

GADEN Élodie

ARNAUDON Isabelle

Mémoire professionnel
dans le cadre du stage en responsabilité à l'IUFM
PLC2

En lisant en écrivant :
Éclairer la lecture
analytique par l'écrit
d'invention

Sous la direction de M. Meyer

Année 2008-2009

Sommaire

INTRODUCTION.....	4
I. LA LECTURE ANALYTIQUE : LE NŒUD DU PROBLÈME	7
I.1. FIN ET MOYENS DE LA LECTURE ANALYTIQUE.....	7
I.1.1. Définition.....	7
I.1.2. Les objectifs.....	8
I.2. PROBLÈME PROFESSIONNEL	9
I.2.1. Le problème du sens de l'exercice.....	9
I.2.2. Des réactions spontanées à analyser.....	10
I.2.3. Les difficultés éprouvées par les élèves dans la lecture analytique.....	11
I.2.3.1. Le problème de la paraphrase.....	11
I.2.3.2. Accéder au métalangage.....	11
I.2.3.3. Penser l'originalité et la spécificité au sein de l'écriture.....	12
I.3. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	12
I.3.1. L'écriture d'invention.....	13
I.3.2. Les arguments à l'encontre de l'écriture d'invention.....	15
I.3.3. Notre hypothèse.....	16
II. EXPÉRIMENTATIONS ET SOLUTIONS : MISE EN ŒUVRE DES DISPOSITIFS	17
II.1. MISE EN PLACE.....	17
II.2. DIFFÉRENTS TYPES D'ÉCRITS ONT ÉTÉ RÉALISÉS.....	18
II.2.1. Des exercices de transposition.....	19
II.2.2. Des exercices de continuation.....	22
II.2.3. Des exercices de pastiche.....	24
II.2.4. De l'écrit d'invention à la lecture analytique.....	26
II.3. CE QUE NOUS AVONS PU OBSERVER PAR CES EXPÉRIENCES.....	27
II.3.1. L'écrit d'invention a permis dans certains cas de corriger une lecture erronée du texte...	27
II.3.2. Effet d'émulation lors d'une lecture des écrits à haute voix.....	28
II.3.3. Capacité à évaluer sa propre performance.....	28
II.3.4. Capacité à réutiliser des procédés d'écriture étudiés lors de lectures analytiques	29
III. MISE EN PERSPECTIVE DU THÈME RETENU, PAR LE RECOURS À DES OUVRAGES THÉORIQUES.....	31
III.1. LA LITTÉRATURE COMME JEU.....	31
III.1.1. Tension entre plaisir et contraintes.....	32
III.1.2. L'apprentissage du jeu.....	34

<i>III.1.3. Fiction, symbolisation et « plaisir du texte »</i>	35
<i>III.1.4. « Soi-lisant » / Sujet lecteur-Sujet scripteur (Annie Rouxel)</i>	37
<i>III.1.5. Laurent Jenny : « lecture dilettante » et « lecture critique »</i>	38
III.2. REDÉFINITION DES ENJEUX DE LA LECTURE LITTÉRAIRE	39
<i>III.2.1. Paraphrase et commentaire littéraire</i>	40
<i>III.2.2. De l'élève à l'auteur</i>	41
CONCLUSION	43
BIBLIOGRAPHIE	45
ANNEXES : COPIES D'ÉLÈVES	46

Introduction

Présentation des conditions d'enseignement

Isabelle

Professeur stagiaire au Lycée Belmont, j'ai une classe de seconde avec 21 élèves. Le projet pédagogique de l'établissement consiste essentiellement à accueillir des élèves en échec scolaire, mais qui souhaitent néanmoins faire une seconde générale. À peu près la moitié de mes élèves sont passés par une seconde dite « préparatoire », classe proposée par le lycée qui fait transition entre la troisième et la seconde, et qui permet de remettre à niveau les élèves en difficulté.

L'équipe des professeurs a décidé de partager l'année scolaire en quatre périodes plutôt qu'en trimestre ce qui fait que les échéances, toutes sanctionnées par des épreuves communes dans toutes les matières, sont plus rapprochées et permettent un meilleur suivi des élèves. En ce qui concerne la progression annuelle j'ai adopté celle proposée par mes collègues de français.

Au début de l'année le niveau général s'est révélé assez faible : les élèves n'avaient pour la plupart pas l'habitude de lire et rencontraient de vraies difficultés lorsqu'il fallait rédiger. D'emblée, il est apparu qu'il y avait un net clivage entre l'écrit et l'oral. Certains élèves avaient des prises de parole cohérentes et pertinentes mais devant la feuille se retrouvaient incapables de formuler correctement leur pensée. Pour certains, s'ajoutaient des problèmes de dyslexie fortement handicapants.

Quant à l'orientation, une grosse moitié de la classe s'orientera vers une première STG (sciences et technologies de la gestion). D'autres seront admis en première littéraire ou économique et sociale. Une minorité se verra sans doute refuser le passage en classe de première.

Élodie

Professeur stagiaire au Lycée Saint Exupéry (4ème arr. de Lyon), j'ai une classe de seconde de 30 élèves de contexte plutôt favorable puisqu'il s'agit d'un établissement assez favorisé de Lyon. Pourtant, au sein de l'établissement, c'est une classe « traditionnelle » d'élèves ayant choisi des options SES et Espagnol et non des options particulières comme théâtre, danse, arts ou langue, comme le propose par ailleurs le lycée.

Le niveau de la classe est très hétérogène : la différence de niveau a même été accentuée au long de l'année, puisque l'écart des notes s'est creusé petit à petit. Il y a particulièrement quelques élèves, redoublant leur seconde, qui ont de très grandes lacunes, tant dans les compétences linguistiques que dans les capacités d'analyses littéraires ou de méthodes. L'enjeu de mon travail au sein de cette classe est donc de mener un cours qui permette aux plus faibles de rattraper leur retard, d'avancer dans l'acquisition des connaissances du programme de seconde, de ménager donc un rythme qui leur permette d'avancer sans se perdre davantage, tout en faisant progresser les meilleurs voire en développant leurs intuitions littéraires, leurs capacités d'analyse et les mener petit à petit vers le baccalauréat général. C'est une classe d'élèves souhaitant s'orienter, pour la moitié en 1ère Scientifique et pour l'autre moitié en 1ère ES. Seuls deux à trois élèves comptent passer en 1ère Littéraire.

Nos deux classes présentent donc deux conditions d'enseignement tout à fait différentes car nous nous adressons à deux publics différents. Pourtant, il existe également des convergences :

- faiblesse du niveau de certains élèves
- hétérogénéité de la classe
- problème du sens de l'enseignement du français.

Aussi avons-nous décidé de faire progresser nos méthodes au-delà des divergences, grâce aux outils du programme et grâce à une réflexion commune.

Notre démarche réflexive

Nous souhaitons au départ travailler sur la lecture analytique car c'est en effet le morceau de bravoure dans l'enseignement des lettres. C'est un exercice qui nous plaît puisque nous avons choisi de suivre cursus littéraire mais qui n'est généralement pas reçu avec autant d'enthousiasme par les élèves. Expliquer un texte, se poser des questions littéraires, analyser les procédés d'écriture et grâce à cette démarche, comprendre le texte, en goûter le sel tout en se heurtant aux difficultés qui font l'intérêt intellectuel de la littérature... autant d'étapes d'une réflexion que les élèves peinent souvent à comprendre et à apprécier à sa juste valeur en considérant que la lecture analytique n'est qu'un exercice du cours de français dont il faut simplement essayer de s'acquitter en vue du baccalauréat.

La première question qui survient alors est : pourquoi cet exercice paraît-il aussi difficile aux élèves ? Pourquoi leur intérêt ne l'emporte-t-il pas sur le découragement voire l'aversion qu'ils éprouvent en face de ces difficultés ? Comment faire partager aux élèves ce que Roland Barthes appelle « le plaisir du texte » ? Comment faire comprendre aux élèves qu'un intérêt réside dans ce qui est plus qu'un simple exercice ?

Ce champ de questionnement est vaste – tant sur le plan didactique qu'intellectuel – et après nous être posées ces premières interrogations, en tout début d'année scolaire, nous nous devons de circonscrire notre champ d'étude à un point plus précis. Nous avons alors décidé d'articuler la notion de **lecture** (et d'explication du texte littéraire) à celle d'**écriture** en nous posant la question des rapports entre ces deux pratiques qui sont aussi des compétences que l'élève doit acquérir. L'écriture permettrait-elle d'informer la lecture du texte littéraire – et réciproquement ? Comment relier ces deux notions et les faire *jouer* pour essayer de mieux saisir l'enjeu de la lecture analytique et l'intérêt du texte littéraire ?

I. La lecture analytique : le nœud du problème

I.1. Fin et moyens de la lecture analytique

I.1.1. Définition

La lecture analytique est une pratique majeure du cours de français, du collège au lycée. Elle remplace ce qu'on appelait autrefois la lecture méthodique. Le BO n°40 du 2 novembre 2006 explique qu'elle a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte. La définition de la lecture analytique donnée par le « Document d'accompagnement pour les classes de seconde et de première » est la suivante:

La lecture analytique est une démarche, c'est-à-dire qu'elle peut se réaliser sous la forme d'exercices divers : aussi bien ceux qui ont pu être appelés précédemment explication de texte ou lecture méthodique que lecture de l'œuvre intégrale.

Dans le cas de l'œuvre intégrale, la lecture analytique comprend des études d'ensemble et des explications détaillées d'extraits. Elle constitue donc un travail d'interprétation. La lecture analytique peut être aussi une lecture comparée de deux ou plusieurs textes ou de textes et de documents iconographiques, dont elle dégage les caractéristiques communes, les différences et les oppositions.

Dans l'organisation générale des cours de seconde, environ quatre à six lectures analytiques composent chacune des séquences. Il s'agit donc d'un exercice pratiqué de façon régulière et en grande quantité dans l'année.

I.1.2. Les objectifs

L'objectif premier de la lecture analytique est la construction et la formulation d'une interprétation fondée : les outils d'analyse sont des moyens d'y parvenir, et non une fin en soi. C'est une manière progressive et problématisée de comprendre le texte. Cette méthode consiste à dégager des axes de lecture, pour tirer les idées essentielles du texte et faire émerger le sens du texte avec des analyses, pour ne pas en rester au stade de l'impression et du ressenti.

Au lycée, la lecture analytique vers un travail structuré, abouti et rédigé : le commentaire littéraire. Il s'agit donc d'un exercice que l'on pratique à une grande fréquence tout au long de l'année, quasiment pour chaque texte étudié, et qui constitue la base de l'enseignement des lettres au lycée. La lecture analytique nécessite d'amener l'élève à une attitude de questionnement face au texte. Il doit être capable d'identifier le genre utilisé, le registre, le type de discours, des figures de style, des champs lexicaux. Lire c'est d'abord apprendre à déchiffrer des signes. Cet exercice doit lui permettre de valider des compétences de compréhension et d'interprétation. Au-delà d'un savoir-faire, il s'agit pour les élèves de prendre conscience du fait littéraire.

