des pistes proposées, il convient de se référer à la grille de correction informatisée.**

- Les élèves concernés par la piste 1 sont ceux qui ont éprouvé globalement des difficultés à répondre aux items 3 et 6 (pour le texte *Champion du monde*) de même qu'aux items 19, 20, 21 (pour le texte *Coup de chaleur*).

## LES PROCESSUS DE LECTURE

Dans la mesure où elles contribuent au développement d'une lecture experte, les pistes 1 et 2 sont proposées tant aux élèves de transition qu'à leurs condisciples de technique de qualification et professionnelle. Néanmoins, des textes de difficulté variable sont suggérés pour chaque piste. À vous de juger du niveau de textes adapté à votre public. La piste 3 s'adresse aux bons lecteurs de 5<sup>e</sup> secondaire. Si la plupart des activités liées à cette piste visent des connaissances littéraires plus spécifiques à la transition, certaines ont toutefois été conçues de façon à pouvoir être proposées aux bons lecteurs de 5<sup>e</sup> technique de qualification et professionnelle (cf. *La ronde* de Le Clézio).

Figure 3 : Modélisation des *Pistes didactiques* proposées en lien avec l'épreuve externe de lecture de 5<sup>e</sup> secondaire



Le travail sur les transactions personnelles envisagé dans la piste 2 constitue d'emblée un bon vecteur d'engagement et de motivation pour la lecture. Par ailleurs, il est bien clair que lorsque l'on développe une réflexion critique sur sa propre lecture sans perdre de vue le contenu du texte, cela conduit inévitablement à aborder l'analyse des couches de sens, visées par la piste 1. Le recouvrement entre les deux pistes est évident : la distinction sert à affiner la remédiation avec les plus faibles lecteurs.

# 2

## LES LIENS ENTRE LES PISTES PROPOSÉES ET L'EXPERTISE EN LECTURE

Parmi les pistes de travail qui se dégagent des résultats, les deux premières visent le développement d'une lecture plus efficace, plus autonome. La piste 1 est ciblée sur le travail d'exploration des différentes couches du texte (le mouvement qui va du texte au lecteur), tandis que la seconde concerne davantage l'appropriation personnelle du texte que le lecteur doit opérer (le mouvement qui va du lecteur au texte). Ces deux aspects complémentaires de la lecture ne sont ici dissociés que pour montrer la spécificité des deux pôles à envisager dans la remédiation.

Ces deux grandes pistes de travail reposent sur une vision de la remédiation qui place le faible lecteur face à la tâche de lecture dans toute sa complexité, et lui apprend à vérifier LUI-MÊME sa compréhension : le rôle de l'enseignant dans ce type de démarche n'est donc pas d'attirer l'attention de l'élève sur les éléments implicites du texte en lui adressant les questions pertinentes. Il s'agit bien plutôt de confier à l'élève la responsabilité d'évaluer sa compréhension et de lui montrer comment s'interroger avant, pendant et après la lecture, sur le sens du texte. Les découpages de textes constituent donc une étape à dépasser.

Les activités plus traditionnelles de questionnement (oral ou écrit) mené par l'enseignant revêtent davantage une fonction d'évaluation qui peut également prendre une orientation formative intéressante. Dans la mesure où les élèves sont amenés à analyser et comprendre leurs erreurs, ils peuvent cheminer sur la voie de l'expertise. C'est notamment dans cette perspective que sont conçues les activités de la piste 3, conduisant les élèves à mobiliser leurs connaissances littéraires.

### 2.1. CONSTRUIRE LE SENS IMPLICITE ET CONTRÔLER SA COMPRÉHENSION (PISTE 1)

22 % des élèves de transition ont une difficulté ciblée sur la compréhension des textes littéraires. Ces lecteurs ne parviennent pas à accéder à l'implicite de ces textes mais se montrent par contre plus compétents dans la résolution des tâches relatives aux textes informatifs. Ces élèves ont non seulement réussi les scénarios les plus simples de l'épreuve, mais également ceux de complexité moyenne (voir l'analyse des processus de lecture mis en jeu par les scénarios de l'épreuve dans l'activité *Clés pour le travail des étudiants* en page 32). Ils sont 62 % à avoir ce même type de difficulté dans le technique de qualification et professionnelle.

La compréhension des textes narratifs se limite donc à un traitement de type essentiellement littéral qui réduit fortement les probabilités d'éprouver un quelconque plaisir dans la lecture.

- Dans le texte *La soupe à Sanson*, ces élèves repèrent les hypothèses formulées par Madame Sanson quant aux soucis de son mari, identifient les termes « machine » et « client » utilisés par le couple pour désigner la guillotine

et la personne exécutée. En revanche, ils se montrent incapables de donner du sens à l'expression « les caillots de pain », d'attribuer au mot « soupe » un autre sens que celui du repas pris par Sanson, ou encore de repérer un passage qui prouve l'estime de M<sup>me</sup> Sanson pour le professionnalisme de son mari.

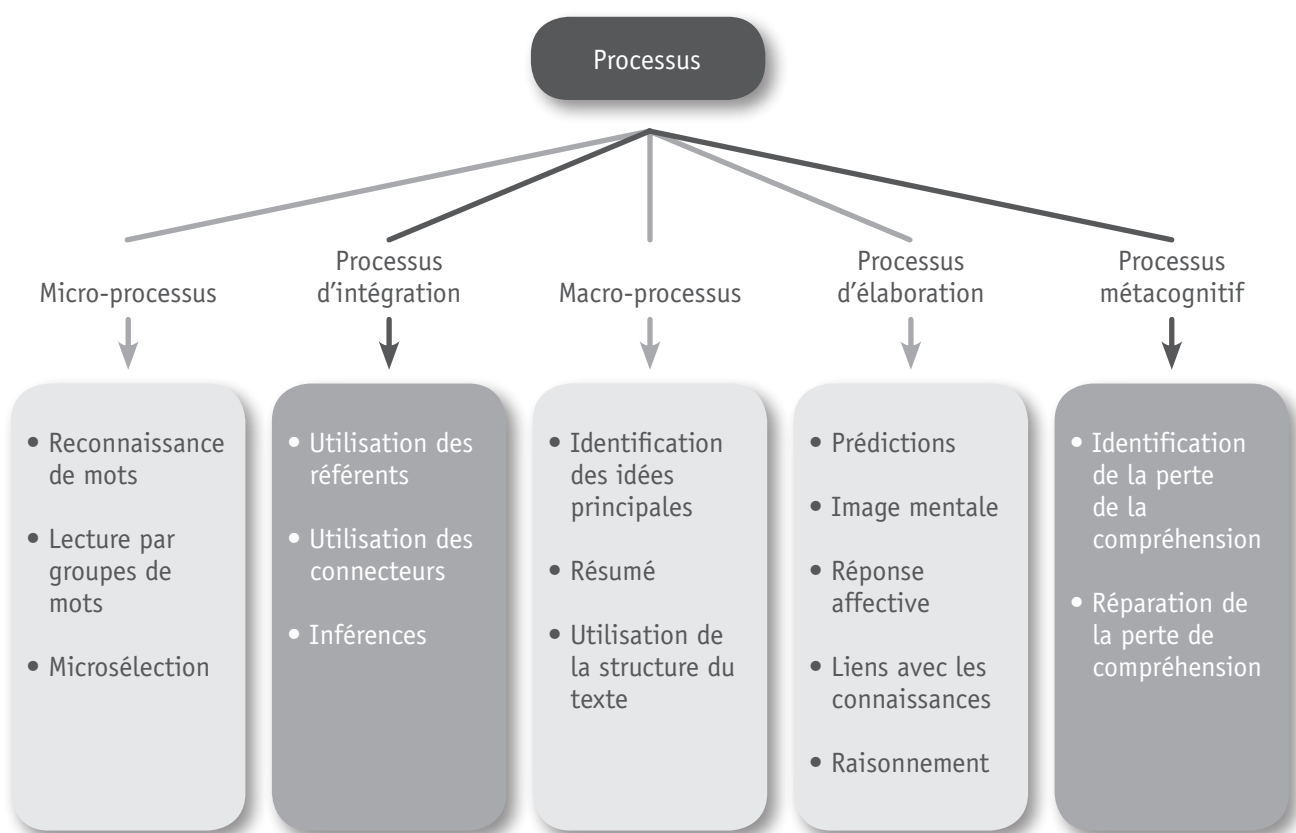
- Dans le texte *Champion du monde*, les élèves de ce niveau sont capables de relever deux gestes typiques du boxeur mentionnés dans le texte. Par contre, ils éprouvent des difficultés à inférer une autre raison que celle donnée explicitement dans le texte pour expliquer la tristesse du champion.
- Dans le texte *Coup de chaleur*, la compréhension des élèves prend également appui sur des éléments explicites mis en relation : ils peuvent notamment faire le croquis de la scène de l'accident et citer les regrets exprimés par Alain.

Les processus visés par cette piste de remédiation sont issus du modèle théorique de la compréhension proposé par Giasson (1990).

**Construire le sens implicite** implique pour le lecteur d'apprendre à faire des inférences, c'est-à-dire compléter un texte au moyen de ses connaissances et des informations fournies. Par exemple, inférer quand et à quel endroit un événement s'est produit, qui a fait l'action, quels sont l'effet, la cause, la conséquence, les sentiments, les motivations d'un personnage... Cette habileté met en jeu ce que Giasson nomme des **processus d'intégration**. Ces processus permettent en effet d'établir des liens entre les propositions, phrases et idées contenues dans le texte. Ils jouent un rôle fondamental dans le développement d'une compréhension globale qui permet au lecteur de prendre en compte le texte dans son intégralité (**macroprocessus**).

**Contrôler sa compréhension** implique d'une part, que le lecteur identifie les moments de rupture de sens, où il « perd le fil » et d'autre part, qu'il dispose des outils susceptibles de l'aider à surmonter les obstacles, par exemple reprendre la lecture en amont (en focalisant son attention sur un élément précis, sur une nouvelle hypothèse...). Dès lors qu'on amène l'élève à s'interroger, à évaluer sa compréhension de façon consciente et contrôlée, on aborde le registre de ce que Giasson nomme les **processus métacognitifs**.

Figure 4 : Processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990, p. 16)



Les activités proposées dans la partie 3.1 de ce document visent deux types d'objectifs :

1. **Rendre le processus d'inférence transparent pour les élèves.** Donner à voir les « trous », les béances du texte via une analyse réflexive sur les processus qui permettent de répondre aux questions d'inférence.
2. **Amener les élèves à contrôler leur compréhension.** La lecture de textes résistants a plus de chance d'être menée à son terme si elle est présentée dans sa complexité, c'est-à-dire si elle est présentée comme un problème à résoudre ou une piste semée d'embûches, et cela autant avec des lecteurs experts qu'avec des faibles lecteurs. Il s'agira donc pour les élèves de **développer une vigilance continue pendant la lecture (« est-ce que je comprends ce que je suis en train de lire ? »)**. Attention, la tentation est grande pour le lecteur expert qu'est l'enseignant de guider le lecteur en difficulté en lui lisant le texte à voix haute, en le questionnant sur les passages plus implicites. **Or, si l'on veut rendre le lecteur autonome, il est essentiel de lui ménager des moments d'apprentissage durant lesquels l'élève évalue lui-même sa compréhension, ou questionne lui-même le sens de certains passages.** Le rôle de l'enseignant est alors de lui montrer comment procéder pour relier les informations utiles, comment utiliser les hypothèses formulées en début de récit...

La seconde piste envisagée est ciblée sur les **processus d'élaboration** qui permettent au lecteur de construire du sens personnel. Les activités qui s'y réfèrent sont détaillées dans la partie 3.2 de ce document.

## 2.2. DÉVELOPPER UNE RÉFLEXION CRITIQUE SUR SA PROPRE LECTURE (PISTE 2)

**La seconde piste proposée vise la capacité à réfléchir sur le contenu du texte pour s'en construire une interprétation personnelle, avec ses propres codes et cadres de références, dans les limites de ce que le texte autorise !** Cette piste est proposée à tous les élèves de technique de qualification et professionnelle, et ce bien que l'épreuve qui leur a été administrée ne comporte que peu de questions susceptibles d'aborder ce type de compétence. En transition, elle concerne plus de la moitié des élèves (58 % des élèves de l'échantillon). Elle s'adresse notamment particulièrement bien aux plus faibles d'entre eux qui éprouvent également des difficultés à dépasser le sens du texte pour accéder à l'implicite et interpréter les textes (22 % de l'échantillon).

- Dans le texte *Le conspirateur*, les élèves de ce niveau sont capables de justifier la complicité née entre la Comtesse et Frédéric Sauven par des éléments du texte, d'identifier au sein de plusieurs propositions le sens de l'expression « chose singulière que l'amour ». En revanche, lorsqu'ils sont invités à donner leur avis sur les intentions futures de la Comtesse, ils ne proposent aucune hypothèse personnelle (ils relèvent dans le texte un élément de réponse).

**Le travail sur les inférences visé dans la piste 1 ne constitue certainement pas un prérequis pour réfléchir à la manière dont chacun réceptionne un écrit (piste 2). Rappelons qu'il n'y a pas de rapport de succession entre les processus en jeu dans la lecture : deux pistes mais bien une complémentarité.** Nombreux sont en effet les auteurs (Goigoux et Thomazet; Tauveron) qui soulignent le danger de cantonner les plus faibles lecteurs dans un mode de lecture ordinaire et fonctionnel et de réserver le travail d'appropriation personnelle de textes plus résistants aux meilleurs d'entre eux.

Développer la capacité à réfléchir sur le contenu des textes littéraires et à effectuer des interprétations personnelles, dans les limites posées par le texte, implique de faire comprendre aux élèves que le texte littéraire autorise et invite même le lecteur à établir un dialogue avec lui. Cela fait intervenir la subjectivité du lecteur : il émet des hypothèses, les vérifie, prend position, développe son point de vue personnel sur les personnages, l'intrigue, la fin du récit... Les concepteurs de l'étude PISA définissent cette compétence comme « la capacité à relier un texte à ses propres expériences, connaissances et idées ». Le référentiel des compétences terminales et des savoirs requis en français définit cette réflexion critique sur sa propre lecture comme « la capacité d'identifier et d'explicitier les hypothèses que l'on construit, les difficultés de compréhension et d'interprétation que l'on éprouve, le mode et le rythme de lecture que l'on adopte, les plaisirs ou déplaisirs que l'on ressent, les valeurs que l'on projette. » (p.11)

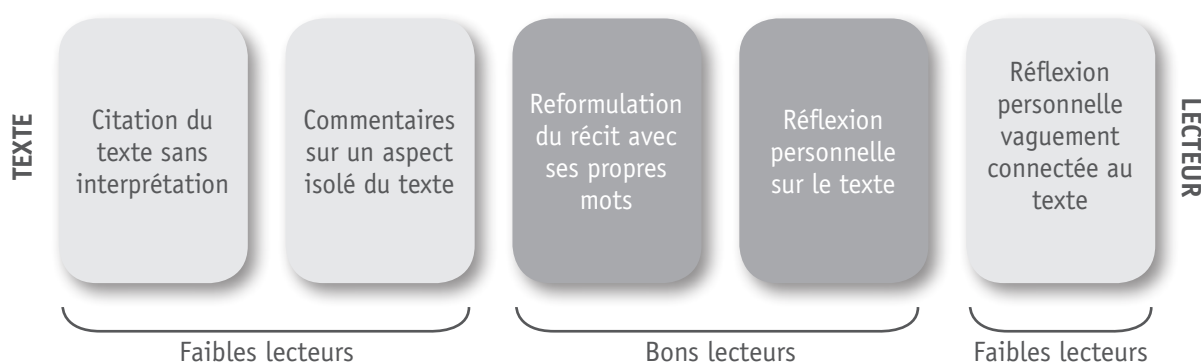
Tel que proposé dans la piste 2, ce type de travail dépasse de loin ce que Tauveron (2007) nomme la lecture émo-

GOIGOUX, Roland et THOMAZET, Serge, *Pratiques et Conceptions de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté dans Les actes de lecture*, 1999, vol.67, p.53-62;  
TAUVERON, Catherine, *Apprendre à entendre le murmure des textes*, Congrès de l'ANCP, Blois, 1999.

tionnelle qui consiste à faire lire les élèves en se limitant à ne faire dégager que des aspects affectifs du style « Qu'est-ce qui t'a plu ? ». Si elle ne conduit pas à approfondir la compréhension du sens du texte construite par l'élève, et si elle maintient l'élève dans le registre d'une brève présentation orale (telle qu'une restitution d'un passage d'un ouvrage qu'il est le seul à avoir lu), ce type d'activité est à éviter avec les faibles lecteurs, notamment parce qu'« elle prive les élèves de la connivence avec le texte et avec les pairs ». Ce type d'exploitation vise d'autres compétences que la compréhension de texte, notamment l'expression orale ou écrite, mais il ne peut aider les élèves à progresser vers une lecture plus efficace.

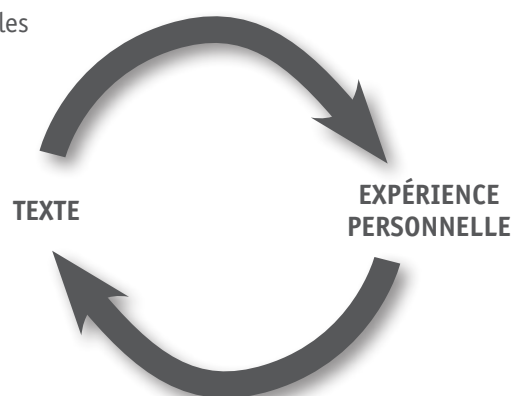
Garisson et Hynds (1991) démontrent l'existence d'un lien entre cette capacité à intégrer des éléments du texte de façon sélective et la compétence en lecture. Vingt étudiants de première année de bachelor ont été invités à lire et réagir librement, sous forme de réponse écrite, à quatre courts récits. L'analyse qualitative des productions écrites des élèves fait apparaître cinq types de réponses que les auteurs positionnent sur un axe qui va du texte au lecteur.

Figure 5 : Typologie de réponses de lecteurs, adaptée de Garisson et Hynds (1991)



L'analyse des réponses fournies spontanément par les élèves indique que les bons lecteurs connectent des éléments du texte à des expériences personnelles qui leur permettent de mieux l'interpréter. En revanche, les transactions observées chez les faibles lecteurs s'apparentent, d'une part, à une restitution de certains éléments du texte, et, d'autre part, à des souvenirs personnels vaguement liés au texte. Ces réponses personnelles seraient contreproductives dans la mesure où elles témoignent d'une **tendance du lecteur à perdre de vue le sens du texte plutôt que de l'enrichir**. Garisson et Hynds (1991) montrent que lorsqu'ils font face à des difficultés de compréhension, face à des doutes ou des confusions, les bons lecteurs s'engagent dans une recherche d'explications qui enrichit le processus interprétatif, alors que les plus faibles lecteurs se focalisent, dans leurs réponses aux textes, sur ce qui fait obstacle à leur compréhension, sans creuser plus profondément le sens du texte.

Beach (1990) décrit également le phénomène de transaction chez les bons lecteurs comme un processus d'aller-retour entre le texte et le lecteur. Selon cet auteur, si la lecture déclenche chez le lecteur expert la narration d'une expérience personnelle similaire, celle-ci ne conduit à un approfondissement de la compréhension que si le lecteur établit un lien (un retour) entre sa référence à un élément autobiographique et certains éléments du récit. Par conséquent, la transaction avec le texte s'apparente chez les bons lecteurs à un processus de construction de sens qui envisage **de façon simultanée** le récit et son expérience personnelle.





**La narration d'un élément autobiographique, même en lien avec le récit, n'a, en tant que tel, pas d'effet automatique sur la compréhension.** Le véritable enjeu est de montrer aux élèves comment se servir de ces évocations pour nourrir le texte, combler les blancs du texte, faire des inférences (par exemple pour inférer les sentiments d'un personnage qui aurait vécu une expérience proche de la leur), pour que ce que le texte leur évoque puisse acquérir un statut de véritables transactions avec le texte.

D'autres auteurs (Smagorinsky) soulignent l'importance pour les enseignants de développer des démarches pédagogiques qui permettent d'observer et de comprendre la manière dont les élèves encodent les textes qu'ils lisent. **De quelle façon les élèves relient-ils le contenu de leur lecture à leur stock d'expériences personnelles et à leurs expériences narratives antérieures (lectures antérieures, films, pièces de théâtre...) ?**

La mise en mots du flux d'images, des évocations, des associations qui se produisent pendant la lecture est d'autant plus ardue pour les élèves qui ont un bagage lexical peu développé. Par conséquent, solliciter des réponses créatives au texte, telles que le dessin ou la schématisation permet, de solliciter la pensée intérieure du lecteur et constitue un support pour développer cette mise en mots. Les dessins aident en effet les élèves à passer de cette pensée non verbalisable (définie comme un agrégat d'éléments qui émergent à la conscience du lecteur impliqué dans la lecture d'un texte) à une compréhension personnelle du texte. Les élèves développent un sens personnel de l'histoire au fur et à mesure qu'ils mettent des mots sur leur dessin. Selon l'auteur, l'école ne valorise pas assez ce type de réponses créatives alors qu'il émerge d'un véritable engagement dans la lecture et constitue un travail d'interprétation du texte.

