AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE DE METZ

DEPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE

ÉCRITURE D'INVENTION, RÉÉCRITURE ET ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

TOME 1

Mes plus chaleureux remerciements vont à André Petitjean pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant de diriger cette thèse, pour ses lectures et ses conseils avisés

J'adresse des remerciements particuliers
à mes élèves du lycée public Saint-Sernin qui m'ont souvent rappelé que le métier d'enseigner est aussi une chance et une joie
à mes collègues et amis qui m'ont apporté leur concours dans la correction et la relecture de mon travail
à Monique Soutoul pour ces longues et passionnantes années de compagnonnage intellectuel, pour son indéfectible soutien et sa stimulante présence.
à Nadine Barrière pour sa disponibilité, son écoute, son patient travail de relecture
à Philippe Jean qui m'a épargné bien des déboires informatiques
à Mélanie Girard qui m'a fait toucher du doigt la complexité de l'enquête statistique
à tous mes amis et proches qui ont mis un point d'honneur à ne pas me divertir mais dont les quelques mots, les quelques attentions ont toujours été le témoignage de leur affectueux soutien
à François sans la présence et la générosité duquel cette recherche n'aurait pas eu la même saveur et à qui je dédie cette thèse

« *La page est un théâtre des métamorphoses* »

Jean Ricardou

SOMMAIRE

SOMMAIRE 4

INTRODUCTION GÉNÉRALE 8

PREMIERE PARTIE 20

INTRODUCTION 20

CHAPITRE I : L'ECRITURE D'INVENTION DANS LES TEXTES OFFICIELS 23

1 - LE CORPUS DE REFERENCE 23

2 - UNE DEFINITION PROBLEMATIQUE DE L'ECRITURE D'INVENTION 24

3 - L'ECRITURE D'INVENTION : UN DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES LECTORALES ET SCRIPTURALES 32

4 - LES DISCOURS DE LEGITIMATION 39

EN GUISE DE CONCLUSION (PROVISOIRE) 45

CHAPITRE II : LES PRATIQUES DECLAREES DE L'ECRITURE D'INVENTION 46

1 - LES DONNEES SOCIO-PROFESSIONNELLES : UNE INDIFFERENCIATION DES PRATIQUES. 48

2 - SOURCES ET FINALITES DE L'ECRITURE D'INVENTION 50

3 - LE POSITIONNEMENT DE L'ECRITURE D'INVENTION DANS LES ENSEIGNEMENTS : EN FIN DE SEQUENCE 60

CONCLUSION 81

CHAPITRE III : L'ECRITURE D'INVENTION AU BACCALAUREAT 83

1 – ÉLEMENTS POUR UNE DESCRIPTION DE L'E.I AUX E.A.F 83

2 - L'ECRITURE D'INVENTION A L'EXAMEN SELON LE TEXTE OFFICIEL 84

3 - ANALYSE STATISTIQUE DES SUJETS 85

CONCLUSION 97

CHAPITRE IV : BILAN CRITIQUE DE L'ECRITURE D'INVENTION 100

1 - UNE RENOVATION DE L'ECRITURE HYPOTHEQUEE 101

2 - L'ECRITURE D'INVENTION : UNE EXPRESSION PROBLEMATIQUE 102

3 - L'ARTICULATION LECTURE/ECRITURE : UNE VALORISATION DES APPRENTISSAGES PAR L'IMITATION 103
4 - DE QUELQUES PROBLEMES SOULEVES PAR L'EXERCICE DE L'IMITATION 105
CONCLUSION 110

DEUXIEME PARTIE 114

INTRODUCTION 114

CHAPITRE V : LA REECRITURE : UN ENJEU LITTERAIRE ET DIDACTIQUE DE L'ECRITURE 117

1 – UNE EVOLUTION DES CONCEPTIONS DE L'ECRITURE ET DE SON APPRENTISSAGE..... 117
2 - LA REECRITURE : UNE OPERATION COMPLEXE AUX MULTIPLES ENJEUX..... 134

CHAPITRE VI : ÉCRITURE D'INVENTION ET REECRITURE EN SEQUENCE 155

1 - QUELLE REECRITURE AU LYCEE ?..... 155
2 - LA REECRITURE EN SEQUENCE..... 165
3 - LES MEDIATIONS DE LA REECRITURE 204
4 - LA R.E.S. ET L'EVALUATION..... 217
5 - LA REECRITURE ET LE RAPPORT A L'ECRITURE 220

TROISIEME PARTIE..... 240

INTRODUCTION : REFLEXIONS LIMINAIRES SUR UNE ETUDE SELECTIVE DE PROTOCOLES DIDACTIQUES ET DE PRODUCTIONS D'ECRITS D'INVENTION..... 240

CHAPITRE VII : LES SEUILS ROMANESQUES..... 247

1 - LA PRATIQUE DE L'IMITATION 247
2 - L'INCIPIT ROMANESQUE 256
3 - ÉCRIRE UN PORTRAIT A LA MANIERE DE BALZAC 268
4 - QUE LE PASTICHE SE TOURNE VERS LE LECTEUR..... 282

CHAPITRE VIII : SCENE D'ENFANCE ET ECRITURE DU « JE » 284

1 - LE PROTOCOLE DE LA REECRITURE EN SEQUENCE : ORGANISATION ET OBJETS DE SAVOIRS ET D'APPRENTISSAGE 285
2 - L'ANALYSE D'UNE PRODUCTION D'ELEVE : LES ECRITS D'ARNAUD 310

CHAPITRE IX : LES VARIANTES DE LA FABLE 339

1 - UNE CONCEPTION DYNAMIQUE DE LA SEQUENCE D'ETUDES LITTERAIRES 341
2 - ANALYSE D'UNE PRODUCTION D'ELEVE 348

CHAPITRE X : LES COMMENTAIRES DE L'ECRIT D'INVENTION 362

1 - L'AUTOCOMMENTAIRE 362
2 - ANALYSE COLLECTIVE D'UN ECRIT D'INVENTION 372
3 - BROUILLON D'ECRIVAIN, ECRITURE D'INVENTION ET CERCLE DE LECTEURS 384

CONCLUSION 407

BIBLIOGRAPHIE 413

INDEX DES AUTEURS 438

TABLE DES SCHEMAS ET TABLEAUX 444

TABLE DES MATIERES 447

TABLE DES ANNEXES……..…. 458

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En termes de pratiques scripturales, les écrits de glose (la dissertation et le commentaire littéraire) sont les représentants par excellence d'une approche raisonnée de la littérature au lycée, caractérisée par la restitution encadrée et formalisée des savoirs de référence littéraires. Exercices canoniques de l'institution scolaire, ils contribuent, dans l'esprit de nombreux acteurs de l'enseignement du français, à la construction identitaire de la discipline « français » au lycée. En ce sens, l'une des innovations majeures des nouveaux programmes (2000-2001) qui consiste à établir de nouveaux équilibres au sein des pratiques scripturales par l'intermédiaire de l'écriture d'invention n'a pas toujours été bien comprise.

En fait, l'écriture d'invention n'est pas, à proprement parler, une création des nouveaux programmes. Si l'appellation est une nouveauté, les écrits scolaires qu'elle désigne ont été, en revanche, pratiqués pour plusieurs d'entre eux au cours des décennies passées et pendant la période plus lointaine de l'enseignement de la rhétorique. Plutôt que d' « innovation », il est sans doute préférable de parler d'institutionnalisation et de réhabilitation d'une pratique existante mais marginale dans les classes de lycée. L'écriture d'invention, dans sa définition et dans les formes textuelles qu'elle investit à présent, a ceci de particulier qu'elle sédimente, sous son nom, un ensemble hétérogène de gestes d'écriture qui sont apparus à différents moments de l'histoire de la discipline et ne partagent pas, de ce fait, les mêmes finalités éducatives, ni les mêmes soubassements idéologiques (Petitjean, 2003).

