Recherches n°18, 1e semestre 1993

DE L'ECRITURE PALIMPSESTE A LA LECTURE CRITIQUE
Le commentaire de texte du collège au lycée

Bertrand DAUNAY
Lycée d'Haubourdin
Collectif Formation Innovation (MAFPEN)

La répartition des tâches entre le premier et le second cycle réserve à ce dernier, quand ce n'est pas à la classe de première, la découverte d'un "genre" scolaire spécifique : le commentaire composé. Une telle pratique laisse apparaître le désarroi devant un exercice vécu comme complexe et pour lequel on renoncerait à envisager un apprentissage *progressif*. Cela peut s'expliquer notamment par l'absence sur le "marché scolaire" d'ouvrages destinés à *théoriser* cet objet en le replaçant dans une perspective large de l'apprentissage du français[1].

Qu'un tel exercice n'ait pas fait l'objet d'études approfondies n'est pas fait pour surprendre : les tenants des "Belles Lettres" affichent leur scepticisme devant ce qui pourrait apparaître comme une atteinte à la spontanéité, à l'originalité, voire au don. Quant à la didactique du français, elle s'est donné comme objets d'étude des problèmes que l'urgence sociale légitimait mieux.

Pourtant, si l'on considère que le commentaire composé est formateur — tant par l'appropriation d'une culture que par l'amélioration des compétences d'écriture — il est indispensable de s'attarder sur cet objet scolaire, d'en prévoir un *apprentissage* rigoureux[2]. Tâche de longue haleine, qui relève d'une réflexion plus vaste sur le rôle de la littérature dans l'apprentissage du français et sur la fonction d'une meilleure maîtrise du métalangage dans le perfectionnement de l'écriture.

Or une telle problématique ne concerne pas que le lycée : c'est en amont que se construisent les compétences qui permettront à un élève de mieux maîtriser un exercice

1. Cette absence coïncide logiquement avec l'inflation des conseils normatifs contenus dans les annales ou les ouvrages d'"aide" aux élèves.

2. Parmi les rares travaux qui existent, il faut citer le remarquable article d'I. Delcambre, "L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ?" dans *Pratiques* n° 63, *L'innovation pédagogique*, 1989, p. 13 à 36, où l'on trouvera une bibliographie sur le sujet. Par ailleurs, une recherche a été menée à l'INRP sous la direction de B. Veck, qui a abouti à la publication d'un ouvrage : *Production de sens, Lire/écrire en classe de seconde*, INRP, 1988, collection "Rapports de Recherches", n° 1.

aussi redoutable que le commentaire composé. Et plutôt que de parier sur un transfert possible de compétences acquises par ailleurs en collège, ne convient-il pas d'envisager à ce niveau scolaire un travail cohérent destiné à construire avec les élèves des compétences spécifiques au commentaire composé ?

A question rhétorique, réponse franche : cela relève de l'évidence, si l'on admet la validité du commentaire composé dans la formation intellectuelle de l'élève. Car à ne pas aider ce dernier à se constituer des *savoirs* et des *savoir-faire*, fussent-ils embryonnaires, dans ce domaine, on ne peut que le trouver submergé face à la tâche nouvelle qui l'attend au lycée. Puisque précisément, et c'est la nouveauté depuis quelques années, cette tâche *l'attend*. On ne peut plus prétendre que seuls les "bons" élèves auront à l'affronter : dans les filières générale, technologique ou professionnelle, le commentaire de texte — qu'il soit "composé" ou non est bien secondaire dans cette perspective — est un exercice obligé.

Il n'est pas question de prétendre qu'il suffit de "faire" un exercice en collège pour en faciliter l'approche au lycée. Et encore moins qu'il est urgent d'enseigner le commentaire dit "composé" dès le collège. Mais si l'on admet l'intérêt que peut présenter le commentaire de texte (au sens large[3]) dans l'enseignement du français, il vaut la peine de lui donner toute sa place au collège, en respectant cependant les finalités propres de ce cycle, donc sans considérer qu'il a pour seule vocation de préparer aux exercices "de type lycée".

C'est cette conviction qui m'a amené à réfléchir à la possibilité d'introduire dans des classes de collège des "bribes" d'apprentissage du commentaire de texte incluses dans une démarche plus générale d'aide à la lecture et à l'écriture.

Nota bene ou *mea culpa* : je ne préjuge pas des objections que l'on pourra me faire, mais il en est une que je veux anticiper en la faisant mienne : on trouvera dans cet article exclusivement des exercices sur des textes *littéraires* et *narratifs*. Ce n'est certes pas blâmable en soi[4], mais ce le deviendrait si l'on y voyait l'effet d'un double parti pris, que pourtant je récuse. Evitons donc d'emblée deux malentendus :

— un texte n'est pas forcément un texte littéraire. Permettre aux élèves de se construire une culture littéraire est un objectif, leur apprendre à commenter un texte en est un autre. Que les deux puissent se combiner est possible, mais pas nécessaire.

— un texte n'est pas forcément un texte de type narratif. Si les élèves de collège sont amenés à produire majoritairement des récits fictifs, il vaut la peine de chercher à diversifier les types de textes — à lire, à écrire et à *commenter*.

Il y a tout à gagner à construire un apprentissage du commentaire de texte qui ne se fonde pas exclusivement sur des textes littéraires et narratifs. Les démarches pédagogiques qui vont être présentées ici sont donc à replacer dans un cadre plus général d'apprentissage du commentaire de texte, dont elles ne constituent qu'une entrée possible.

3. Je ne parlerai plus désormais que de "commentaire de texte", sans m'inquiéter de savoir s'il est "composé" ou non : c'est ici un problème non *pertinent*.

4. et cela peut s'expliquer par le départ de ma réflexion, qui portait sur la possibilité d'établir un "pont" entre le commentaire du lycée (qui porte presque exclusivement sur des textes *littéraires*) et les exercices du collège (qui portent majoritairement sur du *narratif*).

Néanmoins, une justification de mes choix me permettra de mieux circonscrire encore le cadre de cet article : on n'y trouvera aucune proposition élaborée concernant l'*écriture* du commentaire. Sont abordés dans les lignes qui suivent les problèmes de *lecture* des textes *à commenter*, donc du rapport que peut entretenir l'élève avec les textes et leur lecture. De ce point de vue, l'entrée par le *narratif* s'explique par la *proximité* de l'élève avec ce type (née d'une fréquentation assidue), et inversement, l'entrée par le *littéraire* se légitime par la *distance* qui l'en sépare. C'est cette dialectique qui a alimenté ma réflexion sur une pratique du commentaire de texte en classe de français.

Je me propose ici de présenter cette réflexion sous forme de quelques principes, illustrés par quelques propositions d'exercices, qui ne prétendent pas faire le tour de la question, mais lancer des pistes de réflexion.

****

I. De l'hypertexte au métatexte

Les élèves de collège sont fréquemment invités à écrire des textes *à partir de textes* : c'est le cas des exercices nommés "suite de texte" ou "changement de point de vue", baptisés "sujets d'imagination" au brevet des collèges, et que je nommerai non moins poétiquement, en empruntant sa terminologie à Gérard Genette, hypertextes[5]. Le premier principe que l'on peut poser ici est la nécessité de faire un lien entre la pratique de ces écritures *à partir* d'un texte et l'apprentissage d'une écriture *sur* un texte qu'est le commentaire.

A. D'une compétence épitextuelle ...

Il est rare qu'un élève invité à produire un hypertexte, se trouve "muet", ou "sec", comme il peut l'être dans la rédaction d'un commentaire. Or le travail qu'il doit effectuer pour réussir un hypertexte est réellement un travail d'analyse de

5. Pour Genette, l'*hypertexte* est un «texte B» lié (par une relation d'*hypertextualité*) «à un texte antérieur A» (l'*hypotexte*) «sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire» (*Palimpsestes*, Seuil, collection "Poétique", 1982, p. 11). L'avantage de reprendre les termes d'*hypertexte* et d'*hypotexte* est qu'ils permettent de traiter de façon équivalente les exercices où il est demandé à l'élève d'ajouter des lignes à un texte source (que ce soit à la suite, en avant ou au milieu du texte); les exercices de "changement de point de vue"; sans compter ce que l'imagination pédagogique peut faire produire aux élèves *à partir* de textes existants, et dont on trouvera un inventaire quasi complet dans A. Duchesne/T. Leguay, *Petite fabrique de littérature*, Magnard, 1985, p. 13 à 163. A consulter surtout l'excellent article de D. Bessonnat et de C. Schnedecker, qui offre un grand nombre de pistes pédagogiques et de références : "Pour une littérature de seconde main au collège", dans *Pratiques* n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, 1990, p. 35-86.
N.B. : je conserve le terme d'*hypertexte* de Genette, dans la mesure où l'emploi qui en est fait ici n'interfère en rien avec le sens de ce mot en informatique : les possibilités de confusion sont donc nulles.

l'hypotexte (texte source), dont il puisera les *indices pertinents* pour produire son propre texte.

A un premier niveau, ce relevé d'indices, non exprimé et la plupart du temps non conscient, constitue l'ensemble des processus de *compréhension*[6] et renvoie aux modèles psycholinguistiques de traitement de texte[7].

— reconnaissance du **type** de texte, encore que cela ne pose qu'un problème fort relatif concernant les hypertextes couramment pratiqués en collège, qui relèvent généralement, sauf volonté affichée de l'enseignant de diversifier les textes utilisés, du type narratif. Du moins si l'on s'en tient au type dominant du texte : car il faut repérer, dans un texte à dominante narrative, les *séquences* qui peuvent relever d'autres types (le descriptif ou l'explicatif par exemple)[8].

— détermination de la **superstructure** du texte (**schéma prototypique** ; dans le récit : le schéma narratif) ou, le cas échéant, de la place dans un schéma virtuel de l'extrait à lire et de la partie du texte à combler[9].

— établissement de la **cohérence linéaire** (ou de la **microstructure**), c'est-à-dire de la représentation sémantique *organisée* d'événements narrés *successivement*. Cette cohérence s'établit par la mise en relation de propositions sémantiques construites à partir des phrases du texte, ou *inférées* de celles-ci, quand elles ne contiennent pas explicitement les informations nécessaires pour établir sémantiquement la cohérence[10].

— contrôle de la **cohésion** du texte, c'est-à-dire de l'ensemble des marques linguistiques de surface qui *réalisent* les relations établies entre les propositions sémantiques (construites à partir des phrases du texte et qui constituent la *cohérence*). Comme exemples de marques linguistiques qui assurent la cohésion : les anaphores ou les connecteurs[11].

---

6. Ne nous intéresse ici que le travail de lecture et de compréhension de l'hypotexte. Les difficultés rencontrées dans l'écriture de l'hypertexte par l'élève sont volontairement mis de côté.

7. Le lecteur qui trouverait l'introduction de cette partie un peu longue peut s'économiser la lecture du paragraphe qui suit, où je tente (non sans quelque témérité) de rappeler quelques processus cognitifs à l'oeuvre dans la compréhension, tels que cherchent à les définir les psychologues cognitivistes et singulièrement les psycholinguistes. Pour plus d'informations sur ces questions, on pourra consulter, outre les ouvrages cités dans les notes qui suivent, la synthèse qu'en fait J. Caron dans *Précis de psycholinguistique*, PUF, collection "Le psychologue", 1989, p. 201-221.

8. Cf les travaux de J.M. Adam, dont "Types de séquences textuelles élémentaires", dans *Pratiques* n° 56, *Les types de textes*, 1987, p. 54 à 79.

9. Pour le rôle du schéma prototypique dans la compréhension du récit, on se reportera à l'ouvrage de M. Fayol, *Le récit et sa construction*, Delachaux/Niestlé, 1985, qui fait le point de la question (notamment au chapitre 4); concernant le rôle des schémas en général, quel que soit le type de texte, lire la mise au point de D. Brassart, "Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)", dans *Recherches* n° 9, *Argumenter*, 1988, p. 124-125.

10. Sur la cohérence (opposée à la cohésion), v. Fayol, *op. cit.*, p. 111, et Gombert, *op. cit.*, p. 161. Sur la notion de microstructure, v. T. A. Van Dijk, "Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours", traduit et présenté par G. Denhière dans *Il était une fois ... Compréhension et souvenir de récits*, P.U. Lille, 1984, p. 51 à 54. Sur les inférences, v. W. Kintsch/T.A. Van Dijk, "Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes", *ibid.*, p. 89.

11. Sur la cohésion, v. Fayol, *op. cit.*, p. 111, et J. E. Gombert, *Le développement métalinguistique*, PUF, collection "Psychologie d'aujourd'hui", 1990, p. 175 à 182.

— constitution d'une **macrostructure sémantique**, c'est-à-dire d'un ensemble de macro-propositions, construites à partir des propositions (sémantiques) du texte. En d'autres termes, il s'agit de l'intégration des informations de chaque (micro)proposition à un niveau plus général, macrostructurel : c'est ce qui assure la préhension d'une cohérence globale[12].

Ce qui précède ne rend pas compte de contraintes diverses qui sous-tendent tous ces processus : contraintes **infra-textuelles** (d'ordre lexical ou syntaxique par exemple), ou **extra-textuelles** (notamment la "connaissance du monde" que peut avoir le lecteur, ou les règles de pragmatique du discours... bref, tout ce qui concerne les *utilisateurs* des textes).

Ce relevé d'indices que fait l'élève est la plupart du temps inconscient, ou plus exactement renvoie à des processus cognitifs non contrôlés consciemment. Ce qui ne veut pas dire qu'ils ne soient pas contrôlés : comme pour toute activité langagière, on peut postuler l'existence d'activités *métatextuelles* (c'est-à-dire d'activités métalinguistiques liées au traitement des textes), qu'on peut définir comme "un ensemble de comportements de contrôle des processus de traitement du texte, tant en ce qui concerne ses aspects formels qu'en ce qui concerne les représentations non strictement linguistiques des informations qu'il apporte"[13].

