

## **Pratique croisée de la lecture et de l'écriture : de l'idéologie à l'autonomie**

**Sandrine Sorlin**

**Université Paul Valéry de Montpellier 3**

La lecture et l'écriture ont souvent été présentées comme deux savoir-faire distincts qu'il convient de tenir séparés. Or si ces deux compétences ont en effet chacune leur spécificité, elles font néanmoins appel à des processus de construction de sens parallèles. Notre approche qui s'inspire des *New Literacy Studies*<sup>1</sup> cherche alors à démontrer l'intérêt que l'on aurait à considérer ensemble la lecture et l'écriture d'un texte en langue seconde. C'est par une perspective pragmatique que l'on entend justifier la nécessité de travailler ces deux compétences de manière croisée. En effet aux approches « bottom-up » ou « top-down »<sup>2</sup>, nous préférons envisager la lecture d'un texte comme le site d'une « interpellation » et d'une « contre-interpellation », mettant davantage l'accent sur le Récepteur que sur le texte en tant que système lexico-grammatical.

Nous remettons en question l'idée d'un étapisme stérile, lui substituant l'idée d'une nécessaire appréhension du texte comme tout, rendue possible par l'interprétation pragmatique. Nous mettrons ensuite en lumière la façon dont la pratique croisée de la lecture et de l'écriture permet de percevoir les mécanismes qui les sous-tendent de façon plus fine et donc plus efficace. En devenant un lecteur « idéologique », l'apprenant acquiert dans le même temps une forme de liberté et d'autonomie. Nous présenterons alors quelques exemples plus concrets de cet espace de liberté critique que fournit cette approche macro-structurale du texte écrit.

---

<sup>1</sup> Les *New Literacy Studies* perçoivent la lecture et l'écriture comme des compétences non dissociables (voir Hudson 55-57) et prônent une approche sociale et anthropologique de l'acte de lire : « These approaches emphasize the multiple literacies embedded in social and societal contexts and criticize research on reading that focuses on reading skills in isolation » (55). Cet article s'inspire aussi, plus concrètement, des cours mis en place en première année LEA à l'Université Paul Valéry de Montpellier 3 à l'initiative de Marie-Hélène Clavères (approche tout-à-fait transférable dans le secondaire, niveau B1/B2).

<sup>2</sup> Selon l'approche *bottom-up*, on ne pourra se concentrer sur la compréhension qu'une fois franchie l'étape du déchiffrement des mots. Bref, comprendre et lire c'est surtout comprendre la langue. Selon l'approche *top-down* au contraire, la somme d'informations nouvelles qu'un lecteur peut traiter en même temps étant limitée, les connaissances préalables au texte sont primordiales pour sa compréhension, de même que l'utilisation du contexte et de la prédiction (voir Hudson 34-39).

## 1. Pour une approche pragmatique

Contrairement à l'approche *top down*, laquelle insiste sur les connaissances syntaxiques, sémantiques et culturelles préalables que le lecteur utiliserait au cours de son activité de lecture, nous pensons qu'il faut bien au contraire partir du texte. Nous ne suivons pas pour autant une logique *bottom up*, car si le déchiffrement des mots sur la page requiert des compétences techniques et cognitives qu'il ne s'agit pas d'ignorer, il ne peut être conçu comme une première étape avant l'accès au sens. Le chemin doit être repensé comme n'allant pas de la lettre au sens mais du texte dans son ensemble à celui ou celle qui le reçoit. Dans une approche pragmatique, nous dirons que tout texte vise un destinataire auquel il s'agit de faire une place plus grande si l'on veut vraiment percevoir les enjeux de l'écriture et de la lecture. Le texte a une cohérence interne qui n'est ni neutre ni fortuite car il est toujours déjà une représentation sociale sous-tendue par des présupposés structuraux, génériques et idéologiques.

