

ÉCRIT PALIMPSESTE ET BROUILLON DE LECTURE **Variations autour du commentaire de texte¹**

François Le Goff
IUFM Midi-Pyrénées, ÉA LLA UTM

L'écriture d'invention a sans doute introduit dans les classes de lycée des comportements différents vis-à-vis de l'écrit, des formes de sociabilité que J.-A. Huynh repère dans le cadre d'une enquête menée auprès de cent professeurs de lycée en 2001-2002. À la suite de J.-M. Privat qui développe la notion dans le champ de la lecture, elle désigne par l'idée de sociabilité « tous les signes qui manifestent les activités d'échanges et de communication autour de l'écriture, le besoin d'en parler, de la partager, de la faire connaître, ou de se faire reconnaître à travers elle » (Huynh, 2005, p. 51). Cela se traduit par des échanges autour de l'écriture, une demande de lecture des productions ou encore de communication à des lecteurs extérieurs à la classe. L'écriture d'invention, à la différence des écrits de glose, favorise la circulation de l'écrit et sa reconnaissance à travers des débats et des réflexions que sa production peut susciter. Souvent vécu comme une pratique solitaire, particulièrement dans les classes de lycée, l'écrit ne peut que se renforcer et voir ses représentations évoluer en devenant un objet de discours et d'échange à l'intérieur du groupe-classe. Comme le suggère J.-F. Halté sur le mode de la provocation sérieuse, « l'écrire et le lire, (en tant que machines à faire parler) prennent en classe la dimension d'une pratique culturelle à part entière : après tout, à

1. Une première version de cet article a été présentée dans un atelier au cours du colloque international « Faut-il parler pour apprendre » des 24, 25 et 26 mars 2004, à Arras, organisé par l'Université Lille 3 et l'IUFM Nord Pas de Calais.

quoi sert-il socio-scolairement de lire et d'écrire, si ce n'est à parler... de ce que l'on a lu et écrit ? » (1996, p. 82).

Une telle vocation de l'écriture d'invention ne figure pas en ces termes dans le discours officiel. Accordons cependant quelque intérêt à cette possible fonction de communication de l'écrit d'invention. Examinons les implications didactiques qui peuvent en découler dans une pratique du commentaire oral consacré au texte littéraire, en rappelant par la même occasion cet avertissement de Raymond Michel (1998) dans sa critique de la lecture méthodique, avertissement qui interpelle toujours le professeur dans sa pratique de classe, et ce quelles que soient les définitions de la lecture dite littéraire auxquelles il peut se référer (Daunay, 2004 ; Dufays, 2005 ; Langlade, 2004). Toute situation scolaire de lecture suppose que l'on soit attentif aux réactions des élèves. C'est là un tropisme qui s'impose dès l'instant où l'on s'éloigne de la leçon magistrale de littérature, mais qui peut tourner court et « rester aux niveaux des bonnes intentions si l'on ne pose pas la question des moyens de les faire surgir, de les conceptualiser, de les travailler, de les bouger en somme » (Michel, 1998, p. 74). Dans la nécessité toujours aiguë, me semble-t-il, de trouver un équilibre entre l'acquisition de savoirs littéraires et l'expression libre de la parole de l'élève, entre le concours d'outils d'analyse et l'expérience directe et subjective de lecture, entre scientificité et subjectivité, je défends l'hypothèse, depuis longtemps soutenue par la revue *Recherches* (cf. *Recherches* n° 23, *Écrire d'abord*, 1995), que l'entrée en littérature par l'écriture peut être un bon moyen pour provoquer un dialogue avec les textes, qui ne soit pas systématiquement enfermé dans un questionnement et contraint par un arsenal linguistique et rhétorique trop présent.

LE CERCLE DE LECTURE

J'emprunte aux auteurs S. Terwagne, S. Vanhulle et A. Lafontaine la définition de la notion : « Nous entendons par « cercle de lecture » tout dispositif qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. » (2003, p. 7)

Le dispositif suppose une lecture préalable de tout ou partie de l'œuvre ainsi que la tenue d'un journal à l'intérieur duquel le lecteur fait état de ses réflexions, de ses interrogations, de ses impressions et auquel il se réfère pendant le temps de l'échange. La première phase de découverte de l'œuvre est alors réévaluée à la lumière des discours croisés des élèves dont l'objectif est de progresser vers de nouvelles lectures en compréhension du texte littéraire grâce aux négociations et à la confrontation des opinions². Le cercle de lecture ne vise pas seulement la

2. Manon Hébert précise les conditions de réalisation d'un cercle de lecture en ces termes : « chaque cercle, ou période de discussion, dure entre 30 et 45 minutes et est enregistré sur cassette audio. Pour discuter sans la présence du professeur, cinq élèves hétérogènes ont besoin de leur roman et de leur journal de lecture (contenant des objets possibles de discussion). Chaque groupe de discussion se rencontre à trois reprises : au début, au milieu et à la fin du roman. Les élèves savent que le but des cercles littéraires est de les aider à mieux comprendre, interpréter et apprécier le roman ; que la

socialisation des subjectivités ; il crée les conditions d'une discussion critique qui ne cherche pas l'imposition d'un point de vue unique sur le texte mais plutôt une approche plurielle des textes, respectueuse de l'expérience esthétique de chacun des lecteurs (Hébert, 2003). En combinant des accès aux textes d'ordre stratégique, esthétique et collaboratif, on associe un travail de compréhension et d'interprétation des textes à l'expression des réactions du lecteur vis-à-vis de ces derniers.