Concernant les activités métalinguistiques *non conscientes*, A. Culioli proposait il y a déjà longtemps, de les nommer activités épilinguistiques[14]. C'est tout naturellement donc que l'on parlera d'activités *épitextuelles* pour désigner les comportements de contrôle des processus cognitifs à l'oeuvre dans le traitement des textes quand ils ne sont pas parvenus à la conscience : telle est la terminologie proposée par J. E. Gombert[15].

Or c'est cette activité épitextuelle qui peut rendre compte d'erreurs de compréhension de l'élève à la lecture d'un texte : il est fréquent en effet que les élèves jugent essentiel ce qui les a marqués à la lecture, sans qu'on puisse considérer que ces faits soient pertinents dans l'économie générale du texte et donc susceptibles de réinvestissements dans le travail d'écriture à suivre. Par exemple, un élève peut être *arrêté*, et son attention avec lui, par un mot ou une tournure syntaxique qui ne lui sont pas familiers : il sera tenté de donner à cet élément une importance excessive, alors que chez un lecteur plus expert, ce même élément, familier, n'attirera pas l'attention, et, s'il n'est pas essentiel à la compréhension du texte, ne sera pas mémorisé — et ne s'intégrera pas à la représentation sémantique globale du texte.

Inversement, l'élève peut n'être pas *arrêté* par un indice textuel, qui lui aurait permis, par exemple — et entre bien d'autres choses :

12. Sur la notion de macrostructure, v. Van Dijk, *art. cit.* p. 49-84.

13. Gombert, *op. cit*, p. 194.

14. Le terme date des années 60. Culioli se distinguait jusque à ces dernières années par l'absence de publication d'ouvrages. Période révolue, puisqu'il a récemment publié un recueil d'articles, *Pour une linguistique de l'énonciation*, Ophrys, 1990, où il reprend, mais sans l'expliciter, la notion d'épilinguistique.

15. Dans son ouvrage déjà cité. Voir plus particulièrement p. 20-24 et p. 194-195.

— de percevoir que deux désignations de personnages renvoient à un seul et même personnage du texte[16] : ce qui l'empêchera de se construire une représentation cohérente de ce personnage (par repérage de ses diverses *caractérisations* — psychologiques, sociales, physiques, vestimentaires, langagières, etc.).
— de construire une représentation du *cadre spatio-temporel*. Il n'est pas rare par exemple que dans une séquence de récit, des événements narrés soient perçus fautivement comme non simultanés, parce que la narration, naturellement, les présente successivement.
— de saisir la *situation d'énonciation* (qui détermine entre autres le statut du narrateur, le point de vue choisi, la place des personnages dans le système énonciatif, etc.).
— de repérer les critères distinctifs du *genre* du texte : or c'est notamment ce repérage qui permet d'asseoir la notion de *vraisemblance* dans la rédaction de l'élève, étant entendu qu'on ne pourra pas accepter la présence d'une fusée interstellaire dans un texte fantastique du dix-neuvième siècle[17].

B. ... à une compétence métatextuelle

La volonté de pallier l'absence de ces repérages intuitifs motive la pratique courante de la lecture et de l'analyse de l'hypotexte en classe, en vue de préparer la production de l'hypertexte. Or l'explicitation des faits analysables dans l'hypotexte ne donne pas l'assurance d'une meilleure compréhension de ces faits et encore moins d'une utilisation correcte dans l'écriture. En effet, un élève qui ne perçoit pas de lui-même intuitivement la pertinence d'un élément textuel gagnera peu à ce qu'on lui *expose* cette pertinence. C'est précisément cet "aveuglement" qui permet à l'élève le plus en difficulté d'écrire un hypertexte à partir de presque n'importe quel texte : il se laisse aller au fil de sa propre écriture, sans être bloqué par la non-compréhension du texte, qu'il ne perçoit pas, malgré toutes les explications qu'il aura "entendues". Ou, pour reprendre la terminologie posée plus haut, ce n'est pas en désancrant l'explication du texte des comportements épitextuels de l'élève qu'on arrivera à rendre ceux-ci plus performants : l'élève peut bien "s'entendre dire" que tel personnage est chauve, brun et gentil, qu'il est le héros et que c'est par ses yeux que le narrateur décrit telle scène, si ces informations ne réfèrent en rien à ce qu'il s'est construit comme représentation du texte, si elles sont pour lui *nouvelles*, elles ne lui permettront pas de mieux comprendre le texte, à moins qu'il opère un travail cognitif d'intégration de ces nouvelles informations à la représentation qu'il s'est faite seul. Or ce travail n'est pas moins coûteux (on aura repéré la litote) que celui qu'exige la compréhension du texte à la lecture. C'est donc ce travail de *retour* sur sa propre compréhension

16. Cf. *Pratiques* n° 60, *Le personnage*, 1988, et particulièrement pour ce qui concerne notre sujet, l'article de M. Laparra ("Le repérage initial des personnages : Difficultés éprouvées par des élèves réputés mauvais lecteurs" p. 59-73) et celui de C. Masseron et de C. Schnedecker ("Le mode de désignation des personnages", p. 98-123).

17. Cf. le numéro 12 de *Recherches*, 1990, consacré aux Genres, et, dans le numéro 59 de *Pratiques*, 1988, intitulé *Les genres du récit*, l'article de J.M. Privat et de M.C. Vinson, "Tableaux de genre : travailler les critères en lecture-écriture", p. 3-17.

(c'est-à-dire sur les activités cognitives qu'il a mises en oeuvre en lisant le texte) qu'il convient d'accompagner dans un dispositif pédagogique d'aide à la lecture.

Mettre l'élève en situation d'objectiver et d'améliorer les processus qu'il met en oeuvre à la lecture d'un texte, c'est développer sa *compétence métatextuelle*. Ce qui demande que l'on ne s'en tienne pas à un balayage du texte en vue d'en retirer les indices indispensables à la réalisation de la tâche (ce qui, on l'a vu, est presque toujours inutile pour un élève qui n'aurait pas fait ce repérage de lui-même, de façon intuitive), mais que l'on questionne ces éléments pour donner à l'élève à produire un *discours* sur eux.

Cela n'est envisageable cependant que dans le cadre d'un *apprentissage* systématique, et progressif. Il n'est pas inutile à cet égard d'avoir à l'esprit les observations que fait Gombert en conclusion de son étude sur le "développement métatextuel" : résumant les observations faites sur les comportements métatextuels, il note que si ceux-ci peuvent apparaître dès 5 ans (par exemple distinguer un texte d'un non-texte[18]), la plupart n'apparaissent que bien plus tard : "ce n'est qu'à 8-9 ans que l'enfant accepte qu'un texte puisse être résumé ; à 9-10 ans, il détecte des anaphores ambigües, exclut d'un paragraphe une phrase qui ne lui est pas thématiquement reliée et établit une première hiérarchie sommaire entre les différentes informations d'un texte ; *ce n'est que plus tard qu'il sera capable d'expliciter ce qu'est un paragraphe (12-13 ans) et plus tard encore qu'il élaborera une hiérarchie complexe entre les informations d'un texte*"[19].

Il n'y a rien d'étonnant à ce que les "comportements métatextuels", surtout quand sont à traiter des problèmes d'une haute complexité, soient source de difficulté pour bon nombre de nos élèves de collège et de lycée.

D'où le principe que je posais plus haut, et que je voudrais illustrer ici : il est possible, à l'occasion de la préparation de la production d'un hypertexte, de mettre en place des dispositifs pédagogiques qui, partant de la *compétence épitextuelle* de l'élève, l'engage dans la construction et l'amélioration d'une *compétence métatextuelle*. C'est de ce point de vue que le travail d'écriture d'hypertextes peut se transformer en apprentissage du commentaire de texte.

> Une mise au point terminologique ou plus exactement conceptuelle : la linguistique a inventé dans les années cinquante le terme de *métalangue* pour désigner "une langue artificielle servant à décrire une langue naturelle"[20]. R. Jakobson, en introduisant la notion de "fonction métalinguistique" inscrit le métalangage dans le langage lui-même : "Comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguis-

18. "non-texte" est à entendre ici comme "suite de phrases sans liens sémantiques ni marques de cohésion" (Gombert, *op. cit.*, p. 183).

19. Gombert, *op. cit.*, p. 195. Je souligne.

20. J. Dubois et al., *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, 1973, s.v.

tique de nos opérations"[21]. Mais les psycholinguistes, en reprenant ce terme, l'entendent dans une acception plus large : "Le linguiste dépistera «le métalinguistique» en identifiant des processus d'autoréférentiation (utilisation du langage pour référer à lui-même), le psycholinguiste quant à lui cherchera dans le comportement (verbal ou non) du sujet des éléments qui lui permettront d'inférer des processus cognitifs de gestion consciente (de réflexion sur, ou de contrôle délibéré), soit des objets langagiers en tant que tels, soit de leur utilisation"[22]. Cela veut dire notamment qu'il n'est pas nécessaire pour un psycholinguiste qu'il y ait un *énoncé métalinguistique* pour qu'il y ait *activité métalinguistique*. Il en est de même pour ce qui touche au métatextuel : si la poétique structuraliste[23] a inventé (en référence aux linguistes) le terme de "métatexte" pour désigner un "texte sur un texte", il n'est pas nécessaire pour un psycholinguiste qu'il y ait un énoncé métatextuel pour qu'il y ait activité métatextuelle.

Cette longue précision pour deux raisons : d'une part, pour affirmer que développer une *compétence métatextuelle* (au sens psycholinguistique) ne passe pas nécessairement par l'écriture d'un *métatexte* (au sens linguistico-poétique), et ne présume pas non plus des capacités à produire un métatexte[24] ; d'autre part, parce que malgré cette notule, j'emploie dans cet article (comme on s'en est peut-être rendu compte) le mot "métatexte" (et sa déclinaison : métatextuel, métatextualité) dans l'un et l'autre sens. Le contexte permet d'en décider, certes, mais une mise en garde -ou une excuse- n'était pas superflue.

C. L'évidence aveugle

Si l'on veut que le travail de préparation à l'écriture d'un hypertexte soit l'occasion d'un apprentissage du commentaire de texte, je crois nécessaire dans un premier temps de "casser" l'*évidence* de l'hypotexte qui empêche souvent l'élève, et c'est un paradoxe apparent, de *voir* les éléments du texte qui sont essentiels pour sa compréhension. En effet, imaginons une situation "idéale", où l'élève formule toutes les difficultés qu'il rencontre à la lecture d'un texte et obtient des réponses qui lui permettent de les résoudre[25] : il n'est pas dit pour autant qu'il a compris le texte. Il se trouve en effet à cet instant devant un texte qui ne *lui* pose plus de problème, mais peut-être simplement parce qu'il n'aura pas vu en quoi le texte *pose problème* : ce qui va l'amener à une écriture au fil de la plume, à une "écriture-évidence", née de la "lecture-évidence" qu'il aura faite. Par exemple, la compréhension par l'élève des actions du récit peut l'amener à ne voir le texte que comme simple description

21. *Essai de linguistique générale*, Editions de Minuit, 1963, p. 217. Pour distinguer les activités métalinguistiques conscientes et inconscientes on qualifiera désormais ces dernières d'épilinguistiques.

22. Gombert, *op. cit.*, p. 15. V.

23. Genette, *Introduction à l'architexte*, Seuil, collection "Poétique", 1979, p. 87.

24. Car *écrire* un métatexte (le "commentaire composé" par exemple), comme écrire n'importe quel texte, engage des savoir-faire spécifiques, qui ne sont pas directement induits de capacités cognitives métatextuelles, ni même de capacités à produire *oralement* des énoncés métatextuels.

25. Je ne parle ici que de difficultés d'ordre *textuelle* : puisque nous sommes dans une situation idéale et que le problème n'est pas là, évacuons tout ce qui relève des difficultés *linguistiques* (vocabulaire, syntaxe, ...), que l'élève repère mieux d'ailleurs : on y reviendra.

d'actions, sans la dynamique propre à la narration. Ou encore, il n'aura pas perçu que deux désignations de personnage réfèrent à un seul et même personnage. Ce qui est à coup sûr l'annonce d'un échec de l'écriture de l'hypertexte, simple conséquence d'un échec de la compréhension du texte dans sa complexité.

Or une explication collective ne pourra jamais lever toutes les difficultés réelles de compréhension. Le risque est même grand qu'une explication, pour être "éclairante", ne renforce l'effet d'évidence dans la lecture du texte. Et c'est précisément cet effet qu'il convient de briser, pour amener l'élève à repérer la complexité d'un texte. Aussi, pour améliorer la compréhension d'un texte, il peut être efficace dans un premier temps, d'*opacifier* la lecture : si la compréhension est la saisie du texte dans sa complexité, dans ses *plis,* rien ne l'entrave plus qu'une lecture simpl(ist)e, *lisse* : s'il faut *déplier* le texte (c'est-à-dire, pour un étymologiste, l'*expliquer*), mieux vaut savoir où sont les *plis* ; ou, pour filer une autre métaphore : éclairer le texte demande qu'aient préalablement été repérées les *zones d'ombre*. C'est aider l'élève que de lui rendre provisoirement opaque[26] ce qui est pour lui *transparent*.

