

Des morceaux de choix !

Pour un usage renouvelé des recueils de morceaux choisis

On n'utilise plus guère le terme de "morceaux choisis" de nos jours. Il y a des "anthologies", parfois, mais surtout des manuels, remplis "d'extraits", ou tout simplement de "textes". Ceux-ci ont encore de beaux jours devant eux, au lycée comme au collège. Le "Lagarde et Michard" n'est plus, mais les manuels du secondaire n'ont pas rejeté, quoi qu'on ait pu en dire, le modèle du recueil d'extraits, accompagné d'un appareil de notes, de questionnaires et de commentaires.

En revanche, au collège surtout, la mode est aux "œuvres intégrales" et aux "lectures cursives". On fait lire des livres chapitre par chapitre, ou d'un bloc, à la maison, pour ensuite l'analyser en classe ; on demande de lire un ou plusieurs titres, de manière imposée ou au choix, pour ensuite en vérifier la lecture sous une forme quelconque (questionnaire, fiche de lecture, exposé, etc.)

Certes, on pratique encore massivement la "séquence pédagogique", agglomérant des extraits courts censés illustrer un propos précis, introduit par une démarche de problématisation, et souvent dévoyée en des exposés technicistes sur les genres ou les outils narratologiques. Mais la mode est à la "lecture littéraire", au développement d'une opinion subjective, ainsi qu'à la pratique de la rédaction : le livre est le référent obligé du cours de français, et le manuel survit souvent comme un support un peu vieillot, qu'on utilise sans trop s'en vanter. Les inspecteurs reprennent très vivement ceux qui "suivent" le manuel, extrait après extrait, en faisant répondre les élèves aux questionnaires qui y figurent, question après question.

Les morceaux choisis, ces galeux !

Les morceaux choisis dans "l'ère du soupçon"

En classe, aujourd'hui, l'alternative est toujours la même, et cela depuis des décennies : le manuel ou le livre !

Déjà dans les années 70, une vive polémique attaqua les manuels et les anthologies, accusés d'empêcher une appréhension autonome de la littérature et de véhiculer une idéologie bourgeoise (celle de l'intention de l'auteur, de la psychologie des personnages, de l'explication des textes par la vie de l'auteur...). Dans son "État des recherches en didactique de la littérature", Bertrand Daunay la résume ainsi :

C'est sur le manuel scolaire, "entré dans l'ère du soupçon" que se cristallise rapidement la critique de l'enseignement de la littérature, dans une alliance entre les spécialistes du texte (littéraire) et les spécialistes de l'enseignement, au début des années

1970, avec une prédilection pour le "Lagarde et Michard", qui pouvait passer pour le représentant typique de la "configuration traditionnelle". Les critiques généralement portées aux manuels rencontrent très clairement la remise en cause des conceptions alors dominantes de la littérature que l'on trouve dans nombre d'études théoriques sur la littérature et dénoncent à l'envi l'idéologie à l'œuvre dans la construction d'une vision de la littérature. Taxer le discours scolaire du manuel d'idéologie, en dehors des présupposés politiques qui fondent une telle allégation, s'explique par l'affirmation que ce discours ne s'autorise d'aucune théorie, ou plus exactement dévoile une théorie par défaut et naturalise ce qui n'est jamais présenté comme un construit (théorique) mais comme un donné.

On peut isoler, dans l'ensemble des critiques faites, une idée centrale, que Pierre Kuentz (1972) a formulée le plus clairement : la "belle page", le "texte", le "morceau choisi" construit la fiction d'un discours littéraire homogène, une fois gommées les différences linguistiques, typographiques, contextuelles, etc., comme s'ils étaient des fragments de la littérature. À partir de ce constat, les autres critiques prennent sens et s'articulent aisément entre elles : canonisation des textes littéraires que permet la pratique de l'anthologie ; constitution d'un patrimoine (national pour la France) obéissant à des critères qui ne sont pas que littéraires ; exclusion des textes qui ne cadrent pas, pour des raisons esthétiques ou morales, voire politiques, avec la conception non explicitée du beau texte ; permanence du discours sur l'homme que véhicule une approche humaniste et anhistorique de la littérature, confortée par une projection de la personne sur le personnage ; conception de l'œuvre comme expression d'un auteur – explication de l'importance du discours biographique et psychologique dans les manuels, qui se présentent comme "suite de monographies".¹

Seuls le caractère pratique du manuel, support unique et suppléant du professeur, ainsi que la tendance toujours plus technicienne des programmes de littérature, fort gourmande en "textes-prétextes" qui permettent d'aborder de manière inductive des notions de théorie littéraire, ont permis la survivance d'un modèle honni par les plus grands esprits de leur temps, Roland Barthes au premier chef.

Mais le livre s'est parallèlement imposé comme le support de cours le plus légitime. Le but du cours de littérature devient de plus en plus, dans les injonctions officielles, de faire lire et de faire aimer lire. Le cours de français cesse d'être uniquement le lieu d'un enseignement, mais devient le bras armé d'un projet d'acculturation à l'écrit très proche dans ses principes des politiques "d'action culturelle" : il faut que les élèves soient "en contact" avec le livre, le "fréquentent", et que "l'accès" au livre se "démocratise".

On le voit, l'offre en matière de lecture scolaire se limite à de courts extraits ou bien à de longs ouvrages.

Il existe certes des œuvres abrégées, dans des éditions généralistes ou plus spécifiquement scolaires. Mais ces abrégés tendent à prendre la place de l'œuvre intégrale quand il s'agit d'œuvres classiques. Les vraies œuvres intégrales sont le plus souvent, au collège en tout cas, des œuvres de

1 Bertrand Daunay, « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n° 159, avril-juin 2007 ; URL : <http://rfp.revues.org/1175>.

"littérature de jeunesse". Ajoutons à cela la mode de l'étude des nouvelles, genre plus court censé ne pas décourager les petits lecteurs que sont la plupart des élèves actuels. Au lycée, on préférera ainsi étudier une nouvelle de Zola plutôt qu'un de ses romans, malgré le fait que Zola est un auteur important par ses romans, et non par ses nouvelles.

Tout se passe comme si le manuel d'extraits, autrefois appelés "morceaux choisis", n'était plus utilisé que pour des raisons techniques, et n'était plus perçu comme le moyen de faire accéder les élèves à la "lecture littéraire".

