



Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature Quelles articulations didactiques?

François Le Goff, maître de conférences,
Université de Toulouse, France.

Résumé : *il s'agit dans cette communication de dresser un panorama nécessairement partiel des interactions lecture/écriture dans les apprentissages littéraires. Ceci est envisagé dans une double perspective: d'une part un examen des dispositifs possibles de l'interaction; d'autre part une description des fonctions de l'interaction et de ce qu'elles offrent précisément comme alternatives possibles à une lecture littéraire strictement encadrée par le questionnement professoral et à l'imposition d'une norme littéraire dans le champ des pratiques langagières.*

La scolarisation de la lecture littéraire implique un ensemble complexe et diversifié d'interactions; interactions orales bien sûr entre des acteurs, élèves et professeur, au sein d'une communauté interprétative; interactions qui fondent des solidarités entre des pratiques, la lecture et l'écriture, des solidarités dont l'évidence ne doit cependant pas occulter la délicate mise en œuvre et l'exigence d'une didactisation qu'il convient encore je crois de questionner.

LA NOTION D'INTERACTION: ÉLÉMENTS DE DÉFINITION ET PROBLÉMATISATION

La simple mise en relation de deux activités ne fonde pas de façon automatique la valeur didactique. Il convient de prendre en considération tout d'abord les savoirs et savoir-faire mobilisés par cette interaction et d'évaluer la trajectoire qui permet de définir la progression de l'apprentissage considéré (Bourque, 1992).

Si l'opération figure en bonne place dans les recommandations institutionnelles par exemple avec ce qui a pu être dit du décloisonnement et d'une approche de l'enseignement moins par domaines que par compétences, elle peut aussi souffrir d'un manque de visibilité et être finalement assez peu interrogée. Si l'on regarde par exemple les Plans Académiques de Formation, on constate que les actions de formation sont généralement envisagées de façon segmentée par sous-domaines de la discipline. Par ailleurs, les manuels de français sont devenus uniques, regroupent

les objectifs de savoirs qui composent la discipline «français». Mais leur rapprochement procède plus par juxtaposition et est soumis à un déroulement successif et linéaire des activités selon des rituels d'abord de compréhension, puis de production. L'interaction en tant qu'élément organisateur est faiblement retenue. Elle l'est encore moins si on évalue sa présence en tant que proposition didactique susceptible de jouer un rôle actif dans la construction des savoirs et des compétences relevant d'un enseignement de la littérature.

L'actualité d'une interaction lecture/écriture est aussi problématique si l'on examine la réciprocité des effets de l'une sur l'autre. La didactique de l'écriture a depuis longtemps mis en évidence les effets de la lecture sur la production des textes pour qu'il soit utile de revenir longuement sur ce point. La fréquentation de la littérature offre une palette de formes et de matrices textuelles que l'on exploite en production selon des régularités d'imprégnation que l'on retrouve à tous les niveaux d'enseignement. L'écriture d'invention au lycée, définie il y a une dizaine d'années, reprend cette relation unilatérale du lire vers l'écrire puisqu'elle fait du texte littéraire le majordome rédactionnel et l'institue comme source incontournable de toute production.

Les sujets du baccalauréat sont à cet égard révélateurs de la relation consolidée entre les textes littéraires et la production du texte d'élève. Qu'il s'agisse de la rédaction d'une fiction argumentative où l'épouse de George Dandin expose dans un monolo-

que sa conception du mariage¹, ou d'une suite à donner à une œuvre représentative du Nouveau Roman², nous sommes dans une écriture pastichante par imprégnation de modèles littéraires. Et on sait la fausse simplicité que représente une pratique imitative lorsqu'elle vise une résorption de la distance entre l'univers langagier de l'élève et celui du texte littéraire qui intimide voire inhibe du fait de son altérité parfois radicale aux yeux d'un élève lycéen.

La typologie des interactions dressée par Ghislain Bourque dans une contribution de 1992 retenait pour variable le degré d'intensité et de réciprocité des effets dans l'interaction. Dans un ordre croissant de solidarité renforcée, l'auteur décline 4 réglages nommés successivement «différencié, hiérarchisé, associé, articulé». Il termine en observant la faible proportion des propositions sur le mode du réglage articulé alors qu'elle apparaît comme la manifestation la plus achevée des interactions dans la mesure où elle institue l'interdépendance des pratiques qui font alors, pourrait-on dire, jeu égal. Cette observation sera reprise par Yves Reuter au cours du colloque consacré aux interactions en 1993.