Pour cela, un moyen simple -mais efficace- est de questionner l'élève (et donc de lui faire produire un texte, un *métatexte*) sur des objets apparemment dérisoires ou ordinairement négligés, qui relèvent de la grammaire de texte. Ma première proposition d'exercice se veut une illustration de ce principe, et se fonde sur une nouvelle de M. Tournier, *La fin de Robinson Crusoé*[27]. Le travail présenté à cette étape de l'article ne constitue que la première heure d'une séquence longue consacrée à l'apprentissage initial du commentaire (et peut être envisagé, avec les remaniements qu'on jugera utiles, de la quatrième à la seconde[28]). La séquence complète ne sera pas présentée d'un bloc, mais en deux parties de l'article. Une précision cependant : le choix de cette nouvelle tient à un parti pris : ce n'est pas sur un court extrait que travailleront les élèves, mais sur une "oeuvre complète", dont les possibilités d'exploitation -qu'on pense à l'intertexte qu'elle ouvre- sont nombreuses.

La feuille suivante est donnée aux élèves, invités à travailler en petits groupes[29] :

---

26. Le mot n'est pas gratuit : il est utilisé par Gombert (*op. cit.* p. 14) qui cite et traduit ainsi une proposition de C.B. Cazden : "la maîtrise métalinguistique" est définie comme la "capacité de rendre *opaques* les formes verbales et de leur prêter attention en elles-mêmes et pour elles-mêmes." Dans la perspective qui est la nôtre, *opacifier* un fait textuel a pour but d'en faire un *objet* d'analyse, en vue de développer chez l'élève une maîtrise métatextuelle, qui l'amènera à lui même *rendre opaques ces objets*.

27. On trouvera cette nouvelle dans le recueil *Le coq de bruyère*, Gallimard, collection "Folio", p. 19 à 25.

28. "seconde" est entendue ici, comme dans le reste de l'article, au sens large, c'est-à-dire plein — ou mieux : exact — du terme : seconde professionnelle, générale ou technologique.

29. Toutes les activités présentées dans cet article privilégient le travail en petits groupes, particulièrement pour des travaux d'écriture. L'intérêt du travail de groupe est qu'il est un "instrument de facilitation procédurale par la répartition des tâches qu'il permet" (C. Garcia-Debanc, *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'analyse Syntaxique de l'Université de Metz , collection "Didactique des textes", 1990, p. 28 sq. C. Garcia-Debanc consacre tout le chapitre 4 de son ouvrage à l'analyse des dispositifs de travail en groupes.) On sait d'autre part le rôle que joue dans l'apprentissage le "conflit socio-cognitif", qui trouve dans le travail en petits groupes une efficacité particulière : lire à ce sujet les remarques que fait J.F. Halté (et *les références* qu'il donne) dans son article "La dynamique des différences dans le travail en projet", *Pratiques* n° 53, *Pédagogie différenciée*, 1987, p. 95 sq.

Voici le début d'un texte de Michel Tournier :

— Elle était là! Là, vous voyez, au large de la Trinité, à 9° 22' de latitude nord.Y a pas d'erreur possible !

L'ivrogne frappait de son doigt un lambeau de carte géographique souillé de taches de graisse, et chacune de ses affirmations passionnées soulevait le rire des pêcheurs et des dockers qui entouraient notre table.

I. Questions sur le début du texte de Michel Tournier :

1. a. Le narrateur est-il un personnage de l'histoire ?
   b. Qu'est-ce qui vous permet de répondre ?

2. a. Que désigne "Elle" (premier mot du texte) ?
   b. A quel endroit du texte l'avez-vous appris ?

3. a. Que désigne "vous" (cinquième mot du texte) ?
   b. A quel endroit du texte l'avez-vous appris ?

4. a. Qui parle au début du texte ?
   b. A quel endroit du texte l'avez-vous appris ?

5. a. Le narrateur connaissait-il "l'ivrogne" avant la scène qu'il décrit ?
   b. Qu'est-ce qui vous permet de répondre ?

6. Pourquoi ces questions vous ont-elles été posées ?

7. S'il y a eu des désaccords dans le groupe, précisez pour quelles questions.

II. Rédaction :

Ecrivez une suite à ce texte.

Le texte donné, par sa brièveté, empêche les lecteurs de ne s'attacher qu'à un déroulement d'actions. Le questionnaire se veut un moyen non de *vérifier* la compréhension du texte par les élèves, mais de la *problématiser* avec eux, en leur donnant à réfléchir et à s'exprimer (dans les groupes puis au sein de la classe entière) sur la lecture du texte. Concrètement, la première partie du questionnaire (questions 1 à 5), centrée sur des problèmes d'énonciation[30], a pour objectif d'amener les élèves à s'interroger sur les connaissances que partagent entre eux les interlocuteurs mis en scène d'une part, le narrateur et le narrataire d'autre part[31]. Elle veut aussi mettre en

30. au niveau du texte ou des personnages.

31. Un seul exemple : le narrateur sait, et le narrataire ignore ce que désigne "Elle" au début du texte. Cela n'empêche pas ce dernier de lire le texte et de le comprendre, s'il prévoit de chercher les indices que

pratique, concrètement, une lecture non linéaire du texte, et amener les élèves à pointer les éléments textuels porteurs d'informations, en "mimant" une lecture stratégique[32] : c'est le sens des "questions sur les questions" (marquées de la lettre *b*). Ce type de "questions au second degré", de "métaquestions" est proposé notamment dans des dispositifs d'aide au développement de la métacognition : en aidant l'élève à *objectiver* l'acte de lecture et de compréhension, ces questions ont pour but de l'amener à réfléchir sur les processus cognitifs qu'il met en oeuvre dans une activité de lecture[33].

La visée de la deuxième partie du questionnaire (questions 6 et 7) est de nature un peu différente : celle-ci a pour fonction de faire apparaître (autant que possible) les représentations qu'ont les élèves des questions posées sur un texte, et d'ouvrir à une discussion sur la pertinence du document proposé. Dans cette optique, il est instructif, et fructueux, de demander aux élèves, dans un premier temps, d'élaborer eux-mêmes (en groupe et par écrit) des questions sur le texte, destinées à être posées à leurs camarades. On observe dans ce cas que les questions qu'ils élaborent portent majoritairement sur des faits linguistiques (sur le lexique : "Qu'est-ce qu'une *latitude* ?" "Que signifie *lambeau* ?" ; sur la syntaxe : "Comment doit-on écrire *Y a pas d'erreur possible !* ?" ; sur la morphologie : "Quel est le temps de *frappait* ?"). Cela s'observe même avec des élèves habitués aux questions "type brevet", qui, il est vrai, ne portent que très rarement sur des faits de structure textuelle.

A cet égard, il vaut la peine de s'interroger[34] sur l'utilité des "questions de compréhension" du Brevet des Collèges. Censées aider la compréhension du texte par l'élève, et faciliter sa tâche d'écriture, elles l'empêchent en fait d'entrevoir la construction du texte, en l'enfermant dans la fiction : les questions portent presque toutes sur les personnages, dont on demande d'expliquer (ou de justifier, selon les cas...) les actions, les paroles, les pensées, voire les "sentiments"[35]. Elles représentent bien le danger de ce que j'appelais plus haut "l'explication éclairante", qui maintient

---

le narrateur ne manquera pas (c'est là un terme du "contrat de lecture") de donner par la suite, fût-ce parcimonieusement : ici, la "carte géographique" permet au lecteur de formuler ses premières hypothèses : île ? épave ? femme ? (?)... En revanche, il est clair que si le lecteur est laissé dans l'ignorance au début, les personnages mis en scène, eux, partagent la connaissance de ce à quoi réfère "Elle".

32. Cette conception stratégique, "avec ses anticipations, ses rétroactions, ses réajustements perpétuels, ses raccourcis, correspond mieux aux cheminements effectifs du lecteur qu'un modèle linéaire" : D. Maingueneau, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas, 1990, p. 37.

33. Bernadette Noël cependant (*La métacognition*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1991, p. 27 sq) préfère parler à ce propos de "procédures destinées à guider la démarche d'apprentissage" accompagnant "une activité cognitive ou destinées à la déclencher ou à l'orienter vers un objet plutôt qu'un autre." Ce sont, dit-elle, des "stratégies ou des procédures de prise d'information." Il me semble pourtant bien que des stratégies de retour sur des activités cognitives comme la perception, la sélection, la conceptualisation, etc. relèvent au sens strict de la métacognition. On pourra lire sur le sujet, outre le livre de B. Noël, le chapitre qu'y consacre Gombert, *op. cit.*, p. 16-20.

34. rapidement, car j'y reviendrai dans un article à paraître dans le prochain numéro de *Recherches* consacré aux problèmes de compréhension.

35. En fait, ces questions portent bien sur des faits textuels, puisqu'elles concernent la représentation que se construit l'élève des informations contenues dans le texte, mais le problème est que ces questions font mine de considérer que ces représentations sont des *données* du texte, quand en fait elles sont *construites* par le lecteur à partir des données du texte.

en fait l'élève dans la "lecture-évidence", et peut nuire à une compréhension effective du texte.

Cette proposition d'exercice en ouverture d'un travail d'écriture ne prétend pas, cela va sans dire, résoudre tous les problèmes, et ne se veut pas non plus exemplaire. Je la livre comme simple exemple d'un type de démarches qui peuvent atténuer les effets pervers de l'explication de texte.

D. Pour un dévoi(l)ement des exercices scolaires

On aura observé que dans le travail précédent, un des moyens utilisés pour aller contre la "lecture-évidence" était de briser le cadre de l'exercice, par la taille de l'extrait proposé et le type des questions posées. D'autres solutions sont possibles : dans notre perspective qui consiste à utiliser le travail d'écriture d'un hypertexte pour développer des compétences métatextuelles chez l'élève, tout jeu d'écriture est possible, qui donne à l'élève l'occasion de s'interroger sur la compréhension d'un texte et sur la finalité des exercices qu'il pratique couramment. A fin de simple illustration voici deux exemples d'exercices sur un même texte : un "texte fendu", et un "changement de point de vue".

Le "texte fendu"[36] proposé ici est la fin d'une nouvelle d'Isaac Asimov, *Introduisez la tête A dans le logement B,* qui a l'avantage, entre autres, de ne compter que 350 mots[37], et de présenter un titre qui a quelque chose à voir avec l'exercice...

Le début du texte de la nouvelle est donné tel quel aux élèves :

INTRODUISEZ LA TETE A DANS LE LOGEMENT B

Dave Woodbury et John Hansen, grotesques dans leurs combinaisons spatiales, supervisaient avec anxiété le déchargement d'une grande caisse, qui, se balançant lourdement, avait quitté le cosmonef pour s'abaisser lentement dans le sas à air. Ils venaient de tirer près d'un an à la station spatiale AS, et il était compréhensible qu'ils soient fatigués d'un matériel de filtrage qui ne filtrait pas, de bassins hydroponiques qui fuyaient et de générateurs d'air qui bourdonnaient constamment et stoppaient occasionnellement.

[…]

Le passage en entier n'est pas reproduit dans la version mise en ligne, pour des raisons de droit.

36. L'expression est empruntée à *Petite fabrique de littérature,* déjà cité, p. 145 sqq. On en trouvera d'autres exemples (plus accessibles à des élèves de sixième ou de cinquième) dans les pages finales d'ouvrages de la collection "Folio junior ", notamment dans P. Gripari, *La sorcière de la rue Mouffetard et autres contes de la rue Broca,* 1987, p. 138.

37. décompte de l'auteur... Cette nouvelle se trouve dans le recueil *Jusqu'à la quatrième génération,* Denoël, collection "Présence du futur", p. 71-73. Je remercie les éditions Denoël pour leur autorisation de reproduction de la nouvelle.

La fin du texte, elle, n'est pas donnée en entier, mais "fendue", c'est-à-dire découpée verticalement : les élèves n'ont sous les yeux que la partie gauche ou la partie droite, leur travail consistant à compléter la partie manquante[38]. Ci-dessous, je donne côte à côte les deux parties (baptisées respectivement *A* et *B),* pour en faciliter la lecture.

A	B
Ce robot était dans la …..… train de décharger, et Wood ..... tandis que le sas à air se	..... caisse qu'on était en ..... bury tremblait d'émotion ..... refermait sur elle.
[...]	[…]

Le passage en entier n'est pas reproduit dans la version mise en ligne, pour des raisons de droit.

L'aspect ludique d'un tel travail est à souligner, j'y reviendrai. Mais je veux m'arrêter un instant sur l'art de fendre les textes ... La solution la plus simple (adoptée ici) consiste à prendre une règle et des ciseaux : le texte est coupé exactement en son milieu, aveuglément, la partie tronquée étant remplacée par des points[39]. Ce qui fait que si un mot se trouve malencontreusement sur la ligne de partage, il est impitoya-

38. La tâche n'étant pas simple, il convient sans doute de privilégier un travail d'écriture en petits groupes.

39. On aura noté que j'ai laissé les "blancs" (fin de ligne ou alinéa) de marquage de paragraphe.

blement mutilé. On peut avoir plus de considération pour le lexique, et laisser les mots entiers, sans souci de la rigueur géométrique.

[…]

Si l'on juge l'exercice trop difficile, il est évidemment possible de ne pas couper le texte en son milieu, mais aux deux tiers par exemple, les élèves étant invités à remplir le tiers manquant. Il peut être aussi utile de prévoir des aides diversifiées pour les élèves qui seraient bloqués dans l'écriture : un exemple de ligne restituée, des mots reconstitués, etc.

Pédagogiquement, une précision pratique : si l'on donne à l'ensemble de la classe la même partie à lire (A par exemple), deux solutions pour l'écriture sont possibles. On peut demander aux élèves de réécrire un texte en y replaçant les manques, sans souci du respect de la linéarité du texte ; cela peut donner une écriture du genre :

> Ce robot était dans la *caisse que Woodbury et son compagnon étaient en* train de décharger, et Wood*bury riait* tandis que le sas à air se *refermait.*

On voit bien que les éléments restitués (en italique) ne sont pas d'égale longueur, et n'occupent pas la même place sur une ligne d'écriture. Ce qui n'a rien de gênant pour un tel exercice. Néanmoins, on peut ajouter une contrainte d'écriture et demander aux élèves d'écrire la partie tronquée[40] en respectant la disposition linéaire : les éléments restitués devront donc être approximativement de même longueur.

