

## Publication pédagogique Face aux difficultés des élèves en Français

*Comment faire face aux difficultés des élèves dans la maîtrise de la langue au collège et en lycée professionnel ? Comment motiver des élèves dont l'histoire scolaire est le plus souvent marqué par l'échec dans les activités liées à la langue, aussi bien en français que dans les autres disciplines ? Telles sont les questions qui ont motivé l'ouvrage que vient de publier le SCEREN. Ces interrogations sont évidemment celles de tout enseignant de Lettres-Histoire en Lycée Professionnel. Ce livre propose des pistes théoriques et pratiques fort stimulantes pour nourrir la réflexion.*

**L'ouvrage est co-dirigé par François Barié, IEN-ET de Lettres-Histoire de l'académie de Limoges et Olivier Massé, IA-IPR de l'Académie de Bordeaux : le souci d'aborder les difficultés des élèves en Français dans la continuité de leurs apprentissages, du collège au lycée professionnel, est affirmé d'entrée.**

### Un cadrage didactique

Une première partie de l'ouvrage est ainsi dévolue à un « cadrage didactique » qui fait le point sur le temps du collège et le temps du LP. Après avoir rappelé les chiffres inquiétants concernant les élèves en grande difficulté de lecture qui sont corroborés par toutes les enquêtes internationales et les tests du BSN, les auteurs expliquent résolument qu'une partie des réponses se trouvent dans les programmes plutôt que dans de multiples expériences ponctuelles qui, si elles ont une indéniable utilité, se caractérisent par le morcellement. Forts de ce constat, les auteurs soulignent l'intérêt du socle qui invite à un renversement pédagogique en partant de « ce que l'élève sait, de ce qu'il sait faire, de ses acquis ». Comme l'explique dans sa préface Anne Armand, Inspectrice Générale de Lettres, il s'agit de « s'interroger sur l'élève (en difficulté) et pas seulement sur les difficultés de l'élève. » L'ouvrage propose ainsi un point fort éclairante sur ce qui différencie les difficultés d'élèves, les élèves difficiles et les élèves en situation difficiles. Si le professeur ne peut agir sur tous les aspects (nombre des difficultés des élèves sont externes au domaine scolaire), il doit cependant avoir une représentation complète des diverses difficultés pour concentrer son action sur celles qui relèvent de la classe.

### Des séquences pédagogiques incarnées

La deuxième partie de l'ouvrage se compose de six séquences pédagogiques marquées par le souci de prendre en compte l'élève. Plutôt que des fiches-recettes destinées à des élèves types dans lesquels aucun enseignant ne se reconnaît, les six professeurs ayant apporté leur contribution à l'ouvrage relatent des séquences testées en classe. Pour chaque séquence sont présentés le contexte dans le lequel elle a été menée, la justification du projet, son déroulement précis et son analyse distanciée. Une première séquence réfléchit sur l'exploitation du positionnement-diagnostic. Cette pratique s'est généralisée dans nos établissements avec l'accompagnement personnalisé. On commence habituellement par effectuer un test permettant de mesurer les compétences de l'élève en Français afin de lui proposer un accompagnement efficient. Ces tests posent de nombreuses questions : évalue-t-

on réellement des compétences en Français quand on fait remplir un QCM portant sur l'orthographe et la syntaxe ? Comment exploiter ces tests ? La démarche proposée par le professeur apporte des éléments de réponse en distinguant finement les profils d'élèves et en intégrant dans le positionnement l'utilisation de documents issus du monde professionnel que découvre l'élève.

Un atelier de négociation orthographique – la séquence 2 – prouve que les élèves peuvent se passionner pour l'orthographe en échangeant collectivement sur les raisonnements permettant d'appliquer les règles. Une attention particulière est également accordée à l'écriture – « L'écriture comme aide à l'expression de soi » (séquence 4) – à travers un projet qui laisse toute la place aux textes littéraires et à leur lecture orale par l'enseignant - essentielle - afin de nourrir l'écriture d'un texte autobiographique.