Négliger la dimension pragmatique d'un texte c'est priver l'apprenant de ses enjeux réels, et à ce titre lui barrer la route vers une compréhension authentique. Car selon nous le texte ne peut être vraiment saisi sans la reconnaissance de ses enjeux pragmatiques. Apprendre à lire ne consiste pas à imposer une grille de lecture sous forme de questions prédéterminées mais implique que soit saisi le texte comme processus global vecteur de forces et de présupposés à l'origine de la construction du sens. Nous luttons en effet contre l'idée que l'on ne peut arriver à une compréhension du texte comme tout que par l'analyse de ses parties. L'étapisme ne peut être que contre-productif précisément parce qu'il bafoue la nature de tout texte en tant que représentation sociale. Un discours (littéraire, journalistique, ou autre) détaché de son contexte idéologico-historique ne serait pas compréhensible ou à tout le moins ne serait saisi que partiellement. À cet égard, prônant une approche interactive (*interactive process of reading*), laquelle offre une synthèse des deux autres approches, Street précise qu'il n'y a pas de lecteur « autonome » : toute lecture est d'emblée sociale et anthropologique, c'est un événement social et culturel. Le lecteur est un récepteur qui n'aurait pas d'autre choix que d'être « idéologique ». Si Street est conscient que lire un texte c'est être capable de le déchiffrer, il resitue la lecture comme l'écriture dans un tout culturel plus large structuré par des relations de pouvoir :

Street poses the 'ideological' as opposed to the autonomous model, which he asserts is a synthesis of the two approaches. That is, the autonomous model separates out the technical features of literacy such as phoneme-grapheme correspondence, as though it could add the cultural components later when

needed. However, the ideological model does not ignore technical skill or cognition in reading and writing, but sees them as existing within cultural wholes and power structures. (Hudson 57)

Dans le même sens, l'analyse parcellaire des éléments culturels, des références littéraires d'un texte (l'imposition d'une lecture civilisationnelle ou d'une interprétation littéraire à partir d'éléments localisés extraits du texte) va à l'encontre de la perception des forces qui agissent le texte et qui en motivent précisément l'existence. Tous ces éléments (lexicaux, grammaticaux, civilisationnels et littéraires) peuvent bien sûr faire l'objet d'un traitement isolé mais à condition que l'on garde un œil sur le dessin d'ensemble que forme le texte (les allers-retours entre focalisation sur un élément précis et perception globale ne peuvent qu'être extrêmement productifs), ces éléments étant co-dépendants dans la production du sens. Envisager la lecture comme un processus global ne signifie pas procéder à une « compréhension globale » comme on l'entend habituellement, c'est-à-dire une compréhension rapide et générale du sens (avant une compréhension qui se voudrait « détaillée »). La tâche est ici beaucoup plus exigeante : il s'agit de percevoir l'échafaudage qui a conduit à la production du texte comme tout, tel qu'il est soumis à la lecture.

Pour parvenir à cette compréhension globale, il faut donc que le lecteur apprenne à resituer le texte dans une perspective plus large. L'analyse structurelle est à ce niveau capitale. Regard, Björk et Blomstrand le rappellent, le texte a une structure relativement prévisible dont la reconnaissance fournit à l'apprenant les moyens de développer des stratégies de lecture (Björk et al., 2007). Au-delà de la structure, une place fondamentale devrait être allouée au « genre » auquel appartient un texte avec la reconnaissance de ses pré-supposés et de ses contraintes particulières. Dans son ouvrage, Hudson consacre un chapitre entier au genre qu'il conçoit comme un concept central pour l'aide à la compréhension de l'organisation d'un texte et des buts qui se cachent derrière cette organisation. Les genres reposent sur des conventions clairement établies (et en même temps sont soumis à des variations permanentes). Prendre conscience de ces créations variées permet de percevoir ce que sont et ce qu'impliquent les conventions :

Genres, being social inventions, vary in their representations across cultures. Differing cultural emphases, assumptions, and linguistic forms can create different textual structures designed to represent the same genre. Readers from different languages and cultures need to recognize and be open to the potential differences in order to become accomplished readers. Instruction designed to achieve this cognizance should engage the learner in examining the text and its purposes, focusing more broadly than on the text structure. (Hudson 225)

En allant chercher derrière le texte la structure, le genre, les présupposés idéologiques qui lui donnent vie, le lecteur met en jeu des opérations mentales et développe des stratégies de lecture qui ont le grand mérite d'être transférables. La lecture visuelle, parcellaire, microscopique produit en fait un lecteur myope. Comprendre un texte, ce ne serait donc pas saisir un contenu mais déjà et d'emblée l'interpréter comme tout.

Nous allons voir comment et pourquoi ce sont dans des activités couplées de compréhension et d'expression que l'apprenant pourra saisir avec d'autant plus d'acuité ces phénomènes pragmatiques.