Cette activité de lecture de type collaboratif offre l'occasion aux élèves de s'exercer à une pratique de commentaire non directive, qui se construit par le biais des interactions entre pairs. L'exercice de la parole délaïsse le cadre d'une argumentation rhétorique codifiée, telle qu'on la rencontre, par exemple, dans le débat, pour investir une forme plus souple de l'échange à visée heuristique (Nonnon, 1996). L'engagement des lecteurs diffère de celui que l'on observe habituellement dans des situations ordinaires d'analyse littéraire, les rôles habituellement tenus par les acteurs au cours des activités de lecture littéraire sont renversés. Généralement, le professeur cadre les interventions orales des élèves, oriente les contenus des échanges, influence par ses commentaires la réception et l'interprétation des textes. Les interactions entre élèves sont exceptionnelles. Au lycée, l'oral en tant qu'objet d'apprentissage est le plus souvent réservé à une pratique occasionnelle de l'exposé et à la simulation de l'oral des ÉAF, souvent pensées en termes de contenus et moins en termes de compétences liées à la communication orale (Denizot et al., 2000). À l'inverse, dans le cercle de lecture, l'accent est mis sur l'initiative de l'élève, lecteur interprète de sa propre production ou de celle d'un tiers, sur le développement d'une parole plus spontanée et par là même ouverte aux trébuchements, aux hésitations, aux approximations d'un discours qui se construit dans l'interaction.

Mais, à la différence des cercles de lecture que décrivent les auteurs de la définition précédemment citée, le travail de commentaire dont je ferai ici état, porte sur des productions d'élèves réalisées à partir d'un matériau génétique, en l'occurrence le premier état d'un poème de Supervielle, « Rochers »³, extrait du recueil *Le corps tragique*. Dans le cadre d'une pratique de classe ordinaire, en seconde et en première, je me suis penché sur le rôle de l'écrit d'invention dans le but d'une valorisation de la prise de parole de l'élève, autre que celle générée par le cours dialogué construit sur la relation question/réponse, caractéristique des interactions « verticales » qui structurent généralement une séance d'analyse textuelle. Il me semble en effet important de promouvoir d'autres types d'interactions lecture/écriture/oral, à l'intérieur desquels chacune des composantes est associée à un projet commun d'analyse textuelle, tout en se voyant affectée des attributions différentes. Pour ne prendre que l'exemple de la place de l'oral dans la didactique de l'écriture, il est un fait que l'oral est souvent maintenu dans une relation de dépendance : l'étayage des activités rédactionnelles se fait grâce à la

quantité de sujets abordés importe peu comparée à la qualité de la réflexion ; qu'il n'y a pas d'ordre à respecter, ni d'obligation d'épuiser les contenus de tous les journaux ; que l'intérêt de la collaboration est de leur permettre d'approfondir leurs réactions de départ en s'entraînant, en découvrant et respectant celle des autres ». (M. Hébert, 2003, p. 97).

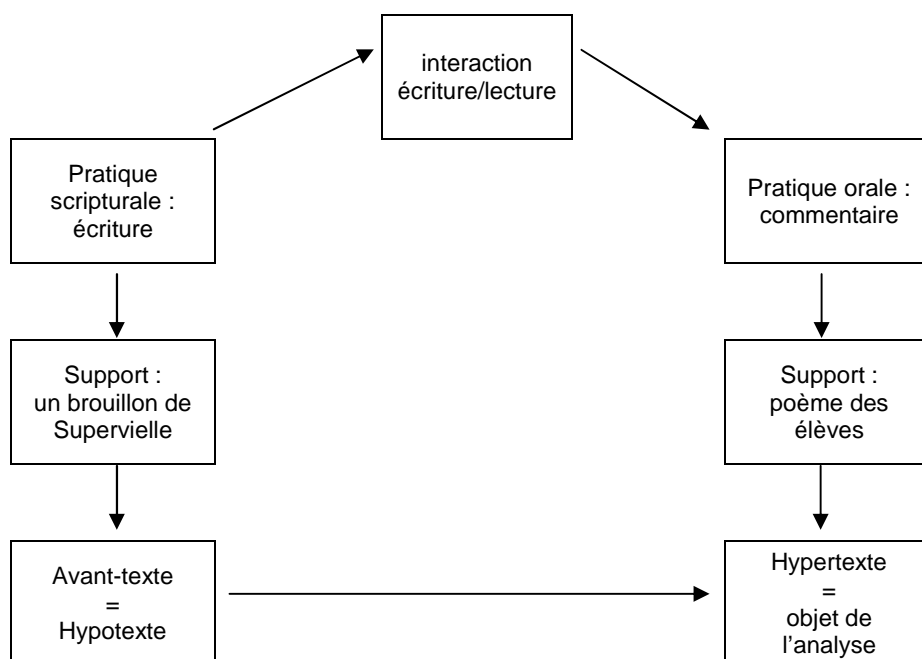
3. Le poème figure dans le recueil *Le Corps tragique*, 1959, Paris, Gallimard. Michel Collot étudie la genèse du poème dans *La Matière-émotion*, (1997), p. 151-154 et dans un article de la revue *Genesis* (1995). Le poème est placé en annexe.

parole, les temps de verbalisation, les interactions orales entre pairs sont guidés par la production de l'écrit. L'écrit demeure dans un rôle traditionnel de conservation, de récapitulation, il sert de phase de structuration des connaissances.

Je propose dans le protocole suivant une vectorisation inversée puisque l'écrit d'invention constitue le support d'une activité orale, centrée sur l'émergence d'un commentaire. Contrairement à des situations scolaires où il convient d'oraliser de l'écrit – c'est le cas, par exemple, de l'exposé – cette démarche se fonde plutôt sur l'émergence d'une parole vivante, qui se veut plus authentique et non contrainte, à l'initiative des auteurs, lecteurs de leur propre texte et de ceux de leurs pairs.

UN DISPOSITIF D'INTERACTION LECTURE/ECRITURE

Avant d'analyser plus précisément une courte séquence de commentaire conduit par le groupe classe, précisons le cadre général du dispositif.

