

Lire en Français, lire en Histoire.

Il est courant d'entendre un peu partout que les élèves ne savent plus lire. Ce verbe, employé absolument, semble indiquer une compétence globale, acquise ou non, valable quels que soient le texte, le genre, la discipline. Cela doit être nuancé. Lire, c'est toujours lire quelque chose et ce quelque chose n'est pas indifférent, que cela concerne le genre de texte, l'auteur, la discipline concernée... Ce que nous voudrions montrer ici, ce sont les différences qu'implique le fait de lire un texte dans telle ou telle discipline, en l'occurrence, l'histoire et le français. Il nous semble important au moment où se développent les travaux pluridisciplinaires, quel que soit le nom qu'on leur donne, d'être conscient de ce qui est réellement attendu des élèves afin de leur permettre de mieux se situer dans ces divers travaux. Loin de nous cependant l'idée de vouloir faire le tour d'une question qui implique une réflexion épistémologique sur les deux disciplines concernées. Elles se caractérisent comme toutes les disciplines par des objets spécifiques qui décrivent le monde et jettent sur lui un regard particulier, par des savoirs (concepts notions, outils...), par des démarches, par une histoire, par des genres de discours qui créent une communauté discursive ayant ses façons de lire, de dire, d'écrire... Ici, il s'agit seulement de pointer certaines différences quant à la façon de lire dans ces disciplines afin d'éviter quelques confusions.

Rappelons que la compréhension des textes passe par des opérations mentales complexes. « Il s'agit, en effet, pour le lecteur de prélever des informations dans le texte et d'opérer des mises en relation pour en tirer du sens »¹ Ces opérations visent à actualiser ce que U. Eco appelle « les objets linguistiques », à remplir les interstices du texte car le « texte est un mécanisme paresseux qui a besoin du lecteur pour fonctionner[...] et il serait illusoire de croire qu'une première étape de l'apprentissage pourrait viser une compréhension littérale avant d'atteindre une compréhension inférentielle ».² En fait, c'est le lecteur qui construit le sens à partir des « interactions texte-lecteur : le lecteur est actif et même créatif ; les mises en relation qu'il effectue mettent en jeu des compétences cognitives (avec en particulier les connaissances sur la langue, le monde etc...) mais aussi l'affectivité et l'imagination »³ C'est pourquoi on peut dire que « toute compréhension de texte est [...] interprétation de celui-ci. »⁴ et que la part du lecteur est considérable puisque ces opérations dépendent entre autre de la manière dont le lecteur conçoit la situation dans laquelle il se trouve : que lit-il ? Pourquoi ? Dans quel but ? Quel statut donne-t-il à ce qu'il lit ? La situation de lecture est donc primordiale, et il n'est donc pas indifférent de se trouver dans telle ou telle discipline et de comprendre ce qui est expressément attendu par les enseignements de chacune d'elle en matière de lecture.

Prenons un exemple. Soit un travail conduit en troisième par un professeur d'histoire et un professeur de français⁵. Le professeur d'histoire fait le choix de donner aux élèves un ensemble de textes courts composés d'extraits de *Les croix de bois* de R. Dorgelès. Son but est de leur permettre de se représenter mentalement la situation des soldats français pendant la première guerre mondiale avant d'élaborer le cours avec eux et de dégager les concepts que la discipline cherche à leur enseigner. Les textes sont lus à la maison et font l'objet en classe d'un échange oral assez long visant à clarifier certains termes inconnus, mais aussi à faire que les élèves expriment leur stupeur devant les conditions de vie décrites. Ainsi les extraits choisis ont permis aux élèves de s'approcher par la pensée d'un univers qui leur est étranger, de le nommer et de s'impliquer relativement dans ce qui est relaté. Il s'agit par cette lecture assez longue de rendre plus familier un monde, d'entrer en relation avec des hommes ayant subi une expérience inouïe, mais aussi de se familiariser avec cette expérience en la nommant et en mettant en relation des éléments apparemment disparates.

Le travail de l'oral est ici essentiel, à condition que le professeur laisse, dans un premier temps les élèves suivre leur chemin (questions, émotions, jugements) et se contente de rectifier erreurs et anachronismes. Il n'est pas indifférent que ce soit les élèves qui verbalisent ce qu'ils ont retenu de leur lecture, et non l'enseignant qui le leur présente, la verbalisation constituant un moment essentiel dans la construction des savoirs, même si les énoncés produits à ce moment du travail ne sont pas ceux de la discipline. L'enjeu de la démarche consistant à faire passer les élèves d'un discours spontané à un discours organisé, conceptualisé. C'est le moment où les élèves apprennent à nommer, à dire les émotions, les difficultés, en un mot à s'approprier un vocabulaire qui ne leur est pas usuel. Ce faisant, en réutilisant les mots du texte repérés et organisés, ils commencent à construire des réseaux de signification qui leur serviront à mettre en relation des indices divers, à généraliser en vue de construire les concepts visés par la séquence (guerre totale, « brutalisation », déshumanisation), concepts qui établissent « une passerelle entre individu et collectivité, entre expérience personnelle et savoir universel »⁶.

