

# **L'explication linéaire : des cheminements à revisiter pour former un élève "suffisant lecteur" à l'oral**

## **Auteurs et autrices :**

Leïla Platz, lycée international, Saint-Germain-en-Laye  
Céline Calmet, Lycée Joliot-Curie, Nanterre  
Lionel Garcia, Lycée Marie Curie, Versailles  
Maud Carlier-Sirat, Lycée Jean-Jacques Rousseau, Sarcelles  
Laurent Bernal, Lycée Clément Ader, Athis-Mons  
Ingrid Mary, lycée Gustave Monod, Enghien-les-Bains

**Formation de Formateurs Lycée, Académie de Versailles  
Mars 2022**

L'esprit et la visée de l'exercice de l'explication linéaire, remis au goût du jour par les nouveaux programmes, sont de mettre les élèves en situation d'acquérir une autonomie intellectuelle dans l'interprétation d'un texte et de les rendre capables d'une lecture authentique et personnelle. Les documents officiels le présentent ainsi :

*« L'explication de texte au lycée a pour enjeu de former de suffisants lecteurs, autrement dit des lecteurs devenus conscients de la façon dont ils reçoivent les textes et par là capables d'en entendre et d'en restituer, avec plus ou moins de précision et de finesse, la singularité<sup>1</sup>. »*

A cet égard, les rapports de jury de la session des EAF de juin 2021 dans l'académie de Versailles ont mis en lumière plusieurs difficultés :

- La récitation d'un cours laissant de côté le texte expliqué,
- L'émiettement des remarques perdant de vue le sens global du texte,
- L'exercice purement oratoire sans véritable appropriation.

Ces écueils suscitent un questionnement sur nos pratiques ordinaires de l'explication linéaire. Comment cet exercice peut-il conduire les élèves à s'autoriser un regard autonome sur les textes littéraires, à forger un esprit critique et une sensibilité esthétique ? Comment peut-il être mis au service de ces objectifs fondamentaux dans l'enseignement des lettres ? Enfin, comment ces objectifs peuvent-ils nourrir la préparation de l'examen ?

Une des pistes possibles est d'infléchir les contraintes mêmes de l'exercice pour les tourner en avantages. La spécificité de l'étude "linéaire" présente en effet des écueils dont il faut être conscient : "la tentation de la paraphrase, encouragée par la décomposition du texte en brèves unités, et une certaine myopie, sur un texte que l'on

---

<sup>1</sup> *Ressources d'accompagnement des programmes*, « L'explication linéaire : présentation », juillet 2019, <https://eduscol.education.fr/document/24373/download>

regarde de trop près pour en révéler suffisamment les lignes de force<sup>2</sup>". Pourtant, "en affirmant la priorité du texte sur la voix du commentateur, elle est un exercice unique de *soumission active*, et une invitation précieuse à la modestie critique. Elle ménage la possibilité d'une recherche toujours inquiète, d'une interrogation toujours ouverte. Celui qui explique pas à pas consent à la précarité ; il préfère l'exigence de l'œuvre à la cohérence forcée de l'analyse<sup>3</sup>." Ainsi, en considérant l'explication linéaire comme un discours "modeste", jamais définitif ni clos sur lui-même, on ouvre des perspectives sur le travail du texte qui laissent à chacun, professeur comme élève, la possibilité de le redécouvrir à chaque fois qu'il est remis en jeu.

Cet article se propose d'envisager le travail concret des enseignants et des classes à travers des pratiques qui favorisent la redécouverte des textes. À y regarder de près, l'explication linéaire présente plusieurs facettes qui peuvent être successivement observées comme autant d'étapes dans son élaboration. Il paraît en effet intéressant de séquencer son travail en quatre phases corrélées les unes aux autres :

1. Le travail du professeur sur un texte qui sera expliqué en classe avec les élèves.
2. Les activités du cours qui conduisent les élèves vers la découverte et l'étude linéaire de ce texte.
3. La constitution d'un support de mémorisation qui servira aux élèves à ressaisir les activités de la séance.
4. La restitution par l'élève, à l'oral, d'un travail d'explication en vue ou au moment de l'examen.

Ces quatre aspects de l'exercice, envisagés dans un ordre chronologique, constituent ainsi des moments intéressants dans la relation d'interdépendance qu'ils entretiennent entre eux. Chacun de ces moments constitue un prisme à travers lequel les autres phases du travail peuvent être envisagées. Il suppose une diversité de pratiques effectives tant du professeur à son bureau que des élèves dans les classes et à la maison.

La présentation que nous proposons, en séquencant l'explication linéaire en différentes phases de travail, ne conduit donc pas à une prescription de pratiques mais d'abord à leur description, dans le but de clarifier les attentes, les objectifs et la cohérence de l'exercice dans son entier. Nous souhaitons ainsi éviter qu'une phase ne surdétermine toutes les autres.

En les interrogeant chacune à leur tour et en les illustrant avec des exemples de pratiques, nous proposons de mettre en lumière plusieurs chemins possibles d'une phase à l'autre, invitant à la diversité des usages dans la mise en œuvre de l'explication linéaire.

---

<sup>2</sup> Daniel Bergez, *L'Explication de texte littéraire* (2<sup>ème</sup> édition), Paris : Dunod, 2016, p. 23.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 24.

# Phase 1 : Le travail du professeur "au bureau"

Quand le professeur prépare une explication linéaire à son bureau, quelle est sa préoccupation ? On peut supposer qu'il cherche à se mettre en condition d'accueillir les propositions des élèves émergeant de leur travail effectif sur le texte, et qu'il se prépare à leur faire profiter de son expertise disciplinaire. Dans cette perspective, quelle mesure donner à la préparation de l'explication ? On peut imaginer un spectre recouvrant des pratiques diverses : la rédaction intégrale d'une explication, une annotation exhaustive autour d'un texte, des remarques éparses et non formalisées, le pari d'une préparation minimale ménageant la redécouverte spontanée du texte avec la classe. Quelle que soit sa place dans le spectre, la préparation "au bureau" reste nécessairement ouverte à la parole des élèves. Ainsi, le travail de cette phase 1 est pensé en vue de la phase 2, c'est-à-dire en vue de l'appropriation du texte par les élèves. Nous proposons ici des aperçus sur ce travail invisible du professeur.

## ***Céline : "Aujourd'hui, je n'utilise en classe que le texte annoté." (cf. annexe 1)***

La délimitation de l'extrait, qui prend vraiment sens dans l'étude d'une œuvre intégrale, est un temps important du travail au bureau et je réfléchis aussi beaucoup au moment de la séquence où l'explication aura lieu. Je commence toujours par travailler sur le texte en l'annotant beaucoup (couleurs, termes soulignés/encadrés, flèches...) et je rédige ensuite l'explication linéaire. Dans mes premières années d'enseignement, j'avais pour habitude de m'appuyer énormément sur le support rédigé mais je me suis rendu compte que cela desservait les élèves, car ils voulaient absolument écrire sous la dictée et laissaient complètement de côté le texte. Ils avaient « une belle trace écrite » mais finalement n'avaient pas fourni le travail nécessaire et attendu sur le texte. Aujourd'hui, je n'utilise en classe que le texte annoté : il permet aux élèves de réaliser que le texte est - et doit rester - au cœur de l'explication linéaire et ils peuvent davantage se l'approprier. De mon côté, j'ai anticipé les passages résistants, les moments du texte qui mériteront, lors du travail en classe, une explication plus dense. J'ai mis au second plan ce qui semblait plus accessoire. Le format de l'annotation reste souple, ouvert et permet d'accueillir les remarques et les interprétations des élèves.