En effet, après Violaine Houdart-Merot (1998) et André Petitjean (2003), on peut distinguer trois périodes qui ont été régulièrement marquées par des conflits idéologiques

dont les écrits scolaires portent la trace, tant dans leurs positions de domination respectives que dans les valeurs qu'on leur prête.

Il y a eu tout d'abord, au cours du dernier tiers du XIX^{ème} siècle, les années de fondation de l'enseignement de la littérature contre celui de la rhétorique. Or on sait que ce dernier se caractérisait par un enseignement en latin et alliait la connaissance, l'admiration des Anciens et la référence aux auteurs classiques parmi lesquels étaient particulièrement distingués les auteurs du Grand Siècle (M. Jey, 1993). À travers la fréquentation des textes qui étaient l'émanation de l'esprit des Belles Lettres et des valeurs qui font l'homme de culture, l'école remplissait sa mission éducatrice d'édification des consciences et de transmission des valeurs morales, ciment de l'unité nationale. On procèdait à des exercices d'imitation, depuis longtemps éprouvés, responsables du développement d'un art d'écrire, dans le respect du style adapté à la nature des discours des grands auteurs. On accédait à cet art d'écrire grâce à l'application des principes intangibles de la composition rhétorique (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio*) garantissant les exigences classiques de naturel, de clarté et d'équilibre. Les discours reproduits appartenaient aux « petits » comme aux « grands » genres en fonction du niveau de classe. La narration, le portrait, la lettre, le discours oratoire formaient le socle discursif des apprentissages. C'est par imprégnation des modèles que l'élève concevait son écrit, non dans une prétention à l'originalité mais dans une reconnaissance respectueuse des modèles consacrés. Les sujets d'écriture proposés par le maître formaient le matériau de l'invention dont la teneur était invariablement d'ordre moral, historique ou littéraire. L'élève se devait d'être en empathie avec le sujet de son discours, d'adopter une posture de co-énonciateur en parlant comme s'il était le locuteur authentique du discours et de développer une pensée ou des faits édifiants.

Ce modèle normatif de reproduction-imitation a fini par être contesté en raison de son artificialité. La rupture a été officialisée avec l'introduction de la composition française en 1880 qui a supplanté l'exercice de la composition des discours en latin[1]. La dissertation sur des sujets historiques, littéraires ou moraux s'est alors imposée, avec cependant des

[1] A. Petitjean rappelle toutefois que la rédaction en latin n'est pas systématique. Dès les années 1850, les candidats au baccalauréat, par tirage au sort, peuvent composer, soit en français, soit en latin.

soubresauts et des renversements de domination durant la période 1880-1925[2]. Les adversaires de la rhétorique se sont répandus dans de multiples écrits prêtant à la dissertation les qualités (réflexion, faisabilité...) qui faisaient défaut aux amplifications rhétoriques. Il deviendra progressivement évident et reconnu que la dissertation permet d'allier clarté de l'exposé, esprit critique et correction de la langue.

Jusqu'aux années soixante les positions respectives des écrits scolaires n'évolueront pas ou peu. La dissertation et l'analyse littéraire auront imposé « la culture du commentaire » (Charles, 1985) depuis ce moment charnière de refondation de la discipline où la littérature scolarisée est devenue un objet que l'on paraphrase et analyse. La présence hégémonique de la glose ne doit cependant pas faire oublier la persistance, tout au long du vingtième siècle, des écrits d'imitation. En effet, V. Houdart-Merot recense au cours de la période 1925-1960, aux côtés des écrits de commentaire, des discours d'amplification, sous la forme de genres tels que la narration, l'épistolaire et le portrait. Les manuels de littérature ont continué à proposer des sujets d'imitation-amplification, mais dans des proportions significativement réduites[3]. Les années soixante marquent une nouvelle étape dans l'histoire de la discipline. Le système des humanités, fussent-elles modernes, ne résistera ni aux problèmes de la massification scolaire ni aux changements paradigmatiques des théories littéraires susceptibles d'influencer l'enseignement de la littérature. La dissertation, tant vantée contre les exercices de rhétorique, va progressivement entrer dans « l'ère du soupçon ». Seront contestés sa prétention à développer l'esprit critique, son formalisme et dénoncée son infaisabilité par la majorité des élèves. Sous l'impulsion des mouvements pédagogiques tels que « Les Cahiers pédagogiques », les pratiques scripturales des années soixante-dix tendront alors à se diversifier en ouvrant un espace à des exercices d'écriture autres que ceux du commentaire et dont l'enjeu sera d'encourager l'expression et la créativité de l'élève, tout en favorisant la réflexion sur la littérature (G. Idt, 1975).

C'est ainsi qu'on verra se multiplier des activités reposant sur le principe de la manipulation de textes (expansions, transformations...) auquel l'écriture d'invention des

[2] La présentation statistique des sujets du baccalauréat par Martine Jey montre clairement la suprématie progressivement consolidée de la pratique dissertative. (Jey, 1998, pp. 108-110).

[3] Nous faisons figurer en *Annexe 1* (p. 460) les sujets d'imitation-amplification contenus dans le manuel de littérature Castex et Surer (1966).

nouveaux programmes ne manque pas de se référer. On substitue un niveau de langue, un genre, un style à un autre ; on transforme les modes narratifs, qu'il s'agisse de l'ordre, de la durée ou de la fréquence. Ces inventaires d'opérations d'écriture restent silencieux sur les dispositifs didactiques que de telles activités nécessitent mais présentent l'intérêt d'ouvrir la voie à une réflexion sur la place et les fonctions de la créativité dans un enseignement littéraire, sans rejeter les exercices de réflexion. Il reste que l'institution restera sourde à ces innovations et maintiendra la prédominance de la glose, notamment par l'introduction du résumé de texte puis du texte argumentatif dont les contenus porteront tour à tour sur les problèmes sociaux ou éthiques puis sur des objets littéraires.

Il faudra donc attendre l'année 2000 et la refondation des programmes de lycée pour que les propositions de ces années-là trouvent une forme institutionnalisée[4]. Avec l'écriture d'invention, est validée l'hypothèse d'une sédimentation des pratiques scolaires, phénomène analysé par André Chervel (1998). Cet écrit hétérogène sert, en effet, la réhabilitation d'une démarche rhétorique d'imitation de modèles et de reproduction de discours de genre. Les finalités toutefois sont autres et ont perdu leur intention édifiante et morale. À travers lui, ce sont aussi les pratiques expressives, ouvertes à la créativité qui sont rendues possibles, à côté d'exercices plus formels inspirés des théories linguistiques ou de la rhétorique des tropes qui sont proposés avec plus ou moins de bonheur par les manuels.

Diversifier les pratiques d'écriture, aborder le littéraire par le *faire*, renouer avec une tradition rhétorique qui profiterait des acquis les plus récents concernant l'apprentissage de l'écriture sont autant de motifs de légitimation de l'écriture d'invention, relayés par le discours officiel.