À l'appui de cette typologie, il me semble opportun de prolonger la réflexion, au moins dans deux directions et en rapport direct avec la problématique du colloque qui suggère, entre autres, l'existence d'une tension entre la langue littéraire, expression d'un idiolecte et la langue scolaire encadrée par la norme et des formats pouvant être perçus comme contraignants. Dans le cadre d'un enseignement de la littérature, présenté comme un acteur de premier plan dans le développement de la compétence scripturale de l'élève, j'avancerai ici deux hypothèses :

- Premièrement, les interactions lecture/écriture sont autre chose qu'une modalité pratique d'organisation des apprentissages. La notion d'interaction peut servir un projet d'imprégnation et de connaissance du texte littéraire par l'élève. Cela se fait dans une attention à la langue comprise non comme un objet figé, destiné à être imité et appliqué mais comme quelque chose de vivant et d'ajustable.
- Deuxièmement, les potentialités formatives de l'interaction ont plus de chances d'être observées dans des situations d'interaction qui multiplient les articulations lecture/écriture dans un processus programmé de réécritures du texte d'élève.

Pour la clarté de l'exposé, je ne retiendrai ici que deux options dans la mise en œuvre de l'interaction. J'appellerai une *interaction simple* celle qui est envisagée dans un scénario didactique élémentaire: soit dans un mouvement de lecture vers l'écriture soit dans un mouvement inverse. Et j'appelle-

rai une *interaction combinée* un dispositif qui recoupe la notion d'interaction articulée décrite par Bourque dans le sens où la lecture et l'écriture se trouvent prises dans un dispositif plus élaboré qui favorise les va et vient et la réciprocité des effets.

LES INTERACTIONS SIMPLES

Ces interactions peuvent être observées du point de vue de leurs fonctions, chacune d'elles pouvant être située symétriquement sur un axe de l'évaluation des lectures. Deux catégories se dessinent alors selon que l'interaction sert une évaluation des acquis ou bien inaugure l'entrée dans un apprentissage.

EVALUATION ET CONTRÔLE DES SAVOIRS ET COMPÉTENCES

L'interaction entre dans le schéma général des évaluations des compétences acquises au cours de la lecture des textes. En relation avec une consigne d'écriture, le ou les textes lus, analysés sont la référence en vue de la production d'un écrit. Ce scénario est connu, il fait bien sûr l'objet d'aménagements nombreux et d'aides à la production, avec notamment l'établissement de critères de réalisation. Par le biais de l'interaction et sur un mode traditionnel de l'imitation et de la reproduction, ce sont des compétences de lecture et d'incorporation de savoirs langagiers qui sont évaluées. Si je considère ce que l'on rencontre comme sujet d'invention aujourd'hui au lycée, (je parle ici de l'introduction récente de sujets proposant la rédaction d'hypertextes de fiction, inscrits généralement dans une trame narrative ou dialogale comme les énoncés précédemment évoqués) on constate que l'écriture pastichante ne va pas de soi. Il s'agit pour l'élève d'intégrer dans son écrit un nombre non négligeable de convenances d'ordre thématique, énonciative, formelle, voire lexicale qu'une lecture «fine» du texte-source aura permis d'identifier.

Or sans la mise en place de stratégies de telle adaptée au niveau des élèves, on court le risque d'une reproduction mécanique des formes littéraires qui confirmerait l'apprenant dans l'illusion qu'une activité de reconnaissance de procédés implique *de facto* une assimilation immédiate et, pour ainsi dire, naturelle des manières de dire aussi élaborées que celles des auteurs du patrimoine littéraire. Il importe en outre que le texte-source, l'hypotexte, présente les traits saillants du style d'un auteur, d'un genre ou d'un type de discours littéraires pour être convenablement reproduit. Mais, là encore, la sélection d'un texte offrant *a priori* des gages de reproduction accessibles à des élèves de lycée ne lève pas toutes les difficultés de l'entreprise. Une attention minutieuse aux idiotismes d'un auteur, excitante pour l'esprit lettré, l'amateur de styles, peut rapidement devenir fastidieuse et sans réelle signification pour un lecteur lycéen. Réduire la lecture d'un texte au relevé de quelques marques indicelles de style est aussi discutable que d'être appelé par la tentation de l'exhaustivité. Dans un cas comme dans l'autre, on peut à bon droit s'interroger sur la capacité de l'élève à opérer une sélection pertinente.

1 A son tour, l'épouse de George Dandin paraît seule sur la scène. Rédigez le monologue qu'elle prononce pour se présenter et expliquer son point de vue sur son mariage et sur son mari. EAF 2009.