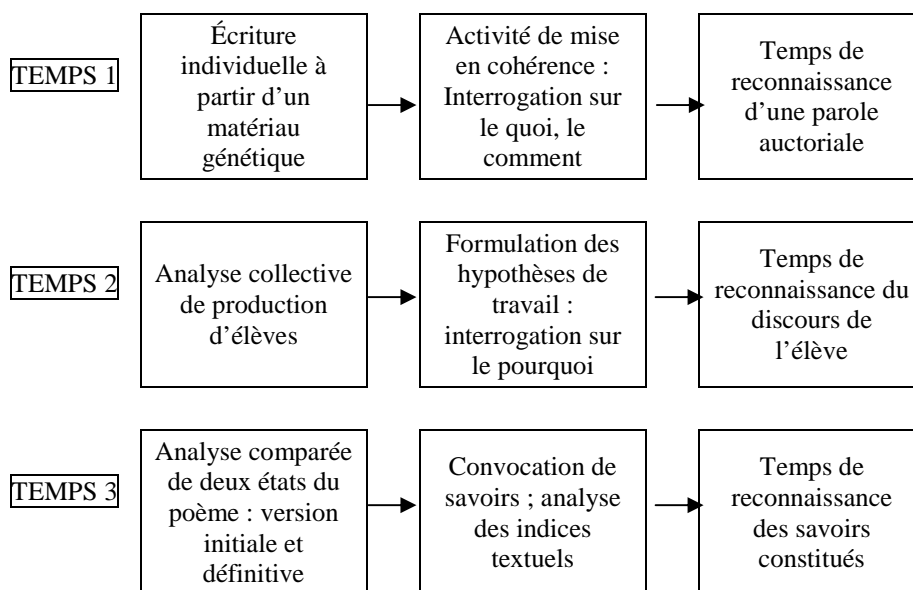


De l'écrit palimpseste à son commentaire

Le schéma met en évidence les possibles connexions entre une pratique d'écriture et une pratique d'oral en retenant les productions individuelles des élèves comme terrain d'exercice du commentaire. L'adoption d'un déclencheur d'écriture commun, le brouillon du poème « Rochers » crée des liens suffisants entre les écrits pour que leur mise en comparaison soit pédagogiquement intéressante. Par ailleurs, le fait qu'il s'agisse de la première version du poème, à l'état de brouillon, conditionne notablement les réalisations scripturales. Leurs lectures révèlent des compréhensions différentes de la parole poétique en gestation et attestent déjà des

parcours interprétatifs nuancés. L'écriture est la trace d'une lecture ; elle est un premier pas dans le commentaire.

Il faut toutefois garder à l'esprit que les commentaires collectifs sur ces productions ne constituent qu'une étape de transition entre la découverte première du poème et l'analyse de sa version finale. C'est ce que s'emploie à figurer le schéma suivant :



Les phases décomposées du commentaire

Le poème « Rochers » est soumis à plusieurs examens, chacun d'entre eux privilégiant un mode de lecture particulier. À chaque fois, des compétences nouvelles de l'élève sont mobilisées. Le temps 1 invite l'élève à progresser à l'intérieur d'un faisceau de signes (mots, ratures, mots dans l'espace de la page), à rendre compte d'une lecture par la sélection des signifiants à sa disposition, leur organisation, leur mise au net. Le temps 2 marque le moment où l'élève va pouvoir discuter de ses choix scripturaux ou de ceux d'un pair et on verra combien cette proposition d'écriture non experte est un écran transparent qui ne cesse de renvoyer aux interrogations soulevées par l'écriture et le projet du poète. Le temps 3, qui ne fait pas ici l'objet d'une étude spécifique, s'appuie sur les hypothèses discutées précédemment et engage de nouvelles négociations du sens par l'activation d'outils analytiques. Le cloisonnement des étapes de travail, correspondant chacune à une séance d'une heure, ménage des zones d'implication réelles de l'élève et signale par ailleurs une variation dans les modes d'intervention du professeur :

Temps 1 : l'élève et sa relation individuelle au texte (professeur absent) ;

Temps 2 : l'élève et ses pairs face à leurs productions (professeur médiateur) ;

Temps 3 : les élèves confrontés aux états du poème (professeur proposant des outils d'analyse, alertant le groupe classe sur des faits textuels non considérés, facilitant un approfondissement du commentaire).

Les hypothèses retenues dans ce dispositif pour rendre possible une zone d'implication lectorale de l'élève sont les suivantes :

- une étape individuelle écrite de familiarisation avec l'objet-texte pose les bases de sa compréhension interprétative ;
- des textes se prêtent plus facilement à l'émergence d'un commentaire autonome, notamment les textes réticents ;
- la parole de commentaire naît et se développe dans l'interaction des échanges ;
- les savoirs déclaratifs sur le texte font sens quand l'expression des hypothèses de sens est objectivement accomplie.

LE BROUILLON DE L'ECRIVAIN

Faire d'un brouillon d'écrivain le point de départ d'une lecture découverte et d'une analyse du texte littéraire, selon le principe d'une confrontation des états d'écriture, est une démarche suggérée par les programmes et reprise par les manuels. La juxtaposition des états, avec pour point d'orgue l'écrit publié, présente toutefois l'inconvénient de ne pas faire apparaître le brouillon en tant qu'espace autonome, lu pour ce qu'il propose et non comme une forme inachevée, pouvant être rapidement interprétée comme imparfaite par rapport à l'état final. Or il est justement intéressant que l'élève appréhende par le *faire*, c'est-à-dire à travers une expérience personnelle de l'écriture, les processus de production et entrevoie la littérature comme activité et comme mouvement. S'il va de soi que le manuscrit ne livre pas tous les secrets de l'origine d'une œuvre, il n'en reste pas moins qu'il donne à lire des signes de tous ordres, qu'il convient de classer, d'ordonner, de relier et dont un scripteur non averti peut se saisir afin de conduire à un terme possible cet état du texte proposé. Corollairement à cette notion du *faire* que le brouillon expose dans ses ratures, ses repentirs, ses ajouts, s'impose aussi l'idée d'une temporalité dans l'écriture, rarement compatible avec l'idée d'une progression linéaire et harmonieuse qui partirait d'un hypothétique germe fondateur, se déployant ensuite, intact, dans le cours de la scription, pour finalement trouver sa forme définitive et accomplie dans un état final indépassable. Et comment mieux éprouver cette temporalité chaotique de la genèse, faite de fulgurances, d'arrêts, de détours qu'en endossant le rôle du scripteur ? C'est pourquoi il me semble important de réserver pour une étape ultérieure l'analyse du poème édité et de mettre l'élève en présence du seul brouillon. Ce qui est alors donné à lire et à commenter au sein de la classe, c'est un ensemble de variantes ayant pour germe un même état mais marquées par des expériences de lecture et d'écriture uniques.