Cette conception des "morceaux choisis" ne rend pas justice au genre. En effet, ces recueils ne se ressemblent pas tous, et l'on en garde une image très caricaturale : celle de "tue-l'amour" littéraires, contenus rébarbatifs d'une "littérature en miette"². Or, Bertrand Daunay semble vouloir donner à nouveau la possibilité de parler de ces recueils de manière objective, en se dégageant d'une lecture idéologique datée. Non plus voir ce que les manuels masquent : une idéologie, une vision normative de ce que l'on pense être la littérature, mais ce qu'ils sont : un "dispositif scolaire spécifique"³.

Nous aimerions montrer que ce "dispositif scolaire" a évolué et s'est donné les moyens de donner aux élèves le goût de lire, tout en restant un outil d'instruction.

L'évolution oubliée des manuels de lecture

Plus grand monde ne se donne la peine de feuilleter d'anciens manuels de morceaux choisis. Il suffit pourtant d'en ouvrir quelques exemplaires pour s'apercevoir que le *Lagarde et Michard* et ses variantes n'étaient pas le seul modèle disponible. Le recueil de morceaux choisis était un genre très prisé à l'école primaire. On en trouve des dizaines, à partir du début du XX^e siècle, qui concurrencent de plus en plus les livres de "lecture suivie", sortes de petits romans didactiques pour les enfants, dont le *Tour de France par deux enfants* est le plus connu.

À l'époque, on se donnait la peine de faire lire aux plus jeunes élèves, dès le cours élémentaire, des extraits issus d'auteurs modernes et classiques, dans une langue simplifiée, accompagnés d'illustrations et de notes permettant une compréhension presque immédiate. Ils permettaient la pratique de la "lecture courante", à haute voix, en classe, à laquelle on se devait de consacrer, à partir de 1923, une demi-heure par jour. Ils pouvaient donner lieu à des explications, soutenues par des questionnaires très simples qui permettaient de vérifier la compréhension littéraire des élèves.

Les extraits étaient courts et suivaient l'organisation de la semaine. Souvent, cinq extraits courts, issus d'œuvres variées, étaient suivis d'un extrait plus long, à lire à la maison pour le lundi suivant.

Surtout, il s'est produit une évolution peu étudiée, mais très significative. À partir de 1938

2 André Mareuil, "Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967)", *Revue française de pédagogie*, volume 7, 1969. p. 32.

3 Bertrand Daunay, *ibid.* : "Mais il faut ici signaler un trait intéressant dans l'approche critique des manuels et des exercices qui, pour débusquer l'impensé de la conception traditionnelle de la littérature, en néglige un autre, en ne faisant pas la part de ce qui pourrait relever d'une conséquence de la *forme scolaire* (Vincent, 1994) ou de la *discipline scolaire* (Chervel, 1988) : c'est ainsi que le règne de l'*extrait* dans les manuels est conçu comme un symptôme, non comme un dispositif scolaire spécifique – et quand on en note la possible détermination *pédagogique*, c'est précisément pour la nier."

et des réformes issues du Front populaire, sous le ministère de Jean Zay, et donc surtout après 1945, la guerre ayant constitué une forme de statu-quo pédagogique, les morceaux choisis se sont considérablement allongés. D'après Jacques Priouret :

*Les fragments d'œuvres romanesques vont se faire plus longs, de façon à recouvrir un épisode complet, peut-être un chapitre, du livre original. Bien entendu, cette séquence est fragmentée en "lectures quotidiennes", mais l'élève aura la possibilité de lire d'un trait une histoire suivie d'une dizaine de pages.*⁴

En somme, le morceau choisi se rapproche de l'expérience de lecture originale. Les fragments se suivent, parfois entrecoupés d'un résumé. L'élève a l'occasion de lire soit une histoire complète, soit un épisode de cette histoire, et non quelques "beaux morceaux" isolés. Dans les morceaux choisis antérieurs, la part belle était faite aux descriptions, aux "belles pages".

Un exemple parmi d'autres : le sommaire du manuel de Marcel Berry "Une semaine avec..." pour le CM, édité en 1938⁵ :

<p>374</p> <p style="text-align: center;">TABLE DES MATIÈRES.</p> <p style="text-align: center;">UNE SEMAINE AVEC...</p> <p>Le roi de Tamboulina. JULES SANDEAU. — <i>La Roche aux mouettes.</i></p> <p>1. Thomas l'É 1 2. La fuite 4 3. L'épervier 7</p> <p>La petite girafe. L. CHAUVÉAU. — <i>Les cures merveilleuses du docteur Popotame.</i></p> <p>4. Un curieux crocodile 10 5. Phidias 13 6. Le cou de la girafe 15</p> <p>Le géant. Huon de Bordeaux.</p> <p>7. Le géant Orgueilleux 18 8. Avant le combat 21 9. La lutte 23</p> <p>Gulliver à Lilliput. SWIFT. — <i>Voyages de Gulliver.</i></p> <p>10. Prisonnier des nains 26 11. Complications 29 12. La flotte de Blefuscu 31</p> <p>Le retour de l'œuf. G. MAURIÈRE. — <i>Le Semeur aveugle.</i></p> <p>13. La rivière 34 14. C'est vrai ! 37 15. Le noyé 39</p> <p>Robin des bois. Robin des Bois.</p> <p>16. Le shérif de Nottingham 42 17. De plus en plus fort 45 18. La saignée 47</p> <p>Palikare. H. MALOT. — <i>En famille.</i></p> <p>19. Grain-de-sel 50 20. Vers le marché aux chevaux 53 21. Vendu ! 56</p> <p>L'archer écossais. W. SCOTT. — <i>Quentin Durward.</i></p> <p>22. Les Bohémiens 60 23. Sera-t-il pendu ? 64 24. Le sanglier 67</p>	<p>375</p> <p style="text-align: center;">TABLE DES MATIÈRES.</p> <p>Robinsons. RODOLPHE WYSS. — <i>Le Robinson Suisse.</i></p> <p>25. Pittoresque traversée 70 26. Le porc-épic 73 27. Les noix de coco 75</p> <p>Jean-Paul. L. DESNOYERS. — <i>Jean-Paul Choppart.</i></p> <p>28. Jocrisse 78 29. Le nez dans la recette 81 30. Sauvage et monstre 83</p> <p>L'Enchanteur. CH. VILDRAC. — <i>L'Île Rose.</i></p> <p>31. Le rhum 86 32. Dans la nuit 89 33. Au réveil 91</p> <p>Le Perroquet. Mme DE SÉGUR. — <i>La sœur de Gribouille.</i></p> <p>34. Gribouille et le perroquet 94 35. Surprise 97 36. Le surtout 99</p> <p>Victor. ALPHONSE DAUDET. — <i>La Belle Niernaise.</i></p> <p>37. L'adoption 102 38. Dix ans plus tard 105 39. Du sang-froid 107</p> <p>Jim. MARK TWAIN. — <i>Les aventures de Huck Finn.</i></p> <p>40. Mademoiselle Williamson 110 41. La fuite 113 42. La petite vérole 115</p> <p>Gerda. HANS ANDERSEN. — <i>Côtes.</i></p> <p>43. Chez la princesse 118 44. Chez les brigands 121 45. Les pigeons 123</p> <p>Patapoufs ou Filififers. ANDRÉ MAUROIS. — <i>Patapoufs et Filififers.</i></p> <p>46. La cheminée 126 47. L'escalier qui marche 129 48. Les deux bateaux 131</p> <p>A fond de cale. MAYNE-REID. — <i>A la mer.</i></p> <p>49. De l'eau ! 134 50. Des biscuits ! 137 51. Des rats ! 139</p> <p>Passe-partout. JULES VERNE. — <i>Le tour du monde en quatre-vingts jours.</i></p> <p>52. Autour de la pagode 142 53. Que faire ? 145 54. L'idée de Passe-partout 148</p>
--	---