Par conséquent, les balises générales d'un travail sur l'élaboration d'un sens personnel consistent à :

1. Donner aux élèves l'opportunité de **choisir eux-mêmes** des sujets de réflexion, les pistes de discussion que leur inspirent les textes, encourager des mises en réseaux du contenu des textes avec les aspects de la culture véhiculée par les élèves, solliciter des modes de représentation personnels et originaux du contenu, favoriser l'élaboration de réponses personnelles aux textes par des biais divers (illustration, écriture, mise en scène...).
2. Organiser des échanges entre les élèves et avec le professeur à propos de ces différents types de réponses aux textes pour élargir l'éventail des interprétations possibles (la lecture que l'enseignant fait du texte, ses cadres d'analyse viennent enrichir ceux des élèves).
3. Amener chacun à réfléchir à la manière dont ces échanges enrichissent le texte.

---

GARISSON Brigitte M. et HYND S Susan, *Evocation and reflexion in the reading transaction : a comparison of proficient and less proficient readers* in *Journal of reading behavior*, 1991, vol. 23, 3, p. 259-280 ;  
BEACH Richard, *The creative development of meaning : Using autobiographical experiences to interpret literature* in *Beyond communication : reading comprehension and criticism* (de BOGDAN & STRAW), Boynton/Cook, 1990, p. 211-235 ;  
SMAGORINSKY Peter, *If meaning is constructed what is it made from ? Toward a cultural theory of reading* in *Review of educational research*, 2001, vol. 71, 1, p. 133-169.



# 3

## LES ACTIVITÉS

Cette partie décrit une série d'activités relatives à chacune des trois pistes didactiques proposées en lien avec les résultats de l'évaluation externe. Les textes sont regroupés en fin de document dans la partie 4.

### 3.1. LA PISTE 1 : CONSTRUIRE LE SENS IMPLICITE ET CONTRÔLER SA COMPRÉHENSION

Les activités proposées au départ des sept textes repris dans le tableau en page suivante visent à faire apparaître le rôle actif du lecteur au niveau des processus d'intégration des éléments fournis par le texte et au niveau des processus métacognitifs qui lui permettent de contrôler sa compréhension (Giasson, 1990).

**Les processus d'intégration** jouent un rôle-clé dans le développement d'une compréhension globale puisqu'ils consistent à établir des liens entre les propositions, phrases et idées contenues dans le texte. Pour les élèves, dégager le sens implicite signifie apprendre à faire des inférences, c'est-à-dire compléter un texte au moyen de ses connaissances et des informations fournies par le texte. Par exemple, inférer quand et à quel endroit un événement s'est produit, qui a fait l'action, quels sont l'effet, la cause, la conséquence, les sentiments, les motivations d'un personnage... **Pour le professeur, la démarche consiste à montrer quand, comment et pourquoi opérer cette combinaison entre les éléments textuels et les connaissances.**

**Quant aux processus métacognitifs**, ils sont bien sûr mis à l'œuvre dès lors qu'on amène l'élève à s'interroger, à évaluer sa compréhension. Les activités sont construites de telle façon que l'élève **analyse avec l'aide de l'enseignant ce qui fait la difficulté d'un texte** de même que les processus de lecture à mettre en œuvre pour répondre à différents types de questions qui lui sont posées.

	Processus d'intégration (PISTE 1)	Processus métacognitifs (PISTE 1)	Processus d'élaboration <sup>2</sup> (PISTE 2)
<i>Champion du Monde,</i> Paul Fournel	Inférences	Analyse des types de questions	
<i>La piscine était vide,</i> Gilles Abier	Inférences		Prédictions / Vérification d'hypothèses de sens
<i>C'est rare mais ça arrive,</i> Thomas Gunzig	Inférences	Identification / Réparation de la perte de compréhension	
<i>Mort dans son lit,</i> Marcel Thiry	Inférences		Prédictions / Vérification d'hypothèses de sens
<i>Alexis,</i> Vincent Engel	Inférences	Identification / Réparation de la perte de compréhension	Prédictions / Vérification d'hypothèses de sens
<i>Clés pour le travail des étudiants</i>	Inférences	Analyse des types de questions	
<i>Le Web en classe : oui, non, pourquoi pas ?</i>	Inférences		

Enfin, bien qu'elle relève davantage de la piste 2, la prédiction joue également un rôle important dans la régulation de la compréhension en ce qu'elle permet l'élaboration de sens. Formuler des hypothèses de lecture et en vérifier la pertinence constituent, en effet, une part importante, pour ne pas dire essentielle, du contrôle de sens opéré en continu par le lecteur.

<sup>2</sup> Dans la mesure où les textes choisis se prêtent à différents types d'exploitation, les deux pistes de travail sont reprises dans le tableau.

### 3.1.1. CHAMPION DU MONDE, PAUL FURNEL

Vous trouverez ce texte sur Enseignement.be / L'école de À à Z / Evaluations / Les évaluations externes / Évaluations externes non certificatives / Lecture/production d'écrit / Recueil de textes 5e sec. section qualification

#### Objectif

Donner à voir aux élèves les procédures qui permettent aux lecteurs d'élaborer du sens implicite au moyen d'une analyse des processus de lecture mis en jeu par les questions de l'épreuve externe relatives à ce texte (évaluation formative).

#### Démarche à transférer à d'autres textes

Face à un questionnaire de compréhension, l'élève devrait pouvoir distinguer différents types de questions posées et adapter ses stratégies de lecture.

#### Déroulement de l'activité

Les élèves reçoivent l'extrait du texte tel qu'il a été sélectionné pour l'épreuve ainsi que le corrigé du questionnaire repris dans ce document en pages 23 et 24 (question par question ou dans son intégralité).

1. Observation de réponses correctes.
2. Repérage individuel dans le texte, question par question, des indices qui ont permis d'aboutir à ces bonnes réponses.
3. Mise en commun. Discussion sur les indices utiles, sur l'endroit du texte où ils se trouvent, sur le traitement à leur appliquer.
4. Identification des processus qui ont conduit à l'élaboration des bonnes réponses (voir tableau en page 22).

Question	Démarche de lecteur	Éléments du texte
1	La réponse est dans le texte mais nulle part le mot « boxe » n'est noté. Les termes « champion du monde, ring et gants » (notamment), disséminés à plusieurs endroits, mettent l'élève sur la piste.	« champion du monde », « ring », « gants »
2	Les réponses sont dans le texte mais dans des termes parfois différents. Les indices sont disséminés à plusieurs endroits du texte. Il s'agit de les regrouper et parfois de les reformuler.	« la ceinture qu'il tenait au-dessus de la tête », « le serrer dans ses bras », « il recommençait pour les photographes », « la caméra venait lui lécher la figure pour cinq cents millions de téléspectateurs », « il dit deux phrases »
3	La réponse est trouvée par des inférences à partir d'indices du texte mis en lien avec des connaissances culturelles (stéréotype du boxeur, fier, fort physiquement et moralement). L'élève doit formuler sa réponse.	
4	L'élève recoupe différents indices disséminés dans le texte (indices de blessures douloureuses) liés à la « connaissance du monde » : de tels coups font souffrir longtemps).	« il n'avait plus rien vu du tout », « il se souvenait [...] du mal qu'il avait à lever les coudes. Il sentait son visage gonfler et se tendre. Son arcade saignait et sa lèvre supérieure lui tendait la peau du nez. », « terrible bagarre », « demain on brûlera de chaque membre »
5	Les réponses sont dans le texte.	« il aurait voulu un petit peu de silence », « il avait tellement eu peur », « il aurait voulu le regarder », « le serrer comme quand on a eu très peur »
6	Les réponses sont à inférer à partir d'éléments disséminés dans le texte	
7	L'élève répond à partir de ce qu'il aurait dit lui-même ou en fonction de ce qu'il a vu, entendu de la part de champions (tennis... ) ou de personnes nominées (acteurs, chanteurs...).	
8	La réponse est à inférer à partir de ses connaissances personnelles	

Pour chacune des questions suivantes, identifie dans le texte, si cela est possible, les éléments qui ont permis de répondre à la question.

Question **1**

Au moment où l'histoire commence, qu'est-ce qui vient de se passer ? Coche la réponse correcte.

- Le personnage principal vient de gagner le match de boxe.
- Le personnage principal vient de gagner cinq-cent-millions.
- Le personnage principal vient de perdre le match de boxe.

Question **2**

Le tableau ci-dessous reprend des gestes typiques que fait un champion de boxe après une victoire et qui sont mentionnés dans le texte.

Complète le tableau, en citant trois autres gestes typiques mentionnés dans le texte.

	Gestes typiques mentionnés dans le texte
1	Embrasser son entraîneur.
2	Délacer ses gants.
3	Se laisser lever le bras par l'arbitre.
4	<i>Lever sa ceinture au-dessus de sa tête.</i>
5	<i>Lever le bras pour les photographes.</i>
6	<i>Serrer l'adversaire devant les caméras.</i>
7	<i>Dire deux phrases devant la caméra.</i>
8	<i>Poser devant les caméras.</i>

Question **3**

Le champion aurait voulu serrer son adversaire dans ses bras. Pourquoi ne le fait-il pas ?

*Serrer son adversaire dans ses bras pour se rassurer, comme quand on a eu très peur ou très mal n'est pas de circonstance, cela ne se fait pas dans le milieu de la boxe.*

Question **4**

Que signifie la fin du 3<sup>e</sup> paragraphe : « pendant plusieurs semaines, on comptera encore les coups » (ligne 14) ? Coche la réponse correcte

- Le champion pense déjà à ses prochains combats.
- Le champion se souvient précisément de tous les instants du combat.
- Le champion sait qu'il va encore souffrir longtemps.
- Le champion pense à la bonne raclée qu'il a donnée à son adversaire.

Question

5

On s'attend à ce qu'un Champion du monde soit heureux. Or, dans ce texte, il est triste. Relève UN AUTRE exemple de comportement surprenant de la part du champion.

*Il veut du silence.*

*Il a eu peur pendant le combat.*

*Il veut de la tendresse.*

*Il ressent de la compassion pour l'adversaire.*

*Il a retenu deux phrases par cœur.*

Question

6

«...il se sentait triste à mourir» (ligne 18)  
Pourquoi le champion est-il si triste ?

*Il a de la pitié pour son adversaire, de l'empathie.*

*Il ressent de la solitude.*

*Il ressent le contrecoup de la victoire.*

*Il mesure l'écart entre le rêve et la réalité.*

*Il ressent de la déception/la culpabilité.*

Question

7

À la ligne 19 « Il dit deux phrases qu'il savait par cœur... ». Imagine deux phrases que le héros aurait pu dire.

*Je voulais mon titre et je l'ai eu, il faut toujours y croire.*

*J'ai gagné je suis le champion.*

*Je voudrais remercier ma famille qui m'a toujours soutenu.*

*Je voudrais dire merci à mon entraîneur qui a cru en moi.*

Question

8

À ton avis, pour quelle raison a-t-il répété si souvent ces phrases avant le championnat du monde?

*Parce qu'il a imaginé, vécu en rêve à de très nombreuses reprises ce moment de victoire.*



### 3.1.2. LA PISCINE ÉTAIT VIDE, GILLES ABIER

Cette nouvelle, longue d'une cinquantaine de pages, est éditée par les Editions Actes Sud Junior (2008). Il est précisé que « la grosseur du caractère a été spécialement étudiée pour faciliter une lecture à haute voix ». Si l'on ne peut nier que la compréhension à l'audition met en jeu des processus de compréhension en partie analogues à ceux mis en œuvre durant la lecture, il est préférable, dans le cadre de cette piste ciblée sur la compréhension de l'écrit, de ne pas dispenser les élèves du travail de traitement du texte. On laissera donc de préférence les élèves procéder à une lecture individuelle. La taille du caractère, le vocabulaire, de même que le découpage du texte devraient faciliter l'engagement des faibles lecteurs dans le récit.

#### Objectifs

- Amener les élèves à prendre en charge l'évaluation de leur compréhension du texte, à mesurer l'importance d'adapter leur vitesse de lecture et d'opérer des pauses visant à évaluer et réguler leur compréhension.
- Dégager des procédures qui permettent de construire l'implicite du texte. Amener les élèves à noter leurs hypothèses ou incompréhensions en cours de lecture.

#### Démarche à transférer à d'autres textes

Les élèves devraient pouvoir transposer ce travail de questionnement, d'émission et de vérification d'hypothèses à d'autres textes non découpés par l'enseignant. Le travail d'annotation du texte par les élèves permet de garder une trace du fonctionnement du lecteur et facilite le retour réflexif.

#### Déroulement de l'activité

Le découpage du texte n'est proposé que pour favoriser et organiser le travail de vérification des hypothèses émises en cours de lecture. Quelques questions de départ, basées sur la lecture du titre, de la quatrième de couverture et du début du texte, vont baliser la lecture du texte. Les pauses dans la lecture permettent d'apporter des éléments de réponse. Les questions proposées en regard de chacun des passages du récit ne sont indiquées qu'à titre indicatif, pour relancer le débat, si nécessaire. Ce sont les questions qui surgissent chez les élèves au fur et à mesure de la lecture qui devraient guider le travail.

Quelles questions surgissent à la lecture du titre, de la quatrième de couverture et de la première partie du récit (jusque « Si Alex n'était pas mort sur le coup », page 9) ? Lecture individuelle du récit et annotation des questions et hypothèses.

Voici le texte qui constitue la quatrième de couverture :

« J'ai envie de crier, de crier et de pleurer. De pleurer de joie. Mais je ne peux pas. Entre mes larmes, je vais sourire. Et sa mère est là qui me regarde. Ses yeux ne m'ont pas quittée de tout le procès. (...) J'ai seize ans et je suis accusée d'avoir tué son fils. Mon mec. »

Le bonheur et la honte après l'annonce de l'acquittement. Mais, pour Célia, c'est de sa vie qu'il s'agit. Une vie sans Alex, et pourtant une vie à vivre.

• **Premier arrêt de la lecture** (« Si Alex n'était pas mort sur le coup », p. 9).

Demander aux élèves quelles questions ils se posent après ce début de récit et quelles hypothèses ils émettent.

Exemples de questions :

1. Dans quelles circonstances Alex est-il mort ?
2. Pourquoi Célia a-t-elle été accusée alors qu'elle dit qu'elle l'aime ?
3. Pourquoi la mère d'Alex en veut-elle à Célia ?

• **Deuxième arrêt de la lecture** (« Et j'entends sa mère qui hurle son prénom », p. 11).

Quelles informations supplémentaires nous apporte ce passage par rapport aux questions ci-dessus ?

Mort stupide (« qui n'a pas de sens ») ; mort dans /près d'une piscine (« carrelage, joue au ciel, bonde : ouverture de fond, destinée à vider l'eau d'une baignoire d'une piscine d'un étang ») ; mère d'Alex dans les parages (« mais pas tout près »)

Donc, on obtient quelques informations concernant la question 1 mais aucun élément de réponse aux questions 2 et 3. On poursuit la lecture.

• **Troisième arrêt de la lecture** (« Sa mère, accourant, hurlait comme une folle. Mais avant qu'elle hurle, il y avait eu un long silence. Un silence horrible », p. 41).

On peut rapprocher ce passage de celui-ci : « Et j'entends sa mère qui hurle son prénom » (p. 11). Qu'est-ce qui explique ce silence horrible ?

• **Quatrième arrêt de la lecture** (« Et [la mère d'Alex] m'a accusée : Tu l'as poussé. Pourquoi l'as-tu poussé ? », page 43).

Les pages précédentes (pages 11 à 41) permettent à présent d'émettre des explications/hypothèses en regard avec l'une des questions de départ « Pourquoi la mère d'Alex en veut-elle à Célia ? »

• **Cinquième arrêt de la lecture** (« Après sa mort, je ne suis pas allée directement en prison. Pas tout de suite. C'est plus tard. Trois jours plus tard. Quand la police m'a appréhendée pour la seconde fois. Heureusement pour sa mère », p. 46).

Quelles hypothèses peut-on émettre ? (à valider par référence au texte qui précède). Confronter ensuite ces hypothèses à la réponse apportée par l'auteur p. 51-52.

• **Sixième arrêt de la lecture** (« C'est un accident, je ne pense pas qu'elle a poussé mon fils », p. 63).

Une nouvelle question peut (ou pas) surgir « Pourquoi la mère d'Alex change-t-elle finalement d'avis ? » Amener les élèves à répondre en référence au texte.

### Prolongement possible

Pour aller vers la piste 2...

Le récit peut également se lire comme le dossier d'une instruction à charge et à décharge qui servirait à se prononcer sur la culpabilité du narrateur. Les rôles suivants peuvent être distribués :

- Vous vous sentez plus proche de la victime ;
- Vous vous sentez plus proche de la mère ;
- Vous vous sentez plus proche de l'accusée.

### 3.1.3. C'EST RARE MAIS ÇA ARRIVE, THOMAS GUNZIG

Vous trouverez ce texte dans la quatrième partie de ce document.

Offert aux voyageurs de la SNCB à l'occasion de la Foire du Livre de février 2001, ce texte de Thomas Gunzig peut se ranger dans la catégorie des textes résistants. En effet, la première lecture laisse le lecteur perplexe avec la sensation de ne rien comprendre. L'auteur lance une série d'informations, sans lien apparent les unes avec les autres. Au lecteur de les organiser, de les sélectionner, de construire du sens... ou pas ! En effet le lecteur expert aura vite compris que l'auteur pirate les règles narratives et joue avec le pacte de lecture en livrant une profusion d'informations non pertinentes. Est-ce dès lors utile pour le lecteur d'opérer un quelconque traitement sur ces informations ? À vous de juger. Il nous semble toutefois intéressant **dans une perspective de remédiation** d'aborder ce matériau écrit sous l'angle d'une résolution de problème, axée sur les liens implicites que l'auteur a tissés entre les personnages.

Un exemple de schématisation des liens existants entre les personnages est proposé ci-dessous, à titre d'exemple. Il est toutefois important de veiller à ce que chacun mette en évidence son propre mode de fonctionnement. Il ne s'agit évidemment pas d'enfermer les élèves dans une démarche de collecte systématique d'informations dont ils ne comprendraient pas l'utilité. L'activité d'écriture proposée au point 2 bis permet d'inscrire ce travail de remédiation sur l'implicite dans une démarche plus fonctionnelle.

#### Objectifs

- Amener les élèves à prendre en charge l'évaluation de leur compréhension du texte, mesurer l'importance d'adapter leur vitesse de lecture et d'opérer des pauses visant à évaluer et réguler leur compréhension.
- Dégager des procédures qui permettent de construire l'implicite du texte : établir des liens entre les informations livrées par l'auteur, schématiser, organiser des informations pour les comprendre. Le travail, par schématisation (libre) des informations, effectué par les élèves permet, de garder une trace du fonctionnement du lecteur et de faciliter l'analyse réflexive.

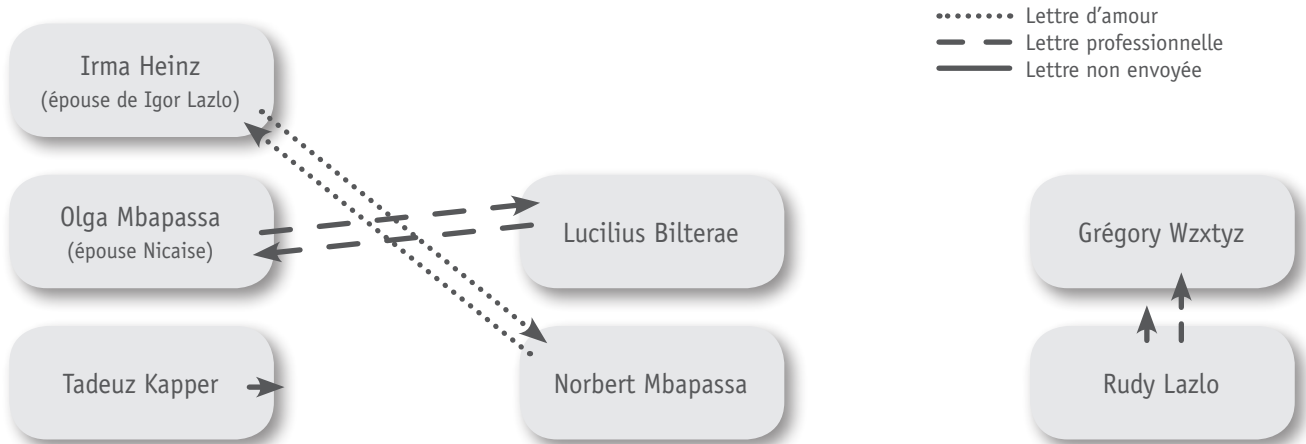
#### Démarche à transférer à d'autres textes

Les élèves devraient pouvoir adapter leur vitesse de lecture à la difficulté du texte. Le travail de schématisation peut être transposé à d'autres textes, y compris à visée informative.

#### Déroulement de l'activité

1. Le texte peut être présenté aux élèves dans le contexte suivant : « Ce texte a été écrit pour être mis à disposition des voyageurs de la SNCB dans quelques mois. » Que pensez-vous de ce récit ? Le trouvez-vous adapté à n'importe quel voyageur ? La mise en commun devrait faire émerger des aspects tels que l'intention, le ton de l'auteur, le niveau de difficulté du texte et le sentiment de perplexité qui se dégage de la première lecture.
2. Une façon d'aborder la question des aspects implicites dans un texte est de proposer aux élèves d'imaginer une schématisation des liens qui existent entre les passagers repris dans cette note technique.