L'autre enjeu principal de la lecture analytique est la communication. Il s'agit de s'entendre sur les mots lus. Autant qu'une pratique individuelle la lecture analytique est une pratique collective. L'exercice de la lecture analytique en classe met l'accent sur cette dimension-là puisque le sens doit se construire à partir des remarques des élèves ; remarques qui, sous l'impulsion du professeur, que l'on pourrait comparer à un chef d'orchestre, sont organisées pour aboutir au commentaire. Les séances de lecture analytique en classe doivent aider les élèves à devenir autonomes dans leur lecture d'un texte. Il s'agit toujours de louver entre la spontanéité du ressenti face à la première lecture et l'application d'une méthode rigoureuse qui permette d'interroger le texte à l'aide d'une taxinomie.

Enfin il nous semble que de façon plus large cet exercice vise à promouvoir une culture. Il s'agit, à partir de textes du patrimoine littéraire, de construire une communauté culturelle qui participe à la construction de l'individu et du citoyen. La dimension d'éducation civique est liée à tout texte littéraire. La prise en compte de l'aspect axiologique de la littérature trouve à ce moment là sa raison d'être.

I.2. Problème professionnel

I.2.1. Le problème du sens de l'exercice

Aborder le commentaire composé ou la lecture analytique s'est révélé être au cours de l'année un vrai défi. Au départ, beaucoup ne voyaient pas l'intérêt de se torturer l'esprit à décrypter un texte. « A quoi ça sert ? » était le genre de remarque que l'on pouvait entendre. Ces élèves posaient ainsi au professeur la question du sens de l'exercice, l'amenant à réfléchir à une démarche dont les enjeux et la finalité sont finalement loin d'être évidents à définir. Aussi est-ce sur ce point que notre mémoire se propose de réfléchir.

En plus de la question de la finalité de l'exercice se pose le problème des moyens mis en œuvres pour réussir à souscrire aux exigences de la démarche analytique. Analyser suppose une certaine prise de recul par rapport au texte. Cette prise de recul passe par des outils, des questions normées qui doivent permettre aux élèves de construire une réflexion sur le texte. On pourrait de façon succincte répertorier les points essentiels sur lesquels le professeur doit attirer l'attention de ses élèves lors de l'étude d'un texte :

- Quel genre ?
- Quel registre ?
- Quelle source d'énonciation ?
- Thème / Thèse ?
- But de l'auteur (distraindre, émouvoir, instruire) ?
- Figures de style utilisées ?

Tout l'enjeu de la démarche pour le professeur est alors de parvenir à susciter l'intérêt des élèves pour cet exercice. Au terme du parcours l'élève devra être capable de se représenter concrètement ce qu'on entend par lecture analytique ou commentaire de texte aussi bien du point de vue des moyens à mettre en œuvre pour le réaliser que du point de vue de son sens et de son « utilité ».

I.2.2. Des réactions spontanées à analyser

Nous voulons rapporter ici quelques remarques que nous avons entendues en classe au cours de l'année. Par exemple celle-ci : « De toute façon, on peut raconter n'importe quoi sur un texte ». Cette remarque est intéressante puisqu'elle pointe justement une des dérives possibles de la lecture, à savoir déployer une rhétorique de commentaire systématique qui n'aurait pas pour souci principal d'éclairer le texte. La réponse donnée à l'élève a été que commenter un texte consiste en quelque sorte à entamer un dialogue avec le texte et son auteur. Evidemment le lecteur de façon très subjective projette ce qu'il croit voir à tort ou à raison sur un texte. Mais c'est alors à l'aide du texte qu'on valide ou non les ressentis, les interprétations spontanées. La démarche du commentaire réside, pensons-nous, dans une forme de dialogue où l'instance de lecture ne doit pas se couper de l'intention de l'auteur, dont le seul témoignage reste le texte qu'il faut alors explorer le plus rigoureusement possible.

Une autre remarque récurrente dans une lecture analytique avec les élèves est celle-ci : « Mais Madame, il n'est pas possible que l'auteur ait pu penser à tout ça en écrivant le texte ». Effectivement un auteur ne réfléchit vraisemblablement pas à l'objet de sa création dans les mêmes termes que le commentateur : mais en tant qu'artiste, il a forcément conscience de la valeur esthétique de son œuvre. En attestent les textes critiques élaborés par les auteurs, les réflexions issues de leur correspondance, ou les brouillons et les carnets de notes prises avant l'élaboration de l'œuvre. On peut même très bien imaginer qu'il se fait une représentation précise de l'effet qu'il veut produire et qu'il s'efforce d'atteindre cette forme de perfection dont il a l'idée. C'est cette même conscience du fait littéraire qu'il faut arriver à transmettre aux élèves. Et la façon la plus efficace de répondre à cette question est sans doute de les confronter à l'écriture. « Que se passe-t-il dans l'esprit de l'auteur qui écrit ? ».

I.2.3. Les difficultés éprouvées par les élèves dans la lecture analytique

I.2.3.1. Le problème de la paraphrase

Les élèves sont en fait dans un rapport immédiat à la langue, où les mots ne sont que le véhicule d'un message. Le langage reste pour eux un outil de communication : cela explique que leur tentative d'analyse d'un texte en reste généralement à de la paraphrase. Envisager le texte et la langue comme mode de transmission d'une idée ou d'un message condamne le commentaire à n'être qu'une redite plus ou moins heureuse de ce qu'a écrit l'auteur. Or, le rôle du professeur de français est justement de leur faire découvrir, de les amener à explorer leur langue maternelle, sous un angle qui n'est plus communicationnel mais littéraire, c'est-à-dire esthétique. L'enjeu de la lecture analytique est bien de réfléchir sur les particularités stylistiques d'un auteur, d'un genre, d'un registre, d'un courant etc...

I.2.3.2. Accéder au métalangage

Le problème pour la plupart des élèves est de parvenir à aménager leur regard pour leur permettre d'avoir à la fois une certaine distance par rapport au texte et en même temps être capables de l'analyser précisément.

La dimension métalinguistique de l'entreprise – puisque commenter signifie bien produire un texte en regard d'un autre texte – leur est extrêmement difficile. Pour eux, en effet, le texte est *déjà* porteur de son sens. Pourquoi analyser des mots, des phrases puisqu'on comprend très bien ce qu'ils signifient ? Le commentaire de texte se heurte à des données qui sont sans doute de l'ordre du cognitif et du psychologique. Réfléchir sur l'emploi de la langue par un autre revient indirectement à poser la question du propre rapport que l'on a avec les mots ; c'est d'une certaine façon remettre en question quelque chose qui est de l'ordre de la spontanéité, d'un processus qui s'est établi dans la petite enfance.

Le problème du commentaire littéraire est le fait que l'analyse utilise le même code que l'objet décodé. Nous avons en effet pu remarquer que la lecture d'images était beaucoup

plus aisée et pertinente chez ces mêmes élèves. Les signes iconiques leur sont plus familiers que les signes de langue écrite. Pratiquer le commentaire de texte réclame une sorte de dédoublement au sein du langage. Il s'agit de creuser un écart entre le texte analysé et le texte produit en tant que commentaire. Le commentaire doit se détacher de son support pour faire état selon des critères d'analyse rigoureux de la spécificité d'un texte.

I.2.3.3. Penser l'originalité et la spécificité au sein de l'écriture

L'idée du commentaire littéraire est bien d'éclairer la notion de création et d'originalité au sein de l'écriture. Tout écrivain est un « poète », au sens étymologique : c'est un « artisan des mots », c'est celui qui crée. Là encore, cette idée n'est pas spontanément admise par les élèves car la langue est pour eux un vecteur commun de communication qui finalement s'efface derrière le message dont il est porteur.

C'est le rôle premier du langage. Dans cette acception le texte – selon son sens étymologique, « textus », le tissu, la trame, le réseau de mot – n'a pas d'existence en lui-même. Le professeur, par l'intermédiaire du commentaire, doit conduire les élèves à considérer le texte en soi, comme irréductible, et à prendre conscience du choix fait par l'écrivain, de tel ou tel mot, de tel ou tel registre, de telle ou telle figure de style. Le texte est toujours unique et spécifique. Il s'agit de définir ce qui fonde son unicité et sa spécificité. Il faut alors que les élèves apprennent à naviguer entre des considérations stylistiques mais aussi génériques, historiques et sociales.

I.3. Problématique et Hypothèses

Comme nous l'avons vu, l'acquisition d'une conscience métalinguistique nécessite de se départir de réflexes anciens et profondément ancrés dans le rapport entretenu par l'individu à la langue. L'enjeu pour le professeur, en particulier dans la classe de seconde, est de générer au cours de l'année et de renforcer la conscience critique de l'élève par rapport au texte tout

en étant lucide : l'acuité de l'analyse ne se développera qu'à force d'entraînement et sur une certaine durée temporelle car l'exercice exige une maturité intellectuelle que tous les élèves ne possèdent pas nécessairement à cet âge là.

Puisque selon nous le sens de la lecture analytique réside dans la découverte d'une mise en œuvre esthétique et artistique du langage, il nous a paru important de placer l'élève dans la posture de l'instance créatrice. Quoi de plus efficace, pour l'interroger sur les modalités du dire et les potentialités recouvertes par la langue pour s'exprimer, que de mettre l'élève dans la position de l'écrivain. Il nous semble en effet que l'approche de la lecture analytique est incomplète et trop abstraite lorsqu'elle systématise un rapport univoque au texte : un texte est présenté à l'élève et il s'efforce de l'analyser. Il nous paraît important, pour que les élèves prennent conscience de la prouesse artistique d'un auteur, de se retrouver de temps en temps pour ainsi dire « à côté » de lui dans une posture de création.

L'écriture d'invention sous contraintes nous a paru être un moyen pertinent, dans un cadre expérimental, pour exercer leur regard sur la réception qu'ils font d'un texte. Nous pensons qu'il est possible d'enrichir l'écrit de type analytique des élèves par la pratique régulière d'écrits d'invention à prétention « littéraire ».