### **Une appropriation des nouveaux programmes de CAP et de Baccalauréat Professionnel**

Trois séquences concernent encore plus particulièrement les lycées professionnels et apparaissent comme d'intéressants exemples de mise en œuvre des nouveaux programmes. La remarquable séquence 6 « Rendre les élèves décodeurs d'images et de textes en Bac Pro : allers-retours dans les œuvres » est référée à l'objet d'étude « Parcours de Personnages » autour de la problématique « Qu'est-ce qui fait de Batman un héros romantique ? ». Cette seule question suggère l'inventivité du corpus qui associe Christopher Nolan, Victor Hugo, Pierre Corneille et Alfred de Musset. Il s'agit bien de faire comprendre à l'élève comment la réflexion peut se nourrir de toutes les productions culturelles, qu'elles soient d'aujourd'hui ou d'hier. Cette séquence à dominante écriture (une écriture longue) montre comment la lecture nourrit l'écriture et inversement.

Une autre séquence autour de la parole au théâtre s'attache au travail autour de la compétence à entrer dans l'échange oral à travers la lecture des *Boulingrin* de Courteline. Une dernière séquence – les débats interprétatifs pour former des lecteurs avertis – montre comment des élèves en grande difficulté peuvent se livrer à une riche lecture d'un conte de Jean-Pierre Chabrol en s'enrichissant des hypothèses des uns et des autres.

Tout enseignant trouvera dans ces séquences, qui ne masquent pas la réalité du travail en classe avec ses satisfactions et ses interrogations, matière à nourrir sa réflexion.

***Face aux difficultés des élèves en Français. SCEREN, 2012. 14 euros***

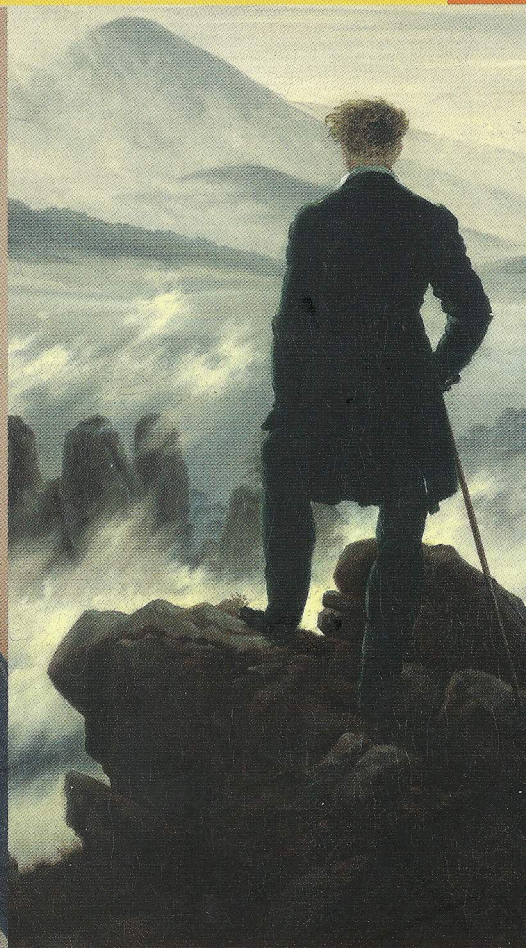
(article paru sur le site de l'Académie de Lille : <http://lettres-histoire.discipline.ac-lille.fr/formation/Veille-pedagogique/publication-pedagogique-face-aux-difficultes-des-eleves-en-francais>)

# Face aux difficultés des élèves en français

Cadrage didactique  
et séquences pédagogiques

Sous la direction de  
François Barrié et Olivier Massé

COLLEGE



## Présentation de l'ouvrage

L'ouvrage expose pratiques et analyses à des niveaux d'enseignement que l'on a voulu différents. L'on a souhaité une présentation diverse, où l'on puisse sauter librement d'un chapitre à un autre; les pratiques exposées sont en effet facilement transposables d'un niveau à l'autre, et telle séquence sur l'écriture que l'on pourrait penser adaptée au programme de 3<sup>e</sup> pourra aisément inspirer un enseignant de 6<sup>e</sup> ou de Première professionnelle, ou encore le professeur pourra s'inspirer de telle séquence consacrée à l'oral au lycée professionnel pour construire sa séquence de 5<sup>e</sup> par exemple. L'exemple, très concret, de l'atelier de négociation orthographique, peut quant à lui être mis en œuvre de l'école élémentaire au BTS, sans doute avec des aménagements en fonction du public.

Cet ouvrage propose ainsi plusieurs pistes et des exemples séquentiels. Les professeurs ont d'abord dressé des typologies d'élèves en difficulté pour mieux adapter les méthodes de lutte contre les difficultés d'apprentissage de la langue écrite et orale.

