



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

TESTS DE POSITIONNEMENT CLASSE DE SECONDE FRANÇAIS

LYCÉE

Général

Technologique

Professionnel

TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION À LA SUITE DU TEST DE POSITIONNEMENT

INTRODUCTION

Les travaux de la littérature scientifique internationale s'accordent à considérer que l'acte de lire repose sur deux grandes composantes, deux processus fondamentaux et transversaux :

- l'identification de mots écrits qui est spécifique à la lecture ;
- la compréhension qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture.

Les tests de positionnement réalisés en début d'année de seconde permettent d'envisager les deux processus ci-dessus décrits en fonction du développement cognitif des élèves à ce niveau d'enseignement, puisque les items croisent la compréhension de l'oral et de l'écrit et la compréhension du fonctionnement de la langue. En effet, s'ils permettent évidemment de constater la présence d'éventuelles difficultés, la majeure partie des problèmes de compréhension à ce niveau d'enseignement ne se pose pas dans le déchiffrage ou la fluence de lecture, mais bien plutôt dans le fonctionnement de la langue et notamment au plan de la compréhension de la grammaire textuelle.

Bien évidemment, des difficultés apparaissent aussi dans la compréhension lexicale. Cependant, il importe de ne pas surévaluer ces dernières dans les pratiques de classe : on attribue trop souvent les difficultés de compréhension à cette seule cause ; en outre, les solutions efficaces manquent parfois, car le repérage des mots inconnus, puis l'élucidation d'un stock de termes, souvent très nombreux, apporté par la classe, court-circuite une réflexion sur l'inférence, et donne à penser aux élèves qu'ils ne peuvent accéder à la compréhension globale sans une transparence complète de l'ensemble d'un texte, ce qui contredit la réalité de toute lecture. Apprendre le lexique, s'intéresser à la précision terminologique constituent évidemment d'excellentes pratiques : elles sont loin de recouvrir cependant l'ensemble de celles qui permettent un enseignement de la compréhension, et peuvent même, comme on le voit, entrer en contradiction avec lui. Il est donc capital de développer au lycée un véritable enseignement de la compréhension. Les tests de positionnement permettent de se saisir de ce sujet, et d'envisager une action collective, où le français occupe évidemment une place centrale, mais qui relève aussi d'une stratégie d'équipe.

Les réflexions didactiques et pistes pédagogiques qui suivent proposent ainsi quatre fiches :

- une fiche « scientifique », visant le rappel de ce qu'est la compréhension, passant par un rappel des apprentissages premiers qu'il n'est pas inutile de connaître ;
- une fiche concernant le problème spécifique de la fluidité de lecture et proposant des activités pour les élèves en difficulté sur ce point ;
- un exemple de démarche pour travailler régulièrement la compréhension à l'oral et à l'écrit à partir de supports littéraires ;
- une proposition de travail sur la compréhension de la lecture documentaire, transposable dans d'autres disciplines et qui doit inviter à une prise en considération de cet enseignement dans tous les domaines de la scolarité.

Pour les élèves les plus en difficulté, dont les résultats témoigneraient d'une « maîtrise insuffisante » ou « fragile », il est nécessaire d'organiser des séances de travail spécifiques, en particulier dans le cadre de l'AP, où un travail sur la fluence doit être mené, et où un travail systématique sur les stratégies de lecture utiles peut se déployer.

Pour la très grande majorité des élèves cependant, il n'est pas possible ni même vraiment utile de procéder ainsi, en particulier dans le temps contraint qui est celui des enseignements, et aux dépens des enjeux programmatiques qui sont ceux du français au lycée. Il s'agit alors, à partir des supports et des objectifs intellectuels, culturels et réflexifs qui sont ceux de chaque discipline, de renouveler l'entrée en lecture, les phases d'approche d'un texte, en laissant un temps (qui sera d'autant gagné pour l'étude littéraire et sensible des textes) à la compréhension. Ce sont les premiers moments du rapport aux textes (extraits, livres lus) et aux autres formes d'art qui se trouvent décisifs pour cet enseignement, et de fait pour l'appropriation personnelle et sensible des textes.

La compréhension constitue de ce point de vue à la fois une étape initiale, et, comme on vient de le voir, décisive, et la visée principale de notre discipline : d'une compréhension littérale première, qu'il faut prendre le temps de faire surgir dans la classe, à la compréhension fine des visées et effets d'un texte ou d'une œuvre, ce sont de fait les objectifs centraux de l'enseignement du français qui sont traversés par cette question. De ce point de vue, le travail explicite sur la compréhension doit évidemment s'adapter aux diverses compétences des élèves, mais il ne constitue pas seulement une remédiation pour les cas de fragilité ou de grande difficulté : les lecteurs plus compétents tirent aussi profit d'activités dans lesquelles ils explorent, d'un point de vue métacognitif, leurs propres stratégies, afin de pouvoir les enrichir.

FICHE A : COMPRENDRE ET SAVOIR LIRE – RAPPELS SCIENTIFIQUES

La lecture est une activité complexe qui mobilise un nombre important de connaissances et de capacités ou opérations cognitives. Pour lire dans une écriture alphabétique, il faut bien sûr d'abord connaître les lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) et la manière dont elles codent les sons élémentaires du langage oral. Cette condition nécessaire, sur laquelle les premiers apprentissages doivent mettre l'accent, n'est pourtant pas suffisante et c'est l'ensemble des composantes cognitives de la lecture qu'il faut répertorier pour penser son enseignement.

Reconnaître des signes écrits, les associer à des mots et à leur sens

L'identification des mots se fait de deux manières :

- **par l'association de lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) à des sons de la langue (les phonèmes)** qui, combinés entre eux, forment des syllabes et des mots, reconnus à partir de leur forme orale : c'est ce qu'on nomme couramment le déchiffrage ou le décodage et qu'on appellera la voie grapho-phonologique puisqu'il s'agit d'apprendre à faire correspondre des graphèmes et des phonèmes. Si la forme sonore de ce mot est déjà connue du lecteur, elle renvoie à son sens, présent dans la mémoire lexicale. Si le mot est inconnu, le lecteur peut le prononcer et devra en rechercher et en apprendre le sens.
- **par la reconnaissance directe de la forme orthographique du mot**, présente dans la mémoire lexicale du lecteur, qui permet d'accéder à son sens et à sa prononciation : c'est ce mode d'identification qui permet notamment de lire les mots irréguliers, difficilement déchiffrables (par exemple le mot « femme » ou le mot « monsieur ») et de distinguer les homonymes (par exemple « sot » ou « seau » ou encore « saut », qui se prononcent pareillement /so/).

Dans une première étape (premier semestre au CP), l'apprenti lecteur a essentiellement recours au décodage. Mais le repérage des propriétés orthographiques des mots démarre très tôt, de manière implicite d'abord, par la rencontre répétée des mots écrits les plus fréquents.

Automatiser l'identification des mots par le décodage

Savoir-lire suppose également **que l'identification des mots par le décodage soit suffisamment automatisée** pour permettre d'accéder à la compréhension : c'est ce qu'on appelle **la fluidité ou la fluence de lecture**. En dessous d'une certaine fluence, la compréhension d'un écrit n'est en effet pas possible.

Cette automatiser, qui suppose rapidité et précision, concerne d'abord la lecture des mots isolés. Pour l'évaluer, on mesure un score de fluence c'est-à-dire le nombre de mots (fréquents ou inventés) lus correctement dans le temps imparti. La fluence concerne également la lecture de mots en contexte. Estimée à partir d'une lecture oralisée, elle est définie comme la capacité à lire correctement un texte continu, au rythme de la conversation, et avec la prosodie appropriée. Elle suppose à la fois d'identifier les mots à un rythme rapide en les groupant en unités syntaxiques de sens, et de faire un usage rapide de la ponctuation, tant pour repérer les groupes et relations syntaxiques que pour choisir l'intonation qui convient. C'est la condition pour accéder au sens d'unités plus grandes que le mot (la phrase, puis le texte). En effet, la mémoire de travail est limitée à quatre ou cinq unités de traitement : une lecture mot à mot la saturera donc très vite. En revanche, lorsque les mots sont lus ensemble, en tant que groupe syntaxique, ils constituent une seule unité de sens ce qui accroît les capacités de traitement de la mémoire de travail et permet de donner du sens à des phrases plus longues.

Exemple : « Il était une fois / une petite fille de Village, / la plus jolie / qu'on eût su voir ; / sa mère / en était folle, / et sa mère-grand / plus folle encore. » (Charles Perrault, « *Le Petit Chaperon rouge* »).

La fluidité de la lecture en contexte indique une automatiser du décodage qui libère des ressources cognitives pour la compréhension.

Les chercheurs nous apprennent que la fluidité de lecture orale ou fluence est un prédicteur direct des performances de compréhension en lecture (les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont également les résultats les plus faibles en compréhension). Elle se développe par un entraînement à la lecture à haute voix à partir de mots isolés au moment des premiers apprentissages puis de textes préparés.

Comprendre le texte lu ou entendu

Jusqu'à une époque récente, cette activité de compréhension n'était pas interrogée en tant que telle, en raison, sans doute, de son caractère d'évidence pour celui qui comprend et qui a du mal à expliciter les processus en jeu dans la compréhension. En outre, cet apprentissage s'est fait pour bon nombre de lecteurs sans qu'ils en soient conscients. Mais les évaluations en compréhension de l'écrit, nationales (CEDRE) et internationales (PIRLS, PISA), révèlent des difficultés persistantes et qui ne sont pas seulement réductibles à des insuffisances d'acquisition du décodage. Si l'automatiser du décodage est une condition de la compréhension, cela ne suffit pas car la compréhension ne découle pas seulement de l'identification des mots.

Les travaux de recherche sur la compréhension qui se sont considérablement développés depuis les années 1990 ont permis tout à la fois de mieux décrire ses mécanismes et de mesurer les effets bénéfiques d'un enseignement explicite de la compréhension sur les performances des élèves en lecture. Cet apprentissage spécifique doit commencer dès la maternelle à partir de textes lus à l'oral aux élèves et se poursuivre en parallèle de l'apprentissage du code avant de pouvoir être conduit sur les textes et documents lus par les élèves eux-mêmes tout au long de l'école et du collège.

La compréhension écrite comme orale est une activité cognitive complexe et multiforme. Comprendre un texte, c'est-à-dire se faire une représentation mentale cohérente qui intègre toutes les informations du texte, suppose, une fois les mots identifiés, d'en activer la signification mais aussi de comprendre leur mise en relation dans la phrase et de mobiliser pour cela des connaissances grammaticales (morphologie et syntaxe).

Il faut ensuite établir des liens entre les phrases, identifier pour cela les informations reprises pour assurer la continuité du texte et les informations nouvelles qui le font avancer en prenant appui sur des éléments linguistiques (déterminants, pronoms, adverbes de liaison par exemple) mais aussi en faisant ce qu'on appelle des inférences, c'est-à-dire des raisonnements qui permettent de suppléer ce que le texte ne dit pas explicitement (relations logiques entre deux actions, identification du personnage auquel renvoie un pronom, par exemple).

Les formes d'enchaînement et les modes d'organisation des informations sont différents selon les types de textes (narratifs, documentaires, argumentatifs...) et des connaissances sur ces modes d'organisation facilitent la compréhension. Plus généralement, pour qu'un texte signifie quelque chose pour le lecteur, il faut qu'il dispose de connaissances préalables sur ce à quoi renvoie le texte, c'est-à-dire son univers de référence, que cet univers soit le monde réel ou un monde fictif, afin de mettre en relation le texte avec ces connaissances.

L'ensemble de ces traitements suppose enfin des capacités d'attention et de mémorisation pour retenir les informations importantes et traiter les informations nouvelles afin de les intégrer à la représentation mentale qui se constitue de manière dynamique au fur et à mesure de la lecture. Et le lecteur doit aussi pouvoir contrôler sa compréhension, corriger au besoin cette représentation si des éléments viennent la remettre en cause, voire revenir en arrière pour vérifier ce qu'il pense avoir compris.

Ce sont ces différentes dimensions de la compréhension qui doivent pouvoir être identifiées, explicitées et enseignées en relation avec les différents types de textes et de documents qu'un élève est susceptible de rencontrer au cours de sa scolarité.

Références bibliographiques

Maryse Bianco, *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* Rapport pour la préparation de la conférence de consensus, CNESCO-IFÉ, Lyon, 16-17 mars 2016.

Maryse Bianco, Laurent Lima, *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*, Hatier, 2017
En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf

CNESCO, Conférence de consensus. Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Recommandations du jury, ENS de Lyon, 16 et 17 mars 2016.