On voit que chaque histoire s'étale sur 6 ou 7 pages, et non sur une ou deux, voire moins, dans le Lagarde et Michard.

Après guerre, on voit apparaître des manuels qui veulent visiblement donner envie de lire

4 Jacques Priouret, *Réflexion sur le statut paradoxal du livre scolaire*, sous la dir. de Guy Avanzini, 1977, p. 183 sq. ; URL : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1977/priouret_j/pdfAmont/priouret_j_partie1.pdf

5 On le trouvera ici : <http://litteratureprimaire.eklablog.com/berry-une-semaine-avec-cm-c18073817>

et donner du plaisir à lire, en faisant appel aux motivations les plus communes de la lecture : l'envie de découvrir la suite d'une histoire, l'attachement à des personnages, la reconnaissance des centres d'intérêts du lecteur et la découverte progressive d'un monde fictionnel inconnu.

Au plaisir de lire

"À suivre..." : le morceau choisi comme "épisode"

L'action racontée dans les chapitres de ces manuels est divisée, numérotée et les parties ainsi constituées portent un titre. Trois, cinq, parfois six parties se succèdent et se répartissent la matière de l'histoire. Ainsi, le maître peut faire lire un bout de l'histoire chaque jour. Significativement, dans les manuels Mareuil et Goupil (CE) et Mareuil et Hisbergue (CM), les parties sont suivies d'un "à suivre" qui les rapproche de la littérature feuilletonnesque.

Dans les manuels de Marcel Berry, initiateur de ce mouvement d'allongement des extraits, le choix est fait de ne présenter qu'un "épisode" de l'histoire. Le début, ou bien ce qui précède dans le roman, ainsi que la suite de l'histoire, est résumé sous forme d'images légendées. On évite ainsi de déflorer la lecture de l'œuvre intégrale, tout en mettant en perspective l'extrait choisi.

Le concepteur du recueil se donne ainsi une grande marge de manœuvre par rapport au récit initial. Il peut choisir le morceau le plus susceptible d'intéresser un enfant dans des œuvres qui ne lui sont pas destinées : le merveilleux El Dorado dans *Candide*, l'évasion de Fabrice dans *La Chartreuse de Parme* ou bien celle de Dantès dans *Le Comte de Monte Cristo*.

André Mareuil, lui, fait le choix de faire lire des extraits formant un tout, mais dont la succession constitue un résumé complet de l'intrigue, début et fin inclus. La technique des images légendées est réservée au parcours rapide d'épisodes de l'intrigue que l'on a préalablement écartés : péripéties de Michel Strogoff ou bien hauts-faits de Gargantua avant les guerres picrocholines.

Plus rarement, le récit englobe la totalité d'une des intrigues du roman ou de la pièce de théâtre, mais n'en conserve que les personnages ou les intrigues qui peuvent concerner un enfant. Je pense par exemple au chapitre "Maître Jacques", qui sélectionne dans *L'Avare*, de Molière, les



passages où apparaît ce personnage secondaire⁶. Il en va de même dans le récit de l'évasion de Fabrice, qui évacue toute référence à Clélia : l'intrigue amoureuse ne devait pas concerner de petits élèves de CM, selon l'auteur. Cette possibilité était certes minoritaire, mais son existence témoigne de la liberté prise avec le texte d'origine. J'ai pour ma part, sur cet exemple, conçu une lecture tirée de *La Chanson de Roland* consacrés à l'amitié de Roland et Olivier, une autre au personnage de Jeanlin, dans *Germinal*, et une autre encore à la figure de l'hippogrieffe dans *Roland furieux*⁷.

En somme, il s'agit de faire faire l'expérience de la lecture intégrale, dans le temps réduit de la semaine de cours.

"Une semaine avec..." : à la rencontre de personnages attachants

L'autre liberté prise avec le matériau d'origine consistait à mettre les personnages au centre des préoccupations du lecteur. Par les titres : souvent, le titre du chapitre est simplement le nom du personnage principal. L'accent n'est ainsi pas mis sur l'auteur, qui n'est mentionné qu'en petit, ni sur le titre original du roman, qui est souvent escamoté. On ne présente pas aux élèves ces extraits, même "classiques", comme devant faire l'objet d'une vénération particulière, ni comme des pièces d'un patrimoine, mais comme des récits vivants.

L'ordre chronologique disparaît petit à petit au profit d'un classement par "centres d'intérêt"⁸. On cherche non pas à transposer l'histoire littéraire, qui règne dans les classes du secondaire, mais à nourrir l'imagination et à faciliter l'identification des élèves.

Le plus souvent, on choisit des personnages enfantins, qui fonctionnent comme des miroirs du lecteur, entourés comme lui de son environnement familial et quotidien fait d'école, de loisirs simples et de campagne. Mais les recueils de lectures longues s'émancipent de cette conception et s'éloignent peu à peu des livres de lecture suivie, qui mettaient tous des enfants en scène.

On rencontre alors des personnages susceptibles de refléter le besoin d'action et d'aventure des jeunes élèves : D'Artagnan, Fabrice Del Dongo, Michel Strogoff... Ce ne sont plus des miroirs, mais des projections fantasmées de ce que veut devenir l'enfant. Les lectures deviennent moins puériles et cessent d'enfermer le petit lecteur dans une image aujourd'hui très surannée.

Là encore, la littérature des adultes devient une vaste mine dans laquelle il faut trouver le bon filon, le personnage ou la figure le plus à même d'intéresser les enfants.