I.3.1. L'écriture d'invention

Violaine Houdart-Mérot¹ note que l'écrit d'invention n'a pas toujours eu la même place dans l'histoire de l'enseignement des lettres. Au XIX^e siècle par exemple, elle montre que l'étude de la dimension rhétorique avait une place prépondérante. Étudier la littérature revenait à étudier l'art d'écrire. Elle prend l'exemple de Rimbaud qui était capable d'écrire des vers parfaits. Madame Houdart-Mérot regrette que l'enseignement des lettres aujourd'hui accorde beaucoup plus de temps à la lecture qu'à l'écriture, celle-ci n'étant abordée généralement qu'en vue du commentaire composé et de la dissertation. Pour Violaine Houdart-Mérot, les nouveaux programmes datant de 2001 constituent une chance à saisir. L'écriture d'invention a été précisément définie dans les documents d'accompagnement du

¹ Violaine Houdart-Mérot *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Hachette, collection « Profession enseignants », 2004.

bulletin officiel BO n° 26 du 28 juin 2001 et concernant les classes de seconde et de première.
Nous citons ce document officiel :

« Invention » est donc entendu ici comme recherche des idées ou des images, représentations, figures à mettre en œuvre dans un texte, et choix des formes de disposition (plan ou structure du texte) et d'élocution (mots et phrases) appropriées. Elle est donc à la fois la part d'*inventio* proprement dite mais aussi, comme il se doit dans une conquête d'autonomie, expérience des choix à opérer sur les formes et des relations entre celles-ci et les contenus. Ainsi définie, l'écriture d'invention répond à trois objectifs :

- permettre aux élèves de poursuivre leur apprentissage de cette compétence, difficile mais nécessaire, de la maîtrise de l'expression écrite : être capable d'écrire y compris en prenant l'initiative de ce qu'ils ont à écrire.
- permettre aux élèves de s'approprier et de réinvestir des connaissances, en relation directe avec les perspectives d'étude et les contenus du programme. Ce second objectif est plus particulièrement lié à la dimension littéraire du cours de français au lycée. Il se subdivise en une part d'exploration (mettre en jeu des formes, des genres, des registres pour mieux les comprendre) et une part d'accès à l'autonomie (devenir capable de définir des manières de rédiger et des contenus, en fonction les uns des autres et dans des situations données).
- contribuer à la formation personnelle, par l'expérience de la mise en oeuvre de la langue et des codes (les genres, leurs subdivisions et variations) et développer par là les facultés d'invention et d'imagination. Cette dimension est essentielle dans l'accès à la maîtrise de la langue. L'écriture d'invention constitue, en même temps, un contact avec l'expérience littéraire de l'écriture : (...) En effet, une discipline se caractérise par ce qu'elle produit. La rédaction de commentaire et de dissertation appartient au domaine du discours critique sur la littérature ; mais l'étude de la littérature n'a pas pour seule fin de donner une attitude de critique : elle a pour fin de former le jugement et le goût pour la littérature et ses ressources propres, la sensibilité et l'exploration du langage; l'écriture d'invention a ce rôle. Pour répondre au but d'invention tel qu'il est ici défini, dans sa mise en oeuvre, elle prend toujours appui sur des textes-sources et des consignes précises données aux élèves pour la réalisation du texte qu'ils ont à écrire ».

L'écriture d'invention telle qu'elle est définie n'exclut aucune forme de discours : narratif, débat d'idées, tous les domaines, toutes formes, plaidoyer, lettre... Par ailleurs, elle s'appuie toujours sur des textes littéraires : elle est exercice de lecture et d'écriture. L'écrit d'invention est pensé comme une écriture hypertextuelle pour reprendre la terminologie de

Gérard Genette². Il faut noter qu'elle constitue un des exercices proposés à l'écrit du baccalauréat.

L'écriture d'invention est ainsi présentée comme une « réécriture » de textes ou de genres. On constate par ailleurs que cette relation lecture-écriture explicitement affirmée semble n'être pensée que dans un sens. Nous voudrions quant à nous essayer de montrer que l'écriture peut aussi informer la lecture.

I.3.2. Les arguments à l'encontre de l'écriture d'invention

L'écriture d'invention, lors de son « officialisation » a suscité des débats passionnés. C'est ce qu'à montrer Jeanne-Entide Huyne³. Les détracteurs qui existent encore aujourd'hui redoutent que la relation de l'élève à la littérature soit menacée de transformation par l'écriture d'invention. On craint d'entacher la « sacralité » de l'objet littéraire. Cet exercice en effet permet de déplacer le respect figé des grandes œuvres et des grands auteurs vers une pratique effective. Il s'agit de positionner l'élève à côté de l'écrivain. Les détracteurs voient dans l'exercice une forme d'*utilisation* de la littérature puisqu'elle devient un matériau d'écriture dont le caractère esthétique se dégraderait dans les manipulations de l'écriture d'invention. Sans doute les détracteurs craignent-ils que ne soit laissée une trop grande place à la subjectivité de l'élève, qui serait alors amené à sortir de son métier d'élève qui consisterait uniquement à analyser les textes. Une place trop grande laissée aux affects, à l'imaginaire, à l'épanchement intime risquerait selon ces mêmes personnes de nuire à l'exercice de la pensée.

L'autre critique qui a été faite serait que cet exercice serait anti-démocratique et élitiste puisqu'elle ne peut s'enseigner et mettrait en échec les élèves issus d'un milieu défavorisé. Quant à nous l'idée que l'écriture ne puisse pas être enseignée nous paraît grandement contestable.

² Dans *Palimpsestes* (Seuil, 1982), « L'hypertextualité » ou toute « relation unissant un texte B (ou hypertexte) à un texte antérieur A (ou hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas de commentaire » ou encore relation de dérivation ou de « déviance » entre un texte et un autre, sous forme de pastiche, de parodie, de travestissement ou de charge.

³ Jeanne-Entide Huyne « L'écriture d'invention, une pratique innovante ? » *Recherche* n°40, 2004

I.3.3. Notre hypothèse

Contrairement aux arguments énoncés ci-dessus nous pensons personnellement que l'écrit d'invention doit permettre aux élèves de **s'approprier** la littérature. Nous pensons que la pratique de l'écriture doit permettre de démystifier les textes et d'en comprendre les ressorts. Nous considérons en effet que les élèves seront d'autant plus à l'aise dans l'analyse des procédés d'écriture mis en œuvre dans un texte qu'ils se seront confrontés eux-mêmes aux choix que l'on fait lorsqu'on entreprend d'écrire. Il s'agit bien d'explorer le langage pour savoir en apprécier toute la richesse.

Il faudra faire en sorte par conséquent que l'élève, dans l'élaboration de son écrit d'invention, se pose des questions sur l'usage de la langue. Il s'agira moins d'exercer son imagination que son acuité, son discernement de la pertinence de telle ou telle forme de langage par rapport à un sujet donné. Il pourra par exemple être intéressant de travailler en amont avec les élèves sur le sujet proposé pour voir tout ce que l'intitulé implique en termes de choix d'écriture. Nous retiendrons cette phrase de Violaine Houdart-Mérot : « de même que la lecture peut être " conductrice du désir d'écrire " ⁴, l'écriture, en prenant appui sur les innombrables possibilités de réécriture de textes littéraires, devient à son tour conductrice du désir de lire. »

⁴ Roland Barthes, *Le Bruissement de la langue*, Paris, Seuil, 1984

II. Expérimentations et solutions : mise en œuvre des dispositifs

II.1. Mise en place

Nous nous sommes efforcés d'organiser tout au long de l'année des écrits de type « invention » articulés à une lecture analytique. Nous en avons finalement fait un peu moins d'un par séquence ce qui représente environ six écrits chacune. Les modalités de réalisation ont pu varier :

- en classe entière pendant une ou deux heures
- en cours d'aide individualisée
- à la maison, ce qui permet à l'élève d'approfondir son devoir, d'utiliser divers outils
- en Devoir Surveillé en guise d'évaluation de fin de séquence.

Les exercices n'étaient pas systématiquement notés, notamment en Aide Individualisée puisque le but de ces séances a été d'aider les élèves les plus en difficulté en s'entraînant sur des sujets supplémentaires plutôt moins difficiles.

On peut distinguer deux périodes dans la mise en place de nos expérimentations :

- de septembre à février : nous avons mené des écritures d'invention en lien avec les lectures analytiques des textes en variant les types de sujets au maximum afin de les expérimenter sur la classe et de mesurer les différences de compréhension de chacun ;
- de février à mai : nous nous sommes efforcées de resserrer les contraintes et les objectifs visés par nos exercices en vue de notre travail de mémoire et face aux premières conclusions que nous commençons à voir émerger dans notre réflexion. Nous avons notamment tenté de renverser la perspective de notre expérimentation : après avoir fait faire des écrits d'invention aux élèves à partir de la lecture analytique, nous avons fait faire une ébauche de lecture analytique d'un texte qui avait été l'écrit d'invention d'un élève. Cela a été en quelque sorte le moyen de boucler la boucle tout

en approfondissant nos premières interrogations : quel cheminement les élèves font-ils face à un texte identifié comme le texte d'un camarade (et non d'un auteur appartenant au patrimoine littéraire) ? Quelle reconnaissance font-ils de la littérarité de leur écriture ? Dans le cadre de la progression annuelle, ont-ils pris assez de confiance dans leur pratique littéraire pour juger de la qualité d'un texte ? Pendant cette seconde phase, les élèves acquièrent ainsi un autre statut que celui de lecteur ou d'élève qui analyse.

Autrement dit, on peut résumer le déroulement de notre expérimentation en deux phases :

- ➔ *Première phase* : septembre à février : lecture analytique --> écriture d'invention
- ➔ *Seconde phase* : février – mars : écriture d'invention --> lecture analytique

II.2. Différents types d'écrits ont été réalisés

L'écriture d'invention peut prendre des formes variées et concerne les différents types de discours. Elle peut s'exercer dans un cadre argumentatif :

- **article** (éditorial, article polémique, article critique) ;
- **lettre** (correspondance avec un destinataire défini dans le libellé du sujet, lettre destinée au courrier des lecteurs, lettre ouverte, lettre fictive d'un des personnages présents dans un des textes du corpus, etc.) ;
- **monologue délibératif ; dialogue** (y compris le dialogue théâtral) ; **discours** devant une assemblée ;
- **récit à visée argumentative** sous forme de fable, d'apologue...

Lorsqu'elle concerne le genre narratif, elle peut s'appuyer sur des consignes impliquant les transformations suivantes :

- des **transpositions** : changements de genre, de registre, ou de point de vue ;
- ou des **amplifications** : insertion d'une description ou d'un dialogue dans un récit, poursuite d'un texte, développement d'une ellipse narrative...

II.2.1. Des exercices de transposition

➤ [Classe d'Elodie] *COPIE D'ÉLÈVE EN ANNEXE 6*

Dans le cadre d'une première séquence sur les « incipits » de roman, la lecture analytique de l'incipit de *Mme Bovary* de Flaubert a tenté de dégager les idées majeures suivantes :

- un portrait satirique : le ridicule de Charles et la cruauté des camarades
- un incipit vivant

Il s'agissait du premier texte de l'année, donc la lecture analytique a été l'occasion pour moi de faire connaissance avec les élèves et d'évaluer leur niveau, de cerner jusqu'où ils pouvaient aller dans l'interprétation, et de savoir ce qu'ils comprenaient d'un texte.

Il s'est avéré qu'ils ont bien su, seuls, dégager tout ce qui relève de l'analyse des sentiments – de Charles et des camarades. Certains ont eu l'intuition de la satire sous-jacente et ont même su relever les subtilités des intrusions du narrateur, mais ça n'a pas été le cas pour la grande majorité de la classe.