Cette contrainte supplémentaire peut être nécessaire si l'on veut accentuer l'aspect ludique de l'exercice et verser (comme on peut le faire d'ailleurs avec tout autre type d'hypertexte) dans la manipulation oulipienne ou surréaliste, comme on voudra : en donnant à une moitié de la classe la partie A du texte et à l'autre la partie B, on pourra combiner les productions des élèves et offrir ainsi à lire de nouveaux textes, à coup sûr peu banals.

Ce qui ne veut en aucun cas dire que seul l'aspect ludique compte ici : ilpeut être simplement l'élément moteur d'une démarche d'apprentissage. Pour revenir à l'exemple proposé, on aura sans peine compris ce que cet exercice permet en matière d'aide à la lecture : un travail sur les indices *locaux* et *globaux,* sur le lien entre *cohérence linéaire* et *cohérence globale,* sur la redondance (au niveau macrostructu-

40. Sur une feuille libre, à moins qu'on leur demande d'écrire directement sur la feuille distribuée; ce qui oblige à laisser plus d'espace pour la partie coupée, l'écriture manuscrite prenant plus de place que l'écriture machine.

rel[41] ou microstructurel[42]), etc. Le travail d'écriture peut alors être directement en prise avec une démarche d'analyse qui dépasse la simple *réception* de *données d' un* texte pour tenter d'atteindre la *construction* de *savoirs* sur *le* texte.

Autre moyen de s'en prendre aux exercices scolaires pour mieux les faire comprendre, le texte monstre, fabriqué par l'enseignant sans que les élèves en soient prévenus[43] . La même nouvelle d'Asimov servira d'exemple. On peut la donner à lire dans son intégralité à une classe (qui n'aurait pas travaillé sur le texte fendu présenté plus haut), après avoir préalablement réécrit les cinq derniers paragraphes[44] de la façon suivante :

> Ce robot était dans la caisse qu'on était en train de décharger, et je tremblais d'émotion tandis que le sas à air se refermait sur elle.
>
> […]
>
> Le passage en entier n'est pas reproduit dans la version mise en ligne, pour des raisons de droit.

La modification ainsi opérée fait de Woodbury le narrateur : on passe d'une narration *hétérodiégétique ("Woodbury* tremblait d'émotion") à une narration *homo-diégétique ("je* tremblais d'émotion")[45]. Or la manipulation opérée dans ce passage (le simple changement des pronoms) est insuffisante pour assurer le changement de statut du narrateur de façon acceptable. Il faut à cette fin apporter d'autres modifications : pour donner un seul exemple, à la place de la proposition "et je tremblais d'émotion..."on attendrait plutôt dans un texte de ce genre (pour une simple question de "point de vue") quelque chose comme "et j'avais du mal à retenir mon émotion...". D'où l'intérêt de donner aux élèves, en même temps que le texte, une consigne d'écriture d'un hypertexte :

---

41. La fin ne fait que reprendre le début, par exemple.

42. Par exemple, dans le dernier paragraphe, *confuses* (qui se trouve dans la partie B) annonce *ambigües* (qui se trouve dans la partie A) et inversement.

43. Pour une réflexion sur la pratique du texte monstre, je renvoie à l'article de M.P. Vanseveren et d'I. Delcambre, "Textes tordus ... SOS modèles", dans *Recherches* n• 10, *Apprentissages et stéréotypes,* p. 81-94. Je reviendrai plus loin sur l'intérêt pédagogique du texte-monstre.

44. sans que rien évidemment dans la typographie ne laisse apparaître la manipulation.

45. Les adjectifs *hétérodiégétique* et *homodiégétique* qualifient respectivement une narration "à la troisième personne" et une narration "à la première personne", mais sont préférables à ces expressions, parce que moins ambigus : v. à ce sujet les remarques de G. Genette (l'inventeur de ces néologismes) dans *Figures Ill* , Seuil, collection "Poétique", 1972, p. 251 sq.

Réécrivez les cinq derniers paragraphes en faisant de Woodbury le narrateur.

Un tel travail doit impérativement se faire en groupe, pour une raison au moins, qui se suffit à elle seule : rien ne serait pire que de donner la sensation à l'élève qu'il est piégé. En favorisant une situation de lecture où l'élève peut facilement — en s'adressant à ses coéquipiers — s'exprimer et exprimer ses difficultés, on minimise ce risque d'effet pervers.

L'exercice proposé poursuit deux objectifs : le premier est de faire apparaître la manipulation du texte. Or les bons et les mauvais lecteurs peuvent ici se trouver à égalité : l'un comme l'autre peuvent ne pas voir l'incohérence du texte, pour s'être construit une représentation suffisamment forte de la scène qui les empêche de voir — c'est-à-dire de juger pertinent — le changement de pronom — donc de narrateur. Cependant, à un moment donné (lors de la lecture, ou quand les élèves se seront mis à l'écriture) le problème sera spontanément repéré et signalé par certains, que ce soit sous forme de contestation ("mais c'est impossible !"), de question ("Vous êtes sûr qu'il n'y a pas une erreur ?") ou d'abdication ("Je ne comprends plus rien !"). L'intérêt de la manipulation est double : permettre à l'élève d'objectiver un aspect important de la *cohésion* du texte sans le lui signaler, mais en lui donnant à le découvrir ; *inscrire dans le texte* un défaut de cohésion semblable à celui qui advient souvent dans les procédures cognitives que l'élève met en oeuvre à la lecture.

Le deuxième objectif motive la deuxième phase du travail sur ce texte, qui consiste en l'écriture d'un hypertexte. Il s'agit d'amener les élèves à analyser en quoi le changement de pronom ne suffit pas à modifier à lui seul le statut du narrateur : on a vu en effet que le passage tel qu'il est réécrit est, même si l'on ne tient pas compte du contexte, inacceptable. Dès lors, la manipulation initiale (le changement de pronom) n'apparaît finalement que comme une partie du travail que les élèves auront à faire : en leur rappelant la consigne d'écriture, et en les invitant à y répondre (alors qu'ils peuvent avoir l'impression, une fois qu'ils ont repéré le changement de pronom, que le travail est déjà fait), on les met en situation *de questionnement* de la tâche et donc du texte.

Dans ces démarches, le commentaire de texte n'est pas l'ultime étape : il lui est intégré, dans la mesure où l'on tire profit des exercices effectués (de lecture et d'écriture) pour amener l'élève à *dire* les difficultés qu'il rencontre. Difficultés de la tâche, qui ne se légitiment que parce qu'elles rendent *palpables* (et donc susceptibles d'un *discours*) des faits textuels.

II. Le lecteur comme scripteur

Un tel slogan fleurant bon les années soixante-dix et la vague structuraliste dans les études littéraires vaut peut-être la peine d'être repris dans une perspective

didactique. En le détournant de son sens dans un premier temps : dans les exercices d'écriture couramment pratiqués en collège, c'est après *lecture* d'un texte que l'élève parvient à l'*écriture*. A cet égard, il n'est pas anodin qu'on demande à l'élève de se mettre au niveau d'un auteur, pour écrire, *lui aussi*, un texte qui possède une légitimité. Il y a loin de cette conception heureuse de ce qui pourrait être un apprentissage de la littérature à la vision paralysante, que l'on véhicule encore dans certaines explications littéraires, du texte sacré[46]. Il est en effet intéressant de faire apparaître, par la pratique, le texte d'un auteur comme fruit d'un *travail* de nature *équivalente* à celui que peut faire l'élève quand il produit un texte[47]. Mais il faut aussi prendre garde que l'élève comprenne mal qu'on lui demande en collège de *(re)toucher* un texte si on lui présente le même texte en lycée comme *intouchable*.

A. Du Lecteur Modèle ...

Si l'on peut s'accorder sans grande querelle sur le fait qu'on peut nommer *scripteur* l'élève invité à écrire à partir d'un texte, il n'est pas acquis qu'un tel qualificatif puisse s'appliquer à l'élève lecteur. C'est cette idée que je voudrais développer maintenant, en faisant un détour par les analyses d'Umberto Eco dans *Lector in fabula*[48].

Pour Eco, "le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation" ; autrement dit, "*un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif*"[49]. C'est cette conception qui l'amène à créer la notion de *Lecteur Modèle*, inscrit dans son texte par l'auteur : le Lecteur Modèle est prévu pour être "capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur le pensait, et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi génératívement"[50]. Le Lecteur Modèle n'est pas ici le lecteur empirique : il s'agit d'une instance textuelle, *codée* par le texte (ou par l'Auteur, en tant qu'énonciateur : n'interviennent pas ici les "intentions" de l'auteur empirique comme personne réelle). Pour reprendre les termes d'U. Eco, le Lecteur Modèle, comme l'Auteur, est une "stratégie textuelle" : "le Lecteur Modèle est un ensemble de *conditions de succès* ou

46. Il est urgent de préserver en collège, et peut-être de rétablir au lycée une pratique de la littérature. Ce qui va à l'encontre de la "scission entre l'étude descriptive et l'apprentissage pratique" , source d'un "amenuisement de la fonction poétique au profit de la fonction critique" dans le rapport scolaire à l'écriture (G. Genette, "Rhétorique et enseignement", *Figure II*, Seuil, collection "Points", 1969, p. 29 et 42). Cette tendance de l'enseignement du français ne gagnerait rien à être renforcée par l'introduction en collège d'une écriture critique qui irait contre la *pratique littéraire*.

47. *équivalent* veut dire "de même nature" : je parle ici du travail *d'écriture*. Ce qui ne veut pas dire pour autant que les textes d'élèves sont des textes littéraires : les textes qu'ils ont à lire, même les plus "simples", sont littérairement *saturés* ou, si l'on préfère, saturés d'indices de *littérarité*. Il n'en est pas de même des textes d'élèves, pour une raison au moins : l'apprentissage de l'écriture en collège ne porte pas là-dessus.

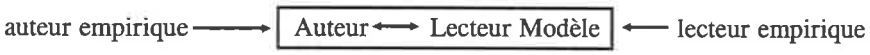
48. U. Eco, *Lector in fabula*, Grasset, 1985.

49. *ibid.* p. 69.

50. *ibid.* p. 71.

de bonheur, établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel"[51].

Schématisé outrancièrement, un tel modèle de l'énonciation littéraire pourrait se représenter ainsi :



TEXTE

Les conséquences sont importantes. D'une part, un *lecteur* n'est pas ici conçu comme un *destinataire* (d'où le sens donné à la flèche qui relie lecteur empirique et Texte[52]) : il "agit" sur le texte dont il doit reconstruire, par hypothèses successives, le parcours de lecture textuellement codé. Le lecteur a un rôle à jouer sinon égal, du moins équivalent à celui de l'auteur. C'est ce qu'Eco suggère quand il écrit : "L'auteur empirique en tant que sujet de l'énonciation textuelle formule une hypothèse de Lecteur Modèle, et en la traduisant en termes d'une stratégie qui lui est propre, il se dessine lui-même, auteur en tant que sujet de l'énoncé, comme mode d'opération textuelle en des termes tout autant "stratégiques". Mais d'un autre côté, le lecteur empirique, en tant que sujet concret des actes de coopération, doit lui aussi se dessiner une hypothèse d'Auteur en la déduisant justement des données de stratégie textuelle"[53].

Cette présentation succincte de la conception d'Umberto Eco de la lecture comme *stratégie* ne vaut que pour avancer une proposition didactique. L'apprentissage de la lecture de textes (littéraires ou non) en vue du commentaire gagnerait à aller contre la représentation que peut avoir l'élève du texte comme ensemble de *données* que le lecteur aurait à *recevoir*, conception qui peut être un obstacle à l'analyse efficace du texte. Or toute lecture consiste à se représenter le dispositif stratégique que met en place le texte : elle est elle aussi une stratégie. Lire — comme écrire — un texte signifie "mettre en oeuvre une stratégie dont font partie les mouvements de l'autre -comme dans toute stratégie"[54].

D'où l'intérêt d'envisager des activités pédagogiques qui aident l'élève à se faire une représentation de la lecture en terme de stratégie. Cela revient à dire que la lecture peut devenir un *objet* d'étude, de discours, de commentaire : occasion d'une prise de distance avec les textes, préalable nécessaire à une approche métatextuelle.

---

51. *ibid.* p. 80. U. Eco, parlant de "conditions de succès", fait référence aux travaux de Searle et d'Austin : on retrouvera les implications de cette notion *pragmatique* dans la récente édition en poche de *Quand dire c'est faire*, Seuil, collection "Points-essai", 1991, p. 47-56 (deuxième conférence)

52. Cf. le concept linguistique de *co-énonciateur*.

53. Eco, *op. cit.* p. 80.

54. *ibid.*, p. 70.

B. ... au lecteur modèle

Tel est l'objectif de l'exercice qui suit, construit à partir d'une nouvelle d'Alphonse Allais, *Un drame bien parisien*, qu'U. Eco analyse dans *Lector in fabula* comme "application" de son propos théorique. Dans cette nouvelle[55], A. Allais se joue de son lecteur en contrariant le travail interprétatif qu'il peut faire à la lecture du texte. Autrement dit, l'auteur va prendre au piège le "lecteur naïf" qui croira voir dans la nouvelle une histoire somme toute banale (dans la littérature, s'entend), celle de deux époux qui prennent chacun un amant.

Je présente l'exercice dans l'ordre de son déroulement avec les élèves. Aussi les lecteurs qui ne connaissent pas la nouvelle d'Allais auront-ils tout intérêt à faire eux-mêmes l'exercice, pour mieux juger de sa validité et construire éventuellement les améliorations qu'ils jugeraient souhaitables[56].