Ce type de support ressemble, en fait, au travail préparatoire que les élèves auront à fournir au brouillon le jour de l'oral. Il épouse également la linéarité de la démarche. Mais il peut en revanche s'écarter radicalement de la démarche en classe, qui ne l'est pas forcément !

## ***Laurent : “Mon support me prépare à l'improvisation” (cf. annexe 2)***

Devant la page blanche de l'explication linéaire surgit un faisceau de questions : que faut-il préparer ? à quoi faut-il se préparer ? Si le temps de la classe est caractérisé par l'inattendu, il est aussi marqué par des attentes : les miennes, qui correspondent aux objectifs que j'ai fixés, celles des élèves, qui recouvrent en partie les objectifs explicités. Toutefois, ces objectifs ne constituent pas un point fixe : l'inattendu du déroulement d'une séance crée de nouvelles attentes, de nouvelles questions. Dans la solitude du travail préalable au temps de la classe, comment envisager le questionnement qui surgira de la lecture et de l'explication avec les élèves ? Ma préparation déterminera ma posture plus ou moins avertie, plus ou moins savante ou intuitive devant le texte et les questions que sa lecture suscite.

Concevant le support du cours (visuel 1), j'explore ce que j'ai à dire d'un texte, sa résistance à l'explication, mes propres ressources et résistances devant l'explication. Le support de ma parole, feuille composite de notes tapuscrites et manuscrites et d'images à projeter, de liens à suivre, me libère au moment d'interagir avec la classe : il prépare un ancrage pour la parole des élèves, anticipe sur les consignes de travail, m'autorise des moments de parole magistrale. Mon support me prépare à l'improvisation. Avec des élèves de 1ère technologique, il me semble nécessaire, en début d'année, de définir des cadres d'analyse dans le support que je propose aux élèves (visuel2). Mais mon objectif est que mon propre travail de préparation disparaisse progressivement de l'espace de la page de l'élève, pour que le sien y prenne une place de plus en plus importante (visuel 3). Je réfléchis à cette place en pensant à la manière dont elle va accompagner l'activité en classe sur le texte: encadrement des analyses par des pistes interprétatives, ouverture de l'interprétation par des analyses définies, éveil de l'imaginaire par une image ou élucidation d'un référent du texte, ou encore un texte situé au milieu d'une grande page blanche à remplir. La linéarité de l'explication offre en elle-même une stabilité qui permet à l'élève de créer au fur et à mesure de l'année ses propres repères dans la page.

## **Phase 2 : le travail du texte en classe**

Cette phase est centrale parce qu'elle met en jeu une lecture plurielle des textes : aux pistes envisagées par le professeur à son bureau, s'ajoutent celles que les élèves formulent, qui engagent une diversité d'interprétations. Cette diversité est une richesse pour l'interprétation du texte, une occasion pour les élèves de mettre en jeu leur sensibilité et leur autonomie de pensée. Elle représente aussi une certaine prise de risque pour l'enseignant, qui va devoir envisager, en temps réel, d'autres interprétations que la sienne ! La qualité de ce moment collectif dépend de nombreux facteurs.

Ainsi, quelles activités proposer pour faire émerger une réception plurielle du texte ? Que faire de cette diversité : comment favoriser la pluralité des interprétations

sans éparpiller le propos ? La préparation de l'exercice d'explication linéaire engage-t-elle forcément un *travail linéaire* du texte, en classe ?

En fonction des textes, des enseignants, des élèves, du moment dans l'année, on peut imaginer toute une palette d'activités qui seront essentielles pour que l'élève entre dans des textes parfois peu aisés, et se les approprie, capacité essentielle qui sera évaluée lors de l'oral du baccalauréat. Lecture à dévoilement progressif, débats interprétatifs, travaux de groupes, activité sur les supports de textes eux-mêmes, travail collectif sur plateforme collaborative type Edupad... Nombreuses sont les approches possibles; qui pourront permettre d'éviter, le jour de l'oral, l'écueil d'une récitation de cours sur un texte qui n'aura pas été compris.

***Lionel: "Une place toute particulière est donnée à la lecture à voix haute, afin de développer une relation authentique au texte et faciliter l'appropriation." (annexe 3)***

La place de la lecture et de la relecture à voix haute dans l'explication linéaire

L'explication est menée à l'oral par la classe (DU BELLAY, "Vu le soin ménager..."). Une place toute particulière est donnée à la lecture à voix haute, afin de développer une relation authentique au texte et faciliter l'appropriation. Deux secrétaires de séance prennent en note les remarques qui jaillissent.

La première étape de l'explication a pour objectif de prendre connaissance du texte en effectuant plusieurs lectures afin de le découvrir et de réunir les impressions et intuitions de lecture. Après une première lecture individuelle, silencieuse, puis la lecture du professeur, on donne plusieurs lectures de ce même texte à voix haute. Certains lisent ensuite les quatrains, et d'autres les tercets, une autre lecture consiste à lire à plusieurs en mettant en relief les anaphores, les reprises.

On profite de ces lectures pour apprécier la versification, sentir le rythme des vers, enfin pour dissiper, tous ensemble, les éventuels malentendus liés à la compréhension de tel ou tel mot, telle ou telle expression, les implicites (la présence du destinataire, "Magny", par exemple).

Les élèves s'aident du contexte et du cotexte pour aboutir au sens supposé des mots qui résistent. La deuxième étape s'intéresse aux mouvements du texte. Les élèves repèrent vite l'opposition entre les quatrains et les tercets : la volta fait passer l'énonciation du "je" du poète répondant à Magny à une présentation plus universelle de figures qui souffrent, avant un concetto qui offre métaphoriquement un retour sur la situation du poète. A la fin de l'explication, le texte est relu à voix haute puis nous cherchons ensemble, en guise de conclusion, ce qui fait l'intérêt et la singularité du texte. Je constate que plusieurs enjeux très pertinents ont été perçus. Il est nécessaire d'être attentif, à ce moment-là, à réserver un temps pour que les élèves rédigent individuellement une fiche de synthèse. En effet, le travail à l'oral est fécond mais comporte le risque d'être oublié pour l'épreuve. Quant à la lecture, elle est désormais

plus juste, plus pertinente, plus expressive. Les élèves prennent davantage le temps de lire, respectent mieux la ponctuation.

Le travail collégial d'interprétation a enrichi la lecture, lui a donné beaucoup de relief.

### ***Leïla : "Le travail sur les post-it favorise une construction concrète et imagée de l'interprétation, facilitant la démarche cognitive de classement des idées." (annexe 4)***

Cette activité engage les élèves à construire ensemble une interprétation du texte, qui va s'enrichir et se structurer progressivement par un travail concret sur des post-it.