"Mettre l'intérêt au centre"

Une autre évolution se fait sentir dans le groupement des extraits. On l'a vu, la chronologie cède la place aux centres d'intérêt. Cette évolution connaît elle-même une inflexion après-guerre, selon Jacques Priouret⁹ :

6 <http://ekladata.com/litteratureprimaire.eklablog.com/perso/berry%20cm-cs%20pdf/berry%20cm%2008%20-%20moliere.pdf>

7 Pour ce dernier, voir : <http://data0.eklablog.com/lectureschoisies/perso/l-hippogrieffe.pdf>

8 Ce que Jacques Priouret appelle méchamment "simili-décrolysmes" : une tentative mal dégrossie de suivre les principes de l'Éducation nouvelle.

9 Jacques Priouret, *op. cit.*, pp. 227-228.

La 'grande littérature' classique et, même, le roman de mœurs du XIX^e siècle disparaissent devant l'aventure moderne, exploration, sport, aviation, navigation, chasse, astronautique, alpinisme, etc. Tous les livres de la dernière décennie font une place à Frison-Roche (Premier de cordée), Herzog (La conquête de l'Annapurna), aux missions de Gagarine et des astronautes américains dans l'espace, aux navigateurs solitaires ou non, en somme, aux derniers aventuriers qui ont pris le relais des Bougainville, Cook, Dumont d'Urville, Livingstone, Stanley, de Brazza, dont on trouvait les exploits dans les anciennes bibliothèques scolaires. Ces extraits ne sont plus réunis en centres d'intérêts étriqués, mais en thèmes plus larges qui correspondent aux concepts des activités d'éveil.

Il faut certes nuancer : cet "élargissement" des centres d'intérêt traditionnels¹⁰ peut être lié à l'évolution de la vie des élèves eux-mêmes, notamment à l'augmentation de la présence des médias de masse, plutôt qu'au concept des "activités d'éveil", qui n'avait pas encore été introduits dans les programmes de l'éducation nationale. Le manuel de Mareuil et Hisbergue, *À la découverte du monde*¹¹, paraît en 1967, deux ans avant le "tiers-temps pédagogique", répartition des matières à l'école primaire qui se réclamait de ces "concepts". Ceux-ci existaient bien sûr avant 1969 : l'influence des éducateurs de l'Éducation nouvelle est sans aucun doute sensible dans cet élargissement et cette modernisation bienvenue, réparant les excès de proximité commis au nom de l'intuition au début du XX^e siècle.

Toujours est-il que la littérature n'est pas d'abord ici un objet de science, proposé comme tel aux élèves, avec toutes les conséquences négatives qu'on peut imaginer (rejet, dégoût, indifférence), mais un instrument taillé de plus en plus précisément pour susciter leur intérêt.

Les morceaux choisis et la notion d'intérêt : une dissociation progressive

D'ailleurs, il est significatif que malgré l'influence du structuralisme sur l'enseignement de la littérature à cette époque, par exemple dans le rejet progressif de l'histoire littéraire à la Lanson, les rédacteurs du manifeste de Charbonnières ne rejettent pas ce qui était un des emblèmes de l'enseignement traditionnel, justement au nom de l'intérêt :

En ce qui concerne la présentation des textes, si, en sixième et cinquième, le recueil de morceaux choisis semble acceptable (textes courts, faciles, œuvres présentées par de bons extraits reliés par un résumé) et garde peut-être à ce niveau son intérêt (éveil de la curiosité, incitation à la lecture, surtout pour des enfants de familles où l'on ne lit pas) il convient d'encourager le désir qu'ont les élèves de lire des œuvres dans leur ensemble. Seul d'ailleurs le texte intégral permet la pratique d'exercices tels que l'établissement de fiches de lecture et les premières recherches de structures simples.

On le voit, l'avènement de la "recherche de structures" n'empêche pas de laisser une place aux morceaux choisis, *justement à cause* de l'intérêt que les extraits peuvent avoir pour les enfants. La promotion de l'œuvre intégrale se justifie non pas par son plus grand intérêt de lecture, mais bien par une nécessité d'ordre scientifique. Les modalisateurs utilisés ("peut-être", "semble")

10 Davantage lié au quotidien d'élèves majoritairement ruraux, dans la démarche qui va du connu à l'inconnu, habituelle depuis l'instauration de la "pédagogie intuitive" de Ferdinand Buisson comme principe directeur de la réflexion pédagogique au sein de l'école primaire.

11 On le trouvera ici : <http://litteratureprimaire.eklablog.com/mareuil-goupil-l-invitation-au-voyage-cm1-a99859227>

et l'usage de la proposition concessive montre que le recueil de morceaux choisis est déjà entré dans "l'ère du soupçon" dont parle Bertrand Daunay. Cependant, les enseignants les plus modernistes de leur temps n'osent pas rejeter un outil qui recèle de si évidentes qualités.

Deux ans plus tard, les concepteurs du plan Rouchette, censé réformer l'enseignement du français et rompre avec le paradigme pédagogique antérieur, fait l'inventaire des supports de lecture utilisables : "littérature et presse enfantine", "adaptations d'œuvres littéraires", "ouvrages documentaires divers", mais aussi "recueil de textes choisis" :

Les "manuels" peuvent constituer un autre chemin vers la lecture adulte, en particulier ceux qui, regroupant les textes par thèmes, permettent ainsi de fructueuses activités collectives ou individuelles. Ils constituent, pour les élèves, un outil de travail précieux. On gagnerait beaucoup à réserver aux maîtres seuls l'appareil pédagogique, ce qui leur laisserait la plus large initiative et la plus large liberté.

Le classement par thèmes, vieux de plus de quarante ans, est adoubé. Certes, les auteurs sacrifient au discours "anti-manuels" contemporain en voulant s'affranchir de tout appareil pédagogique. Mais le jugement est étrangement enthousiasme, surtout si l'on considère la forme de puritanisme qui émane de celui qui concerne les œuvres adaptées :

On exclura les 'réécritures' de grandes œuvres qui, loin d'amener l'enfant au texte complet, ne peuvent que l'en éloigner. En revanche, le 'montage' d'extraits d'œuvres célèbres peut permettre la première pénétration d'un texte inaccessible autrement, à condition que le choix des extraits respecte l'esprit du livre, la saveur particulière de la langue et qu'il ne se présente pas comme l'œuvre intégrale.

On exclut de réécrire les œuvres : seul le "montage" d'extrait est autorisé. On ne touche pas au livre ! Surtout, il faut signifier clairement aux élèves que le montage d'extraits proposé *n'est pas* l'œuvre d'origine. Le livre est un objet sacré et la lecture par extrait, efficace dans son ordre, ne laisse pas d'être, somme toute, une forme de sacrilège.