En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_recommandations_jury.pdf

Jocelyne Giasson, *La Compréhension en lecture*, De Boeck, 2008 (3e édition)



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

TESTS DE POSITIONNEMENT CLASSE DE SECONDE FRANÇAIS

LYCÉE

Général

Technologique

Professionnel

FICHE B : LA FLUIDITÉ DE LA LECTURE

Un constat

Une des particularités des « compreneurs faibles » est de ne pas parvenir à une lecture suffisamment fluide des textes qu'ils lisent, malgré des capacités correctes d'identification des mots. La lecture est davantage qu'une simple reconnaissance des mots (mobilisation de connaissances antérieures pour donner sens à ce qui est écrit, réalisation d'inférences sur les sens possibles et prévus, réflexion critique sur les informations, les idées présentées ...) mais il est avéré qu'une vitesse (décodage insuffisamment automatisé) et une précision de la lecture insuffisantes nuisent à la compréhension des supports écrits. Consacrant une grande part de leur attention à décoder, les élèves dont la lecture est trop lente ne disposent plus d'assez d'énergie cognitive pour comprendre. **Ainsi, si la fluidité n'est pas synonyme de compréhension des textes, elle est une de ses conditions essentielles. Développer la fluidité est donc essentiel, d'autant que tous les enseignements disciplinaires - et donc tous les apprentissages à réaliser par les élèves - s'appuient sur des supports à lire.**

Une lecture fluide est « une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension. ».

Les éléments qu'il faut donc observer et sur lesquels intervenir sont :

- la reconnaissance exacte et rapide des mots : passer d'une lecture avec des pauses fréquentes pour décoder des mots inconnus à la reconnaissance automatique des mots et à leur traitement rapide avec peu de pauses, de répétitions ou de déviations qui distraient du sens du texte ;
- l'habileté à grouper les mots en unité syntaxique de sens : passer de la lecture au mot à mot à la lecture de groupes variés ; saisir le rôle de la syntaxe et du rythme ;
- l'usage rapide de la ponctuation ;
- l'expressivité : variations naturelles de l'intonation, du ton, du rythme pour souligner le sens.

Les tests passés lors des Journées défense et citoyenneté ou d'autres évaluations (CEDRE) confirment qu'un certain nombre d'élèves qui entrent au lycée décodent trop lentement pour accéder à la compréhension de ce qui est lu. Il est donc essentiel d'évaluer la fluidité de la lecture, avant de mettre en place, pour les élèves les plus fragiles, diverses activités de remédiation, notamment lors des temps d'accompagnement personnalisé.

Évaluer la fluidité de la lecture

La fluidité de lecture se calcule en nombre de mots lus correctement en une minute et est différente selon l'âge des élèves. Elle doit donc être objet d'un travail régulier et « en continu » car elle se doit, au fil de la scolarité, être confortée et augmentée : les élèves étant, au fil de la scolarité confrontée à des lectures de plus en plus exigeantes.

| | CP | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 | 6ème | Entrée au lycée LGT/LP | Adulte |
|-----------------------------------|----|-----|-----|-----|-----|------|---|---------|
| Mots correctement lus par minutes | 50 | 70 | 90 | 110 | 120 | 130 | 184 (inf. 156, faible)/ 143 (inf. 103 faible) | 225-250 |

Le laboratoire conscience de Grenoble (équipe de recherche de M. Zorman) propose un protocole rigoureux (test diagnostique, chronométrage du nombre de mots correctement lus à la minute, textes de difficulté progressive) pour déterminer le niveau de fluence d'un lecteur adolescent : Ecla-16+

<http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/ecla-16>

Pistes de travail

Renforcer la fluence de lecture passe par la lecture. À l'image d'un sportif qui souhaite augmenter ses performances, le lecteur fragile doit s'entraîner pour parvenir à une lecture fluide. Il est évident que les temps de consolidation où l'on met en place des activités spécifiques pour ces élèves doivent se prolonger dans les temps de classe. Cela suppose une information partagée de l'équipe pédagogique et de ne surtout pas arrêter de faire lire ces élèves à haute voix au prétexte qu'ils sont peu habiles : au contraire, il faut continuer à les faire lire. C'est au professeur de mettre en place un climat de confiance qui, peu à peu, permettra à ces élèves de prendre en charge tout ou partie d'une lecture à voix haute.

Attention

Pour les élèves dyslexiques en revanche, travailler la fluence de lecture peut s'avérer peu efficace, voire traumatisant. Il est essentiel de s'adresser à la MDPH ou/et à l'orthophoniste qui suit l'élève pour savoir si des entraînements à la lecture auront une efficacité ; cela dépend, en effet, de la forme de dyslexie dont souffre l'élève.

Pour être efficaces, les activités proposées doivent respecter certains principes :

- Elles s'appuieront sur la lecture à voix haute, sans perdre de vue qu'une lecture à voix haute aisée résulte d'une pratique répétée, mais que celle-ci n'est pas toutefois la garantie de la bonne compréhension d'un texte. **Il est donc essentiel de ne pas occulter la dimension « compréhension » : on fera donc précéder et suivre ces activités d'un temps d'explication du sens global du texte car lire c'est surtout comprendre.**
- Elles doivent être menées régulièrement sur un temps massé (au moins deux fois par semaine sur 8 semaines minimum).
- On veillera à choisir des matériaux textuels en adéquation avec l'âge des élèves afin de ne pas créer des difficultés qui relèveraient des textes eux-mêmes. On peut tout à fait s'appuyer sur les textes des manuels scolaires que les élèves ont à lire pour apprendre dans les différentes disciplines.

Exemples d'activités

- **Des séances d'entraînement à la lecture** sur le modèle proposé par l'équipe du laboratoire Conscience de Grenoble sous la direction de M. Zorman.
http://www.cognisciences.com/IMG/Entraînement_a_la_fluence.pdf.
- **Des séances mettant en scène différentes formes de lecture à haute voix :**
 - Lecture à l'unisson : faire lire un texte par plusieurs lecteurs en même temps. Le but de l'activité est de lire avec l'expression adéquate pour faire ressortir le sens du texte, ce qui demandera plusieurs lectures. Habilement dirigée, la lecture à l'unisson peut améliorer la

fluidité et l'expressivité dans la lecture des élèves. Elle convient particulièrement aux élèves qui ont besoin d'accroître leur confiance en eux.

- Lecture répétée à haute voix accompagnée de rétroactions.
- Lecture répétée avec un enregistrement du texte lu (écoute du texte en le lisant à haute voix).
- Relecture à haute voix en dyades (Lire à l'adulte, lire à soi-même, lire à un autre élève, lire à l'adulte avec rétroaction).

- **L'utilisation de certains logiciels**

- LIREbel ++ Diagnostique Pro 1
<https://www.generation5.fr/produits/LIREbel-+-Diagnostique-Pro-1--716--25110--ens.php>
- La plateforme pédagogique TACIT propose également des outils pour améliorer la compréhension en lecture (implicite et vocabulaire) mais les textes sont plutôt destinés à des enfants plus jeunes.
- Logiciel de lecture rapide : FReader (Efficient Reader) : ce logiciel est conçu pour améliorer l'ensemble des performances de lecture: compréhension, mémorisation et vitesse. Il propose des exercices variés, notamment pour élargir l'empan visuel horizontal et vertical, améliorer l'identification des mots... Toute séance d'entraînement commence par un test de compréhension et de vitesse de lecture. Le programme enregistre les résultats des différents types d'exercices pour suivre les progrès individuels des utilisateurs : www.readingsoft.com/fr/test.html

Sites à consulter

- *Carrefour éducation*, site éducatif, développé en partenariat avec le ministre de l'Éducation du Québec, qui propose, entre autre, une banque d'activités sur la question de la fluidité : <https://litteratieauquotidien.wordpress.com/category/fluidite/>
- Banque d'activités pédagogiques permettant de développer les sphères du référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, Québec (pages 47 à 79)
http://cybersavoir.csdm.qc.ca/adaptic/files/2016/10/Banque-dactivit%C3%A9s_RAI_2012-2013.pdf

FICHE C : ENSEIGNER EXPLICITEMENT LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT OU DES ÉCRITS CONFORTER LES COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES DE LECTURE DES ÉLÈVES

Définition

Les tests de positionnement évaluent la compréhension de l'écrit en référence aux attendus de fin du cycle 4, soit la **compréhension et l'interprétation de documents variés** : extrait de guide touristique du Maroc, tableau de moyenne d'élèves, extrait littéraire et support composite sur la thématique de la première guerre mondiale.

L'analyse des réponses des élèves à des questions construites sous forme de QCM, donnent diverses informations quant à la **maitrise de certaines connaissances et compétences qui influent sur la qualité de la compréhension** : identification du sens global, de la visée d'un texte ; repérage des informations explicites ; construction des implicites et **traitement des inférences**. **Les résultats de ces tests enrichis, complétés par les observations de classe doivent permettre aux enseignants d'identifier les élèves pour qui la compréhension de l'écrit reste difficile à l'entrée en seconde et qui devront bénéficier d'activités de consolidation.**

Objectifs

Si **les tests de positionnement fournissent quelques pistes d'intervention** au regard des items évalués (traitement des inférences, identification des reprises anaphoriques, tec.), ils sont faits pour être complétés et précisés. Le diagnostic dresse un constat - l'élève est capable/n'est pas capable - ; il s'agit ensuite d'identifier précisément l'origine **des difficultés rencontrées par les élèves**. En effet, **comprendre un écrit exige la mise en œuvre simultanée d'habiletés plurielles, de compétences de complexité différentes**. **La connaissance de ces processus par tous les professeurs est la première condition pour travailler efficacement avec les élèves dans le cadre des heures dites de consolidation des acquis mais également au quotidien, dans toutes les disciplines.**

Or, si comprendre demande de maîtriser des habiletés génériques, celles-ci ne sont pas suffisantes pour comprendre les textes disciplinaires. Toute discipline induit des pratiques langagières spécifiques, une utilisation du langage en fonction des contenus, des situations. Chaque discipline propose ainsi un cadre, un contrat de communication, des valeurs, des outils, des techniques, des savoirs. Par exemple, les fondements de l'argumentation et de la rationalité n'étant pas les mêmes d'une discipline à l'autre, « argumenter » en mathématiques, en histoire, en français recouvre des genres du discours et de l'activité donc des positions de sujet différents ; de même « décrire » en français et en géographie ou expliquer en physique et en sciences biologiques et sociales ont peu de points communs. **L'élève doit ainsi, dans chaque discipline, distinguer les manières d'agir, depenser et de parler de chacune d'elle, afin de saisir le sens des écrits qu'elle véhicule; or, ces attendus sont trop souvent laissés dans l'implicite, ce qui crée des difficultés de compréhension.**

Consolider la compétence à comprendre un écrit suppose donc de travailler dans deux directions :

- **renforcer la maîtrise de compétences génériques de lecture** ;
- **conforter les compétences de lecture spécifiques aux différents univers disciplinaires** afin d'aider les élèves à ajuster leurs postures, leurs stratégies par rapport au but recherché, au type de texte et à l'univers disciplinaire dans lequel il s'inscrit.

Ces axes de travail doivent faire l'objet d'un enseignement explicite dans les horaires consacrés à la consolidation, à l'accompagnement personnalisé mais également dans les horaires consacrés aux enseignements disciplinaires.

Préconisations

Mieux connaître ce qui est en jeu dans l'activité de compréhension

Les recherches menées dans le domaine de la lecture, tant à l'échelle nationale qu'internationale, parce qu'elles apportent une connaissance précise des structures et des mécanismes en jeu dans la compréhension, nous permettent de mieux cerner l'origine des difficultés rencontrées par les lecteurs fragiles. Les multiples travaux sur cette question nous proposent des synthèses étayées qui aideront chaque enseignant à faire le point sur ces éléments et, notamment, à appréhender ce qui distingue un lecteur expert et un lecteur fragile.

On citera simplement ici les principaux facteurs qui font obstacle à la lecture : il s'agit de construire des activités, des scénarios pédagogiques qui permettent de les travailler dans le cadre des horaires de consolidation mais, également, au quotidien dans la classe.

- Fluidité de la lecture
- Conceptions erronées de l'acte de lire
- Absence de projet, d'intention de lecture
- Maîtrise insuffisante des stratégies de lecture

De l'importance de la métacognition pour intervenir efficacement auprès des élèves

Les tests de positionnement posent un diagnostic mais, si l'on veut faire progresser les faibles lecteurs, il est essentiel de cerner plus précisément le cheminement de l'élève, son raisonnement, la manière dont il s'y prend pour comprendre. En effet, **la compréhension est un processus mental qui est, de ce fait, « invisible »**. L'enseignant ne sait donc pas ce qui se passe dans la tête de l'élève quand il le confronte à une tâche de lecture - il ne fait ordinairement que constater le résultat (par l'évaluation de sa compréhension).