Le premier temps s'appuie sur une lecture collective du texte. Le professeur élucide ainsi les éléments d'incompréhension et à partir des premières interprétations et des premiers questionnements, les élèves dégagent les différents mouvements. Cette première étape favorise une approche globale du texte. Elle est vraiment essentielle, parce qu'elle s'attache à chercher du sens au texte dans son ensemble, avant de le séparer artificiellement en différentes unités qui n'auraient pas de sens, sinon.

Dans un deuxième temps, les élèves, en petits groupes, commencent à travailler sur une partie du texte. Pour ce faire, ils disposent d'une grande feuille avec la partie du texte photocopiée et de *post-it* sur lesquels ils notent leurs idées. Ils rentrent véritablement dans l'interprétation minutieuse du texte, confrontent leurs analyses. Les feuilles passent ensuite de groupes en groupes et les élèves enrichissent à chaque fois les interprétations précédentes. Cette étape centrale développe une construction collective du sens, un échange dans le groupe et entre les groupes. Les interprétations se nourrissent et prennent corps. Le professeur passe dans les groupes, aide les élèves à affiner leurs analyses. Les échanges sont plus personnalisés et permettent une meilleure appropriation du texte.

Dans un troisième temps, chaque groupe reprend la partie qu'il a travaillée initialement, classe les *post-it* qui ont été déposés sur la feuille et propose une synthèse orale. C'est un moment où l'on *ressaisit* le sens de ce qui était éparé, émietté. Le professeur commente la synthèse orale, rajoute des éléments si besoin. Cette dernière étape a pour objectif de développer l'esprit de synthèse des élèves. Elle permet aussi d'éviter le morcellement des remarques.

Ce travail en groupe permet donc de faire émerger toutes les voix et d'engager de véritables débats interprétatifs. En outre, le travail sur les *post-it* favorise une construction concrète et imagée de l'interprétation, facilitant la démarche cognitive de classement des idées. En revanche, et je sais qu'ici je dois rester vigilante : il y a un vrai risque à matérialiser ainsi, afin que chacun puisse se spécialiser et partager ses recherches, un "découpage" du texte en différentes unités de sens, parce que l'on perd l'esprit d'une lecture linéaire, qui explore et construit le sens au fur et à mesure de la lecture d'un texte. Quand je fais travailler les élèves ainsi, je sais que je dois toujours,

dans toutes les étapes de l'activité, favoriser et insister sur ces moments d'élucidation ou de ressaisissement, afin d'éviter au mieux les risques d'émiettement du sens.

## **PHASE 3: L'outil de mémorisation de l'élève**

### **Quel ressaisissement du travail en classe par les élèves ?**

Les difficultés de prise de notes des élèves, la multiplicité des interactions dans une séance de travail collectif de l'explication rendent souvent difficile la constitution d'une trace utilisable.

Cette facette de l'objet « explication linéaire » est au cœur des préoccupations des élèves, et surtout pour ceux d'entre eux qui sont les plus fragiles. Nous avons pu observer des supports de prise de notes lacunaires, incohérents. L'exercice est devenu difficile pour nombre d'élèves, et il est d'autant plus difficile de le réaliser que l'activité en classe, notamment la construction collective d'un sens, mobilise par ailleurs fortement les capacités intellectuelles. Et pourtant, vu les contraintes de temps, la priorité que l'on donne - avec raison - à la construction d'un sens, au développement des capacités orales et de lecture, il est l'aspect du travail du texte le plus négligé dans l'éventail de nos préoccupations.

Paradoxalement, donc, nous donnons le moins d'importance à cette trace qui va jouer un grand rôle dans le travail de l'élève en vue de l'examen, alors qu'elle nous semble, ainsi qu'à nos élèves, absolument indispensable. Ainsi, nous risquons de tomber dans un double écueil : soit nous désintéresser de cette trace et en faire endosser l'entière responsabilité à l'élève, soit produire nous-mêmes une trace à laquelle il n'aura pas pris part.

Dans le travail sur nos représentations, il peut être utile de renoncer à envisager cette explication sous le prisme de l'objet idéal que nous avons forgé par notre seule expertise et d'en faire le lieu d'une différenciation possible et d'une responsabilisation accompagnée de l'élève. On peut envisager par exemple de faire concevoir des supports en groupe, de donner le rôle de secrétaire de séance à quelques élèves, et de décharger ainsi élèves et professeurs du travail de synthèse, pour le temps de la séance d'interprétation. L'enseignant se contentera de réviser ces quelques supports produits, avant de les partager avec la classe. On remarquera également que ce principe met en jeu une démarche coopérative : je fais confiance aux secrétaires pendant la séance, on me fait confiance quand je suis secrétaire.

Là encore, on peut faire varier les supports, entre annotations du texte lui-même, fiche synthétique, ou même, support numérique, enregistrement sonore...

***Maud : "En réfléchissant à un langage visuel, les élèves se remémorent les idées du débat et cherchent un moyen parlant de les transmettre."***

La trace que l'élève garde de l'explication de texte menée en classe peut prendre plusieurs formes : trace écrite, fiche réalisée par l'élève, enregistrement audio ou captation vidéo. C'est cette dernière possibilité que j'ai choisi d'explorer dans ce travail.

Avant cette séance, les élèves ont participé à un débat sur la scène d'aveu dans La Princesse de Clèves de Madame de Lafayette, autour la question "Pensez-vous que Madame de Clèves a raison d'avouer à son mari qu'elle a des sentiments pour un autre?".

Au début de la séance, on distribue aux élèves le compte rendu du débat (la prise de notes effectuée, à l'ordinateur, par le secrétaire du débat). Les élèves sont en groupes, on leur demande de réaliser une vidéo qui en reprenne les éléments, qui permettrait de faire sentir qu'on peut adopter différents points de vue sur ce texte. Dans ce travail, ils sont obligés de mettre de l'ordre dans les notes qui ont été prises, d'opérer des va-et-vient entre l'interprétation et l'observation du détail. En un mot, ils donnent du sens, ils "expliquent".

Les élèves filment le texte (plutôt que leurs visages) et utilisent plusieurs moyens visuels : code couleur, post-it, effet de mise en scène, gestes... Finalement, le résultat n'est pas tant intéressant que l'opération qui y mène. Ce support ne mime pas la linéarité de l'explication à l'examen, il n'est pas "prêt à l'emploi". Mais en réfléchissant à un langage visuel, les élèves se remémorent les idées du débat et cherchent un moyen parlant de les transmettre. Cette démarche permet ainsi une plus grande appropriation des éléments vus en cours, et constitue une première étape de mémorisation.

***Les vidéos réalisées par les élèves de Maud :***

<https://monnuage.ac-versailles.fr/s/sp5eoDgCm55HKed>

<https://monnuage.ac-versailles.fr/s/3xx9LjmGfZCiggB>

## **Phase 4 : le travail de l'élève en vue de la restitution orale**

L'oral de l'élève représente l'ultime métamorphose de l'explication linéaire. Le texte est passé de main en main, a été placé sous des regards multiples, a fait l'objet de diverses pratiques de lecture. C'est seul que l'élève doit assumer sa lecture le jour



de l'examen, dans une performance orale où se joue le travail d'une, voire de plusieurs années.