Exemple de schématisation des liens existant entre les différents personnages



Si l'on recourt à une démarche coopérative, il est important de laisser à chaque élève le temps d'imaginer une schématisation AVANT d'entamer le travail en petits groupes. Sinon, le risque est grand que l'activité ne profite qu'aux bons lecteurs.

Il est important de laisser le soin aux élèves d'identifier les éléments qui permettent d'établir des liens entre les personnages. Une piste de discussion telle qu'« *Établis des liens entre les objets-lettres (papier, couleur de celui-ci), leur destinataire ou leur destinataire. Quelle importance (pour la compréhension de la situation) prennent ces lettres ?* » dévoile l'implicite en pointant les éléments qui permettent de relier les personnages. On privilégiera donc une formulation plus vague telle que :

« *Plusieurs victimes ont tissé des liens légaux, amoureux et professionnels. Dresse un tableau des liaisons qui existent entre les différents personnages.* »

Aux élèves qui ont besoin d'un cadrage plus étroit pour discuter de façon efficace, on peut proposer un mode d'organisation des informations relatives à chaque personnage. C'est aux élèves qu'il revient de trancher quant à la pertinence des détails liés à l'âge, la nationalité, les caractéristiques psychologiques, les traits physiques, la profession, la raison du décès...

Identité			

« Toutes les informations communiquées par l'auteur sont-elles utiles à la compréhension des faits ? Oui, non, pourquoi ? Quelles indications sont inutiles ? Quel est l'effet produit sur le lecteur par cette accumulation de détails ? »

2bis. Il serait dommage de se priver d'une réflexion sur la structure du texte et sur les procédés d'écriture mis en œuvre par l'auteur. Une activité d'écriture « à la manière de » constitue une alternative qui permet également d'aborder (de façon plus fonctionnelle mais plus couteuse en terme de temps) la façon dont les liens entre les personnages sont imaginés par l'auteur, puis enchevêtrés dans une structure de texte qui, à la fois génère un sentiment de grand désordre et, reproduit par sa forme l'image des compartiments, la sensation de répétitions,...

### 3.1.4. *MORT DANS SON LIT*, MARCEL THIRY

Ce texte est édité dans le recueil *Nouvelles du Grand possible*, aux éditions Labor (1987).

#### Objectif

Dégager des procédures qui permettent de construire l'implicite du texte : établir des liens entre les informations livrées par l'auteur au moyen de l'écriture dans les blancs du texte.

#### Démarche à transférer à d'autres textes

Les élèves devraient pouvoir transposer ce travail de questionnement, d'émission et de vérification d'hypothèses à d'autres textes non découpés par l'enseignant.

#### Déroulement de l'activité

En cours de lecture, d'abord individuellement puis en petits groupes.

1. Les premières pages de la nouvelle nous plongent au cœur du malheur vécu par les parents de Georges Deladhuy. Ils ont trouvé leur fils mort dans son lit mais des signes particuliers font penser qu'il ne s'agit pas d'une mort naturelle... Par le biais de la conversation entre M. Deladhuy et le médecin venu constater le décès, on saisit d'emblée que la famille de la victime cherche à dissimuler la vérité... Si on interrompt la lecture p. 112, M. Deladhuy vient de demander au médecin de délivrer le permis d'inhumer sans enquête et dit : « Je ne vous dis pas ça comme pour vous proposer une récompense, mais parce que c'est vrai, docteur. Vous nous auriez sauvés. » Imaginons en une dizaine de lignes la réponse du docteur à la demande qui vient de lui être formulée ; cette réponse doit laisser percevoir que le médecin a compris de quelle manière sa démarche est susceptible de « sauver » les Deladhuy. Nous lisons ensuite sa réponse et ce qu'il s'apprête effectivement à rédiger dans son certificat.
2. Les élèves imaginent en une vingtaine de lignes le récit que M<sup>lle</sup> d'Auby fait au médecin. Cette histoire donnera, bien sûr, une explication plausible du décès, qui tienne compte des indications livrées implicitement dans les lignes qui précèdent l'arrêt de la lecture.

#### Prolongement possible

Pour encourager la production de sens personnel (piste 2), une autre activité consiste après la lecture du récit à imaginer, en une vingtaine de lignes, le récit que le docteur pourrait faire à un tiers des motivations qui l'ont finalement amené à délivrer le permis d'inhumer.

### 3.1.5. ALEXIS, VINCENT ENGEL

Vous trouverez ce texte dans la quatrième partie de ce document.

#### Objectifs

- Amener les élèves à prendre en charge l'évaluation de leur compréhension du texte, mesurer l'importance d'adapter leur vitesse de lecture, d'opérer des pauses visant à évaluer et réguler leur compréhension.
- Dégager des procédures qui permettent de construire l'implicite du texte. Amener les élèves à noter leurs hypothèses ou incompréhensions en cours de lecture.

#### Démarche à transférer à d'autres textes

Les élèves devraient pouvoir adapter leur vitesse de lecture à la difficulté du texte. Ils devraient pouvoir transposer ce travail de questionnement, d'émission et de vérification d'hypothèses à d'autres textes non découpés par l'enseignant.

#### Déroulement de l'activité

1. Lecture individuelle et annotations du texte. La consigne sera la suivante :  
« Lisez chaque passage<sup>3</sup> en soulignant les éléments du texte que vous ne comprenez pas ou ceux qui suscitent des questions. Notez des hypothèses de lecture qui vous semblent envisageables ».
2. La lecture individuelle de chaque passage est entrecoupée de moments collectifs au cours desquels les questions et hypothèses sont brièvement notées au tableau. La discussion en grand groupe (ou en petits groupes) devrait conduire les élèves à entourer les éléments du texte qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses successivement émises.
3. Dans une dernière étape, les élèves sont invités à compléter le travail d'élucidation des sens implicites du récit, en procédant à une seconde lecture des deux premiers passages du texte. Cette relecture permet de démonter les mécanismes en jeu dans l'élaboration du sens implicite du récit.
4. Au terme du travail, il est important de montrer que le texte laisse de nombreuses hypothèses sans réponse explicite ou univoque concernant, par exemple, la véritable nature du narrateur, la réflexion amorcée sur le rôle de l'écriture, les citations morales et philosophiques, le vocabulaire et les figures de style... C'est là que le travail d'élaboration du sens personnel prend tout son sens. Cette démarche est détaillée dans la piste 2.

#### Prolongement possible

La fragmentation du texte en cinq passages sert à faciliter le travail du lecteur, à qui l'on indique quand interrompre sa lecture pour évaluer et questionner sa compréhension. Dans les étapes suivantes (ou face à des élèves que la longueur et la densité du texte ne risquent pas de décourager), il peut être utile de laisser les élèves choisir les endroits du texte qui nécessitent une pause réflexive. Le travail d'annotation du texte par les élèves permet de garder une trace du fonctionnement du lecteur et facilite le retour réflexif.

<sup>3</sup> Le découpage du texte est indiqué à la page suivante.

## Exemples de questions posées par des élèves de 5<sup>e</sup> transition

### • Premier arrêt de la lecture (« Y compris à ses incohérences. Surtout. »)

Qui se cache derrière le « je », le « ils », le « on » ? Le mot « écrans » suscite aussi des questions. Dans quel lieu nous plonge-t-on ? Quel est le rôle de cette « administration » toute puissante (« elle pourvoit à tout ») mais incohérente ? Certains élèves évoquent un malaise induit par le manque de précisions spatiotemporelles, le ton fataliste et dramatique du narrateur (« je n'ai pas la force de me demander ; « on devrait savoir que tout finit », « personne ne les attendra »).

### • Deuxième arrêt de la lecture (« D'autant que cette belle explication s'effondre aujourd'hui. »)

- Si le « ils » devient « les pensionnaires », les élèves se posent beaucoup de questions sur le lieu où se passe la scène (une prison, un asile ?). Le terme « pensionnaire » semble alors peu convenir... Ces « individus » ne connaissent ni le monde extérieur (aucun ne sait ce qu'est une caméra) ni le langage...
- La réflexion du narrateur : « on leur a imposé une vie tellement étrange, au nom de la vie » laisse le lecteur perplexe...

Certains éclaircissements nous ont été fournis :

La fin du paragraphe permet d'orienter notre définition des « pensionnaires » : ce ne sont ni des humains, ni des animaux mais « des roues de secours vivantes »... Le lecteur peut alors penser à des clones... Plusieurs éléments vont venir confirmer l'hypothèse dans la suite du passage (« plongés dans une vie qui n'est qu'une attente plus ou moins longue de la résurrection d'un autre ») et le lecteur va alors collecter les indices qui permettront de compléter le portrait : (la valse de la « douce mort blanche » ; ils vivent en cellules, ne rient pas, ont un visage inexpressif, ne posent pas de question...).

Mais d'autres questions surgissent :

- Qui est vraiment ce « je » ?, pourquoi écrit-il ?
- Pourquoi le narrateur se plaint-il de son temps libre ? Qui est-il vraiment, lui qui veut se « saouler de mots » mais qui est aussi si soucieux du respect des règles « j'ai effacé ce dernier mot » et qui va jusqu'à les comprendre « à juste titre » ? Pour qui écrit-il donc ?
- Quelle est cette dernière invention suggérée : (« Et maintenant qu'ils abandonnent tout, que dira-t-on » ? « Cette belle explication s'effondre aujourd'hui ») ?

### • Troisième arrêt de la lecture (« Sans l'espoir [...] à rien ni à personne. »)

Les questions concernant le « je » narrateur se multiplient ; il les formule d'ailleurs lui-même « suis-je tout à fait humain ? », L'écriture est-elle interdite ? Pourquoi ? Qu'est-ce ce qui permet au narrateur de résister ? L'évocation d'une nouvelle entendue à la radio, laisse présager un apport d'informations relatives à la dernière invention dont on parlait plus haut. Mais le lecteur est tenu en haleine... ; cependant le contenu des archives du narrateur va permettre de conforter l'hypothèse du clonage.

### • Quatrième arrêt de la lecture (« [...] et je ne sauvegarde même pas. »)

On remarque que, par le biais d'une conversation imaginaire avec Alexis, le narrateur va enfin donner au lecteur certaines clés de l'histoire ; le mot « clone » est enfin cité et la mission du narrateur exprimée et longuement explicitée. Mais d'autres questions surgissent :

- Plusieurs copies ? Solution pour les riches ? C'est aussi le moment d'exprimer des réflexions d'ordre éthique.
- Pourquoi le narrateur précise-t-il qu'il ne sauvegarde rien de ce qu'il écrit ? Qu'en sera-t-il de cette dernière histoire ?

Le dernier arrêt de la lecture va-t-il enfin nous permettre de comprendre quel nouveau tour a pris l'histoire ? (« c'est de l'histoire ancienne » ; « on a encore fait des progrès »).

- Chacun pourra en bénéficier ? Est-ce sûr ? ; Quel sera vraiment le sort réservé au narrateur ? ; Que signifie l'hésitation du narrateur par rapport à son propre prénom ? ; Qui est vraiment Alexis ?

### 3.1.6. CLÉS POUR LE TRAVAIL DES ÉTUDIANTS

#### Objectif

Donner à voir aux élèves les procédures qui permettent aux lecteurs d'élaborer du sens implicite au moyen d'une analyse des processus de lecture mis en jeu par les questions de l'épreuve externe relatives au document *Clés pour le travail des étudiants* (évaluation formative).

#### Démarche à transférer à d'autres textes

Face à un questionnaire de compréhension, l'élève devrait pouvoir distinguer différents types de questions posées et adapter ses stratégies de lecture.

#### Déroulement de l'activité

1. Distribuer aux élèves le document A qui reprend trois scénarios de l'épreuve externe (Q.30 a, Q.26 et Q.28c) ainsi que le document *Clés pour le travail des étudiants*. Pour les élèves, l'objectif de la tâche est de classer les scénarios du plus simple au plus complexe et de préparer une explication de la démarche de résolution de problème (« Comment aider quelqu'un à localiser les éléments de réponse dans le référentiel ? »).
2. La mise en commun consiste à clarifier :
  - les processus de repérage de l'information dans le sommaire ;
  - les processus de réponse à la question posée.Ces processus sont repris dans le tableau ci-contre.
3. Distribuer aux élèves le document B qui reprend trois autres scénarios de l'épreuve externe (Q.31, Q.28 a, b et Q.29) ainsi que le document *Clés pour le travail des étudiants*. L'objectif de la tâche est à nouveau de classer les scénarios du plus simple au plus complexe, et de préparer une explication de la démarche de résolution de problème, en se référant aux procédures mises en évidence lors de l'étape 2.



Scénarios les plus simples	
Q.30 Coralyne, 16 ans, travaille du 01 au 31 août dans un hôtel à Durbuy sous contrat d'occupation étudiant. Elle travaille 38 heures par semaine, du lundi au vendredi, pour un taux horaire de 6,10 euros. a. Son salaire est-il acceptable, compte tenu du barème légal ?	<b>Le repérage</b> dans le sommaire est facilité par la présence des mots-clés dans la question ou dans le scénario.  <b>La réponse à la question</b> posée est facilitée par
Q.31 Ahmed, âgé de 17 ans, a été engagé pendant le mois de juillet, sous contrat d'occupation étudiant, comme moniteur de plaines de jeux par une administration communale. Le 13 juillet, il est victime d'un accident sur son lieu de travail. Cet accident a entraîné une incapacité de travail de 4 jours. Qui a dû prendre en charge les frais médicaux ?	- une mise en relation des données figurant clairement dans le tableau du référentiel : âge et nombre d'heures/semaine ;  - un repérage de l'information, donnée de façon explicite dans le référentiel.

Scénarios de difficulté moyenne	
Q.26 Xavier, 18 ans, a terminé ses études et travaille sous contrat depuis 7 mois comme maçon. Il souhaite effectuer un travail d'étudiant durant les 2 semaines de congé du bâtiment en juillet. Peut-il le faire avec un contrat d'occupation d'étudiant ?	<b>Le repérage</b> dans le sommaire ne peut se baser sur les termes repris dans la question : le lecteur doit lui-même identifier l'information pertinente.
Q.32 Depuis le 1 <sup>er</sup> juillet, Fatou est employée sous un contrat d'occupation étudiant dans un supermarché. Son contrat ne mentionne pas la durée de la période d'essai. Le 6 juillet, le responsable menace de mettre un terme au contrat parce qu'elle est arrivée 5 minutes en retard. L'employeur a-t-il le droit de mettre ses menaces à exécution ?	
Q.28 Julie a 18 ans et est en 5 <sup>e</sup> hôtellerie. Un restaurateur de Dinant, situé à 80 kms de chez elle, lui propose un travail de service en salle et en terrasse pour le mois de juillet sous contrat d'occupation étudiant. a. Est-ce que son employeur doit lui trouver un logement ?  b. Que doit faire Julie si elle tombe malade ?	<b>La réponse à la question</b> posée implique : - de lire les informations données jusqu'au bout (l'employeur doit fournir un logement s'il s'est engagé à le faire).  - de les restituer de façon complète : avertir l'employeur et envoyer un certificat.

Scénarios complexes	
c. Si Julie tombe malade, touchera-t-elle son salaire ?	<b>La réponse à la question</b> posée implique un traitement des informations : il s'agit de combiner les données fournies dans le référentiel à celles fournies dans l'énoncé du problème.
Q.27 Monsieur Lombart refuse que sa fille Yasmine, 18 ans, élève en 5 <sup>e</sup> secondaire, travaille 15 jours durant les vacances de Pâques sous contrat étudiant. Il lui dit qu'il perdra les allocations familiales. Son père a-t-il raison ?	
Q.29 Hugo, 16 ans, travaille à la piscine communale durant ses vacances sous contrat d'occupation étudiant à temps partiel. Voici l'horaire de sa semaine. Relève trois problèmes dans son horaire.	

Document A

À l'aide du référentiel *Clés pour le travail des étudiants*, réponds aux questions suivantes. Classe-les ensuite selon leur degré de difficulté et justifie ta réponse (1 = la plus simple... 3 = la plus complexe).

<p>Q.30 Coralyne, 16 ans, travaille du 01 au 31 aout dans un hôtel à Durbuy sous contrat d'occupation étudiant. Elle travaille 38 heures par semaine, du lundi au vendredi, pour un taux horaire de 6,10 euros.</p> <p>a. Son salaire est-il acceptable, compte tenu du barème légal ?</p>	
<p>Q.28 Julie a 18 ans et est en 5<sup>e</sup> hôtellerie. Un restaurateur de Dinant, situé à 80 kms de chez elle, lui propose un travail de service en salle et en terrasse pour le mois de juillet sous contrat d'occupation étudiant.</p> <p>c. Si Julie tombe malade, touchera-t-elle son salaire ?</p>	
<p>Q.26 Xavier, 18 ans, a terminé ses études et travaille sous contrat depuis 7 mois comme maçon. Il souhaite effectuer un travail d'étudiant durant les 2 semaines de congé du bâtiment en juillet. Peut-il le faire avec un contrat d'occupation d'étudiant ?</p>	

✂ .....

Document B

À l'aide du référentiel *Clés pour le travail des étudiants*, réponds aux questions suivantes. Classe-les ensuite selon leur degré de difficulté et justifie ta réponse (1 = la plus simple... 3 = la plus complexe).

<p>Q.29 Hugo, 16 ans, travaille à la piscine communale durant ses vacances sous contrat d'occupation étudiant à temps partiel. Voici l'horaire de sa semaine. Relève trois problèmes dans son horaire.</p>	
<p>Q.28 Julie a 18 ans et est en 5<sup>e</sup> hôtellerie. Un restaurateur de Dinant, situé à 80 kms de chez elle, lui propose un travail de service en salle et en terrasse pour le mois de juillet sous contrat d'occupation étudiant.</p> <p>a. Est-ce que son employeur doit lui trouver un logement ? b. Que doit faire Julie si elle tombe malade ?</p>	
<p>Q.31 Ahmed, âgé de 17 ans, a été engagé pendant le mois de juillet, sous contrat d'occupation étudiant, comme moniteur de plaine de jeux par une administration communale. Le 13 juillet, il est victime d'un accident sur son lieu de travail. Cet accident a entraîné une incapacité de travail de 4 jours. Qui a dû prendre en charge les frais médicaux ?</p>	

### 3.1.6. LE WEB EN CLASSE : OUI, NON, POURQUOI PAS ?, PATRICK DELMÉE ET NICOLAS ROLAND

Vous trouverez ce texte dans la quatrième partie de ce document.

#### Objectifs

Exposer aux élèves les procédures qui permettent aux lecteurs d'élaborer du sens implicite au moyen de leurs connaissances et représentations préalables. Amener les élèves à déceler les intentions de l'auteur.

#### Démarche à transférer à d'autres textes

Les élèves devraient pouvoir transférer l'utilisation des notions théoriques abordées à la lecture d'autres textes.

#### Déroulement de l'activité

1. Le professeur présente des notions théoriques nécessaires pour mieux comprendre le texte.

##### A. Questionner le paratexte

- Le titre, formulé sous forme interrogative, induit une recherche de réponse de la part du lecteur.
- Le chapeau précise la problématique du texte. Il convient de l'analyser pour y déceler éventuellement des indices quant à l'intention de l'émetteur (nuances des modalisations..).
- La profession de l'auteur peut être significative.

##### B. Découper le texte

- Analyser la cohérence textuelle et la progression de l'information (thème/rhème).
- Repérer les organisateurs temporels, spatiaux, énumératifs, argumentatifs, de reformulation. Selon le genre de textes et l'intention de l'émetteur, selon le type de séquence(s), on trouvera plutôt certains organisateurs que d'autres. Il importe donc d'amener les élèves à repérer les différentes séquences et à s'interroger sur le rôle qu'elles jouent : séquences narrative, descriptive, explicative, argumentative.

##### C. Cerner au plus près les intentions de l'auteur

- Observer les modalisations (affectives, évaluatives, métadiscursives, logiques) qui permettent de déceler la subjectivité de l'auteur, ses éventuelles prises de position.

2. Le texte est distribué aux élèves de même que les questions reprises ci-dessous, de sorte que l'élève analyse le découpage du texte à l'aide des notions vues.

- Le chapeau te permet-il de répondre à la question posée par le titre ?
- Quel rôle jouent les trois premiers paragraphes ?
- Le paragraphe 4 remplit une fonction de transition. Laquelle ?
- La forme interrogative du paragraphe 5 introduit une séquence argumentative. Repère dans les paragraphes 6, 7, 8, 9 : les organisateurs textuels, les arguments de l'auteur, le rôle joué par les citations, les indices de la présence de l'auteur (modalisation).
- Réponds de manière précise à la question du titre, en synthétisant les arguments de l'auteur (tu auras alors formulé la thèse de l'auteur).
- Les paragraphes 10 et 11 contiennent des arguments par la conséquence. Lesquels ?
- L'auteur termine son article en citant deux auteurs (paragraphes 12 et 13) dont les positions divergent. De quelle manière s'intègrent-elles à son argumentation ?