Amener l'élève à verbaliser ses procédures, ses conceptions est donc la seule démarche qui permet à l'enseignant d'intervenir efficacement car elle rend visible les stratégies qu'il met en œuvre pour lire - ou l'absence de stratégies, les obstacles qu'il rencontre, etc. et fournit donc **des points d'appui pour intervenir efficacement**.

Cette « verbalisation » peut s'appuyer le plus souvent possible sur des écrits de travail : ces écrits, à la différence de l'oral où seuls quelques-uns prennent la parole, permettent à chacun de revenir sur ce qui a été fait et compris. Ils sont le reflet de l'activité mentale de l'élève et l'aident à prendre conscience de cette activité. Les élèves en difficulté de lecture ont une très faible conscience de leurs propres procédures et modalités de contrôle de la compréhension à mettre en œuvre. **Or, on sait qu'un élément prédictif de la réussite scolaire est la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissages qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre.**

Il s'agit alors de proposer des activités de lecture avec pour unique consigne de demander à chaque

élève d'exprimer ce qu'il a compris de ce qu'il a lu et de le justifier en expliquant comment il en est arrivé à cette hypothèse de sens. La confrontation des hypothèses et des démarches des élèves doit permettre de mettre en évidence les stratégies à déployer pour accéder au sens en faisant émerger plusieurs points : la construction du sens d'un document s'appuie sur des éléments externes et internes au texte, emprunte des cheminements différents selon les élèves, relève de stratégies et n'est pas le fruit du hasard ou d'un « don ». Cette démarche s'appuie sur les acquis des élèves qui peuvent être différents de l'un à l'autre (d'où la richesse des échanges qui suivent) : plutôt que de pointer des lacunes il s'agit de faire émerger ce qui est déjà là.

La démarche des Ateliers de compréhension de textes proposée par le groupe de chercheurs de l'université Descartes dans le cadre des Réseaux des observatoires de la lecture (ROLL) offre des modalités de fonctionnement qui peuvent permettre d'organiser certaines séances : <https://www.roll-descartes.fr>

Il s'agira ensuite de reprendre ces stratégies et d'en conduire un enseignement explicite.

L'enseignement explicite de la compréhension et des stratégies de lecture

Si la compréhension est un processus invisible pour l'enseignant, elle l'est également pour le lecteur fragile qui ne sait pas toujours ce qu'il doit faire pour comprendre, d'où un sentiment d'impuissance, d'inefficacité qui nuit à son engagement, à sa motivation à sa lecture. Or, comprendre, comme il a été dit plus haut, est un processus s'appuyant sur la mise en œuvre d'habiletés de complexités différentes qui s'exercent à différents moments de la lecture. **La compréhension est et doit être pour les lecteurs fragiles un objet d'enseignement.**

Si l'on veut améliorer la compréhension en lecture, on ne peut donc se limiter à évaluer et exercer la lecture silencieuse. Il faut apprendre aux élèves comment s'y prendre pour comprendre. **Les processus à mettre en œuvre varient selon le type de texte abordé et selon l'objectif de la lecture. C'est donc une diversité de stratégies de compréhension qui doit être enseignée de manière explicite.**

Il s'agit dès lors de concevoir des activités qui permettent au lecteur fragile d'appréhender les différentes manières dont le sens d'un écrit se construit, de mettre en évidence les différentes opérations intellectuelles qui sont en jeu dans la compréhension afin que l'élève-lecteur sache ce qu'il doit faire face à un document : quelles habiletés doit-il développer pour accéder d'une part au sens du texte et d'autre part aux notions abstraites qui décrivent les textes et permettent de les analyser ? **L'enseignement stratégique** répond à cet objectif.

La question de la motivation

Derrière les difficultés constatées sur le plan des compétences se cache peut-être un problème de motivation: si la localisation simple d'informations pour répondre à des questions littérales est mécanique et peu coûteuse en temps, le traitement plus approfondi suppose une relecture du texte et tous les élèves ne sont sans doute pas prêts ou motivés à le faire. Ces constats d'ordre socio-affectif, venant se greffer sur les constats d'ordre cognitif, conduisent à envisager l'articulation entre les aspects proprement didactiques et des dispositifs plus larges destinés à soutenir le goût de lire à l'école. Mettre en place des **cercles de lecture**, des **débats interprétatifs** sont autant de démarches, d'activités qui conduisent à une amélioration de la compréhension et de l'interprétation des textes au travers d'interactions sociales entre élèves. Parce qu'ils font du livre ou du texte un objet de discussion, de débat, d'échange entre pairs, sous la conduite d'un adulte, ils sont de nature à susciter une motivation à lire qui ne soit pas simplement un geste individuel mais une façon de s'inscrire dans une communauté (la classe) qui apprend, ensemble, au départ de textes, que ceux-ci soient littéraires, d'opinion, ou informatifs

Si l'on souhaite que les élèves apprennent à gérer leur compréhension, il semble que la meilleure solution soit de les mettre en situation de **mener de véritables projets de lecture**. Il serait cependant erroné de croire qu'il suffit de lancer les élèves dans de tels projets pour qu'ils parviennent d'eux-mêmes à découvrir

les chemins qui les conduiront à destination. Les recherches montrent que livrés à eux-mêmes, beaucoup d'élèves se retrouvent rapidement dans toute une série d'impasses de compréhension, dont ils ne savent comment sortir. Ou encore, que faute d'un recul stratégique suffisant, ils perdent dans leur lecture tout sens de l'orientation.

L'enseignant ne peut donc se contenter d'aménager des activités fonctionnelles de lecture ; il faut encore qu'il apprenne à ses élèves comment en venir à bout. On retrouve donc ici l'importance **de développer une pratique guidée des stratégies** au cours des divers moments du projet, lors des phases de préparation, d'exécution et d'évaluation.

FICHE D : INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION À L'ÉTUDE DES TEXTES (EXEMPLE POUR LA VOIE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE)

Cette fiche s'appuie sur un exemple qui s'inscrit dans le cadre de l'objet d'étude au programme de seconde de la voie générale et technologique « Le roman et le récit, du XVIIIème au XXIème siècle ».

Le professeur propose l'étude d'*Une ténébreuse affaire* (Balzac). Il commence par une lecture de l'incipit romanesque :

Chapitre Premier

Le Judas

L'automne de l'année 1803 fut un des plus beaux de la première période de ce siècle que nous nommons l'Empire. En octobre, quelques pluies avaient rafraîchi les prés, les arbres étaient encore verts et feuillés au milieu du mois de novembre. Aussi le peuple commençait-il à établir entre le ciel et Bonaparte, alors déclaré consul à vie, une entente à laquelle cet homme a dû l'un de ses prestiges ; et, chose étrange ! le jour où, en 1812, le soleil lui manqua, ses prospérités cessèrent. Le quinze novembre de cette année, vers quatre heures du soir, le soleil jetait comme une poussière rouge sur les cimes centenaires de quatre rangées d'ormes d'une longue avenue seigneuriale ; il faisait briller le sable et les touffes d'herbes d'un de ces immenses ronds-points qui se trouvent dans les campagnes où la terre fut jadis assez peu coûteuse pour être sacrifiée à l'ornement. L'air était si pur, l'atmosphère était si douce, qu'une famille prenait alors le frais comme en été. Un homme vêtu d'une veste de chasse en coutil vert, à boutons vers et d'une culotte de même étoffe, chaussé de souliers à semelles minces, et qui avait des guêtres de coutil montant jusqu'au genou, nettoyait une carabine avec le soin que mettent à cette occupation les chasseurs adroits, dans leurs moments de loisir. Cet homme n'avait ni carnier, ni gibier, enfin aucun des agrès qui annoncent le départ ou le retour de la chasse, et deux femmes, assises auprès de lui, le regardaient et paraissaient en proie à une terreur mal déguisée. Quiconque eût pu contempler cette scène, caché dans un buisson, aurait sans doute frémi comme frémissaient la vieille belle-mère et la femme de cet homme. Evidemment un chasseur ne prend pas de si minutieuses préparations pour tuer le gibier, et n'emploie pas, dans le département de l'Aube, une lourde carabine rayée.

« Tu veux tuer des chevreuils, Michu ? », lui dit sa belle jeune femme en tâchant de prendre un air riant.

Balzac, *Une ténébreuse affaire* (version de l'édition corrigée de 1846)

Un tel texte révèle de multiples facettes de ce qui joue dans la compréhension, et de ce qui peut lui faire écran, tant dans l'appréhension globale du sens que dans la difficulté ponctuelle devant tel ou tel fait de langue :

- l'éloignement de l'univers référentiel pour un lecteur d'aujourd'hui est l'occasion de difficultés d'ordre encyclopédique (qui est Bonaparte, que se passe-t-il en 1812, quelles étaient les mœurs des contemporains...).
- le relatif éloignement linguistique confronte à un état de la langue qui peut poser des problèmes de compréhension grammaticale, et de façon encore plus évidente, de compréhension lexicale.
- le glissement du récit historique à la scène romanesque fait appel à une activité de lecture contractuelle, parfaitement transparente pour le lecteur habitué à l'écriture de Balzac, mais dont la cohérence échappe à celui ou celle qui le découvre.
- la situation romanesque laisse dans l'implicite de nombreux éléments de motivation du protagoniste, ce qui peut décourager le lecteur : comprendre suppose au contraire ici d'accepter cette ouverture des possibles narratifs et l'incertitude dans laquelle le narrateur laisse le lecteur.

Toutes ces difficultés ne manqueront pas de se poser, et de surgir dans la parole des élèves, chacun pouvant pointer tel ou tel moment d'incompréhension.

Pour y répondre, si l'on souhaite travailler la compréhension, **il s'agit justement de ne pas** :

- relever exhaustivement le vocabulaire incompris
- travailler d'abord en microlecture sur tel ou tel passage grammaticalement opaque
- antéposer à l'appropriation du texte les éléments encyclopédiques qui font défaut (démarche parfaitement admissible par ailleurs, la lecture de l'œuvre pouvant faire suite à une recherche concernant l'Empire et sa représentation en littérature, mais l'objectif de travailler la compréhension est alors à reporter dans une autre activité)
- révéler à la classe les indices fournis dans la suite du texte pour assurer une compréhension qui n'est justement pas celle ici du lecteur.

Pour y répondre, **il s'agit au contraire de favoriser toutes les activités de reformulation préalable du texte avant son étude analytique** :

de faire formuler ce qui a été compris, en prouvant aux élèves que leur verdict, souvent global (« on n'y comprend rien ! ») est lié à un manque d'assurance, qui les aveugle sur ce qu'ils comprennent, parce que la situation scolaire les fait prématurément désirer une complète transparence et une réponse à tout. L'appel à l'expérience des situations de communication en langue étrangère peut être éclairante pour les élèves : ils savent qu'ils comprennent partiellement, ce qui ne les empêche pas de tenter d'accéder au sens, malgré des manques dans la réception globale du discours.

de procéder à une reformulation GLOBALE de ce qui a été appréhendé du sens du texte, en évitant au maximum la guidance (pas de questionnaire de compréhension, pas de QCM valable pour une évaluation comme celle du test de positionnement, mais qui ne constitue pas un apprentissage), de sorte que les différents lecteurs apportent leurs éléments de compréhension, et qu'on puisse ainsi rendre visible à tous le fonctionnement réel de l'activité de lecture, c'est-à-dire aussi bien la multiplicité de ses stratégies que ses éventuelles défaillances.

Ces activités de reformulation peuvent prendre deux formes :

- orale, avec l'ensemble de la classe, elle permet d'inscrire au tableau les éléments de compréhension, en refoulant les questions ponctuelles (« je ne comprends rien, qu'est-ce qu'un « carnier » et des « agrès » ? ») pour montrer que ces problèmes locaux n'interdisent pas de tenir un discours général sur le texte. Elle accueille tout ce qui est pertinent, mais permet au professeur de montrer que certaines reformulations enveloppent le contenu sémantique du texte, quand d'autres sont trop locales (« ça raconte l'Empire »/ « c'est une histoire de chasseurs »...)

Dans cette perspective, l'un des moyens de faire circuler la parole peut prendre une forme ludique : un ou plusieurs élèves n'ont pas accès au texte et ne l'ont pas entendu (il ne leur a pas été distribué, ils attendent dans le couloir le temps de la lecture ou se bouchent les oreilles...). A leur retour, les autres doivent leur expliquer le contenu et présenter l'extrait. Les élèves « auditeurs » de cette reconstitution pourront proposer une synthèse de ce qu'ils auront compris, et confronter leur propre représentation du passage à ce qu'ils en lisent (ce qui constitue le meilleur corrigé de la reformulation par la classe).

Les échanges et correctifs permettent alors de faire apparaître entre pairs les différentes stratégies de lecture, généralement inconscientes, qu'ils mettent en œuvre, et leur possible inadéquation : fixation sur un détail aux dépens de la cohérence d'ensemble, confusion dans la présentation des éléments narratifs, confusions de tous ordres quant aux locuteurs ...