## **2. De l'idéologie à l'autonomie**

En effet faire percevoir la dimension pragmatique de la lecture, c'est fournir les armes d'une prise de conscience. Or, nous pensons que la pratique la plus fructueuse pour l'apprenant passe par une production écrite devant s'appuyer sur les mêmes construits culturels, idéologiques, structurels que le document soumis précédemment à la lecture. L'apprenant rendrait ainsi compte de sa compréhension du texte de référence par la production d'un autre texte qui aurait les mêmes implicites. Il ne peut en effet reproduire correctement les présupposés du texte source que s'il en a saisi les tenants et les aboutissants. La perception des présupposés pragmatiques c'est-à-dire leur déconstruction s'accompagne alors d'une reconstruction sous forme de texte imitatif. Ce transfert de la lecture à l'écriture met les apprenants dans l'obligation de saisir le tout du texte, sa structure, son genre, le ton, le registre, etc., s'ils veulent réussir à leur tour leur propre texte. L'expression écrite n'est de fait plus, ne peut plus être, une accumulation de phrases neutres ; elle rend compte d'une appartenance à un genre, se dote d'un style et d'un lecteur idéal particulier. En passant d'un rôle à l'autre, le lecteur/auteur prend inexorablement une distance par rapport au processus de construction et d'organisation du sens dont il découvre la similarité dans les actes de lire et d'écrire. Tierney et Pearson soulignent la nécessité de coupler ces deux activités trop souvent séparées car les lecteurs, selon lui, construisent le sens dans un dialogue avec eux-mêmes qui ressemble à ce qui se passe lorsque l'écrivain compose son message ; lire et écrire sont des processus semblables de construction du sens et tous deux sont des actes de composition au cours desquels le lecteur et l'auteur adaptent la perception qu'ils ont l'un de l'autre : « Both reader and writer must adapt to their perceptions about their partner in negotiating what a text means » (Hudson 264).

En devenant lui-même écrivain, le lecteur interpellé par le texte de départ se lance à son tour dans une composition similaire, opérant des négociations semblables avec son propre

lecteur hypothétique. Cette adaptation à son lectorat implique une prise de conscience de la dimension pragmatique de l'écrit. Intégrer l'écriture à la lecture, c'est ainsi ne jamais perdre de vue les enjeux de tout acte de lire/écrire : c'est offrir une vue complète et efficace (car ancrée dans une pratique concrète) de ce que c'est que de lire et de ce que c'est que d'écrire. Surtout, la composition devient un exercice orienté dans lequel l'apprenant sait exactement ce qu'on attend de lui. L'expression écrite ne consiste plus à produire des lignes en réponse à un thème/sujet plus ou moins inspiré. Elle est resituée dans un cadre plus large sous forme de consignes précises (le texte de référence dans son entier) qui fournissent à l'apprenant un contexte clairement identifié. Tous ces éléments contextuels préalables à l'écriture lui permettent de savoir clairement d'où il parle et quel public il vise (ce que la grille de correction B2/C1 du CECRL appelle « le respect du destinataire »). Le cadre européen souligne en effet l'importance de cette capacité d' « adopter un style adapté au destinataire ». C'est dans cette pratique couplée de la lecture et de l'écriture que le lecteur/auteur va apprendre à développer des capacités d'adaptation afin de répondre de façon efficace et pertinente aux enjeux d'un contexte communicatif.

Par ailleurs, c'est l'apprentissage de l'autonomie que met en place cette pratique croisée de l'écriture et de la lecture. Elle offre en effet à l'apprenant un espace de contre-interpellation ou d' « imposture »<sup>3</sup>. En apprenant à devenir un lecteur « suspicieux », conscient de la posture que lui fait prendre le texte à travers le contexte et le langage qui le traversent, l'imposteur peut acquérir une certaine forme de distance critique. À la fin des années 30, Stuart Chase insistait sur les forces pragmatiques en présence dans tout discours. Dans son ouvrage *The Tyranny of Words* (1938), qui coïncidait avec l'émergence des régimes totalitaires en Europe, l'auteur dénonce déjà la propagande de Goebbels. Selon Chase un peuple armé d'une éducation en sémantique ne pourrait plus croire aux discours endoctrinants de n'importe quel dictateur : « it is doubtful if a people learned in semantics would tolerate any sort of supreme political dictator » (Chase 13). D'où la nécessité toujours renouvelée d'être un lecteur critique au nom même de la liberté. Devenir un lecteur compétent ce doit donc être surtout devenir un lecteur libre et éclairé.