2 L'extrait des *Gommes* de Robbe-Grillet se termine par : « Quand tout est prêt, la lumière s'allume... ». En veillant à respecter l'atmosphère installée par ce début, vous imaginerez une suite consacrée à l'arrivée d'un nouveau personnage dans le café. Vous vous inspirerez des procédés qui figurent dans le texte. EAF 2008.

Faute de savoirs raisonnablement stabilisés, on court le risque d'une imposition magistrale des faits de style comme matière à reproduire.

UNE ÉCRITURE PROPÉDEUTIQUE À LA LECTURE

L'interaction est mise à profit dans des situations de lecture du texte littéraire: par une pratique d'écriture, l'élève fait état d'une première rencontre, trace un parcours de lecture en compréhension, fait émerger des hypothèses, inscrit son texte dans le texte de l'auteur. Ces *écritures de la réception* forment l'activité inaugurale d'une lecture interprétative.

Elles peuvent contribuer à développer une vigilance au cours de la lecture. Si on propose par exemple la rédaction brève d'une suite de texte, cela doit se faire à un moment hautement significatif qui crée une rupture par rapport à ce qui précède mais qui se construit aussi par rapport à ce qui vient d'être énoncé, ces moments de basculement du texte qui se situent à la

Il y a une vallée dorée de mûres
Il y a, au fond, sans son arme, une armure.
Il y a, aussi, un mur.

Il y a une mare sans morale.

Il y a, sous l'armure, une dalle
Il y a, sous la dalle, une arme sans armure,
Il y a, enfin, sur l'arme, une larme d'or.

Tom

L'exercice de la contrainte crée un effet mimétique entre la parole poétique et son commentaire qui s'expose dans une langue que l'élève n'avait pas spontanément adoptée. La qualité parfois opaque de certains de ces discours appelle alors une autre étape de commentaire; les choix d'écriture sont discutés dans une étape nouvelle à l'intérieur des groupes d'élèves. Ce prolongement sous la forme de commentaires oraux renouvelle alors la confrontation des textes des lecteurs avec le poème rimbaldien. Leur écrit sert de passerelle pour rejoindre le poème. Le feuilleté des interactions vise ainsi à libérer la parole de l'élève sans que cela passe nécessairement par l'autorité de la parole professorale.

LES INTERACTIONS COMBINÉES

J'appelle *interaction combinée* les modes de travail caractérisés par une chaîne d'interactions du type écriture/lecture/écriture/lecture mais qui intègrent aussi des situations d'oral. La programmation de tels scénarios didactiques configure différemment les séquences consacrées à la lecture littéraire puisqu'elle prend appui sur l'engagement scriptural de l'élève pour progresser dans les lectures et pour s'assurer de l'incorporation progressive des notions littéraires et langagières.

charnière des épisodes narratifs que l'on observe par exemple dans ce fameux schéma narratif, ces moments de la fiction qui offrent des alternatives, qui sont en somme des carrefours mais dont certaines voies d'exploration, certains cheminements pourront être validés par ce que le texte aura précédemment construit, et d'autres qui manifestement seront des impasses, entreront en trop grande contradiction avec le programme fictionnel mis en place par le texte.

Autre situation, cette proposition conduite dans plusieurs classes de troisième sur la lecture du *Dormeur du val*. L'approche plus conventionnelle d'un échange dialogué avec la classe prend appui sur un investissement premier de l'élève sous la forme d'un écrit marginal, discours sur le poème dans lequel le ressenti de la lecture s'expose mais sous une forme contrainte puisque le texte ne peut faire figurer que les mots anagrammatiquement inclus dans le titre du poème. La recherche lexicale, préalable à la lecture, encadre ensuite l'écriture de la réception et sert de tutelle dans l'interaction. Voici deux exemples:

Le mâle dans son armure
Se rue sous une ramure
Rêve du drame
Roule une larme.

On vole son âme
Tel que l'amour d'une dame,
D'une rare lueur,
D'une amère douleur.

Anthony

Je voudrais dans le cadre restreint de cet exposé mettre en évidence deux propriétés originales de l'interaction combinée qui méritent je crois d'être approfondies.

UNE TRAJECTOIRE PROBLÉMATISÉE

Une interaction combinée inscrite dans une durée conséquente vise à contrarier les effets de juxtaposition et de catalogage des savoirs littéraires et à l'inverse les articule sur une trajectoire qui favorise la mise en œuvre d'une problématisation conjointe de l'écriture et de la lecture.

Ainsi un travail sur la fable conduit par des professeurs stagiaires en classe de Première s'est appuyé sur les productions liminaires des élèves dont les fables ont été rédigées à partir des représentations scolaires que les élèves avaient du genre. C'est ensuite au cours de séances alternant lecture/écriture que les premiers états ont été recomposés en fonction des savoirs nouveaux introduits par les lectures. De façon similaire, un projet sur l'écriture de la scène d'enfance autobiographique a consisté à partir des productions d'élèves pour ensuite introduire l'idée du «tremblé de la mémoire» (Lejeune, 1998, 36) qui nécessitait alors la réécriture du premier état.