- écrite, de manière à ce que chaque élève puisse avoir le temps de la relecture (et le professeur celui, lors de la correction, d'individualiser le diagnostic et de se pencher sur les démarches et stratégies de lecture propres à chacun)

À titre d'exemples d'erreurs possibles :

« le texte se passe en 1812 » : l'élève, dans une attention vague, a retenu une date, mais ne la met pas en perspective avec l'ensemble du texte et n'a pas su relier deux informations (1803/1812).

« ça parle de l'automne » : l'élève fournit une information juste mais non hiérarchisée, en ce que le cadre (jusque dans ses valeurs sémantiques éventuelles) n'est pas le cœur du texte.

A l'issue de ce travail, qui ne doit pas excéder une dizaine de minutes d'échanges, sont attendus pour ce texte :

- un texte en deux mouvements :
 - a) **une présentation générale de l'automne 1803, particulièrement clémente, et de la situation historique (l'Empire) ;**
 - b) **des personnages dans ce cadre, dont un homme armé, qui paraît menaçant.**

Ritualisées, toutes les activités de reformulation font gagner du temps pour l'étude des textes : en effet, elles vont permettre d'installer une première compréhension, de dégager les enjeux majeurs du passage, et même de légitimer le regard analytique, puisque l'approche détaillée, un moment repoussée, devient légitime et fait sens : le gain en précision de la lecture par l'étude du vocabulaire, l'attention portée à la syntaxe pour démêler un moment de complexité se font d'autant plus légitimes qu'ils répondent à des questions partagées, et montrent combien toute lecture et toute relecture conduisent à une compréhension de plus en plus fine. Toute la réflexion concernant l'homme armé (en quoi peut-on le dire menaçant ? Quels sont les éléments qui traduisent cette menace éventuelle ?) glisse insensiblement de la compréhension littérale vers l'interprétation et l'étude littéraire du texte jusque dans ses effets narratifs de suspens et d'ambiguïté. L'étude lexicale (par exemple du sous-titre « Un Judas ») s'inscrit alors dans une nouvelle phase de la compréhension/interprétation de l'extrait, de ses valeurs et saveurs.



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

TESTS DE POSITIONNEMENT CLASSE DE SECONDE FRANÇAIS

LYCÉE

Général

Technologique

Professionnel

FICHE E : INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION À L'ÉTUDE DES TEXTES (EXEMPLE POUR LA PROFESSIONNELLE)

Cette fiche s'appuie sur un exemple qui s'inscrit dans le cadre de l'objet d'étude « Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence », le professeur propose l'étude de *L'île des esclaves* de Marivaux.

La première séance peut confronter directement les élèves au texte, sans qu'ils disposent d'informations préalables en matière d'histoire littéraire ou de connaissances spécifiques. Elle travaille dès lors la compréhension d'un texte absolument inconnu, sans représentation préalable, et peut servir d'invitation à la lecture.

Le même travail peut être effectué à partir d'un extrait d'une représentation scénique (laquelle offre alors d'autres objets, visuels, à considérer pour la compréhension).

Le recours à une scène d'exposition est ici choisi pour ne pas alourdir l'accès au texte d'une nécessaire reconfiguration de la situation théâtrale (où en sont les personnages, que s'est-il passé, etc.). Cependant, dans le travail de l'œuvre intégrale mené en classe, la démarche proposée peut et doit être reconduite en introduction à chaque étude d'un nouvel extrait.

SCÈNE PREMIÈRE

La scène est dans l'île des esclaves. Le théâtre représente une mer et des rochers d'un côté, et de l'autre quelques arbres et des maisons.

IPHICRATE *s'avance tristement sur le théâtre avec ARLEQUIN.*

IPHICRATE, *après avoir soupiré.*

Arlequin !

ARLEQUIN, *avec une bouteille de vin qu'il a à sa ceinture.*

Mon patron.

IPHICRATE

Que deviendrons-nous dans cette île ?

ARLEQUIN

Nous deviendrons maigres, étiques, et puis morts de faim : voilà mon sentiment et notre histoire.

IPHICRATE

Nous sommes seuls échappés du naufrage ; tous nos camarades ont péri, et j'envis maintenant leur sort.

ARLEQUIN

Hélas ! ils sont noyés dans la mer, et nous avons la même commodité.

IPHICRATE

Dis-moi : quand notre vaisseau s'est brisé contre le rocher, quelques-uns des nôtres ont eu le temps de se jeter dans la chaloupe : il est vrai que les vagues l'ont enveloppée, je ne sais ce qu'elle est devenue ; mais peut-être auront-ils eu le bonheur d'aborder en quelque endroit de l'île, et je suis d'avis que nous les cherchions.

ARLEQUIN

Cherchons, il n'y a pas de mal à cela : mais reposons-nous auparavant pour boire un petit coup d'eau-de-vie : j'ai sauvé ma pauvre bouteille, la voilà : j'en boirai les deux tiers, comme de raison, et puis je vous donnerai le reste.

IPHICRATE

Eh ! ne perdons point de temps, suis-moi, ne négligeons rien pour nous tirer d'ici ; si je ne me sauve, je suis perdu, je ne reverrai jamais Athènes, car nous sommes dans l'île des Esclaves.

ARLEQUIN

Oh, oh ! qu'est-ce que cette race-là ?

IPHICRATE

Ce sont des esclaves de la Grèce révoltés contre leurs maîtres, et qui depuis cent ans sont venus s'établir dans une île, et je crois que c'est ici : tiens, voici sans doute quelques-unes de leurs cases, et leur coutume, mon cher Arlequin, est de tuer tous les maîtres qu'ils rencontrent, ou de les jeter dans l'esclavage.

ARLEQUIN

Eh ! chaque pays a sa coutume ; ils tuent les maîtres, à la bonne heure, je l'ai entendu dire aussi, mais on dit qu'ils ne font rien aux esclaves comme moi.

IPHICRATE

Cela est vrai.

ARLEQUIN

Eh ! encore vit-on.

IPHICRATE

Mais je suis en danger de perdre la liberté, et peut-être la vie ; Arlequin, cela ne te suffit-il pas pour me plaindre ?

ARLEQUIN, *prenant sa bouteille pour boire.*

Ah ! je vous plains de tout mon cœur, cela est juste.

Marivaux, *L'Île des esclaves* (1725)

Un tel texte révèle de multiples facettes de ce qui joue dans la compréhension, et de ce qui peut lui faire écran, tant dans l'appréhension globale du sens que dans la difficulté ponctuelle devant tel ou tel fait de langue. Il ne s'agit donc aucunement d'occulter les difficultés, mais de les affronter, de telle sorte qu'elles ne justifient pas l'évitement de l'étude de textes canoniques auxquels les élèves ont droit.

La liste des complexités est considérable ; elle dessine, en creux, ce que peut être l'objectif d'un cours de Français. Rien d'étonnant alors à ce que la plupart ne soient pas résolues dès première ou seconde lecture :

- Le relatif éloignement linguistique confronte à un état de la langue qui peut poser des problèmes de déchiffrement, d'orientation dans la syntaxe, et de façon encore plus évidente, de compréhension lexicale.
- La nature même du texte théâtral, « partition » pour la représentation, confronte à une hiérarchisation des données et à des codes typographiques (statut de la didascalie, typographie de la répartition des locuteurs, d'ailleurs variable selon les traditions éditoriales).
- L'éloignement de l'univers référentiel pour un lecteur d'aujourd'hui est l'occasion de difficultés d'ordre encyclopédique (les noms des personnages peuvent surprendre, notamment « Iphicrate », et même Arlequin ; cependant, leur identification comme énonciateurs suffit à avancer dans la compréhension du passage).
- Le statut social des protagonistes, s'il est explicité très tôt dans le passage, réclame cependant à qui ne s'orienterait par leurs noms (Iphicrate versus Arlequin) une attention précise de manière à saisir l'enjeu même du dialogue et des attitudes des personnages.
- La situation théâtrale suppose une grande vigilance pour que le lecteur saisisse la masse des informations données (le lieu, les spécificités de l'île, le danger qu'elle représente pour le maître).
- La scène laisse dans l'implicite l'attitude d'Arlequin et son peu d'empressement à aider un maître quand il voit dans l'île l'occasion de prendre une revanche. Cet élément relève de la compréhension fine et constitue la clé de voûte de l'étude littéraire du passage.

Toutes ces difficultés ne manqueront pas de se poser, et de surgir dans la parole des élèves, chacun pouvant pointer tel ou tel moment d'incompréhension, ou plusieurs à la fois.

Pour y répondre, si l'on souhaite travailler la compréhension, **il s'agit justement de ne pas se substituer aux élèves dans leur tâtonnement et la mise en commun de ce qui a été saisi, et donc de ne pas :**

- relever exhaustivement le vocabulaire incompris ;
- travailler d'abord en microlecture sur tel ou tel passage grammaticalement opaque ;
- antéposer à l'appropriation du texte les éléments encyclopédiques qui font défaut (démarche parfaitement admissible par ailleurs, la lecture de l'œuvre pouvant faire suite à une recherche concernant la comédie au XVIII^{ème} siècle, mais l'objectif de travailler la compréhension est alors à reporter dans une autre activité) ;
- révéler à la classe les indices fournis dans la suite du texte pour assurer une compréhension qui n'est justement pas celle ici du lecteur.

Pour y répondre, **il s'agit au contraire de favoriser toutes les activités de reformulation préalable du texte avant son étude analytique :**

- **de faire formuler ce qui a été compris**, en prouvant aux élèves que leur verdict, souvent global (« on n'y comprend rien ! ») est lié à un manque d'assurance, qui les aveugle sur ce qu'ils comprennent, parce que la situation scolaire les fait prématurément désirer une complète transparence et une réponse à tout. L'appel à l'expérience des situations de communication en langue étrangère peut être éclairante pour les élèves : ils savent qu'ils comprennent partiellement, ce qui ne les empêche pas de tenter d'accéder au sens, malgré des manques dans la réception globale du discours.

- **de procéder à une reformulation GLOBALE de ce qui a été appréhendé** du sens du texte, en évitant au maximum la guidance (pas de questionnaire de compréhension, pas de QCM valable pour une évaluation comme celle du test de positionnement, mais qui ne constitue pas un apprentissage), de sorte que les différents lecteurs apportent leurs éléments de compréhension, et qu'on puisse ainsi rendre visible à tous le fonctionnement réel de l'activité de lecture, c'est-à-dire aussi bien la multiplicité de ses stratégies que ses éventuelles défaillances.

Ces activités de reformulation peuvent prendre deux formes :

- orale, avec l'ensemble de la classe, elle permet d'inscrire au tableau les éléments de compréhension, en refoulant les questions ponctuelles (« je ne comprends pas tel mot, telle ligne ») pour montrer que ces problèmes locaux n'interdisent pas de tenir un discours général sur le texte. Elle accueille tout ce qui est pertinent, mais permet au professeur de montrer que certaines reformulations enveloppent le contenu sémantique du texte, quand d'autres sont trop locales ou trop partielles.
Dans cette perspective, l'un des moyens de faire circuler la parole peut prendre une forme ludique : un ou plusieurs élèves n'ont pas accès au texte et ne l'ont pas entendu (il ne leur a pas été distribué, ils attendent dans le couloir le temps de la lecture ou se bouchent les oreilles...). A leur retour, les autres doivent leur expliquer le contenu et présenter l'extrait. Les élèves « auditeurs » de cette reconstitution pourront proposer une synthèse de ce qu'ils auront compris, et confronter leur propre représentation du passage à ce qu'ils en lisent (ce qui constitue le meilleur corrigé de la reformulation par la classe).
Les échanges et correctifs permettent alors de faire apparaître entre pairs les différentes stratégies de lecture, généralement inconscientes, qu'ils mettent en œuvre, et leur possible inadéquation : fixation sur un détail aux dépens de la cohérence d'ensemble, confusion dans la présentation des informations, confusions de tous ordres quant aux locuteurs ...
- écrite, de manière à ce que chaque élève puisse avoir le temps de la relecture (et le professeur celui, lors de la correction, d'individualiser le diagnostic et de se pencher sur les démarches et stratégies de lecture propres à chacun)

A titre d'exemples d'erreurs possibles :

- « le texte a lieu en 1725 » : l'élève, dans une attention vague, a retenu une date, mais confond le moment historiquement défini de l'écriture avec celui d'une fiction qui regarde vers la Grèce antique.
- « Ce sont deux amis » : l'élève fournit une information juste mais non hiérarchisée, en ce que la relation est mal identifiée (jusque dans ses valeurs sémantiques éventuelles).