La performance orale proprement dite est précédée d'une demi-heure de préparation au cours de laquelle le travail de l'année peut être ressaisi sous la forme écrite d'un brouillon. Cet objet est la trace d'une mémorisation : il restitue le travail mené en classe. Mais le brouillon est aussi un écrit de travail dont la réalisation exprime, au moment de l'épreuve, l'appropriation personnelle du texte par l'élève.

Le travail de l'élève à sa table est autonome : il n'est pas mimétique de celui du professeur à son bureau, puisqu'il témoigne du cheminement personnel de l'élève avec le texte. Les gestes qui permettent de construire son support ne sont pas identiques non plus à ceux qui ont été réalisés lors de la lecture menée en classe : la recherche s'appuie ici sur la mémoire. En outre, les supports de mémorisation, décrits dans la phase 3, ne recoupent que partiellement le support de la parole orale, si l'on envisage que la performance demandée aux élèves constitue en elle-même un acte de lecture et d'interprétation qui vise la *redécouverte* du texte.

La phase 4 correspond donc à l'articulation d'une restitution écrite et d'une restitution orale. Comment préparer les élèves à construire un support efficace de leur parole ? Des activités programmatiques et réflexives permettent d'anticiper sur les bons gestes et de mesurer les acquis ainsi que les écarts entre la performance visée et la performance réalisée.

***Ingrid : "Ce moment réflexif permet d'évoquer la difficulté à tenir un discours fluide et de tester différentes stratégies pour le préparer." (annexe 5)***

Un atelier pour préparer le support d'oral :

Les élèves sont invités à travailler en dix minutes la mise en forme d'un support d'oral sur un très court extrait de leur choix, puis à s'exercer à faire l'explication orale à partir de ce support, à se le "mettre en bouche" en petits groupes.

Passer dans les groupes est pour le professeur une expérience tout à fait singulière, parce qu'il se rend compte de l'ultime métamorphose à laquelle est soumis l'objet qui a été travaillé, comment il s'est à la fois appauvri et enrichi de quelque chose : la réflexion autonome de l'élève.

Bien sûr, celle-ci peut être inaboutie, maladroite, à vrai dire frustrante par rapport aux versions conçues en classe ou aux versions idéales qu'il a en tête. L'important est de partir du réel de cet essai d'élève et de le considérer comme un objet en soi, fruit d'une réflexion autonome, à travailler - et à retravailler - pour ce qu'il est.

Les élèves comparent ensuite leurs supports et donnent leurs impressions sur l'efficacité de leur travail préparatoire. Ils évoquent ainsi les mille et une façons de supporter l'oral par un écrit : sur le texte lui-même ou sur une feuille à part, notes

minimalistes ou quasi-rédigées. C'est le moment de s'interroger sur l'efficacité du support écrit.

Ce moment réflexif permet d'évoquer la difficulté à tenir un discours fluide dans cet exercice et de tester différentes stratégies pour le préparer. En s'entraînant en groupe, ils s'aperçoivent également qu'ils ne tiennent pas forcément le même discours sur le texte, parce qu'ils se le sont approprié différemment.

### ***Laurent : "C'est la dynamique du dialogue que nous avons cherché à établir. " (annexe 6)***

Comment travailler la construction du discours à l'oral ? L'explication linéaire, parce qu'elle reproduit le mouvement d'une découverte du texte, se présente comme un dialogue du lecteur avec le texte qu'il explique. En étant appelés à suivre l'ordre linéaire de l'écriture, les élèves sont invités à dialoguer avec des citations, à réagir devant leurs aspects remarquables.

C'est la dynamique du dialogue que nous avons cherché à établir dans une activité d'oral qui réunit les élèves par petits groupes. Dans une classe de 1ère technologique, des binômes sont formés autour d'un texte qui a été découvert en classe l'heure précédant l'activité.

Dans un premier temps, chaque binôme se voit attribuer le traitement d'une moitié du texte (la partie imprimée en noir, sur le visuel). Des questions guident l'analyse et l'interprétation. Par deux, les élèves traitent ces questions en discutant de leurs remarques, qu'ils notent autour du texte.

Dans un second temps, les binômes sont réunis de manière à se compléter. Les feuilles sont échangées entre les binômes et les remarques sont mutuellement relues et éventuellement complétées.

Dans un troisième temps, les feuilles sont restituées. Un moment est donné à la découverte des remarques notées en relecture par l'autre binôme. Puis le groupe s'essaie à un oral dialogué : le premier binôme explique la première partie du texte, un élève complétant au besoin la parole de son partenaire quand celle-ci se trompe ou s'épuise. En face, le deuxième binôme, qui écoute, a pour charge de relancer l'explication si elle s'interrompt.

Ainsi, la parole monogérée de l'explication est préparée en classe par un dialogue dans lequel chacun est producteur et auditeur de sa parole, et responsable de la parole de l'autre. Les élèves évaluent mutuellement leurs remarques sans que cette évaluation prenne la forme explicite d'un jugement. Les ressorts de l'interaction orale sont employés à relancer et à retoucher la parole pour construire le mouvement d'une explication.

# Conclusion

Toutes ces manières successives de travailler et de remettre en jeu une même explication invitent donc à l'envisager comme un objet polymorphe. Si nous avons proposé de les observer comme autant de "phases", d'"étapes", pour décrire l'exercice, il convient également, à partir d'une vision globale, d'envisager leur nécessaire articulation.

Ces quatre prismes à travers lesquels envisager ce même objet permettent de se rendre compte que bien souvent, ils sont confondus : si l'on considère l'objet à partir d'un seul prisme, par exemple, celui du travail du professeur pour préparer l'explication, on retrouve le même objet dans l'activité en classe, dans les fiches de mémorisation des élèves... Comment s'étonner alors qu'il se retrouve, répliqué par autant de candidats, dans la bouche des élèves lors de l'épreuve, sans qu'ils se le soient approprié ? Si c'est le même objet qu'on retrouve dans le travail du professeur et dans le support de mémorisation, comment faire comprendre aux élèves que la lecture littéraire d'un texte se distingue d'une lecture documentaire, qui peut être énoncée et répétée à l'envi sous la même forme, qu'elle engage au contraire le sujet, sa sensibilité, sa personne ?<sup>4</sup> Comment, enfin, amorcer des séances de travail fécondes en classe, si l'objet final que l'on imagine dans les propos d'un autre, de l'élève est, dans l'idéal, celui qui se rapprochera le plus de celui qu'on avait construit soi-même ?

A chacun et à chacune d'effectuer les choix qui feront de l'étude linéaire une démarche intellectuelle que l'élève se sera appropriée. Il convient seulement, lorsqu'on l'envisage l'exercice, de le penser à la fois à travers le prisme de l'étape que l'on travaille, et en prenant en compte tous les autres prismes.

Il convient également d'avoir à l'esprit que chacune des étapes est au service de la formation intellectuelle de l'élève, sans quoi le temps passé à travailler l'exercice serait un temps assez vain. L'exercice met en œuvre principalement les capacités de lecture littéraire, intégrant la subjectivité de celui ou celle qui la supporte, et les capacités spécifiques de l'oral, dont on peut travailler mille et un aspects<sup>5</sup>.