L'exercice reconnu comme meilleur accès à cet espace d'autonomie c'est le pastiche ou la parodie. Il est en effet conçu comme l'entraînement le plus efficace pour parvenir à une prise de conscience des conventions qui sous-tendent un texte et de ce qu'elles impliquent

---

<sup>3</sup> Terme emprunté à Jean-Jacques Lecercle (Lecercle 57). Si, en termes althusseriens, le texte assujettit le lecteur au moment même où il le constitue en lecteur, J-J. Lecercle envisage la possibilité d'une contre-interpellation remettant en jeu l'assignation.

(Hudson 296). Apprendre à lire/décoder une parodie ou la pratiquer/l'écrire oblige à une retraduction qui n'est, selon le philosophe Jacques Dewitte, rien moins qu'un « désensorcellement ». Il s'agit en effet de reconnaître la version originale et d'apprendre à percevoir sous sa forme parodiée la dénonciation idéologique :

l'acte même de retraduire opère un désensorcellement : la même chose est formulée deux fois, d'abord sous sa forme crue, ensuite recouverte de son voile idéologique. La drôlerie tient, comme dans toute caricature, à un effet de reconnaissance. (Dewitte 91)

Dans cette logique du même (modèle de départ) et de l'autre (modèle soumis à variation pour en parodier le style, le ton, la structure, les présupposés idéologiques...), l'apprenant se rend non seulement compte de la pluralité des possibilités de dire mais surtout saisit les orientations idéologiques du texte source. Faire varier la forme c'est s'offrir un espace de liberté qui condamne toute « pensée captive » selon Dewitte :

Pour une critique du langage, de tels exercices de traduction—qui relèvent du genre de la parodie ou du pastiche—sont bien davantage qu'un jeu plaisant. Leur signification profonde peut être caractérisée comme une 'dialectique du Même et de l'Autre' : on peut dire la même chose, et même la dire mieux, par d'autres mots ; donc, il existe un 'Même' visé à travers des formulations différentes, la chose n'est pas rivée à un usage à la mode qui s'impose à l'esprit comme une quasi-obligation. C'est en cela que cet exercice est salubre car il libère la parole et l'esprit d'une forme de 'pensée captive'. (Dewitte 91)

Dans ce contexte, la lecture/l'écriture ne peuvent plus être de simples exercices de consommation/production passives. Pour donner un exemple concret de l'espace de liberté que peuvent aménager les tentatives de retraduction, on pourrait songer au livre de James Finn Garner, *Politically Correct Bedtime Stories. Modern Tales for Our Life & Time*<sup>4</sup> qui opère une retraduction des anciens contes en les recontextualisant dans l'Amérique de XX<sup>e</sup> siècle. Sous le conte moderne, le lecteur perçoit la trame de l'ancien conte qu'il tente de retrouver. La Blanche-Neige du monde moderne fait de l'aérobique pour garder la ligne et ne mange que la moitié des portions qui se trouvent dans son assiette : « Well, I meditate, work out in step aerobics three hours a day, and eat only half portions of anything placed in front of me » (Garner 52) ; la reine, assise à son boudoir, lit *Glamour* et *Elle* : « She pattered around her boudoir reading Glamour and Elle, and indulged herself with three whole pieces of chocolate without purging » (Garner 50). Cette ré-écriture a le mérite de faire percevoir au lecteur que tout texte est le fruit d'un contexte d'écriture. Il est lié à une société particulière.

---

<sup>4</sup> Je remercie Maylis Rospide pour avoir attiré mon attention sur cet ouvrage.