Bon nombre de critiques se sont pourtant élevées contre cette « innovation », accusée de dénaturer et d'affaiblir l'enseignement des lettres au lycée (Jarrety, 2000, Joste, 2002). L'analyse développée par Bertrand Daunay (2003) à propos des positions idéologiques

[4] Pendant les années quatre-vingts et quatre-vingt-dix, il n'y a pas de changement notable dans la répartition des écrits au lycée. La dissertation et le commentaire restent les deux piliers de la formation à l'écriture. Notons toutefois que la disparition — regrettable — du résumé finit d'introduire un peu plus de formalisme et de technicisme dans l'approche du texte argumentatif par le biais d'une analyse formelle d'un texte littéraire, assortie d'une production écrite appartenant à un genre littéraire et dont la visée est aussi argumentative.

qui sous-tendent le front de la critique montre bien comment un objet scolaire peut concentrer et radicaliser un conflit de valeurs qui excède l'objet proprement dit et fait de lui le symptôme de positions idéologiques antagonistes. L'officialisation de l'écriture d'invention aurait pour conséquence d'effacer la frontière entre le collège et le lycée, entre un enseignement consacré à la maîtrise de la langue et un autre réservé à la connaissance de la littérature, de rompre aussi la hiérarchie des écrits scolaires. L'imitation et la pratique ludique de l'écriture doivent être contenues aux premiers apprentissages et le commentaire à l'appropriation raisonnée du savoir littéraire. Selon A. Joste (2002), en admettant que l'écriture d'invention ait une légitimité, elle ne peut s'exercer que dans des « exercices de langue », hors du cadre littéraire, dont la langue est d'une autre essence. Elle ne saurait concurrencer les pratiques du commentaire et de la dissertation, seuls véritables exercices capables d'ouvrir les élèves à une connaissance exigeante de la littérature et de participer à une compréhension des textes littéraires.

Que le texte littéraire puisse faire l'objet de détournements, de manipulations, de récritures, cela remet en cause une vision sacralisée des textes littéraires et revient à les instrumentaliser, à les mettre au service du seul développement du savoir écrire des élèves. Il est piquant de constater combien les discours militants réfractaires à la réforme ont exagéré les menaces que cette dernière était censée faire peser sur la littérature et son enseignement. Non seulement, la dissertation n'a pas disparu, mais en plus les textes littéraires sont, dans des proportions encore plus importantes qu'auparavant, au centre de la discipline au lycée.

Nous ne nous reconnaissons pas dans ces propos alarmistes, portés par des jugements hâtifs et péremptoires, éloignés de notre conception de l'enseignement du français. Pour autant, l'écriture d'invention que les instructions officielles définissent et que les épreuves du baccalauréat mettent en œuvre n'est pas exempte de critiques, loin s'en faut. Nous estimons que la mise en application de ce type d'écrit au cours de ces dernières années, son traitement souvent contestable dans les manuels, sa configuration dans les épreuves du baccalauréat ont en effet, par bien des aspects, amplifié les dérives que le curriculum officiel laissait présager.

Premièrement, en faisant du texte littéraire la référence obligée de l'écriture d'invention, on a rendu d'autant plus délicate sa conceptualisation en tant qu'« objet didactique » spécifique. Dès lors, il n'est pas assuré que l'écriture d'invention soit perçue comme un

véritable outil heuristique, fondé sur une articulation dialectique entre la lecture et l'écriture, entre la compétence épitextuelle et la compétence métatextuelle, capable de contribuer activement à la construction de savoirs et de savoir-faire.
Deuxièmement, la part prépondérante de l'argumentation dans les finalités de l'exercice, le formalisme dans la reproduction des discours de genre, l'artificialité des consignes d'écriture décontextualisées qui conduisent à privilégier des techniques narratologiques ou des procédés rhétoriques, déconnectés d'une réflexion sur le sens des écrits produits, ont indiscutablement affaibli la lisibilité et la signification d'une pratique de l'écriture d'invention.

C'est ce que nous tenterons de démontrer dans la première partie de notre thèse, en nous référant aux discours des différents acteurs de la discipline. Nous nous proposons de conduire, tout d'abord, une analyse du discours officiel, en nous appuyant sur trois sources principales : les *Instructions Officielles* (I.O.), les *Accompagnements des Programmes* (A.P.) qui explicitent les choix de la réforme et livrent des recommandations en vue de son application, enfin les commentaires des concepteurs des programmes et des représentants de l'institution, développés dans les revues pédagogiques ou didactiques. Nous poursuivons l'examen de cet écrit scolaire par la présentation statistique d'une étude réalisée sous la forme d'un questionnaire auquel ont répondu plus de cent professeurs de français. La synthèse de leurs réponses livre des hypothèses intéressantes sur la façon dont l'écriture d'invention est appliquée dans les classes de seconde et de première. Il nous est toutefois apparu qu'un panorama critique de cet objet scolaire demeurerait incomplet, en l'absence d'une lecture des sujets d'invention, conçus, chaque année, dans le cadre des épreuves anticipées de français du baccalauréat. En effet, l'observation de plus de cinquante sujets nous semble un bon indicateur des évolutions qu'a connues un écrit scolaire depuis sa conception et de la stabilisation d'une forme qui exerce finalement une influence déterminante sur les pratiques de classe et sur la compréhension que les professeurs et les élèves ont de l'écrit d'invention.
L'examen approfondi de l'écriture d'invention débouche sur le constat de déficiences que l'on trouve à l'origine même de la configuration officielle de cet écrit et qui fonde, en grande partie, la modélisation de l'écriture d'invention que nous développons dans la seconde partie de notre thèse.

Premièrement, nous estimons que cet écrit, comme tout autre objet d'enseignement, fait système et devient intelligible dans un contexte d'apprentissage. La productivité d'un écrit n'est pas uniquement déterminée par ses propriétés intrinsèques ; son positionnement vis-à-vis des autres activités importe tout autant ; son mode d'incorporation à un projet d'enseignement englobant garantit ou non une exploitation optimale de ses potentialités de formation. L'élaboration didactique d'un savoir — issu de pratiques sociales de référence comme la production de discours de genre — implique une chaîne de solidarités entre les différentes activités disciplinaires. L'écriture d'invention n'est certes pas un objet isolé ; le texte officiel insiste sur la nécessité du lien entre un texte-source et un écrit d'invention. Mais une telle affirmation ne remet pas en question l'organisation générale d'une séquence d'apprentissage et n'implique pas de revoir la responsabilité de chacune des sous-matières et activités du français dans la construction des savoirs et des savoir-faire. Autrement dit, nous avançons l'hypothèse que l'introduction de l'écriture d'invention au lycée aurait dû conduire à une réévaluation des interactions lecture/écriture et à une remise en question plus générale des dispositifs d'apprentissage généralement observés.

Deuxièmement, le constat d'une stabilité dans l'organisation des enseignements est la conséquence d'une conception inchangée des fonctions de l'écrit au lycée. Un parallèle peut être établi entre les finalités des écrits de glose et celles des écrits d'invention. L'écrit remplit d'abord une mission d'évaluation des savoirs acquis et bien plus rarement un rôle de construction et de développement du savoir-écrire. En limitant l'exercice de l'écriture d'invention à une fonction d'évaluation sommative, on escamote ses autres potentialités, au premier rang desquelles la fonction heuristique du développement de la compétence scripturale, ignorée par les préconisations officielles.

Dès lors, comment concevoir une approche différente de l'écriture d'invention qui puisse répondre à la faiblesse de sa configuration didactique, conjuguée à une vision restreinte des fonctions de l'écriture ? C'est, dans une large mesure, le sens donné à notre recherche. Sur la base d'expérimentations empiriques menées avec des classes de seconde et de première, nous proposons une modélisation de la pratique d'écriture d'invention, soutenue par une double référence théorique : d'une part, une approche socio-constructiviste de la compétence scripturale, d'autre part, une conception des processus d'écriture inspirée de la génétique textuelle. Schématiquement, nous pouvons d'ores et déjà avancer que l'écriture d'invention s'inscrit dans une programmation de séquence et

repose sur la réécriture du texte d'élève. Cette rupture avec la pratique dominante de l'écrit unique, généralement positionné en fin d'apprentissage et évalué comme un objet de synthèse des acquisitions littéraires et langagières, a plusieurs implications. Celles-ci peuvent être réparties en fonction des différents pôles qui entrent dans la composition d'un système didactique.