L'ECRITURE D'UN POEME PALIMPSESTE

L'état premier du poème de Supervielle est distribué à la classe⁴. Il est signalé qu'il ne s'agit que d'un brouillon du poème et qu'une séance ultérieure sera

4. La transcription diplomatique du brouillon figure en annexe.

consacrée à la découverte des autres états et de la version définitive. Une consigne d'écriture est donnée : « *Vous écrirez un poème en retenant les vers que vous souhaitez, les vers raturés comme ceux qui ne le sont pas, dans le manuscrit de Supervielle. Vous serez attentif à la mise en page de votre poème.* » Au cours de l'écriture du poème, il est plusieurs fois rappelé aux élèves qu'il n'y a pas d'attente précise quant au résultat, que chaque texte aura la valeur que son auteur lui donnera. La performance, le fait d'approcher une réalisation idéale ne sont pas l'enjeu. En délivrant la pratique d'une représentation idéalisée du produit, et donc de la crainte de ne pas l'atteindre, on encourage une pratique décripée de l'écriture. Ce qui va être interrogé à partir des productions des élèves, ce n'est ni leur degré de réussite, ni la mesure de leur échec, mais la relation qui a été établie avec le texte, le parcours de lecture/écriture qui a été accompli.

Ce premier temps de travail fait du brouillon un espace du possible, largement ouvert. À l'élève de tracer son chemin, de déterminer son parcours de lecture. Dans cette étape de l'écriture personnelle, s'établit déjà une lecture dirigée, sélective du texte. Qu'est-ce qui conduit l'élève à privilégier tel vers, tel fragment, à dénoncer telle rature et à reprendre ce vers écarté par l'auteur ? Dans ce temps de la réception participative, il tente de reconnaître quelque chose qui est dit ; tout à la fois, il doit délibérer, décider, intégrer une cohérence, la sienne, à l'intérieur de la parole de l'autre. L'écriture devient, en soi, commentaire ; elle est l'émanation d'un dialogue avec le texte. La saisie du texte passe ainsi par une coopération scripturale au cours de laquelle l'élève s'improvise ordonnateur d'un texte qu'il fait sien.

Je retiendrai à présent l'écrit-palimpseste d'une élève de Première littéraire, Élodie, dont le commentaire développé au sein du cercle des lecteurs fera l'objet d'une analyse.

Sous la peau

Rochers, visages, profondeurs
Fuir ce triste paysage
Et la recherche des couleurs
Rassembler ce qu'il me reste de courage
De vivre combien il en faut
Pour s'obliger à respirer
Permettre à un semblant de vie
De lutter encore, espérer
Que son cœur retrouve sa chaleur
Tout en se passant de moi.

Voilà qu'il faut que j'intervienne
Je crains qu'à la moindre indolence
Je sombre à nouveau
Et pourtant ce serait si beau
De n'être plus ce que je pense
De ne plus écouter que son silence

LE BROUILLON DE LECTURE

À propos de la délicate notion du plaisir de lire, Catherine Tauveron (2001) rappelle la formule de Roland Barthes : « il importe pour qu'il y ait plaisir qu'il y ait du jeu, que les jeux ne soient pas faits. » (p. 131). L'infidélité est intéressante⁵. Le réaménagement de la phrase situe les deux conditions utiles à l'établissement du plaisir du lecteur du côté de l'acte de lire et non du côté de l'écriture comme semble le suggérer R. Barthes et joue de façon intéressante sur le glissement grammatical, l'article *un* devenant *du*.

Deux conditions sont posées pour instituer le plaisir du lecteur. « Qu'il y ait du jeu » : activité ludique du déchiffrement de l'énigme, jeu de la quête et quête récompensée. L'expression évoque aussi le processus complexe de la lecture. « Que les jeux ne soient pas faits » : la lecture – et le plaisir qu'elle procure – demeure liée au chemin que l'on parcourt dans l'examen des différentes strates de la signification, et non dans l'imposition d'un sens qui ferait l'économie d'un temps négocié des hypothèses.

« QU'IL Y AIT DU JEU »

Commentaire oral de la proposition d'Élodie

(1) Céline : *Je trouve que là c'est le contraire Je veux m'en sortir et je me battrai j'ai peur de retomber mais j'y arriverai parce que ce serait merveilleux de m'en sortir... je vois vraiment le contraire...*

(2) Béatrice : *ou alors peut-être que c'est un souvenir parce qu'il dit « je crains qu'à la moindre indolence je sombre à nouveau » ; c'est-à-dire à la moindre faiblesse en fait il retombe à nouveau dans cette dépression quelque chose comme ça*

(3) Élodie : *oui parce qu'en fait moi ce que j'ai voulu mettre en avant c'était le combat intérieur, c'était, il se bat contre lui-même en fait ; c'est un peu comme ce que tu disais que que il veut s'en sortir mais que le corps ne suit pas vraiment et c'est vrai que enfin moi ce que j'ai voulu faire ressortir c'est que lui il essaie de se motiver il essaie de bon c'est vrai que ça se passe en lui*
Professeur : *ça se passe en lui*