De même, le recours au « politiquement correct » témoigne d'une société qui cherche à gommer les discriminations abusives. Ainsi les nains sont qualifiés de « vertically challenged men ». La reine d'un certain âge (« a chronologically gifted woman ») déguisée en clocharde (ou plutôt « a woman of unreliable income » ou « economically marginalized ») offre une pomme « chimiquement et génétiquement modifiée » à Blanche Neige. Le Prince Charmant est en fait en cure chez les 7 nains pour guérir de son impuissance (« or, as he preferred to call it, his involuntary suspension from phallogocentric activity »). La distance qui existe entre le Même (l'histoire originale) et l'Autre permet au lecteur de naviguer entre les deux. Le politiquement correct poussé à son extrême devient un objet de dérision, mettant en avant l'absurdité de cette retraduction qui finit par subvertir totalement l'histoire (les sept nains refusent que Blanche Neige s'installe chez eux, qu'elle fasse le ménage et les lits pendant qu'ils travaillent à l'extérieur), mais en retour, il fait aussi percevoir les présupposés idéologiques de la société patriarcale à l'origine du texte de départ. En subvertissant la fin (le couple heureux qui va assurer sa descendance)<sup>5</sup>, le conte parodié et modernisé fait émerger les coutures idéologiques des contes de fée qui ont formé les jeunes esprits depuis des décennies. La retraduction à la fois dénonce la société contemporaine et ses excès de lissage rhétorique et fait prendre conscience des conventions du conte que nous avons intériorisées sans les remettre en question, comme une histoire à ne pas interpréter ou un idéal à atteindre dans le plus pur respect des traditions. Il serait alors fructueux de faire parodier de façon similaire un conte connu ou inversement de réécrire l'histoire source cachée sous le déguisement postmoderne cousu par Garner.

### **3. Une pratique croisée**

Le pastiche ou la parodie (qui est sans doute un des exercices les plus difficiles) n'est qu'un exemple parmi d'autres. L'accès à l'autonomie (toujours relative) nécessite une pratique inlassable car elle ne s'acquiert jamais une fois pour toute. Elle doit être sans cesse mise à l'épreuve pour exister. D'où la nécessité d'une exposition répétée à des situations communicationnelles variées exprimées dans une grande diversité de ressources langagières. Confronter l'apprenant à une riche expérience de lecture, c'est aussi mettre en avant la dimension anthropologique de toute lecture, source d'enrichissement et d'ouverture d'esprit : c'est se rappeler (ou se rendre compte) en effet que l'être humain n'a pas qu'un seul visage,

---

<sup>5</sup> Dans la version des temps modernes, la Reine et Blanche Neige deviennent amies, expulsent les Nains de leur propre maison qu'elles transforment en station thermale destinée aux femmes (womyn) qui veulent se réconcilier avec leur corps : « And Snow White and the queen became good friends and earned world wide fame for their contributions to sisterhood » (Garner 56).

comme le souligne Dewitte :

la pluralité des types de discours renvoie aussi à une image différenciée de l'être humain et à une diversité de situations existentielles ('communication et conversation, monologue et prière, requête, ordre et invocation') auxquels doit pouvoir correspondre une diversité de ressources langagières. (Dewitte 183)

Nous proposerons donc pour finir deux séquences (réduites ici par manque de place) associant lecture et écriture. Les études menées ont montré que l'association des deux activités a eu des effets positifs sur les capacités de compréhension de lectures ultérieures (les expériences conduites ont montré que l'inverse était moins vrai : si écrire aide à mieux lire, la lecture n'aide pas forcément l'apprenant à mieux écrire, en ce qui concerne ses capacités grammaticales et rhétoriques [Hudson 283]). Le premier extrait se compose de plusieurs textes donnant à l'apprenant matière à comparaison sur un thème commun que l'on appellera « setting ». On n'étudiera pas dans ces textes le décor pour lui-même mais pour les indices qu'il sème sur l'état d'esprit du narrateur ou du personnage à l'origine de la description. Il s'agit pour l'apprenant d'imaginer les personnages derrière les descriptions données.

**Extrait A : Melissa Bank, *The Wonder Spot*, 2005.**

NEW YORK GAVE ME a feeling of possibility I'd never gotten in the suburbs, driving home from Lord & Taylor with my mother, say. There, when I'd see people in other cars, I'd know they were on their way home, where their choices would be the same as mine: They could watch TV or read. In New York that summer, especially at dusk, in the Village or in midtown or on the Upper West Side, walking in a crowd of people or looking up at all the lit windows of an office or apartment building, I could feel like there were a thousand ways my life could go.



**Extrait B : Marina Lewycka, *Two Caravans*, 2007.**

There is a field – a broad south-sloping field sitting astride a long hill that curves away into a secret leafy valley. It is sheltered by dense hedges of hawthorn and hazel threaded through with wild roses and evening-scented honeysuckle. In the mornings, a light breeze carries up over the Downs, just enough to kiss the air with the fresh salty tang of the English Channel. In fact so delightful is the air that, sitting up here, you might think you were in paradise. And in the field are two caravans, a men's caravan and a women's caravan.