Du point de vue de l'activité enseignante, compte tenu du fait que l'écriture d'invention est envisagée comme la mise en œuvre de savoir-écrire décomposables, faisant appel à un ensemble de compétences de nature et de complexité variées, on assiste à un réaménagement des habitus professionnels. Le principe d'un étalement temporel de l'activité scripturale modifie la fréquence, la nature et le rôle des interventions professorales. La centration sur les processus d'apprentissage appelle une série de gestes et de procédures, sur l'initiative de l'enseignant : retenons pour l'instant une diversification des modalités d'interaction lecture/écriture, la mise en place d'évaluations diagnostique et formative, le recours à des interactions de tutelle qui sont « *les moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui* » (Bruner, 1983, p. 261), la mise en œuvre de situations de remédiations, d'interactions entre pairs.

Du point de vue des acquisitions des savoirs et savoir-faire, la réécriture engage une réflexion par le *faire*, sur la valeur du signifiant, sur la combinaison des composantes du discours dans la construction de la signification. Toute intervention sur la forme, pour peu qu'elle ne se limite pas à une phase de correction morpho-syntaxique, est susceptible de réorienter la réception du texte et de ménager de nouvelles strates de sens. L'activité de fictionalisation, à laquelle nous réservons une place importante dans nos recherches, se développe à travers un processus de transformation ou de transposition de la matière textuelle initiale. Par ailleurs, le développement de la compétence langagière constitue un objectif central de l'écriture d'invention. Couplée à une conscientisation progressive des enjeux et des contraintes de la communication fictionnelle, par le jeu de la réécriture différée, cette compétence n'est pas nécessairement indexée à la notion d'amélioration. Nous préférons à cette dernière la notion de variation, plus adaptée pour rendre compte des ressources de la réécriture dans un projet d'écriture dynamique et évolutif (Herschberg Pierrot, 2005).

Du point de vue des représentations et des postures de l'apprenant vis-à-vis de la pratique scripturale, nous avançons l'hypothèse que la réécriture permet de construire une posture

d'auteur, conscient des effets pragmatiques que les différents états d'écriture provoquent, et de faire évoluer ses représentations concernant les processus de l'écriture. Introduire une régularité de la réécriture nous semble, en effet, un moyen pertinent pour interroger certains dogmes, largement partagés par les élèves de lycée.

- un dogme conceptuel qui réduit l'écriture à un objet de médiation, au service de l'expression et de la représentation.

- un dogme cognitivo-scriptural qui entérine l'idée que la pensée précède l'écriture et que l'écriture n'est qu'une opération de mise en mots d'un déjà-là, préconçu intellectuellement.

- un dogme esthétique qui reconnaît les qualités formelles d'une production écrite en fonction de critères normatifs qui fondent le bien-écrire.

- un dogme artistique qui interprète la singularité, l'originalité d'un écrit comme étant l'expression du don et de l'inspiration, et non le résultat d'un travail et des influences intertextuelles[5].

- un dogme téléologique qui valorise le produit achevé et moins le processus de génération de l'écriture.

L'ensemble de ces réflexions, articulées autour de la notion de réécriture, forment le substrat théorique et didactique qui justifie un autre positionnement de l'écriture dans l'enseignement de la littérature au lycée. « La réécriture en séquence » (R.e.S.) est l'expression que nous avons retenue pour désigner l'approche pragmatique de l'écriture d'invention que nous défendons. La deuxième partie de la thèse en énumère les principes et décrit au préalable les sources théoriques dont ils s'inspirent, en réservant une attention particulière à la génétique textuelle et aux conceptions de la réécriture. La troisième partie en présente les applications pratiques, à travers une série d'expérimentations effectivement réalisées dans des classes de seconde et de première, entre les années 2001 et 2005. Les formes narratives et les genres de la fiction sont majoritairement représentés. Sont abordés le récit et le portrait romanesques, le récit autobiographique et le récit dans

[5] Mais comme le fait remarquer C. Barré-de Miniac, une conception innéiste de l'écriture demeure tenace dans l'esprit des apprenants ; ainsi « *un élève interviewé à l'issue d'une année d'atelier d'écriture peut tout à la fois lister les apprentissages qu'il a réalisés en matière d'écriture de texte et parler en terme d'inspiration ou de don lorsqu'on l'interroge sur ses résultats ou sur les éventuelles difficultés qu'il a rencontrées.* » (2000, pp. 123-124).

l’apologue. Il y a des raisons circonstancielles à cette homogénéité, des positionnements clairs par rapport aux autres usages de l’écrit d’invention, notamment dans les apprentissages de l’argumentation, que nous ne traitons pas comme tel dans notre thèse. Mais cela s’explique aussi par la volonté de resserrer la cohérence du propos didactique que nous développons. En effet, si le récit, fictionnel ou non, et les différentes séquences qui le composent sont aussi présents dans les protocoles analysés, c’est parce que nous avons souhaité aller aussi loin que possible dans la réflexion sur la diversification des modalités de son écriture et sur les points de convergence susceptibles de poser les bases d’une didactique du récit au lycée.

Une analyse de productions d’élèves vient compléter l’exposé des dispositifs. Elle est utile, non seulement pour des raisons évidentes d’appréhension concrète d’une activité scolaire, mais aussi pour soutenir l’idée que les textes d’élèves sont plus que l’exécution d’une consigne et ont une valeur qui mérite d’être remarquée.

PREMIERE PARTIE

L'ECRITURE D'INVENTION : DEFINITIONS ET MISES EN ŒUVRE D'UN OBJET SCOLAIRE AU LYCEE.

PREMIERE PARTIE

INTRODUCTION

L'entrée de l'écriture d'invention dans les programmes de lycée est exemplaire des tensions auxquelles est soumis un nouvel objet d'enseignement ou la révision d'un domaine disciplinaire. Cela tient à la singularité discursive des textes officiels dans lesquels A. Petitjean reconnaît, au-delà du caractère énonciatif hétérogène, l'exercice imposé du compromis :

> *« Les textes officiels sont, en France, écrits à plusieurs voix et résultent de compromis entre des intérêts conflictuels et des positions divergentes sur la discipline. Les réflexions et les propositions s'élaborent dans des lieux différents (Cabinet du Ministre, Inspection Générale, Commissions…) et en fonction d'agents noosphériques*[6] *hétérogènes (Corps de l'Inspection, universitaires, professeurs des classes préparatoires aux grandes Écoles, membres d'association de spécialistes, enseignants du terrain…). »* (1998a, p. 10).

Les versions successives des programmes vont révéler cette recherche du compromis qui tend à réduire la valeur novatrice portée initialement par l'introduction d'un nouvel objet scolaire, même si dans le domaine scolaire « novation » n'est pas forcément une vertu cardinale en soi. Nous verrons justement comment l'écrit d'invention a vu se réduire, au fil des états du discours officiel, le potentiel de créativité qui devait le distinguer des autres écrits.