(4) Céline : *On a l'impression aussi que dès que quand il essaie d'intervenir pour lutter contre cette souffrance ou ce mal il est pas sûr de lui il a peur de parce que « voilà qu'il faut que j'intervienne je crains qu'à la moindre indolence je sombre à nouveau » il est quand même pas pas sûr de lui et il a peur que le fait d'intervenir*

(5) Une élève : *oui mais il a de la volonté quand même*

Professeur : *oui, il y a de la volonté mais alors comment comprenez-vous la fin ? Comment est-ce que, la dernière strophe, est-ce qu'elle est...*

(6) Élodie : *mais il aimerait y arriver mais bon il aimerait y arriver*

Professeur : *arriver à quoi ? Elsa tu veux dire quelque chose*

5. On lit dans le texte de R. Barthes la phrase suivante : « Ce n'est pas la « personne » de l'autre qui m'est nécessaire, c'est l'espace : la possibilité d'une dialectique du désir, d'une imprévision de la jouissance : **que les jeux ne soient pas faits, qu'il y ait un jeu.** » (Je souligne). (1973/1994, p. 1496.)

(7) Elsa : *c'est un rêve*
 Professeur : *de quelle nature ?*

(8) Elsa : *c'est pas réalisable enfin pour lui par rapport à l'envie qu'il a de s'en sortir tout ça c'est un rêve qu'est... il se dit ce serait bien mais bon (temps) que de ne plus écouter que son silence tout ça de retomber il dit que ce serait bien mais j'ai vu la taille des paragraphes ça montre que la première partie elle est plus importante que le fait de retomber quoi je sais pas si vous comprenez bien ce que je dis*

(9) Marine : *c'est justement le fait enfin tout ce qui paraît négatif est hyper imposant on voit la taille du paragraphe c'est vraiment cette souffrance ou ce mal ou je sais pas comment on peut le qu'est vraiment importante qui prend de la place et après bon ben cette idée (inaudible) se battre ou s'en sortir ou peut être...*
 Professeur : *mais est-ce que vous lisez qu'il veut s'en sortir à la fin. Moi je trouve ça un peu paradoxal*

(10) Béatrice : *non mais on dirait qu'il se cherche*

(11) Marine : *moi je pense que ce qui ressort dans tous les dans la plupart des poèmes qu'on a lus c'est le tiraillement en fait*
 Professeur : *l'idée du tiraillement ; tu veux dire quelque chose Adrien*

(12) Adrien : *moi je dirais plutôt qu'en fait à la fin on dirait qu'il baisse les bras parce que de ne plus être ce que je pense de ne plus écouter que son silence c'est ne plus l'être c'est déjà il a réalisé qu'il ne voulait plus l'être donc il baisse les bras*

(13) Elsa : *c'est ce qui serait bon mais il le fait pas*
 Professeur : *quelle est l'importance du conditionnel d'après vous ?*

(14) Plusieurs : *c'est un rêve*
 Professeur : *oui l'idée d'un désir*

(15) Elsa : *irréalisable qu'il sait qu'il va pas réaliser*
 Professeur : *qu'il sait qu'il va pas réaliser mais le réaliser ce serait quoi finalement pour vous ?*

(16) Élodie : *ben se retrouver, retrouver la paix intérieure*
 Professeur : *oui la paix intérieure tu dis et toi tu dis tu disais quoi*

(17) Élodie (2) : *il se détruirait puisque*
 Professeur : *Élodie ce serait pour se détruire*

(18) Élodie : *ben oui*

(19) Elsa : *il serait perdu hein*

(20) Coline : *moi j'ai l'impression que dans toute la première partie il s'invente un désir il se crée un désir ouais une recherche et la dernière strophe elle est très courte et c'est peut-être ce qui le représente, ce qui est vrai en lui c'est sa vérité d'un coup qu'il dit hop pourtant ce serait si beau mais ça il le recouvre avec toute la strophe qui est énorme là qui de sa recherche qu'il s'invente*

(21) Une élève : *moi je crois pas qu'il...*
 Professeur : *ah d'accord donc il y a aurait une division à quel niveau ? Entre le début et la fin ? Quelle serait la valeur de ce dernier, de ça alors, par rapport au reste, quelle qualité prend-il*

(22) Coline : *pour moi c'est sa vérité qu'il n'accepte pas*
 Professeur : *c'est sa vérité qu'il n'accepte pas*

(23) Céline : *c'est ce que tu disais moi je suis d'accord avec ce qu'elle dit dans le sens que il y a tellement de choses qui font que c'est pas possible que ces trois petits vers qui seraient qui expliquent ce serait si beau ce que c'était c'est pas possible parce que il lui faudrait rassembler son courage respirer et en fait il peut pas parce que les points négatifs l'écrasent enfin je pense que Coline elle a raison.*