Ils ont ensuite développé des procédures de remédiation adaptées aux divers obstacles recensés.

Leur démarche s'appuie sur :

- 】 une approche didactique par les compétences rendue nécessaire depuis la mise en place du livret personnel de compétences et la maîtrise du Socle commun au palier 3 ;
- 】 le développement de l'évaluation formative, voire formatrice, qui intègre la gestion de l'erreur et la participation de l'élève dans la construction des critères d'évaluation ;
- 】 l'élaboration de séquences modulaires qui valorisent la progression individualisée des apprentissages et permettent des parcours personnalisés ;
- 】 un protocole de formation des élèves qui englobe tous les membres de l'équipe éducative et associe les pratiques en amont (collèges ou écoles de l'éducation prioritaire comme par exemple le programme Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (Éclair)) ;
- 】 une certification qui tient compte du temps scolaire et des différents rythmes d'apprentissage des candidats. C'est l'enjeu du contrôle en cours de formation. Ce mode de validation réglementaire, actuellement mis en œuvre auprès des candidats au CAP sous statut scolaire et des apprentis en centres habilités, consiste à placer des situations d'évaluation dans le cursus de formation aux moments où un ensemble de compétences apparaît maîtrisé par un groupe d'élèves.

Les évaluations diagnostiques, les ateliers d'écriture sur l'expression de soi, les groupes de négociation orthographique, l'organisation de débats interprétatifs autour du conte, la parole théâtrale ou l'image animée dans le récit comme remédiation aux difficultés langagières représentent autant de propositions expérimentées en classe ou en groupes pour un enjeu de socialisation majeur et un objectif pédagogique prioritaire, **(ré)insérer les jeunes et mieux accrocher les élèves**.

Ces six contributions démontrent également que faire face aux difficultés linguistiques et langagières des élèves n'exclut pas l'excellence culturelle par la qualité des supports, la variété typologique des textes et la richesse littéraire des auteurs choisis.

# Préface

Publier un ouvrage intitulé « *Face aux difficultés des élèves en français* » pourrait relever du simple pari éditorial ; car l'ouvrage trouvera nécessairement son public vu l'importance et l'urgence de la question retenue. Il pourrait relever aussi de l'utopie ; n'en est-ce pas une de croire qu'on pourrait encore faire quelque chose lorsque des élèves arrivent au collège ou, pire encore, au lycée professionnel avec les difficultés qu'on leur connaît ? La lecture des chapitres qui constituent cet ouvrage révèle pourtant une toute autre perspective : réfléchir d'une façon spécifique, voire nouvelle, sur les difficultés linguistiques.

La spécificité qui retient l'attention du lecteur est, à l'ouverture de chaque chapitre, la description précise des élèves avec lesquels la séquence proposée a été réalisée. Ce n'est pas un détail. Chacun des rédacteurs témoigne d'une réflexion d'abord orientée vers l'élève, vers ce qu'il est en tant qu'individu inscrit dans la période difficile qu'est l'adolescence, avec la construction du rapport à soi et du rapport aux autres à travers l'écrit et l'oral. Quand cet élève connaît un handicap cognitif, le projet de séquence part de ce handicap, au degré individuel qui constitue son identité scolaire. L'élève est pris en compte dans son histoire scolaire, avec son passé le plus souvent marqué par l'échec dans les activités liées à la langue, et dans son avenir scolaire, avec le stress induit par les évaluations décisives, DNB, Socle, orientation. Il est tout à fait pertinent de montrer que la réflexion sur les difficultés à traiter commence par ce temps de réflexion sur l'élève, parce que l'évaluation d'une production, si elle permet de lister ce qui n'est pas encore acquis, ne suffit pas à éclairer précisément les raisons d'une difficulté et les moyens de sa remédiation.

Cet ouvrage aide à comprendre, au fil des séquences présentées, qu'un élève peut ne pas répondre à une consigne parce qu'il ne la comprend pas, à cause d'un mot qu'il lit mal ; ainsi tel exemple donné à propos du mot « avis » quand l'élève interrogé sur l'avis de l'auteur lit mal le mot en prononçant la consonne finale et ne le reconnaît pas. Il peut ne pas comprendre la consigne à cause d'une notion dont il n'a pas retenu la définition ; ainsi cet autre exemple dans lequel le relevé des adjectifs qualificatifs n'est possible que si la notion est mémorisée et disponible. Mais l'élève peut aussi ne pas vouloir répondre à cette consigne, parce qu'il ne veut pas se confronter à son propre échec, parce qu'il ne croit plus lui-même en ses capacités d'apprentissage, parce qu'il n'est pas habitué à s'interroger, à interroger les autres. Autant de sources de difficulté qui ne se traitent pas de la même façon, et qui nécessitent de la part des enseignants une posture spécifique : accompagner l'élève dans son travail, le regarder travailler, l'écouter s'interroger, échanger avec lui, laisser exister les échanges dans le groupe des pairs.