L'exercice appartient au genre du dévoilement progressif de texte : celui-ci n'est pas donné en entier aux élèves, mais par fragments successifs. Les extraits ne sont pas découpés au hasard : ils correspondent aux "chapitres" de la nouvelle, qui en compte sept. C'est entre chaque extrait que le dispositif pédagogique à mettre en place est essentiel. Il est délicat de demander aux élèves de produire à chaque fois une suite : cela prendrait trop de temps, et nuirait au travail d'écriture prévu plus loin. Il est nécessaire cependant de s'arrêter à chaque extrait pour qu'après sa lecture s'engage une discussion informelle et rapide (non une analyse fouillée), où les élèves puissent poser des questions sur les points de compréhension qu'ils jugent obscurs, et surtout *émettre des hypothèses sur la suite à prévoir logiquement à l'extrait*. On ne verra pas là de contradiction avec mon propos sur le danger de la "lecture éclairante" : c'est précisément l'"endormissement" du lecteur qui est cherché ici, pour rendre son réveil plus brutal quand il se rendra compte que l'auteur l'a floué en déjouant ses hypothèses faites à la lecture.

Le titre est donné aux élèves, et discuté avec eux :

Un drame bien parisien

Suivent les cinq premiers chapitres :

Chapitre premier

Où l'on fait la connaissance avec un Monsieur et une Dame qui auraient pu être heureux, sans leurs éternels malentendus

55. On trouvera cette nouvelle dans les *Oeuvres anthumes*, Robert Laffont, collection "Bouquins", 1989, p. 44-48. Elle est reproduite en annexe dans *Lector in fabula*, p. 299-302.

56. D'autant que c'est le seul des exercices présentés dans cet article qui n'ait pas été "testé" dans une classe de collège. Il me semble que l'exercice, tel qu'il est présenté ici, n'est possible qu'avec des élèves de lycée. Mais on verra plus loin une possible adaptation pour des élèves de collège.

A l'époque où commence cette histoire, Raoul et Marguerite (un joli nom pour les amours) étaient mariés depuis cinq ans environ.

Mariage d'inclination, bien entendu.

Raoul, un beau soir, en entendant Marguerite chanter la jolie romance du colonel Henry d'Erville :

L'averse, chère à la grenouille,
Parfume le bois rajeuni.
... Le bois, il est comme Nini.
Y sent bon quand y s' débarbouille.

Raoul, dis-je, s'était juré que la divine Marguerite (*diva Margarita*) n'appartiendrait jamais à un autre homme que lui-même.

Le ménage eût été le plus heureux de tous les ménages, sans le fichu caractère des deux conjoints.

Pour un oui, pour un non, crac ! une assiette cassée, une gifle, un coup de pied dans le cul.

A ces bruits, Amour fuyait éploré, attendant au coin d'un grand parc l'heure toujours proche de la réconciliation.

Alors, des baisers sans nombre, des caresses sans fin, tendres et bien informées, des ardeurs d'enfer.

C'était à croire que ces deux cochons-là se disputaient pour s'offrir l'occasion de se raccommoder.

Ce premier passage présente quelques difficultés pour un élève, comme le reste de la nouvelle, du reste. Mais il ne s'agit là que de difficultés de surface. L'objectif de la discussion collective après lecture de cet extrait est que la classe se construise une représentation simple de la scène ici narrée pour en proposer une suite plausible : cela nécessite que soient laissés de côté les détails qui peuvent nuire à une compréhension globale.

Chapitre 2

Simple épisode qui, sans se rattacher directement à l'action, donnera à la clientèle une idée sur la façon de vivre de nos héros

Un jour pourtant, ce fut plus grave que d'habitude.

Un soir plutôt.

Ils étaient allés au Théâtre d'Application, où l'on jouait entre autres pièces, *L'infidèle*, de M. de Porto-Riche.

— Quand tu auras assez vu Grosclaude, grincha Raoul, tu me le diras.

— Et toi, vitupéra Marguerite, quand tu connaîtras Mademoiselle Moréno par coeur, tu me passeras la lorgnette.

Inaugurée sur ce ton, la conversation ne pouvait se terminer que par les plus regrettables violences réciproques.

Dans le coupé qui les ramenait, Marguerite prit plaisir à gratter sur l'amour-propre de Raoul comme sur une vieille mandoline hors d'usage.

Aussi, pas plutôt rentrés chez eux, les belligérants prirent leurs positions respectives.

La main levée, l'oeil dur, la moustache telle celle des chats furibonds, Raoul marcha sur Marguerite, qui commença dès lors à n'en mener pas large.

La pauvrette s'enfuit, furtive et rapide, comme fait la biche en les grands bois. Raoul allait la rattraper.

Alors, l'éclair génial de la suprême angoisse fulgura le petit cerveau de Marguerite.

Se retournant brusquement, elle se jeta dans les bras de Raoul en s'écriant :

— Je t'en prie, mon petit Raoul, défends-moi !

En suggérant aux élèves de relire la remarque finale de l'extrait 1 ("C'était à croire que ces deux cochons-là se disputaient pour s'offrir l'occasion de se raccommoder"), il est possible de les amener à en inférer la suite de cette scène de ménage curieuse (par son dénouement).

Chapitre 3

Où nos amis se réconcilient comme je vous souhaite de vous réconcilier souvent, vous qui faites les malins

.....

.....

Les pointillés n'ont pas seulement une fonction de censure : ils font aussi ressortir l'intérêt des titres de chapitre dans la lecture, qui sera patent dans la suite du texte : le contenu de ces titres est un indice fort de la manipulation textuelle de l'auteur, fondée sur le *malentendu* (cf. titre du chapitre premier : les malentendus entre personnages annonce les malentendus entre l'Auteur et le Lecteur).

Chapitre 4

Comment l'on pourra constater que les gens se mêlant de ce qui ne les regarde pas feraient bien mieux de rester tranquilles

Un matin, Raoul reçut le mot suivant :

"Si vous voulez, une fois par hasard, voir votre femme en belle humeur, allez donc, jeudi, au bal des Incohérents, au Moulin-Rouge. Elle y sera masquée et déguisée en Pirogue congolaise. A bon entendeur, salut !

Un ami."

Le même matin Marguerite reçut le mot suivant :

"Si vous voulez, une fois par hasard, voir votre mari en belle humeur, allez donc, jeudi, au bal des Incohérents, au Moulin-Rouge. Il y sera masqué et déguisé en Templier fin de siècle. A bonne entendeuse, salut !

Une amie."

Ces billets ne tombèrent pas dans l'oreille de deux sourds.

Dissimulant admirablement leurs desseins, quand arriva le fatal jour :

— Ma chère amie, fit Raoul de son air le plus innocent, je vais être forcé de vous quitter jusqu'à demain. Des intérêts de la plus haute importance m'appellent à Dunkerque.

— Ça tombe bien, répondit Marguerite, délicieusement candide, je viens de recevoir un télégramme de ma tante Aspasie, laquelle, fort souffrante, me mande à son chevet.

La lecture de ce passage ne pose pas de difficulté majeure, mais peut déjà mettre la puce à l'oreille de certains élèves, qui ne manqueront pas de faire observer que la coïncidence est trop belle, et le narrateur bien suspect.

Chapitre 5

Où l'on voit la folle jeunesse d'aujourd'hui tournoyer dans les plus chimériques et passagers plaisirs, au lieu de songer à l'éternité

Les échos du *Diable boiteux* ont été unanimes à proclamer que le bal des Incohérents revêtit cette année un éclat inaccoutumé.

Beaucoup d'épaules et pas mal de jambes, sans compter les accessoires.

Deux assistants semblaient ne pas prendre part à la folie générale : un Templier fin de siècle et une Pirogue congolaise, tous deux hermétiquement masqués.

Sur le coup de trois heures du matin, le Templier s'approcha de la Pirogue et l'invita à venir souper avec lui.

Pour toute réponse, la Pirogue appuya sa petite main sur le robuste bras du Templier, et le couple s'éloigna.

Le lecteur attentif commence à douter de la lisibilité du texte. Mais les élèves sont encore, à ce stade, naïfs dans leur lecture : ils peuvent donc émettre des hypothèses plus ou moins plausibles sur le déroulement des événements. Ce sont ces hypothèses qui vont guider l'étape suivante du travail : l'écriture d'une suite au texte déjà lu, c'est-à-dire du cinquième extrait. Néanmoins, avant de passer à l'écriture, ils ont encore à lire un extrait -le dernier chapitre de la nouvelle :

Chapitre 7

Dénouement heureux pour tout le monde, sauf pour les autres

Cette petite mésaventure servit de leçon à Raoul et à Marguerite.

A partir de ce moment, ils ne se disputèrent plus jamais et furent parfaitement heureux.

Ils n'ont pas encore beaucoup d'enfants, mais ça viendra.

Après lecture de ce dénouement et une dernière discussion, les élèves produisent (en groupes) l'extrait manquant. Cette phase d'écriture est un moment privilégié de ce travail, puisque les élèves vont être tentés de rétablir la cohérence quelque peu mise à mal dans le chapitre 5.

> Il nous faut nous arrêter un instant et revenir sur le texte. Pour que le lecteur adhère au récit, il doit établir une cohérence, en faisant des *hypothèses* que le texte ne construit pas explicitement, mais invite le lecteur à faire. A la lecture du chapitre 4, on peut faire une double hypothèse : Marguerite et Raoul iront au bal des Incohérents, pour surprendre l'autre en flagrant délit d'adultère mais peut-être aussi (si l'on en croit les lettres anonymes) pour se mettre "en belle humeur". Ces deux hypothèses semblent s'exclure, mais prennent apparemment corps au chapitre 5 : le lecteur peut reconnaître Marguerite dans la Pirogue, et Raoul dans le Templier. A ce stade, pour que le récit soit jugé cohérent par le lecteur, il est clair que Raoul, le Templier, ne sait pas que Marguerite a reçu une lettre anonyme, et inversement pour Marguerite-Pirogue. Quant à la "belle humeur" supposée, elle a disparu ("Deux assistants semblaient ne pas prendre part à la folie générale..."), ce qui est étrange, car en toute logique, les deux époux étaient allés au bal *aussi* pour jouir, pouvait-on légitimement croire, de la compagnie d'un partenaire. Bref le lecteur est ici un peu perplexe -tout ne coïncide pas, mais rien n'est encore désespéré : son souci de cohérence -c'est-à-dire sa coopération- ne va pas jusqu'à la clarté absolue -il attend la suite... Laquelle évidemment ne le décevra pas !

Revenons à la séquence pédagogique. Le paragraphe qui précède n'est en rien un inventaire de ce qu'il faut chercher à faire voir ou dire aux élèves : il ne s'agit que d'une tentative d'explicitation des hypothèses de lecture faites spontanément et inconsciemment par tout lecteur qui veut adhérer au texte et donc lui trouver une cohérence. Il y a peu de chance cependant que les élèves parviennent à une telle formalisation, et là n'est pas l'objectif. Leur tâche consiste à passer par l'écriture pour tenter, tant bien que mal, de construire une cohérence globale. Un moment essentiel de cette séquence est la lecture collective des productions de tous les groupes, qui permet de revenir sur les hypothèses de lecture faites collectivement à l'étape précédente (la lecture des extraits du texte distribué) et sur les différentes stratégies mises en oeuvre (dans l'écriture) pour rétablir la cohérence[57].

C'est seulement après cette phase que l'extrait manquant est donné à lire :

57. Il n'est pas à exclure d'ailleurs que certains élèves aient perçu à ce stade le jeu textuel d'Allais, et qu'ils ne cherchent pas à construire une cohérence, mais à la mettre plus à mal encore. La lecture de tous les hypertextes produits peut amener alors à une annonce de l'"arnaque" du chapitre 6.

Chapitre 6

Où la situation s'embrouille

— Laissez-nous un instant, fit le templier au garçon de restaurant, nous allons faire notre menu et nous vous sonnerons.

Le garçon se retira et le Templier verrouilla soigneusement la porte du cabinet.

Puis d'un mouvement brusque, après s'être débarrassé de son casque, il arracha le loup de la pirogue.

Tous deux poussèrent, en même temps, un cri de stupeur, en ne se reconnaissant ni l'un ni l'autre.

Lui, ce n'était pas Raoul.

Elle, ce n'était pas Marguerite.

Ils se présentèrent mutuellement leurs excuses, et ne tardèrent pas à lier connaissance à la faveur d'un petit souper, je ne vous dis que ça.

La surprise peut être analysée comme l'effet d'une "tromperie". C'est là que se situe le noeud de cette proposition pédagogique : ce n'est pas l'élève qui "a faux" : c'est le lecteur qui a été pris par le texte à son propre jeu. "*Un drame* a été écrit pour être lu deux fois (au moins) : la première lecture présuppose un Lecteur Naïf, la seconde un Lecteur Critique qui interprète l'échec de l'entreprise du premier" dit U. Eco[58]. Autrement dit, lire *Un drame,* c'est aussi lire une lecture. En effet, la nouvelle "est un métatexte qui raconte au moins trois histoires : ce qui arrive à ses *dramatis personae*, ce qui arrive à son lecteur naïf et ce qui arrive à la nouvelle elle-même en tant que texte (cette histoire étant au fond l'histoire de ce qui arrive à son lecteur critique)"[59].

Cette dernière "histoire", Eco la "raconte" en détail dans son ouvrage. Mais elle peut être reconstruite avec les élèves : c'est en étant des lecteurs experts qu'ils n'ont pas prévu ce que racontait l'extrait manquant, puisque les textes prévoient en général comme lecteur "expert" un lecteur "naïf", c'est-à-dire des lecteurs qui rétablissent une cohérence quand bien même le texte ne la construit pas explicitement : c'est ce qu'ils ont fait en écrivant "leur" chapitre 6 (hypertexte).