Ritualisées, toutes les activités de reformulation font gagner du temps pour l'étude des textes : en effet, elles vont permettre d'installer une première compréhension, de dégager les enjeux majeurs du passage, et même de légitimer le regard analytique, puisque l'approche détaillée, un moment repoussée, devient légitime et fait sens : le gain en précision de la lecture par l'étude du vocabulaire, l'attention portée à la syntaxe pour démêler un moment de complexité se font d'autant plus légitimes qu'ils répondent à des questions partagées, et montrent combien toute lecture et toute relecture conduisent à une compréhension de plus en plus fine. Toute la réflexion concernant l'attitude d'Arlequin (porteur du comique dans la scène) glisse insensiblement de la compréhension littérale vers l'interprétation et l'étude littéraire du texte, jusque dans ses effets de suspens et d'ambiguïté : comment non plus seulement comprendre, mais interpréter sa réplique finale (« je vous plains de tout mon cœur ») ? L'apport par le professeur du sens étymologique du nom d'Iphi -crate (« force » et « pouvoir ») s'inscrit alors dans une nouvelle phase de la compréhension/interprétation de l'extrait, de ses valeurs et saveurs.

Pour ritualiser les moments de mise au jour des stratégies de compréhension, il est conseillé de diversifier les approches : formulations de ce qui est compris tantôt orales, tantôt écrites, travail de compréhension à partir d'un texte lu par le professeur, ou lu par le professeur et relu silencieusement texte en main, ou directement lu silencieusement par la classe (à une ou deux reprises). De même la variété des textes

proposés aux élèves leur permet-elle de découvrir la diversité des stratégies, liées à la nature du texte (œuvre ou texte documentaire), aux genres (spécificités du texte théâtral, du texte poétique...). La variété des activités en classe est à explorer. L'essentiel est que la phase de travail sur la compréhension ne soit pas négligée : elle répond aux difficultés des élèves, leur fournit élèves des compétences transférables et favorise l'étude du texte ainsi exploré et interrogé.

FICHE F INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL À L'ÉTUDE DES TEXTES

Cette fiche s'appuie sur un exemple : l'étude de textes de l'affaire Dreyfus, et notamment du long article « J'accuse » d'Émile Zola. Cette étude peut se mener en seconde générale et technologique, dans le cadre de l'objet d'étude « La littérature d'idées et la presse du XIXe siècle au XXIe siècle », ou en seconde professionnelle, dans le cadre de l'objet d'étude « S'informer, informer : les circuits de l'information ».

La première séance est l'occasion d'un travail sur la compréhension de l'oral, à travers la projection d'une vidéo : la séquence consacrée à l'affaire Dreyfus dans le [journal télévisé](#) de France 2 du 12 janvier 19981 peut permettre aux élèves de prendre connaissance des principaux éléments de contexte des textes qu'il s'agira ensuite d'étudier plus précisément. Elle permet également de travailler la compréhension d'une séquence orale à valeur documentaire comportant une série d'informations dont il s'agit de savoir prendre connaissance, c'est-à-dire qu'il s'agit de sélectionner, trier et hiérarchiser. L'enjeu est de permettre à l'élève de prendre conscience de ces différentes opérations pour les mettre en œuvre, ainsi que d'apprendre à concentrer son attention pour pouvoir écarter les éléments secondaires ou parasites afin de pleinement s'appropriier les éléments importants. Un tel travail est sans doute d'autant plus utile qu'il peut conduire les élèves à suivre plus efficacement les moments magistraux que peut comporter un cours.

Le document révèle la complexité d'une compréhension orale (multiplicité d'indices, sélection plus ou moins consciente et volontaire, diversité des langages verbaux et non-verbaux...) alors qu'elle est trop souvent impensée, et posée comme allant de soi. Il s'agit donc de faire apparaître les difficultés rencontrées et de montrer aux élèves comment y faire face. Parmi les difficultés rencontrées par les élèves, on peut noter :

- la nécessité de concentrer son attention sur les informations données, sans se laisser distraire par des éléments secondaires (la taille des lunettes d'un intervenant, la diction d'un autre...);
- la nécessité de s'attacher à un flux ininterrompu et assez peu structuré (du moins explicitement) d'information ;
- la nature historique des informations données, et la référence à un contexte qui peut apparaître trop éloigné ou abstrait ;
- la diversité des voix et des intervenants, qui suppose de situer le discours de chacun (on pourrait trouver, pour faire progresser la classe quant à cette difficulté, des documents comportant des interventions plus hétérogènes, à la fois dans le propos tenu – qui peut être contradictoire – et dans le statut des intervenants – ici, il s'agit essentiellement de discours savants, d'une égale autorité) ;
- la diversité de statut des images qui mêlent documents d'archive et reconstitution fictive avec des acteurs ;
- Le brouillage de la chronologie qui tient notamment au double retour en arrière : de la date du

1 Voir sur le site de l'INA : <https://www.ina.fr/video/CAB98001522/zola-dreyfus-video.html>

journal télévisé à celle de l'événement commémoré (la parution de « J'accuse... ») ; de la parution de « J'accuse... » au début de l'affaire Dreyfus (sans parler des événements postérieurs à la parution de « J'accuse... »)

- une saisie claire des enjeux de la situation, et notamment de sa dimension politique et éthique, afin de pouvoir comprendre la logique des actions différents acteurs évoqués.

Un élève peut rencontrer tout ou partie de ces difficultés ; il importe donc de leur apprendre à remédier eux-mêmes à ces difficultés en mettant en place des stratégies de compréhension efficaces.

Pour y répondre, si l'on souhaite travailler la compréhension orale, il faut donc ne pas se substituer aux élèves dans leur tâtonnement et la mise en commun de ce qui a été saisi, et donc ne pas :

- poser des questions fermées qui guident les élèves qui n'ont dès lors plus à prendre en charge une compréhension autonome de la séquence ;
- poser d'abord des questions de détail sur telle ou telle information ponctuelle ;
- commencer par réexpliquer la séquence qui a été donnée à entendre ;
- commencer par expliciter les éléments implicites de la séquence ou par rétablir la chronologie des événements.

Pour y répondre, **il faut au contraire conduire les élèves à configurer l'information prélevée pour construire un propos général :**

- **faire formuler ce qui a été compris**, en invitant la classe à un travail synthétique qui se concentre d'abord sur les informations essentielles. On pourra notamment le faire en classant les réponses apportées par la classe en deux colonnes (informations essentielles/informations secondaires), en demandant de justifier ce qui conduit à classer un élément comme une information essentielle (par exemple, le statut de grand écrivain de Zola quand il écrit « J'accuse ») des informations secondaires (par exemple, le nom de l'île où est exilé Dreyfus). Un travail spécifique pourra être également conduit sur la chronologie des événements.
- **Insister sur l'importance des liens entre les différents éléments retenus** : comme il s'agit d'un flux d'informations, il faut apprendre à se concentrer sur la logique des enchaînements, et non sur tel ou tel élément isolé qui ne permet pas d'accéder au sens global.
- **Faire repérer et identifier** les multiples énonciateurs, de rôle et de statut différents : l'introduction du journaliste, la voix off chargée du rappel historique, celle (fictive) de Dreyfus, les commentaires des deux historiens, afin de bien comprendre le rôle de chacun.
- **Cela peut déboucher sur une reformulation globale des informations entendues dans le document**. Il faut éviter de trop guider les élèves (on évitera donc les questionnaires de compréhension, ou les QCM, valables pour une évaluation comme celle du test de positionnement, mais qui ne constituent pas un apprentissage), afin que chacun apporte ce qu'il a entendu et retenu, et puisse éventuellement préciser, nuancer ou corriger les informations apportées par les autres. Cette démarche permet de réfléchir à ce qui conduit parfois à se tromper, en mélangeant des informations différentes, en les prenant de façon trop partielle, ou en les sélectionnant de façon trop aléatoire ou confuse.

Ces activités de reformulation peuvent prendre plusieurs formes :

- **orale, avec l'ensemble de la classe**, elle permet d'inscrire au tableau les éléments de compréhension important en les distinguant des éléments de détail. Elle accueille tout ce qui est pertinent, mais permet au professeur de montrer qu'il faut apprendre à régler le degré de condensation de la reformulation pour qu'elle soit efficace (il ne faut ni simplifier excessivement – « Zola est pour Dreyfus » –, ni se perdre dans des détails.

Dans cette perspective, l'un des moyens de faire circuler la parole peut prendre une forme ludique : un ou plusieurs élèves n'ont pas entendu le document (ils sont sortis dans le couloir le temps de la diffusion de la séquence...). A leur retour, les autres doivent leur expliquer le contenu

et présenter les informations. Les élèves « auditeurs » de cette reconstitution pourront proposer une synthèse de ce qu'ils auront compris, et confronter ensuite cette synthèse à la découverte de la séquence.

Les échanges et correctifs permettent alors de faire apparaître entre pairs les différentes stratégies d'écoute, généralement inconscientes, qu'ils mettent en œuvre, et leur possible inadéquation : fixation sur un détail, oubli de certaines informations essentielles, confusion dans la présentation ou la hiérarchie des informations, confusions des locuteurs ...

- **écrite et individuelle**, de manière à ce que chaque élève puisse avoir le temps de la réécoute (et le professeur celui, lors de la correction, d'individualiser le diagnostic et de se pencher sur les démarches et stratégies d'écoute propres à chacun).
- **écrite et en groupe**, de manière à ce qu'un premier échange entre pairs puisse permettre une mise en commun de ce qui a été compris et suscite une réécoute orientée par les questions que se pose le groupe.

À titre d'exemples d'erreurs possibles :

« Zola défend un criminel » : l'écoute, trop flottante, se perd dans le flux d'informations données et reconstruit les liens logiques, ici à contresens. Il faut conduire l'élève à mieux situer les points de vue pour ne pas confondre le procès fait à Zola de la vérité historique qui s'impose finalement.

« Zola accuse le président de la République » : l'élève mélange le destinataire de « J'accuse » avec les personnes mises en cause par cette lettre ouverte. Il faut lui faire prendre conscience de la complexité et du nombre des acteurs impliqués par cette affaire, et le conduire donc à écouter en dressant progressivement la liste des protagonistes.

« Zola veut faire du spectacle » : l'élève reprend l'information de façon partielle et sa reformulation, en masquant l'enjeu du coup d'éclat qu'est l'article, escamote l'enjeu réel de l'information (il ne s'agit pas de faire du spectacle mais de donner de la publicité au débat). Il faut montrer que comprendre consiste bien à restituer la logique d'ensemble de l'action évoquée ou des informations données.

« Zola nous offre les droits de l'homme » : l'élève est conduit à une forme d'anachronisme en ne percevant pas la profondeur historique évoquée par l'historien qui donne sens à son analyse.

Ritualisées, toutes ces activités de reformulation doivent permettre aux élèves de mieux s'approprier ce qu'on leur dit : en effet, elles permettent d'installer une écoute active, qui lie les informations et les hiérarchise, mais qui doit aussi s'accompagner d'une capacité à identifier ce qui fait obstacle à la compréhension et conduire à poser des questions dès lors qu'une difficulté importante apparaît, ou à aller chercher l'information pour compléter les zones d'ombre. On pourra ainsi prolonger cette séance de travail par la recherche de documents complémentaires, pour compléter les zones d'ombre qui pourraient demeurer après le travail collectif mené par la classe.

En outre, explicitation de la compréhension et production d'énoncés (oraux et écrits) sont nécessairement liés. C'est au demeurant ce qui fait non seulement la difficulté de l'enseignement de la compréhension, mais aussi la force de son intérêt : en travaillant la compréhension, on travaille nécessairement l'expression ; ce sont ainsi également les exercices d'écriture – à commencer par le résumé –, et non la seule compétence orale, qui bénéficie d'un tel travail. Il est donc tout à fait judicieux de partir d'un travail sur la compréhension orale pour développer les compétences mobilisées par certains exercices écrits.

On pourra aussi, pour approfondir la réflexion sur le lien entre discours et littérature d'idées en lycée général et technique, conduire les élèves à examiner la composition rhétorique de certains textes de la querelle, à commencer par « J'accuse » : la force de la structuration rhétorique est précisément là pour assurer la compréhension efficace des informations délivrées pour les lecteurs. Cela peut être l'occasion d'une réflexion, avec la classe, sur la façon de structurer le discours pour le rendre plus clair et compréhensible. Au lycée professionnel, et dans l'esprit des programmes, il serait pertinent de poursuivre le travail par l'étude d'un texte plus général qui réfléchisse, au-delà de l'Affaire Dreyfus, au rôle de la presse dans la révélation de la vérité. À titre de suggestion, voir les annexes 1, 2 et 3.