S'agit-il donc d'un ouvrage de psychopédagogie ? Non, le lecteur trouvera bien dans les pages qui suivent des séquences consacrées à la lecture, à l'écriture, à l'expression orale, à la correction lexicale, orthographique, syntaxique, à propos d'activités scolaires attendues en classe de français au collège comme au lycée professionnel. On croise au fil des pages les mots « dictées », « rédaction », « dimension lexicale », « syntaxique ». L'ouvrage concerne bien la maîtrise de la langue, mais l'aborde sous un angle original : en partant des difficultés des élèves, non pas de leurs difficultés linguistiques, mais de leurs difficultés, tout simplement. Parcourir ces séquences rendra le lecteur sensible à la prise en compte des attitudes scolaires dont le *Socle commun des connaissances et des compétences* commence à nous rendre familiers. Ce dont on parle quand on évoque (un peu comme une litanie) la nécessité d'un changement de pédagogie chez les enseignants, est à l'œuvre dans chacune des séquences proposées : s'interroger sur l'élève (en difficulté) et pas seulement sur les difficultés de l'élève, l'observer dans son rapport au travail, à l'univers scolaire, à lui-même, le regarder travailler, être là près de lui pour comprendre comment il s'y prend dans la tâche à réaliser, ce qui le fait buter (un terme ignoré, une notion non acquise, l'enjeu de la note, l'absence de finalité des apprentissages, le regard des autres). En un mot, relier difficultés et attitudes scolaires, identifier celles que l'élève adopte spontanément (précipitation, lenteur, refus passif, distraction, contestation, perturbation), l'aider à construire l'attitude qui pourrait l'aider, mesurer avec lui la tâche à accomplir, l'échelle de progression possible, s'accorder sur le contrat de travail, favoriser les liens entre la tâche à réaliser et les cours pris en notes dans les classeurs.

Les séquences proposées accordent toutes une place centrale aux interactions verbales dans la classe, à la dynamique du groupe des pairs : permettre le débat, la négociation, laisser s'exprimer la curiosité et la co-évaluation (à condition d'admettre de noter un travail réalisé collectivement) pour dissocier le jugement porté sur une production et le jugement porté sur la personne. Jusqu'à la dernière séquence proposée qui pose comme nécessité à la progression de chacun l'hétérogénéité du groupe, dans lequel « les compétences avancées de certains élèves deviennent tangibles et susceptibles d'être discutées par les autres ». Il y a là, pour l'ensemble de notre système scolaire, mais particulièrement pour les élèves en difficulté, une marge de progression évidente.

Un autre fil rouge apparaît au fil des exemples : la nécessité de faire le lien, qu'un élève en difficulté ne fait jamais spontanément, entre l'exercice pratiqué dans un cours et l'exercice faisant appel à la même capacité dans un autre cours, dans une autre matière, avec un autre enseignant, dans une autre salle. Seuls les parents des élèves des milieux favorisés – scolairement, ce qui n'est pas toujours synonyme de socialement – entraînent leurs enfants à faire ces liens en parlant à la maison du travail scolaire. Pour faire ce lien, les professeurs ont un réel travail à assumer, qui est nouveau : se tenir au courant, dans le détail, de ce que rencontrent leurs élèves au jour le jour, des contenus d'enseignement de leurs collègues, pour savoir précisément quelle compétence transversale est construite peu à peu par les tâches ponctuelles qu'ils demandent à leurs élèves dans chacune de leurs activités. La logique du Socle ne pose pas de problème aux enseignants : il est évident pour chacun d'eux que lire, écrire, s'exprimer à l'oral, utiliser des outils, s'informer, rendre compte, démontrer, sont des capacités à l'œuvre dans toutes les disciplines et dans tous les exercices. Mais l'élève, particulièrement l'élève en difficulté, associe un apprentissage au contexte dans lequel il l'a réalisé. La dimension nouvelle de l'enseignement attendu aujourd'hui auprès des élèves en difficulté tient en partie dans ce souci d'aider à faire le lien entre les différentes connaissances et capacités scolaires des différents domaines d'enseignement.