Dès lors, par comparaison entre leur stratégie d'écriture, "normale", et le choix d'écriture d'Allais, foncièrement *atypique*, il est possible de faire (se) construire aux élèves les notions de *Lecteur Modèle* et de *parcours de lecture* codés par le texte. Loin de moi l'idée de prétendre employer ces mots tels quels en classe : construire une notion avec les élèves, c'est-à-dire les aider à se construire une notion, ce n'est pas l'imposer toute construite. Néanmoins, il est nécessaire à un moment donné de la *nommer*. Sans recourir alors à des termes savants, il est possible de créer *avec* les élèves une terminologie, qui n'a rien de scientifique, mais qui correspondra à leur conception de la notion, à un moment spécifique de leur apprentissage : autrement

58. Eco, *op. cit.* p. 260.

59. *ibid.*, p.261.

dit, il est plus efficace d'utiliser avec une classe un métalangage provisoire et opératoire qu'elle aura inventé, qui lui appartienne en propre, plutôt que de lui imposer une terminologie, plus exacte peut-être, mais aussi plus étrangère[60].

Concernant notre séquence et les notions qu'elle peut aider à construire, il est possible par exemple de faire relire l'ensemble du texte par les élèves pour en analyser les effets textuels qui induisent une lecture naïve et ceux qui signalent déjà un possible détournement. Il ne s'agit pas là d'une lecture "expliquée" : le lecteur est mis en situation de critique de sa lecture, non parce qu'il s'est trompé, mais parce que c'est un objectif du texte d'amener le lecteur à cette *lecture critique de sa propre lecture*. Il y a donc lieu de laisser les élèves eux-mêmes élaborer cette *critique du texte* (étant entendu que la lecture est un élément du texte). Pour faciliter cette dernière étape, il serait intéressant de donner à lire à la classe quelques nouvelles courtes où les *scripts* "scène de ménage" et "conjoint trompé averti par un corbeau" seraient déroulés de façon stéréotypés. La littérature (pour ne pas parler de la "paralittérature") n'en manque pas.

C. Variations

Il n'est pas dans mon intention d'en dire trop sur les possibilités d'utilisation de ce texte d'A. Allais. Néanmoins quelques propositions peuvent être avancées :

1) Si l'on veut faire cet exercice avec des élèves de quatrième ou de troisième, la lecture de la surface du texte peut être difficile. Il est donc possible, voire souhaitable, de réécrire le texte d'Allais. L'objectif étant ici circonscrit -faire construire par les élèves une notion métatextuelle, celle de Lecteur Modèle-, il n'est pas nécessaire de se laisser terroriser par un respect du texte qui rendrait l'objectif difficile à atteindre. Pour simple illustration, on peut "alléger" le premier extrait de la façon suivante :

> A l'époque où commence cette histoire, Raoul et Marguerite (un joli nom pour les amours) étaient mariés depuis cinq ans environ.
>
> Raoul s'était juré que la divine Marguerite n'appartiendrait jamais à un autre homme que lui-même.
>
> ...

2) Il est encore possible, avec des élèves plus "aguerris", de présenter les extraits sans les titres de chapitre, pour "endormir" encore plus la lecture. Un problème néanmoins se posera dans ce cas : l'absence de texte dans le chapitre 3 ; mais les pointillés de ce chapitre sont somme toute assez explicites... Il y a un deuxième intérêt à ne pas donner les titres de chapitres : cela peut permettre un exercice d'appariement. Après la phase de lecture (des chapitres 1 à 5 et 7) et avant le passage à l'écriture (du chapitre 6), on donne les titres aux élèves dans le désordre, en leur demandant

60. Je renvoie à ce sujet à l'ouvrage de B.M. Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987.

d'apparier les extraits et les titres. Ce travail de manipulation (matérielle) du texte, dans la mesure où il permet à l'élève de mieux se l'approprier, peut être une aide à la compréhension globale des extraits lus, et à l'écriture de l'hypertexte.

3) Après ses titres de chapitres, Allais place des exergues. Je les ai supprimés, car leur présence me semblerait complexifier démesurément la tâche. On pourrait en juger autrement -c'est pourquoi je les reproduis ici[61] :

1	« O qu'il a bien sceu choisir, le challan !» RABELAIS.
2	«Amour en latin faict amor. Or donc provient d'amour la mort Et, par avant, soulcy qui mord, Deuils, plours, pièges, forfaitz, remord...» (Blason d'amour.)
3	«Hold your tongue, please !»
4	«C'est épatant ce que tout le monde devient rosse depuis quelque temps» (Paroles de ma concierge dans la matinée de lundi dernier.)
5	«Mai vouéli vièure pamens : La vido es tant bello !» Auguste MARIN.
6	«— I say, don't you think the rajah laught as us ? — Perhaps, sir.» Henry O'MERCIER.
7	«Buvons le vermouth grenadine Espoir de nos vieux bataillons.» George AURIOL.

4) Il n'a pas été question ici, jusqu'à maintenant, de la production d'un *commentaire écrit*. On peut l'envisager après découverte du chapitre 6. Pour mieux construire la notion de parcours de lecture, les élèves sont invités à répondre (en groupe ou individuellement) à une question du type :

61. ce qui en outre permet au lecteur qui ne pourrait pas puiser aux sources d'avoir à sa disposition la nouvelle entière.

> Qu'est-ce qui est inattendu pour le lecteur dans cet extrait ? Pour répondre à cette question, relis la nouvelle entièrement. Tu pourras dans ton texte en citer les passages qui te permettent de mieux te faire comprendre.

Libre à chacun, selon le niveau d'étude où il enseigne et les objectifs qu'il se fixe, de complexifier *ad libitum* l'intitulé de la question. Mais il me semble qu'il vaut mieux éviter de questionner l'élève sur les "intentions" de l'auteur, en posant une question du genre : "Qu'a voulu faire l'auteur en écrivant ce chapitre ?". Ce serait perdre le bénéfice d'une réflexion sur le parcours de lecture codé par le *texte*, et sur la notion de Lecteur Modèle. Plus intéressant serait tout énoncé portant sur la construction du texte et des *attentes* de lecture, *déçues* finalement.

D. Echos

Parallèlement à cette étude (c'est-à-dire avant, après, pendant), il y a place pour d'autres exercices, d'autres textes qui jouent sur l'*inscription* du lecteur dans le texte, non à la manière d'*Un drame parisien*, qui cache son jeu, mais de façon explicite. Nombreux sont les textes qui par moments *confondent* les niveaux narratifs, en faisant intervenir le narrataire (le lecteur) dans la diégèse (les événements *narrés*). G. Genette a donné à ce procédé le nom de métalepse[62]. On pense bien sûr à *Jacques le fataliste*, dont je cite ici un court extrait (tronqué par économie de place) au hasard[63] :

> [...] ils furent accueillis par un orage qui les contraignit de s'acheminer... -- Où ? -- Où ? lecteur, vous êtes d'une curiosité bien incommode ! Et que diable cela vous fait-il ? Quand je vous aurai dit que c'est à Pontoise ou à Saint-Jacques de Compostelle, en serez-vous plus avancés ? Si vous insistez, je vous dirai qu'ils s'acheminèrent vers... oui ; pourquoi pas ?... vers un château immense [...]. -- Quelle compagnie y trouvèrent-ils ? -- Mêlée. -- Qu'y disait-on ? -- Quelques vérités, et beaucoup de mensonges. -- Y avait-il des gens d'esprit ? -- Où n'y en a-t-il pas ? et de maudits questionneurs qu'on fuyait comme la peste. Ce qui choqua le plus Jacques et son maître pendant tout le temps qu'ils s'y promenèrent... -- On s'y promenait donc ? -- On ne faisait que cela, quand on n'était pas assis ou couché... [...]
> Vous allez dire que je m'amuse, et que [...]

Cette citation n'a pas pour fonction de présenter un nouvel exercice, mais d'illustrer mon propos. Travailler sur des textes qui jouent sur la situation d'énonciation, qui *feignent* d'introduire le lecteur dans le texte, ne veut pas dire dans mon esprit

62. *Figures III*, op. cit., p. 243-246. L'intrusion du narrateur dans la diégèse est au même titre une métalepse, mais je m'en tiens ici au rôle du *lecteur* : les exemples qui suivent seront donc restreints à ce seul type de métalepse.

63. Diderot, *Jacques le fataliste*, éd. Garnier, *Oeuvres romanesques*, 1962, p. 513 sq.

faire une étude littéraire de ces textes, qui consisterait par exemple en l'analyse des procédés littéraires employés : l'objectif est ici de construire avec les élèves un savoir sur la *lecture*, et ses *mécanismes*. Un texte comme celui de Diderot présente l'intérêt à cet égard, de jouer de ces mécanismes, donc de les objectiver en les inscrivant dans le texte. Ainsi le lecteur est-il *mis en scène*, et ses travers de "maudit questionneur" : car c'est le propre de tout lecteur, même (surtout) le plus naïf, de questionner le texte ("-- Où ?"), d'anticiper ("Vous allez dire"[64]), d'inférer une information implicite d'un énoncé ("-- On s'y promenait donc ?")... bref, de faire preuve de "curiosité".

Il ne manque pas de textes qui usent de ce procédé, et permettent de ce fait d'aider l'élève à se construire un *savoir métatextuel* sur la lecture. Citons simplement la nouvelle de Cortázar où un homme est assassiné par l'un des personnages du roman qu'il est en train de lire[65]. Sont également intéressants dans cette optique tous les exemples innombrables de textes où se réalise de façon moins appuyée une *métalepse* : tels ces passages -fréquent dans les romans du dix-neuvième siècle - où le lecteur est invité à suivre les personnages, à contempler avec eux tel paysage, etc[66]. Nombreuses sont les possibilités de travailler avec les élèves sur l'activité de lecture, pour les amener à percer à jour ses mécanismes.

III. Fans et profanes

Donner à l'élève de travailler sur la lecture, ce n'est pas seulement lui permettre de se construire un bagage de savoirs métatextuels, c'est aussi l'aider à se constituer comme sujet lecteur : tel est sans doute l'enjeu principal d'un apprentissage du commentaire. C'est ce qui légitime toute approche qui *désacralise* le texte, et singulièrement le texte littéraire, qui permette à l'élève *profane* de se construire une image de lecteur, et non d'intrus dans un univers qu'il peut percevoir comme n'étant pas le sien. En effet, il n'est pas donné à tout élève de considérer le livre -celui qui scolairement "mérite" d'être commenté- comme matière à un discours personnel : le mettre en situation de *lire* et de *dire* sa lecture est autrement urgent que de l'exhorter à embaumer des valeurs qui sont mortes à ses yeux, pour ensuite s'étonner qu'il ne "lise" pas.

A. Littérature et commentaire : la circulation des discours

S'il est difficile de définir la littérature, l'école nous aide à définir le texte littéraire : c'est celui qu'on *doit* lire. Or, s'il est une éthique pédagogique, il revient

64. du reste, c'est le narrateur qui ici anticipe une anticipation...

65. Il s'agit là d'une métalepse *inverse* de celle qui se réalise dans *Jacques le fataliste*, puisque c'est un personnage qui sort de l'univers diégétique pour s'introduire au niveau narratif supérieur, dans lequel s'inscrit le narrataire. J.Cortázar, «Continuité des Parcs» traduction française dans le recueil *Les armes secrètes*, 1963, Folio p. 87-89.

66. Pour des exemples, outre Genette, v. D. Maingueneau, *op. cit.*, p. 33.

à l'enseignant de permettre aux élèves de *penser* ce devoir. Je ne prétends pas ici qu'il convient avec les élèves de tous âges de se lancer dans une exploration de la notion de *champ littéraire*[67], mais de l'amener à *objectiver* (encore ! dira-t-on : oui, mais c'est dans un autre domaine, celui d'une sociologie) les caractéristiques *externes au texte*. Le texte littéraire circule dans des espaces institutionnels définis, dans des lieux socialement délimités : d'où la possibilité d'établir un *corpus* d'oeuvres considérées de façon consensuelle (à une époque donnée) comme littéraires. Ce corpus apparaît, pour reprendre l'analyse d'Y. Reuter, comme une *"construction sociale"* qui suppose des "critères -même flous- eux aussi relativement consensuels", et des notions axiologiques ("ainsi qu'en témoignent les notions de centre/périphérie, majeur/mineur..."). "Ce corpus, ces critères, ces notions sont certes discutés, mais l'important réside en ce qu'ils sont *légitimement discutables*, références omniprésentes dès qu'il est question de littérature. Ils constituent en quelque sorte un *inconscient littéraire* (Bourdieu) dont nombre de travaux ont souligné *l'origine scolaire*"[68].

On voit bien le rôle que peut jouer l'école en "discutant légitimement" ce qu'elle institue comme "inconscient littéraire"... L'apprentissage du commentaire de texte offre de ce point de vue des possibilités intéressantes, puisqu'il peut être au coeur d'une réflexion sur le "bien littéraire", pour emprunter encore à Y. Reuter une notion féconde : "*le bien littéraire* (la littérarité) *n'est ni le texte, ni le commentaire* (ce qui ne ferait que déplacer le problème) *mais le rapport texte-commentaire, lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées*"[69].

Je ne prétends rien révolutionner dans les lignes qui suivent, mais apporter ma pierre à une réflexion sur une *pratique* du commentaire qui donne à l'élève les moyens de considérer l'acte de lire comme obéissant à des contraintes sociales et historiques. Ou, plus modestement, il s'agit de l'amener à se construire une représentation de la *circulation* des textes, des commentaires, des biens littéraires au sein d'un espace historique et social tangible.