A ce niveau du travail le texte est considéré comme un témoignage permettant de concevoir les forces en présence. Dans un second temps, le texte va être envisagé comme un point de vue, celui des poilus sur le front et sur l'arrière, et ce, à partir de deux observations différentes : d'une part des marques textuelles de l'énonciation permettant de savoir de quel point de vue l'auteur se place pour décrire, (nous/ les autres, ils) ; d'autre part, en comparant à l'aide d'un tableau, les informations données par le texte à celles que l'on trouve dans d'autres supports (photographies, images, bandes dessinées) qui étend la vision au delà de ce qui se passe « au front ». Ces documents permettent d'établir la liste de tout ce qui est impliqué dans l'effort de guerre. La constitution de cette liste est intéressante car elle oblige les élèves à nommer ce qu'ils voient et à rapprocher des documents différents, opérant ainsi un travail de globalisation à partir des faits particuliers présentés. Les éléments de la liste sont d'abord regroupés en tableau pour permettre de comparer le point de vue des poilus à ce que les autres documents présentent du rôle de l'arrière. Organisés en schéma, ils donnent une vision dynamique de l'ensemble. (voir annexe). La liste, le tableau, le schéma constituent ici des écrits intermédiaires qui facilitent le passage à l'abstraction par regroupement d'éléments « mettant l'accent sur la relation logique »⁷ préparant ainsi des démarches de catégorisation qui conduisent au concept. Ainsi se constitue progressivement pour les élèves le concept de guerre totale. La synthèse du travail se fait à travers un travail d'écriture car « écrire est heuristique, [...] c'est une aide à la pensée et, parfois, un moyen de la faire advenir [...] »⁸

Le **but** de l'historien est donc de comprendre les hommes du passé, ce qu'ils ont vécu, ce qu'ils pensaient. Pour cela, il doit effectuer un effort pour se mettre à la place des acteurs concernés et percevoir leur mode de pensée, si éloigné soit-il du nôtre, leurs façons et leurs raisons d'agir. Les textes sont ainsi utilisés à des fins extérieures à eux, sans pour autant être considérés comme transparents au réel. Ils peuvent être envisagés, comme le montre l'exemple présenté, soit comme témoignage permettant de se construire une représentation du passé, soit comme un point de vue donné sur le monde. Comme le but essentiel est de comprendre comment vivaient les hommes du passé, ce qu'ils pensaient, leur évaluation des choses et les raisons pour lesquelles ils ont pris telle ou telle décision, la tentation est grande, en situation scolaire, de donner aux élèves des textes courts, découpés de telle sorte qu'ils puissent découvrir l'élément que le professeur veut qu'ils y trouvent, créant ainsi l'illusion de la transparence des textes au réel du passé. Pour éviter cette dérive, il est alors nécessaire d'analyser les conditions de production de tel ou tel texte, l'énonciation, c'est-à-dire le rapport que le locuteur entretient avec son énoncé et avec son récepteur éventuel, le point de vue que l'auteur construit sur ce qu'il dit. Cette étude commune au français et à l'histoire n'a cependant pas, nous le verrons plus loin, la même fonction : en histoire, elle permet de

prendre de la distance par rapport à ce qui est dit et de resituer le document dans le jeu des rapports de force qui s'opposent à un moment donné.

Ces textes portent le plus souvent sur des faits, des événements isolés, sur des déclarations liées à des situations particulières, mais ce ne sont pas ces dernières qui importent à l'historien. Car si l'on veut que les élèves comprennent la façon de vivre des hommes du passé, il est important qu'ils puissent rapprocher ce que présente tel ou tel texte d'autres éléments visant à « introduire un certain degré d'ordre et d'unité dans le chaos des événements et des causes spécifiques »⁹. Ce mouvement de « généralisation » qui tire le texte vers l'extérieur de lui-même est caractéristique d'une démarche historique (même s'il s'applique dans d'autres disciplines scientifiques comme la physique ou la biologie, avec des spécificités propres à chacune d'elles), il permet de caractériser non pas la vie de tel ou tel individu désigné par un nom propre, mais celle d'un ensemble d'individus, (ici, les poilus) à une époque donnée.