On ne peut que recommander la lecture de l'ensemble des séquences, au fil des pages, car ce qui peut éclairer la réflexion d'un enseignant de lycée professionnel peut également éclairer celle d'un enseignant du collège. Pour ne citer que quelques exemples parmi d'autres, l'atelier de négociation orthographique, qui habitue les élèves à discuter de leurs choix (pour reprendre le propos, « qui fait passer de « je ne sais plus comment on écrit ce mot » à « quel raisonnement va me permettre de l'écrire sans erreur ? »), ou encore la séquence sur le travail d'écriture comme aide à l'expression de soi, qui témoigne si clairement de l'importance de l'observation des élèves face à leur travail au moment de ce travail, ou encore l'idée très pertinente d'utiliser le « bulletin météo » pour créer une dynamique de travail (laissons le lecteur découvrir pourquoi un élève qui a annoncé « tempête ou brouillard » n'est pas à traiter de la même manière durant (la) séance qu'un élève choisissant « beau fixe »), sont autant de propositions et d'occasions de réfléchir au changement pédagogique souhaité comme une des réponses au défi que l'École doit relever : doter tous les élèves, même les élèves en difficulté, du niveau de maîtrise de la langue défini par le Socle commun.

Anne ARMAND,  
*Inspectrice générale de Lettres*

## PARTIE 2

# Séquences pédagogiques

### **Séquence n° 1**

Le positionnement-diagnostic : pour quoi faire ?  
Aborder l'accompagnement personnalisé

### **Séquence n° 2**

L'atelier de négociation orthographique

### **Séquence n° 3**

Les débats interprétatifs pour former des lecteurs avertis

### **Séquence n° 4**

L'écriture comme aide à l'expression de soi

### **Séquence n° 5**

La parole au théâtre : créer une dynamique de travail avec des élèves ayant des difficultés langagières

### **Séquence n° 6**

Rendre les élèves décodeurs d'images et de textes en Bac Pro :  
allers-retours entre des œuvres

## Séquence n° 3

# Les débats interprétatifs pour former des lecteurs avertis

### Supports

- Contes ou extraits de contes.

### Durée

- 8 heures (avec l'évaluation).

### Objectifs pédagogiques

- Développer la vigilance du lecteur ;
- développer une attitude active ;
- faire acquérir un geste mental spontané.

### Matériel nécessaire

- Textes, vidéoprojecteur, paperboard, tableau.

### Calendrier

- 2 séances par semaine sur quatre semaines.

### Compétences à valider par l'élève

- Prendre conscience de son savoir-faire ;
- écouter et prendre en compte la parole d'autrui ;
- exposer un point de vue.

### Champ traité

Socle commun de compétences, palier 3

- Compétence lire :

- . « dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu »,
- . « repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires »,
- . « manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés ».

- Compétence dire :

- . « participer à un débat, à un échange verbal »,
- . « adapter sa prise de parole à la situation de communication ».



## Contexte

Au lycée professionnel s'est ouvert un dispositif Ulis (unité localisée pour l'inclusion scolaire) qui accueille des adolescents en situation de handicap. Cette Ulis a pour spécificité les troubles cognitifs. Cela se caractérise principalement pour ces élèves par des troubles de l'attention, du langage, de la mémoire. Depuis septembre, quatre élèves qui entrent en année de détermination, préparatoire à une inscription en classe de seconde CAP, sont accueillis sur quelques heures hebdomadaires de français. Ils sont regroupés deux fois une heure par semaine en français, le reste des heures étant variables d'un élève à l'autre.

## Justification du projet

### › Les élèves sont tous lecteurs avec plus ou moins de heurts et de bonheur.

Cependant s'ils maîtrisent cet outil qu'est pour eux la lecture, ils ne savent pas comment et quand s'en servir. Ainsi ils décodent mais ne comprennent pas ce qui vient de se dérouler sous leurs yeux. Un obstacle psychologique freine leur entrée dans la lecture. L'élève met en place devant la lecture des mécanismes de défense (« *c'est trop long, il y a trop de personnages, je ne comprends pas tous les mots* ») afin de ne pas se rendre responsable en cas de difficultés de compréhension.