En parallèle à cette lecture analytique, un module a été consacré à la révision de la notion de point de vue ou focalisation. À l'issue de cette séance et de la lecture analytique de l'incipit de *Mme Bovary*, j'ai donc choisi de donner un DM aux élèves dont les consignes étaient les suivantes :

A partir de l'incipit de Mme Bovary de Flaubert étudié en cours, réécrivez la scène d'entrée de Charles dans la classe :

--- en changeant de point de vue (ou focalisation) : adoptez le point de vue de Charles (en détaillant les sentiments et les impressions qu'il ressent ainsi que ce qu'il imagine de ses camarades)

--- en changeant de registre : employez le registre pathétique.

Votre travail devra faire 400 mots et respecter un niveau de langue correct.

Ce premier devoir a été très guidé par des consignes qui explicitaient les enjeux et les attentes du sujet. L'objectif de ce DM était de donner du temps aux élèves, à la maison, pour relire attentivement le texte de Flaubert, et pour réécrire la scène du point de vue de Charles.

Cette transposition de point de vue devait permettre aux élèves, en se mettant dans la peau du personnage, de mieux comprendre les enjeux du texte initial, écrit en focalisation tantôt externe tantôt omnisciente, mais aussi à employer le lexique de l'affectivité et des sentiments (honte, gêne) en variant le vocabulaire car le devoir maison demandé était long (400 mots) et devait donc exploiter la variation et les nuances des sentiments.

➤ [Classe d'Elodie] Le registre épique : *COPIE D'ÉLÈVE EN ANNEXE 5*

Dans le cadre de la séquence sur l'étude de l'héroïsme dans *La Peste* de Camus, nous avons abordé avec précision le registre épique (car Camus déclare dans son œuvre ne pas vouloir se faire le chantre de l'héroïsme). Nous avons travaillé sur des extraits de *Illiade* d'Homère pour les comparer à la manière dont Camus traite le héros de ses œuvres (un héros plus humain, aux qualités intérieures et non à la force physique d'Achille ou Hector). Nous avons donc étudié plusieurs extraits de *La Peste* qui évoquaient l'héroïsme des personnages, ainsi que des extraits de *Illiade*.

Il a ensuite été demandé aux élèves d'employer à leur tour le registre épique, de se confronter à l'écriture épique dans le sujet suivant :

1. *Donnez la définition du registre épique.*
2. *Quels sont les procédés littéraires généralement employés dans ce registre ? (donnez-en 5)*
3. *Transposez l'extrait de bande dessinée en un texte narratif de 200 mots en respectant les consignes suivantes :*
 - *employez le **registre épique** en utilisant les procédés littéraires que vous avez listés à la question 2*
 - ***soulignez** en bleu ou en noir ces procédés (pas de rouge ou de vert) et sur la ligne du dessous laissée libre, **nommez** à chaque fois le procédé employé.*
 - *écrivez au passé et veillez à la cohérence dans l'emploi des temps*
 - *respectez une langue correcte (orthographe, expression, syntaxe)*

La bande dessinée était extraite d'un ouvrage de Tardi, *Varlot soldat*, dans lequel un personnage est dans les tranchées, en pleine guerre, et peine à communiquer avec ses camarades à cause des bruits des obus, ne comprend pas vraiment ce qui lui arrive, semble perdu, mais se lance à l'assaut avec ses compagnons d'armes et fait preuve malgré tout d'héroïsme.

Il s'agissait d'utiliser le registre épique en toute conscience, en faisant réfléchir les élèves sur les procédés d'écriture qui permettent de construire ce registre dans un texte. C'est pour cette raison que le sujet a été construit en fonction d'une certaine progression qui a consisté à définir au préalable le registre épique en expliquant les procédés utilisés généralement (ces procédés avaient été dégagés de la lecture des extraits de *Illiade*). De plus, une des consignes précisait qu'il fallait réutiliser ces procédés en les soulignant et en les nommant. Ainsi, le but était de faire réfléchir les élèves sur la pratique du registre épique par un travail d'écriture qui permette une remémoration des textes étudiés et un retour indirect à ces lectures analytiques.

➤ [Classe d'Isabelle] Dans le cadre d'une séquence sur le roman réaliste avec l'étude de l'œuvre intégrale *Pierre et Jean* il a été demandé aux élèves de réécrire la scène de la déclaration d'amour entre Mme Rosémilly et Jean. La lecture analytique qui avait précédé s'était efforcée de montrer que Maupassant prenait le contre-pied de l'idéalisme romantique. Il s'agissait de leur faire prendre conscience de cet écart en leur faisant imaginer une scène où abonderaient les clichés romantiques. Les limites de cette mise en œuvre étaient que nous n'avions pas étudié le mouvement Romantique. Les élèves devaient donc s'appuyer sur la définition communément admise et sur les images attachées à ce mot et véhiculées par l'imaginaire collectif.

➤ [Classe d'Isabelle] **COPIE D'ÉLÈVE EN ANNEXE 4**

Lors de l'étude de l'œuvre intégrale *Ruy Blas* Victor Hugo il a été demandé aux élèves d'imaginer une lettre de don César de Bazan à son ami Ruy Blas et relatant son enlèvement par les hommes de don Salluste. Ils devaient utiliser le registre pathétique. Cette séance d'écriture s'est déroulée sur une heure. Pendant la deuxième heure les élèves devaient

analyser leur propre production selon des critères définis (marques du registre pathétique, marques de la rhétorique épistolaire, repérage des figures de style utilisées) et noter leur devoir. L'exercice visait à les faire réfléchir sur la qualité littéraire de leur devoir, d'associer leurs compétences de scripteur à leurs compétences de lecteur.

II.2.2. Des exercices de continuation

➤ [Classe d'Isabelle] *COPIE D'ÉLÈVE EN ANNEXE 3*

A la suite de la lecture analytique de l'aveu de Phèdre à Hyppolite dans le cadre d'une séquence par groupement de textes sur « Tragique et Tragédie au XVII^e » les élèves devaient imaginer la réponse d'Hyppolite et replacer dans sa réplique les mots « hymen », « passion », « courroux », « fureur ». Ils n'étaient pas obligés de rédiger en alexandrin mais certains élèves s'y sont essayés.

➤ [Classe d'Elodie] Lors d'une des premières séances de l'année, j'ai fait une évaluation afin de cerner le niveau des élèves et afin de constituer les groupes d'Aide Individualisée. Cette évaluation a consisté en un texte de Daniel Pennac extrait du *Bonheur des Ogres*. Il ne s'inscrivait pas dans la séquence que nous allions commencer mais était un premier texte « zéro » avant de commencer l'année. La première partie de l'évaluation comportait des questions de compréhension du texte et des questions sur des notions littéraires (point de vue, type de discours...) qui étaient une première étape vers ce qui aurait pu déboucher sur une lecture analytique. Celle-ci n'a pas été demandée aux élèves. En revanche, la deuxième partie de l'évaluation était un écrit d'invention :

Le personnage principal (qui dans l'extrait, a joué un mauvais tour à une cliente), rentre chez lui et rédige son journal intime. Il s'en veut de s'être ainsi conduit au magasin et exprime ses regrets tout en faisant de nouveaux projets pour l'avenir quant à son emploi.

La rédaction de ce journal intime devait permettre à l'élève de réinvestir le texte et à faire un retour sur sa compréhension de l'extrait. Il lui fallait relire attentivement le texte pour en saisir les enjeux (déjà dégagés, normalement, par les réponses aux questions), mais aussi

imaginer les sentiments de culpabilité du personnage, lesquels n'étaient pas explicités dans l'extrait. Ce devoir d'invention combinait donc plusieurs enjeux pédagogiques :

–adopter la forme qui convient (journal intime : date, « Cher journal »...)

–imaginer les sentiments du personnage à partir du récit de l'aventure qui est fait dans l'extrait

–imaginer une suite logique et vraisemblable au texte.

➤ [Classe d'Elodie] Dans le cadre d'une séquence sur l'argumentation et sur l'altérité, l'évaluation finale de séquence était composée d'un texte extrait de la *Colonie* de Marivaux. Dans cette comédie, Marivaux aborde la question du statut des femmes par rapport aux hommes, en mettant en scène un groupe d'hommes et de femmes naufragés sur une île déserte. Les hommes ont décidé d'élaborer une constitution, sans demander leur avis aux femmes. Deux d'entre elles, une noble et une femme d'artisan, se rebellent et créent leur propre constitution. Mais cet écrit revendicatif n'est qu'évoqué dans le texte, sans être cité intégralement.

Les questions de compréhension sont orientées de façon à conduire aux enjeux de la lecture analytique (I. Un texte comique ; II. Un texte polémique qui oppose hommes et femmes) dont les élèves doivent formuler la problématique et rédiger une introduction de commentaire littéraire.

Dans un second temps, le travail d'écriture d'invention permet de développer une ellipse du texte :

Rédigez l'affiche que les femmes ont écrite pour exprimer leurs revendications. Elle sera composée d'une courte introduction puis de 3 paragraphes argumentatifs. Vous reprendrez 1 des arguments d'Arthénice et vous en trouverez deux nouveaux. NB : vous commencerez par analyser le sujet en repérant les éléments importants de la consigne et vous recopierez votre analyse au début de votre devoir (sous forme de brouillon).

Le but de cet écrit d'invention était de retrouver les arguments exprimés par les femmes dans le texte en les synthétisant et en les classant de façon raisonnée, mais encore d'utiliser le registre polémique déjà présent à certains moments de l'extrait, en le systématisant. Il fallait

également que les élèves s'interrogent sur la forme propre à l'affiche revendicative et qu'ils se placent dans l'esprit des femmes qui l'ont écrite afin qu'elle corresponde bien à leurs revendications et au style qu'elles utilisent. Enfin, les élèves devaient inscrire leur propre position dans cet écrit puisque le sujet leur demandait de trouver deux nouveaux arguments non présents dans le texte. Ils avaient donc à réfléchir aux arguments à employer pour convaincre et/ou persuader des hommes de la légitimité des femmes à être dans un gouvernement.

II.2.3. Des exercices de pastiche

➤ [Classe d'Elodie] *COPIE D'ÉLÈVE EN ANNEXE 7*

Lors du Devoir Commun aux classes de seconde, nous avons élaboré un sujet avec les collègues de l'équipe de français du lycée. Le corpus choisi avait pour thème la ville et présentait des visions contradictoires de la ville. Outre un texte argumentatif de Xavier Arsène-Henry, il y avait également l'extrait d'un texte narratif extrait de *Désert* de J.-M.-G. Le Clézio.

Après des questions de compréhension des trois textes, les élèves avaient le choix entre un sujet d'argumentation et le sujet d'invention suivant :

Lalla rencontre dans la foule une jeune fille avec laquelle elle se lie. Dans la conversation, elle revient sur les raisons de son exil. Racontez.

Consignes :

- *Votre récit évoquera les circonstances de la rencontre.*
- *Vous ferez dialoguer vos personnages.*
- *Vous intégrerez dans la narration des éléments descriptifs.*
- *Vous respecterez les données du texte (personne, temps des verbes, style...)*

Il s'agissait donc d'un sujet d'invention du type « écrire à la manière de » qui visait à réinvestir et à imiter le style de l'auteur – après en avoir saisi les enjeux par les questions de préparation. Mais le but n'était pas de copier simplement un style ou de faire du Le Clézio : il fallait également imaginer une situation propice et logique de rencontre et un dialogue (ce discours n'était pas présent dans l'hypotexte).