Les professeurs choisissent donc des textes pour que s'élaborent ces généralisations. Il s'agit de textes qu'ils soient publics (déclarations, articles, discours politiques...) ou privés (correspondance, journaux intimes...), mais aussi de stèles, d'objets (vases, monuments...) ou d'images. Ces supports de lecture n'ont pas, la plus part du temps, été produits comme documents historiques, mais leur utilisation dans cette discipline leur donne ce **statut**¹⁰. Les élèves ont donc à faire un travail complexe. Il leur faut reconnaître un document, en le différenciant d'un schéma ou d'un graphique, en extraire des informations, s'interroger sur l'auteur, son rapport à ce qu'il dit, la façon dont il en parle, le contexte dans lequel le texte a été produit. Puis il leur faudra mettre ces informations en relation avec d'autres pour en comprendre le sens et interpréter ce qui caractérise le comportement des hommes du passé à ce moment.

Ces diverses activités intellectuelles restent le plus souvent implicites alors qu'elles constituent le socle sur lequel se construit cette discipline, même si une discipline ne se définit pas seulement par sa façon de lire ! Mais elles ne peuvent être aisément verbalisées ou expliquées à des élèves qui doivent néanmoins en faire l'expérience notamment dans leur comportement de lecteur en histoire.

Qu'en est-il du français. Partons d'un exemple : celui qui a été proposé en stage, faute de pouvoir être testé dans les classes. L'objectif était de mettre l'accent sur les spécificités des démarches disciplinaires à travers une thématique commune et de faire prendre conscience aux élèves des différentes démarches et des questionnements propres à chacune d'elles. Remarquons que si le programme d'histoire impose pour l'étude de cette période l'acquisition du concept de guerre totale, il n'en est pas de même en français et l'enseignant est libre de situer cette étude (au demeurant non obligatoire) dans la perspective de son choix. L'œuvre choisie sera, ici, différente de celle qui a été présentée en histoire pour deux raisons : d'une part, les extraits proposés, trop courts ou tronqués ne se prêtent pas à l'analyse en français, d'autre part parce qu'un texte plus « littéraire » permet de mieux appréhender la spécificité du français- ce qui est notre objectif à ce moment. Le choix se porte donc sur *Le Feu* de H. Barbusse, écrit dans un contexte similaire à celui de *Les Croix de bois*, pouvant ainsi permettre une comparaison.

Pour que l'analyse de l'extrait prenne sens, la lecture de l'œuvre complète est proposée à quelques élèves volontaires (la lecture du texte entier étant trop difficile pour une classe de troisième ordinaire) afin qu'ils en fassent un exposé oral devant la classe. C'est le moment de présenter le genre dans lequel l'œuvre s'inscrit, son ambiguïté, son rôle, le contexte de production dans lequel elle s'insère, son effet sur le public, l'impact de son livre et l'évolution de la réception. Puis le travail se centre sur un extrait : le début du chapitre II, ...jusqu'à « lorsqu'on écoute » soit sept paragraphes de longueur variable. ([voir le début de](#)

l'extrait en annexe : les contraintes liées aux droits de reproduction ne nous permettent pas de le reproduire tout entier)

Le choix du passage à étudier est délicat, puisqu'il doit constituer un ensemble significatif, permettre de rattacher ce passage à l'ensemble de l'œuvre et de cerner les choix sémantiques et éthiques de H. Barbusse, c'est-à-dire de saisir ce que l'auteur cherche à faire partager à son lecteur du point de vue du sens de ce qu'il raconte et des valeurs que cela suppose. Le passage choisi appartient à un registre « littéraire » allant d'une présentation intemporelle de la guerre à l'apparition progressive des protagonistes du récit : le narrateur et ses compagnons. Il s'agit d'un topos, banal dans son projet, puisqu'il présente le cadre dans lequel se trouvent les personnages. Ce qui sera étudié, c'est la façon dont le paysage est décrit, le rôle de cette description dans l'économie du livre.

En fait, le texte risque d'apparaître comme déroutant aux élèves par la place qu'il occupe dans le livre (début du chapitre II) et par la façon dont la situation est présentée. Un premier moment après la lecture du texte consistera donc à laisser aux élèves le temps de dire leur étonnement, leurs questions, leurs refus de lecture éventuels, leurs projections sur le texte, leurs identifications - mouvements normaux de sujets pris dans une histoire individuelle et sociale. L'échange entre eux est un moment essentiel : c'est celui d'une expression spontanée de réactions au texte, d'une première verbalisation de ce que ce dernier leur propose. Ce faisant les élèves se situent comme sujets d'une expérience affective et culturelle qu'ils doivent assumer s'ils acceptent de prendre le risque de la communiquer. Moment délicat puisqu'il met en évidence le dialogue que le lecteur entretient avec le texte et par là même, sa conception du monde. Moment délicat aussi pour l'enseignant qui doit respecter la parole individuelle s'il veut qu'elle surgisse dans l'espace collectif. Face à cette recherche d'interprétation, l'enseignant note au tableau ces diverses remarques, leur donnant un rôle et une place dans la classe remarques sur lesquelles il reviendra à la fin de l'analyse. Ainsi il peut mettre en évidence les contradictions entre les appréciations proposées et faire remarquer l'opacité du texte et les noeuds sur lesquels il pourra appuyer son travail.¹¹