On ne s'étonnera pas de trouver Virgile dans cette galère : l'objectif de l'exercice suivant est d'interroger le rapport que peut entretenir un élève avec un texte qui lui est a priori étranger à tous points de vue. D'où le choix d'un texte de l'*Énéide*, célèbre à plus d'un titre, qui raconte l'entrée d'Énée aux Enfers[70]. L'exercice (qui ne sera pas présenté en détail, mais seulement pour ce qui nous intéresse ici), a été conçu pour des élèves de troisième en latin. Précisons tout de suite que ce même travail peut être fait en français avec des élèves de lycée, par exemple : je m'en expliquerai plus loin.

---

67. Sur les développements les plus récents de cette notion par son auteur, v. P. Bourdieu, *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 89, 1991, p. 4-46.

68. Les citations qui précèdent sont issues de l'article d'Y. Reuter, "Définir les biens littéraires ?", *Pratiques* n°67, *Pratiques des textes littéraires*, 1990, p. 6.

69. *ibid.* p. 9 sq.

70. Livre 6, vers 268 à 281

Le texte de Virgile est donné aux élèves en latin, avec la traduction de Pierre Klossowski[71]. Voici, pour illustration, les premiers vers du texte :

Ibant obscuri sola sub nocte per umbram perque domos Ditis vacuas et inania regna : est iter in silvis, ubi caelum condidit umbra quale per incertam lunam sub luce maligna Juppiter, et rebus nox abstulit atra colorem.	*Ils allaient obscurs sous la désolée nuit à travers l'ombre,* *à travers les demeures de Dis vaines et les royaumes d'inanité :* *tel par une incertaine lune sous la lumière maligne* *est le chemin dans les forêts où le ciel il a caché dans l'ombre* *Juppiter et aux figures de la nuit a ôté impénétrable la couleur.* .....

La lecture de ce(s) texte(s) est difficile : elle n'est possible qu'avec des élèves habitués à ce type de démarches qui peuvent sembler déstabilisantes. En outre, il est clair que l'effet de surprise (voire l'effet comique) devant l'illisibilité du texte français doit être utilisé comme un atout dans un jeu de découverte. Souligner la complexité de la tâche, c'est la présenter comme un défi, non comme une agression de l'élève...

Après un travail de lecture (non de traduction[72]), des manipulations diverses (faites en groupe)[73] sont demandées aux élèves pour leur permettre de (com)prendre le texte, donc de se l'approprier. Alors seulement intervient la phase de commentaire, toujours en groupe. La consigne suivante leur est proposée :

> Ce texte est l'un des plus célèbres de la littérature latine. Depuis qu'il a été écrit, il y a plus de 2000 ans, nombreux sont les gens qui l'ont considéré comme l'un des plus beaux. Essayez de donner quelques raisons qui expliquent que ce texte a tellement plu.

Enoncé alambiqué, certes. Mais qui a pour but de ne pas prétendre à l'imposition de la norme littéraire. Ce texte n'a pas de "valeur" en soi. Il n'y a pas à s'étonner que les élèves le trouvent "nul". Et rien ne serait pire que de faire comme si cette réaction n'était pas naturelle. La valeur du texte tient à sa *légitimité* culturelle, qui repose sur de multiples facteurs, mais certainement pas sur une jouissance partagée par tous. On aura noté, j'espère, que je ne donne pas mon avis (car la question n'est pas là) sur le bien fondé de la place de la littérature dans le cours de français : elle

71. Virgile, *l'Énéide*, traduction de P. Klossowski, Gallimard, 1964, p. 162.

72. Dans une perspective d'enseignement du latin, outre l'intérêt que présente la découverte d'un texte important de la littérature latine, l'effet pédagogique majeur de la simple lecture de ces textes est que c'est le texte latin qui aide les élèves à "comprendre" le texte français...

73. Dessin d'un "plan" des enfers, recherches de champs lexicaux, etc.

en a une, et le problème est d'amener les élèves à savoir laquelle. Dès lors, dans une perspective d'apprentissage du commentaire du texte littéraire, mieux vaut amener les élèves à prendre de la distance par rapport aux *monuments* de la littérature : utile précaution pour ne pas en être écrasé.

Prendre de la distance, c'est aussi dépasser l'idée que c'est l'"avis" du lecteur qui est attendu dans un commentaire de texte. Quand il s'agit de littérature, qu'on aime ou non le texte, qu'il donne ou non du plaisir, c'est en tant que texte *légitime* qu'il prend place dans un examen ou un cours de français. C'est cette légitimité qu'il s'agit de comprendre pour commenter le texte sans qu'il soit nécessaire d'y adhérer, mais en s'appropriant le discours de la doxa[74] : c'est là un implicite scolaire qu'il vaut la peine d'expliciter.

C'est le sens de la formulation de l'énoncé proposé plus haut : l'élève est invité à se demander pourquoi un texte à ses yeux aussi curieux ait pu (s'il en croit son professeur, du reste) intéresser tant de monde depuis si longtemps. Cela peut l'amener, et c'est un intérêt non négligeable, à proposer dans ses réponses une grande quantité de stéréotypes[75] qui font apparaître sa représentation de la littérature et les prémices d'un apprentissage. Par exemple, des élèves justifient le "succès" du texte par son "originalité" : c'est méconnaître que cette notion est très récente dans le domaine de la création, mais c'est surtout laisser affleurer un savoir sur la conception de la valeur littéraire à notre époque. D'autres élèves parlent de l'intérêt que les Romains pouvaient avoir à connaître les enfers : c'est négliger l'aspect littéraire du texte de Virgile, mais c'est aussi construire la notion de destinataires spécifiques, aux attentes différentes selon les époques. D'autres encore proposent comme explication la complexité du texte : c'est dévoiler un manque de décentrement, mais c'est en même temps montrer la naissance de la conception de l'écart littéraire.

Ce bref inventaire — né de la lecture de productions d'élèves — a pour but d'affirmer la nécessité de faire tenir aux élèves un discours sur la littérature pour leur permettre de consolider des débuts de savoir (qu'ils ont tous, fût-ce par le biais des romans photos d'*OK magazine*), et de dévoiler leurs conceptions de la littérature. De plus, donner à lire à la classe l'ensemble des commentaires produits en groupes peut permettre une confrontation et donc un ajustement de ces représentations[76]. Or ce n'est qu'en mettant l'élève en situation d'extériorité face au texte -ou à sa lecture- qu'il peut tenir un discours sur la littérature : il convient donc de lui demander non pas de donner son avis, mais de justifier la légitimité du texte qu'il a sous les yeux.

---

74. Pour ce que d'aucuns appellent "l'originalité", on verra plus tard... ou ailleurs !

75. Le mot n'a rien de péjoratif ici, bien entendu. *Recherches* a consacré un numéro à la fonction et à l'usage scolaire du stéréotype : *Recherches* n° 10, *Apprentissages et stéréotypes*, 1989.

76. A quoi s'ajoute l'avantage de faire lire à des élèves des textes qui ne sont pas *parfaits* (comme sont censés l'être les textes d'"auteurs"), mais proches de leurs propres productions. Travailler sur des copies d'élèves (dans n'importe quelle situation d'écriture), non dans une perspective de corrigé, mais en prenant la copie comme objet textuel *valide* (c'est-à-dire propre à l'analyse), c'est encore s'inscrire dans un apprentissage du commentaire.

Inutile de dire qu'il n'y a rien de mieux qu'un texte latin pour mettre l'élève à distance du texte. Mais la traduction de P. Klossowski n'est pas mal non plus de ce point de vue. Pourquoi ne pas donner à des élèves de tous niveaux — et tout particulièrement en lycée — des textes étrangers ou antiques, dans leur version originale accompagnée d'une traduction ? Que les élèves maîtrisent ou non la langue employée est secondaire : le seul fait de donner régulièrement des textes en langue étrangère peut avoir un effet de décentrement bénéfique pour une réflexion sur la conception du texte littéraire et l'amélioration du discours tenu à son propos.

B. Monstres démonstratifs

Mettre l'élève à distance du texte peut se faire dans n'importe quelle situation pédagogique, à condition de substituer à l'explication la manipulation de texte. Le principe en est aussi simple que protéiforme : il s'agit de ne pas présenter un texte dans son *immatérialité* mais de le déconstruire pour amener les élève à manipuler son *matériau*. Les possibilités sont innombrables. Un modèle canonique de déconstruction est le puzzle textuel. J'en présente un exemple, à partir d'un texte déjà mis à contribution dans cet article : *La fin de Robinson*.

Si l'on se reporte au premier exercice proposé, nous avions laissé les élèves à la première phase de découverte des premières lignes du texte, au moyen d'un questionnaire. Puis ils devaient en rédiger la suite. Dans un deuxième temps, certaines productions sont étudiées en classe, en liaison avec les objectifs poursuivis dans la première phase du travail. Alors seulement les élèves peuvent découvrir la suite de la nouvelle de Tournier. Mais cette suite n'est pas donnée telle quelle aux élèves : ils ont à la reconstituer en groupes — en maniant colle et ciseaux — à partir du puzzle suivant[77] :

A	Enfin une goélette anglaise les avait recueillis, et il était revenu, non sans avoir eu le temps de gagner une petite fortune grâce à des trafics divers assez faciles dans les Caraïbes de cette époque.

77. Une précision pratique : donner un texte sous forme de puzzle aux élèves pose un problème technique redoutable : si l'on veut rendre pertinents les "blancs" du texte (débuts et fins de paragraphes), il est difficile de couper à l'intérieur d'un paragraphe : cela peut faire apparaître un "blanc" non pertinent. C'est le cas de cet élément du puzzle par exemple :

Pas au point cependant de ne pas le reconnaître, lorsque il avait reparu au bout de vingt-deux ans, hirsute et véhément, en compagnie d'un nègre.

Le "blanc" après nègre peut faire penser qu'il s'agit d'une fin de paragraphe. C'est donc en "triturant" quelque peu la typographie que l'on peut éviter cet écueil : ainsi, dans le corps de l'article, l'encadré ci-dessus ne laisse pas apparaître de "blanc"; du coup, les "blancs" qui restent peuvent être repérés par l'élève comme marques pertinentes d'organisation du texte à reconstituer.

B	Il avait épousé une jeunesse qui aurait pu être sa fille, et la vie ordinaire avait apparemment recouvert cette parenthèse béante, incompréhensible, pleine de verdure luxuriante et de cris d'oiseaux, ouverte dans son passé par un caprice du destin.
C	L'histoire qu'il dégorgeait à toute occasion était stupéfiante.
D	Nous l'avions invité à boire avec nous pour entendre de sa voix éraillée quelques-unes de ses histoires.
E	On le connaissait. Il jouissait d'un statut à part. Il faisait partie du folklore local.
F	Pas au point cependant de ne pas le reconnaître, lorsque il avait reparu au bout de vingt-deux ans, hirsute et véhément, en compagnie d'un nègre.
G	Quant à son aventure, elle était exemplaire et navrante à la fois, comme c'est souvent le cas.
H	Quarante ans plus tôt, il avait disparu en mer à la suite de tant d'autres. On avait inscrit son nom à l'intérieur de l'église avec ceux de l'équipage dont il faisait partie. Puis on l'avait oublié.
I	Tout le monde l'avait fêté.
J	Unique survivant du naufrage de son bateau, il serait resté seul sur une île peuplée de chèvres et de perroquets, sans ce nègre qu'il avait, disait-il, sauvé d'une horde de cannibales.

La tâche est redoutable, même pour un lecteur expert[78]. Mais la difficulté ne tient pas à l'exercice : elle est tout entière *contenue* dans le texte. Or, pour reprendre une expression utilisée plus haut, une "lecture-évidence" risquait de ne pas la faire apparaître. La conséquence est plus grave que la non-réussite de l'exercice : l'élève qui n'a pas perçu la difficulté est alors mis en défaut de *compréhension*, sans savoir pourquoi. Ce que vise la difficulté de l'exercice est l'*objectivation*, par sa "mise en énigme", d'une difficulté textuelle, qui permet de *transférer l'opacité du texte de la personne à l'objet.*

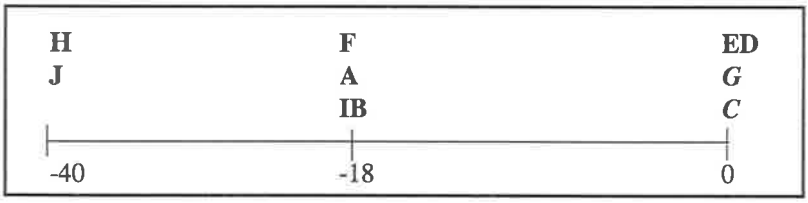
Dans cet exercice, concrètement, il s'agit ici, en créant une "situation-problème"[79], d'amener les élèves à "confronter l'ordre de disposition des événements

78. Ceux qui s'y seront essayé l'auront remarqué... L'ordre du texte est le suivant : E-D-G-H-F-C-J-A-I-B.

79. L'expression, de même que celle de "mise en énigme", est de P. Meirieu, qui analyse les implications didactiques de la situation- problème dans *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF, 1987. Les citations sont de G. Genette, Figure III, p. 78 sq. C'est ce que l'on infère de la proposition: "il avait reparu au bout de vingt-deux ans" Cette citation est extraite de l'article déjà cité de *Pratiques* n° 63.

ou segments temporels dans le discours narratif à l'ordre de succession de ces mêmes événements ou segments temporels dans l'histoire", pour leur permettre de repérer l'*anachronie* (ou "discordance entre l'ordre de l'histoire et celui du récit")[80]. Selon l'ambition que l'on a, un tel exercice peut déboucher sur des démarches permettant à l'élève de se construire soit une capacité générale et transférable à reconnaître les anachronies de tout texte, soit la *notion* d'anachronie elle-même.