Sans entrer dans les détails, il s'agit de voir comment, progressivement, et toujours par le biais des interactions, un même objet littéraire, une même question qui met en jeu la langue et la signification, vont être considérés sous des angles différents dans un mouvement d'oscillation entre construction/ reproduction d'un modèle et sa désaffection. L'imprégnation du modèle ne constitue pas ici le point d'aboutissement du projet, mais plutôt un point de passage dans une entreprise toujours ouverte d'assimilation des formes langagières portées par le texte littéraire. Ce qui me conduit à repérer dans ce mouvement de construction/déconstruction, stabilisation/déstabilisation des savoirs, ce renversement épistémologique dont parle Anne Jorro dans son commentaire sur le socle commun dans les curricula (2008, 43). En effet, la priorité n'est pas uniquement la fixation d'un savoir mais est retenue comme tout aussi essentiel l'acquisition de compétences de transformation et de remembrement des savoirs littéraires et de leur mode d'exposition dans des situations complexes d'apprentissage, articulés autour de situations problèmes.

Dans cette perspective, les savoirs construits au cours des lectures sont aussi des savoirs pour agir. D'où l'importance pour le professeur d'être en mesure d'accompagner ce cheminement. En effet, il ne s'agit pas de se référer uniquement à un curriculum mais de se rendre disponible pour identifier dans le cours des interactions, les évolutions possibles, les besoins notionnels et langagiers et de faire des obstacles rencontrés par l'élève des paliers de renégociation des savoirs et des représentations en relation avec la littérature et ses modes d'expression.

UNE RECONNAISSANCE DE L'INCERTAIN

Parmi les savoirs auxquels Edgar Morin consacre un chapitre dans son ouvrage *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, il en est un tout particulièrement dont on peut attester la présence dans un dispositif d'interaction combinée. Il s'agit de cette capacité à « affronter les incertitudes ». Son objectif consisterait selon l'auteur à « enseigner des principes de stratégies, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours d'action » (Morin, 2000, 14). Et il poursuit par cette métaphore programmatique : « Il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude » :

Autrement dit et dans la perspective qui nous occupe, comment réduire les phénomènes de figement dans la construction des savoirs littéraires, réduire l'imposition de la norme et ouvrir la lecture comme l'écriture à la reconnaissance de la variation, du possible et de l'exploration ?

C'est ici que le processus de problématisation et la promotion de l'incertitude se rejoignent. La rencontre avec l'étrangeté de la langue, le projet de faire du texte littéraire un espace accueillant avec lequel l'élève pourra trouver intérêt à entrer en dialogue reposent aussi sur deux rapports au savoir qui ne s'excluent pas l'un l'autre mais au contraire se complè-

tent. Il y a d'une part un rapport dit « déclaratif » qui reconnaît dans une démarche d'acquisition des phases sécurisantes qui installent même provisoirement un état des connaissances; d'autre part, « un rapport interrogatif » (Jorro, 2008, p. 45) qui rebat les cartes, interroge les certitudes, pointe les routines langagières et engage l'élève vers un point qu'il ignore encore... Car instruire de l'imprévisible est aussi un des enjeux de la réécriture et des interactions dans l'ordre des acquisitions des savoirs littéraires et dans le souci de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

- Bourque, G. (1992). L'articulation lecture/écriture. In M. Lebrun & C. Préfontaine (Éd.), *La lecture et l'écriture* (pp. 19-29). Montréal : Éditions Logiques.
- Jorro, A. (2008). La professionnalité de l'enseignant dans la perspective du socle commun : valeurs, références, exigences. In D. Dubois-Marcouin & C. Tauveron (Éd.), *Français, langue et littérature, socle commun* (pp. 41-47). Lyon : INRP.
- Le Goff, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherches et Travaux*, 73, 19-34.
- Le Goff, F. (2007) Écrit palimpseste et brouillon de lecture : variations autour du commentaire de texte, *Recherches*, 46, 135-150.
- Le Goff, F. (2005) Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable. *Pratiques*, 127-128, 183-208.
- Lejeune, P. (1998). *Les brouillons de soi*. Paris : Seuil.
- Reuter, Y. (1998, 2^e éd.). Problématique des interactions lecture-écriture. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture, Actes du Colloque Théodile-Crel* (pp. 1-20). Bern : Peter Lang.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.