Les *Instructions officielles* de 1972 sont de la même eau, et font se succéder méfiance envers les adaptations d'œuvres intégrales et acceptation des lectures par fragments¹².

Les programmes de 1978 pour le CE n'en parlent plus, préférant insister sur l'utilité d'une "bibliothèque-centre documentaire" pourvue en livres divers. Ceux de 1980, pour le CM, les évoquent très rapidement¹³.

À partir des programmes de 1985, pourtant souvent présentés comme conservateurs, on ne parle que d'œuvres intégrales, préférant évoquer les endroits où l'on parle et où l'on trouve des

12 "L'usage de la littérature pour adultes pose d'autres problèmes. Il est normal que les enfants ne comprennent pas ou n'aient pas des livres qui n'ont pas été écrits pour eux. Un livre fait pour les adultes offre d'ordinaire peu de passages qui conviennent à l'enfance : d'où la tentation de réécrire des chefs-d'œuvre consacrés et d'utiliser ces adaptations. Ce procédé réussit peu. Cependant, composée avec goût, une suite d'extraits reliés par de brèves explications n'est pas à exclure.

Quant aux "morceaux choisis", ils ne suffisent pas : tant que l'enfant ne lit pas des livres entiers, son goût pour la lecture n'est que faiblement attesté. Mais on se limiterait trop en voulant qu'il lise seulement des livres entiers ; il est donc légitime et utile de se servir aussi de fragments isolés - ceux qui forment un tout ayant évidemment la préférence - ou de fragments successifs."

13 "Sans renoncer à la lecture de "morceaux choisis", les maîtres encourageront vivement la lecture de livres entiers (ouvrages pour la jeunesse, œuvres de la littérature française ou universelle passées dans le patrimoine commun). Ces ouvrages seront disponibles dans la bibliothèque-centre documentaire, etc."

livres : bibliothèques diverses, émissions télévisées, cadeaux parentaux, etc. Tout juste évoque-t-on en 1995 la possibilité de lire des extraits de "textes littéraires accessibles aux élèves", et encore, uniquement en CM. Cette mention rapide disparaît en 2002. Seuls les programmes de 2008 interrompent ce long oubli, en CE :

L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire,

et en CM, niveau où la "compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes) devient l'aboutissement de l'apprentissage de la lecture. Mais, on le voit, cette réinscription des extraits dans les programmes est calquée sur les exigences typologiques et patrimoniales du collège. Le classement par centre d'intérêt n'existe plus. La tradition des recueils d'extraits longs censés susciter l'intérêt des élèves est définitivement perdue !

La raison de cet abandon est difficile à trouver : est-ce la critique des années 70 contre le Lagarde et Michard qui "a pris" aussi en primaire ? est-ce le prestige de l'objet "livre" qui a grandi au fur et à mesure que son usage a diminué chez les élèves, provoquant en retour un réflexe de crispation et de fétichisation ?

Toujours est-il qu'il est remarquable d'opposer à cette litanie de programmes, oubliant peu à peu qu'on parvenait à intéresser les élèves de primaire à la lecture grâce à des recueils de longs morceaux choisis, cet extrait du chapitre 12 des *Grandes filles* de Michel Jeury, qui montre que morceaux choisis et ennui n'étaient pas automatiquement synonymes¹⁴. Des élèves y découvrent leur nouveau manuel de lecture en compagnie d'Agnès, leur institutrice :

[...] — Il y a un petit livre au milieu, sous le titre, vert avec le dos tabac. Et les noms des auteurs sont écrits sur le petit livre.

— Le nom de l'auteur est écrit en haut : c'est Marcel Berry.

Un peu plus tard, Agnès ouvre le livre au hasard. Page 125, il s'ouvre toujours à cette page : "L'évasion de Fabrice", extrait de La Chartreuse de Parme.

— Qui peut me lire le nom de l'auteur... au cours moyen ?

Le h, à une place inhabituelle, sème quelque perplexité. Pierrette demande le prénom de M. Stendhal. Agnès doit expliquer ce qu'est un pseudonyme.

— Stendhal s'appelait en réalité Henri Beyle.

La première illustration, sur toute la largeur de la page et un quart de la hauteur, montre trois cavaliers qui traversent un pont à bride abattue. Un quatrième est tombé, il tend le bras comme pour appeler au secours, ou pour essayer d'arrêter les autres. Son cheval semble blessé, sa coiffure a roulé par terre. Jeannot Vialle l'identifie : c'est un shako. Aucun doute, une troupe de soldats français s'enfuit, la bataille perdue. On en distingue un cinquième, à l'arrière ; plus loin, des silhouettes floues apparaissent à travers la fumée et les flammes.

— Qui veut lire le résumé, sous l'image ?

Dix mains se lèvent, Agnès désigne Léa. La grande fille regarde la maîtresse avec son

14 Pour lire un extrait plus long, voir en annexe.

air de chien battu et fidèle. "Pourquoi me fais-tu mal, à moi qui t'aime ?" Elle n'a jamais lu à haute voix en classe. Elle hésite, rougit, se racle la gorge, penche la tête, commence d'une voix un peu rauque.

— Un jeune écervelé, Fabrice del Dongo, habitant de Parme, vient en 1815 en France pour servir dans les armées de Napoléon. Vêtu de l'uniforme d'un hussard mort, il assiste à la bataille de Waterloo. Il se fait même blesser par des fuyards qu'il veut arrêter. Revenu dans son pays, il doit le quitter de nouveau pour fuir la justice.

Léa relève le front, les yeux écarquillés, très rouge, des gouttes de sueur sur les ailes du nez. Les autres grandes lui décochent quelques sourires dédaigneux. Pierrette demande alors à Agnès de choisir dans tout le livre un passage qu'elle aime et de le dire à haute voix pour toute la classe.

— S'il vous plaît, mademoiselle !

Agnès regarde le ciel par la fenêtre. La classe retient son souffle. Jamais elle n'a vu des élèves aussi attentifs. [...]

"L'invitation au voyage" : entrer dans les univers de la fiction

L'avantage majeur des morceaux choisis, tels que nous les avons définis, par rapport à un régime composé d'une suite de lectures intégrales, est tout simplement leur nombre.

Une liste d'œuvres intégrales ne peut être très longue, et les élèves qui n'aiment pas lire, ou qui aiment lire modérément, ne pourront avoir connaissance que d'un nombre limité d'histoires, de décors, de personnages et de motifs. On ne peut comparer la variété d'un programme de lecture d'une dizaine de livres (déjà très ambitieux) et celui que propose un manuel de lectures choisies, présentant un choix d'environ une trentaine de textes différents chaque année.