Dans l'espace de cet article, afin de dégager la spécificité de la lecture en français, nous ne mettrons l'accent que sur les deux premiers paragraphes, qui permettent de montrer comment le travail d'écriture de l'écrivain entraîne le lecteur dans l'univers particulier que l'auteur veut créer et nous le rattacherons à l'organisation globale du passage pour en montrer la cohérence.

Exemple d'une lecture littéraire de l'extrait

Organisés autour d'une comparaison : explosion /orage, et d'une métaphore (les oiseaux évoqués suggère qu'il s'agit d'avions), les deux premiers paragraphes présentent un parcours visuel qui relie les quatre éléments : le ciel (air), le feu, la terre, (l'eau apparaissant au troisième paragraphe) donnant d'emblée à l'objet décrit une dimension qui le dépasse et le rattache davantage à une vision philosophique plutôt que réaliste. Mais ce qui est décrit met la raison en échec car tous les éléments s'interpénètrent et se confondent : le bruit et la lumière, le jour et la nuit, la mécanique et le naturel, chaque catégorie pénétrant l'autre : « une colonne de feu dans le reste de nuit et une colonne de nuée dans ce qu'il y a déjà de jour », (c'est nous qui soulignons) comme si la violence annulait les catégories distinctes de la pensée. Cette violence est exprimée à la fois par le vocabulaire (explosion, coup, feu, terrible, puissante) mais aussi par les évocations prises au plus profond de la mémoire de l'humanité. Qu'il s'agisse de l'orage évoquant à soi seul les dieux fondateurs des grands mythes antiques (Zeus et Yavhé), de « l'haleine puissante et saccadée » qu'on prête aux dragons de Perceval, ou

encore de la « colonne de nuées » qui guide les Hébreux lors de l'Exode et « des colonnes de feu » qui évoquent l'Apocalypse, ces références saturent le texte. Elles situent la description dans la perspective des textes antiques lui conférant à son tour une dimension héroïque créant ainsi chez le lecteur des sentiments mêlés d'angoisse qui inscrivent ainsi le texte, dès le début de l'œuvre, dans les moments fondateurs de l'humanité : à la fois l'espoir contenu dans l'Exode et la terreur suscitée par les récits de l'Apocalypse¹².

Ainsi, ces comparaisons imputant les actions en cours à des forces non humaines « les coups de tonnerre, le feu, les nuées, les oiseaux... [qui] peuplent [le ciel] » crée l'illusion d'un cataclysme auquel l'homme semble assister sans y participer. L'absence de personnages explicitement notés donne au paysage une forte puissance évocatrice, créant un monde déserté, hors du temps, sans passé, ni avenir. Cette impression est d'autant plus prégnante pour le lecteur que le texte est au présent, temps des énoncés qui impliquent les partenaires de l'échange (ici, auteur et lecteur) et créent une certaine tension entre eux¹³. Or, *Le feu* se présente comme un roman, dans lequel les partenaires de l'échange ne sont pas censés être impliqués (ce qui ferait attendre un système temporel organisé autour du passé simple). Cependant, il a les marques du roman (description, dialogue, personnages, actions...), il est ainsi nommé par son auteur, mais son sous-titre *Journal d'une escouade* suggère une relation différente au lecteur, bien qu'aucune marque du genre « journal » n'apparaisse. Le présent ici, ainsi que le sous-titre ont bien pour fonction, de marquer à la fois l'intemporalité et d'impliquer le lecteur dans ce qui est présenté donnant au texte et à ce qu'il décrit une acuité particulière.