Ainsi, il pourra être fécond de faire percevoir également à l'élève que l'étude du texte n'est pas un objet figé, clos sur lui-même, issu de la seule parole experte du professeur, dont il ou elle ne pourra que reproduire un *reflet* plus ou moins fidèle, mais au contraire comme cet objet dynamique qui change de visage à chaque fois qu'il est

---

<sup>4</sup> Sur la lecture littéraire, on peut par ex. se reporter au séminaire de formation le « Rendez-vous des Lettres », "Lire et faire lire des œuvres littéraires complexes", mai 2021, disponible en ligne: <https://eduscol.education.fr/2750/rendez-vous-des-lettres-2021-lire-et-faire-lire-des-oeuvres-litteraires-complexes>. En particulier, une transposition didactique de la lecture littéraire à l'oral est proposée et analysée dans l'article: "L'oral du lecteur", par l'Inspection pédagogique académique de Versailles et disponible sur le site de La Page des Lettres à l'adresse suivante: <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1802>.

<sup>5</sup> On se reportera avec profit au numéro que le *Français aujourd'hui* consacre à l'oral (*L'oral en question*, 216/4, N° 195) et à l'article de Claudine Garcia-Debanc, qui fait un tour d'horizon très utile de l'oral en classe : Garcia-Debanc, Claudine. « Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 195, no. 4, 2016, pp. 107-118.

mis en jeu. Pour cela, des moments métacognitifs peuvent être réservés dans les étapes du travail du texte : pourquoi peut-on valider ou invalider une interprétation ? Comprendre, analyser, interpréter, est-ce la même chose ? Comment passer de notes écrites à une prestation orale ? Autant de questions qui permettent à l'élève d'atteindre la confiance et l'autonomie suffisantes, et d'assurer à l'exercice d'être une pratique vivante et constructive.

# ANNEXES

Annexe 1 : Le travail de préparation de Céline sur un extrait de *Juste la Fin du monde* de J.-L. Lagarce (phase 1) :

1<sup>er</sup> mot : le face à face  
 2<sup>e</sup> mot : l'impossible réconciliation  
 3<sup>e</sup> mot : Ambroise ; l'aspect pathétique

Explication linéaire n°3 : Deuxième partie, scène 3

Dans la longue tirade finale, Ambroise reproche à Louis de s'être plutôt de manquer d'amour et d'y avoir cru. Ainsi, il accuse Louis d'avoir joué et remis en cause son malheur. Voici les dernières lignes de sa tirade.

en quoi la scène de désamour est-elle + elle que la crise n'a pas été his ou ?

1 Tu es là, devant moi, <sup>motivation de face à face</sup> je sais que tu serais là, à m'accuser sans mot, à te mettre debout devant moi pour m'accuser sans mot, <sup>épiphane</sup> et ce te plains. Et j'ai de la pitié pour toi, c'est un vain mot. <sup>16 x 2<sup>ème</sup> et 2<sup>e</sup> p 39</sup>  
 2 Mais j'ai de la pitié pour toi. <sup>ce n'est pas la pitié</sup>  
 3 Et de la peur aussi, et de l'inquiétude, <sup>ce n'est pas la peur</sup>  
 4 Et malgré tout, cette colère, j'espère qu'il ne t'arrivera rien de mal, <sup>la scène tragique</sup>  
 5 et je me reproche déjà <sup>culpabilité forte</sup>  
 6 (et tu n'es pas encore parti) <sup>le rôle des adverbial → temporalité</sup>  
 7 le mal aujourd'hui que je te fais.

1 Tu es là, <sup>hypothèse à faire formuler par les élèves</sup>  
 2 ~~tu n'es pas~~ <sup>tu n'es pas</sup> <sup>tu n'es pas</sup> <sup>tu n'es pas</sup> <sup>tu n'es pas</sup>  
 3 ~~tu n'es pas~~ <sup>tu n'es pas</sup> <sup>tu n'es pas</sup> <sup>tu n'es pas</sup> <sup>tu n'es pas</sup>  
 4 Je te vois, j'ai encore plus pour toi que lorsque j'étais enfant, <sup>comme pronomine + négation</sup>  
 5 et je me dis que je ne peux rien reprocher à ma propre existence, <sup>la critique forte</sup>  
 6 qu'elle est paisible et douce, <sup>à la personnalité d'Ambroise</sup>  
 7 et que je suis un mauvais ambreille qui se reproche de s'être <sup>de la critique + faiblesse</sup>  
 8 fallu se lamenter.

1 alors que toi, <sup>épanchement</sup>  
 2 silencieux, à tellement silencieux, <sup>ironie et un côté écarté de Louis</sup>  
 3 bon, plein de bonté, <sup>gradation descendante</sup>  
 4 tu attends, replié sur ton infinie douleur intérieure, dont je ne <sup>ma future certitude</sup>  
 5 saurais pas même imaginer le début du début, <sup>ma future certitude</sup>  
 6 Je ne sais rien, <sup>ma future certitude</sup>  
 7 je n'ai pas le droit, <sup>ma future certitude</sup>  
 8 et lorsque tu seras quittes encore, que tu ne sois <sup>ma future certitude</sup>  
 9 je serai moins encore, <sup>ma future certitude</sup>  
 10 juste là à me reprocher les phrases que j'ai dites, <sup>ma future certitude</sup>  
 11 à chercher à les retrouver avec excitation, <sup>ma future certitude</sup>  
 12 moins encore, <sup>ma future certitude</sup>  
 13 avec juste le ressentiment, <sup>ma future certitude</sup>  
 14 le ressentiment contre moi-même.

la crise est hie le / Louis peut nous c'est tu /  
 Ambroise du passé et Ambroise  
 famille en crise.

1 <sup>accuse, colère due au sentiment d'une blessure émotionnelle</sup>

situation qu'on se trouve  
 préface 2 etc  
 anticipation / certitude  
 nous → réminiscence  
 période  
 contemplative / réminiscence  
 strophe  
 unique  
 1 etc 1 1  
 2 a' > nous  
 3 etc 1 1  
 4 etc 1 1  
 5 etc 1 1  
 6 etc 1 1  
 7 etc 1 1  
 8 etc 1 1  
 9 etc 1 1  
 10 etc 1 1  
 11 etc 1 1  
 12 etc 1 1  
 13 etc 1 1  
 14 etc 1 1





# Visuel 3:

Le support pour l'élève, au mois de décembre, s'est considérablement allégé et laisse à l'élève davantage d'initiative.

**François Rabelais (1493-1494)**  
Médicine et humanisme humaniste, à posséder un savoir qui s'étend des sciences à la philosophie. Son œuvre comprend cinq romans racontant les aventures de Gargantua et de son fils Pantagruel. Leurs aventures chevaleresques mêlent un humour volontiers grossier au sens satirique d'une critique de la société. Ce mélange de tons caractérise son œuvre.

**Gargantua (1534)**  
Le jeune géant Gargantua est décrit éduqué par les maîtres Thubal Huchocome et Jehan qui ne font valoir qu'à des apprentissages intellectuels menaçants. Reconnaissant le talent de son fils, son père lui trouve un nouveau précepteur, Ponocrates, qui développe son intelligence et son adresse selon les principes d'une éducation humaniste.