## 3.2. LA PISTE 2 : DÉVELOPPER UNE RÉFLEXION CRITIQUE SUR SA PROPRE LECTURE

Cette démarche s'adresse tant aux élèves de transition qu'à ceux de technique de qualification et professionnelle. L'objectif des activités proposées ci-dessous est d'aider les élèves à mobiliser leur vécu, leurs savoirs, leurs impressions, afin de s'approprier le contenu de leurs lectures.

Dans le cas des textes à visée informative, il s'agit d'amener les élèves à mobiliser leurs connaissances relatives au thème du texte avant et pendant la lecture afin de favoriser la compréhension et la rétention des informations lues. Dans le cas des textes à visée narrative, l'objectif des activités est d'élargir le champ des interprétations possibles. On veillera par conséquent à choisir des textes qui offrent un degré d'ouverture suffisant à l'interprétation personnelle et à insister auprès des élèves sur l'importance de développer leur propre compréhension. Le tableau ci-contre détaille pour chaque texte le ou les processus de lecture qui permettent au lecteur expert d'élaborer le sens personnel : se former des images mentales, relier une information du texte avec ses connaissances préalables, produire une réponse affective...

Plusieurs balisages sont proposés afin de faciliter le travail en classe. Ces balisages reposent sur le principe des cercles de lecture, dont le fonctionnement est largement décrit dans le document « Pistes didactiques » rédigé dans le cadre de l'évaluation externe en lecture de 5<sup>e</sup> secondaire en 2005

**Chemin d'accès : Enseignement.be / L'école de À à Z / Evaluations / Les évaluations externes / Évaluations externes non certificatives / Lecture/production d'écrit / Evaluations antérieures /2005/ octobre - 5<sup>e</sup> secondaire - Lecture / Pistes didactiques**

Cette pratique vise à faire émerger la compréhension du texte de manière collective, par l'interaction des élèves et en limitant, dans un premier temps, l'intervention du professeur. Elle privilégie la compréhension globale, la mise en réseau d'informations et d'indices distants, la saisie de l'implicite et la multiplicité des interprétations. Deux possibilités s'offrent au professeur, le thème libre ou les thèmes suggérés par lui.

### Thème libre

Les élèves choisiront leur sujet de discussion en fonction de leurs impressions de lecture, mais dans les limites d'une grille référentielle de lecture ; ils proposeront, par exemple, un débat interprétatif sur la thématique, la perception des personnages, la fin (ouverte)...

### Pistes spéciales proposées par le professeur

Travailler avec les élèves le mouvement qui va du lecteur au texte, consiste à apprendre à rédiger et à partager leurs impressions de lecture avec leurs condisciples : il importe pour cela de leur donner l'opportunité de produire une réponse au texte ou d'interroger celui-ci. Pour enrichir l'éventail des interprétations, on peut orienter les discussions sur des sujets précis choisis de façon à privilégier des aspects affectifs, créatifs ou critiques. Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003) subdivisent les façons de réagir et d'interroger les textes selon ces trois orientations qui peuvent se recouper dans une même piste de discussion.

1. Les réponses et interrogations affectives :
  - l'élève exprime ses sentiments par rapport aux personnages, à l'histoire ;
  - il établit des rapprochements entre des éléments de l'histoire et des éléments de sa propre vie, lui permettant de mieux comprendre l'histoire ;
  - il fait part des questions qui l'intriguent, il s'interroge sur ce qui l'interpelle, le déroute.
2. Les réponses et interrogations créatives :
  - l'élève produit une version dessinée d'une scène, d'un épisode du récit ;
  - il envisage des alternatives aux événements racontés (Que se serait-il passé si ...?).

3. Les réponses et interrogations critiques :

- l'élève justifie ses impressions, ses jugements à partir du texte ;
- il analyse, compare des personnages (leur psychologie, leur évolution), une suite d'évènements, des techniques narratives, en utilisant éventuellement des schémas, des diagrammes ;
- il exprime ses propres conceptions sur un des thèmes du récit et les compare avec celles de l'auteur ;
- il explique dans quelle mesure le récit lui a apporté un éclairage sur sa propre vie.

La confrontation des réponses ou des questions proposées par chacun peut s'effectuer en grand groupe sur le mode de la mise en commun gérée par l'enseignant. Toutefois, l'organisation d'une discussion en petits groupes revêt deux avantages... à condition que les élèves soient contraints de formaliser le produit de leur discussion. D'une part, elle permet à chaque élève de proposer sa réponse personnelle au texte, d'autre part, elle facilite la mise en évidence de la diversité des lectures individuelles.

	Processus d'élaboration
<i>Alexis,</i> Vincent Engel	Réponses affectives et critiques
<i>Elle mettait des cafards en boîte,</i> Thomas Gunzig	Réponses affectives et créatives
<i>La ronde,</i> Jean-Marie Gustave Le Clézio	Imagerie mentale
<i>Peut-on se fier à Wikipédia ?,</i> Annaïg Mahé	Prédictions Lien avec les connaissances

### 3.2.1. ALEXIS, VINCENT ENGEL

Vous trouverez ce texte dans la quatrième partie de ce document.

#### Objectifs

Amener chaque élève à élaborer son interprétation, faire apparaître la diversité des approches individuelles, souligner le rôle des connaissances, du vécu, des modes d'appropriation individuels dans le processus interprétatif.

#### Démarche à transférer à d'autres textes

Les élèves devraient pouvoir exprimer leurs sentiments par rapport aux personnages et à l'histoire, justifier leurs impressions, leurs jugements à partir du texte, analyser, comparer des personnages, exprimer leurs propres conceptions sur un des thèmes du récit et les comparer avec les conceptions de l'auteur.

#### Déroulement de l'activité

Quelle que soit la piste envisagée, la discussion doit déboucher sur une production de groupe. Celle-ci peut prendre différentes formes (schéma, texte, dessin), la consigne étant que chaque membre du groupe doit être en mesure d'explicitier le produit de la discussion à la classe. La difficulté majeure avec des faibles lecteurs est de faire en sorte que les élèves ne perdent pas le texte de vue.

Si l'on opte pour un **travail en pistes libres**, une consigne de lecture telle que « Quels sont les aspects de ce récit dont vous auriez envie de discuter avec d'autres ? » permet de dresser une liste des thèmes de discussion dans laquelle les groupes choisissent. Spontanément, les élèves pourraient par exemple faire des liens avec le film *Never let me go* (de Mark Romanek).

Les **pistes de discussion dites spéciales** s'apparentent quant à elles à des thèmes qui ne suscitent pas d'emblée l'unanimité et se prêtent à un travail de type coopératif au sein de petits groupes. En voici quelques exemples pour ce récit.

- Comment qualifier la personnalité du narrateur ? Quels ont été ses choix, ses motivations ? Pourquoi, selon vous, a-t-il tenu plus longtemps que ses prédécesseurs ?
- « Les médecins ont réussi à faire de mes agneaux des choses vivantes inertes et inhumaines. Peut-être même heureuses... » Entre le narrateur et le clone qu'il surnomme Alexis, qui est, d'après vous, le plus heureux ? Pourquoi ?
- « On invoque toujours l'avenir d'un monde meilleur quand on veut justifier une monstruosité ». Dans quel autre contexte pourriez-vous déplacer ce récit ? Rédigez un court résumé apéritif de ce que deviendrait cette histoire.
- D'après vous, pourquoi le narrateur écrit-il ? est-ce plutôt pour anesthésier sa conscience (se souler...) ou pour informer le grand public de ce qui se passe à l'institut ?

Cette dernière piste peut notamment conduire, lors de la mise en commun, à une réflexion sur le travail d'écriture. Le professeur pourra aussi s'attacher à montrer la construction d'un personnage littéraire : « Si un père veut dévoiler à son enfant ... il ne pourra jamais trouver une explication totalement satisfaisante... moi, par contre, je peux tout détailler à Alexis. » L'auteur peut « mentir » avec son personnage, n'en livrer que des parcelles, ou prétendre tout en savoir, l'effacer...

#### Prolongement possible

Pour déborder sur la piste 3, le professeur pourrait interroger la part autobiographique de l'œuvre littéraire en proposant l'activité suivante : Et le récit se termine par « J'imagine. Je tape. J'ai choisi un agneau... je crois que c'était mon prénom ». Ne pourrait-on imaginer que les personnages littéraires sont les avatars – les clones ? – de l'écrivain, un peu à la façon de Flaubert qui déclarait : « Madame Bovary, c'est moi » ?

### 3.2.2. ELLE METTAIT DES CAFARDS EN BOÎTE, THOMAS GUNZIG

Vous trouverez ce texte dans la quatrième partie de ce document.

#### Objectifs

Amener chaque élève à élaborer son interprétation, faire apparaître la diversité des approches individuelles, souligner le rôle des connaissances, du vécu des modes d'appropriation individuels dans le processus interprétatif.

#### Démarche à transférer à d'autres textes

Les élèves devraient pouvoir relier le texte à découvrir avec leurs expériences personnelles et avec d'autres supports culturels (littérature, musique, peinture...).

#### Déroulement de l'activité

Si l'on opte pour un **travail en pistes libres**, une consigne de lecture telle que « Quels sont les aspects de ce récit dont vous auriez envie de discuter avec d'autres ? » permet de dresser une liste des thèmes de discussion (par exemple la cruauté, la solitude, la folie), au sein de laquelle les groupes choisissent.

Les **pistes de discussion dites spéciales** s'apparentent quant à elles à des thèmes qui ne suscitent pas d'emblée l'unanimité et se prêtent à un travail de type coopératif au sein de petits groupes. En voici quelques exemples pour ce récit. Ces différentes pistes de discussion peuvent être confiées à différents groupes d'élèves, être envisagées isolément (comme entrée en matière, par exemple) ou se combiner à loisir.

- Choisir un **objet emblématique** de chacun des personnages. Justifier.
- Le **portrait de l'infante** : parmi les propositions ci-après, chaque groupe épingle le portrait qui évoque le mieux, selon lui, l'infante de Thomas Gunzig. Il justifie à l'aide du texte.

- Vélasquez, *L'Infante Marie Marguerite*, 1653, Paris, Louvre
- Picasso, *L'Infante Marie Marguerite*, d'après Vélasquez, 1957, Barcelone, Museu Picasso
- Cranach, *Portrait d'une Femme de la Noblesse*, 1564, Vienne, Kunsthistorisches Museum
- Picasso, *Portrait de jeune Fille*, d'après Lucas Cranach le Jeune, 1958, Paris, Musée Picasso

Ces quatre peintures sont reproduites dans le catalogue de l'exposition *Picasso et les Maîtres*, Paris, Grand Palais, 2008-2009. La confrontation entre la vision des maîtres anciens et celle de Picasso peut être l'occasion d'approcher (ou d'approfondir) le pastiche, en le distinguant de la parodie, abordée dans les prolongements ci-dessous. La même procédure pourrait faire intervenir un choix de peintures abstraites bien contrastées (abstraction géométrique, abstraction lyrique, expressionnisme abstrait), susceptibles de traduire le ressenti de l'élève quant à l'atmosphère du récit.

- **Synopsis cinématographiques** : Vous êtes cinéaste. Il vous appartient de rédiger, pour porter à l'écran la nouvelle de Gunzig, un synopsis adapté à l'une de ces lectures possibles du texte : a. tragique ; b. comique ; c. symbolique ; d. psychanalytique ; e. policière ; f. sociologique. Différents élèves illustrent les différentes étiquettes en se référant au texte.

**Les pistes suivantes impliquent le lecteur par le biais d'une activité d'écriture.** On peut donc envisager les échanges entre les élèves soit comme un moyen de préparer le travail d'écriture individuel qui suit, soit à l'inverse, au sein d'un travail d'écriture collective qui prend place APRES que chacun a eu le temps de préparer individuellement ses propositions.

- Rédiger la séquence qui suit, en respectant la structure grammaticale du titre et le sens du texte :  
*Elle mettait des cafards en boîte / Elle disait... / Elle faisait... / Elle cherchait...*  
*Elle pensait... / Elle ignorait... / Elle rêvait... / Elle voyait...*  
*Elle entendait... / Elle aimait... / Elle pourrait...*
- Faire le portrait chinois soit de l'ensemble de la nouvelle, soit de l'infante (ex.: et si c'était une couleur...)
- Soumettre la petite infante à une partie du questionnaire de Proust.
- Rédiger l'horoscope du futur marié, de la servante, de l'infante...

### Prolongements possibles

Pour amener les élèves à mobiliser les savoirs littéraires (piste 3), deux médiations sont proposées.

- Parodie de presse people : en comparant le texte avec un article de revue people relatant « sérieusement » les préparatifs d'un mariage princier (ce n'est pas ce qui manque en 2011), relever les marques linguistiques de l'écriture parodique. Rédiger la version parodique d'un paragraphe de cet article ou la version « sérieuse » d'un paragraphe de la nouvelle de Gunzig.
- Parodie de conte merveilleux :
  - a. En vous aidant de vos souvenirs de lecteur de contes, montrez en quoi Gunzig s'écarte du modèle générique. Dans quelle intention ?
  - b. Après lecture du texte ci-dessous, extrait de *La Psychanalyse des Contes de Fées* de B. Bettelheim dans le chapitre « Le Petit Chaperon Rouge », imaginez ce que l'auteur dirait de la nouvelle de Gunzig.

*Le Petit Chaperon Rouge* de Perrault perd beaucoup de son charme parce qu'il est trop évident que le loup du conte n'est pas un animal carnassier, mais une métaphore qui ne laisse pas grand-chose à l'imagination de l'auditeur. Cet excès de simplification, joint à une moralité exprimée sans ambages, fait de cette histoire, qui aurait pu être un véritable conte de fées, un conte de mise en garde qui énonce absolument tout.



### 3.2.3. LA RONDE, JEAN-MARIE GUSTAVE LE CLÉZIO

Ce texte est édité dans le recueil *La ronde et autres faits divers*, aux éditions Gallimard, collection Folio (1990).

#### Objectifs

Amener chaque élève à élaborer son interprétation, faire apparaître la diversité des approches individuelles, souligner le rôle des connaissances, du vécu, des modes d'appropriation individuels dans le processus interprétatif.

#### Démarches à transférer à d'autres textes

Les élèves devraient pouvoir visualiser une scène et activer (ou non) des processus d'identification à certains personnages.

#### Déroulement de l'activité

Si l'on opte pour un **travail en pistes libres**, une consigne de lecture telle que « Quels sont les aspects de ce récit dont vous auriez envie de discuter avec d'autres ? » permet de dresser une liste des thèmes de discussion, au sein de laquelle les groupes choisissent. Il peut s'agir de l'histoire (personnages et leurs responsabilités respectives, actions et leurs motivations, cadre et son influence sur les comportements) ou des thèmes et valeurs développés (déshumanisation du monde contemporain, fatalité/destin, absence de communication, solitude).

Les **pistes de discussion dites spéciales** s'apparentent quant à elles à des thèmes qui ne suscitent pas d'emblée l'unanimité et se prêtent à un travail de type coopératif au sein de petits groupes. En voici deux à titre d'exemple.

- La classe est divisée en deux groupes qui sont à tour de rôle le groupe observé et le groupe observateur. Les rôles suivants sont distribués dans chaque groupe : Titi, le copain de Titi, le chauffeur du camion, la dame en tailleur bleu, les copains de la bande, les gens des immeubles, des voitures. La consigne de « jeu » est la suivante : vous lisez dans le journal, sous la rubrique fait divers, le titre suivant : « Une jeune fille décède dans un tragique accident ». Vous vous positionnez par rapport à ce titre selon le rôle qui vous a été attribué (les élèves ne peuvent étayer leurs perceptions que par ce que le texte leur permet de dire).
- La classe est divisée en groupes de trois ou quatre élèves. Chaque groupe transpose la nouvelle sous la forme d'un montage photo composé de tableaux correspondant aux unités de lecture (le montage peut être modeste : la duplication photocopiée des protagonistes – ils sont quatre - et un dessin épuré pour le cadre, suffisent). Les élèves pourraient traduire les différents points de vue et interpréter leur charge affective/émotionnelle/sociologique par l'usage des plans, cadrages, et mouvements. Cette activité introduit la piste 3 dans la mesure où elle interroge les élèves sur les points de vue que choisit l'auteur-narrateur.

### 3.2.4. PEUT-ON SE FIER À WIKIPÉDIA ?, ANNAÏG MAHÉ

Vous trouverez ce texte dans la quatrième partie du document.

#### Objectif

Amener les élèves à mobiliser leurs connaissances relatives au thème du texte avant et pendant la lecture afin de favoriser la compréhension et la rétention des informations lues.

#### Démarche à transférer à d'autres textes

Face à un texte informatif, les élèves devraient mobiliser leurs connaissances relatives au titre, au thème du texte afin de favoriser un traitement des informations lues (ex : intégration dans un réseau de connaissances)

#### Déroulement de l'activité

1. Les élèves complètent le questionnaire vrai-faux reproduit page suivante.  
Les affirmations données avant la lecture du texte sont ciblées sur les idées importantes de l'article et non sur les détails. Le titre de l'article constitue déjà en tant que tel une invitation pour le lecteur à se positionner avant la lecture du texte. Afin d'éviter de maintenir les élèves dans une stratégie peu experte de repérage, les affirmations ne reprennent pas les informations de façon explicite mais paraphrasée. Leur ordre dans le questionnaire ne suit pas l'ordre du texte, de manière à favoriser l'utilisation de la structure du document et des titres. Enfin, dans la mesure du possible, on a veillé à ce que les propositions soient compréhensibles et accessibles avant/en dehors de la lecture du texte.

- a. Tout le monde peut librement proposer, modifier ou compléter un article de Wikipédia (vrai, l. 6-8)
- b. Le taux d'erreurs de Wikipédia est largement supérieur à celui des encyclopédies classiques (faux, l.145-149)
- c. Le nombre de gens qui contribuent à Wikipédia est en augmentation (faux, l.37-38)
- d. Financièrement, Wikipédia fonctionne grâce à d'importantes recettes publicitaires (faux, l. 58-59)
- e. Parmi les sites les plus visités chaque année en France, seul Wikipédia a un contenu à caractère éducatif (vrai, l. 88-89)
- f. Wikipédia est une source d'information suffisante pour traiter un sujet (faux, l. 173-175)
- g. La neutralité de point de vue est obligatoire sur Wikipédia (faux, l.68-70)
- h. L'écriture collective donne aux articles de Wikipédia un style moins travaillé et un degré d'analyse moins riche que celui des encyclopédies traditionnelles (vrai, l. 169-171)
- i. L'anonymat de certains articles de Wikipédia entraîne un manque de confiance des utilisateurs (vrai, l. 185-187)
- j. Sur Wikipédia, c'est au lecteur de juger si ce qu'il lit est correct ou pas (vrai, l. 120-122)

Il est important de garder à l'esprit **la dimension artificielle d'un tel exercice de « VRAI/FAUX »** qui précède la lecture. En effet, dans un contexte réel, les processus de vérification et de retour sur ses connaissances et opinions se font évidemment au fil du texte et simultanément à cette lecture, plutôt qu'en référence à des affirmations de départ. L'objectif de cette activité est de démontrer l'importance de mobiliser ses savoirs et ses représentations au cours de la lecture.

2. Les élèves lisent le texte avec l'intention de vérifier le statut de leurs réponses au questionnaire. Afin de faciliter la mise en commun des informations fournies par l'article, il leur est demandé d'indiquer le numéro des lignes où se situent les informations utiles.
3. La mise en commun consiste à mettre en évidence le rôle des connaissances préalables dans la compréhension d'un texte. Il convient ensuite de s'interroger avec les élèves sur la manière dont le recours aux connaissances du lecteur s'effectue lorsqu'il n'y a pas de questionnaire préalable !

Remplissez la partie gauche du tableau avant de lire le texte *Peut-on se fier à Wikipédia ?* d'Annaïg Mahé. Après avoir lu le texte, complétez la partie de droite de ce tableau.

Dans la colonne LIGNE(S), indiquez la ou les lignes du texte où se trouvent les informations qui vous ont permis de confirmer ou de modifier vos réponses.

	Avant ma lecture		Après ma lecture		
	V	F	V	F	LIGNE(S)
1. Tout le monde peut librement proposer, modifier ou compléter un article de Wikipédia.					
2. Le taux d'erreurs de Wikipédia est largement supérieur à celui des encyclopédies classiques.					
3. Le nombre de gens qui contribuent à Wikipédia est en augmentation.					
4. Financièrement, Wikipédia fonctionne grâce à d'importantes recettes publicitaires.					
5. Parmi les sites les plus visités chaque année en France, seul Wikipédia a un contenu à caractère éducatif.					
6. Wikipédia est une source d'information suffisante pour traiter un sujet.					
7. La neutralité de point de vue est obligatoire sur Wikipédia.					
8. L'écriture collective donne aux articles de Wikipédia un style moins travaillé et un degré d'analyse moins riche que celui des encyclopédies traditionnelles.					
9. L'anonymat de certains articles de Wikipédia entraîne un manque de confiance des utilisateurs.					
10. Sur Wikipédia, c'est au lecteur de juger si ce qu'il lit est correct ou pas.					

### 3.3. LA PISTE 3 : MOBILISER LES SAVOIRS LITTÉRAIRES

Les activités proposées impliquent la mobilisation des savoirs littéraires : courants, genres, types d'écrits, options narratives... La maîtrise de ces savoirs et leur mise en œuvre à bon escient ne peuvent que renforcer le « savoir-lire » fin.