If this was really the Garden of Eden, though, there ought to be an apple tree, thinks Yola. But it is the Garden of England, and the field is full of ripening strawberries. And instead of a snake, they have the Dumpling.

**Extrait C : Martin Amis, *Money*, 1984.**

In LA, you can't do anything unless you drive. Now I can't do anything unless I drink. And the drink-drive combination, it really isn't possible out there. If you so much as loosen your seatbelt or drop your ash or pick your nose, then it's an Alcatraz autopsy with the questions asked later. Any indiscipline, you feel, any variation, and there's a bullhorn, a set of scope sights, and a coptered pig drawing a bead on your rug.

So what can a poor boy do? You come out of the hotel, the Vraimont. Over boiling Watts the downtown skyline carries a smear of God's green snot. You walk left, you walk right, you are a bank rat on a busy river. This restaurant serves no drink, this one serves no meat, this one serves no heterosexuals. You can get your chimp shampooed, you can get your dick tattooed, twenty-four hour, but can you get lunch? And should you see a sign on the far side of the street flashing BEEF – BOOZE – NO STRINGS, then you can forget it. The only way to get across the road is to be born there. All the ped-xing signs say DON'T WALK, all of them, all the time. That is the message, the content of Los Angeles: don't walk. Stay inside. Don't walk. Drive. Don't walk. Run! I tried the cabs. No use. The cabbies are all Saturnians who aren't even sure whether this is a right planet or a left planet. The first thing you have to do, every trip, is teach them how to drive.

Sur ce modèle, il s'agira alors par exemple de faire décrire à l'étudiant sa propre ville à travers les yeux d'un personnage particulier, un étudiant étranger, un chauffeur de bus ou un vieux grincheux, de manière à l'amener à prêter attention à la nécessaire adéquation de la forme, du ton, du registre, etc.

La seconde séquence traite du genre autobiographique. En proposant un nombre conséquent d'extraits, le lecteur se rendra familier des différentes stratégies adoptées par ces personnages célèbres pour se présenter. Après en avoir donné la liste (avec quelques rappels biographiques), il convient de laisser l'élève identifier les auteurs à partir des indices textuels (ici dans l'ordre, Elia Kazan, David Beckham, Roman Polanski, Charles Darwin, Sting, Benjamin Franklin).

“W H Y are you mad?”

My wife asks me that, seems like every morning. Usually at breakfast, when my face is still wrinkled from sleep.

“I’m not mad,” I say. “It’s just my face.”

I’ve said that to her ten times. She’s my third wife and I’m happy with her, but she has yet to learn that I don’t like to talk in the morning. Which is tough on her, a decent person, full of lively chatter, like bright pebbles.

Confronting me where I’m sitting at my typewriter is a small round mirror, clamped in a pretty but rickety Mex-made stand. It frames my face neatly, and sometimes when I work, I study my image. I certainly look mad.

The fact is I *am* mad, most every morning. I wake up mad. Still.

“Haven’t you noticed that everyone is afraid of you?” my wife goes on, her tone gentle and sympathetic. “You’re intimidating.”

“Bullshit!”

“Ask your children. Or mine.” She’s brought me two blond stepchildren, nice kids. “They’re scared of you too.”

I’m rather good at concealing anger. Had to be in my old profession. But recently it’s begun to show through. What I’m mad at nowadays is, for instance, mortality. I’ve passed seventy-eight and have only recently found how to enjoy life. For one thing, I’ve stopped worrying about what people think of me—or so I like to believe. I used to spend most of my time straining to be a nice guy so people would like me. Now I’m out of show business and I’ve become my true grumpy self.

I no longer hide it; it’s out in the open, my perennial scowl. Which is why my smile, when it does appear, is so dazzling. The sheer surprise of it! That’s supposed to be a joke.

I'm sure Mum could dig it out of the pile: that first video of me in action. There I am, David Robert Joseph Beckham, aged three, wearing the new Manchester United kit Dad had bought me for Christmas, playing football in the front room of our house in Chingford. Twenty-five years on, and Victoria could have filmed me having a kickabout this morning with Brooklyn before I left for training. For all that so much has happened during my life – and the shirt I'm wearing now is a different colour – some things haven't really changed at all.