Continuons notre exploration : non seulement le texte n'emprunte pas la piste du réalisme, mais il fonde la description à partir d'un point de vue qui est une façon de lire le monde, de le décrire.¹⁴ Ainsi le terme « terrible » qualifiant le vol d'oiseaux renvoie à un jugement de valeur révélateur de la présence d'un regard (celui du narrateur, anonyme jusqu'à ce point du texte) sans pour autant faire exister une présence humaine que l'écriture suppose, mais n'instaure pas comme telle, laissant l'espace vide de tout personnage porteur de cette perception. Se met alors en place un procès de perception angoissant pour le lecteur du fait de la distorsion des sensations « qu'on entend sans les voir ». Se crée ainsi chez le lecteur un sentiment d'anomie concernant ce qui est décrit et ce qui se passe et un sentiment de vide qui confère au paysage l'impression que l'humanité a disparu de la terre ne laissant en présence que les quatre éléments. Ce n'est que progressivement au paragraphe (4) que va se révéler plus nettement une présence humaine sortie des « longs fossés », définie seulement par la marche et les odeurs qu'il dégage, l'humain n'étant plus qu'une mécanique.

En fait c'est l'apparition progressive de l'humain qui organise le passage tout entier. Cette apparition se fait à travers des points de vue différents insérant progressivement les protagonistes dans le Chaos initial. Tout d'abord, celui-ci est présenté à partir d'un narrateur anonyme, qui apparaît sous la forme d'un « on », et dont on a déjà décelé la présence dans le choix des caractérisations concernant le paysage, la guerre et progressivement les sensations humaines. Puis c'est un narrateur identifié (si l'on peut dire, puisque son identité n'est pas donnée) qui revendique le discours émis par un « je », se définissant essentiellement comme un regard « je vois... », mais, aussi, comme participant d'une espèce mi-animale mi-humaine « des espèces d'ours qui pataugent et grognent C'est nous. » Ce mouvement de mise à distance et de participation au groupe fonde l'existence d'une humanité particulière soumise à des conditions extrêmes dont nul ne peut s'extraire, pas même le narrateur qui participe de l'action et n'est pas seulement observateur. Ainsi, se construit un système de valeurs propre au texte (égalité des êtres malgré les dégradations physiques, engagement dans la tourmente...). Mais, très vite, le retour du « nous » au « on » évoque « ce tiers collectif dont l'identité est indéterminée du fait qu'il représente un ensemble dans lequel chaque individu se confond avec les autres ».¹⁵ Ici, les personnages à peine entrevus, sont rejetés dans

l'anonymat de la perception « on perçoit », « on n'entend cela que lorsqu'on écoute » ou dans une situation invivable « on est enterré... ». Cependant cet effet est entrecoupé par un autre procédé plus impliquant pour le lecteur : la confrontation des personnages désignés par le pronom « nous » invitant le lecteur à s'intégrer dans le groupe avec un phénomène dont l'origine est incertaine, « Au dessus de nous, ça crépite, ça roule par longues rafales ou par coups séparés ». La forme « ça » familière dans son utilisation suggère une violence d'autant plus grande qu'elle semble indéterminée et non maîtrisable. On voit que les changements de points de vue dans ce passage créent des effets de sens visant à renforcer l'impression d'extrême violence et d'impuissance des hommes qui y sont confrontés en même temps que l'impossibilité d'y échapper. C'est dans ces jeux de langage qu'on peut tenter d'imaginer les questions qui ont présidé à l'écriture de l'œuvre : comment dire l'horreur de la guerre ? Comment répondre au discours sur l'héroïsme et la patrie qui a fait l'essentiel de la propagande ?

Pour être plus précis, il faudrait analyser les effets poétiques du texte (allitérations, répétitions anaphoriques...) et leur rôle dans la construction du monde et dans les émotions suscitées ainsi que bien d'autres pistes que d'autres lecteurs retiendraient. Il faudrait aussi voir comment ce passage construit, avec les paragraphes suivants, un cadre descriptif et éthique en rupture avec ce que la « littérature de guerre » avait voulu créer. L'espace de l'article ne permettant pas un tel développement, notons seulement que l'analyse proposée ici n'est, comme toute analyse de texte, que le résultat du dialogue, situé dans un contexte socio-historique donné, entre un lecteur et les marques du texte. Cette analyse ne se veut donc pas modélisante, mais fonctionne comme un « zoom » à visée explicative. Il n'est pas question de considérer cette présentation comme unique, ni comme une façon de procéder avec les élèves : elle n'est que le travail de préparation d'un enseignant donné. En classe, il faudrait choisir entre plusieurs démarches : celle qui repère les grands axes (en partant de l'observation des élèves) et les organise pour approfondir les lignes de force du texte et en dégager des pistes interprétatives. Il s'agit de la lecture méthodique. Celle qui, par écrit, construit une argumentation serrée visant à présenter une ou plusieurs interprétations du texte : c'est le commentaire composé. Enfin celle qui choisit de mettre à jour les réactions du lecteur au fil du texte, c'est la lecture linéaire moins pratiquée aujourd'hui. Ces démarches ne sont pas choisies au hasard, elles dépendent des objectifs de l'enseignant à un moment donné de la scolarité et doivent avoir fait l'objet d'apprentissages répétés.