Rappelons par ailleurs que l'élaboration des nouveaux programmes de lycée s'est faite dans un contexte polémique, suscitant des prises de position divergentes de la part des

[6] Le terme de « noosphère » est retenu par Yves Chevallard (1985/1991) pour désigner l'ensemble des agents associés, à un titre ou à un autre, à l'élaboration du discours didactique présent dans les programmes officiels, les documents d'accompagnement, les manuels scolaires, les revues professionnelles spécialisées.

différents acteurs du système éducatif, plus largement des membres de la société civile (intellectuels, écrivains). Ces débats ont mis en lumière les enjeux non seulement didactiques, mais aussi politiques et éthiques d'une reconfiguration de l'enseignement du français[7]. Dans le cas particulier de l'É.I., les argumentaires défendant ou non le bien fondé de son introduction ont montré qu'un renouvellement des pratiques d'écriture mettait aussi en jeu des conceptions de la littérature et de ses modes de réception en situation scolaire, les finalités de la discipline français au lycée et plus largement une ébauche de son avenir.

Le chapitre 1 de la première partie examine l'É.I. sous l'angle de ses référents théoriques, de ses finalités et de son encadrement didactique. L'exposé s'emploie à décrire les constituants de cet écrit scolaire tels qu'ils sont présentés par la lettre du programme ; cependant, nous avons jugé préférable d'introduire dans le cours de l'analyse un point de vue critique quand cela s'imposait. La configuration de l'É.I. telle qu'elle se dessine dans les différents textes officiels est en effet déterminante et explique, à bien des égards, les ambiguïtés et les interrogations qu'elle ne manque pas de susciter dans le cadre de ses différentes applications.

Les chapitres 2, 3 et 4 abordent l'exercice pédagogique de l'É.I. dans les classes et son statut d'écrit d'évaluation au baccalauréat. Nous montrons dans un premier temps, en prenant appui sur des sources officielles et des manuels scolaires antérieurs à la réforme des programmes actuels de français, que l'exercice prolonge et actualise des pratiques d'écriture qui ont existé au lycée au cours des dernières décennies.

Le chapitre 3 aborde la question des pratiques déclarées des enseignants à travers l'analyse quantitative et qualitative d'un questionnaire diffusé essentiellement dans les lycées de l'Académie Midi-Pyrénées. Les données statistiques sont réparties en quatre rubriques : les sources des sujets d'É.I., les finalités de cet écrit, sa place dans la séquence d'étude littéraire, enfin l'étayage pédagogique élaboré pour conduire sa réalisation.

[7] Citons pour exemples les contributions d'écrivains, de professeurs et d'animateurs d'atelier d'écriture réunies sur le site www.remue.net, animé par François Bon, le collectif de professeurs « Sauver les lettres » et son site internet, www.sauv.net, l'article collectif « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle » paru dans le journal *Le Monde* daté du samedi 4 mars 2000, la critique d'Alain Finkielkraut dans son ouvrage *L'imparfait du présent*, Gallimard, mars 2002, pp.184-188, enfin le débat entre Agnès Joste et Alain Viala dans *Le Monde de l'éducation*, n°312, mars 2003.

Nous terminons l'examen des applications effectives de l'É.I. par la présentation des sujets d'examen du baccalauréat depuis l'entrée en vigueur des nouvelles modalités des épreuves en 2002. Ce relevé exhaustif nous permettra d'apprécier l'impact significatif de l'épreuve terminale sur les apprentissages, tant du point de vue des formats textuels requis par l'É.I. que des finalités de l'exercice. L'occasion nous sera alors donnée de poser la délicate question de l'évaluation de ce type de sujet ; nous nous appuierons pour cela sur des copies d'examen qui illustrent de façon éloquente les ambiguïtés de son évaluation.

En nous appuyant sur ces différents terrains d'investigation, nous examinons tour à tour la façon dont la lettre du discours officiel détermine la mise en œuvre de l'É.I., engendre des phénomènes de ritualisation des pratiques qui ont pour conséquence d'infléchir la conception de cet objet d'enseignement. Après cinq années de redéploiement du programme de français au lycée, l'É.I. a reçu des influences non négligeables qui ont tracé d'autres contours de sa définition ou du moins privilégié des modalités et des finalités d'écriture contre d'autres possibles. C'est ce que nous démontrerons dans le chapitre de clôture de cette première partie, en rassemblant dans une perspective critique les différents aspects problématiques de la notion.

CHAPITRE I :

L'ECRITURE D'INVENTION DANS LES TEXTES OFFICIELS

1 - LE CORPUS DE REFERENCE

Le corpus est constitué en premier lieu par les programmes diffusés dans le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale et ayant fait l'objet de plusieurs versions :

- 1999 : (BO HS n°6 du 12 août 1999) parution du « nouveau programme applicable à compter de l'année scolaire 2000-2001 » valable pour la classe de seconde. (MÉN, 1999).

- 2000 : (BO HS n°6 du 31 août 2000) parution du « programme applicable à compter de l'année scolaire 2000-2001 » ; il annule le texte précédent. (MÉN, 2000).

- 2001 : (BO n°28 du 12 juillet 2001) parution du programme définitif, annulant les précédents et présentant les contenus de programme de la classe de première. (MÉN, 2001a).

- Nous nous référons aussi à la présentation de l'É.I. dans le cadre des épreuves écrites au baccalauréat (BO n°26 du 28 juin 2001) (MÉN, 2001b).

Nous disposons par ailleurs d'un document nommé *Accompagnements des programmes* (A.P.) (MÉN, 2001c) dont des versions similaires ont paru à l'occasion de la refonte des programmes de collège, progressivement appliqués à partir de 1996 (MÉN, 2005). Ce document, sans avoir la valeur prescriptive des programmes parus au Bulletin officiel, constitue un apport utile dans une perspective de compréhension des motifs de l'insertion de l'É.I. dans un programme d'enseignement général ; il remplit en outre une fonction méthodologique par la description qui est faite des modalités d'application de ce genre

d'écrit scolaire[8]. Signalons que ce document a été livré une première fois en 2000 (21 septembre 2000), avec une mention signalant son statut évolutif ; la seconde version est parue en 2001.

Ajoutons pour compléter ces archives les propos de nature officieuse tenus par les concepteurs des programmes et relayés par les revues pédagogiques consacrées à l'enseignement des lettres et du français (*L'École des lettres, Le Français aujourd'hui*) ou aux recherches en didactique (*Enjeux, Pratiques*). Nous avons jugé utile de nous référer à ces discours en complément de la lecture des textes officiels, dans la mesure où ils apportent des éclairages supplémentaires, notamment au niveau des raisons invoquées pour légitimer l'introduction de l'É.I. au lycée.

2 - UNE DEFINITION PROBLEMATIQUE DE L'ECRITURE D'INVENTION

2.1. Invention, imagination, création

Écriture d'invention : le mot « invention » désigne étymologiquement l' « action de trouver, découvrir », la « découverte », la « faculté d'invention » ; il est « un emprunt ancien au latin classique *inventio* » (Rey, 1994, Tome 1, p. 1049). À l'appui de cette première acception, nous pouvons convenir que toute composition scripturale contient une part d'invention, imputable au scripteur, à sa part d'initiative personnelle dans l'écriture. Il y a ainsi de l'invention dans la dissertation, ce que reconnaît d'ailleurs A. Viala :

> *« Pour moi, une dissertation bien faite est un magnifique exercice d'invention. Au bon sens du terme. On a produit un texte, on a fabriqué quelque chose de nouveau à partir de*

[8] Dans une note d'avertissement liminaire, il est précisé que « *ce document a pour buts :*

- d'expliciter les textes de programmes à l'intention des professeurs, chaque fois que nécessaire, en particulier pour les aspects les plus nouveaux des programmes 2000-2001 ;

- d'établir un consensus sur les contenus les mieux appropriés à l'acquisition des connaissances et à la formation de la pensée des élèves, tout en respectant la liberté pédagogique des professeurs. En effet, le programme donne aux professeurs le choix des textes et des œuvres qu'ils font étudier à leurs élèves, en fonction du projet pédagogique de la classe. » (MÉN, 2001c, p. 5).