Ainsi, dans *La ronde*, Le Clézio nous souffle l'axe de questionnement dans son titre « ...et autres faits divers » ; faits divers qu'il traite bien entendu de manière décalée. Mesurer cette distance, c'est mieux lire le texte.

Dans *Le Lait de la Mort* de M. Yourcenar, la construction du récit, comme d'ailleurs dans toutes *Les Nouvelles orientales*, est fortement signifiante.

La lecture de *Le Conspirateur* de Stendhal interroge les codes propres à deux courants littéraires abordés de manière récurrente en classe : le Romantisme et le Réalisme. Saisir les enjeux de ces codes est une démarche contributive de la lecture du texte. En l'occurrence, la place particulière de Stendhal permet de décloisonner la représentation manichéenne de nos élèves concernant ces deux piliers de l'esthétique du dix-neuvième siècle.

Avec *La soupe à Sanson*, A. Job offre un bel exemple de texte où s'impose une investigation pointue, juste ébauchée dans le test, des options narratives ou stylistiques.

Même s'il est surtout conseillé de travailler la piste 3 avec les élèves de transition, l'activité concernant le texte *La ronde* peut également convenir pour certaines classes de technique de qualification et professionnelle.

### 3.3.1. LA RONDE, JEAN-MARIE GUSTAVE LE CLÉZIO

Ce texte est édité dans le recueil *La ronde et autres faits divers*, aux éditions Gallimard, collection Folio (1990).

#### Objectif

Évaluer la distance entre le type d'écrit annoncé et les caractéristiques narratives réellement mises en œuvre par l'auteur.

#### Déroulement de l'activité

Le titre du recueil de nouvelles, *La ronde et autres faits divers*, peut-il faire croire au lecteur qu'il lira – ou qu'il a lu – un fait divers ? Pourquoi l'auteur qualifie-t-il sa nouvelle de fait divers ? Comment passeront-ils l'un et l'autre du récit de fait divers au récit littéraire ?

1. Cerner le sens de l'expression « fait divers », telle qu'elle est usitée dans la presse, selon une approche qui peut prendre deux orientations : soit la recherche en sous-groupes de propositions qui correspondent à ce que les élèves se représentent du fait divers et synthèse sous forme de « définition », soit la mise à disposition d'une liste de propositions qui correspondent ou non à ce que les élèves se représentent des faits divers.  
Quoi qu'il en soit, les propositions s'articuleront autour de ce que le lecteur de fait divers s'attend à y trouver :
  - un discours qui poursuit l'intention de l'informer (neutralité de l'énoncé par l'absence de marque d'énonciation) ainsi que celle de lui plaire (facteurs de dramatisation et de modalisation),
  - un récit à structure narrative dont le cadre lui est proche et qui est centré sur des événements/actions hors norme qui transforment des personnages généralement ordinaires.
2. Au vu des propositions énoncées, les élèves ont à se prononcer individuellement et par écrit sur l'affirmation : « *La ronde* est un fait divers ». Ils partagent oralement leurs appréciations.
3. Tous les élèves sont engagés à donner un titre à la nouvelle si elle était à placer dans un journal (un seul titre sera conservé à la suite de négociations).
4. Les élèves sont ensuite invités à comparer le titre original *La ronde* à celui qu'ils viennent d'imaginer. Les échanges sont libres, à eux d'apprécier les similitudes et les différences.
5. Ces appréciations sont mises en perspective avec la lecture du texte ci-dessous :

Se fondant sur des personnages et des situations stéréotypés, le fait divers présente une permanence et une universalité qui favorisent une réappropriation par la littérature. Coupé de son origine journalistique, il est amplifié, ennobli par la distance et l'esthétisation propre à la littérature. Il acquiert un caractère métaphorique, exemplaire, qui le rapproche souvent du récit mythique... Les fictions littéraires semblent intégrer le contenu événementiel des faits divers afin de lui donner une dimension métaphorique ou symbolique<sup>4</sup>.

Il apparaît que *La ronde* est un symbole.

6. L'activité peut se clore par la recherche d'autres symboles (*La ronde* et autres symboles).

Chaque élève s'approprie dans la nouvelle ce qu'il estime être un symbole et en défend la dimension métaphorique par ce qu'il représente dans le récit et ce qu'il en perçoit personnellement.

Une activité plus ample pourrait être mise sur pied, notamment, une présentation orale lors d'une journée littérature à organiser. Il s'agirait d'apprécier la transposition littéraire d'un fait divers mise à l'œuvre dans les pièces ou romans suivants (entre autres):

- Victor Hugo, *Le dernier jour d'un condamné*,
- Albert Camus, *L'étranger*,
- Jean Genet, *Les bonnes*,
- Didier Daeninckx, *Le facteur fatal*.

<sup>4</sup> Franck EVRARD, *Fait divers et littérature*, Paris, Nathan, 1997, p. 6-8.

### 3.3.2. LE LAIT DE LA MORT, MARGUERITE YOURCENAR

Ce texte est édité dans le recueil *Les Nouvelles orientales*, aux éditions Gallimard (1978).

#### Objectifs

Étude de la construction du texte

Nombreuses sont les études consacrées à Marguerite Yourcenar et à son œuvre. L'objectif modeste poursuivi par notre activité est d'amener les élèves à découvrir, par le biais d'un texte court, le lien entre la manière dont ce texte est construit et le sens qu'il véhicule.

Un conte est ici enchâssé dans une nouvelle ; faire décoder certains stéréotypes liés à ces deux genres constituera une des voies d'accès au texte proposées aux élèves.

Les questions posées supposent une présentation préalable, par l'enseignant, de l'auteur envisagé et du contexte historique et littéraire dans lequel l'œuvre s'inscrit. On pourra, bien sûr, analyser la nouvelle en lien avec les autres textes du recueil *Les Nouvelles orientales*, comparer les thèmes abordés, s'interroger sur les mythes revisités, les récurrences de structure d'un texte à l'autre et intégrer éventuellement l'activité proposée ici dans une leçon plus ambitieuse.

#### Déroulement de l'activité

Avant de se lancer dans la lecture, on s'interrogera sur le sens du titre, énigmatique par la contradiction qu'il semble véhiculer : le lait ne fait-il pas penser d'emblée à la vie qui commence ? Il sera intéressant en fin d'analyse de revenir sur ce titre qui certes aura pris tout son sens et de se demander quelle partie du récit ce titre illustre vraiment et pourquoi.

1. Lire le texte et signaler les divers narrateurs qui interviennent dans la nouvelle. Après cette lecture individuelle, une première mise en commun permettra de dégager les cinq phases suivantes : intervention d'un narrateur externe à l'histoire, dialogue entre Philippe Mild et Jules Boutrin, long récit pris en charge par Jules Boutrin, courte intervention du narrateur externe et dialogue final entre les deux personnages de la nouvelle, Philippe Mild et Jules Boutrin.
2. Donner un titre à chaque phase.
3. Les réponses apportées ici par les élèves permettront ensuite un questionnement plus précis dont nous donnons quelques éléments à titre d'exemple dans la troisième étape.

#### Le conte

Relever quelques éléments de fond et/ou de forme qui signalent le passage du récit « réaliste » au conte. À quel moment le titre prend-il tout son sens ?

#### Épisode de la gitane

Quel est le rôle de cette anecdote à la fin de la nouvelle ?

#### Épilogue et morale de l'histoire

Comment comprenez-vous l'impatience exprimée par Philippe Mild ?

« Il y a mères et mères » : expliquez les divers sens de l'affirmation.

Quelle image du monde contemporain le narrateur transmet-il par le biais de cette dernière remarque ? Relevez dans la partie qui précédait la légende les autres occurrences de cette vision de la société.

## Bibliographie

BARBIER Catherine, *Étude sur Marguerite Yourcenar, Les Nouvelles orientales*, Ellipses, Collection « Résonances », 1998.

DEZUTTER Olivier & HULHOVEN Thierry, *La Nouvelle, vade-mecum du professeur de français*, Hatier, Collection « Séquences », 1991

### 3.3.3. LE CONSPIRATEUR, STENDHAL

Vous trouverez ce texte sur Enseignement.be / L'école de À à Z / Evaluations / Les évaluations externes / Évaluations externes non certificatives / Lecture/production d'écrit / Recueil de textes 5e sec. section transition

#### Objectif

Réfléchir à la place de Stendhal entre Romantisme et Réalisme...et dès lors revoir la relation entre ces deux courants que l'on oppose souvent un peu radicalement.

#### Présentation

L'un des premiers, Stendhal (1783-1842) s'engage dans la bataille **romantique** avec Racine et Shakespeare. Le héros stendhalien commet des folies dans sa quête passionnée du bonheur.

Toutefois, les critiques parlent aussi de **réalisme** à son propos. Il aborde la passion amoureuse en analyste et en typologiste.

L'observation réaliste préside à sa création littéraire. Ses textes les plus connus, *Le Rouge et le Noir*, *Chronique de 1830* (1830) et *La Chartreuse de Parme* (1839) s'inspirent d'ailleurs de faits réels.

Son écriture refuse l'emphase et le pathos. « En composant la Chartreuse », écrivit-il à Balzac ; « pour prendre le ton, je lisais chaque matin deux ou trois pages du code civil ».

Rédigé un an avant *La Chartreuse de Parme*, le récit intitulé *Le Conspirateur* est en fait l'ébauche d'un roman qui n'a jamais vu le jour, imaginé à partir d'un élément déclencheur : un paquet de lettres tombé de la poche d'un prisonnier pendant son transfert, et récupéré fort à propos par une comtesse...

Le procès, évoqué au début de l'histoire, est probablement celui d'Antoine Berthet, condamné à mort par les assises de l'Isère et exécuté en 1828 pour tentative de meurtre sur une dame qui l'employait comme précepteur de ses enfants. Ce jeune homme au destin tragique a inspiré le personnage de Julien Sorel (*Le Rouge et le Noir*).

#### Déroulement de l'activité

1. Après lecture, mais sans le texte : si la Comtesse est la dame de cœur, qui sont pour elle le valet de cœur, le roi de cœur, l'as de cœur ? Cette amorce rejoint les approches proposées sous la rubrique « piste 2 ».

2. Pour (re)prendre contact avec le texte :

- a. Comment expliquer l'intérêt de la comtesse pour le procès du jeune Berthet ?  
Trouver une explication sociologique, une explication culturelle, une explication psychologique
- b. Expliquer en quoi les éléments du contexte exposés aux lignes 1-12 influencent l'état d'esprit de la comtesse vis-à-vis de Frédéric.
- c. Quelles sont les fonctions du paquet de lettres dans la nouvelle ?  
On pourrait enrichir le travail en comparant le rôle des lettres (notamment l'exhibition du « document vrai ») dans quelques préfaces de romans du dix-huitième siècle. Et peut-être commenter l'opinion de Barbey d'Aurevilly qui voyait en Stendhal « le dernier venu du dix-huitième siècle. »

3. Du Romantisme au Réalisme

#### Une héroïne romantique

- d. En quoi la comtesse est-elle une héroïne romantique ?  
Répondez à cette question en vous appuyant uniquement sur vos connaissances préalables de ce courant.
- e. Pour enrichir votre réponse, comparez la comtesse avec Emma Bovary, le célèbre personnage de Flaubert, dont



l'éducation littéraire est évoquée dans l'extrait qui suit :

Il y avait au couvent une vieille fille qui venait tous les mois, pendant huit jours, travailler à la lingerie. Protégée par l'archevêché comme appartenant à une ancienne famille de gentilshommes ruinés sous la Révolution, elle mangeait au réfectoire à la table des bonnes sœurs, et faisait avec elles, après le repas, un petit bout de causette avant de remonter à son ouvrage. Souvent les pensionnaires s'échappaient de l'étude pour l'aller voir. Elle savait par cœur des chansons galantes du siècle passé qu'elle chantait à demi-voix, tout en poussant son aiguille. Elle contait des histoires, vous apprenait des nouvelles, faisait en ville vos commissions, et prêtait aux grandes, en cachette, quelque roman qu'elle avait toujours dans la poche de son tablier, et dont la bonne demoiselle elle-même avalait de longs chapitres, dans les intervalles de sa besogne. Ce n'étaient qu'amours, amants, amantes, dames persécutées s'évanouissant dans des pavillons solitaires, postillons qu'on tue à tous les relais, chevaux qu'on crève à toutes les pages, forêts sombres, troubles du cœur, serments, sanglots, larmes et baisers, nacelles au clair de lune, rossignols dans les bosquets, messieurs braves comme des lions, doux comme des agneaux, vertueux comme on ne l'est pas, toujours bien mis, et qui pleurent comme des urnes. Pendant six mois, à quinze ans, Emma se graissa donc les mains à cette poussière des vieux cabinets de lecture. Avec Walter Scott, plus tard, elle s'éprit de choses historiques, rêva bahuts, salle des gardes et ménestrels. Elle aurait voulu vivre dans quelque vieux manoir, comme ces châtelaines au long corsage, qui, sous le trèfle des ogives, passaient leurs jours, le coude sur la pierre et le menton dans la main, à regarder venir du fond de la campagne un cavalier à plume blanche qui galope sur un cheval noir... Elle se laissa glisser dans les méandres lamartiniens, écouta les harpes sur les lacs, tous les chants de cygnes mourants, toutes les chutes de feuilles, les vierges pures qui montent au ciel, et la voix de l'Éternel discourant dans les vallons...<sup>5</sup>

Une autre comparaison est possible avec *Mademoiselle Perle*, extrait des *Nouvelles parisiennes* de Maupassant.

f. Flaubert et Maupassant posent un regard ironique sur leur héroïne. Selon vous, Stendhal fait-il de même ?

g. À la lumière de ce qui précède, Stendhal fait-il sienne la vision romantique ?

### L'écriture de Stendhal

h. L'écriture réaliste se caractérise par des traits récurrents, par exemple :

- l'incipit in medias res ;
- les nombreux éléments d'authentification tant spatiale que temporelle ;
- la concentration d'éléments descriptifs significatifs ;
- le champ de perception souvent restreint au personnage principal ;
- la rareté des interventions du narrateur ;

Retrouvez-vous ces options narratives dans *Le Conspirateur* ?

4. Pour conclure

Rédiger un texte court (15 lignes) sur la place de *Le Conspirateur* dans l'histoire littéraire, à la croisée des chemins entre romantisme et réalisme.

<sup>5</sup> Lagarde, p. 460.

### 3.3.4. LA SOUPE À SANSON, ARMEL JOB

Vous trouverez ce texte sur Enseignement.be / L'école de À à Z / Evaluations / Les évaluations externes / Évaluations externes non certificatives / Lecture/production d'écrit / Recueil de textes 5e sec. section transition

#### Proposition de pistes complémentaires d'analyse littéraire

##### Question 1.

Expliquez la polysémie du titre en explorant les dénotations, connotations, expressions usuelles, etc.

##### Question 2

La nouvelle est traversée par une longue métaphore filée qui joue sur des symboliques de couleurs et de matières.

- Relevez, en les expliquant, les passages particulièrement pertinents.

##### Question 3

Montrez que tout le texte est une succession de non-dits et d'implicite.

- Relevez tous les passages concernés.
- La chute de la nouvelle confirme un paradoxe dans le ressenti final de Sanson. Lequel ?

##### Question 4

En vous aidant de tous les éléments mis en évidence par les questions 2 et 3, explicitez la dernière phrase de Sanson (reformulation détaillée).

##### Question 5

Pour justifier le travail du bourreau, les Sanson ont recours à divers types d'arguments. Relevez un passage relevant chacun des types suivants :

- argument par les valeurs ;
- argument d'autorité ;
- argument de réciprocité ;
- argument par comparaison.

# 4

## RECUEIL DE TEXTES

<b>4.1. ELLE METTAIT DES CAFARDS EN BOÎTE</b> .....	52
<b>4.2. C'EST RARE MAIS ÇA ARRIVE</b> .....	57
<b>4.3. ALEXIS</b> .....	59
<b>4.4. PEUT-ON SE FIER À WIKIPÉDIA ?</b> .....	63
<b>4.5. LE WEB EN CLASSE : OUI, NON, POURQUOI PAS ?</b> .....	69

## ***ELLE METTAIT DES CAFARDS EN BOÎTE***

Thomas Gunzig

Au beau milieu de la ville, la cathédrale s'était mise à résonner tant qu'elle pouvait. Un bruit de dingue, comme un orage en fa mineur. Et comme ça depuis le matin. Sans s'arrêter. Comme si dans ses cloches, la cathédrale était restée coincée. Si c'était comme ça, c'était la faute à l'archiprêtre. C'était lui qui depuis le matin faisait se relayer sous le clocher toute sa bande d'enfants de chœur et les forçait à tirer sur les cordons. Et que ces gamins en blouses blanches, au bout de ces cordons, ça faisait comme des anges qu'on aurait pendu. L'archiprêtre était dans un état pas possible. Comme un bol d'eau bénite qui se serait mis à bouillir par accident. Depuis des semaines qu'il se répétait cette journée dans la tête, depuis des semaines qu'il avait mis double ration de bénédictions pour que tout se passe bien. Et depuis des semaines que le crucifix spécial, cadeau du pape, l'accompagnait partout. Comme un trouillard de chien. Faut dire que ce matin s'était levé un jour particulier où les cloches de la cathédrale et l'excitation étaient de mise. C'était le jour du mariage de l'Infante d'Espagne.

Alors l'archiprêtre suait sang et eau et la cathédrale ameutait toute la région. Des cordons de police s'étendaient comme un horizon barbelé tout au long du parcours de la mariée et des invités. Et puis toute une masse de gens attendait là depuis l'aube pour voir un bout de bagnole royale ou une main faisant un royal bonjour. Et la plupart de ces gens étaient fatigués d'être là depuis si longtemps, la plupart d'entre eux crevait aussi la dalle ou crevait de chaud sous les premiers rayons du soleil espagnol. Mais tout le monde s'en fichait d'être là à crever à petit feu, personne ne s'en rendait même vraiment compte de la mort. Cette foule c'était une vraie bande de kamikazes. Et leur banzaï c'était le nom de l'Infante. De son côté, l'Infante d'Espagne était encore dans ses appartements et elle y était encore pour un bout de temps. Pour l'instant, son mariage c'était le dernier de ses soucis. Pour l'instant elle était tellement préoccupée, que mettre toute l'Espagne en retard elle s'en fichait comme de son premier diadème. Elle avait lu dans le journal que la télé par satellite passait « Texas Tronçonneuse Massacre second volet ». Et qu'elle passait ça en première vision. Et que ce film n'était jamais sorti en Espagne, ni au cinéma ni en vidéo. Et que de le voir c'était un des plus chers souhaits de l'Infante.

L'Infante d'Espagne avait de très beaux yeux bleus qui ressemblaient chacun à un champ de myosotis. Elle avait aussi des cheveux blonds que l'on comparait souvent à une cascade dorée. En fait l'Infante d'Espagne était une très jolie fille. Mais ça aussi, pour l'instant, elle s'en fichait pas mal. Elle n'avait pas encore enfilé la terrible robe de mariée qui attendait dans une pièce à côté, elle n'avait pas mis la moindre couche de maquillage sur son joli visage ou autour de ses jolis yeux et elle n'avait pas non plus pensé à coiffer sa collection de cheveux blonds qui du coup ressemblait à une collection de céréales éparpillées par la pluie.

L'Infante était à quatre pattes devant son enregistreur de films. Et sur le devant de l'engin elle lisait Rec. Play. Ffrw. Rwd. et Pause. Elle savait que cet enregistreur était un modèle haut de gamme, très fiable, très complet, construit par des Allemands très professionnels. Et elle savait aussi que cet engin pouvait être programmé à l'avance pour enregistrer « Texas Tronçonneuse

Massacre second volet » à 14 h, heure de son mariage. Mais le problème était qu'avec rec, play, ffrw, rwd et pause elle ne voyait pas comme faire comprendre à l'engin ce qu'elle voulait qu'il fasse pour elle. L'Infante râlait des barres en acier trempé. Et elle allait se résoudre à appeler quelqu'un pour qu'on vienne l'aider. Dans la grande villa où habitait l'Infante il y avait toujours beaucoup de monde. Mais aujourd'hui, jour de mariage, tout ce monde était parti à droite ou à gauche pour s'occuper de tel ou tel problème et il ne restait pas grand monde. Une femme de chambre. Un cuisinier. Un garde. Et un chauffeur. L'Infante ne voulait pas appeler la femme de chambre car elle la détestait. Et, de son côté, la femme de chambre détestait l'Infante. Et l'Infante le savait. C'était pourquoi elle n'appellerait la femme de chambre qu'en dernier recours. Pour l'instant elle allait appeler le cuisinier.