Certes, lire tout un roman permet d'approfondir la connaissance des histoires et de leurs décors, de se familiariser avec eux sur le long terme. Mais cela n'est possible que quand le roman est compris, au moins globalement, et que l'élève n'a pas entretenu avec son contenu un malentendu persistant, en ne saisissant pas bien, par exemple, l'époque du récit ou le statut social des personnages.

La théorie littéraire du XXI^e siècle a fait sienne la notion "d'univers de fiction". Le lecteur postule dans son esprit l'inscription de chaque fiction particulière dans un "univers" ou dans un "monde" fictif plus large : chaque roman de cow-boy s'inscrit dans le "monde" du Far-West. Plusieurs fictions partagent souvent un univers proche : les pastorales du XVII^e siècle, certains romans de fantasy..., ou un univers identique : les *fan fictions* écrites par des amateurs, les suites romanesques...

Ces mondes ont des éléments spécifiques qui les constituent et les différencient des autres mondes possibles, ainsi que du monde "actuel", c'est-à-dire le nôtre : des personnages (l'ermite, dans le roman de chevalerie), des décors (le saloon, dans le roman du Far-West), des actions qui se font ou ne se font pas (dans les pastorales, les bergers font des rimes), etc. Chacun de ces éléments fonctionnent à la lecture comme un signe de reconnaissance : par métonymie, ils permettent d'introduire rapidement le lecteur dans un univers fictif familier, dont il peut normalement déduire à l'avance d'autres éléments.

Si l'on en croit notre description sommaire de cette notion, la connaissance préalable des univers de fiction est d'une grande aide pour la compréhension du lecteur. Connaître le monde où se passe une histoire, les codes qui régissent les actions et les réactions des personnages, au moins sommairement, permet de prendre rapidement des repères qui permettent de se concentrer sur l'essentiel, à savoir l'histoire elle-même.

Les longs morceaux choisis permettent justement aux élèves de passer en revue toutes sortes de mondes de fiction. S'y ajoutent des mondes "actuels"¹⁵, empruntés à l'Histoire, qui fonctionnent de manière identique sur le plan de la compréhension des histoires fictives. Dans le *Une semaine avec...* destiné au Cours Moyen, la liste est impressionnante : aventure maritime, Afrique, matière de France, voyages du XVIII^e siècle, campagne française, Angleterre médiévale, milieux populaires de la France du XIX^e siècle, France du XV^e siècle, île déserte, spectacles de saltimbanque, bourgeoisie et domesticité du XIX^e siècle, transports par canaux, Mississippi au temps de l'esclavage, etc.

Naturellement, tous ces "univers" fictifs, historiques, géographiques et sociaux n'ont pas le même degré de généralité. Certains sont trop associés à une œuvre particulière pour prétendre pouvoir aider substantiellement à en comprendre une autre. Mais au fil de l'année, à plus forte raison si l'usage des morceaux choisis se prolonge pendant une grande partie de la scolarité, c'est *toute une cartographie de l'imaginaire* qui peut se constituer. Incomplète, discontinue, plus ou moins solidement ancrée dans la mémoire, certes ; mais ce "filet" a des mailles suffisamment nombreuses pour attraper, lors d'une lecture intégrale, les éléments distinctifs qui permettent de donner rapidement une cohérence au monde dans lequel se passe l'intrigue.

Un roman intégral lu sur ce fonds de morceaux choisis sera plus facilement lu parce que l'élève pourra reconnaître des types de personnages, des événements typiques, des lieux, des époques, des objets, des accessoires, des costumes, des idées, tout élément qu'il a déjà lu et vu en imagination. La lecture intégrale est ainsi préparée. Les épreuves que peuvent constituer "l'entrée" dans un roman, ainsi que la constitution de l'univers fictif parfois complexe qui sert de cadre à l'intrigue, se trouvent facilitées : lire un roman n'est plus une découverte de tous les instants, forcément décourageante, mais un jeu de piste, un exercice de comparaison permanent. Lire revient alors à faire l'expérience d'une suite de réminiscences.

Les souvenirs de lecture : construction d'une culture littéraire

Si les morceaux choisis permettent d'entrer dans les univers de fiction, ils permettent aussi d'entrer dans l'univers de la fiction et de la littérature. En effet, ils permettent d'anticiper le moment où les élèves sont capables de lire seuls des "classiques". Sachant que beaucoup d'élèves n'atteignent pas ce niveau à l'issue de leur cursus secondaire, il est vain de temporiser : le recueil de lectures longues est un moyen d'entrer en littérature pour les élèves qui ne le peuvent pas¹⁶.

Même ceux qui arrêteront tôt leurs études ou opteront pour des études plus pratiques auront constitué un stock de connaissances et une expérience de la lecture de textes "classiques", sans se laisser arrêter par la longueur ou la difficulté excessive des lectures intégrales.

15 Des mondes "réels". En logique modale, "actuel" ne s'oppose pas à "passé" ou à "futur", mais à "virtuel".

16 Il est à mettre sur le même plan que les œuvres adaptées, la lecture accompagnée et la lecture de courts extraits commentés en collaboration avec le professeur.

Ainsi, il ne s'agissait pas pour l'instituteur de 1965, en faisant lire à ses CE1 une réédition de *Une semaine avec...* de Marcel Berry, de transformer l'école primaire en "petit lycée", où l'on transposerait les ambitions culturelles "désintéressées" de l'école bourgeoise. Mais la rencontre avec des personnages comme Pinocchio, Polichinelle, mais aussi Gulliver, Vendredi et les frères Aymon leur faisait faire un premier pas dans la littérature.

L'approche est concrète, à portée d'enfant, puisqu'elle part des personnages et non des auteurs. On est loin de l'éducation humaniste idéalisée qu'on prétendait pratiquer dans le cursus secondaire à l'époque.

Il est plaisant de rapprocher la critique faite en 1974 par Pierre-Bernard Marquet¹⁷ :

Journaliste et chroniqueur universitaire, lui-même ancien professeur de lettres, M. MARQUET a développé, dans un livre récent, ses réflexions sur le périlleux enseignement du français. Les recueils de morceaux choisis soulèvent, décidément, bien des problèmes : "Un candidat interrogé sur ce qu'il avait lu de STENDHAL m'a répondu : une évasion difficile. Renseignement pris, c'était le titre, proposé par l'auteur du manuel, à un extrait du Rouge et le Noir. J'ai, de même, entendu que RABELAIS était l'auteur d'une pédagogie nouvelle. Je n'hésite pas à dire que l'existence et la pratique généralisée de ces morceaux choisis sont les plus terribles malheurs de notre enseignement du français. Dans l'état actuel des choses, ce sont, très malheureusement, des malheurs inévitables. Ils offrent aux élèves des phrases toutes faites —souvent, aussi, incompréhensibles pour eux— qui, mises bout à bout, fabriqueront tant bien que mal des dissertations..."¹⁸

du récit par Michel Jeury de la découverte du même extrait de Stendhal¹⁹. On voit qu'une institutrice de 1950 fait lire un passage (adapté) de *La Chartreuse de Parme* à des petits élèves passionnés et qu'un candidat d'un diplôme du secondaire ne se rappelle justement que ce passage, ignorant l'histoire du roman et confondant la *Chartreuse* et le *Rouge et le Noir*.