For as far back as I can remember, the line between fantasy and reality has been hopelessly blurred.

I have taken most of a lifetime to grasp that this is the key to my very existence. It has brought me more than my share of heartache and conflict, disasters and disappointments. It has also unlocked doors that would otherwise have remained closed forever.

Art and poetry, the land of imagination, always seemed more real to me, as a boy growing up in Communist Poland, than the narrow confines of my environment. From an early age, I realized that I was not like those around me: I inhabited a separate, make-believe world of my own.

I couldn't watch a bicycle race in Krakow without picturing myself as a future champion. I couldn't view a movie without seeing myself as the star or, better still, the director behind the camera. Whenever I saw great theater, there was no doubt in my mind that, sooner or later, I myself would hold the center of the stage in Warsaw or Moscow or even – why not? – in Paris, that remote and romantic cultural capital of the world. All children entertain such fantasies at one time or another. Unlike the majority, who soon become resigned to their lack of fulfillment, I never for a moment doubted that my dreams would come true. I had a naïve, simpleminded certainty that this was not only possible but inevitable – as preordained as the drab existence that should by rights have been my lot.

My earliest recollection, the date of which I can approximately tell, and which must have been before I four years old, was when sitting on Carolines knee in the dining room, whilst she was cutting an orange for me, a cow run by the window, which made me jump; so that I received a bad cut of which I bear the scar to this day. Of this scene I recollect the place where I sat & the cause of the fright, but not the cut itself.—& I think my memory is real, & not as often happens in similar cases, from hearing the thing so often repeated, one obtains so vivid an image, that it cannot be separated from memory, because I clearly remember which way the cow ran, which would not probably have been told me. My memory here is an obscure picture, in which from not recollecting any pain I am scarcely conscious of its reference to myself.—

---

It is a winter's night in Rio de Janeiro, 1987. It is raining and the boulevard in front of the Copacabana Hotel is deserted. The road is slick and shining in the light of the streetlamps. My wife, Trudie, and I are sheltering beneath an umbrella, while high above our heads two seagulls wheel recklessly in the wind; and the sea is a roaring threat in the darkness. A small car pulls up to the kerb. There are two figures silhouetted in the front seat, and an opened rear door beckons us inside.

A series of discreet phone calls have secured us an invitation to a religious ceremony in a church somewhere in the jungles that surround the great city. Our drivers, a man and a woman, tell us only that the church is located about an hour and a half from the Copacabana, that we will be looked after, and we shouldn't worry. The church, while nominally Christian, is the home of a syncretic religious group that uses as its core sacrament an ancient medicine derived from plant materials known as ayahuasca, and it is said to induce extraordinary and profound visions.

DEAR SON – I have ever had pleasure in obtaining any little anecdotes of my ancestors. You may remember the inquiries I made among the remains of my relations when you were with me in England, and the journey I undertook for that purpose. Imagining it may be equally agreeable to you to know the circumstances of my life, many of which you are yet unacquainted with, and expecting the enjoyment of a week's uninterrupted leisure in my present country retirement, I sit down to write them for you. To which I have besides some other inducements. Having emerged from the poverty and obscurity in which I was born and bred, to a state of affluence and some degree of reputation in the world, and having gone so far through life with a considerable share of felicity, the conducting means I made use of, which with the blessing of God so well succeeded, my posterity may like to know, as they may find some of them suitable to their own situations, and therefore fit to be imitated.

Pour la réécriture, il semblait tentant de faire écrire l'autobiographie de Barack Obama à la façon de Hillary Clinton dans l'extrait suivant (elle-même s'inspirant de Simone de Beauvoir et son célèbre « On ne naît pas femme, on le devient », *Le Deuxième sexe*, 1948). Outre l'attention à un style et à un genre, la dimension culturelle n'est jamais absente du travail de réécriture.

## ASSIGNMENT

Read (below) the opening pages of Hillary Rodham Clinton's autobiography (*Living History*, 2003). Gather all the information you can get on Barack Obama's background, early years etc. Write the opening pages of his imaginary autobiography in the manner of Hillary Clinton.