➤ [Classe d'Isabelle] *COPIES D'ÉLÈVES EN ANNEXE 1 ET ANNEXE 2*

Au sein de la séquence sur l'argumentation dont l'intitulé était « Regard sur l'autre » nous avons étudié le texte de Montesquieu ou par un recours subtil à l'ironie il feint de défendre l'esclavage. La première heure de la séance a été une lecture analytique du texte tandis que la deuxième heure fut une mise en application du procédé ironique avec pour sujet : A la manière de Montesquieu écrivez un texte qui commencera ainsi : « Si j'avais à soutenir le droit que nous avons de polluer la terre voici ce que je dirais ... »

➤ [Classe d'Isabelle] Dans le cadre de la séquence portant sur l'étude intégrale du recueil *Le Parti pris des choses* de Ponge il a été demandé aux élèves en guise d'évaluation de produire un poème en prose à la manière de Ponge et décrivant un objet insolite. Certaines contraintes tirées de l'analyse même des poèmes du recueil ont été précisées à savoir : recourir à des comparaisons et des métaphores ; user d'un vocabulaire riche et précis ; créer des jeux de mots (sur le plan sémantique, graphique ou phonique).

➤ [Classe d'Elodie] Lors d'une séquence sur le Romantisme, nous avons étudié plus textes ainsi que des tableaux romantiques. L'un des textes étudiés était un extrait de *René* de Chateaubriand dans lequel le narrateur s'exclame devant la beauté de la nature, en même temps qu'il regrette son incapacité à formuler les mots qui conviennent devant un si beau spectacle. De nombreux topoï de l'écriture romantique sont donc exprimés dans ce texte. La lecture analytique a permis de dégager ces idées essentielles.

Dans un second temps, nous avons fait la lecture d'une image : le tableau de Friedrich, *Voyageur contemplant une mer de nuages*, choisi pour la proximité des thématiques abordées avec celles du texte de *René*. Il s'agit en effet d'un homme, vu de dos, qui contemple une mer de nuages aux teintes brumeuses, gris-bleu, et qui semble trouver l'inspiration dans la nature.

La lecture de cette image a servi de complément à la lecture analytique de Chateaubriand. Il a ainsi été demandé aux élèves d'écrire à la manière romantique de Chateaubriand en reprenant les topoï de son texte pour décrire le tableau de Friedrich en se faisant le narrateur représenté sur l'œuvre.

Vous êtes le personnage romantique représenté dans le tableau de Friedrich. A la première personne et au présent, vous écrivez un texte dans lequel vous faites part de vos sentiments profonds à être dans la nature. Votre texte sera un pastiche de l'écriture romantique : vous vous inspirerez pour cela de l'extrait de Chateaubriand en reprenant la structure du texte et les procédés d'écriture romantique.

Vous sauterez des lignes et laisserez une marge dans laquelle vous écrivez les procédés d'écritures que vous aurez préalablement soulignés.

Les consignes finales avaient pour but de faire réfléchir les élèves sur la manière de parvenir à écrire un texte romantique. Il s'agissait d'utiliser ces topoï en toute conscience en soulignant et en nommant les procédés d'écriture. Ainsi, le but était de faire réfléchir les élèves sur leur pratique d'écriture (d'écrivain).

II.2.4. De l'écrit d'invention à la lecture analytique...

➤ [Classe d'Elodie] Après la correction des pastiches de l'écriture romantique, j'ai sélectionné plusieurs textes qui avaient bien répondu aux exigences de l'exercice et j'en ai conservé les meilleurs passages que j'ai assemblés pour faire un nouveau texte – romantique. Ce texte a servi de correction au DM, mais également de base à un nouveau travail de lecture analytique. J'ai distribué ce texte aux élèves comme un texte d'écrivain et le travail a consisté, après lecture de ce nouveau texte, à relever les procédés d'écriture, à les nommer et à les interpréter. Il s'agit des trois étapes majeures de la lecture analytique. Nous avons ensuite dégager ensemble les grandes lignes directrices du texte : la rêverie, la nature, la solitude, l'analyse des sentiments, mais aussi à certains endroits le pastiche et l'intention moqueuse. Les élèves qui n'avaient pas réussi à faire un pastiche ou une parodie (c'est-à-dire à montrer les topoï de l'écriture romantique) ont, avec la lecture du texte de leurs camarades, réussi à en saisir les enjeux.

II.3. Ce que nous avons pu observer par ces expériences

II.3.1. L'écrit d'invention a permis dans certains cas de corriger une lecture erronée du texte

Pour nous professeurs l'écrit d'invention devait permettre aux élèves de revenir sur la lecture faite en classe et devait servir à vérifier leur saisie intellectuelle des enjeux du texte. Dans certains cas l'incapacité à produire un travail d'écriture conforme à ce qui était demandé manifestait que le sens du texte étudié au préalable n'avait pas été saisi.

Un exemple probant en est l'étude du texte de Montesquieu sur lequel nous reviendrons plus précisément dans la troisième partie. Environ un tiers de la classe n'a pas réussi à reprendre la structure ironique du texte ce qui montre que la lecture analytique n'avait pas été suffisamment claire pour eux.

Un cas similaire s'est produit en début d'année pour l'évaluation construite sur l'extrait de Daniel Pennac, *Au Bonheur des Ogres*. Certains élèves n'avaient pas compris que le personnage principal et son collègue montaient un piège contre les clients de leur magasin car cela était implicite, et demandait une lecture fine du texte – que les questions de compréhension orientaient. La machination montée par les deux personnages n'a pas été comprises par environ une dizaine d'élèves. Dans le récit d'invention (rédaction du journal intime), les élèves en question ont ainsi fait un hors-sujet et n'ont pas pu restituer les sentiments de culpabilité du personnage qui regrette d'être le « piégeur ».

Il apparaît donc que ces écueils (pour le texte de Montesquieu comme celui de Pennac) sont particulièrement liés à l'ironie, à l'humour et à tout ce qui relève de l'implicite dans un texte, notions qu'ils parviennent encore mal – en seconde – à repérer et même à comprendre une fois qu'elles ont été repérées.

De même pour le sujet réclamé en regard du texte de Maupassant certains élèves n'ont pas compris le sujet donné : « Réécrire la scène du point de vue romantique ». Ils ne percevaient pas à quoi les engageait la notion de réécriture et ils n'ont pas su que modifier et

que conserver du texte. Certains ont même littéralement recopié le texte. Il aurait sans doute été nécessaire de la part du professeur, soit, d'analyser plus précisément le sujet en classe pour définir ce qu'impliquait l'intitulé, soit, en bilan de la lecture analytique, de reprendre tous les points qui traduisaient le regard satirique et moqueur de l'auteur sur ses personnages à savoir : leur discours (rationnels à l'excès et traduisant leur opportunisme bourgeois), leur position (les pieds dans une mare), le soleil au zénith qui les accable de ses rayons ardents... A partir de ces éléments plus précisément mis en évidence ils auraient été davantage armés pour déduire les présupposés du sujet.

II.3.2. Effet d'émulation lors d'une lecture des écrits à haute voix

Le compte-rendu des écrits sur Maupassant s'est fait à l'oral et nous avons été assez étonnées de voir non seulement les élèves qui pensaient avoir bien réussi mais aussi ceux qui avaient éprouver des difficultés se proposer spontanément pour lire leurs écrits. L'ensemble du groupe s'est montré extrêmement respectueux et attentif envers les lectures faites, n'hésitant pas à manifester son admiration par des petites remarques.

De même, lorsqu'ils ont découvert que le texte proposé en correction du pastiche de l'écriture romantique émanait de copies de leurs camarades, les élèves ont presque unanimement été intéressés, captivés, et ont pris un relatif plaisir à relever les procédés d'écriture, en s'émerveillant parfois devant une anaphore ou une assonance particulièrement recherchée.

Le rapport au texte littéraire s'est ainsi tout au long de l'année trouvé enrichi par la lecture des textes des camarades et par le désir d'élaborer un texte *littéraire*.

II.3.3. Capacité à évaluer sa propre performance

L'exercice proposé lors de la séquence sur *Ruy Blas* devait permettre d'évaluer la pertinence de leur regard sur leur propre écrit mais aussi de les contraindre à exercer ce regard

de lecteur alors même qu'ils écrivaient. Le travail d'écriture épique proposée lors de l'étude de l'extrait de BD de Tardi a également voulu mener les élèves à évaluer leur performance et à les guider dans l'élaboration de leur écrit. Ils avaient en effet à souligner et à nommer les procédés d'écriture épique et de démontrer en quoi ils avaient fait un texte au registre épique. Les travaux ont prouvé qu'ils réussissent assez bien dans l'évaluation de leur propre travail et qu'ils sont capables de retrouver dans leur texte des figures, des champs lexicaux qui montrent qu'ils ont fait l'effort d'adopter un style imagé. Certains élèves cependant, assez médiocres par ailleurs, ont produit des textes relativement bien écrits mais n'ont pas su le définir comme tel. Ce cas montre qu'intuitivement et par le recours à l'imagination, l'élève peut faire montre de certaines qualités d'écriture mais que les compétences de lecture ne sont pas acquises. Ils ont l'intuition de la littérarité mais ne parviennent pas forcément à l'analyser et à l'exprimer.

II.3.4. Capacité à réutiliser des procédés d'écriture étudiés lors de lectures analytiques

Dans l'ensemble, les élèves s'avèrent capables de réutiliser des procédés d'écriture repérés auparavant dans d'autres textes en lecture analytique. On peut même aller jusqu'à dire que le fait d'utiliser des procédés typiques – par exemple du style romantique ou du registre épique – leur permet ensuite de les repérer beaucoup plus facilement ensuite dans les nouveaux textes étudiés. Un automatisme se crée petit à petit dans l'esprit d'analyse des élèves, ***une fois qu'ils sont eux-mêmes passés par le stade de l'écriture***. Cette phase d'écriture leur fait pourtant relativement peur : ils se sentent a priori incapables d'écrire « à la manière de » tel auteur et exprime leurs réticences et leurs craintes. Par exemple, au moment d'analyser le sujet qui consistait à faire le pastiche du style romantique, les élèves ont été paniqués par la tâche. Ils comprenaient bien le sujet mais ne savaient pas comment s'y prendre, comment commencer le texte, comment assurer la cohérence de leur écrit. Pourtant, après maints encouragements et des conseils personnalisés (la séance a débuté en groupes modules) de la part du professeur, ils ont fait preuve d'une grande imagination et d'une grande application. La présentation des DM était beaucoup plus soignée que d'habitude, certains semblaient avoir pris plaisir à souligner les procédés (avec différentes couleurs, comme ils le font quand nous analysons un texte ensemble). Et les résultats de ce DM ont été bons : aucune

note n'a été très basse comme c'est le cas la plupart du temps, peu de notes étaient en dessous de la moyenne, il y a même eu de très bonnes notes.