On remarquera malicieusement que peu de bacheliers actuels connaissent le nom de Stendhal, et moins encore le titre d'un seul de ses romans. Ne parlons pas de savoir résumer un passage qui en soit issu.

Mas, surtout, ce qui pourrait être légitime dans le secondaire, à savoir une connaissance un peu complète de l'intrigue du *Rouge*, quelques notions sommaires sur la vie de l'auteur, son style ou les sujets abordés dans ses œuvres, ne l'est pas au primaire. Connaître l'histoire de "l'évasion de Fabrice" (titre donné à l'extrait dans le Marcel Berry) est une fin en soi : seuls comptent l'intérêt propre au morceau, son pouvoir d'émerveillement et de dépaysement historique, et les séductions propres à un récit d'action et d'aventure. Si l'on a choisi Stendhal, c'est aussi parce que ce passage précis de Stendhal est très adapté à des élèves de cet âge.

Mais on ne peut en rester là. Marcel Berry aurait pu choisir d'autres récits d'action, issus de la littérature contemporaine ou de la littérature pour la jeunesse. Il le fait d'ailleurs très volontiers dans d'autres extraits de ses manuels, qui font feu de tout bois. Mais il a aussi en tête de procurer

17 Cité par Jacques Priouret, *op. cit.*, pp. 273-274.

18 Pierre-Bernard Marquet, *Est-ce le français que j'ai enseigné ?*, Casterman, "Orientations/E3", Paris, 1974, pp. 98-99.

19 Visible ici : <http://litteratureprimaire.eklablog.com/13-la-chartreuse-de-parme-stendhal-a45809198>

aux élèves des éléments de culture littéraire, ce qui ne peut se faire sans avoir recours aux "classiques".

Les extraits "classiques" de ces manuels fonctionnent comme autant de pierres d'attente censées supporter toute une culture littéraire à venir. On sait en effet que la mémorisation fonctionne mieux si l'on remobilise périodiquement des connaissances en partie oubliées.

Surtout, c'est l'oubli de tout ou partie des œuvres lues, ainsi que la connaissance par ouï-dire œuvres qu'on n'a pas lues, qui structure la culture littéraire. Il n'y a pas accumulation de connaissances brutes, mais un processus de disparition, d'occultation et de réapparition.²⁰

Ainsi, on ne peut donc prétendre faire de Stendhal un élément de la culture littéraire des élèves en ne l'étudiant qu'une fois. Des élèves qui ont rencontré une ou deux fois cet auteur dans leur scolarité puis l'étudie plus en détail au lycée, comme texte du bac de français, par exemple, a beaucoup plus de chance de s'en souvenir que celui qui n'en entend parler qu'à dix-sept ans. Il faut avoir oublié Stendhal pour pouvoir le lire !

En outre, ces manuels permettent de faire fonds sur des phénomènes de réminiscence, qui sont au fondement de la vie esthétique du lecteur cultivé. Celui-ci ne lit jamais une œuvre seulement pour elle-même. À la lecture, un roman en rappelle souvent un autre, en imite ou en parodie un autre.

Surtout, dans son choix de lectures, le lecteur peut procéder méthodiquement, lisant à la suite les œuvres d'un même auteur ou bien des œuvres d'une même époque, ou encore qui traitent d'un même thème. Il peut procéder plus intuitivement, sautant d'œuvre en œuvre par association d'idées ou bien guidé par un souci de variété. Toujours est-il que des liens se créent entre ces œuvres, façonnant peu à peu une constellation de personnages, d'auteurs, d'histoires et de décors plus ou moins structurée.

Les lectures longues des manuels ont le potentiel pour permettre aux élèves d'expérimenter ce phénomène. Tel lycéen se souviendra soudain de l'évasion de Fabrice à la lecture d'un résumé de la Chartreuse. Tel autre aura le plaisir de découvrir que Gulliver a vécu d'autres aventures que sur l'île de Lilliput. Un collégien apprenant "Le mariage de Roland" de Victor Hugo se remémorera brusquement les aventures du dit Roland et de son compagnon Olivier.

Bref, aborder la littérature tôt et de manière concrète, non patrimoniale, donne l'occasion d'éprouver le plaisir de la réminiscence, comme autant de madeines de Proust.

Il n'y a pas lieu de redouter que ces œuvres soient déflorées avant même d'avoir été lues, surtout si l'on s'en tient à des épisodes de l'œuvre ou si l'on se centre sur un de ses personnages, à la manière de Marcel Berry. Des années peuvent se passer entre la lecture du morceau choisi et la lecture effective du roman. Cette lecture se teintera au contraire d'une sensation de retrouvailles bienvenue, mêlant familiarité et étrangeté.

Ainsi, les morceaux choisis peuvent servir de jalons sur le chemin menant à la culture livresque, préparant de manière distrayante et intuitive des propos plus esthétiques et plus philosophiques.

²⁰ Pierre Bayard parle de "délecture", dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Éditions de Minuit, "Paradoxe", Paris, 2007.

P.-B. Marquet a donc raison de critiquer l'usage excessif des manuels de morceaux choisis courts dans le secondaire, qui peuvent conduire à une culture littéraire de surface s'ils ne sont pas accompagnés de lectures plus longues et de pratiques pédagogiques plus engageantes pour les élèves. Mais il nous faut le contredire, tout d'abord pour ce qui est de l'école primaire, mais aussi pour le secondaire, où il n'est pas impossible de concevoir une version moderne des manuels de lectures longues d'antan, ce qui n'a jamais été fait, même à l'époque ! Le système secondaire n'a pas su voir l'intérêt immense de cette invention éditoriale et pédagogique issue du système primaire.

Il est donc temps de revenir sur une des innovations oubliées de notre patrimoine pédagogique, dont l'efficacité était unanimement reconnue, et qui a pourtant disparu pendant le dernier quart du XX^e siècle.

La difficulté qu'ont nos élèves à se constituer une culture littéraire vient notamment de ce qu'ils découvrent trop tard tous les personnages et les univers de la littérature qu'ils auraient pu découvrir dès qu'ils ont appris à lire. Le livre de lectures longues, ou de longs morceaux choisis, est un outil crucial entrer en littérature.