Ainsi, ce qui est en jeu en français¹⁶, c'est **une** lecture qui prend conscience d'elle-même, de ses points d'appui, des effets que produisent les indices retenus par le lecteur. Elle suppose un sujet lecteur capable, à la fois, d'élaborer un monde imaginaire à partir des indices donnés par le texte, monde dans lequel il s'installe et qui suscite en lui des émotions parfois intenses, c'est la « lecture référentielle » ; de s'interroger sur le regard que porte le texte sur le monde, sur la valeur symbolique de ce que le texte organise ; capable enfin d'analyser les stratégies du texte, pour en approfondir le sens, « mettant en évidence le travail de la langue qui porte le discours à l'extrême de la polysémisation »¹⁷. Ce triple mouvement existe chez tout lecteur, dès qu'il y a lecture. Il interprète, s'arrête pour juger, savourer, se pose des questions, fait un retour sur sa propre expérience sans toujours être conscient de ses façons de faire. Le travail de la discipline en lecture vise d'une part à mettre en place des habitudes de lectures : pratiques personnelles et « pratiques artisanales (relire, s'arrêter, reprendre sa lecture, marquer sa lecture au fil du texte) »¹⁸ que les programmes nomment lecture cursive que nous ne détaillerons pas ici. Il consiste, d'autre part, à rendre les élèves conscients de ces mouvements, à les leur faire verbaliser pour aller plus loin et, s'emparant des outils d'analyse que l'école propose, rendre compte de leur lecture, la contrôler pour ne pas se laisser emporter par le texte ni projeter sur lui leurs propres rêveries. Il n'existe cependant pas d'antériorité de

tel ou tel mouvement ni au cours de la lecture, ni dans la pratique pédagogique. Tous ces mouvements doivent être enseignés conjointement dès le début de l'apprentissage. Ce dont il est question, c'est de permettre à chaque lecteur de dire sa première interprétation, que l'enseignant doit faire évoluer par la confrontation à d'autres ou par l'approfondissement du texte. Il importe donc d'élaborer l'interprétation la plus fine du texte étudié ouvrant à chaque lecteur des pistes de réflexion et d'émotion qu'une première lecture un peu rapide aurait négligée. L'étude du texte est à elle-même sa propre fin.

Il ne s'agit pas, comme en histoire de généraliser des exemples particuliers pour comprendre comment vivaient les hommes du passé, mais de montrer comment par une certaine utilisation du langage, par le déploiement des symboles et par les évocations qu'ils suscitent, l'écrivain donne au particulier une valeur universelle et renvoient aux grandes questions métaphysiques et éthiques. Les mouvements intellectuels engagés dans chaque discipline sont différents : dans le premier cas, il passe par un mouvement de généralisation par analogie, dans le second, il suppose la convocation au cours de la lecture de registres divers d'ordre langagier, patrimonial, culturel et affectif à mettre en relation avec telle organisation du récit, telle métaphore, telle série lexicale, avec une façon de voir le monde, de l'organiser, de le comprendre. Ce qui suppose que l'élève a saisi que l'écriture de fiction ne consiste pas à fixer par écrit une histoire plus ou moins véridique, mais que le texte est une construction dont les divers éléments s'organisent pour produire du sens et interroger l'opinion commune sur un sujet donné. Cependant, l'interprète ne cherche pas à retrouver un sens auquel l'écrivain aurait pensé, mais à déployer les significations qu'il a repérées en fonction de sa place de lecteur situé historiquement et socialement.

En fait, le dialogue qui s'instaure entre le texte et le lecteur implique que celui-ci convoque pour l'établir des connaissances d'origine diverse, appartenant à des univers de connaissances très étendus et parfois très personnels. Or, les textes ne sont pas isolés. Ils dialoguent entre eux : ils peuvent être différents dans leur écriture, même si leurs fonctions sont similaires ou se répondent à travers les époques, en se citant, se parodiant... Le lecteur ne doit donc pas seulement faire appel à des connaissances accumulées, mais doit aussi les mettre en perspective de telle sorte que puisse être dégagé le sens qu'il donne au texte. Il s'insère alors dans le dialogue qui lui réserve une part importante d'interprétation du fait des jeux de langage qu'implique tout texte littéraire. Il pourra ainsi construire l'univers imaginaire proposé, « passer d'une lecture heuristique où s'effectue une première saisie du texte à une lecture herméneutique dans laquelle les éléments perçus jouent entre eux et prennent sens. »¹⁹ Il pourra, peut-être, mettre à distance les « stratégies du texte », pour voir en quoi elles travaillent à créer des émotions.