Ça faisait des lustres que la femme de chambre et l'Infante se détestaient. Dans cette histoire, c'était la femme de chambre qui avait commencé. Elle ne supportait pas les petits jeux auxquels se livrait l'Infante depuis qu'elle était petite. Ces choses qu'elle cachait dans sa chambre. Ces choses dans des boîtes. Ces choses vivantes. Des limaces qu'elle avait ramassées autour des orangers espagnols. Des escargots qui avaient été trouvés au même endroit. Et une quantité de mouches sans ailes qui se couraient les unes sur les autres au fond de leur boîte, en faisant des petits bruits de gâteaux secs. La femme de chambre savait que l'Infante gardait tout ça dans sa chambre et elle savait que l'Infante aimait, quand c'était le soir et qu'il fallait s'endormir, brûler la queue d'une limace avec une allumette. Ou couper une corne d'escargot. Ou crever quelques paires d'yeux de mouches. La femme de ménage savait que ces choses, pour l'Infante, c'était comme une histoire avant d'aller dormir. Que si elle ne la laissait pas faire, l'Infante deviendrait infernale et que c'était sur sa tronche de femme de ménage que ça allait retomber. Alors la femme de ménage la fermait. Mais elle détestait l'Infante.

L'Infante appela donc le cuisinier dans l'espoir qu'il sache se débrouiller avec l'engin à enregistrer les films. Le cuisinier se mit à quatre pattes à côté de l'Infante et regarda attentivement les touches. Rec. Play. Ffw. Rwd. Et pause. Il y perdait son espagnol. Mais il fit un effort. Il regarda derrière et en dessous de l'engin et il finit par découvrir qu'on pouvait faire coulisser un petit panneau sur son côté. Malheureusement, sous ce panneau, il y avait une quantité de touches qui ne lui rappelaient pas tout ce qu'il avait pu apprendre dans sa vie. Les paëllas. Les fruits de mer. Et ses fameuses mousses aux fruits. En fait, ce qu'il voyait ne lui rappelait rien du tout. Track. Slow. Time rec. Et une dizaine du même type. À côté de lui l'Infante n'arrêtait pas de répéter : « Alors, alors... ? ». Le cuisinier dut lui avouer que alors rien. Cet engin ne l'inspirait pas plus qu'une vieille tranche de gras. L'Infante fit une grimace. Dans ses yeux, les myosotis virent passer un troupeau d'hélicoptères militaires. Le cuisinier comprit qu'il valait mieux retourner dans sa cuisine.

La haine de la femme de chambre avait grandi à mesure qu'avait grandi l'Infante. La femme de chambre savait que l'Infante avait fini par se lasser des limaces de sous les orangers. Et qu'elle avait fini par se lasser des escargots et des mouches sans ailes. Tout ça avait fini par sécher au fond des prisons dont l'Infante ne s'occupait plus. La femme de chambre savait qu'aujourd'hui l'Infante cachait d'autres choses dans sa chambre. Une bande de poissons rouges. Et quelques chats que l'Infante avait attrapés autour de la villa et qu'elle tenait maintenant enfermés dans le grand placard de sa chambre. De petites cordes en fibres de plastique passées autour de leur

cou pour plus de sécurité. Plusieurs fois la femme de chambre avait surpris l'Infante pinçant un poisson rouge entre son pouce et son index, pendant de longues minutes, jusqu'à ce qu'il ne se débatte plus et qu'il se mette à flotter ventre en l'air. Elle l'avait aussi vue ligotant les chats, pour ensuite leur enfoncer des aiguilles dans le corps. Ou pour leur coincer des morceaux dans les portes des armoires. Tout ça, la femme de chambre l'avait vu. Et elle savait que, dans ces moments-là, les yeux de l'Infante, lui faisaient penser à deux crachats sur un trottoir. Et que son joli sourire devenait aussi moche que la pire des blessures.

Le père de l'Infante faisait les cent pas sur le parvis de l'église. Il avait fait prévenir les équipes de télévision que l'Infante aurait un peu de retard à cause de la circulation mais qu'il restait possible de filmer l'arrivée des invités. L'archiprêtre lui, était au parfum. Le père de l'Infante lui avait dit que quelque chose d'anormal était en train de se passer. Que de la circulation y'en avait pas un brin et que l'Infante aurait dû être déjà là depuis un moment. Alors l'archiprêtre et le père de l'Infante avaient téléphoné à la villa depuis l'église et ils étaient tombés sur la femme de chambre qui leur avait dit qu'effectivement, l'Infante était toujours là, pas propre, pas prête, dans sa chambre à double tour enfermée avec le cuisinier, et en ne voulant pas qu'on la dérange. Le père avait senti la nausée lui agiter des tentacules violettes au fond des intestins. Il fut très ferme avec la femme de chambre. Il lui ordonna de monter dans la chambre de l'Infante, de laisser tomber douche et maquillage, de lui faire enfiler sa robe et de rappliquer aussi sec à l'église. Sur quoi il raccrocha et jura en catalan.

La femme de chambre n'aimait pas qu'on lui parle sur ce ton. Elle commençait à tout doucement en avoir par-dessus les cheveux gris de cette famille royale. Elle venait de voir sortir le cuisinier de la chambre de l'Infante et elle venait d'y voir monter le chauffeur. Toutes ces histoires, la femme de chambre ça la dégoûtait. Alors elle décida qu'avant de prévenir l'Infante, elle avait un coup d'aspirateur à passer dans le grand salon. Quand le chauffeur arriva dans la chambre, il vit que le cuisinier ne lui avait pas menti : quelque chose ne tournait pas rond. L'Infante était à genoux devant son appareil à enregistrer les films, son peignoir qui lui pendait tout autour avec l'idée de se barrer. Et ses cheveux qui lui collaient sur le front comme des morceaux d'algues sur une plage à marée basse. De la voir comme ça, le chauffeur, ça lui fit un drôle d'effet. Et il eut soudain très envie de goûter un morceau d'Infante.

Les télévisions du monde entier avaient commencé à filmer la colonne de limousines surchauffées par le soleil qui se frayaient un chemin à travers la foule. Des ambulances et des camions de pompiers, rouges comme des toréadors, étaient arrivés à toute vitesse pour soigner les premiers malaises qui frappaient le public. Les cœurs des vieux supportaient le soleil aussi mal que de vieux escargots, et les bébés se déshydrataient plus vite que les jeunes fruits des vergers. L'archiprêtre et le père de l'Infante s'étaient placés à l'entrée de l'église et commençaient à accueillir les invités. Le roi de Suède et son épouse. Le roi Olaf de Norvège. La reine de Hollande. Et la duchesse de York qui ressemblait à un crustacé car elle bavait beaucoup et se baladait sur un fauteuil roulant. La cathédrale était maintenant remplie aux trois quarts. Les invités s'étaient tous installés sur leur fauteuil réservé, le grand orgue commençait à se chauffer en envoyant quelques toccatas dans les airs. Mais toujours pas d'Infante. Son père et l'archiprêtre étaient pétris d'angoisse. Et ils se décidèrent à rappeler la villa.

Le chauffeur n’y comprenait pas grand-chose non plus à cet appareil. Et puis la présence de l’Infante le troublait énormément. En fait l’appareil il ne le voyait presque pas. Il ne voyait que le bout de sein d’Infante qui dépassait du peignoir comme un appel au secours. Et le chauffeur avait une grosse envie de l’aider à s’en sortir. Une envie tellement grosse qu’il y aurait même joué sa place de chauffeur et même sa vie tout court. En bas il entendait le bruit de la femme de ménage qui passait l’aspirateur dans le grand salon. Il se dit que tout ce boucan couvrirait le bruit que ça pourrait faire de balancer l’Infante sur le lit et de lui faire un ou deux trucs dignes d’elle. Alors il se releva. Content d’avoir pris la décision de violer l’Infante et de mourir ensuite. Il dit à l’Infante en s’approchant d’elle qu’à Play, Rec, Ffw, Rew et pause il n’y comprenait rien, mais que pour d’autres trucs il était très fort. Il en était là quand s’ouvrit la porte de la chambre de l’Infante.

Le garde de la villa, bâti comme un barrage et plus grand que deux buildings mis l’un sur l’autre, rentra dans la chambre. Le chauffeur fit deux pas en arrière, légèrement vacillant, voyant s’envoler son projet de viol d’Infante derrière le blindage de l’horizon. Le garde s’avança, s’excusant de déranger l’Infante mais lui disant que son père qui venait d’appeler n’avait pas réussi à joindre la femme de ménage car, avec l’aspirateur qu’elle passait, elle n’entendait plus rien et que donc il l’avait appelé lui, le garde, dans sa guérite, en lui demandant de prévenir l’Infante que tout le monde, invités, journalistes et public était là. Et que ce n’était plus qu’elle qu’on attendait.

Un vent de colère se leva alors dans les yeux de l’Infante. Quelque chose d’énorme et d’effrayant qui se préparait à déferler sur le garde. De son côté le chauffeur sentit que le moment était venu de sortir de la chambre et de rejoindre la voiture. Avec une voix très basse et très douce, le garde demanda à l’Infante s’il pouvait l’aider pour quelque chose. Cette voix très basse et très douce l’Infante la trouva agréable et, dans ses yeux, la terrible tempête baissa d’un cran. L’Infante lui expliqua comment ça faisait des heures qu’elle cherchait à comprendre le fonctionnement de son enregistreur de film et comment ça faisait des heures que personne ne pouvait l’aider, à croire que tout le monde était contre elle, de ceux qui cuisinent à ceux qui conduisent. Le garde lui fit un joli sourire de dauphin, plein de tendresse, et lui expliqua que les enregistreurs de films il avait grandi au milieu et que, du coup, ces engins n’avaient pas plus de secrets pour lui que l’intérieur de ses poches. Dans les yeux de l’Infante, quelques myosotis encore effrayés par l’orage tentèrent un pétale. Et, sur ses joues, pareille à une aube légère, se posa un peu du rose que le mauvais temps avait fait s’effacer. Le garde se pencha sur l’appareil, le regarda sous tous les angles, et puis le retournant en fronçant les sourcils.

– Alors, alors... ? demanda l’Infante. Le garde avait pris un air désolé.

– Alors il manque le câble. Sans le câble pas moyen d’enregistrer.

Le téléphone de la cathédrale sonnait depuis un moment quand l’archiprêtre l’entendit et se précipita pour le décrocher. C’était le garde de la villa de l’Infante. Il prévint que l’Infante en avait pour une minute à se préparer et qu’elle serait à la cathédrale dans moins d’une demi-heure. L’archiprêtre sentit que ses forces lui revenaient. Il remercia Dieu pour sa miséricorde, alla annoncer la bonne nouvelle au père de l’Infante.

Dans la villa, l’Infante avait demandé au garde de la laisser seule un moment, le temps

qu'elle se prépare. À travers la fenêtre de sa chambre, elle regardait le beau parc qui entourait la villa. L'herbe coupée à ras, elle la voyait noire comme du charbon. Et les fontaines en pierre, elle prenait ça pour des grandes tombes d'animaux assassinés. Les nuages, elle le savait depuis longtemps, c'était la mousse que faisait le soleil depuis qu'il était malade. Et le parfum des amandes mélangé à celui des agaves, que le vent apportait jusque dans sa chambre, elle sentait ça comme l'odeur de la mort auprès de laquelle, depuis longtemps, elle s'était habituée à vivre. Depuis le placard, un petit cri lui parvint. Celui d'un des chats qui avait faim. Elle tourna la clé et ouvrit les deux portes. Cinq chats étaient attachés là, comme une collection de chapeaux persans. Le chat qui miaulait était celui qu'elle avait attrapé en dernier. Il était roux avec des yeux verts plutôt bizarres que l'Infante prenait pour deux boutons à faire décoller des bombardiers. L'Infante trouva qu'il faisait d'un coup très froid. Dehors, le soleil malade ressemblait à un quartier de lune. Elle prit le chat dans ses bras et commença à lui pousser les yeux vers l'intérieur. Une vibration agita le ciel, quelque part, des bombardiers s'élevaient dans les airs. L'appareil à enregistrer les films, privé de câble, se planquait dans son coin, comme un pauvre minable castré.

La grosse voiture de l'Infante avait fini par se garer sur le parvis de la cathédrale. La foule surchauffée applaudissait à tout rompre, même les gendarmes, les ambulanciers et les pompiers toréadors s'étaient mis à applaudir.

Même l'archiprêtre s'était mis à applaudir quand l'Infante était descendue de la voiture, plus belle que jamais dans sa robe de mariée. Et même le père de l'Infante, malgré sa colère de tout à l'heure, ne put s'empêcher d'applaudir sa propre fille chez qui il avait reconnu le meilleur de lui-même. L'orgue s'était mis à jouer ses grands airs, il balançait Bach, Mozart et Strauss contre les murs de la cathédrale, qui en tremblaient de bonheur. Et, quand l'Infante rentra dans la grande nef, tous les invités se levèrent pour applaudir ce qui leur apparut comme la plus brillante des étoiles du ciel espagnol.

L'Infante se tenait bien droite à côté de son fiancé et écoutait attentivement l'archiprêtre leur dire des trucs en latin. L'Infante avait de plus en plus froid. Bien plus froid que tout à l'heure, quand elle avait poussé sur les yeux du chat. Derrière les phrases de l'archiprêtre, et derrière les grands airs de l'orgue, elle entendait distinctement le bruit sourd des moteurs de la flotte de bombardiers qui s'approchait de la ville. L'archiprêtre leur dit qu'ils pouvaient s'embrasser. L'Infante vit que son fiancé avait les cheveux roux et les yeux verts. Elle se dit que ça pourrait bien se révéler utile.

Dans le grand salon de la villa, la femme de chambre avait cessé de passer l'aspirateur. Comme elle était seule à présent, elle sortit de la poche de son tablier le câble de l'appareil à enregistrer les films. Elle sourit en le regardant, et le cacha dans son armoire, sous une pile de linge qui sentait la muscade.

GUNZIG Thomas, *Elle mettait des cafards en boîte* in  
*Il y a avait quelque chose dans le noir qu'on avait pas vu*, Editions Julliard, 1997



## ***C'EST RARE MAIS ÇA ARRIVE***

Thomas Gunzig

Note du service technique :

Ce vendredi 17 août 20. à 10h47 selon l'aiguilleur en charge, le train Salzburg-Vienne alors à quelques kilomètres de l'antipathique petite gare de Ried Im Innkreis quitta la voie à la vitesse de cent quatre-vingts kilomètres à l'heure, dévala la colline du lieu dit (Klein Schmetterling) pour arrêter brutalement sa course dans la culture maraîchère de Kurt Kranz heureusement ce jour-là en visite chez son fils le jeune Rudi Kranz tourneur sur bronze à Atlengbach. De nombreux décès sont hélas à signaler et ce malgré tous les efforts dont firent preuve les équipes de notre service. Ces décès sont les suivants (prière de communiquer aux familles ou aux ayants droit).

– Irma Lazlo (née Heinz) : quarante ans, épouse de Igor Lazlo. De nationalité allemande, d'origine ethnique douteuse, probablement obsessionnelle, coiffée au carré, sa valise contenait quatorze robes identiques à celle qu'elle portait lors de l'accident, douze savonnettes à la glycérine, deux brosses à dents de rechange, une trousse de manucure, un déodorant classique et du talc pour les chaussures. Un mot écrit sur papier rosâtre dans son portefeuille donne à réfléchir : « Irma, ma vie sans toi a un goût d'eau distillée. Rejoins-moi ou je me tue. Signé Norbert qui t'aime. » Décès survenu suite à une perforation du foie par un axe de renfort latéral et l'hémorragie qui s'ensuivit.

– Grégory Wzxyz : soixante-quatre ans, veuf de Gwenaël Wzxyz (née Lévy), de nationalité polonaise, d'origine ethnique douteuse, probablement paranoïaque. Détenant illégalement un revolver de marque Browning calibre 32, une arme blanche à lame double, avait réservé un compartiment seul en queue de convoi et était vêtu d'un gilet pare-balle. Ses papiers d'identité révèlent qu'il exerçait la profession de détective privé. Une lettre dans un petit carnet fermé à l'aide d'un cadenas donne à réfléchir : «Voici pour vos frais, continuez à le tenir au courant de la situation au numéro que je vous ai donné. Bonne chance. Signé Rudy Lazlo. ». Décès survenu suite à un traumatisme crânien (le visage de monsieur Grégory Wzxyz ayant été projeté à grande vitesse contre la paroi en verre sécurit de la fenêtre du wagon).

– Olga Nicaise (née Mbapassa), de nationalité française, d'origine ethnique douteuse, mère du petit Nestor Mbapassa, probablement histrionique. Parfums de prix retrouvés dans son sac à main. Maquillage outrancier. À peine vêtue d'une jupe de quelques centimètres et d'un top de couleur vive. Une lettre sur papier grisâtre trouvée dans un porte-document donne à réfléchir : « Chère madame, vos doutes étaient fondés, Norbert n'est pas net. Autres nouvelles suivront par le canal habituel. Signé Lucilius Biltrae.

– Lucilius Biltrae, de nationalité grecque, d'origine ethnique douteuse. Probablement schizoïde. Pas de famille connue, personne n'a réclamé jusqu'à présent des nouvelles ou son corps. Petite valise contenant le strict minimum. Un livre retrouvé non loin du corps, *Huis clos*, avec soulignée la phrase « l'enfer, c'est les autres ». Décès provoqué par asphyxie conséquemment aux vapeurs dégagées par l'incendie des wagons de première classe. Une lettre sur papier vélin douze

grammes parfumé donne à réfléchir : « Cher Monsieur, je suis certaine à présent que mon mari entretient une relation avec une autre femme. Venez me voir quand vous aurez des nouvelles. Signé Olga Nicaise. »

– Rudy Lazlo, de nationalité allemande, d'origine ethnique douteuse. Probablement schizotypique. Dans sa mallette Samsonite avons retrouvé le livre *Terre champs de bataille* de Ron Hubbard, un reliquaire contenant une phalange non identifiée, une décoration en fer blanc l'élevant au rang de « Grand commandeur des légions du Christ Nouveau ». Décès survenu suite à la fracture de la nuque conséquemment au choc contre la porte des wc. Une lettre sur papier aux armes du Vatican donne à réfléchir : « Cher Monsieur Wzxytz, dès que vous aurez la preuve que mon épouse livre son corps à Satan faites-le moi savoir. Dieu vous accompagne. Signé Rudy Lazlo. »

– Norbert Mbapassa, de nationalité camerounaise, d'origine ethnique douteuse. Probablement une personnalité dépendante. Pas de valise. Portefeuille rempli des photographies de Irma Lazlo. Lettres d'amour à la susnommée, conservant un foulard de femme dans la poche de son veston. Décès survenu suite à l'écrasement de la cage thoracique et à l'étouffement qui s'ensuivit. Une lettre sur papier millimétré trouvée pliée contre son coeur donne à réfléchir : « Norbert, mon amour, je serai à Vienne ce jeudi. Rejoins-moi à l'hôtel que tu sais à dix-sept heures précises. Brosse-toi les dents. Irma. »

– Tadeus Kapper, de nationalité autrichienne, d'origine ethnique douteuse, de profession chauffeur de train. Sans aucun doute dépressif. Tube de somnifères et trognon de pomme dans sa boîte à pique-nique. Un mot sur papier gris retrouvé sur la feuille de route donne à réfléchir : « La vie ne vaut décidément pas plus qu'un pet de lapin. Bien décidé à en finir ce vendredi 17 août 20. à 10h47. Tant pis pour les voyageurs. Leur voyage sera plus long que prévu. Signé Tadeus. »

Conclusion du service technique :

Les causes de l'accident restent obscures mais une équipe de cinq personnes travaille en ce moment d'arrache-pied pour rassembler les éléments pouvant conduire à leur identification. Cependant nous retenons comme hypothèse la plus plausible celle de l'attentat perpétré par les groupuscules anarcho-cosmopolites noyant notre pays depuis déjà plusieurs années.

GUNZIG Thomas, *C'est rare mais ça arrive*

## **ALEXIS**

Vincent Engel

J'ignore ce que je dois faire, à présent. On devrait le savoir, pourtant, que tout finit et qu'on n'a jamais trop de temps pour s'y préparer ; mais ici, c'est différent. Tout le monde dit ça quand son tour arrive, sans doute. À cette nuance près : ce n'est pas mon tour.

Un coup d'œil aux écrans... Ils sont tous là, à leur place. Ils n'en ont jamais bougé, ils ne savent même pas qu'ils pourraient aller voir ailleurs. Ni qu'ils n'iront jamais nulle part. Bientôt, on viendra les chercher comme on le faisait avant pour ceux qui étaient appelés ; mais personne ne les attendra. Personne ne les appellera plus jamais, et c'est pour ça qu'ils partiront. Pour toujours. Quant à moi, je n'ai pas la force de me demander ce que je deviendrai. L'administration y pourvoira, comme elle pourvoit à tout.

Y compris à ses incohérences. Surtout.

Alexis est assis dans son coin. Il ne sait pas que, grâce à la caméra, je l'épie. Aucun de mes pensionnaires ne le sait, au demeurant, ni ce qu'est une caméra, ni le mot pour la désigner. Que connaissent-ils, d'ailleurs ? Et qui ? Je me suis souvent demandé comment ils pouvaient percevoir leur existence, s'ils étaient conscients d'exister. On leur a imposé une vie tellement étrange, au nom de la vie... Cette question me hante. Ce n'est pas prévu dans mon contrat, alors je n'en parle à personne. À la limite, les responsables voudraient que je m'interroge aussi peu que mes pensionnaires -mes agneaux, comme je les nomme parfois. Ça paraît pourtant difficile. Quoique... allez savoir. C'est comme pour les chiens : qui peut dire ce que pense un chien ? Mes agneaux ont souvent un regard de chien reconnaissant quand je leur apporte à manger. De chien serein, qui ne craint pas d'être privé ; la nourriture est mauvaise, mais ils n'en ont jamais reçu d'autre. Et puis, quand je dis qu'elle est mauvaise, c'est une question de goût ; je n'aimerais pas les boîtes pour animaux, sans doute. C'est pareil. Sauf que pour les responsables, ce ne sont pas des animaux. Ni des humains. Quoi, alors ? Un jour, un ministre de passage a dit, en riant : « des roues de secours vivantes ». Pour ceux qui ne veulent pas crever...