**Jeux de l'explication**  
Comment Gargantua ne perdait aucune heure de ses journées ?

**Mouvements du texte**

- 1<sup>er</sup> mouvement : lignes 1 à 11
- Le lever de Gargantua
- 2<sup>e</sup> mouvement : lignes 10 à 14
- La toilette de Gargantua
- 3<sup>e</sup> mouvement : lignes 18 à 25
- Les jeux de Gargantua

**Explication Détaillée n°5**  
La littérature d'écoles du XVII<sup>e</sup> siècle au XVIII<sup>e</sup> siècle  
Parcours : La Bonne éducation

**François Rabelais, Gargantua (1534), chapitre XXII :**  
**« Comment Gargantua fut éduqué par Ponocrates, de telle sorte qu'il ne perdait nulle heure de sa journée. »**

D'après la version en français moderne de Myriam Marache-Gourout, éd. GF-Flammarion

**Le lever de Gargantua** 5

**La toilette de Gargantua** 10

**Les jeux de Gargantua** 20

Gargantua s'éveillait donc environ à quatre heures du matin **appétissant** selon le bifoliveau. **Il se levait tout vaillant par les yeux clos** : à **simple** et clair, avec une diction parfaitement appropriée au sens : tâche dévolue à son jeune page naïf de Basché<sup>1</sup>, nommé Anagnostes<sup>2</sup>. Souvent le propos et le sens de cette leçon l'amenaient à pleurer, à rire, à adouber, suppliant le bon Dieu dont la lecture avait démontré la majesté et le jugement merveilleux.

**Il se retirait en des lieux privés pour faire exécution des digestions naturelles.**

La **bonne propreté** lui réglait ce qu'il avait été lui. Jus au repiquant les points les plus basculés et les plus difficiles.

**Pendant ce** il se en reventant, le **concordance** et état du ciel, la comparaison avec ce qu'ils avaient remarqué la veille au soir, se demandant en quels signes entrât le Soleil, et aussi la Lune pour cette nouvelle journée.

**Quand** il était habillé, peigné, coiffé, arrangé avec élégance, parfumé, et l'on profitait du temps de ces préparatifs pour lui répéter les leçons du jour d'avant. Lui-même les récitait par cœur, et en traitait quelques cas pratiques concernant la nature humaine, qu'ils développaient parfois **pendant** deux ou trois heures, mais ordinairement ils s'achevaient lorsque l'état entièrement habillé.

**Il** **pendant** trois bonnes heures **collait** la lecture. **Les** ils sortaient, contrastant toujours du propos qui avait été lu : et ils se dirigeaient vers le jeu de paume et grand jeu de paume, ou vers les jeux, ou ils joutaient à la balle, à la paume, à la cule rigole, exerçant leur corps avec autant d'élégance qu'ils avaient auparavant exercé leurs âmes.

**Le jeu** se faisait en toute liberté, car ils abandonnaient la parole selon leur bon plaisir, et cessaient généralement quand leur corps était en sueur, ou auvernement quand ils étaient las, ils étaient alors très bien essuyés et frottés, ils changeaient de chemise. Et en se promenant paisiblement, ils allaient voir si le déjeuner était prêt. En attendant, ils récitait d'une voix claire et déquente quelques sentences mémorables de la leçon.

**Après** monsieur l'appelait venir, et ils s'asseyaient à table fort opportunément.

**P. 25, 26 :** On voit que la journée de Gargantua est très riche. Parce que d'abord après les jeux il va voir si le déjeuner est prêt et pour gagner du temps il achève à lire ses leçons.

**Acteurs :** On voit que Gargantua ne perd aucune minute de sa journée même dans les moments les plus privés.

**Matin en matinée :** Les leçons de Gargantua Ces mots souvent à mémoriser que Gargantua ne perd pas de temps dans sa journée.

**Gargantua étudia énormément :** On que toute la matinée Gargantua a son neveu qui lui fit la leçon pendant qu'il fait sa toilette, pendant qu'il prend son petit déjeuner, pendant qu'il se va à toilette et il se remémore sa leçon toute au long de la matinée.

**La toilette :** Les jeux et tout la toilette de Gargantua sa leçon a décomposé en de toutes qu'il a étudié.

<sup>1</sup> Basché : faux chât dans l.  
<sup>2</sup> Anagnostes : nom grec signifiant « le lecteur ».

# Annexe 3: Le travail de la classe de Lionel sur le sonnet de Du Bellay, "Vu le soin ménager" (phase 2)

## - Visuel élève 1:

SONNET 12, « Vu le soin ménager... »

anaphore hyperbole succession de problèmes  
→ accumulation

max A Vu le soin ménager dont travaillé je suis,  
fem B Vu l'importun souci qui sans fin me tourmente,  
fem C Et vu tant de regrets desquels je me lamente,  
max D Tu t'ébahis souvent comment chanter je puis.

max A Je ne chante, Magny, je pleure mes ennuis,  
fem B Ou, pour le dire mieux, en pleurant je les chante ;  
fem C Si bien qu'en les chantant, souvent je les enchante :  
max D Voilà pourquoi, Magny, je chante jours et nuits.

Je pleure → je chante → je chante  
accuse ses souffrances ferre des souffrances

→ votre = la partie par de la 1<sup>re</sup> partie du sonnet à la 5.

fem C Ainsi chante l'ouvrier en faisant son ouvrage,  
fem D Ainsi le laboureur faisant son labourage,  
max D Ainsi le pèlerin regrettant sa maison,

→ dimension littéraire

fem E Ainsi l'aventurier en songeant à sa dame,  
fem F Ainsi le marinier en tirant à la rame,  
max V Ainsi le prisonnier maudissant sa prison.

→ concetto = prison métaph  
→ métaphore morale et physique

Joachim du Bellay, Les Regrets

ENIEU: Du Bellay expose ses souffrances, à dire les sublimes d'espérer qu'il est toujours menacé à cause de ses problèmes.

## - Visuel élève 2:

Vu le soin ménager dont travaillé je suis,  
Vu l'importun souci qui sans fin me tourmente,  
Et vu tant de regrets desquels je me lamente,  
Tu t'ébahis souvent comment chanter je puis. ①

Je ne chante, Magny, je pleure mes ennuis,  
Ou, pour le dire mieux, en pleurant je les chante ;  
Si bien qu'en les chantant, souvent je les enchante :  
Voilà pourquoi, Magny, je chante jours et nuits. ②

Ainsi chante l'ouvrier en faisant son ouvrage,  
Ainsi le laboureur faisant son labourage,  
Ainsi le pèlerin regrettant sa maison,

Ainsi l'aventurier en songeant à sa dame,  
Ainsi le marinier en tirant à la rame,  
Ainsi le prisonnier maudissant sa prison. ③

Joachim du Bellay, Les Regrets

① Les vers de Du Bellay sont écrits comme un vers de la manière des "v". Ils ont de plus en plus de difficultés à souffrir, les vers à la mesure sont de plus en plus forts. De même que les vers dans le second hémistiche de chaque vers. Son sonnet Magny, à tel il s'ébahit, se demande comment il peut encore chanter de même.

② Le second tercet est le début de Du Bellay à l'interrogation de Magny. Le vers a un début magique il faut dire à la fin, transforme les vers en un seul vers. Le tercet fait à l'usage de la 1<sup>re</sup> partie, transforme les vers en un seul vers. Les vers en "chant".