Mais chaque lecteur du fait même de son expérience personnelle ne perçoit, à la première lecture du moins, qu'une part limitée des propositions de sens du texte. Le travail de la discipline va consister à enrichir sa vision, à la compléter, à la reprendre, en utilisant les diverses interprétations du texte et en les comparant (à condition qu'elles soient argumentées et fondées sur des indices textuels) et en introduisant des connaissances extérieures qui permettent une réflexion approfondie des élèves sur le texte. Les apports de l'enseignant vont alors se situer à plusieurs niveaux. Il pourra donner aux élèves des textes au motif similaire. Ainsi la comparaison avec un passage de R. Dorgelès, dans *Les croix de bois* montre une insertion et une visée radicalement différente (Edition de poche page 33). Il pourra aussi les confronter à des textes permettant d'identifier les traces d'intertextualité. Ceux-ci inscrivent le texte à étudier dans des réseaux divers, ce qui initie les élèves à l'établissement de liens, base de toute culture. Il pourra encore les faire travailler sur les marques linguistiques envisagées comme outils d'interprétation. Les « outils » forgés par d'autres disciplines comme la linguistique, la poétique, la rhétorique... permettent d'établir les preuves de l'interprétation que le lecteur donne du texte. Ce sont des indices internes au texte (choix du genre, champ

lexical, énonciation, figures de style....) qui, mis en relation les uns avec les autres ou reliés à ceux d'autres textes, fondent cette interprétation. Ces démarches pédagogiques ont à être nuancées selon l'âge des élèves, mais elles ne contredisent pas le travail d'échange initial décrit plus haut, elles le complètent : elles permettent aux élèves un déplacement par rapport à leur interprétation initiale ainsi que la verbalisation de la nouvelle interprétation. Elles les initient progressivement à cette pratique langagière spécifique qu'est le commentaire de texte, discours, certes, construit à partir d'un autre discours, mais dont la pratique s'avère délicate. Il s'agit, d'une part de « démêler les relations que le texte a pu tisser avec le monde qu'il dessine, son public, son auteur, le monde littéraire et social [...] mais il faut aussi reconnaître, objectiver l'émotion esthétique ressentie, les effets perçus et pour cela déconstruire, déjouer le canevas serré des mots du texte. Une telle démarche nécessite de conjuguer des savoirs d'origine scolaire, issus de l'expérience quotidienne, savante ou artistique. »²⁰ Par ailleurs, il leur faudra soit élaborer un discours critique soit s'essayer à l'écriture créative, chacun supposant de la part de l'élève qu'il assume ses choix et accepte de les voir questionnés s'instituant ainsi comme sujet de sa lecture et de son écriture.

On comprend ainsi que la posture de lecture (et celle d'écriture qui en découle) est différente en français et en histoire, mais que ces différences, entre les deux disciplines, restées le plus souvent implicites, conduisent parfois les élèves à utiliser dans une discipline les méthodes apprises dans une autre, celles-ci se révélant alors totalement inadéquates. Il est donc important de ne pas laisser croire aux élèves que lire est une seule et même chose, quelle que soit la situation. Cette nécessaire découverte ne peut être expliquée par les enseignants car les divers points abordés ici concernent l'épistémologie des disciplines. On aura donc à cœur, non de le leur dire, mais de les conduire progressivement à cette prise de conscience par la verbalisation collective des démarches mises en œuvre. Notons cependant que ces quelques pages n'épuisent pas le sujet, loin s'en faut, et n'ont pour fonction que de permettre aux enseignants de disciplines différentes d'initier un dialogue qui ne peut que s'enrichir en s'approfondissant par l'expérience collective.

Marie-France FAURE

¹ R. Lartigue Vers la lecture littéraire - cycle 3- CRDP de l'académie de Créteil, col. Argos, 2001, page 35.

² R. Goigou 2000 page 90

³ R. Lartigue : o.c

⁴ M. Dabène et F. Quiet, La compréhension des textes au collège, CRDP de Grenoble et Delagrave, col. 36, 1999 Page 120-121

⁵ La séquence a effectivement été mise en oeuvre en histoire par Loïc Doléans au collège Picasso de Champs-sur-Marne (77). C'est ce qui a conduit MF Faure, en stage avec lui à Othis à concevoir la partie français non testée avec les élèves. Loïc Doléans est maintenant en poste dans l'académie de Lyon.