L'observation de cet échange, d'une durée de cinq minutes quinze, livre des informations essentielles pour apprécier la forme et la valeur d'une parole collective dans la quête partagée d'une signification. On remarquera tout d'abord ce fait discursif souvent absent dans les situations d'oral au lycée : la longueur des prises de parole. Les interventions **1** et **8** montrent bien qu'une réflexion est élaborée dans le présent de l'énonciation. La parole s'installe dans une durée, préalable indispensable pour que le processus du commentaire puisse être enclenché et que la verbalisation engendre de la pensée, au même titre que les phénomènes de textualisation alimentent un projet scriptural. D'où la nécessité d'admettre que ce qui peut apparaître comme des scories du discours, constitue des paliers nécessaires dans l'émergence du commentaire. Dans une situation authentique de l'échange verbal, la parole de l'élève est reconnue avec ses marques d'imperfection qui sont le signe d'une implication et la manifestation d'une activité réflexive désireuse d'ajuster au mieux une parole à une pensée (Nonnon, 2000). En perdant sa valeur ordinairement responsive, la parole de l'élève est reconfigurée dans la perspective d'une reconnaissance de la part subjective du sujet-lecteur en prise directe avec le texte, faisant l'expérience du socle interprétatif trop souvent négligé dans les lectures courantes en classe, c'est-à-dire la construction des hypothèses de sens. Mais, parce que nous sommes dans le cadre d'une pratique orale, il convient de souligner que la relation de l'élève au texte est notablement affectée par le jeu des interactions verbales dont le caractère libre dynamise et autorise la prise de parole d'élèves réputés effacés. L'élément le plus intéressant réside dans une solidarité des discours. Celle-ci est importante car, en brisant l'isolement de l'élève face au texte et en concurrençant la parole professorale, elle démontre que la pratique du commentaire s'apprend dans l'interdiscursivité.

Dans l'extrait retenu de la séance, cette solidarité prend des formes diverses. Spontanément, des modes d'interaction se mettent en place. Les propositions **2** et **12**, par exemple, introduisent une hypothèse alternative qui, sans nier la valeur des discours précédents, ouvrent la voie à une autre lecture. Les propositions **3** et **23** récupèrent l'hypothèse précédente, développent un accord des points de vue, lequel suppose alors un temps de reformulation, un seuil paraphrastique, signe de reconnaissance de la parole du tiers et point d'amorce d'un complément d'hypothèse. Entre les propositions **8**, **9** et **20**, un lien est tissé autour de l'évaluation d'un fait textuel (« la taille des paragraphes ») : au fil des interventions, cette évaluation s'affine et contribue à poser des hypothèses plus structurées qui cherchent à mieux intégrer le fait dans une cohérence d'ensemble de la lecture. Ces variations de l'échange métatextuel travaillent, pourrait-on dire, de façon concentrique autour de l'objet textuel et rappellent que l'activité métadiscursive ne procède pas d'un entretien exclusif au texte. Bien au contraire, il existe fondamentalement une lecture produite par une communauté de lecteurs ; une lecture engendre d'autres lectures qui la complètent, la modifient, la réorientent ; une lecture ne progresse pas nécessairement dans une régularité des étapes, un mouvement harmonieux vers sa fin ; une lecture accepte l'emprunt, la reformulation, le ressassement, à l'opposé des critères de fluidité et d'enchaînement toujours cohérent des énoncés. La parole peut apparaître dans un premier temps déstructurée avec tout ce que l'absence de prévisibilité installe de tâtonnements, de bifurcations (Denizot, 2000).

Un autre enjeu se greffe alors sur celui initialement construit par le dispositif didactique. Si la prise de parole entre dans un apprentissage des discours métatextuels, elle construit aussi une éthique du discours, à l'intérieur de l'espace socio-discursif de la classe qui ne se résout pas à la somme de ses individus. En développant ainsi des temps de parole partagée, il est probable que les élèves les plus discrets sortent de leur réserve, dès lors qu'ils auront l'assurance que leur discours ne sera pas automatiquement évalué. Les phénomènes de coopération discursive entraînent une nouvelle distribution de la parole dans la classe ; en parlant dans le sillage de la parole de l'autre, je trouve là le moyen de signifier ma reconnaissance du tiers en même temps que j'en appelle à la réciprocité de cette reconnaissance et je me sers de cette parole pour aller à la rencontre du texte.

En mettant l'accent sur la genèse d'une lecture interprétative, désignée par l'expression *brouillon de lecture*, par rapprochement avec les phénomènes processuels d'émergence que l'on rencontre dans la genèse des productions écrites⁶, on tente de dégager l'analyse littéraire orale de l'influence du commentaire écrit, de l'imposition d'un parcours de lecture, initié seul par le professeur, et qui se caractérise par la faible implication de la parole de l'élève. Par ailleurs, le dispositif se démarque d'une pratique orale comme celle du débat. Les prises de parole sont plus consensuelles ou délibératives que concurrentielles. On ne recherche pas l'exercice d'une habileté persuasive, usant de tours rhétoriques pour imposer un point de vue. L'objet du discours ne consiste pas en l'énoncé d'une thèse qu'il faut défendre ou réfuter ; la prise en compte de la dimension dialogique ne vise pas à arrêter des stratégies pour mettre en difficulté la position de l'autre, mais plutôt à développer une interaction constructive, au cours de laquelle les lectures des uns et des autres se modifient, s'enrichissent des apports d'autrui. L'activité revêt une dimension heuristique, des savoirs sur un texte s'élaborent collectivement, sans que des lectures divergentes soient nécessairement annulées dans l'expression d'une interprétation commune (É. Nonnon, 1998).

« QUE LES JEUX NE SOIENT PAS FAITS »

L'objectif du dispositif est donc de reconsidérer la pratique orale du commentaire et d'examiner ce qui, dans la nouvelle distribution, répond à une préoccupation centrale du professeur de lettres au lycée : comment associer pleinement l'élève à l'étude d'un texte en plaçant la prise de parole au cœur des apprentissages ?