## AN AMERICAN STORY

I WASN'T BORN A FIRST LADY OR A SENATOR. I wasn't born a Democrat. I wasn't born a lawyer or an advocate for women's rights and human rights. I wasn't born a wife or mother. I was born an American in the middle of the twentieth century, a fortunate time and place. I was free to make choices unavailable to past generations of women in my own country and inconceivable to many women in the world today. I came of age on the crest of tumultuous social change and took part in the political battles fought over the meaning of America and its role in the world.

My mother and my grandmothers could never have lived my life; my father and my grandfathers could never have imagined it. But they bestowed on me the promise of America, which made my life and my choices possible.

My story began in the years following World War II, when men like my father who had served their country returned home to settle down, make a living and raise a family. It was the beginning of the Baby Boom, an optimistic time. The United States had saved the world from fascism, and now our nation was working to unite former adversaries in the aftermath of war, reaching out

to allies and to former enemies, securing the peace and helping to rebuild a devastated Europe and Japan.

Although the Cold War was beginning with the Soviet Union and Eastern Europe, my parents and their generation felt secure and hopeful. American supremacy was the result not just of military might, but of our values and of the abundant opportunities available to people like my parents who worked hard and took responsibility. Middle-class America was flush with emerging prosperity and all that comes with it—new houses, fine schools, neighborhood parks and safe communities.

Yet our nation also had unfinished business in the post-war era, particularly regarding race. And it was the World War II generation and their children who woke up to the challenges of social injustice and inequality and to the ideal of extending America's promise to all of its citizens.

My parents were typical of a generation who believed in the endless possibilities of America and whose values were rooted in the experience of living through the Great Depression. They believed in hard work, not entitlement; self-reliance not self-indulgence.

That is the world and the family I was born into on October 26, 1947. We were middle-class, Midwestern and very much a product of our place and time. My mother, Dorothy Howell Rodham, was a homemaker whose days revolved around me and my two younger brothers, and my father, Hugh E. Rodham, owned a small business. The challenges of their lives made me

## Conclusion

On voit ainsi que l'on peut comprendre un texte sans comprendre tous les mots et dépasser de cette façon tout blocage ou toute peur face au texte écrit. Le sens ne se joue pas uniquement dans les mots qui constituent le texte. Le changement de rôle (de lecteur à écrivain) oblige l'apprenant à percevoir les stratégies d'écriture mises en place par l'auteur pour parvenir à ses fins (plaire, choquer, surprendre...) et le rôle que ce dernier assigne à son lecteur hypothétique. Il prend conscience qu'il est « manipulé » par le texte et qu'il peut à son tour « manipuler » son propre lecteur (l'enseignant). Son devoir gagne en épaisseur et en

profondeur car il s'agit d'un véritable travail d'écriture et de création et non d'un simple exercice d'expression.

Dans un monde de surconsommation passive porté par des expressions à la mode, l'autonomisation est un exercice difficile. La méthode que nous proposons forme des lecteurs plus critiques mais aussi plus rapides. Percevoir l'impensé pragmatique d'un texte, c'est acquérir des savoir-faire transférables, des stratégies méta-cognitives, qui aideront à la lecture des textes ultérieurs. Nous avons ainsi tenté de démontrer les bienfaits d'une pratique croisée de la lecture et de l'écriture. Ces deux compétences se répondent et se complètent. Les séparer serait se priver d'un travail fructueux qui rejaillit en retour sur les capacités de compréhension. L'écriture est alors une aide précieuse qu'il s'agit donc de repenser dans un cadre pragmatique plus large au centre duquel se trouvent le texte et les contraintes d'ordre varié qui justifient sa forme.

### **Bibliographie**

- BJÖRK, Lennart, Ingegerd BLOMSTRAND, I., Frédéric REGARD et Sylvie REGARD. *Thinking and Writing Processes in English : Manuel d'expression écrite*, Paris : Ellipses, 2007
- CHASE, Stuart. *The Tyranny of Words*. Londres : Methuen, 1950. [1938]
- DEWITTE, Jacques. *Le Pouvoir de la langue et la liberté de l'esprit*. Paris : Éditions Michalon, 2007.
- GARNER, James Finn. *Politically Correct Bedtime Stories*. New York : Macmillan, 1994.
- HUDSON, Thom. *Teaching Second Language Reading*, Oxford : Oxford UP, 2007.
- LECERCLE, Jean-Jacques. *Interpretation as Pragmatics*. Londres : Macmillan, 1999.