L'école primaire est naturellement le lieu où doivent prioritairement être redécouverts ces trésors de pédagogie. Il faut notamment en finir avec le monopole actuel de la lecture d'albums, qui font les beaux jours des éditeurs pour la jeunesse, mais échoue à doter les élèves d'une culture suffisante. C'est le défi que se lancent certains instituteurs¹⁶.

Mais on peut également rêver de manuels pour le secondaire, en lien avec les programmes de littérature. L'écart grandissant qui existe entre les collégiens et les lycéens et la difficulté des œuvres qu'on leur demande d'étudier pourrait être en partie réduit, sans renoncer à faire lire de la littérature "classique" ni céder aux sirènes de la littérature pour la jeunesse.

Le travail est énorme, mais il mérite d'être mené pour enfin délivrer à tous les élèves une culture littéraire exigeante, mais attrayante et surtout accessible.

Le 20/01/2015

Pierre Jacolino

Professeur de français

Membre du GRIP

16 Voir l'article de Catherine Huby sur son blog : <http://doublecasquette3.eklablog.com/litterature-oui-mais-laquelle-a114142474> ou le formidable travail de compilation du site <http://litteratureprimaire.eklablog.com/> sans lequel cet article n'aurait pu se faire.

Annexe

Un extrait du roman Les Grandes filles, de Michel Jeury :

"[...] Elle ouvre les yeux et regarde les élèves en souriant. Elle s'efforce d'étouffer le lyrisme qui lui monte à la gorge. Elle va parler en toute simplicité... enfin, si possible.

— Ce soir, nous couvrirons les livres avec du papier bleu. Profitez de ce moment pour observer la couverture. Vous...

Elle a failli dire : "Vous vous en souviendrez toujours." Mais c'est justement cette exaltation qu'elle veut éviter.

— Qui va la décrire ? Angèle Roux ?

— Elle est jaune et verte, dit Angèle. Le titre est écrit en lettres marron...

— Tabac, rectifie Henri.

Ninon balance la main, comme pour faire bonjour.

— Il y a un petit livre au milieu, sous le titre, vert avec le dos tabac. Et les noms des auteurs sont écrits sur le petit livre.

— Le nom de l'auteur est écrit en haut : c'est Marcel Berry.

Un peu plus tard, Agnès ouvre le livre au hasard. Page 125, il s'ouvre toujours à cette page : "L'évasion de Fabrice", extrait de La Chartreuse de Parme.

— Qui peut me lire le nom de l'auteur... au cours moyen ?

Le h, à une place inhabituelle, sème quelque perplexité. Pierrette demande le prénom de M. Stendhal. Agnès doit expliquer ce qu'est un pseudonyme.

— Stendhal s'appelait en réalité Henri Beyle.

La première illustration, sur toute la largeur de la page et un quart de la hauteur, montre trois cavaliers qui traversent un pont à bride abattue. Un quatrième est tombé, il tend le bras comme pour appeler au secours, ou pour essayer d'arrêter les autres. Son cheval semble blessé, sa coiffure a roulé par terre. Jeannot Vialle l'identifie : c'est un shako. Aucun doute, une troupe de soldats français s'enfuient, la bataille perdue. On en distingue un cinquième, à l'arrière ; plus loin, des silhouettes floues apparaissent à travers la fumée et les flammes.

— Qui veut lire le résumé, sous l'image ?

Dix mains se lèvent, Agnès désigne Léa. La grande fille regarde la maîtresse avec son air de chien battu et fidèle. "Pourquoi me fais-tu mal, à moi qui t'aime ?" Elle n'a jamais lu à haute voix en classe. Elle hésite, rougit, se racle la gorge, penche la tête, commence d'une voix un peu rauque.

— Un jeune écervelé, Fabrice del Dongo, habitant de Parme, vient en 1815 en France pour servir dans les armées de Napoléon. Vêtu de l'uniforme d'un hussard mort, il assiste à la bataille de Waterloo. Il se fait même blesser par des fuyards qu'il veut arrêter. Revenu dans son pays, il doit le quitter de nouveau pour fuir la justice.

Léa relève le front, les yeux écarquillés, très rouge, des gouttes de sueur sur les ailes du nez. Les autres grandes lui décochent quelques sourires dédaigneux. Pierrette demande alors à Agnès de choisir dans tout le livre un passage qu'elle aime et de le dire à haute voix pour toute la classe.

— S'il vous plaît, mademoiselle !

Agnès regarde le ciel par la fenêtre. La classe retient son souffle. Jamais elle n'a vu des élèves aussi attentifs. Elle feuillette en hâte les quatre cent et quelques pages, et quarante regards suivent ses gestes fébriles. "Voyons, Agnès Vincent, il y a quelqu'un que tu places très haut, que tu as toujours aimé plus que tous les autres, et qui ne t'a jamais déçue. Pourquoi ne pas enrôler une fois encore Victor Hugo ?"

Elle lit tranquillement, dans un silence absolu le début des Misérables : Jean Valjean échappe à Javert.

— Jean Valjean a été condamné au bagne pour avoir volé un pain, un jour que les enfants de sa sœur avaient faim.

"Haaaaah !" fait la classe. Elle continue, et sa voix, tour à tour, s'affermit, tremble, frémit. Seigneur, Javert a-t-il pris la place du vieux mendiant pour espionner Jean Valjean ? Maintenant, c'est la nuit à Paris. Jean Valjean fuit avec Cosette. Vont-ils échapper au terrible Javert ?

— Ne dis rien. Laisse-moi faire. Si tu cries, si tu pleures, la Thénardier te guette !

Ah, la Thénardier. Mais qui est donc l'homme au grelot ? Serait-ce le vieux Fauchelevent ? Impossible ? Et Cosette, glacée, qui a fermé les yeux et ne bouge plus. Serait-elle morte ?

Agnès lit l'extrait jusqu'au bout : une dizaine de pages, presque une demi-heure. Elle lève les yeux, referme le livre. Une semaine avec... Une semaine avec... Elle se frotte les paupières, éblouie par la lumière qui tombe des fenêtres. "Eh bien, ma vieille, tu dois avoir l'air d'une chouette chassée du bois en plein jour !" La classe est encore K.O., pour employer un langage que la gloire de Cerdan a mis à la mode. Les yeux brillent, on s'essuie le nez ou la joue d'un revers de poigne. Ninon lève les mains, laisse ses manches déboutonnées retomber joliment sur ses coudes, et fait mine d'applaudir du bout des doigts.[...]"