Pour ritualiser les moments de mise au jour des stratégies de compréhension, il est conseillé de diversifier les approches : formulations de ce qui est compris tantôt orales, tantôt écrites, travail de compréhension à partir de différents supports (autres vidéos, séquence de journal radio, texte lu à voix haute par le professeur, dialogue lu par deux des élèves de la classe...). La variété de ces documents audio proposés aux élèves leur permet de découvrir la diversité des stratégies à mettre en place pour concentrer son attention sur les informations principales et leur articulation logique.

Annexe 1 : Texte de « J'accuse ».

Annexe 2 : Un extrait de Bernard Lazare, *Une Erreur judiciaire. L'affaire Dreyfus*, Stock, 1897

Annexe 3 : Le rôle de la presse dans la révélation de la vérité.



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

TESTS DE POSITIONNEMENT CLASSE DE SECONDE FRANÇAIS

LYCÉE

Général

Technologique

Professionnel

ANNEXES À LA FICHE F INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL À L'ÉTUDE DES TEXTES

Annexe 1

Émile Zola, « J'accuse », *L'Aurore* [Ce texte, très long, ne peut pas être étudié intégralement, mais peut servir de document complémentaire à lire hors du cours, et dont la structure peut être travaillée, à la maison puis en classe – ce qui peut sans doute servir de premier pas vers l'exercice du résumé.]

Lettre à M. Félix Faure,
Président de la République

Monsieur le Président,

Me permettez-vous, dans ma gratitude pour le bienveillant accueil que vous m'avez fait un jour, d'avoir le souci de votre juste gloire et de vous dire que votre étoile, si heureuse jusqu'ici, est menacée de la plus honteuse, de la plus ineffaçable des taches ? Vous êtes sorti sain et sauf des basses calomnies, vous avez conquis les cœurs. Vous apparaissez rayonnant dans l'apothéose de cette fête patriotique que l'alliance russe a été pour la France, et vous vous préparez à présider au solennel triomphe de notre Exposition Universelle, qui couronnera notre grand siècle de travail, de vérité et de liberté. Mais quelle tache de boue sur votre nom - j'allais dire sur votre règne - que cette abominable affaire Dreyfus ! Un conseil de guerre vient, par ordre, d'oser acquitter un Esterhazy, soufflet suprême à toute vérité, à toute justice. Et c'est fini, la France a sur la joue cette souillure, l'histoire écrira que c'est sous votre présidence qu'un tel crime social a pu être commis. Puisqu'ils ont osé, j'oserai aussi, moi. La vérité, je la dirai, car j'ai promis de la dire, si la justice, régulièrement saisie, ne la faisait pas, pleine et entière. Mon devoir est de parler, je ne veux pas être complice. Mes nuits seraient hantées par le spectre de l'innocent qui expie là-bas, dans la plus affreuse des tortures, un crime qu'il n'a pas commis. Et c'est à vous, monsieur le Président, que je la crierai, cette vérité, de toute la force de ma révolte d'honnête homme. Pour votre honneur, je suis convaincu que vous l'ignorez. Et à qui donc dénoncerai-je la tourbe malfaisante des vrais coupables, si ce n'est à vous, le premier magistrat du pays ?

La vérité d'abord sur le procès et sur la condamnation de Dreyfus. Un homme néfaste a tout mené, a tout fait, c'est le lieutenant-colonel du Paty de Clam, alors simple commandant. Il est l'affaire Dreyfus tout entière; on ne la connaîtra que lorsqu'une enquête loyale aura établi nettement ses actes et ses responsabilités. Il apparaît comme l'esprit le plus fumeux, le plus compliqué, hanté d'intrigues romanesques, se complaisant aux moyens des romans-feuilletons, les papiers volés, les lettres anonymes, les rendez-vous dans les endroits déserts, les femmes mystérieuses qui colportent, de nuit, des preuves accablantes. C'est lui qui imagina de dicter le bordereau à Dreyfus; c'est lui qui rêva de l'étudier dans une pièce entièrement revêtue de glaces; c'est lui que le commandant Forzinetti nous représente armé d'une lanterne sourde, voulant se faire introduire près de l'accusé endormi, pour projeter

sur son visage un brusque flot de lumière et surprendre ainsi son crime, dans l'émoi du réveil. Et je n'ai pas à tout dire, qu'on cherche, on trouvera. Je déclare simplement que le commandant du Paty de Clam, chargé d'instruire l'affaire Dreyfus, comme officier judiciaire, est, dans l'ordre des dates et des responsabilités, le premier coupable de l'effroyable erreur judiciaire qui a été commise. Le bordereau était depuis quelque temps déjà entre les mains du colonel Sandherr, directeur du bureau des renseignements, mort depuis de paralysie générale. Des «fuites» avaient lieu, des papiers disparaissaient, comme il en disparaît aujourd'hui encore; et l'auteur du bordereau était recherché, lorsqu'un a priori se fit peu à peu que cet auteur ne pouvait être qu'un officier de l'état-major, et un officier d'artillerie: double erreur manifeste, qui montre avec quel esprit superficiel on avait étudié ce bordereau, car un examen raisonné démontre qu'il ne pouvait s'agir que d'un officier de troupe. On cherchait donc dans la maison, on examinait les écritures, c'était comme une affaire de famille, un traître à surprendre dans les bureaux mêmes, pour l'en expulser. Et, sans que je veuille refaire ici une histoire connue en partie, le commandant du Paty de Clam entre en scène, dès qu'un premier soupçon tombe sur Dreyfus. A partir de ce moment, c'est lui qui a inventé Dreyfus, l'affaire devient son affaire, il se fait fort de confondre le traître, de l'amener à des aveux complets. Il y a bien le ministre de la Guerre, le général Mercier, dont l'intelligence semble médiocre ; il y a bien le chef de l'état-major, le général de Boisdeffre, qui paraît avoir cédé à sa passion cléricale, et le sous-chef de l'état-major, le général Gonse, dont la conscience a pu s'accommoder de beaucoup de choses. Mais, au fond, il n'y a d'abord que le commandant du Paty de Clam, qui les mène tous, qui les hypnotise, car il s'occupe aussi de spiritisme, d'occultisme, il converse avec les esprits. On ne saurait concevoir les expériences auxquelles il a soumis le malheureux Dreyfus, les pièges dans lesquels il a voulu le faire tomber, les enquêtes folles, les imaginations monstrueuses, toute une démence torturante. Ah ! cette première affaire, elle est un cauchemar, pour qui la connaît dans ses détails vrais ! Le commandant du Paty de Clam arrête Dreyfus, le met au secret. Il court chez madame Dreyfus, la terrorise, lui dit que, si elle parle, son mari est perdu. Pendant ce temps, le malheureux s'arrachait la chair, hurlait son innocence. Et l'instruction a été faite ainsi, comme dans une chronique du XVe siècle, au milieu du mystère, avec une complication d'expédients farouches, tout cela basé sur une seule charge enfantine, ce bordereau imbécile, qui n'était pas seulement une trahison vulgaire, qui était aussi la plus impudente des escroqueries, car les fameux secrets livrés se trouvaient presque tous sans valeur. Si j'insiste, c'est que l'oeuf est ici, d'où va sortir plus tard le vrai crime, l'épouvantable déni de justice dont la France est malade. Je voudrais faire toucher du doigt comment l'erreur judiciaire a pu être possible, comment elle est née des machinations du commandant du Paty de Clam, comment le général Mercier, les généraux de Boisdeffre et Gonse ont pu s'y laisser prendre, engager peu à peu leur responsabilité dans cette erreur, qu'ils ont cru devoir, plus tard, imposer comme la vérité sainte, une vérité qui ne se discute même pas. Au début, il n'y a donc, de leur part, que de l'incurie et de l'inintelligence. Tout au plus, les sent-on céder aux passions religieuses du milieu et aux préjugés de l'esprit de corps. Ils ont laissé faire la sottise. Mais voici Dreyfus devant le conseil de guerre. Le huis clos le plus absolu est exigé. Un traître aurait ouvert la frontière à l'ennemi pour conduire l'empereur allemand jusqu'à Notre-Dame, qu'on ne prendrait pas des mesures de silence et de mystère plus étroites. La nation est frappée de stupeur, on chuchote des faits terribles, de ces trahisons monstrueuses qui indignent l'Histoire ; et naturellement la nation s'incline. Il n'y a pas de châtement assez sévère, elle applaudira à la dégradation publique, elle voudra que le coupable reste sur son rocher d'infamie, dévoré par le remords. Est-ce donc vrai, les choses indicibles, les choses dangereuses, capables de mettre l'Europe en flammes, qu'on a dû enterrer soigneusement derrière ce huis clos? Non! il n'y a eu, derrière, que les imaginations romanesques et démentes du commandant du Paty de Clam. Tout cela n'a été fait que pour cacher le plus saugrenu des romans-feuilletons. Et il suffit, pour s'en assurer, d'étudier attentivement l'acte d'accusation, lu devant le conseil de guerre. Ah! le néant de cet acte d'accusation ! Qu'un homme ait pu être condamné sur cet acte, c'est un prodige d'iniquité. Je défie les honnêtes gens de le lire, sans que leur cœur bondisse d'indignation et crie leur révolte, en pensant à l'expiation démesurée, là-bas, à l'île du Diable. Dreyfus sait plusieurs langues, crime ; on n'a trouvé chez lui aucun papier compromettant, crime ; il va parfois dans son pays d'origine, crime ; il est laborieux, il a le souci de tout savoir, crime ; il ne se trouble pas, crime ; il se trouble, crime. Et les naïvetés de rédaction, les formelles assertions dans le vide! On nous avait parlé de quatorze chefs d'accusation : nous n'en trouvons qu'une seule en fin de compte, celle du bordereau ; et nous apprenons même que les experts n'étaient pas d'accord, qu'un d'eux, M. Gobert, a été bousculé militairement, parce qu'il se permettait de

ne pas conclure dans le sens désiré. On parlait aussi de vingt-trois officiers qui étaient venus accabler Dreyfus de leurs témoignages. Nous ignorons encore leurs interrogatoires, mais il est certain que tous ne l'avaient pas chargé ; et il est à remarquer, en outre, que tous appartenaient aux bureaux de la guerre. C'est un procès de famille, on est là entre soi, et il faut s'en souvenir : l'état-major a voulu le procès, l'a jugé, et il vient de le juger une seconde fois. Donc, il ne restait que le bordereau, sur lequel les experts ne s'étaient pas entendus. On raconte que, dans la chambre du conseil, les juges allaient naturellement acquitter. Et, dès lors, comme l'on comprend l'obstination désespérée avec laquelle, pour justifier la condamnation, on affirme aujourd'hui l'existence d'une pièce secrète, accablante, la pièce qu'on ne peut montrer, qui légitime tout, devant laquelle nous devons nous incliner, le bon Dieu invisible et inconnaissable ! Je la nie, cette pièce, je la nie de toute ma puissance ! Une pièce ridicule, oui, peut-être la pièce où il est question de petites femmes, et où il est parlé d'un certain D... qui devient trop exigeant : quelque mari sans doute trouvant qu'on ne lui payait pas sa femme assez cher.

Mais une pièce intéressant la défense nationale, qu'on ne saurait produire sans que la guerre fût déclarée demain, non, non ! C'est un mensonge ! et cela est d'autant plus odieux et cynique qu'ils mentent impunément sans qu'on puisse les en convaincre. Ils ameutent la France, ils se cachent derrière sa légitime émotion, ils ferment les bouches en troublant les cœurs, en pervertissant les esprits. Je ne connais pas de plus grand crime civique. Voilà donc, monsieur le Président, les faits qui expliquent comment une erreur judiciaire a pu être commise ; et les preuves morales, la situation de fortune de Dreyfus, l'absence de motifs, son continuel cri d'innocence, achèvent de le montrer comme une victime des extraordinaires imaginations du commandant du Paty de Clam, du milieu clérical où il se trouvait, de la chasse aux « sales juifs », qui déshonore notre époque.