Un élément de réponse concerne le mode d'intervention du professeur dans la séance consacrée à l'expression des hypothèses de lecture. J'attire l'attention sur une forme particulière du discours dont l'efficacité pédagogique s'est rapidement imposée. À plusieurs reprises, je me contente de faire écho à la parole de l'élève en

6. C'est bien entendu la proximité avec les caractères du brouillon écrit qui m'encourage à adopter cette formulation. Avec les contraintes qui lui sont propres, la pratique de l'oral se signale aussi par des formes de repentir, de reformulation, et d'engendrement de contenus liés directement à l'acte de parole. Comme dans le processus de l'écriture, la pensée aussi s'élabore dans le cours de la prise de parole.

répétant les derniers mots de son intervention (« *ça se passe en lui* » ; « *ce serait pour détruire* » ; « *vérité qu'il n'accepte pas* »). La première motivation était d'éviter le retour du questionnement, afin de ne pas me positionner comme l'interlocuteur exclusif et de ce fait de ne pas installer l'élève dans une position d'attente. Mais ces interventions minimales ont pris une autre signification dans le cours du déroulement de la séance. Au-delà de leur fonction phatique et en dépit de leur apparente neutralité et pauvreté communicationnelle, elles participent à la dynamisation et à la mise en cohérence des échanges. Le seul fait de la répétition crée une mise en suspension du discours pour faire entendre au groupe (et à l'élève concerné) que le commentaire n'est pas clos et qu'il peut appeler un nouveau commentaire de la part de l'auteur ou de tout autre membre du groupe. Appel d'une justification, d'une réfutation, d'une reformulation sans que l'orientation argumentative du discours soit explicitement énoncée. Par ailleurs, l'absence de jugement et de qualification de la parole de l'élève par le professeur maintient une ouverture, la possibilité de se saisir de cette proposition pour intervenir ; cela limite la réappropriation du discours de l'élève par le professeur, habituellement conduit à intégrer les interventions de la classe dans sa propre logique réflexive. On se rend compte alors que les choix de l'enseignant sont essentiels et que les habitus professionnels peuvent constituer un frein dans la prise de parole des élèves. Dans un échange dialogué du type question/réponse, on constate le plus souvent une brièveté des interventions de l'élève lesquelles sont d'abord des réponses déclaratives, positives ou négatives, ce qui fige la dynamique du questionnement sur le texte que le professeur doit sans cesse réamorcer. De surcroît, c'est dans un au-delà de la réponse que s'enclenche véritablement l'activité métadiscursive. Sans la mise en place d'authentiques zones d'implication orale, l'élève est, à de très rares moments, mis dans une situation où il lui est demandé d'assumer son discours, d'entrer dans une activité cognitive au cours de laquelle il expérimente la prise de parole sur un texte et l'entrée en interaction avec ses pairs. Or, ce sont justement ces temps d'*insécurité lectorale* qui sont de nature à creuser d'authentiques espaces de questionnement sur les textes.

« QU'IL Y AIT DU PLAISIR »

« Je trouve que ce travail de lecture permet de plus exprimer ses idées, c'est beaucoup moins scolaire », affirme Coraline en réponse à un ensemble de questions chargées de recueillir les impressions et analyses critiques de la démarche. Son accueil favorable tient à plusieurs éléments d'évaluation. Coraline et l'ensemble de la classe jugent profitable le stade de l'écriture à partir de quoi se construit le commentaire : « avoir passé du temps à la réécriture d'un poème à partir d'un brouillon d'écrivain nous a poussé à réfléchir à la formulation et au sens des phrases » estime Gaëlle. Attention donc aux faits du discours poétique mais aussi meilleure compréhension des interactions lecture/écriture : « les fragments du brouillon nous ont permis de trouver un sens de lecture que l'on a discuté » (Carla) ; « écrire notre propre poème à partir d'un brouillon d'écrivain nous permet d'avoir les bases du commentaire et de l'analyse, en cherchant ce qui nous a influencé dans notre réécriture. » (Céline). En outre, la collaboration de l'élève en tant que scripteur

n'est pas sans rapport avec l'investissement oral car, comme le souligne Alexandra, « on se sent plus impliqué et je pense qu'on doit avoir donc plus de facilité à le défendre et persuader, expliquer, il n'est pas étranger car nous avons participé à son élaboration ». De son côté, Vanessa reconnaît que « l'implication est plus importante grâce à l'écriture car on cherche beaucoup plus à comprendre le message que l'auteur a voulu faire passer. »

Enfin, les analyses insistent sur la configuration de la pratique orale du commentaire qui instaurent des rapports nouveaux dans la classe et suscitent le désir de participer à l'échange : « Il est intéressant de débattre et de comprendre les opinions de nos camarades. Ce sont en quelque sorte les élèves qui construisent le cours et c'est intéressant. » (Christelle) ; « Ce que j'ai apprécié, c'est que les échanges n'étaient pas que élève-professeur, il y a eu beaucoup d'échanges élève-élève » (Céline) ; « On a chacun des idées différentes et en fonction de ce que les autres disent, on peut facilement dire si l'on est d'accord ou pas. » (Coraline). « C'est une sorte de petit débat, qui suscite beaucoup notre intérêt, on a envie de donner son avis » (Marina). « On a envie d'expliquer pourquoi on a écrit ça, c'est un partage. » (Julia)

Cette phase de travail relève-t-elle d'une déscolarisation de la lecture, compte tenu de la faible empreinte des savoirs constitués ou encore la faible directivité du discours analytique ? Je dirais plutôt qu'elle institue un temps de commentaire au cours duquel peut s'exercer une sociabilité des lectures et se développer une posture de commentaire qui valorise l'engagement du sujet-lecteur plus que l'activation d'outils d'analyse. La mise entre parenthèses des savoirs ne signifie pas leur relégation. Si la libre confrontation des hypothèses de lecture admet la pluralité des discours, elle prépare aussi l'introduction des savoirs objectifs, susceptibles de rassembler les opinions et de stabiliser une analyse, dans une phase ultime du travail. La prise de connaissance d'une parole poétique émergente par le truchement de l'écriture (Temps 1), l'établissement d'un cercle de lecture qui poursuit un questionnement cette fois collectif sur des écrits palimpsestes (Temps 2), enfin, la confrontation des états du poème « Rochers » à travers une analyse plus outillée (Temps 3) forment un parcours de lecture cherchant à concilier des postures de commentaire complémentaires. Ce sont trois relations au texte littéraire, différentes mais solidaires l'une de l'autre, qui tâchent de ne pas opposer l'activité méthodique d'une lecture analytique, la souplesse de l'échange plus informel sur les textes et l'empathie contrôlée avec une parole d'auteur, par le biais de la réécriture.