Mais si cette séance de travail s'est révélée productive et réussie, c'est qu'elle a été guidée, et qu'elle constituait une sorte de bilan de la séquence : nous avons travaillé sur plusieurs textes auparavant et les élèves savaient reconnaître les spécificités du Romantisme. En revanche, lors du DS commun aux secondes, le sujet demandait d'écrire une suite d'un extrait de Le Clézio « à la manière » de l'auteur, en reprenant les procédés qui avaient été analysés dans la partie « questions » du DS. Mais ce travail d'écriture a été pour le moins raté : peu de devoirs convaincants, peu de notes au dessus de la moyenne, de nombreux hors-sujets, des incohérences dans la trame de l'histoire comme dans le style. C'est que les élèves n'avaient pas encore pu se familiariser avec le style (épuré, descriptif...) de Le Clézio, que certains ne connaissaient pratiquement pas. La lecture analytique, faite seule, lors du DS, n'a pas permis d'aller suffisamment loin dans l'analyse pour faire prendre conscience aux élèves des caractéristiques de l'écriture de ce nouveau Prix Nobel.

Ainsi, l'écriture d'invention s'avère d'autant plus profitable qu'elle est associée à la fois à une lecture analytique poussée et guidée, et à la lecture de plusieurs textes et à la connaissance précise d'un contexte et d'une esthétique.

III. Mise en perspective du thème retenu, par le recours à des ouvrages théoriques

III.1. La littérature comme jeu

Cet intitulé renvoie au titre de l'ouvrage de Michel Picard *La lecture comme jeu*⁵. Il défend l'idée que la lecture est un processus de décodage qui s'inscrit dans une durée, avec ses règles, ses vertus distrayantes et en même temps pédagogiques. Ce processus peut être assimilé à un jeu. Il s'appuie par ailleurs sur une définition précise qu'il reprend à Johan Huizinga⁶:

une action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur, une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité qui s'accomplit dans un temps et dans un espace expressément circonscrits, et se déroule avec ordre selon des règles données.

Ainsi le jeu se caractérise par une bipolarité entre d'une part l'insouciance, l'exubérance, la fantaisie et d'autre part les règles. Dans ses fonctions, le jeu participe à la construction de l'identité du joueur. Par le biais de la symbolisation, il comble les lacunes de la vie et du réel.

La littérature comme jeu : c'est le sentiment que les élèves semblent avoir eu lors de la rédaction du pastiche du romantisme (le pastiche impliquant forcément la dimension ludique de l'humour qui prend ses distances et tente de faire sourire le lecteur), mais aussi lors de la transposition de l'extrait de Bande dessinée en un texte narratif épique. Les élèves ont aimé jouer avec le texte et les phrases pour le rendre épique, exagéré de courage et d'héroïsme (comme dans les extraits de *Illiade* que nous avons étudiés préalablement). Le cas de l'exagération, ou hyperbole, est caractéristique de cette oscillation dont parlent M. Picard et Johan Huizinga entre la fantaisie et les règles. Écrire une hyperbole, pour les élèves, c'est à la

⁵ Michel Picard, *La Lecture comme jeu : Essai sur la littérature*, Minuit, Collection « Critique », 1986

⁶ Huizinga Johan, *Homo ludens Essais sur la fonction sociale du jeu*, 1938, Gallimard, « Les essais », 1951, rééd. 1976, trad. C. Sérésia, 341 p.

fois faire jouer son imagination et pouvoir « en faire trop » en multipliant les actions héroïques de personnages, *et* respecter des règles – celles de l'agencement de ces hyperboles dans le texte, celles de l'écriture et de la vraisemblance. Ce récit épique a également inspiré des élèves qui d'habitude sont peu enclins à livrer leurs sentiments dans les travaux d'écriture. Le monde du combat épique les a, pensé-je, rapprocher de la dimension ludique de la littérature.

III.1.1. Tension entre plaisir et contraintes

« Toute mise en jeu suppose une part de non jeu préalable : l'accord sur le contrat, l'assimilation des règles surtout, parfois fastidieuse et longue » (Picard). Le jeu exige donc un apprentissage et se fonde sur une dialectique entre spontanéité et contrainte. Cette bipolarité dont parle Picard, il nous semble qu'elle est à l'œuvre aussi bien dans l'exercice de la lecture que dans celui de l'écriture. Intéresser les élèves à ces deux exercices consiste déjà à leur faire prendre conscience de cette dimension ludique. Le langage est un vaste terrain de jeu à explorer. Picard insiste sur la notion de *fiction* dans le jeu. La fiction est ce qui permet de mettre à distance la réalité, de créer un monde contrefactuel en parallèle du réel. Le langage, par sa puissance métamorphique autorise et crée sans cesse – essentiellement en littérature – ce dédoublement. La polysémie qui en découle justifie alors le travail interprétatif sur le texte. Travailler sur l'humour ou sur l'ironie peut être un moyen d'amener les élèves à s'interroger sur l'ambiguïté du langage, les distorsions qui peuvent être faites par celui qui l'utilise.

Au sein d'une séquence sur l'argumentation dans le texte étudié de Montesquieu, l'ironie est tellement subtile qu'il est facile de faire un total contresens en pensant que l'auteur appartient réellement au parti pro-esclavagiste. Une fois que le professeur a mis les élèves sur la voie, ils se rendent assez rapidement compte qu'il y a ironie sans pour autant qu'il soit facile d'analyser les procédés qui la génère. Il s'agit alors de revenir plus précisément sur le texte. On explique alors en détails le système hypothétique initial avec le recours au conditionnel qui instaure un dédoublement au sein de l'énonciation. Montesquieu crée, par le langage, un monde qui s'oppose à la réalité. Il crée une fiction où il s'imagine défenseur de l'esclavage. Le système hypothétique permet le développement d'un monde contre-factuel en même temps qu'il nous fait sentir son opposition à une réalité qui subsiste parallèle à celui-ci.

Il est difficile, même pour le professeur, d'expliquer simplement cette valeur du système hypothétique, puis l'ironie qu'il y a dans les arguments avancés par Montesquieu. Si les élèves disent avoir compris, il faut encore le vérifier. C'est ce qui se fait dans une deuxième séance consacrée à l'écriture où les élèves doivent reprendre le schéma du texte de Montesquieu sur un thème nouveau : l'environnement. L'intitulé du sujet est le suivant :

A la manière de Montesquieu écrivez un texte qui commencera ainsi :
« Si j'avais à soutenir le droit que nous avons de polluer la terre voici ce que je dirais ... »

Cet exercice a été intéressant puisqu'il a révélé que seulement un élève sur deux avait compris le fonctionnement du texte et de son ironie. Ce qui fut surprenant, c'est que ce sont les élèves qui ont le plus de difficultés d'habitude qui surent fournir la preuve, par une argumentation comique dans son absurdité, qu'ils avaient compris l'ironie. A contrario, de bons élèves s'efforcèrent de développer des arguments tendant à montrer le crime que constitue la pollution ou pire s'attachèrent à en montrer l'utilité. La copie de Marion est l'exemple d'une élève ayant de grosses difficultés mais qui cette fois-ci a relativement bien réussi son écrit. Elle a respecté les contraintes de l'exercice. Elle a fait appel à sa fantaisie avec humour pour créer des arguments absurdes. Parce qu'elle a cerné l'enjeu ludique de la démarche de Montesquieu, elle a produit un bon devoir. L'ironie est en effet un exercice assez plaisant pour qui sait la manier et les élèves qui n'ont pas réussi sont justement ceux qui ont pris l'exercice trop « sérieusement ».

L'idée d'appréhender la littérature comme un jeu nous paraît intéressante : il s'agit de désacraliser l'objet « littérature » pour qu'ils se sentent autorisés et même invités à en parler. A l'opposé d'une représentation extrêmement contrainte et figée de l'enseignement de la littérature il y a le risque d'amener les élèves à une spontanéité excessive qui instrumentalise le texte pour en faire un support de discours touchant à tout et n'importe quoi. C'est là que la définition du jeu de Picard entre fantaisie et contrainte nous aide à penser l'exercice de la lecture et celui de l'écriture comme un processus d'élucidation et de création qui exige aussi rigueur et méthode.

III.1.2. L'apprentissage du jeu

Comme le note Picard, toute mise en jeu suppose une part de non-jeu préalable : l'accord sur les règles. Au début de son ouvrage Picard explique que l'objectif de son ouvrage est de montrer que la lecture est un jeu et à un certain degré un art. La lecture n'est pas selon lui une activité passive mais au contraire une activité qui génère un véritable travail mental : il s'agit de repérer et d'identifier des signes, de les mettre en relation. Étymologiquement d'ailleurs, lire, du latin *legere*, signifie *lier*. Le texte est un lieu d'indétermination qui nécessite une collaboration active du lecteur : tout texte a du jeu et la lecture le fait jouer. Le lecteur construit des systèmes de pertinence complexes. Jouer signifie bien prendre une distance, avoir conscience du jeu instauré et des règles qui le constituent. Barthes écrit d'ailleurs : « interpréter un texte ce n'est pas lui donner un sens [...], c'est au contraire apprécier de quel pluriel il est fait »⁷. Toute lecture est interprétative et s'opère comme la rencontre d'un inconscient du texte et de l'inconscient du lecteur. Le jeu tient à la distance qu'il y a entre le joueur et le jeu.

C'est lorsque la lecture n'est plus jeu qu'elle pose un problème dans le sens où le lecteur se laisse totalement happer par la lecture. Jouer avec le texte c'est ne pas se laisser prendre au jeu du parcours programmé par celui-ci. Il s'agit de lire et non pas d'être lu. Cette attitude active face au texte exige une véritable éducation et une certaine rigueur intellectuelle qui peut aussi rebuter les élèves, habitués généralement qu'ils sont à la recherche de la facilité et du plaisir immédiat. Mais cette éducation s'impose car le lecteur qui dévore le livre perd le contrôle de son activité. A l'inverse le lecteur « joueur » passe de l'imaginaire, de la solitude, de la temporalité morcelée au symbolique, aux totalités, à la temporalité. « Il ne subit pas sa lecture, il la produit » dit Picard. Le lecteur peut et doit manipuler l'objet de sa lecture afin que ce ne soit pas sa lecture qui le manipule.

L'« anti-lecteur » est un consommateur qui réagit passivement et fidèlement aux stimuli disposés au fil de sa lecture. Il décode de façon mécanique un message qu'il connaît déjà. Sa compréhension est immédiate et dénotative, sa lecture procède par reconnaissance de stéréotypes et occulte la différence. Soumise, complaisante, univoque cette lecture n'est pas créative.

⁷ Roland Barthes, *S/Z*, Seuil, « Tel Quel », 1970, 277p.