Je n'ai jamais compris comment la décision avait été prise de lancer ce projet. J'étais un enfant, je ne m'intéressais pas à tout ça. Je n'imaginai pas que je serais obligé d'accepter le premier boulot venu, ou plutôt le dernier, celui dont personne ne voudrait. Sauf les désespérés, les malades de la vie. Sauf moi.

J'ai retrouvé, ensuite, des coupures de presse de l'époque ; les débats avaient été animés, tumultueux. Et maintenant qu'ils abandonnent tout, que dira-t-on ?

Quand je me suis présenté pour l'entretien d'embauche, le directeur qui m'a reçu n'y est pas allé par quatre chemins.

- Tous vos prédécesseurs sont partis après quelques mois. Dépression nerveuse. Grave. En hôpital psychiatrique. Ils avaient perdu tous leurs amis, leurs proches. Il faut le savoir : le salaire que vous toucherez n'effacera pas le plus pénible ; ce n'est qu'un baume de faible puissance. Si vous avez le moindre doute, partez. Si vous restez, ne venez jamais vous plaindre. Je vous aurai prévenu.

Je ne me suis jamais plaint. J'ai accepté cette horreur silencieuse et aseptisée, la douce mort blanche sans cri qui prend mes agneaux par la main comme pour une valse qui ne s'interrompt jamais. Je les ai regardés vivre, semblables à des plantes auxquelles on refuserait d'avouer que le

vent et le soleil existent, plongés dans une vie qui n'est qu'une attente plus ou moins longue de la résurrection d'un autre. Un autre qui leur ressemble pourtant tellement, et qui leur est étranger jusqu'à l'indifférence. Un autre qu'ils ne rencontreront jamais, et qu'ils sont pourtant destinés à fréquenter jusqu'à sa mort, qui surviendra toujours plus tard que la leur.

Je sais, ceci est nébuleux. Je ne suis pas philosophe. Ce que j'écris, ce n'est même pas pour le relire. J'ai beaucoup de temps libre, pour mon malheur. Contre cela aussi, le directeur à l'embauche m'avait mis en garde. Je reste dans la salle de contrôle, devant mon mur d'écrans, un pour chaque chambre, cent chambres de six personnes. On devrait dire « cellules », si le mot n'était pas pros-crit. Quelle importance ; ils ne connaissent ni celui-là ni un autre. Alors, quand j'ai achevé mes tâches quotidiennes, je viens m'asseoir ici et surveiller, comme un gardien de phare guetterait sur une mer asséchée un raz-de-marée. Je quitte le programme de gestion du centre, et je tape. Mon histoire. Non, pas mon histoire. Leur vie. Sans histoire.

Il m'arrive de me saouler de mots. Hier, j'ai écrit avec une fierté de dément que je régnais sur un troupeau de six cents âmes. J'ai effacé ce dernier mot ; l'administration insiste, à juste titre, sur le fait qu'ils n'en ont pas - elle parle plutôt de « conscience », parce qu'elle répugne toujours à évoquer ce qui lui est par trop étranger. Je règne sur le vide. Comme beaucoup de souverains.

Il y a deux semaines, j'ai essayé de faire rire Alexis ; et c'est moi qui me suis esclaffé lorsque je me suis dit que je faisais le clown. Un comble. Alexis m'a regardé, incrédule, effrayé peut-être, si c'est possible. Puis, il a grimacé. Mais il s'est arrêté en chemin. Je suis reparti, dégoûté.

On m'avait prévenu : ne pas m'attacher. Personne ne doit s'attacher aux pensionnaires. L'argent que l'on consacre à leur vie dispense de les aimer. Je me souviens d'un argument d'un partisan de ce projet, il y a trente ans : « Le sacrifice que nous attendons d'eux n'est que peu de chose, dans les circonstances qui détermineront leur existence, par rapport à ceux qui seront exigés de nous. Mais c'est le prix à payer pour une société plus juste. » On invoque toujours l'avenir d'un monde meilleur quand on veut justifier une monstruosité. Je sais, ce n'est pas mon rôle de penser ainsi, mais ce n'est pas ma faute ; ce ne sont que mes doigts sur le clavier.

J'ai essayé d'expliquer à Alexis pourquoi il était là. Pas là dans ce centre, mais là sur la terre. C'est vraiment malheureux ; si un père veut dévoiler à son enfant pourquoi il vit, il ne pourra jamais trouver une explication totalement satisfaisante. L'enfant répondra toujours : « Et pourquoi ceci ? Ou pourquoi cela ? » Moi, par contre, je peux tout détailler à Alexis, et lui ne peut rien entendre. Mais je lui ai dit malgré tout. Il m'a écouté, je crois : une musique peu mélodieuse, mais un passe-temps néanmoins. Je suis parti sans achever, ce qui l'a laissé aussi imperturbable. Et c'est une chance, évidemment. D'autant que cette belle explication s'effondre aujourd'hui.

Mes supérieurs n'en reviennent pas que je sois au poste depuis dix ans. Sans faillir. Pas un signe de faiblesse. Un roc. Ils me regardent avec une légère inquiétude ; suis-je tout à fait humain ? Sans doute pensent-ils que mes pensionnaires ont déteint sur moi, et que c'est ce qui menace tout gardien qui parviendrait à franchir un certain cap sans sombrer dans la folie. Une défense. Ils ne me parlent presque plus. Ils vérifient si je m'acquitte consciencieusement de ma tâche - et comme la machine fonctionne sans l'ombre d'une panne, ils s'en retournent. Sans rendre visite à mes agneaux.

Ils ne savent pas que j'écris.

Ils n'ont pas trouvé mes archives.

Je les ai ressorties ce matin, après avoir entendu la nouvelle à la radio. Je suis descendu dans le minuscule patio qui jouxte mon appartement - et seul espace vert du complexe, dans lequel les

pensionnaires ne peuvent pas pénétrer et dont ils ignorent l'existence. J'ai mis les coupures de journal jaunies sur la table, dans le désordre. J'en ai pêché quelques-unes, au hasard.

« Miracle biotechnologique. Bientôt la fin du stress des greffes... »

« Dans quelques années, les malades en attente de greffe ne devront plus attendre la mort d'un donneur... » C'est une façon de parler.

« Finis, les problèmes de rejet pour les greffés ! » « La fin des scandaleux trafics d'organe. » Ceci pour les journalistes qui voient toujours midi à leur porte. Mais il y eut aussi d'autres voix :

« Une monstruosité éthique met fin aux dons d'organe. » Ou :

« Le monde scientifique au-delà des délires nazis les plus fous. »

Je me demande ce que les journaux titreront les jours prochains. Et ce qu'Alexis penserait s'il décryptait ces vieux articles qui parlent de lui comme d'une nécessaire insignifiance. J'ai envie d'aller le chercher, de le faire sortir de sa chambre. Il y a des départs réguliers, les autres ne s'étonneraient pas, et lui non plus. Sauf à son retour : jamais un partant n'est revenu.

Je lui expliquerais tout. J'y perdrais mon boulot, mais qu'importe ; ce centre va disparaître et on me jugera trop marqué par cette expérience pour m'accorder autre chose qu'une pension misérable. Peut-être même m'intèrnera-t-on à mon tour dans une cellule, sous l'œil d'une caméra dont je perdrai le nom. Sans l'espoir de jamais servir à rien ni à personne.

Je dirai à Alexis comment cette folie a vu le jour.

Tu vois, Alexis, il y a longtemps, quand quelqu'un avait un cœur ou un rein ou un organe quelconque qui foirait, il mourait, même si tout le reste fonctionnait encore correctement. Puis, on a mis au point les greffes : le malade pouvait récupérer sur quelqu'un qui venait de mourir l'organe dont il avait besoin. Enfin, pas lui : des médecins. Il fallait faire vite, obtenir les accords de la famille ou du mort, avant son décès évidemment. Complicé. Beaucoup de refus. Et puis surtout, des difficultés une fois la greffe effectuée, parce que l'organe donné regrettait son corps passé et que le corps nouveau n'acceptait pas facilement cet intrus. C'est comme ça, l'homme, c'est au plus profond de lui qu'il déteste la différence. Bref, Alexis, c'était très compliqué. Et très coûteux.

Alors les savants ont cherché et, comme cela arrive quand il y a des bénéfiques à la clé, ils ont trouvé. Ils ont créé Alexis. Et ils l'ont appelé : clone. Réplique parfaite d'un futur malade. Fortuné. Deux ou trois photocopies de réserve, dont j'ai la garde, dans un des centres qui se sont multipliés et que surveillent de pauvres fous comme moi. Il a fallu vaincre de fameux obstacles de tous ordres. Si j'en crois la presse, il y a eu des manifestations monstres, des empoignades. Mais pour justifier le profit, tous les arguments sont bons. Et s'il le faut, on établit des lois sévères pour parfaire l'illusion. Donc, qui pouvait se le permettre donnait quelques cellules sans importance à partir desquelles on créait plusieurs réservoirs d'organes vivants. Plus de problème d'attente ou d'incompatibilité. Si le cœur flanche, un message arrive sur mon terminal, me demandant de préparer la salle d'opération et d'y emmener un des clones du malade. Les médecins arrivent. Par précaution, on prélève d'autres organes, au cas où une complication imprévue surviendrait durant l'opération de l'original. Et le reste part en fumée. Une place se libère. Un homme ou une femme est sauvé. Un agneau disparaît dans ta plus parfaite indifférence de ses semblables, du monde et de lui-même.

C'est la clé de la réussite, mon pauvre Alexis : que tu ne sois jamais conscient de ton état d'humain. Naître, grandir, vieillir sans penser. Les philosophes et les théologiens avaient crié que ce serait impossible. Ils ont eu tort. Sans éducation, sans contact avec le monde, sans jamais rien entendre d'autre que les borborygmes de ses voisins, avec l'aide de calmants puissants (ingrédient crucial et hautement confidentiel), les médecins ont réussi à faire de mes agneaux des choses vivantes inertes et inhumaines. Peut-être même heureuses, comme l'a dit un autre ministre lors de

son passage éclair ici. Du coup, la preuve est faite et les obstacles éthiques disparaissent. On ne tue pas un être humain. À la rigueur un être vivant, mais les bœufs en sont d'autres. Et il s'agit de sauver des vies. Pas de manger.

Quand c'est leur tour, les agneaux s'en vont sans hésitation. Ils abandonnent pour la première fois l'univers minuscule où ils vivent depuis qu'ils ont quitté l'unité de création et le centre spécialisé pour les clones non autonomes (il est interdit de les appeler des « enfants »), et l'on ne décèle même pas une lueur d'excitation dans leur prunelle. Il faut dire qu'une de mes tâches, une fois reçue l'annonce, est d'administrer à l'élu une dose puissante d'un calmant qui ne sert qu'à cette occasion. Le verre du condamné, comme je le nomme en secret. C'est presque la même cérémonie lorsque l'original des clones vient à mourir tout seul, dans un accident par exemple, ou d'une maladie qu'aucune greffe ne peut circonscrire. À cette différence que les médecins ne se déplacent pas : je mène les clones rescapés des greffes éventuelles dans un petit salon où, étendus sur des civières qu'ils trouvent sans doute plus confortables que leur lit, ils reçoivent de mes mains une ultime dose, qui les endort calmement. Je n'ai plus, ensuite, qu'à les pousser jusqu'à l'incinérateur où finit également ce qui reste de leurs congénères dépecés. Il n'y a pas de musique. Après, mes doigts me démangent, mais ce que j'écris alors n'a aucun sens, et je ne le sauvegarde même pas.

Mais tout ça, Alexis, c'est de l'histoire ancienne. Le bon vieux temps, comme on disait dans le temps. La médecine a encore fait des progrès, parce que tu n'es pas vraiment rentable. C'est que, mine de rien, ton entretien et celui de tes copains coûte une fortune. On a donc cherché plus loin. Le clonage, c'est comme l'électronique. Ça ne pouvait que se miniaturiser. Et maintenant, tout le monde s'accorde, des prêtres aux marchands. Plus d'obstacles moraux ou sociaux. Chacun pourra en bénéficier. Sauf toi, Alexis, sauf vous, mes agneaux. Je lis le premier article qui me parvient : « L'effroyable problème des greffes trouve enfin une solution simple, économique et... humaine. » Ils s'en sont souvenus à temps. À temps : quand ils ont les moyens de s'en souvenir. L'alibi, la justification qui reléguera tout le reste au second plan. Je redoute les opinions unanimes ; elles consacrent trop souvent un progrès de l'horreur.

Bien sûr, la découverte est remarquable : plus besoin de fabriquer une série de clones complets, qu'il faudra nourrir et surveiller durant des années. Toujours à partir d'une cellule, on fabrique, sur mesure et à la demande, l'organe nécessaire. En quelques semaines. On parle déjà d'accélérer le processus ; deux ou trois heures. Le temps d'endormir le patient. Peut-être la clé de l'immortalité. Sauf pour toi, Alexis. Sauf pour vous, mes agneaux. On vous éliminera dans l'euphorie de la bonne nouvelle, avant que d'improbables consciences se demandent quel sera votre sort. Et que pourrait-on faire, d'ailleurs ? Vous n'êtes même pas des enfants-loups. Sous peu, le message tombera sur mon terminal : « Organisez un cocktail à la santé de tous vos pensionnaires. Merci pour tout. Bonne chance dans la vie. » À moins qu'un ministre me demande d'avoir l'obligeance d'accompagner mes hôtes : « Quel sens de l'hospitalité », s'exclamera-t-il en visitant le centre abandonné, réaffecté à quelque nouvelle mission vitale.

Tu te demandes pourquoi je te confie tout ça, Alexis, à toi et pas à un autre... Je l'ignore. Je ne te dis rien, d'ailleurs. J'imagine. Je tape. J'ai choisi un agneau, je l'ai appelé Alexis. Pourquoi ? Je crois que c'était mon prénom.

ENGEL Vincent, *Alexis*, Ministère de la Communauté française,  
Service général des Lettres et du Livre, 1999

# ***PEUT-ON SE FIER À WIKIPÉDIA ?***

Annaïg Mahé

1 **L'encyclopédie gratuite et en ligne Wikipédia connaît un réel engouement. Elle est  
5 cependant inachevée et son mode d'élaboration ne la préserve pas des erreurs ou  
des manipulations de l'information.**

Sur la page d'accueil de la version française, Wikipédia se décrit comme « le projet  
5 d'encyclopédie libre que vous pouvez améliorer », tandis que la page d'accueil de la  
version anglaise indique « l'encyclopédie libre que chacun peut réviser ». Wikipédia est  
ainsi un site Internet à visée encyclopédique dont la particularité première est que tout  
un chacun peut proposer un article, compléter ou modifier les articles déjà existants.

10 Le succès grandissant de Wikipédia a fait couler beaucoup d'encre (numérique) et  
des critiques se sont fait jour. Elles mettent en cause la fiabilité des informations dif-  
fusées par ce projet participatif et soulignent le risque lié à une élaboration libre d'un  
contenu encyclopédique, sans vérifications par des experts faisant autorité. Non seu-  
lement de nombreux articles contiendraient des inexactitudes, mais certains contenus  
15 feraient l'objet de manipulations volontaires. Un risque de manipulation qui peut par  
exemple se vérifier à l'aide de Wikiscanner, un moteur de recherche lancé en 2007 et  
qui permet d'identifier les organismes à l'origine des modifications faites de façon ano-  
nyme dans l'encyclopédie : plusieurs internautes ont ainsi relevé l'effacement de détails  
gênants dans la biographie de certains hommes politiques français.

20 Pour évaluer la vulnérabilité et les défauts de Wikipédia, il faut d'abord comprendre  
comment fonctionne ce projet collaboratif. Wikipédia est né de l'échec d'une tentative  
de création d'une encyclopédie classique, mais gratuite et en ligne, Nupedia. En 2000,  
un entrepreneur américain, Jimmy Wales, embauche Larry Sanger comme rédacteur en  
chef de ce projet fondé sur le mouvement du logiciel libre. L'idée initiale était de propo-  
ser des articles écrits et validés par des experts, comme dans les autres encyclopédies,  
25 mais en les mettant à disposition en ligne et gratuitement.

Cependant, dans les 18 premiers mois, une vingtaine d'articles seulement furent  
publiés. L. Sanger décida alors d'ouvrir la participation à la rédaction des articles grâce  
à WikiWikiWeb (de l'hawaïen wiki wiki qui signifie « rapide » ou « informel »), un logi-  
ciel permettant l'écriture simple et collaborative de pages Web. Cela ne fut pas du goût  
30 des experts chargés de la validation des articles de Nupedia. L'entreprise devint alors un  
projet séparé qui prit le nom de Wikipédia et dont le succès fut immédiat : un millier  
d'articles rédigés à la fin du premier mois, 100 000 à la fin de la deuxième année.

## **UNE TOUR DE BABEL**

35 Aujourd'hui, le projet Wikipédia représente une tour de Babel dont il n'est pas facile  
de donner une photographie stable et claire du contenu : il existe près de 270 ver-

sions différentes, qui totalisent près de 14 millions d'articles (sept millions en 2007). Les nombres d'articles et de consultations continuent d'augmenter, même si une étude récente mentionne une relative baisse du nombre de contributeurs. La version anglaise est de loin la plus importante, avec plus de trois millions d'articles. Elle attire en outre  
40 près de la moitié du trafic sur toutes les versions. Elle est suivie par la version allemande (près d'un million d'articles), puis par la version française (plus de 800 000 articles), qui a reçu plus de 15 millions de consultations en septembre 2009. En quatrième et cinquième places viennent la version polonaise et la version japonaise (plus de 600 000 articles).

45 Certaines versions sont très peu développées : si 27 versions ont plus de 100 000 articles (pour l'instant seule la version anglaise dépasse le million d'articles), elles sont près de 100 à proposer moins de 1 000 articles. Les versions diffèrent aussi par le nombre de participants, leur taux d'activité ou le type de contenu. Notamment, la proportion d'images disponibles varie beaucoup d'une version à une autre. Chaque ver-  
50 sion est créée indépendamment des autres, et les articles sur un même sujet ne sont pas équivalents. Et si certains proposent au départ une traduction d'un article d'une autre version (c'est loin d'être le cas général), les modifications qui y sont apportées entraînent rapidement des différences importantes.

Comment fonctionne cette entreprise éditoriale ? Financièrement, le contenu ne  
55 coûte rien au projet puisqu'il est fourni par une armée de bénévoles : près de 90 000 contributeurs actifs (dont 11 000 très actifs) en août 2009, toutes versions confondues (pour près d'un million de contributeurs enregistrés). Les sites Internet, eux, nécessitent du matériel et de la maintenance. Comme Wikipédia refuse le financement par la publicité, elle a fait appel aux investissements et aux dons financiers ou matériels  
60 d'entreprises, de fondations et de particuliers pour répondre à la forte croissance des différents projets, et a mis en place la fondation Wikimedia. Cette fondation à but non lucratif, qui a récemment quitté la Floride pour la Californie, gère le fonctionnement matériel et informatique (notamment en hébergeant les différents sites), mais ne s'ingère pas dans les projets éditoriaux. Il existe aussi quelques associations locales  
65 (Wikimédia France, par exemple) dont le but est de promouvoir Wikipédia.

## DES CONTRIBUTEURS ANONYMES

Quant au fonctionnement éditorial, Wikipédia repose sur quelques principes de base assez simples (l'incitation faite à tout un chacun à participer, l'exigence d'une neutralité de point de vue dans les articles, etc.). Ces principes, cependant, ne sont pas  
70 des obligations, et la croissance fulgurante des différentes versions a très vite entraîné une évolution des différentes communautés de «Wikipédiens» : chacune définit ses propres règles de gestion éditoriale et se structure autour de rôles spécialisés et d'un jargon spécifique. Les différents rôles sont clairement définis par des « statuts » qui ne correspondent pas à une hiérarchie entre utilisateurs, mais décrivent les différents  
75 pouvoirs fonctionnels, attribués de façon collégiale par la communauté.



On trouve ainsi des statuts techniques standards (l'utilisateur anonyme ou enregistré, ce dernier statut autorisant plus de participation directe), des statuts techniques évolués qui sont élus ou désignés par la communauté (l'« administrateur », le « steward », le « bureaucrate », etc.) ou des rôles informels (« utilisateurs prêts à aider », « wikipompiers », « patrouilleurs », « wikitructeurs », etc.). Une grande part du contenu est apportée par des contributeurs souvent occasionnels, anonymes ou non. Et les contributeurs les plus actifs, qui participent au bon fonctionnement du site (ménage, organisation, surveillance du vandalisme, notamment), sont peu nombreux : quelques centaines pour la version francophone, pour près de 50 000 contributeurs enregistrés depuis la mise en place de cette version.