③ Les tercets ont toujours un effet transmissif (= répétition de mots) au début de chaque vers. Du Bellay avait une direction universelle il est sous les hommes qui souffrent à la fin de son de leur état. Joachim fait ainsi référence à la déshumanité, l'humanité doit faire place en déshumanité d'élite.

ENIEU: la poésie pour sublimer les malheurs.



## Annexe 4: le travail d'un groupe de la classe de Leïla (phase 2)

Le support de travail d'un groupe sur une strophe des "Obsèques de la lionne" de La Fontaine.

The image shows a group's work on a poem, with several sticky notes and a central printed text. The notes contain various observations and analyses of the poem's themes and characters.

**Top Left Note:**

- présent de vérité générale
- Les êtres ont valeur universelle pour définir une scène
- énonciation pour valoir

**Top Middle Note:**

"s'ils ne peuvent l'être, tachent au moins de le paraître"

↳ société du paraître

↳ Plaire au prince est plus important que leur émotion personnelle

↳ ils ont s'adapter aux attentes du prince

**Top Right Note:**

"Tristes, gais"

- ambivalence

→ Les comédiens n'ont pas d'émotion réelle, pas de conviction

**Center Note (Printed Text):**

Je définis la cour un pays où les gens <sup>tristes et gais</sup> sont ce qu'il plaît au prince, où s'ils ne peuvent l'être, Tâchent au moins de le paraître. Peuple caméléon, peuple singe du maître ; On dirait qu'un esprit anime mille corps : C'est bien là que les gens sont de simples ressorts.

**Bottom Left Note:**

l'homme - gais / tristes  
Dieu / prince / maître

**Bottom Middle Note:**

personnel "des ressorts"

- le caméléon se camoufle pour se protéger de ses prédateurs ou pour chasser
- se protègent / ne courtisent / se cachent pour le mariage ou l'argent pour ne pas se faire critiquer ou ridiculiser
- le caméléon change son apparence pour chasser : les courtisans se cachent pour paraître sympathiques mais sont en réalité des ressorts qui utilisent les autres pour leur propre système

**Bottom Right Note:**

"peuple caméléon" métaphore

"peuple singe" comparaison

↳ "paraître"

THÈME : peuple qui se rend dans les forêts

↳ pour se protéger de la ruse du roi

peuple "singe du maître"

- à son force d'imitation du roi
- ↳ "ce qu'il plaît au prince"
- "simples ressorts" = sans raison d'être

**Far Right Note:**

"un esprit anime mille corps"

- ↳ un esprit bon et, uniformément de l'esprit, le roi qui anime l'âme humaine
- ↳ est en de la différence de la cour

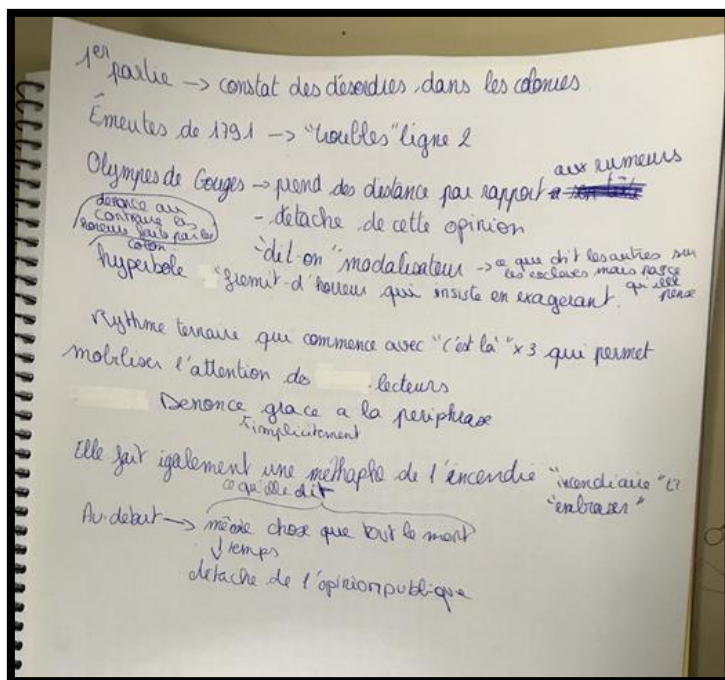
**Far Right Note (Bottom):**

"les simples ressorts" → individualisme / besoins personnels n'ont pas pour eux-même.

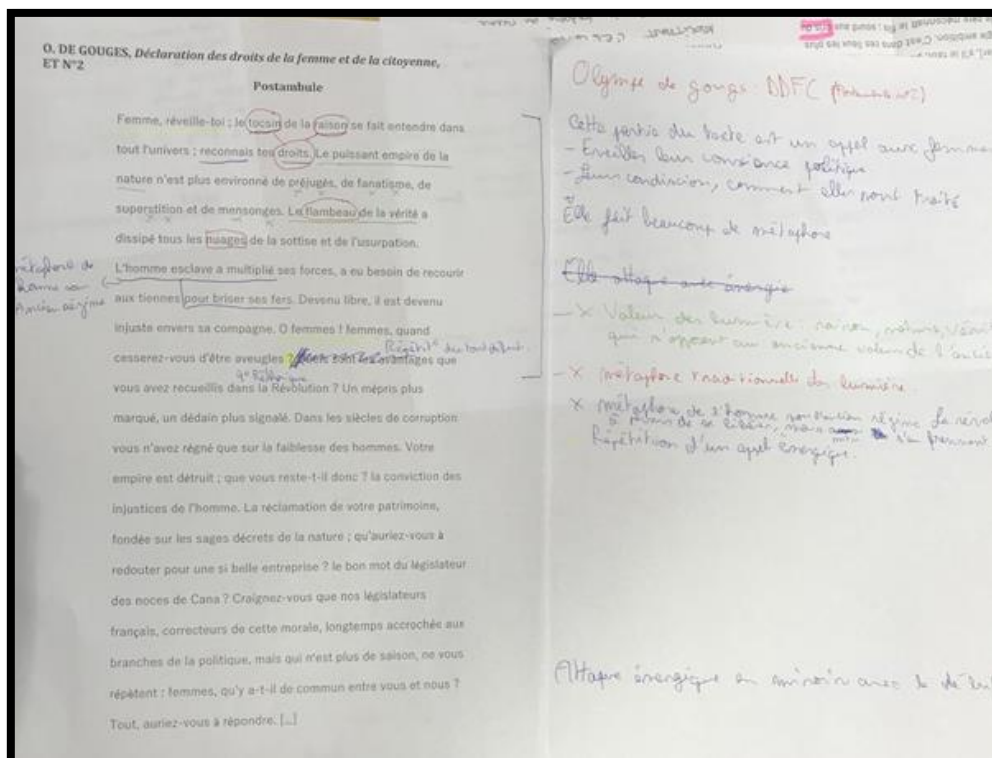
Annexe 5: le travail des élèves d'Ingrid pour s'exercer sur leur support d'oral:

- Exemple 1: Clarisse

<https://monnuage.ac-versailles.fr/s/e9YmFzTE3dNsS8d>



Exemple 2: Ryan: <https://monnuage.ac-versailles.fr/s/jWqBPYxt78kd5aN>



## Annexe 6 : le travail des élèves de Laurent (phase 4)

La préparation de Nadir et de Santiago:

15T12D2. Français. Le théâtre du XVII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle - Parcours : Maîtres et valets  
Explication linéaire n°9. Travail en groupe

Groupe : Nadir & Santiago      Relecteurs : Raphaël

Victor Hugo, *Le Roi s'amuse* (1832), acte II, scène 2.