> *différentes données. Je veux dire par là qu'il s'agit bien d'un processus d'invention, c'est-à-dire de mise en place d'éléments de façon nouvelle. On ne fait pas surgir ex nihilo quelque chose, mais on travaille l'ordre des choses que l'on connaît. »* (1999-2000, p. 24).

Ailleurs, le même auteur procède à un autre rapprochement entre l'É.I. et la dissertation, en suggérant que l'une et l'autre peuvent donner lieu à une confrontation d'idées dans le cadre d'une délibération : *« Les exercices correspondants peuvent être le débat oral, la composition d'un dialogue à l'écrit, et la dissertation. Les nouveaux programmes préconisent un développement de la délibération. »* (2001a, p. 49).

Prise au sens large, la notion d'écriture d'invention serait recevable dès l'instant où il y a production d'un écrit nouveau à partir de matériaux existants ; or nous verrons que la généralisation appelle des réserves si l'on admet que soient reconnues à l'É.I. non seulement une identité singulière en tant qu'objet d'apprentissage mais aussi des procédures spécifiques de mises en œuvre didactiques.

Toutefois et dans la logique de ce qui précède – à savoir l'indispensable association de l'É.I. à quelque élément qui d'une certaine façon le suscite (il s'agit le plus communément d'un texte mais l'image peut aussi remplir cette fonction) – il est précisé avec force que la notion « d'invention » n'est pas superposable à celle de « création », pas plus qu'il ne convient de confondre « invention » et « imagination ». Si cette dernière intervient à un moment de l'activité rédactionnelle, c'est en tant qu'effet produit par un travail sur la langue et un réinvestissement des lectures supposées favoriser son développement. Les A.P. apportent la précision suivante :

> *« L'invention n'est pas un exercice sauvage de l'imagination et ce n'est pas l'imagination des élèves qu'il s'agit d'y évaluer : elle consiste, bien plutôt, à construire et nourrir l'imagination par l'exploration des mots et des textes. Elle n'est pas davantage créativité sauvage, mais apprentissage de ce que toute rédaction comporte d'exigences. »* (MÉN, 2001c, p. 91).

Les I.O. qui présentent les épreuves anticipées de français vont dans le même sens d'une conception très encadrée de l'É.I., puisqu'il est affirmé qu'« *en aucun cas, on ne demande le jour de l'examen, l'écriture de textes de pure imagination, libre et sans contrainte.* » (MÉN, 2001b). Il s'agit à l'évidence de tenir à distance toute interprétation qui assimilerait écriture d'invention et écriture créatrice. Or, cette distinction n'a pas d'emblée été marquée. Qu'on se reporte à la première version du programme de Seconde où l'on peut lire :

> *« Pour donner une culture active, l'enseignement du français au lycée doit privilégier […] des activités de production écrite et orale, faisant une large place à l'écriture d'invention et d'imagination. »* (MÉN, 1999).

Comme le montre l'analyse de Marie-France Bishop (2005), le terme d'invention ne réfère pas à son sens commun et ne doit pas prêter à un quelconque rapprochement avec l'écriture du texte libre dont Célestin Freinet avait assuré la promotion dès les années 1920. Contre un apprentissage contraint de l'écriture défavorable au développement harmonieux des facultés spontanées de l'enfant, C. Freinet défendait le point de vue selon lequel *« un texte libre doit être vraiment libre. C'est-à-dire qu'on écrit quand on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume ou le dessin ce qui bouillonne en nous. »* (Freinet, cité par Bishop, 2005, p. 145).

Certes, l'expression libre de l'élève s'exerce dans un cadre communicationnel scolaire, celui du journal de classe ou de la correspondance, et possède de ce fait des contraintes institutionnelles. Néanmoins, l'invention dans l'écriture sollicite ici la part singulière de l'élève, affranchie de la nécessité de se conformer à un modèle ou à une consigne externe.

En revanche, l'invocation de l'imagination ou de la créativité est fortement modalisée dans le cas de l'É.I. ; cette défiance plusieurs fois réitérée à l'encontre de cette composante de l'écriture est une forme de réponse plausible à ceux qui se sont alarmés d'une entrée incontrôlée de la liberté de création dans le cours de français[9]. Quand H. Mitterand (2005) estime que le lycée doit se consacrer à la formation critique et réflexive et laisser les pratiques créatives à la sphère privée du lycéen, il traduit assez bien une conception clivée des apprentissages du français entre le rôle dévolu aux classes de lycée et celui, implicite, réservé au niveau du collège. Au lycée, une imprégnation par la lecture des œuvres patrimoniales, une sanctuarisation de la littérature et l'exercice de la glose ; au collège, la pratique de la production textuelle dans la diversité générique des discours sociaux et littéraires, et cela dans le cadre d'un enseignement de la langue (Daunay, 2003). Les nouvelles I.O., sans reproduire totalement ce clivage collège/lycée, continuent de dévaluer la place accordée à la créativité au lycée.

[9] Depuis la fin des années quatre-vingts, les notions de créativité et d'imaginaire ont été peu ou prou écartées de la réflexion sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture, au bénéfice des approches textuelles, discursives, cognitivistes, socio-culturelles. (*Cf.* Y. Reuter, 1996a)

2.2. L'invention, un art d'écrire

Incapables de trancher dans ce débat, les responsables des A.P. proposent une définition de l'É.I. qui emprunte à la rhétorique classique une assise conceptuelle de l'écriture et un cadre de légitimation.

Moins innovante qu'il n'y paraît de prime abord, l'É.I. s'inscrit donc dans la tradition des exercices rhétoriques qui a marqué profondément l'enseignement au XIX^{e} siècle et qui s'est maintenue ensuite à l'école bien que la dissertation l'ait officiellement supplantée. Lettres, portraits, discours oratoires sont présents régulièrement au cours du XX^{e} siècle ; encore récemment, les sujets du baccalauréat ont parfois proposé la rédaction d'une argumentation sous la forme d'un dialogue, d'un discours. Par ce retour, on préconise une double approche des textes, poétique et rhétorique, en réception comme en production, que ce soit pour qualifier le recours aux procédés de composition des discours de genre, aux stratégies énonciatives d'expression d'une opinion, ou encore aux moyens de produire des effets d'émotion.

Le texte officiel affirme aussi qu'il cherche à contrecarrer l'hégémonie de *« la culture du commentaire »*, pour reprendre l'expression de Michel Charles (1985, p. 12), telle qu'elle s'exerce à travers la dissertation et le commentaire composé. Le discours officiel insiste sur ce point, fait le constat de la menace de disparition d'une *« écriture ouverte à une dimension d'autonomie »*, et juge qu' *« historiquement, il y va donc d'un équilibre en fonction des finalités générales du cours de français »* (MÉN, 2001c, p. 90). Cette préoccupation est manifestement partagée par l'ensemble des responsables des programmes et à maintes reprises relayée dans les discours périphériques[10]. Nous voici donc bien éloignés du jugement de Roland Barthes qui affirmait avec justesse en 1980 : « Comme on le sait, il n'y a plus de *Rhétorique,* c'est-à-dire d'*art enseignable* (de *Technè*) de *parler en vue de certains effets* : le langage n'est plus concevable comme dispositifs d'effets. » (Barthes, 2003, p. 355).