En 2009, Wikipédia figurait parmi les dix sites les plus consultés en France, selon les données récoltées par Médiamétrie (ou 6<sup>e</sup> site le plus consulté, selon Alexa ; 15<sup>e</sup> en 2007). Il est intéressant de noter que c'est le seul site à contenu éducatif parmi les 30 sites les plus visités, les autres étant soit des sites de moteurs de recherche, soit des sites de services commerciaux.

Un premier constat s'impose donc : Wikipédia est très populaire et toujours plus utilisée. Cependant, un tel succès n'est pas en soi un gage de qualité du contenu, et un second constat suit immédiatement : Wikipédia est loin de laisser indifférent. Car ce qui a permis un tel succès est aussi ce qui constitue la principale critique à son encontre, à savoir la possibilité ouverte à tous de rédiger, modifier, compléter les articles de cette encyclopédie. À l'inverse des encyclopédies existantes jusqu'alors, les articles proposés dans les différentes versions de Wikipédia ne sont pas rédigés ni validés par des experts (re)connus et (re)nommés. Il n'y a aucun travail éditorial classique, aucune sélection ni validation a priori des contenus disponibles. Ceux-ci ne sont d'ailleurs jamais figés et peuvent évoluer d'un jour à l'autre, voire d'une heure à l'autre.

Par ailleurs, la popularité de Wikipédia est renforcée par le fonctionnement du moteur de recherche Google et l'usage quasi monopolistique qui en est fait, notamment par les lycéens et étudiants, les premiers liens à une requête formulée sur Google renvoyant souvent à une page de l'encyclopédie. Ces deux sources se renforcent donc mutuellement et finissent par devenir, pour une population croissante, les seules portes d'entrée vers l'information.

## UN QUESTIONNEMENT SUR LA VALIDITÉ ET SUR L'AUTORITÉ

Les professionnels de l'information et les enseignants, et pas seulement en France, se sont très vite alarmés de cet engouement généralisé. Depuis ses débuts en 2002, Wikipédia cristallise les débats sur les notions de validité de l'information et d'autorité sur Internet. La jeune encyclopédie a ses détracteurs et ses défenseurs passionnés : pour les premiers, Wikipédia n'est pas (et ne pourra jamais être) ce qu'elle affirme être, une encyclopédie ; pour les seconds, souvent eux-mêmes contributeurs, Wikipédia sym-

115 bolise bien les possibilités de partage de l'information offertes par Internet. Entre les  
deux se situe toute une population d'enseignants, de chercheurs, de professionnels de  
l'information qui ne savent comment se positionner face au contenu et au fonctionne-  
ment de cette encyclopédie libre en ligne et qui se demandent quel peut être un usage  
raisonné de Wikipédia.

120 Auparavant, le professionnel de l'information ou l'enseignant étaient les médiateurs  
privilegiés d'une sélection d'informations a priori validées. Or Internet en général, et  
Wikipédia en particulier, donnent aujourd'hui accès à tous types d'informations. Dans  
ce contexte, la responsabilité de l'évaluation de ces informations repose sur le lecteur,  
qui n'en est pas toujours conscient. Que faut-il donc penser de Wikipédia, projet qui ne  
cesse de s'affirmer et qui semble bien résister à un environnement numérique particu-  
125 lièrement mouvant ? Comment et quand l'utiliser ?

Avant toute réponse, il convient de remarquer que Wikipédia est un projet jeune,  
en phase de maturation, comme le sont ses usages, en particulier comme outil péda-  
gogique (par exemple, au travers de la rédaction, vérification ou correction d'articles  
de Wikipédia). Les Wikipédiens sont conscients des critiques dont l'encyclopédie fait  
130 l'objet et mènent des réflexions en vue d'améliorer sa gestion éditoriale, même s'ils  
soulignent que l'état actuel de l'encyclopédie n'est que provisoire.

Par ailleurs, une attitude de rejet total de Wikipédia ne peut être une réponse  
face à l'utilisation de plus en plus massive de cette encyclopédie par les lycéens et les  
étudiants. Il est cependant important que ces derniers aient conscience des limites des  
135 différents outils offerts par Internet.

Quelle est la fiabilité des informations que l'on trouve dans Wikipédia ? Plusieurs  
détracteurs ont testé la réactivité de l'encyclopédie en intégrant volontairement de  
fausses informations. Mais cela a fait ressortir que les erreurs les plus flagrantes sont  
généralement rapidement corrigées, et que les articles les plus controversés sont aussi  
140 les plus surveillés – l'accès à certains articles, souvent sur des sujets d'actualité, pou-  
vant même être temporairement bloqué en cas de problème. La principale difficulté  
réside sans doute plutôt dans le risque de prolifération d'informations inexactes, incom-  
plètes, voire biaisées ou intentionnellement falsifiées, qui seraient non corrigées parce  
que moins visibles.

145 Plusieurs analyses comparatives (notamment celle présentée par l'hebdomadaire  
britannique Nature en 2005, qui portait sur 42 articles scientifiques, ou celle publiée en  
2006 par Roy Rosenzweig, historien à l'Université George Mason, aux États- Unis) ont  
permis de constater que le taux d'erreurs relevées dans les articles de Wikipédia n'est  
pas significativement supérieur à celui des encyclopédies classiques. D'autres études  
150 ont constaté que toutes les thématiques n'étaient pas équivalentes, en quantité comme  
en qualité d'articles; ainsi, les textes scientifiques et techniques seraient en général de  
meilleure qualité que ceux de sciences humaines.

Les professionnels de l'information formulent parfois des avis et des recommandations sur l'utilisation de Wikipédia. Ainsi, les bibliothécaires de la Gould Library du Carleton College, aux États-Unis, proposent sur leur site une page de conseils d'utilisation à l'attention des professeurs, où sont soulignés tant l'intérêt de Wikipédia (des articles longs et complets ainsi que des informations parfois absentes dans d'autres encyclopédies) que le risque inhérent de manque de fiabilité et de stabilité des informations. Ces bibliothécaires considèrent que la facilité d'accès, la gratuité et le suivi des nouveautés constituent des atouts supplémentaires et soulignent l'intérêt de Wikipédia comme outil éducatif via des travaux de contribution, de traduction ou d'analyse (de plus en plus d'enseignants choisissent d'intégrer Wikipédia dans leurs projets pédagogiques ; une page de la version française liste ces initiatives, assorties de conseils pédagogiques).

### ABSENCE DE PROJET ÉDITORIAL

Si le modèle de production collaborative de Wikipédia peut servir d'exemple pour la mise à disposition d'informations fiables et de qualité, c'est bien l'absence de projet éditorial qui pose problème : on trouve sur Wikipédia nombre d'articles sur des sujets populaires et d'actualité, alors que d'autres thèmes sont moins, voire pas du tout, traités. Par ailleurs, selon l'analyse de l'historien R. Rosenzweig, si les faits sont globalement bien rapportés dans ces textes, le style des articles reste assez plat et ne vaut pas la richesse d'analyse et de contextualisation de certains historiens, ce qui souligne à la fois un des défauts potentiels de l'écriture collective et la nécessaire complémentarité des sources. De ce point de vue, Wikipédia, comme toute encyclopédie, ne peut qu'être un point de départ, une première source d'informations qu'il est nécessaire de compléter par d'autres lectures. Précisons tout de même que pour pallier le manque de projet éditorial, les portails thématiques se multiplient, permettant d'organiser un peu le contenu.

De l'avis de professionnels de l'information, de chercheurs ou d'enseignants, cependant, l'usage généralisé de l'anonymat parmi les contributeurs de Wikipédia reste une difficulté fondamentale pour l'utilisation de cette encyclopédie. En effet, à la différence des autres encyclopédies, les articles de Wikipédia n'étant pas signés, les lecteurs n'ont que peu de preuves, voire aucune, de la bonne foi des contributeurs, malgré la mise en avant des bonnes pratiques. Comme le souligne Laurent Bloch, informaticien à l'INSERM : « La confiance s'accorde, pour de bonnes raisons, à des humains précis et nommés » ; c'est la présence d'un nom d'auteur (ou d'un responsable éditorial) qui permet de respecter les règles du jeu démocratique à travers la notion de responsabilité individuelle, alors que l'anonymat rend possible la violation de ces règles et les abus. C'est cette même raison qui a amené L. Sanger, un des fondateurs de Wikipédia, à quitter l'entreprise et à revenir sur le schéma de départ en proposant en 2006 un projet alternatif, nommé Citizendium et fondé sur un collectif d'experts éditoriaux et d'auteurs identifiés. Ce projet utilise notamment la matière première accessible au travers de Wikipédia (selon ses propres règles de libre réutilisation), et une partie de ses contributeurs a d'ailleurs déjà participé à Wikipédia.

195 Plus largement que Nupedia, le projet initial, Citizendium reprend à son compte le principe de production collective de savoir de Wikipédia, tout en y intégrant de vrais repères d'autorité. Cependant, le faible nombre d'articles présents sur Citizendium (un peu plus de 12 000) montre qu'il s'agit d'une logique de niche différente de la volonté populaire à l'œuvre dans Wikipédia. Même la récente initiative de Google (Knol, contraction de l'anglais Knowledge, savoir), dans laquelle les auteurs s'identifient et précisent leur  
200 domaine de spécialité, est encore loin de concurrencer l'encyclopédie en ligne. Toutefois, ces alternatives fondées sur l'intégration d'une expertise ont amené Wikipédia à affiner ses méthodes de sélection et d'évaluation de l'information.

Inversement, le modèle participatif fait tache d'huile dans des encyclopédies classiques, comme Larousse : celle-ci permet la publication d'articles par des internautes, à  
205 côté des articles d'experts sollicités. L'existence de Wikipédia, qui illustre l'importance de la notion de responsabilité (à la fois celle du lecteur et celle de l'auteur), s'inscrit donc dans un paysage de production et d'accès au savoir qui n'a pas fini de se recomposer.

MAHÉ Annaïg, *Peut-on se fier à Wikipédia ?* in *Pour la Science*, janvier/mars 2010

## **LE WEB EN CLASSE : OUI, NON, POURQUOI PAS ?**

Patrick Delmée et Nicolas Roland

**Face aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), « l'honnête homme » semble aujourd'hui confronté aux craintes qu'il a connues devant l'écriture et l'imprimerie. L'école doit-elle résister ou accompagner voire même précéder le mouvement ?**

Les nouvelles technologies bouleversent-elles le monde ? Le pédagogue canadien Jacques Tardif et le philosophe français Michel Serres s'accordent sur l'avènement d'une troisième civilisation, celle des TIC, après l'écriture et l'imprimerie. Au contraire, les professeurs Michel Sylin (ULB) et Hubert Javaux (haute école libre mosane) estiment plutôt qu'elles n'ont pas fondamentalement transformé notre société ni sa structure : même si nos habitudes de vie ont évolué, l'ordre social resterait identique. Une chose est sûre cependant : métamorphosés par ces nouvelles technologies, les moins de vingt-cinq ans sont devenus multitâches, multi-connectés et multi-informés. Marc Prensky, consultant en nouvelles technologies et concepteur de jeux vidéo, les appelle les digital natives.

Au début d'Internet, les sites étaient péniblement construits à coups de codes HTML. L'utilisateur pouvait au mieux venir y consulter de l'information. La toile était alors une sorte de grande bibliothèque mondiale alimentée par les détenteurs de savoirs. Aujourd'hui, le Web « nouvelle génération » permet à tous les utilisateurs d'y placer photos, chansons, films, textes... L'internaute lambda devient producteur de contenus.

Les chiffres sont éloquentes à cet égard : chaque minute, 15 milliards de courriels sont échangés, vingt heures de vidéos sont mises en ligne sur Youtube, 12 millions de sms sont envoyés. Chaque jour, Facebook augmente de 600 000 nouveaux membres et plus d'un million de billets sont mis en ligne dans la blogosphère <sup>(1)</sup>. « *Les digital natives créent, collaborent et communiquent. Ce sont les caractéristiques du Web2.0* », considère le pédagogue Marcel Lebrun (UCL). « *Dès qu'ils sont en interco, ils allument leur Facebook*, ajoute Gilles Bazelaire, patron d'agence web et professeur invité à la haute école Albert Jacquard. *Le quotidien, le monde de l'entreprise et l'école se numérisent. Faire marche arrière sera impossible* ».

Le décret Missions enjoint à chaque école de recourir aux technologies de la communication et de l'information, « *dans la mesure où elles sont des outils de développement, d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage* » <sup>(2)</sup>. Néanmoins, si les enseignants utilisent les TIC au quotidien, ils les intègrent peu dans leurs pratiques pédagogiques. Selon M. Sylin, trois facteurs expliquent que même les férus d'ordinateurs ne sont pas chauds à les utiliser dans les classes. D'une part, toutes les écoles ne sont pas ou plus équipées pour pouvoir mettre en œuvre ces outils en classe. D'autre part, beaucoup d'enseignants se sentent désarmés sur ces terrains virtuels. Enfin, certains craignent une perte de maîtrise de la relation pédagogique.

Mais pourquoi ce minuscule paragraphe d'un décret vieux de 13 ans prend-il aujourd'hui plus de sens ?

D'abord parce que le Web2.0 rend plus nécessaire que jamais la validation des informations qui y circulent. Fallait-il croire à la mort de Pascal Sevran le 21 avril 2008, de la Reine Fabiola le 16 novembre 2009, ou encore de Johnny Depp le 24 janvier 2010 ? En quelques clics, ces informations people ont fait le tour du monde par l'intermédiaire de différents réseaux sociaux... À l'heure du Web2.0, la gestion du savoir devient ainsi un défi toujours plus difficile à relever. « *Cette gestion s'avère encore plus importante du fait que toutes les disciplines scolaires sont désormais basées sur des contenus modifiés, enrichis, renouvelés par l'usage du numérique* », note le chercheur et formateur lyonnais Bruno Devauchelle <sup>(3)</sup>.

Ensuite, l'école n'a pas à rejeter à priori les technologies numériques ni à plonger dans le moule du Web2.0 sans réflexion. Il lui faut définir une place médiane, qui tienne compte de l'irruption du virtuel dans nos vies. Les élèves sont nés avec ces techniques, mais ont besoin des adultes pour trouver du sens et de l'équilibre à leur usage, en ayant à leur égard une distance critique suffisante.

Pourtant, beaucoup d'enseignants refusent de toucher à ces nouveaux médias par crainte des atteintes à leur vie privée ou du jugement des autres sur leur production diffusée dans le domaine public. Faute de poser les bonnes questions et d'y répondre, les enseignants hésitent. La société, elle, continue à évoluer – vers le Web3.0.

Ceci étant, les TIC restent un support pédagogique parmi d'autres. Elles ne sont en aucun cas la panacée. Face à leur évolution exponentielle et à la surenchère d'informations, la solution n'est-elle pas de combattre le mal par le mal ? Selon M. Lebrun, l'ordre naît du désordre : des systèmes désordonnés peuvent engendrer des structures d'ordre. Prigogine appelait cela des structures dissipatives qui, au lieu de créer du désordre, créent de l'ordre par l'intermédiaire d'un apport d'énergie au système. Dans l'enseignement, cette énergie, c'est l'enseignant ! Vis-à-vis de la foison désordonnée du Web et de la maîtrise souvent approximative des technologies numériques, la clé n'est-elle pas justement... l'enseignant ?

Poser la question de l'entrée du Web2.0 en classe, c'est avant tout poser la question de la pédagogie. Comme pour tout outil, il s'agit de trouver la cohérence nécessaire avec les objectifs et avec les méthodes. L'usage du Web2.0 sera plus efficace s'il est incorporé à des pratiques d'enseignement actives : apprendre en résolvant des problèmes, en construisant des projets, en groupe coopératif, ... Ces pratiques actives amènent les enseignants à assumer des fonctions d'entraîneur et de médiateur afin de soutenir les élèves dans leurs démarches d'apprentissage <sup>(4)</sup>. Aussi toute séquence de cours exigera-t-elle une préparation plus importante, une gestion de groupes et de projets pendant le cours, suivie de moments de synthèses plus nombreux.

Mais si le développement des TIC change la donne pour l'enseignant, elle le fait aussi pour les élèves ! Il leur devient impossible de se placer dans une position attentiste ou passive. Ce faisant, les élèves deviennent des utilisateurs stratégiques des ressources disponibles, des coopérateurs voire des collaborateurs dans une coproduction de connaissances.

Cette coproduction de connaissances signe-t-elle la fin des experts ? Bernard Poulet, auteur de *La fin des journaux* <sup>(5)</sup>, l'évoque, à propos notamment dans un outil comme Wikipedia : « *Son*

*principal défaut est de faire partie du consensus mou, du plus petit dénominateur commun* ». Les textes y sont, pour lui, plus pauvres que dans toute autre encyclopédie et, souvent, le résultat de différentes thèses mises côte à côte sans aucun recul ni prise de position.

Mais est-ce l'outil qui appauvrit le contenu ? « À chaque évolution, il y a de nouvelles règles à trouver, estime M. Lebrun. L'avènement de l'écriture a permis de publier des ouvrages de référence mais aussi d'autres comme Mein Kampf. Et si sur Internet, on trouve du superficiel, il y a aussi du plus profond. On ne peut pas généraliser. De même, les jeunes sont tout à fait capables de distinguer le superficiel et l'important. Sinon, c'est de nouveau à l'école de les former... »

<sup>(1)</sup> T. de Saint Martin, « Les chiffres-clés du web social en temps réel », dans *Marketing Digital*, 2009, en ligne : <http://bit.ly/Kfe0y> (consulté le 24 mars 2011).

<sup>(2)</sup> Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Article 8, paragraphe 7, 1997, en ligne : <http://bit.ly/aHF4fr> (consulté le 24 mars 2011).

<sup>(3)</sup> B. Devauchelle, « Éléments de réponse à des questions que posent des enseignants à l'occasion du développement des ENT dans leur établissement scolaire et plus généralement des TIC dans l'enseignement », dans *Veille et Analyse TICE*, 2009, consulté le 24 mars 2011 sur <http://bit.ly/c4p0be>

<sup>(4)</sup> J. Tardif, « Une condition incontournable aux promesses des NTIC en apprentissage : une pédagogie rigoureuse », dans *Conférence d'ouverture du 14<sup>e</sup> colloque de l'AQUOPS*, 1996, en ligne : <http://bit.ly/azSu9L> (consulté le 24 mars 2011).

<sup>(5)</sup> B. Poulet, *La fin des journaux et l'avenir de l'information*, Paris, éd. Gallimard, 2009, p. 112-114.

\* Ce texte est une adaptation libre d'un article paru le numéro 5 de *PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement*, édité par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique ([www.enseignement.be/prof](http://www.enseignement.be/prof))





# NOTES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

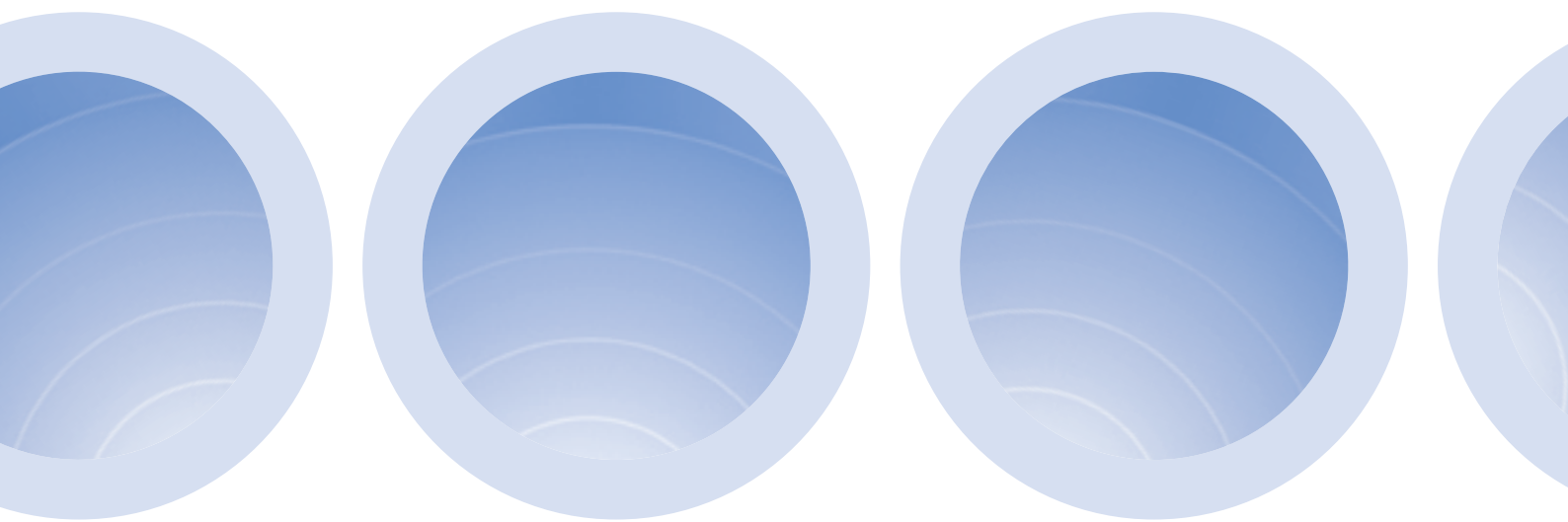
.....

.....

.....







Ministère de la Communauté française  
A.G.E.R.S. – Service général du Pilotage du système éducatif

D/2011/9208/8