Et nous arrivons à l'affaire Esterhazy. Trois ans se sont passés, beaucoup de consciences restent troublées profondément, s'inquiètent, cherchent, finissent par se convaincre de l'innocence de Dreyfus. Je ne ferai pas l'historique des doutes, puis de la conviction de M. Scheurer-Kestner. Mais, pendant qu'il fouillait de son côté, il se passait des faits graves à l'état-major même. Le colonel Sandherr était mort, et le lieutenant-colonel Picquart lui avait succédé comme chef du bureau des renseignements. Et c'est à ce titre, dans l'exercice de ses fonctions, que ce dernier eut un jour entre les mains une lettre-télégramme, adressée au commandant Esterhazy, par un agent d'une puissance étrangère. Son devoir strict était d'ouvrir une enquête. La certitude est qu'il n'a jamais agi en dehors de la volonté de ses supérieurs. Il soumit donc ses soupçons à ses supérieurs hiérarchiques, le général Gonse, puis le général de Boisdeffre, puis le général Billot, qui avait succédé au général Mercier comme ministre de la Guerre. Le fameux dossier Picquart, dont il a été tant parlé, n'a jamais été que le dossier Billot, j'entends le dossier fait par un subordonné pour son ministre, le dossier qui doit exister encore au ministère de la Guerre. Les recherches durèrent de mai à septembre 1896, et ce qu'il faut affirmer bien haut, c'est que le général Gonse était convaincu de la culpabilité d'Esterhazy, c'est que le général de Boisdeffre et le général Billot ne mettaient pas en doute que le bordereau ne fût de l'écriture d'Esterhazy. L'enquête du lieutenant-colonel Picquart avait abouti à cette constatation certaine. Mais l'émoi était grand, car la condamnation d'Esterhazy entraînait inévitablement la révision du procès Dreyfus ; et c'était ce que l'état-major ne voulait à aucun prix. Il dut y avoir là une minute psychologique pleine d'angoisse. Remarquez que le général Billot n'était compromis dans rien, il arrivait tout frais, il pouvait faire la vérité. Il n'osa pas, dans la terreur sans doute de l'opinion publique, certainement aussi dans la crainte de livrer tout l'état-major, le général de Boisdeffre, le général Gonse, sans compter les sous-ordres. Puis, ce ne fut là qu'une minute de combat entre sa conscience et ce qu'il croyait être l'intérêt militaire. Quand cette minute fut passée, il était déjà trop tard. Il s'était engagé, il était compromis. Et, depuis lors, sa responsabilité n'a fait que grandir, il a pris à sa charge le crime des autres, il est aussi coupable que les autres, il est plus coupable qu'eux, car il a été le maître de faire justice, et il n'a rien fait. Comprenez-vous cela ! Voici un an que le général Billot, que les généraux de Boisdeffre et Gonse savent que Dreyfus est innocent, et ils ont gardé pour eux cette effroyable chose ! Et ces gens-là dorment, et ils ont des femmes et des enfants qu'ils aiment ! Le lieutenant-colonel Picquart avait rempli son devoir d'honnête homme. Il insistait auprès de ses supérieurs, au nom de la justice. Il les suppliait même, il leur disait combien leurs délais étaient impolitiques, devant le terrible orage qui s'amoncelait, qui devait éclater, lorsque la vérité serait connue.

Ce fut, plus tard, le langage que M. Scheurer- Kestner tint également au général Billot, l'adjuvant par patriotisme de prendre en main l'affaire, de ne pas la laisser s'aggraver, au point de devenir un désastre public. Non! Le crime était commis, l'état-major ne pouvait plus avouer son crime. Et le lieutenant-colonel Picquart fut envoyé en mission, on l'éloigna de plus en plus loin, jusqu'en Tunisie, où l'on voulut même un jour honorer sa bravoure, en le chargeant d'une mission qui l'aurait sûrement fait massacrer, dans les parages où le marquis de Morès a trouvé la mort. Il n'était pas en disgrâce, le général Gonse entretenait avec lui une correspondance amicale. Seulement, il est des secrets qu'il ne fait pas bon d'avoir surpris. A Paris, la vérité marchait, irrésistible, et l'on sait de quelle façon l'orage attendu éclata. M. Mathieu Dreyfus dénonça le commandant Esterhazy comme le véritable auteur du bordereau, au moment où M. Scheurer-Kestner allait déposer, entre les mains du garde des Sceaux, une demande en révision du procès. Et c'est ici que le commandant Esterhazy paraît. Des témoignages le montrent d'abord affolé, prêt au suicide ou à la fuite. Puis, tout d'un coup, il paye d'audace, il étonne Paris par la violence de son attitude. C'est que du secours lui était venu, il avait reçu une lettre anonyme l'avertissant des menées de ses ennemis, une dame mystérieuse s'était même dérangée de nuit pour lui remettre une pièce volée à l'état-major, qui devait le sauver. Et je ne puis m'empêcher de retrouver là le lieutenant-colonel du Paty de Clam, en reconnaissant les expédients de son imagination fertile. Son œuvre, la culpabilité de Dreyfus, était en péril, et il a voulu sûrement défendre son œuvre. La révision du procès, mais c'était l'écroulement du roman-feuilleton si extravagant, si tragique, dont le dénouement abominable a lieu à l'île du Diable! C'est ce qu'il ne pouvait permettre. Dès lors, le duel va avoir lieu entre le lieutenant-colonel Picquart et le lieutenant-colonel du Paty de Clam, l'un le visage découvert, l'autre masqué. on les retrouvera prochainement tous deux devant la justice civile. Au fond, c'est toujours l'état-major qui se défend, qui ne veut pas avouer son crime, dont l'abomination grandit d'heure en heure. On s'est demandé avec stupeur quels étaient les protecteurs du commandant Esterhazy. C'est d'abord, dans l'ombre, le lieutenant-colonel du Paty de Clam qui a tout machiné, qui a tout conduit. Sa main se trahit aux moyens saugrenus. Puis, c'est le général de Boisdeffre, c'est le général Gonse, c'est le général Billot lui-même, qui sont bien obligés de faire acquitter le commandant, puisqu'ils ne peuvent laisser reconnaître l'innocence de Dreyfus, sans que les bureaux de la guerre croulent dans le mépris public. Et le beau résultat de cette situation prodigieuse est que l'honnête homme, là- dedans, le lieutenant-colonel Picquart, qui seul a fait son devoir, va être la victime, celui qu'on bafouera et qu'on punira. Ô justice, quelle affreuse désespérance serre le cœur ! On va jusqu'à dire que c'est lui le faussaire, qu'il a fabriqué la carte-télégramme pour perdre Esterhazy. Mais, grand Dieu! pourquoi ? dans quel but ? donnez un motif. Est-ce que celui-là aussi est payé par les juifs ? Le joli de l'histoire est qu'il était justement antisémite. Oui ! nous assistons à ce spectacle infâme, des hommes perdus de dettes et de crimes dont on proclame l'innocence, tandis qu'on frappe l'honneur même, un homme à la vie sans tache ! Quand une société en est là, elle tombe en décomposition. Voilà donc, monsieur le Président, l'affaire Esterhazy : un coupable qu'il s'agissait d'innocenter. Depuis bientôt deux mois, nous pouvons suivre heure par heure la belle besogne. J'abrège, car ce n'est ici, en gros, que le résumé de l'histoire dont les brûlantes pages seront un jour écrites tout au long. Et nous avons donc vu le général de Pellieux, puis le commandant Ravary, conduire une enquête scélérate d'où les coquins sortent transfigurés et les honnêtes gens salis. Puis, on a convoqué le conseil de guerre.

Comment a-t-on pu espérer qu'un conseil de guerre déferait ce qu'un conseil de guerre avait fait ? Je ne parle même pas du choix toujours possible des juges. L'idée supérieure de discipline, qui est dans le sang de ces soldats, ne suffit-elle à infirmer leur pouvoir d'équité ? Qui dit discipline dit obéissance. Lorsque le ministre de la Guerre, le grand chef, a établi publiquement, aux acclamations de la représentation nationale, l'autorité de la chose jugée, vous voulez qu'un conseil de guerre lui donne un formel démenti ? Hiérarchiquement, cela est impossible. Le général Billot a suggestionné les juges par sa déclaration, et ils ont jugé comme ils doivent aller au feu, sans raisonner. L'opinion préconçue qu'ils ont apportée sur leur siège, est évidemment celle-ci :

« Dreyfus a été condamné pour crime de trahison par un conseil de guerre, il est donc coupable ; et nous, conseil de guerre, nous ne pouvons le déclarer innocent ; or nous savons que reconnaître la culpabilité d'Esterhazy, ce serait proclamer l'innocence de Dreyfus. » Rien ne pouvait les faire sortir de là. Ils ont rendu une sentence inique, qui à jamais pèsera sur nos conseils de guerre, qui entachera

désormais de suspicion tous leurs arrêts. Le premier conseil de guerre a pu être inintelligent, le second est forcément criminel. Son excuse, je le répète, est que le chef suprême avait parlé, déclarant la chose jugée inattaquable, sainte et supérieure aux hommes, de sorte que des inférieurs ne pouvaient dire le contraire. On nous parle de l'honneur de l'armée, on veut que nous l'aimions, la respections. Ah! certes, oui, l'armée qui se lèverait à la première menace, qui défendrait la terre française, elle est tout le peuple, et nous n'avons pour elle que tendresse et respect. Mais il ne s'agit pas d'elle, dont nous voulons justement la dignité, dans notre besoin de justice. Il s'agit du sabre, le maître qu'on nous donnera demain peut-être. Et baiser dévotement la poignée du sabre, le dieu, non ! Je l'ai démontré d'autre part : l'affaire Dreyfus était l'affaire des bureaux de la guerre, un officier de l'état-major, dénoncé par ses camarades de l'état-major, condamné sous la pression des chefs de l'état-major. Encore une fois, il ne peut revenir innocent sans que tout l'état-major soit coupable. Aussi les bureaux, par tous les moyens imaginables, par des campagnes de presse, par des communications, par des influences, n'ont-ils couvert Esterhazy que pour perdre une seconde fois Dreyfus. Quel coup de balai le gouvernement républicain devrait donner dans cette jésuitière, ainsi que les appelle le général Billot lui-même ! Où est-il, le ministère vraiment fort et d'un patriotisme sage, qui osera tout y refondre et tout y renouveler ? Que de gens je connais qui, devant une guerre possible, tremblent d'angoisse, en sachant dans quelles mains est la défense nationale ! Et quel nid de basses intrigues, de commérages et de dilapidations, est devenu cet asile sacré, où se décide le sort de la patrie ! On s'épouvante devant le jour terrible que vient d'y jeter l'affaire Dreyfus, ce sacrifice humain d'un malheureux, d'un « sale juif » ! Ah ! tout ce qui s'est agité là de démente et de sottise, des imaginations folles, des pratiques de basse police, des mœurs d'inquisition et de tyrannie, le bon plaisir de quelques galonnés mettant leurs bottes sur la nation, lui rentrant dans la gorge son cri de vérité et de justice, sous le prétexte menteur et sacrilège de la raison d'État ! Et c'est un crime encore que de s'être appuyé sur la presse immonde, que de s'être laissé défendre par toute la fripouille de Paris, de sorte que voilà la fripouille qui triomphe insolemment, dans la défaite du droit et de la simple probité. C'est un crime d'avoir accusé de troubler la France ceux qui la veulent généreuse, à la tête des nations libres et justes, lorsqu'on ourdit soi-même l'impudent complot d'imposer l'erreur, devant le monde entier. C'est un crime d'égarer l'opinion, d'utiliser pour une besogne de mort cette opinion qu'on a pervertie jusqu'à la faire délirer. C'est un crime d'empoisonner les petits et les humbles, d'exaspérer les passions de réaction et d'intolérance, en s'abritant derrière l'odieux antisémitisme, dont la grande France libérale des droits de l'homme mourra, si elle n'en est pas guérie. C'est un crime que d'exploiter le patriotisme pour des œuvres de haine, et c'est un crime, enfin, que de faire du sabre le dieu moderne, lorsque toute la science humaine est au travail pour l'œuvre prochaine de vérité et de justice. Cette vérité, cette justice, que nous avons si passionnément voulues, quelle détresse à les voir ainsi souffletées, plus méconnues et plus obscurcies ! Je me doute de l'écroulement qui doit avoir lieu dans l'âme de M. Scheurer-Kestner, et je crois bien qu'il finira par éprouver un remords, celui de n'avoir pas agi révolutionnairement, le jour de l'interpellation au Sénat, en lâchant tout le paquet, pour tout jeter à bas. Il a été le grand honnête homme, l'homme de sa vie loyale, il a cru que la vérité se suffisait à elle-même, surtout lorsqu'elle lui apparaissait éclatante comme le plein jour. A quoi bon tout bouleverser, puisque bientôt le soleil allait luire ? Et c'est de cette sérénité confiante dont il est si cruellement puni. De même pour le lieutenant-colonel Picquart, qui, par un sentiment de haute dignité, n'a pas voulu publier les lettres du général Gonse. Ces scrupules l'honorent d'autant plus que, pendant qu'il restait respectueux de la discipline, ses supérieurs le faisaient couvrir de boue, instruisaient eux-mêmes son procès, de la façon la plus inattendue et la plus outrageante. Il y a deux victimes, deux braves gens, deux cœurs simples, qui ont laissé faire Dieu, tandis que le diable agissait. Et l'on a même vu, pour le lieutenant-colonel Picquart, cette chose ignoble : un tribunal français, après avoir laissé le rapporteur charger publiquement un témoin, l'accuser de toutes les fautes, a fait le huis clos, lorsque ce témoin a été introduit pour s'expliquer et se défendre. Je dis que ceci est un crime de plus et que ce crime soulèvera la conscience universelle. Décidément, les tribunaux militaires se font une singulière idée de la justice. Telle est donc la simple vérité, monsieur le Président, et elle est effroyable, elle restera pour votre présidence une souillure. Je me doute bien que vous n'avez aucun pouvoir en cette affaire, que vous êtes le prisonnier de la Constitution et de votre entourage. Vous n'en avez pas moins un devoir d'homme, auquel vous songerez, et que vous remplirez. Ce n'est pas, d'ailleurs, que je désespère le moins du monde du triomphe. Je le répète avec une certitude plus véhémence : la vérité est en marche et rien ne l'arrêtera. C'est

d'aujourd'hui seulement que l'affaire commence, puisque aujourd'hui seulement les positions sont nettes: d'une part, les coupables qui ne veulent pas que la lumière se fasse; de l'autre, les justiciers qui donneront leur vie pour qu'elle soit faite. Je l'ai dit ailleurs, et je le répète ici: quand on enferme la vérité sous terre, elle s'y amasse, elle y prend une force telle d'explosion, que, le jour où elle éclate, elle fait tout sauter avec elle. on verra bien si l'on ne vient pas de préparer, pour plus tard, le plus retentissant des désastres.