### › La lecture de textes résistants va empêcher la mise en place de ces mécanismes puisque ce n'est pas à l'élève de se défendre, le texte le faisant déjà pour lui.

Il n'a plus alors qu'à « vaincre le texte ». De plus, ils lisent sans interroger le texte. Le texte résistant va donc les obliger à entrer dans cette démarche. Les aider va consister à leur rendre visibles les processus de compréhension, leur apprendre à autoréguler leur activité. Il faut donc les confronter aux textes littéraires et ne pas laisser penser au mauvais lecteur qu'il est définitivement exclu de ce monde. En effet, on remet toujours le plus loin possible la rencontre entre ces textes et les élèves en difficulté de lecture, en témoigne la multitude de supports qu'on leur offre plus volontiers. On offre aux élèves en difficulté des textes qui « à force d'être lisses finissent par être morts ».<sup>1</sup>

### › Ils ont entre 16 et 18 ans.

Ce sont donc de grands adolescents, voire de jeunes adultes mais qui n'ont pas fini, pour autant, d'affronter les difficultés propres à l'adolescence accentuées parfois par leur handicap. Même s'ils ont de plus en plus de ressources autour d'eux pour se construire, c'est souvent dans l'expérience des autres qu'ils apprennent le plus. Les récits sont donc à même de leur fournir ces mots où ils trouveront des réponses à leurs questions profondes. Les dossiers des élèves indiquant un niveau scolaire de fin de cycle III, la difficulté avec les élèves inscrits en Ulis en lycée professionnel est de compenser les écarts entre leur niveau scolaire et leur classe de référence, celle de CAP. Un lien possible entre ces deux éléments est le travail sur les contes. Les programmes des classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle doivent permettre à l'élève de s'insérer dans la Cité pour fonder un Socle de valeurs partagées.

1 - C. Tauveron, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*. Repères, n° 19, 1999.

### › Les contes sont à même de vaincre certaines difficultés d'ordre cognitif.

Les contes traditionnels sont une transmission et un réceptacle indispensables à la vie et à la mémoire collectives.

En outre, ces textes peuvent être facilement abordés dans la classe de sixième où la lecture des contes est préconisée. Les contes sont à même aussi de vaincre certaines difficultés d'ordre cognitif. Les textes sont relativement courts ce qui permet une lecture qui ne surcharge pas une mémoire de travail parfois limitée. De plus, ils s'inscrivent dans une structure narrative simple, parfois répétitive et sont facilitateurs de compréhension par l'universalité des figures qu'ils évoquent.

### › Un enseignement explicite de la compréhension doit amener l'élève à devenir autonome en développant chez lui des stratégies à utiliser de façon flexible, transférables aux autres situations.

Il est donc important de laisser les élèves aller chercher eux-mêmes le sens du texte sans que l'enseignant vienne par un questionnement trop intrusif plaquer sa propre compréhension sur le texte. Une lecture partagée entre élèves se dessine alors où le rôle du maître est celui de guide, de médiateur des interactions entre pairs, les obligeant à confronter leur résultat de compréhension et surtout à extérioriser leur démarche. Cette confrontation à la compréhension de l'autre oblige l'élève à rester en éveil.

### › Cette mise aux aguets n'est cependant pas suffisante, il faut aussi construire une signification cohérente.

C'est le début d'un travail de coopération où les lecteurs par la confrontation de leurs idées vont construire des stratégies élaborées en parallèle. Ainsi ils mettent en réseau leur compréhension du texte : la différence d'analyse de son pair amène chez l'élève le doute, profitable à l'interrogation sur l'interprétation donnée au texte. La réponse apportée par un élève enrichit le groupe et permet à chacun de revenir au texte enrichi d'un nouvel éclairage, d'un nouvel indice. Chaque lecteur peut ainsi devenir acteur de sa lecture et de celle du groupe.

## Déroulement de la séquence

### Préparation de la séquence

#### Plan des séances

Cette séquence va s'étendre sur un mois à raison de deux heures par semaine. Elle débutera dès la rentrée afin d'être utilisée au cours de l'année. Ce tableau sert à l'enseignant pour organiser les apprentissages en termes d'objectifs.