« Contre le rêve ingénument démagogique d’apporter la culture au peuple », Picard note que « l’effet littérature n’est concevable que pour le joueur expérimenté, l’amateur averti ». L’évaluation artistique pour Picard est nécessairement comparative et implique la compétence culturelle. Il s’agit de montrer aux élèves la part de jeu au sein de la littérature. Tout texte se fonde sur des textes et répond à d’autres. Faire des amateurs de littérature c’est aussi en faire des connaisseurs. C’est ainsi, pour l’ensemble de ces raisons que, dans la perspective de notre sujet associant lecture et écriture, il nous a paru intéressant d’aborder la notion de pastiche.

III.1.3. Fiction, symbolisation et « plaisir du texte »

Dufays dans son article « culture / compétence / plaisir » insiste en reprenant une expression de Barthes sur l’importance du « plaisir du texte » dans l’enseignement de la littérature. Un des premiers plaisirs pour le lecteur-élève consiste nous dit-il à lire par rapport au réel. La littérature est plaisante car elle permet de poser « un regard particulier sur la réalité, celle-ci étant d’une part « projetée » dans le texte et d’autre part transfigurée ou fictionalisée par le texte (il y cherche aussi des modèles d’action ou de réflexion, des personnages qui comblent ses attentes et l’aident à mieux vivre). Il est donc certain que la lecture littéraire implique de manière continue un rapport fantasmatique au texte ». L’illusion référentielle comme l’a aussi montré Picard est une expérience structurante pour l’élève. Lui-même qualifiait la lecture comme « une expérience de réalité fictive ».

Dufays note que le plaisir passe aussi par une appréhension axiologique et éthique du texte, car dit-il « projeter ses fantasmes sur le texte, c’est en même temps l’investir de valeurs – fantasme et valeur sont les deux faces d’un même problème – et se poser des questions morales : le texte m’offre-t-il ou non des modèles de vie ». Dufays note à juste titre que cette perspective effraient certains enseignants, qui redoutent, de dénaturer le rapport à la littérature, d’en revenir à une conception subjectiviste et moralisante qui ne pourrait engendrer que force de dégâts. S’il s’agit bien de faire vivre le plaisir de la lecture et celui de l’écriture au sein de l’enseignement il ne faut cependant pas verser dans la démagogie en ne flattant que cette dimension là chez les élèves.

La littérature nous conduit à nous interroger sur les valeurs, les comportements adoptés au fil des siècles dans telle ou telle société. Nous avons pu réaliser une expérience intéressante qui associe une fois encore, lecture et écriture dans le cadre d'une séquence sur le roman réaliste avec l'étude de l'œuvre intégrale *Pierre et Jean* de Maupassant. Une des séances de milieu de séquence portait sur la lecture analytique de la déclaration d'amour de Jean à Mme Rosémilly. L'enjeu de cette lecture était de mettre en évidence le traitement volontairement « antiromantique » et ridicule de cette scène conventionnelle dans l'écriture romanesque. Maupassant nous donne en effet à voir une déclaration qui tourne à la négociation d'intérêt avec un personnage féminin qui récupère ce qui devait être un aveu poétique pour afficher un discours moralisateur et navrant par son excès de tempérance. L'auteur stigmatise la bourgeoisie normande de son époque en prenant le contre-pied de l'imagerie romantique. Les deux personnages ont en effet les pieds dans une mare et sont exposés en plein soleil. Même si les élèves n'avaient pas encore étudié le mouvement romantique, ils ont été capables de déceler cette dimension là, grâce à leur propre représentation qu'ils se font eux-mêmes du romantisme qui repose sur toute une série d'images stéréotypées véhiculées par l'imaginaire collectif.

A cette séance de lecture analytique fut greffé un exercice d'écriture d'invention à faire à la maison : le sujet était « réécrire la scène d'un point de vue « romantique » ». Ce sujet venait compléter la lecture pour définir finalement le texte par ce qu'il n'était pas, par son contraire. Le fait de jouer avec les registres permet ainsi aux élèves de mieux évaluer, de mieux se représenter les choix opérés par l'écrivain. L'exercice fut corrigé par oral. Il apparut à ce moment là que les élèves n'avaient pas été assez guidés pour accomplir correctement cette tâche. Le sujet donné en fin de séance n'avait pas fait l'objet d'un travail d'élucidation opéré avec le professeur. Certains élèves n'avaient pas compris jusqu'où les engagés la notion de réécriture. Certains n'avaient pas su quoi modifier dans le texte et dans certains cas s'étaient contentés de réécrire le texte tel qu'il était. La perspective dominante qui avait orienté la lecture et l'interprétation du texte n'avait de toute évidence, pour ces élèves là, pas été saisie. A contrario il y eut quelques belles prestations. En tant que professeur nous avons surtout été étonnés par la qualité d'attention des élèves qui écoutaient leur camarade lire sa

propre production. Ils manifestaient à l'égard des bons écrits une réceptivité et une admiration qui montrent qu'ils sont aussi capables d'apprécier les virtuosités verbales de leurs camarades.

Cette dimension axiologique et fantasmatique nous paraît essentielle puisque les textes et la littérature nous parle finalement de la vie, de la difficulté du rapport de l'homme au monde etc. Sans tomber dans un autre domaine qui serait celui de la philosophie il nous paraît important de confronter aussi les élèves à cette réflexion-là. Ainsi Picard distingue trois instances chez le lecteur :

- le liseur : « maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante au monde extérieur et de sa réalité.

- le lu : « s'abandonne aux émotions modulées suscitées par le ça, jusqu'au limites du fantasme »

- le lectant : « qui tient sans doute à la fois de l'idéal du Moi et du Surmoi et fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc. ». Le lectant représente la conscience critique qui ménage un jugement et une distance par rapport à l'objet lu.

Nous voulons croire que le développement de cette faculté, aussi bien chez celui qui lit que chez celui qui écrit, participe de la construction identitaire et éthique de l'individu.

III.1.4. « Soi-lisant » / Sujet lecteur-Sujet scripteur (Annie Rouxel)

Annie Rouxel développe la thèse selon laquelle la lecture et l'écriture (donc la lecture analytique, la confrontation au texte, et le passage à l'écrit) pourrait – et devrait – favoriser l'expression du sujet lecteur. Autrement dit, en lisant le texte, le lecteur se lirait lui-même et découvrirait un peu de lui dans l'écrit d'un écrivain.

Annie Rouxel s'inscrit dans la veine des analyses de Wolfgang Iser qui, avec l'école de Constance, développe une théorie de la réception et de la lecture selon laquelle l'histoire de la lecture est fondée sur une dichotomie. Le texte – en tant que trace écrite –, est fixe, durable et transmissible. La lecture quant à elle est éphémère, inventive, plurielle, plurivoque. D'ailleurs,

elle est toujours fragmentée : d'une part parce qu'elle est marquée par les interruptions — on lit rarement un texte d'un seul coup — d'autre part, parce qu'elle est tributaire de la mémoire que nous en gardons. Ainsi, Iser écrit que « Le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit ». Aussi, la transposition du texte dans la conscience du lecteur suscite-t-elle, à des degrés divers, la créativité et l'imagination de ce dernier. Ce que produit la lecture, c'est un texte singulier et mobile créé par le lecteur à partir des signes sur la page.

Objet imaginaire, texte inventé, produit par le commentaire qui s'efforce de le capturer et de l'immobiliser, le texte du lecteur se laisse difficilement appréhender. Annie Rouxel s'interroge sur les possibilités et les difficultés de saisir de ce qui est par essence mobile et fluctuant : « Comment décrire cette confluence dans la pensée, entre soi et le monde qui jaillit des signes ? »

L'actualisation d'un texte par un lecteur étant la construction d'un objet immatériel et éphémère qui se dérobe à l'observation et tend à se dissoudre avec le temps, il peut être intéressant de considérer que le passage à une phase d'écriture (par l'écrit d'invention) permet de fixer cette actualisation, de rendre plus matérielles et plus concrètes la lecture et l'interprétation du texte.

III.1.5. Laurent Jenny : « lecture dilettante » et « lecture critique »

Dans un article consacré à une réflexion sur les enjeux de la lecture⁸, Laurent Jenny discerne la « lecture privée » de la « lecture critique ».

La première est « caractérisée comme dilettante (du latin *delectare*, « s'adonner à un plaisir ») » et « se borne en général à une première lecture parce qu'elle est soucieuse de préserver les agréments de la surprise ». Contrairement à la lecture critique, elle « n'est guidée par aucun principe productif ou utilitaire. Elle n'a pas nécessairement à interpréter ce qu'elle lit. Elle ne vise ni un savoir ni la production d'un autre texte ».

⁸Laurent Jenny, « Lire, cette pratique, Méthodes et problèmes », 2004, Genève : Dpt de français moderne. <<http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/plecture/>>

La lecture critique quant à elle « implique nécessairement un regard second sur le texte, c'est-à-dire une relecture ». Elle « est (souvent) productive d'une interprétation, qui éclaire non seulement le texte lu, mais d'autres textes et le phénomène littéraire dans son ensemble. Elle est (parfois) productive d'un autre texte, commentaire ou critique ».

Cet article a le mérite de synthétiser une réflexion complexe sur la lecture et d'articuler lecture et écriture, comme nous avons souhaité le faire dans notre projet professionnel. Toute la question a été de passer de la lecture privée dilettante à une lecture critique interprétative, mais également en retour – et ce dont Laurent Jenny ne traite pas – de repasser à une lecture dilettante qui fonctionne avec le plaisir, après la phase interprétative et la production d'un autre texte.

III.2. Redéfinition des enjeux de la lecture littéraire

Comme nous l'avons évoqué dans la partie consacrée aux problèmes de l'enseignement de la lecture analytique, une des grosses difficultés des élèves est de passer d'une lecture sémantique à une lecture sémiotique ; c'est-à-dire qu'on leur demande moins d'être capables de restituer le sens du texte que d'en analyser les signes. L'une des remarques récurrentes du professeur dans les copies notées à l'écrit est la condamnation pour paraphrase. Bertrand Daunay dans un ouvrage au titre assez provocateur, *Éloge de la paraphrase*⁹, milite pour réintégrer la paraphrase comme un mode de lecture au même titre que l'analyse métatextuelle. Il montre que le mot est en effet entaché d'un jugement fortement péjoratif mais que sa définition est des plus floues. Par ailleurs une réflexion menée à partir du travail de Daunay permettra de faire contre-point à l'ouvrage de Picard qui propose une vision du commentaire assez élitiste.

⁹ B. Daunay, *Éloge de la paraphrase*, Presses universitaires de Vincennes, coll. « Essais et savoirs », 2002.

III.2.1. Paraphrase et commentaire littéraire

Bertrand Daunay part de la définition communément entendue de paraphrase comme l'action de redire et de répéter le texte-source. Il remarque que lorsque cette attitude est perçue comme légitime, on parle de *reformulation*. Ce mot serait le synonyme, mais à connotation positive, de paraphrase. C'est une pratique largement employée au collège à travers les exercices de compréhension et de résumé de textes. Il s'agit donc de s'interroger précisément sur ce qui distingue paraphrase et commentaire littéraire et sur la pertinence d'une barrière étanche entre les deux pôles.