[10] On pourra se reporter aux déclarations de Marc Baconnet, (1999-2000, p. 14), d'A. Viala, (1999-2000, p. 29 et 2001, p. 18), d'A. Petitjean, (1999-2000, p. 59), de Katherine Weinland, (1999-2000, p. 112) ; d'A. Petitjean et d'A. Viala, 2000a, p. 27).

Peut-on dire que la référence à la rhétorique suffit à spécifier l'É.I. ? Sans doute pas, si l'on songe que les différentes étapes de production du modèle rhétorique (*inventio, dispositio, elocutio*) peuvent valoir pour tout type de discours. La dissertation s'accommode fort bien de l'*inventio*, le commentaire suppose l'adoption d'une *dispositio.* D'autres critères de distinction sont donc nécessaires ; ils sont à chercher du côté d'un essai de catégorisation textuelle et générique.

2.3. Le double statut textuel de l'écrit d'invention

Les I.O. ont la particularité de restreindre la présentation des notions enseignables à l'énoncé de leurs principes généraux. Elles s'abstiennent volontairement de tout développement à caractère prescriptif qui les engagerait alors dans l'exposition d'orientations pédagogiques et didactiques, nécessairement partiales, contingentes et révisables. En outre, parce qu'elles ont une valeur informative et qu'elles s'adressent à l'ensemble des acteurs du système éducatif et plus particulièrement aux professeurs responsables de leur mise en œuvre, elles imposent à ses rédacteurs une objectivité qui se traduit notamment par un emploi d'énoncés généralisants et une neutralisation des modalités énonciatives[11]. Nous avons affaire, selon les termes d'A. Petitjean (1998a), à *« un curriculum formel qui configure virtuellement la discipline par l'intermédiaire de combinaisons plus ou moins solidarisées de finalités, d'objectifs, de savoirs à enseigner, d'activités et de démarches, de méthodes et de modes d'évaluation. »* (p. 10).

Dans le cas particulier de l'É.I., on constate qu'il s'agit d'un exercice ou d'une activité dont le statut est pour le moins incertain. Qu'on en juge, l'écrit d'invention est pour une part opposé à d'autres types d'écrits, selon un principe de catégorisation, d'emblée problématique, et qui semble être plutôt d'ordre fonctionnel. On distingue :

> *« - des écrits d'argumentation, en relation avec les textes et les œuvres étudiés ;*
>
> *- des écrits d'invention, en liaison avec les différents genres et registres étudiés ;*

[11] Dans son analyse du discours des Instructions Officielles, Marie-Anne Paveau observe qu'un des principes de fonctionnement discursif de ce type d'énoncé réside dans le fait que le « *sujet communiquant n'apparaît pas comme sujet énonciateur, ses marques énonciatives sont effacées car il s'agit d'un sujet collectif qui, (…) doit produire la parole dans une désincarnation qui assure son universalité.* » (Paveau, 1999, p. 13).

> *- des écrits fonctionnels, visant à fixer et restituer des connaissances. »* (MÉN, 2001a).

On oppose ici les écrits selon qu'ils exposent une opinion, qu'ils relèvent de l'invention et que l'on serait tenté d'assimiler à la fiction, ou qu'ils transcrivent des savoirs (prise de notes, résumé documentaire etc.). Cette classification est source de confusion : un écrit d'invention peut présenter une visée ouvertement argumentative, que l'on pense, par exemple, au dialogue romanesque ou théâtral mettant en présence deux thèses opposées ou à une lettre développant une opinion. Cette éventualité est d'ailleurs introduite dans les I.O. de première :

> *« - écrits d'invention, en liaison notamment avec les différents genres et registres étudiés ; lecture et écriture sont associées dans les travaux de réécriture qui contribuent à une meilleure compréhension des textes ; on fait apparaître les liens entre invention et argumentation. »* (MÉN, 2001a).

Ailleurs, c'est le critère des relations textuelles qui est convoqué pour justifier l'élargissement des formes discursives possibles de l'É.I. mais qui, du même coup, ne facilite pas la recherche d'une catégorisation opératoire. Dans un premier temps de sa conceptualisation, il semble bien que l'on ait mis l'accent sur sa qualité hypertextuelle. Les A.P. sont à ce propos explicites :

> *« Cette pratique se fait toujours à partir de textes lus. Elle contribue à une meilleure compréhension des textes lus parce qu'en imitant, transformant et transposant les modèles qu'ils y observent, les élèves se les approprient et peuvent être davantage sensibles aux particularités de style, de genre et de registres. Elle participe ainsi de l'étude littéraire. Elle appelle donc la présence d'une « bibliothèque » de textes à reprendre ou à imiter, ou desquels s'inspirer plus souplement. »* (MÉN, 2001c, p. 92)

L'É.I. s'élabore sous le contrôle d'un texte-source, classé comme littéraire, lequel constitue le matériau qui fournira l'*inventio* du projet rédactionnel. Au cœur de l'activité de l'É.I. résiderait alors le travail de mise en mots qui appartient plus précisément au domaine de l'*elocutio.* Cette opération appelle l'interrogation suivante de B. Daunay (2005) :

> *« Il y a lieu de se demander si ce n'est pas de fait l'elocutio qui dominera dans les nouveaux exercices : cf. la tendance générale de la formation de l'élève selon Genette (1969, p. 26 sq.) qui montre que ce qui dominait au XIX^e^ siècle est l'elocutio, non l'inventio. Cela serait une conséquence logique du fait que le travail d'invention ne porte que sur une imitation ou transformation de textes lus. »* (p. 28).

L'observation vaut pour la configuration de l'É.I. en classe de seconde, et encore partiellement. En effet, à côté des exercices de réécriture, est signalée la possibilité

d'écrits en relation avec un genre littéraire étudié dans un corpus de textes d'auteurs ou une œuvre intégrale, pour la réalisation desquels l'élève dispose d'une autonomie accrue :

> *« La reprise d'un genre associé à un registre peut consister à écrire une saynète comique, ou à utiliser le registre épique ou le registre tragique pour évoquer un événement, voire aller jusqu'à faire écrire une nouvelle fantastique. L'écriture d'une nouvelle est accessible aux élèves de seconde, en relation avec l'étude des genres narratifs. »* (MÉN, 2001c, p. 92).

On voit que la relation hypertextuelle s'estompe au profit d'une relation architextuelle ; l'É.I. doit ici respecter un certain nombre de critères d'identification génériques, tout en disposant d'une liberté élargie dans la gestion du matériau idéel et verbal. Dans un cas comme dans l'autre, que la production soit contrainte par le texte dont elle s'inspire directement ou qu'elle soit libérée du cadre de la transposition, on peut reconnaître que nous ne sommes pas dans la perspective d' *« un texte qui en glose, commente, discute un autre »* (MÉN, 2001c, p. 89). Dans cette dernière hypothèse, nous serions dans le cadre d'une production métatextuelle, dont il est dit, à plusieurs reprises, qu'elle représente l'exact opposé de l'É.I..