Mais cette lettre est longue, monsieur le Président, et il est temps de conclure. J'accuse le lieutenant-colonel du Paty de Clam d'avoir été l'ouvrier diabolique de l'erreur judiciaire, en inconscient, je veux le croire, et d'avoir ensuite défendu son œuvre néfaste, depuis trois ans, par les machinations les plus saugrenues et les plus coupables.

J'accuse le général Mercier de s'être rendu complice, tout au moins par faiblesse d'esprit, d'une des plus grandes iniquités du siècle.

J'accuse le général Billot d'avoir eu entre les mains les preuves certaines de l'innocence de Dreyfus et de les avoir étouffées, de s'être rendu coupable de ce crime de lèse- humanité et de lèse-justice, dans un but politique et pour sauver l'état-major compromis.

J'accuse le général de Boisdeffre et le général Gonse de s'être rendus complices du même crime, l'un sans doute par passion cléricale, l'autre peut-être par cet esprit de corps qui fait des bureaux de la guerre l'arche sainte, inattaquable.

J'accuse le général de Pellieux et le commandant Ravary d'avoir fait une enquête scélérate, j'entends par là une enquête de la plus monstrueuse partialité, dont nous avons, dans le rapport du second, un impérissable monument de naïve audace.

J'accuse les trois experts en écritures, les sieurs Belhomme, Varinard et Couard, d'avoir fait des rapports mensongers et frauduleux, à moins qu'un examen médical ne les déclare atteints d'une maladie de la vue et du jugement.

J'accuse les bureaux de la guerre d'avoir mené dans la presse, particulièrement dans L'Éclair et dans L'Écho de Paris, une campagne abominable, pour égarer l'opinion et couvrir leur faute.

J'accuse enfin le premier conseil de guerre d'avoir violé le droit, en condamnant un accusé sur une pièce restée secrète, et j'accuse le second conseil de guerre d'avoir couvert cette illégalité, par ordre, en commettant à son tour le crime juridique d'acquitter sciemment un coupable.

En portant ces accusations, je n'ignore pas que je me mets sous le coup des articles 30 et 31 de la loi sur la presse du 29 juillet 1881, qui punit les délits de diffamation. Et c'est volontairement que je m'expose.

Quant aux gens que j'accuse, je ne les connais pas, je ne les ai jamais vus, je n'ai contre eux ni rancune ni haine. Ils ne sont pour moi que des entités, des esprits de malfaisance sociale. Et l'acte que j'accomplis ici n'est qu'un moyen révolutionnaire pour hâter l'explosion de la vérité et de la justice.

Je n'ai qu'une passion, celle de la lumière, au nom de l'humanité qui a tant souffert et qui a droit au bonheur. Ma protestation enflammée n'est que le cri de mon âme. Qu'on ose donc me traduire en cour d'assises et que l'enquête ait lieu au grand jour ! J'attends.

Veuillez agréer, monsieur le Président, l'assurance de mon profond respect.

Annexe 2

Bernard Lazare, *Une Erreur judiciaire. L'affaire Dreyfus, Stock, 1897*

Brochure rééditée aux éditions Allia en 1993. L'extrait suivant se trouve p. 6 à 10.

S'il faut cependant dire toute ma pensée, je crois que, même jugé par ses pairs et condamné par eux, le capitaine Dreyfus eût rencontré des défenseurs, car il est des esprits assez disposés à reconnaître pour vrai ce que je viens de dire.

S'il n'a trouvé personne pour le défendre, alors même qu'il n'était qu'un accusé, faut-il en chercher la cause dans la façon dont on a surexcité, au moment de son procès, cette fièvre obsidionale dont brûlent toutes les nations qui vivent sous le régime de la paix armée? Cela ne serait pas suffisant pour expliquer l'incroyable acharnement qu'on a montré contre lui. Quelle est donc la raison dernière de cette attitude? N'ai-je pas dit que le capitaine Dreyfus appartenait à une classe de parias? Il était soldat, mais il était juif et c'est comme juif surtout qu'il a été poursuivi. C'est parce qu'il était juif qu'on l'a arrêté, c'est parce qu'il était juif qu'on l'a jugé, c'est parce qu'il était juif qu'on l'a condamné, c'est parce qu'il était juif que l'on ne peut faire entendre en sa faveur la voix de la justice et de la vérité, et la responsabilité de la condamnation de cet innocent retombe tout entière sur ceux qui l'ont provoquée par leurs excitations indignes, par leurs mensonges et par leurs calomnies. C'est à cause de ces hommes qu'un tel procès a été possible, c'est à cause d'eux qu'on ne peut faire pénétrer la lumière dans l'esprit de tous. Il leur a fallu un traître juif propre à remplacer le Judas classique, un traître juif que l'on pût rappeler sans cesse, chaque jour, pour faire retomber son opprobre sur toute une race; un traître juif dont on pût se servir pour donner une sanction pratique à une longue campagne dont l'affaire Dreyfus a été le dernier acte.

Quelques-uns, je le sais, m'ont reproché de faire intervenir dans cette affaire pareille question. Quand je publiai mon premier mémoire, on a regretté hypocritement que j'eusse porté la discussion sur un tel terrain. Je ne l'y ai pas portée et ce n'est pas moi qui l'y ai mise. Qui a songé à reprocher à Voltaire d'avoir dit que Calas était protestant, que c'est comme tel qu'il fut condamné, comme tel que l'opinion publique s'opposait à la révision de son procès ? Voltaire n'est plus là, mais il y a un Calas encore.

On va me dire que la colère et l'acharnement qu'on a montrés contre Dreyfus, on les eût montrés contre tout autre qui eût été accusé d'une pareille infamie. C'est ce que je nie, et il me suffit, pour justifier cette négation, de rappeler ceux qui, avant et après lui, furent condamnés pour trahison et qui, même libres depuis, n'ont pas songé à se défendre. Quand l'adjudant Chatelain fut accusé d'avoir dérobé et vendu à l'étranger des armes nouvelles dont la possession à ce moment semblait d'une capitale importance, son affaire, les incidents de son procès et sa condamnation furent commentés par toute la presse comme la plus vulgaire et la plus ordinaire des affaires de vol. Un journal comme *Le Drapeau, moniteur de la Ligue des Patriotes*, ne faisait pas même mention du procès ; les autres se bornaient à de courtes notes recommandant la plus grande réserve tant que l'instruction ne serait pas close, plaidant en faveur de Chatelain les circonstances atténuantes, enregistrant enfin sans commentaires la condamnation qui l'avait frappé¹. L'adjudant Chatelain n'était pas un officier, objectera-t-on. Je passe, et n'insiste pas sur cette distinction subtile. Puis-je ajouter cependant qu'il n'était pas juif ?

En octobre 1890, le lieutenant Jean Bonnet, rayé des cadres, était arrêté à Nancy sous l'inculpation de trahison : l'enquête prouvait qu'il touchait de l'étranger une pension mensuelle, qu'il livrait quotidiennement des documents intéressant la défense nationale et le tribunal correctionnel le condamnait à cinq ans de prison. C'est aux « nouvelles des départements » qu'il faut, dans les journaux parisiens, chercher les courtes notes sur l'affaire du lieutenant Bonnet, dont on mentionna à peine la condamnation.

Je n'ai pas vu dans les polémiques rappeler souvent le traître Bonnet. Ceci ne prouve pas cependant encore que ce fût la qualité de juif qui excita contre Dreyfus l'animosité publique. Deux faits postérieurs à sa condamnation suffisent à le démontrer.

¹ Voir notamment *L'Intransigeant*, *Le Petit Journal*, *La France*, *La Cocarde*, etc., du 16 décembre 1887 au 10 mai 1888.

En octobre 1895, *La Libre Parole* annonçait qu'un juif du nom de Schwartz venait d'être arrêté sous l'inculpation d'espionnage, et le moniteur de l'antisémitisme commençait une campagne qui s'arrêta brusquement lorsqu'on ne put contester à Schwartz sa qualité d'« Aryen ». En mars 1896, la même *Libre Parole* apprenait au monde que « le juif Maurice Lévy-Mayer » a avait détourné de ses devoirs le sergent-fourrier Boillot, du 153e de ligne, à Toul, et l'avait amené à lui livrer des documents qu'il transmettait à l'Allemagne. La chose avait été découverte parce que Boillot – pris sans cloute de remords – avait dénoncé son corrupteur. Le journal de M. E. Drumont altérait sciemment la vérité, espérant ainsi ameuter de nouveau l'opinion publique, jusqu'au jour où il fut reconnu que le sergent Boillot avait faussement accusé M. Lévy-Mayer. Dans une note de troisième page, *La Libre Parole* annonça que M. Lévy avait été remis en liberté, et désormais ne parla plus du sergent espion, dont elle ne relata pas même la condamnation.

M'est-il permis de soutenir, après ces exemples, qu'en poursuivant le capitaine Dreyfus, ce fut le juif que l'on poursuivit ? Ne pourrais-je pas d'ailleurs encore citer le cas du capitaine Guillot ? Celui-là trahissait depuis de longues années, il avait fui sans que nul eût connu sa fuite. Arrêté, condamné, on ne suscita pas contre lui les haines et les colères ; il put parler, on ne le couvrit ni de boue, ni d'insultes, on le laissa se défendre, et quand il fut condamné, je n'ai entendu personne déclarer que la patrie était en danger par son fait, je n'ai entendu personne le vouer à l'exécration de tous on ne l'a pas traîné aux gémonies, et depuis, dans les tirades chauvines, il n'est pas question du traître Guillot. Il n'y a qu'un traître en France, c'est le « traître Dreyfus ».

Le crime des Chatelain et des Bonnet, le crime des Schwartz et des Guillot, n'est-il donc pas le même que celui dont on a faussement chargé le capitaine Dreyfus ? Y a-t-il deux morales en France, une indulgente et douce quand il s'agit d'un chrétien, l'autre féroce et sans pitié quand il s'agit d'un juif ? Quelle est cette hypocrisie atroce qui veut voir, dans les fils d'Israël seuls, des criminels sans excuse et qui sait tout admettre, sauf qu'un juif puisse être innocent ?

Il est beaucoup de bons esprits, je le sais, qui m'accorderont difficilement que c'est en tant que juif qu'a été condamné le capitaine Dreyfus. Cela n'a rien qui m'étonne, puisque ceux-là même qui l'ont jadis poursuivi comme tel avec tant d'âpreté osent lâchement nier, quand on parle de lui, qu'ils aient cédé à un odieux fanatisme, ou à un absurde préjugé, ou, chose plus abominable encore, à la peur qu'ont su inspirer les aboyeurs antisémites. Mais les faits sont là, ils sont patents, indéniables, ils prouvent de quelle conspiration, de quelles menées Dreyfus fut la victime, et pour ceux qui se refusent à croire, il faut les rappeler. Ils tiennent d'ailleurs si étroitement au procès que, si on les laissait dans l'ombre, on ne pourrait le comprendre.

Annexe 3

Le rôle de la presse dans la révélation de la vérité.

On pourra s'appuyer sur les ressources présentes sur le site du Centre pour L'Éducation aux Médias et à l'Information, et en particulier sur les deux fiches suivantes, qui constituent des documents exploitables avec la classe :

<https://www.cleml.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/des-fake-news-aux-multiples-facettes.html>

<https://www.cleml.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/le-fact-checking-ou-journalisme-de-verification.html>

Voir l'ensemble des ressources disponibles dans le lien suivant :

https://www.cleml.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques.html?tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=theme%253ALa%2Bsource%2Bdes%2Binformations