**Enjeu de l'explication :** Comment ce personnage censé être drôle se révèle-t-il être triste ?

**Feuille de route :**

1. Montrez comment s'exprime la fatalité dans l'existence de Triboulet.
2. Montrez comment le discours de Triboulet développe une plainte.
3. Selon vous, Triboulet est-il représenté comme le dernier des hommes ?

Ⓢ Pendant 15 minutes : Faites les repérages qui vous permettront de traiter les 3 consignes de la feuille de route.

Ⓢ Pendant 10 minutes : Réalisez les repérages de vos camarades et complétez-les.

Ⓢ Pendant 5 minutes : Prenez connaissance de la relecture de vos camarades.

Ⓢ Pendant 5 minutes : Exercez-vous à expliquer une partie du texte à l'oral.

\* Opprobre : déshonneur.  
\* Bagne : lieu où le forçat est condamné aux travaux forcés.  
\* Farouche : qui fuit les relations humaines.

TRIBOULET, seul.  
*Profondément rêveur et la main sur son front.*

« Ah ! la nature et les hommes, m'ont fait  
Bien méchant, bien cruel et bien lâche, en effet.  
Ô rage ! être bouffon ! Ô rage ! être difforme !  
Toujours cette pensée ! et, qu'on veille ou qu'on dorme,  
Quand du monde en rêvant vous avez fait le tour,  
Retomber sur soi - Je suis bouffon de cour !  
Ne vouloir, ce pouvoir, ne devoir et se faire  
Quoi ? - Quel excès d'opprobre ! et de misère !  
Quoi ? ce qu'ont les soldats ramassés en troupeau  
Autour de ce haillon qu'ils appellent drapeau,  
Ce qui reste, après tout, au mendiant d'Espagne,  
À l'esclave en Tunis, au forçat dans son bagne<sup>\*</sup>,  
À tout homme ici-bas qui respire et se meurt,  
Le droit de ne pas rire et de pleurer s'il veut<sup>†</sup> !  
Je ne l'ai pas ! - Ô Dieu ! triste et fumeur mauvais<sup>‡</sup>,  
Pris dans un corps mal fait ou je suis mal à l'aise,  
Tout rempli de dégoût de ma difformité,  
Craqué de toute force et de toute beauté,  
Étriqué de splendeurs qui me rendent plus sombre,  
Si je veux recueillir et calmer un moment  
Mon âme qui sanglote et pleure amèrement,  
Mon maître tout à coup survient, mon joyeux maître,  
Qui, tout-puissant, aime des femmes, content d'être,  
À l'aise de bonheur oubliant le tombeau,  
Grand, jeune, et bien portant, et roi de France, et beau,  
Me pousse avec le pied dans l'ombre où je soupire,  
Et me dit en bâillant : Bouffon, fais-moi donc rire ! »

*Utilisation d'*

*parallélisme de construction de phrase*

*Comparaison à l'opprobre de l'homme souffrant de lui*

la préparation de Raphaël:

15T12D2. Français. Le théâtre du XVII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle - Parcours : Maîtres et valets  
Explication linéaire n°9. Travail en groupe

Groupe : Raphaël      Relecteurs : Santiago & Nadir

Victor Hugo, *Le Roi s'amuse* (1832), acte II, scène 2.

**Enjeu de l'explication :** Comment ce personnage censé être drôle se révèle-t-il être triste ?

**Feuille de route :**

1. Montrez comment s'exprime la misère de Triboulet dans le portrait qu'il dresse de lui-même.
2. Montrez comment s'exprime la gloire du roi dans le portrait que Triboulet dresse de lui.
3. Selon vous, le personnage de Triboulet appelle-t-il la compassion du spectateur ?

Ⓢ Pendant 15 minutes : Faites les repérages qui vous permettront de traiter les 3 consignes de la feuille de route.

Ⓢ Pendant 10 minutes : Réalisez les repérages de vos camarades et complétez-les.

Ⓢ Pendant 5 minutes : Prenez connaissance de la relecture de vos camarades.

Ⓢ Pendant 5 minutes : Exercez-vous à expliquer une partie du texte à l'oral.

\* Opprobre : déshonneur.  
\* Bagne : lieu où le forçat est condamné aux travaux forcés.  
\* Farouche : qui fuit les relations humaines.

TRIBOULET, seul.  
*Profondément rêveur et la main sur son front.*

« Ah ! la nature et les hommes m'ont fait  
Bien méchant, bien cruel et bien lâche, en effet.  
Ô rage ! être bouffon ! Ô rage ! être difforme !  
Toujours cette pensée ! et, qu'on veille ou qu'on dorme,  
Quand du monde en rêvant vous avez fait le tour,  
Retomber sur soi - Je suis bouffon de cour !  
Ne vouloir, ce pouvoir, ne devoir et se faire  
Quoi ? - Quel excès d'opprobre ! et de misère !  
Quoi ? ce qu'ont les soldats ramassés en troupeau  
Autour de ce haillon qu'ils appellent drapeau,  
Ce qui reste, après tout, au mendiant d'Espagne,  
À l'esclave en Tunis, au forçat dans son bagne<sup>\*</sup>,  
À tout homme ici-bas qui respire et se meurt,  
Le droit de ne pas rire et de pleurer s'il veut<sup>†</sup> !  
Je ne l'ai pas ! - Ô Dieu ! triste et fumeur mauvais<sup>‡</sup>,  
Pris dans un corps mal fait ou je suis mal à l'aise,  
Tout rempli de dégoût de ma difformité,  
Craqué de toute force et de toute beauté,  
Étriqué de splendeurs qui me rendent plus sombre,  
Si je veux recueillir et calmer un moment  
Mon âme qui sanglote et pleure amèrement,  
Mon maître tout à coup survient, mon joyeux maître,  
Qui, tout-puissant, aime des femmes, content d'être,  
À l'aise de bonheur oubliant le tombeau,  
Grand, jeune, et bien portant, et roi de France, et beau,  
Me pousse avec le pied dans l'ombre où je soupire,  
Et me dit en bâillant : Bouffon, fais-moi donc rire ! »

*Triboulet emphase beaucoup d'adjectifs représentant le mal-être en début de portrait et de vie*

*Il y a la gloire du roi qui est représentée par le personnage en tant qu'objet de la misère de Triboulet*

*Il y a une grande opposition entre la gloire du roi et la misère de Triboulet*

*Il y a une opposition entre la gloire du roi et la misère de Triboulet*

*Il y a une opposition entre la gloire du roi et la misère de Triboulet*

*Il y a une opposition entre la gloire du roi et la misère de Triboulet*

*Il y a une opposition entre la gloire du roi et la misère de Triboulet*

Pour écouter le travail de l'équipe :

<https://monnuage.ac-versailles.fr/s/2nxxoAyPBD5taQS5>