⁶ A. Decron : communication au colloque de Bordeaux, 2003, (à paraître)

⁷ G. Vigner : « Ecriture et savoir » in *Des pratiques de l'écrit*, Le français dans le monde Numéro spécial février/mars 1993

⁸ F. Audigier : « L'écrit en histoire et en géographie dans l'enseignement primaire et secondaire français » in *La lettre de la DFLM* N° 26

⁹ E.H.Carr : *Qu'est-ce que l'histoire ?* Editions de la découverte, 1988, 10/18, page 150

¹⁰ Notons qu'en français en revanche, la plupart des textes étudiés ont été écrits pour être publiés et lus par un large public : ils ne changent pas complètement de statut en pénétrant dans la classe, sauf lorsqu'ils sont réduits à des extraits collectés dans un manuel qui tend à leur faire perdre toute identité : « l'objet de notre lecture est un objet-produit, donné et reçu comme littéraire à un moment donné en un lieu social donné » J.Peytard : « Instances et entailles du texte littéraire » in *Littérature et classe de langue*, LAL, Hatier, Paris, 1982

¹¹ Il est impossible de dire ici (et pour cause) ce que les élèves auraient retenu. Contentons-nous de citer les pistes de travail (base du travail de préparation de l'enseignant) que ce dernier aurait orchestré en fonction des réactions des élèves et donc sans ordre prévisible.

¹² On sait quel espoir de changement politique et social H. Barbusse attribuait à la première guerre mondiale

¹³ voir H. Weinrich : *Le temps*, Editions du Seuil, 1973

¹⁴ Selon le dictionnaire Robert (cité par A. Rabatel, 1998, page16) le point de vue est « un ensemble d'objets sur lequel la vue s'arrête » « une opinion particulière » Ces deux définitions s'articulent car « il n'existe pas[...] de perception qui se limite à la saisie des objets sans rien nous dire du sujet percevant, au niveau de l'expression linguistique » (idem). On remarquera que la notion de point de vue diffère selon qu'elle est utilisée en histoire ou en français, ou plus exactement que le texte est « discours » assumé par son auteur ou un récit. Dans le premier cas (article de journal, discours à la chambre ou radiophonique, mémoires, notes de synthèse...), le point de vue est assumé directement par l'auteur lui-même, tandis que dans le deuxième cas, l'instance énonciatrice est assumée tantôt par un narrateur (plus ou moins identifié dans le texte et toujours distinct de l'auteur) tantôt par un personnage, les articulations entre ces deux instances étant infinies. Dans ce cas, le point de vue est constitutif de la narration et constitue une des modalités de l'écriture.

¹⁵ P. Charaudeau : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette,1992

¹⁶ discipline qui ne se limite pas à la lecture de texte littéraire, mais associe cette démarche à un travail sur la langue, sur l'écriture...

¹⁷ J.Peytard, S.Moirand : *Discours et enseignement du français*, Hachette FLE, Vanves, 1992

¹⁸ JM Privat : abstract de son intervention le 5 juin 2002 dans l'académie de Créteil.

¹⁹ A. Armand : « Littérature de jeunesse et lecture littéraire » in *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*. MEN, CRDP de l'académie de Versailles, 2001

²⁰ E. Bautier, J.Y. Rochex : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Armand Colin, Paris 1998

DANS LA TERRE

Le grand ciel pâle se peuple de coups de tonnerre : chaque explosion montre à la fois, tombant d'un éclair roux, une colonne de feu dans le reste de nuit et une colonne de nuée dans ce qu'il y a déjà de jour.

Là-haut, très haut, très loin, un vol d'oiseaux terribles, à l'haleine puissante et saccadée, qu'on entend sans les voir, monte en cercle pour regarder la terre.

La terre ! Le désert commence à apparaître, immense et plein d'eau, sous la longue désolation de l'aube. Des mares, des entonnoirs, dont la bise aiguë de l'extrême matin pince et fait frissonner l'eau ; des pistes tracées par les troupes et les convois nocturnes dans ces champs de stérilité et qui sont striées d'ornières luisant comme des rails d'acier dans la clarté pauvre ; des amas de boue où se dressent çà et là quelques piquets cassés, des chevalets en x, disloqués, des paquets de fil de fer roulés, tortillés, en buissons. Avec ses bancs de vase et ses flaques, on dirait une toile grise démesurée qui flotte sur la mer, immergée par endroits. Il ne pleut pas, mais tout est mouillé, suintant, lavé, naufragé, et la lumière blafarde a l'air de couler.

On distingue de longs fossés en lacis où le résidu de nuit s'accumule. C'est la tranchée. Le fond en est tapissé d'une couche visqueuse d'où le pied se décolle à chaque pas avec bruit, et qui sent mauvais autour de chaque abri, à cause de l'urine de la nuit. Les trous