N° SÉANCE	TEXTE SUPPORT	OBJECTIFS	NOMBRE D'HEURES
1. Lecture d'un texte résistant	Le plat du chien	Provoquer des difficultés et apprendre à y répondre	2
2. Lecture d'un conte traditionnel	Le petit chaperon rouge	Travailler la production de sens	2
3. Lecture d'un conte traditionnel plus complexe	Cendrillon	Réinvestir les stratégies	2

Une réflexion secondaire est menée avec les élèves sur le lien commun de ces textes et sur les écarts entre les contes traditionnels et d'autres contes. Il en ressort que c'est bien la valeur universelle de certains thèmes, comme la ruse et la tromperie, qui fait lien.

Annexe 3-1

EXPLICITE	IMPLICITE
Description	Description banale (cliché)
Le touriste remarque le plat, de grande valeur	
Le touriste propose d'acheter le chien	Le touriste ment pour convaincre le Breton
Le Breton refuse de le vendre	Le Breton fait monter les prix
Le touriste monte les prix	
	Les enfants n'en veulent pas.
	Scène récurrente
	Le plat sert d'appât. Le touriste s'est fait avoir
Le touriste repart avec une boîte	Chiens errants : source du Breton et abandon du touriste

Le plat du chien

Une petite route touristique, en Bretagne. Un virage si aigu qu'on est obligé de ralentir, découvrant de plus en plus un si joli panorama qu'on n'a plus tellement envie d'aller vite. L'endroit est remarquablement choisi...

Au bord de la route, il y a une masure bretonne telle qu'elle doit être, pitoyable et pittoresque. Et assis sur le seuil, qui fume sa pipe au soleil, il y a un vieux Breton, ridé, barbu, comme sur les images. Enfin, devant l'ancêtre, il y a la niche et le chien.

Un vilain animal, un corniaud.

- *Nom d'un petit bonhomme ! lâche le touriste, en écrasant le frein. Vise un peu, chérie, dans quoi bouffe ce cabot !*

Ce disant, il amorce une discrète marche arrière.

La pâtée du chien se trouve dans un plat énorme, en porcelaine de Chelsea, une fortune aux yeux de l'amateur.

Notre touriste s'approche du vieux Breton, le chapeau à la main :

- *Le magnifique chien que vous avez là !*

- *Vous rigolez ? Mon chien ! C'est un vilain corniaud, d'abord il est malade. Puis c'est un sac à puces, et n'approchez pas, il est méchant.*

- *Tant pis, moi, je vous l'achète.*

- *Mais je ne veux pas le vendre ! J'y tiens ! Il n'en a pas pour longtemps, mais c'est ici qu'il mourra !*

- *Essayez de comprendre... Nous avons le même. Il est mort le mois dernier. Depuis, les enfants pleurent, et moi, je cherche en vain...*

- *Je ne veux pas le vendre.*

- *Je vous en donne deux cent cinquante francs !*

- *Pas question !*

- *Cinq cents...*

- *Mais...*

- *Mille !*

- *Comment ? Vous me donneriez mille francs de cette charogne ? Mais vous êtes fou ! Enfin, tous les goûts sont dans la nature... Ça vous regarde... Dites, cette somme, vous l'avez, là, en billets, que je peux toucher ? Je n'ai jamais vu tant d'argent...*

Le touriste sort mille francs en billets, les donne au vieux, détache le chien, l'emmène dans la voiture, continuant sa pénible comédie :

- *Mes enfants, voilà votre cher petit chien, il n'était pas mort, je vous l'avais bien dit... Les gosses abasourdis s'écartent du repoussant animal. Revenu à son volant, le touriste paraît se raviser, parfois même, il démarre, passe en première... Mais il revient pour dire au paysan :*

- *J'y pense... en route il pourrait avoir faim, alors, si ça ne vous fait rien, je vais prendre sa pâtée.*

Ce disant, il tend les mains vers le plat de porcelaine précieuse, mais le paysan arrête son élan :

- *Bien sûr, Monsieur, la pâtée, je vais la verser dans une boîte de conserve.*

*Ce plat, je le garde. Veuillez le remettre en place, immédiatement. C'est le troisième chien que je vends cette semaine.*

Précision ajoutée le regard droit dans les yeux du touriste. Que peut-il lui répondre, lui, empêtré dans sa comédie familiale ! Il prend la pâtée (c'est le cas de le dire). Dans un rayon de quelques kilomètres, après un joli virage, on trouve pas mal de chiens errants.

J.P. CHABROL, *Le plat du chien*,  
in Contes d'Outre-temps. © Plon, 1969