> Sans verser dans l'"explication de texte", quelques mots sur les anachronies que réalise ce passage. On peut poser quelques jalons sûrs concernant la succession des événements de l'histoire :
>
> — H est contemporain de J (les événements survenus quarante ans auparavant : seul le point de vue diffère).
>
> — F est quasi contemporain de A (le retour, toujours de deux points de vue différents).
>
> — I et B viennent après ces quatre "segments".
>
> — D est le dernier segment.
>
> — E, relevant du cadre, est contemporain de l'instant de la narration.
>
> Plus ambigus sont C et G : "l'histoire" de C désigne un *récit* : mais est "stupéfiante" la *narration* ou la *diégèse* ? Même question pour G : ce qui est "exemplaire et navrant" peut être l'ensemble des événements vécus (la diégèse), ou la conclusion morale que l'on peut tirer de la narration.
>
> Si l'on considère le point 0 comme le moment de la narration, les événements s'organisent, schématiquement, en deux grands moments : de -40 à -18[81] et de -18 à 0. Sans tenir compte de la *durée* des segments temporels, on peut les situer grossièrement sur une ligne chronologique (en les plaçant au plus près des pôles que représentent les dates) :



Inutile de dire que ce tableau n'est pas un objectif à atteindre avec des élèves de collège. Je ne le donne ici que pour schématiser la complexité narrative qu'engendrent les "anachronies" dans ce passage. Complexité qu'une lecture même attentive ne fait pas nécessairement apparaître à un lecteur non expert : il faut pour l'apercevoir, et donc comprendre le texte, une compétence à rompre une lecture linéaire, à reconstruire le texte, à le manipuler... ; il faut, en somme, une compétence métatextuelle. Ce que vise cet exercice de *manipulation textuelle* au sens concret du terme : en effectuant la tâche de reconstitution du puzzle, les élèves vont pouvoir *repérer* une difficulté, celle de la tâche, qui se trouve être une difficulté du texte. Mieux : leurs

80. Les citations sont de G. Genette, *Figure III*, p. 78 sq.

81. C'est ce que l'on infère de la proposition: "il avait reparu au bout de *vingt-deux ans*"

discours sur la tâche seront la base d'un *discours sur le texte*. C'est "mettre les élèves en situation de travail épilangagier avant de les confronter à l'analyse métalangagière : les élèves sont amenés, par une manipulation quasi expérimentale qui engage un *faire*, à voir comment fonctionne le texte avant de devoir repérer, nommer, articuler les phénomènes, voire les expliquer ou les justifier dans un *dire*." En quelques mots, I. Delcambre[82] décrit parfaitement un *itinéraire* pour la construction avec les élèves d'une *compétence métatextuelle*.

Oui, mais le *commentaire* dans tout ça ? On y est, très exactement, si l'on admet que commenter un texte, c'est *l'*interroger, plutôt que de *s'*interroger : autre manière de dire ce que j'affirmais plus haut : il s'agit de transférer l'opacité du texte de la personne à l'objet. L'élève muet face à un texte est en situation d'échec, qu'il analyse comme un échec personnel : "*je* n'ai rien à dire". Quand c'est en fait le texte qui ne *dit* rien : travailler sur des textes-*monstres*, c'est faire que le texte *montre* ses mécanismes. Si l'élève est capable de nommer une difficulté rencontrée dans une tâche de manipulation de texte, il sera mieux à même de nommer dans le texte l'objet de cette manipulation. Il va de soi que si la manipulation d'*un* texte peut amener l'élève à repérer un phénomène textuel propre à *ce* texte, c'est par la multiplication de tels exercices que l'on peut l'amener à se construire une compétence transférable[83].

On objectera encore : oui mais le commentaire ? il n'est toujours pas *écrit* ! C'est un fait, et je ne m'engage pas ici dans un autre article sur le travail de production d'un genre de texte spécifique[84]. Je prétends en revanche avec un peu de force qu'il est urgent de sérier les problèmes, et qu'il est vain de demander à des élèves d'écrire

---

82. Cette citation est extraite de l'article déjà cité de *Pratiques* n° 63,"L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ?", p. 25, où I. Delcambre propose un autre type d'exercice qui "rende le texte opaque et pose des problèmes de lecture aux élèves" : il s'agit d'un exercice du type "B dans A" où les élèves ont à replacer des énoncés descriptifs (B) dans un extrait de *Thérèse Raquin* (A) préalablement privé de ces énoncés.

83. Je renvoie encore à l'excellent article déjà cité ("Textes tordus ... SOS modèles") de M.P. Vanseveren et d'I. Delcambre, qui montrent comment proposer à des élèves (de quatrième et de seconde) des textes-monstres (qu'elles ont elles mêmes écrits en mêlant dans les textes plusieurs genres différents et incompatibles), peut les aider à se construire un savoir métatextuel sur les *genres*.

84. Néanmoins, si l'on veut "achever" Robinson avec la production écrite d'un commentaire (comme d'ailleurs la séquence ici présentée le prévoit), il est possible de soumettre aux élèves (en groupes : dans une telle séquence, il me semble que l'écriture collective s'impose), un énoncé du genre :

> Le narrateur ne raconte pas les événements dans l'ordre chronologique : montrez-le par des exemples, et expliquez pourquoi.

Le commentaire peut porter sur les six paragraphes du texte que les élèves ont déjà lus (du début jusqu'à "caprice du destin"). Mais on peut envisager de le faire porter sur la nouvelle entière, si l'on a préalablement bâti une séquence d'appropriation du texte entier — qu'on aura fait préalablement imaginer aux élèves, en relevant dans le dernier paragraphe (le B du puzzle) le mot "apparemment", repris comme premier mot du paragraphe suivant. L'attente est différente selon le cas envisagé : si l'on s'en tient au début de la nouvelle, l'explication des "anachronies" peut se trouver (notamment) dans le choix du point de vue narratif (qui confrontent deux états d'un même personnage vu par le narrateur). Si l'on fait porter le commentaire sur l'ensemble de la nouvelle, l'explication peut s'enrichir de la thématique du temps et de la mémoire.

sur les textes si l'on ne prend pas garde (préalablement ou mieux, simultanément) de leur donner les moyens de développer leurs compétences métatextuelles, et de changer leur regard sur les textes et leurs lectures.

C. Pratiquer la culture : cultiver les pratiques

L'enjeu est de taille : permettre à l'élève de manipuler des textes, de découvrir leurs mécanismes, c'est l'amener à se constituer peu à peu une *image de lecteur*, c'est briser avec la représentation qu'il peut avoir de la lecture, de la lecture à l'école, de la lecture scolaire.

A cet égard, si se constituer une identité de lecteur est une finalité importante du commentaire, pourquoi ne pas mettre les pratiques de lecture personnelles des élèves au centre d'un travail sur le commentaire ? Nombre d'entre eux diraient qu'ils ne "lisent" pas -il est vrai qu'ils l'ont tellement entendu dire ! Rien de plus normal : "l'affirmation «ne pas lire» signifie souvent «ne pas lire tel livre»"[85]. Un élève qui prétend ne pas lire ne dénonce pas une pauvreté culturelle, mais l'intériorisation d'une hiérarchie culturelle. Car l'élève lit, et souvent beaucoup. On m'autorisera ici une anecdote personnelle pour illustrer mon propos : enseignant dans une classe de quatrième technologique, j'avais eu l'occasion de remarquer que certains élèves s'échangeaient des revues ou des magazines. Leur demandant un jour ce qu'ils avaient lu récemment en dehors des cours, j'obtins une réponse unanime : rien. C'est en précisant ce que j'entendais par *lire* (c'est-à-dire : "lire") qu'ils songèrent à me montrer les revues qu'ils avaient dans leurs cartables. Sur ma demande, chacun d'entre eux apporta au cours suivant au moins un *objet culturel* appartenant à la "Galaxie Gutenberg" : magazine, revue, *Harlequin*, polar, "gore" etc.[86]

Faire avec les élèves un inventaire de leurs pratiques culturelles, c'est mettre à plat les représentations qu'ont les élèves *et l'enseignant* de la légitimité culturelle. Or, à vouloir brûler les étapes et imposer une norme culturelle sans jamais la *dévoiler*, on prend le risque de la laisser à jamais cachée pour un grand nombre d'élèves. D'où l'intérêt d'inventer des démarches autour d'objets culturels divers, qui rendent compte de la diversité culturelle des élèves. Travailler régulièrement sur des romans-photos, sur des textes de chanson, sur des extraits de roman rose, ce n'est pas verser dans le "relativisme culturel"[87], c'est faire acte pédagogique : si je souhaite que l'élève se construise tel savoir ou savoir-faire métatextuel, dont je fais le pari qu'il l'aidera à l'écriture (d'un texte, d'un hypertexte, d'un métatexte), peu m'importe le support. Ou plutôt si : je dois être capable d'évacuer ce qui pourrait *parasiter* l'acte d'apprentissage. Et même la littérature peut être un parasite...

---

85. Reuter, "Lire, une pratique socio-culturelle", dans *Pratiques* n°52, *Pratiques de lecture*, 1986, p 69.

86. Il faut citer, concernant les pratiques sociales de lecture, le riche article de J.M. Privat et de M.C. Vinson, "Habitat vertical et habitus lectural", dans le même numéro de *Pratiques*, p. 83-111.

87. Et quand bien même...

Plus dur peut-être, dans une pratique scolaire, est de se séparer de l'écrit. Travailler avec les élèves à partir des pratiques culturelles qui relèvent de l'oralité est pourtant une démarche nécessaire si l'on veut n'être pas victime, en tant que professeur de français, de "l'idéologie de l'écriture et du monument"[88], et ne pas faire abstraction des pratiques dominantes de bon nombre de nos élèves.

Ce n'est pas le lieu de donner des exemples, pour deux raisons. D'une part il ne s'agit pas là d'une proposition d'exercice, mais d'une définition d'un *cadre de travail.* On peut partir d'une chanson de Patrick Bruel (proposée par les élèves comme support d'un travail en classe) pour construire n'importe quel exercice, du plus traditionnel au plus novateur, du plus simple au plus complexe, du plus spécifique au plus général. Rien n'empêche, dans le genre général, complexe et traditionnel, de soumettre aux élèves, à propos d'une chanson de Bruel, l'énoncé suivant :

> Sous la forme d'un commentaire composé, vous essaierez de montrer comment, sous la simplicité des notations, le poète suggère plus, et donne peut-être à ce poème une portée symbolique.

Et si cela semble par trop improbable, qu'on se demande ce qui, du texte à commenter ou du sujet de commentaire, est le plus étrange...[89]

J'ai parlé de texte. Et c'est la deuxième raison qui m'interdit l'exemplification de mon propos : une pédagogie de *l'oralité* est à inventer[90], tout comme une pédagogie de *l'oral.* Comment *parler* du rap en classe, comment construire avec les élèves les savoir-faire métalangagiers *oraux* qui leur permettraient de *dire* ce qui fait la *valeur culturelle* du rap : la place du corps, la fonction du geste, le rôle de la voix, l'engagement social, la connivence de l'auditeur, bref tout ce qui constitue la *performance* ? Il y aurait pourtant beaucoup à gagner dans une perspective d'apprentissage du commentaire : dans le rap, "le langage se donne en spectacle"[91], autant -et de façon plus perceptible pour un adolescent- que dans n'importe quel poème de Rimbaud. A moins de se résoudre à étudier un "texte" de rap à l'écrit ? Pourquoi pas, si c'est l'occasion pour les élèves de dire cette incongruité, donc de se créer un savoir méta- (méta-*quoi ?* métatextuel sans doute, plus sûrement métapragmatique, en tout cas méta-*idéologique*) sur les contraintes (sociales, scolaires, pragmatiques ...) qui entourent un discours sur tel bien culturel.

---

88. Florence Dupont, *Homère et Dallas*, Hachette, 1991, p. 13 : "Tout ce qui dans la culture échappe à l'idéologie de l'écriture et du monument relève de l'oralité. C'est le cas du théâtre, de la télévision, des concerts rock qui, comme le chant des griots et les contes berbères appartiennent à l'oralité".

89. Ce sujet de commentaire a été donné tel quel au baccalauréat à propos d'une poésie de Claudel... V. *Anabac* 92, Hatier, 1991, p. 138.

90. De même qu'une science de l'oralité du reste : "il est étrange que, parmi toutes nos disciplines instituées, nous n'ayons pas encore une science de la voix" écrivait Paul Zumthor (*Introduction à la poésie orale*, Seuil, collection "Poétique") en 1983 : il n'y a pas eu de révolution de ce côté là depuis, à ma connaissance.

91. G. Lapassade/P. Rousselot, *Le rap ou la fureur de dire*, Loris Talmart, 1990, p. 63.

OUVERTURE

Apprendre le commentaire, c'est aller progressivement vers une maîtrise de savoirs et de savoir-faire nombreux et complexes, qui réfèrent à bien d'autres choses qu'à une capacité à lire des consignes et suivre des conseils d'écriture. C'est ce qui légitime que cet apprentissage commence tôt. Ou pour être plus exact : de nombreuses activités de classe, dès le primaire, mettent les élèves en situation d'un *discours sur*, d'un *métadiscours* — sur les livres, la lecture, l'écriture, les tâches scolaires etc. C'est toutes ces traces de discours — oral ou écrit — qu'il importe de mettre en valeur et d'exploiter *en vue* d'un apprentissage du commentaire -à moins que cela seul constitue, *motu proprio* (si j'ose dire), un apprentissage du commentaire.

Penser cet apprentissage, c'est en somme penser l'enseignement du français, en le considérant comme ouvert. Ouvert à la circulation des **cultures**, des DISCOURS, des *savoirs*, des **savoirs** sur les *discours*, des DISCOURS sur les *cultures*, des *savoirs* sur les CULTURES, des **savoirs** sur les *discours* sur les **cultures**, des ***DISCOURS*** sur les *SAVOIRS* sur les ...