Plusieurs penseurs et linguistes du XX^e siècle (Barthes, Eco, Riffaterre, Jakobson...) se sont attachés à déterminer ce qui fait la spécificité du texte littéraire et la légitimité du commentaire ; ces théories concluent généralement à l'irréductibilité du texte à une autre forme, à son unicité. Cela ne va pas sans produire une forme de sacralisation de l'objet littéraire.

Par rapport à l'enjeu du propos, on reprendra la définition par Riffaterre de la littérarité du propos. Ce critique propose une distinction entre « sens » et « signifiante » qui engagent deux comportements de lecture : l'un s'appuie sur une compétence linguistique – il s'agit de déchiffrer un message – l'autre « herméneutique » est fondée sur une compétence littéraire. La lecture naïve dans le premier cas s'opposerait à la lecture critique du second. Cette distinction est communément admise par les professeurs et se double d'une hiérarchisation bien établie du point de vue de la valeur de ces deux types de lecture.

Développer la compétence littéraire chez les élèves, les exercer à la lecture, présente néanmoins quelques écueils et notamment celui d'une codification excessive. Pour reprendre un propos de d'A. Viala : « Enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les œuvres, définir des modèles et des compétences de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur ». Il faut alors être capable, en tant que professeur, de prendre du recul par rapport à cette pratique et ne pas figer l'exercice de la lecture analytique avec un caractère systématique, ou avec dogmatisme. Dauney cite Thomas Aron¹⁰ qui à la question « qu'est-ce qu'un texte littéraire ? » substitue celle-ci : « Comment lisons-nous un texte quand nous le lisons comme littéraire ? »

¹⁰ Thomas Aron, *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, Annales littéraires de l'Université de Besançon, les Belles Lettres, Paris, 1984, p. 21.

III.2.2. De l'élève à l'auteur

Les professeurs de français se heurtent à une résistance de la part des élèves dans l'apprentissage de la lecture analytique car ces derniers apportent avec eux leur propre mode de lecture – celle qu'ils exploitent par eux-mêmes ou celle qu'ils héritent du collègue. La lecture analytique se pratique au collège mais les compétences visées touchent davantage à la compréhension qu'à l'analyse. Bertrand Daunay insiste sur le fait qu'on ne doit pas discréditer la paraphrase car elle est « nécessaire à l'élaboration de tout discours métatextuel ». D'ailleurs, à la réflexion, tout commentaire littéraire, aussi réussit soit-il, use de la paraphrase mais celle-ci sera d'autant moins criante que la reformulation passera par une glose précise et un vocabulaire varié sans « répéter » littéralement le texte source. Bertrand Daunay pense par ailleurs qu'il faut faire place au sein du commentaire à l'identification et à l'illusion référentielle car ce sont des données fondamentales dans le plaisir de lecture. Une mise à distance trop marquée d'emblée est un facteur de démobilisation pour l'élève. La question de l'identification est intéressante : cette notion désigne de façon convenue la façon qu'a le lecteur de se projeter dans la peau d'un personnage fictif. Nous pensons, à la suite des expériences que nous avons menées qu'il serait possible d'élargir cette notion en envisageant l'identification par le lecteur à l'auteur. Pour expliquer cette idée revenons à une expérience vécue en cours.

Ponge est un auteur qui décontenance assez les élèves. Il se trouve que nous avons fait une séquence consacrée à l'étude du *Parti pris des choses*. Lors d'un cours, une réaction d'un élève agacé a été de dire : « Mais c'est trop simple, n'importe qui peut faire ça ». Dans la suite du cours, nous nous sommes alors efforcés d'identifier tout ce qui tendait à réfuter cette idée et qui montrait au contraire la richesse de création poétique et l'originalité du projet pongien. Enfin, nous avons renvoyé l'élève au devoir qu'ils avaient à faire à la maison dont l'intitulé était « Décrire un objet insolite à la manière de Ponge ». Si certains élèves restaient encore sceptiques sur la valeur littéraire de ces textes, la rédaction eut du moins tôt fait de dissiper leur illusion de simplicité. Une séance consacrée à travailler sur les brouillons des élèves a permis de mesurer l'écart qui demeurerait pour aboutir à un pastiche abouti. Les critères imposés avaient été définis à l'issue de plusieurs lectures analytiques sur *Le Parti pris des choses* à savoir :

- Choisir un objet insolite et rédiger un poème en prose

- Présenter une mise en page soignée
- User de comparaisons et de métaphores
- Jouer avec la langue (calembours, syllepse, allitérations, assonances)

L'exercice du pastiche devait contraindre les élèves à penser leur écrit en regard des commentaires réalisés en classe sur les différents poèmes. La confrontation à l'exercice de pastiche a permis aux élèves de réévaluer leur jugement hâtif sur les textes et de mieux comprendre *le fait littéraire*. Au même titre que la lecture, l'écriture est une forme d'élucidation puisqu'il s'agit d'analyser, de trouver les mots pour exprimer une vision personnelle du monde. Se mettre dans la tête d'un écrivain c'est aussi se poser en tant que sujet et se demander ce qu'on peut apporter de personnel à tous les discours qui nous ont précédés.

Conclusion

Associer lecture analytique et écriture à prétention « artistique » nous paraît essentiel puisqu'elle conduit moins à sacraliser le texte qu'à le penser sous un angle pragmatique. Du point de vue de la lecture, il s'agirait de répondre aux questions : Qu'a voulu faire l'auteur ? Comment y est-il parvenu ? Du point de vue de l'écriture : Que se passe-t-il lorsqu'on endosse le rôle de l'écrivain ? Quelles sont les difficultés auxquelles on se heurte ?

Le français ou les lettres se distinguent de la plupart des autres matières – en particulier au lycée, où, sauf option facultative, les élèves n'ont plus de cours à dimension artistique – par sa portée esthétique et il nous semble important que ce critère distinctif soit exploité davantage. Il nous paraît essentiel de susciter chez les élèves le plaisir et le désir d'écrire afin d'exercer leur virtuosité dans le maniement de la langue mais aussi d'éveiller leur curiosité de lecteur. Prendre conscience du fait littéraire c'est aussi, à un moment donné, se confronter aux difficultés qui surviennent lors de la création.

Aussi nous paraît-il souhaitable de redonner du « relief » à l'expression même « d'écrit d'invention », à cet exercice qui fonctionne bien souvent – dans les sujets des écrits du baccalauréat notamment – comme une forme d'argumentation déguisée ou dans l'utilisation qui en est faite en classe, comme un champ libre laissé aux investigations de l'imagination, conforme à l'esprit de la « rédaction » au collège. L'aspect créatif et artistique du point de vue littéraire ne nous semble pas assez réfléchi au niveau de l'enseignement. Pourtant il nous paraît évident qu'inviter les élèves à explorer leur créativité personnelle serait un bon levier pour exercer leur motivation et les intéresser à la matière.

Nous pensons cependant que ces propositions d'écriture doivent rigoureusement être encadrées en fonction des points que l'on veut faire travailler. Loin de brider la créativité des élèves, il nous semble que les contraintes leur permettent d'avancer guidés dans cette démarche. Il ne s'agit pas, du point de vue de la lecture comme de l'écriture, de les laisser dans une sorte de « flou artistique » mais au contraire de leur donner les moyens et les outils nécessaires de prendre conscience des difficultés et des enjeux inhérents au maniement de la langue. En comprenant davantage les mécanismes et les difficultés de l'apprentissage de l'écriture nous pensons qu'ils seront plus attentifs et qu'ils exerceront un regard plus juste sur les textes.

L'articulation entre la lecture analytique et l'écrit d'invention s'est trouvée fructueuse, tant du point de vue pédagogique pour l'apprentissage de techniques et de méthodes, que du point de vue du plaisir des élèves, qui ont manifesté, dans l'ensemble, de la bonne volonté et ont semblé motivé par l'écrit d'invention comme complément à l'étude de texte. Le pari que nous avons fait sur le potentiel de compréhension rétroactive du texte grâce au récit d'invention a été fécond et nous paraît intéressant à exploiter dans la suite de carrière.

Nous envisagerions volontiers, pour nos années à venir, la mise en place de petits ateliers d'écriture avec éventuellement l'intervention d'un écrivain professionnel dans le cadre d'un projet de classe. Cette perspective s'est dessinée relativement tard dans notre réflexion sur le thème de l'articulation entre la lecture et l'écriture et nous n'avons donc pas encore pu développer cet enjeu au sein de notre enseignement cette année. Cependant cette réflexion nourrira sans aucun doute notre approche pédagogique pour les années à venir.

Bibliographie

- ARON, Thomas, *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, Annales littéraires de l'Université de Besançon, les Belles Lettres, Paris, 1984
- BARTHES, Roland, *Le Bruissement de la langue*, Paris, Seuil, 1984
- BARTHES, Roland, *S/Z*, Seuil, « Tel Quel », 1970
- DAUNAY, Bertrand, *Éloge de la paraphrase*, Presses universitaires de Vincennes, coll. « Essais et savoirs », 2002
- DUFAYS « Culture / compétence / plaisir : la nécessaire alchimie du plaisir littéraire » in J.-L. Dufays, L. Gemenne, et D. Ledur, *Pour une lecture littéraire 2*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996.
- GENETTE, Gérard, *Palimpsestes*, Seuil, 1982
- HUYNE, Jeanne-Entide, « L'écriture d'invention, une pratique innovante ? » *Recherche* n°40, 2004
- HOUDART-MEROT, Violaine, *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Hachette, collection « Profession enseignants », 2004
- HUIZINGA, Johan, *Homo ludens Essais sur la fonction sociale du jeu*, 1938, Gallimard, « Les essais », 1951, rééd. 1976, trad. C. Sérésia
- JENNY, Laurent, « Lire, cette pratique, Méthodes et problèmes », Genève : Dpt de français moderne : <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/plecture/>
- PICARD, Michel, *La Lecture comme jeu : Essai sur la littérature*, Minuit, Collection « Critique », 1986
- ROUXEL, Annie, Colloque international, « Le texte du lecteur », organisé par l'équipe de recherche « Lettres, Langages et Arts (LLA) », Université de Toulouse-Le Mirail, 22-24 octobre 2008
- ROUXEL, Annie, *Le Français aujourd'hui*, N° 157 – Juin 2007, « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? », Coordonné par Marie-France Bishop & Annie Rouxel

Annexes : copies d'élèves

- *ANNEXE 1* : « Si j'avais à soutenir... », écrire à la manière de Montesquieu. Classe d'Isabelle
- *ANNEXE 2* : « Si j'avais à soutenir... », écrire à la manière de Montesquieu. Classe d'Isabelle
- *ANNEXE 3* : Réponse d'Hyppolite à Phèdre. Classe d'Isabelle
- *ANNEXE 4* : *Ruy-Blas*. Classe d'Isabelle
- *ANNEXE 5* : Le registre épique. Classe d'Élodie
- *ANNEXE 6* : Incipit de *Madame Bovary*. Classe d'Élodie
- *ANNEXE 7* : Écrire à la manière de Le Clézio. Classe d'Élodie