C'est, selon moi, une manière de définir une séquence littéraire, en classe de lycée. Dès lors qu'un même objet de savoir est discuté, analysé, à partir d'une multiplicité d'angles d'observation, favorisant l'installation de situations-problèmes et d'une position dialectique de proximité et de distance, on entretient une relation active aux savoirs, on sollicite les pôles langagiers, cognitifs, psycho-affectifs du sujet-élève engagé dans un processus d'acculturation littéraire.

BIBLIOGRAPHIE

- Barthes, R. (1973/1994). *Le Plaisir du texte*. (Œuvres complètes, tome 2). Paris : Seuil.
- Collot, M. (1993). « Écritures et réparation dans l'œuvre de Supervielle », *Littérature* n° 90, Paris : Larousse, p. 38-47.
- Collot, M. (1995). « Variantes et ambivalence dans la poésie de Jules Supervielle », *Genesis* n° 8, Paris : J.-M. Place, p. 73-90.
- Collot, M. (1997). *La Matière-émotion*. Paris : PUF.
- Daunay, B. (2004). « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique », In G. Langlade & A. Rouxel (Éds.), *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 233-243.
- Denizot n., Laparra, M., Maquaire, M., Nonnon, É. (2000). « Table ronde : l'oral au lycée », *Pratiques* n° 107-108, Metz : CRESEF, p. 229-242.
- Dufays, J.-L. (2005). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », In A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol (Éds.), *Le Pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Grenoble : SCÉREN-CRDP de Grenoble, p. 185-196.
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique, lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.
- Halté, J.-F. (1996). « Pratiques intégrées de lecture et d'écriture », *Pratiques* n° 90, Metz : CRESEF, p. 61-82.
- Hébert, M. (2003). « Coélaboration du sens entre pairs en première secondaire : étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires », *Enjeux* n° 58, Namur : CEDOCEF, p. 95-115.
- Huynh, J.-A. (2005). « Écriture d'invention au lycée : ce que disent les professeurs de leurs pratiques », *Pratiques* n° 127-128, Metz : CRESEF, p. 45-59.
- Huynh, J.-A. (2004a). « L'écriture d'invention, une pratique innovante ? », *Recherches* n° 40, Lille : ARDPF, p. 19-45.
- Langlade, G. (2004). « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », In G. Langlade & A. Rouxel (Éds.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 81-91.
- Michel, R. (1998). « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », *Pratiques* n° 97-98, Metz : CRESEF, p. 59-103.
- Michel, R. (1999). « La lecture méthodique à la lumière des Instructions Officielles : une obscure clarté », *Pratiques* n° 101-102, Metz : CRESEF, p. 77-94.
- Nonnon, É. (1996). « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration », *Langue française* n° 112, Paris : Larousse, p. 67-87.
- Nonnon, É. (2000). « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation », *Recherches* n° 33, Lille : ARDPF, p. 75-90.
- Supervielle, J. (1959/1996). *Le Corps tragique*. Paris : Gallimard, La Pléiade.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2003). *Les Cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : de Boeck.

ANNEXES

Annexe 1. Les états du poème *Le corps tragique*

Que mon courage est dispersé
Rochers visages, profondeurs
Où suis-je dans le paysage
~~Éparpillé et sans couleurs~~
Comment rassembler mon courage
~~Éparpillé et sans couleurs~~ De vivre combien il en faut
~~Éparpillé et ma chaleur~~
~~et sans couleur~~
De vivre combien il en faut
Pour quitter son lit respirer
Et pour marcher la tête haute
Dans ce qui fut un champ un pré Dans ce qui s'appelait un pré
Dans ce qui s'appelait un pré
Pour faire en sorte que le cœur
Donne encore de la chaleur un peu de chaleur
Batte encore avec sa chaleur
Cela
Dans ce qui se
Tout cela se faisait sans moi
Voilà qu'il faut que j'intervienne
Que je veille à tout sous la peau

Et que volontiers je
Que tout d'un coup je devienne Que Que j'avance et que je devienne
Dans mon être qui se délie Qu'ayant été je redevienne
[un vers illisible biffé]
Ce dont je n'ai plus nulle envie

Je crains qu'à la moindre indolence
Je n'aie plus de bas ni de haut Je ne sois plus ce que je pense
Je disparaisse tout à fait
De n'être plus ce que je pense De n'avoir de bas ni de haut
Et pourtant ce serait si beau
De se taire
D'être soi-même du silence D'être aux ordres du seul silence
De disparaître dans les strates De n'écouter que son silence

De se taire quand il le faut
De n'écouter que le silence

Jules Supervielle
Transcription diplomatique d'un manuscrit ;
1^{ère} version du poème

Annexe 2. Le corps tragique

Rochers, visages, profondeurs,
Où suis-je dans le paysage,
Comment rassembler le courage
De vivre, combien il en faut
Pour quitter son lit, respirer,
Pour affronter la verticale
D'un cœur maigre et peu musical
Et pour faire en sorte qu'il donne
Sa chaleur de grande personne,
Et pour marcher la tête haute
Quand le dos se voudrait voûté
Comme s'il était pris en faute
Dans sa nouvelle vérité.
Tout cela se faisait sans moi
Voilà qu'il faut que j'intervienne,
Que je veille à tout sous la peau,
Qu'à mes organes je rapprenne
Leur obscurité ancienne
Et que j'apaise ces mutins
Avec leurs regards d'assassins.
Je crains qu'à la moindre indolence
Je ne devienne du silence,
Je le crains et je le souhaite
Mais pourquoi cette confiance
D'homme bien plus que de poète.