On croyait tenir là un mode de classification clair de l'É.I., mais il n'en est rien. En effet, la possible qualité argumentative de l'écrit d'invention déjoue cette catégorisation et empêche de voir dans la notion d'hypertexte un mode définitoire stable et satisfaisant. C'est que l'É.I. se spécialise, particulièrement en classe de première, dans l'apprentissage de genres de discours (lettre, dialogue, discours oratoire, article) qui ont vocation à restituer, discuter, commenter des savoirs littéraires qu'un corpus de textes aura, dans une phase d'analyse, permis de construire. C'est ainsi qu'en évoquant les visées du théâtre de Molière, au service du divertissement ou d'une morale, A. Viala justifie la possibilité d'un recours soit au dialogue qui verrait s'affronter deux thèses, forme relevant de l'É.I., dans le cas où l'élève ferait le choix de maintenir en équilibre les deux lectures ; soit à la dissertation dans l'hypothèse où l'élève se sentirait en mesure de trancher (2001b, p. 18). La porosité des frontières entre dissertation et É.I. est d'ailleurs soulignée par les A.P. :

> *« la dissertation et l'écriture d'invention ne sont pas dans un rapport d'opposition ou d'exclusion mais de liaison et de complémentarité. La dissertation littéraire, quand elle porte sur un ensemble d'œuvres, se rapproche du débat d'idées qui peut donner matière à un essai, voire à un dialogue. (…) Aussi convient-il de faire percevoir aux élèves que l'une et l'autre formes d'écriture participent au même travail de construction d'une façon d'exprimer son point de vue, par une argumentation de conviction dans un cas (la dissertation), par une argumentation de persuasion ou une mise en images dans l'autre »* (2001c, pp. 94-95).

Dans l'esprit des concepteurs du programme, on comprend alors que la notion très ouverte et souple de l'essai peut prendre la forme de la dissertation ou de l'écrit d'invention. On verra, au cours de la présentation des sujets des É.A.F., combien cette filiation de l'É.I. devenant la règle majoritaire des propositions d'écriture exclut tout écrit hypertextuel, et dans une moindre mesure les genres non spécifiquement argumentatifs. Le concept d'É.I. résiste à l'établissement d'une définition homogène, capable de rendre compte de l'ensemble de ses réalités discursives. À la dimension hypertextuelle relevée par Y. Reuter, affirmant qu'*« il s'agit d'une production d'écrits, sollicitée par l'enseignant, via des consignes explicites, transformant des textes littéraires et devant manifester la compréhension qu'ont les élèves de ces textes. »* (2005a, p. 10), il convient d'ajouter les deux autres modalités possibles : d'une part, l'écriture sous contraintes de textes typologiquement variés (narration, description, dialogue…) et situés dans un genre littéraire ; d'autre part, des écrits critiques exposant des savoirs sur une question d'ordre littéraire et développant explicitement un point de vue. Compte tenu de ces palinodies définitionnelles successives, on rejoint B. Daunay quand il parle *« d'une véritable indécision sur le statut exact de la notion d'écriture d'invention. »* (2005, p. 29).

En fait, dans un souci de clarification, sans doute eût-il été préférable de marquer plus nettement les identités distinctes de l'É.I., dont certaines formes entretiennent finalement plus de liens avec les écritures de la glose qu'avec une pratique du texte littéraire. En alignant l'É.I. sur le schéma général de l'écriture d'imitation et d'imagination, comme nous y invite une première désignation de l'É.I., on pose la singularité de cette nouvelle pratique engagée soit dans une activité de transformation ou de reprise textuelle – la parodie et la pastiche en sont des exemples connus – soit dans un projet d'écriture de discours de genres littéraires plus libres, impulsés par des consignes précises de réalisation.

Quant à l'exercice rhétorique de l'É.I., il convient de lui reconnaître un statut d'argumentation, possédant cependant son originalité puisqu'elle s'inspire de discours sociaux de référence, contrairement aux pratiques scolaires de la dissertation ou du commentaire.

3 - L'ECRITURE D'INVENTION : UN DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES LECTORALES ET SCRIPTURALES

L'É.I. est configurée par rapport aux autres écrits en fonction d'un ensemble d'objectifs de formation qui ne lui sont pas spécifiques mais dont la mise en œuvre impose de nouvelles priorités, de nouvelles combinaisons. En tant que pratique discursive au service de la restitution des savoirs, elle associe des opérations d'ordre scriptural et lectoral et vise ainsi une performance accrue dans la maîtrise de la langue et la compréhension des textes littéraires.

3.1. Un développement des capacités langagières

Les A.P. insistent sur la relation qui lie étroitement l'É.I. et la maîtrise de la langue. Cela va dans le sens d'un renforcement de la place des apprentissages langagiers, plus particulièrement abordés dans la perspective d'une grammaire des discours, déjà présente dans les programmes du collège.

> *« L'un des buts de l'É.I. est de contribuer à un travail approfondi pour la maîtrise de la langue et de l'expression. Elle conduit à un travail approfondi sur la langue parce qu'elle suscite la recherche des moyens lexicaux et syntaxiques appropriés au projet du texte que l'on produit, et qu'elle permet ainsi à chaque élève de repérer des limites et des lacunes qui bornaient ses ressources. »* (MÉN, 2001c, p. 92).

On recommande l'enrichissement lexical, la précision sémantique en fonction notamment de l'effet que l'on cherche à produire, de même que l'on accorde une place de choix à l'expression prise dans son ensemble, c'est-à-dire de la correction syntaxique à la capacité de produire un texte cohérent dont les intentions seront perçues de manière satisfaisante. C'est par ailleurs, selon A. Viala, une condition pour que les élèves entrent en contact avec les textes littéraires :

> *« Produire des textes, c'est une manière d'entrer dans un rapport actif à la langue, de s'appuyer sur ce que l'on produit pour réfléchir à ce que l'on maîtrise, mais aussi à ce que l'on maîtrise mal, et améliorer son rapport à la langue. On ne fera rien, en matière de littérature, si les élèves n'ont pas une relation à la langue qui leur permette d'entrer dans les textes. Ce qui est en jeu dans l'écriture d'invention, c'est une écriture de conquête de la langue. »* (1999-2000, p. 27).

Outre l'objectif d'améliorer le rapport de l'élève aux textes qui peuvent lui être proposés en lecture, l'É.I. vise une maîtrise perfectionnée de la langue. Les auteurs des programmes soulignent ainsi l'importance de la valeur discursive des productions :

l'énonciation, les modalités rhétoriques constituent des outils langagiers de premier plan, que l'on se situe dans le domaine de l'argumentation ou dans celui de la persuasion par le recours aux registres. Il s'agit de se dégager d'une relation trop esthético-formelle aux textes littéraires et d'une adhésion discutable à la notion de littérarité qui inspira fortement, selon A. Petitjean, les *Instructions* de 1987 (1999-2000, p. 60). L'É.I. porte la marque d'un rééquilibrage que Jean Hébrard appelait de ses vœux, dès 1996, en soulignant une primauté discutable de l'écrit de commentaire, au détriment des autres fonctions de l'écrit :

> *« En mettant l'écriture et la composition au service de la lecture, on introduit une redoutable dissymétrie dans l'usage du langage. Il y a d'un côté la langue des œuvres dont l'élève peut simplement espérer qu'un jour il la goûtera et la comprendra mais dont il sait qu'il n'en aura jamais l'usage. Et de l'autre les mots qu'il utilise pour dire ce que ces œuvres évoquent en lui, ou du moins, ce qu'elles pourraient évoquer. Là où le collégien d'Ancien Régime, le lycéen du XIX^e^ siècle visaient l'éloquence, l'élève du XX^e^ se contente de chercher à exprimer sa sensibilité. L'école le conduit à n'entretenir avec le langage qu'une relation de type esthétique. »* (1996, p. 115).

Dans une analyse critique de l'É.I., Jean-Maurice Rosier repère cette volonté d'échapper à la dérive formaliste, de fonder des relations explicites entre texte et contexte afin, dit-il, *« de tenter de sortir du rituel de naturalité qui sous-tend l'enseignement de la littérature (évacuation des modes de production, de diffusion et de réception ; absence de problématisation du fait littéraire ; oubli de la question de l'idéologie et des valeurs). »* (2003, p. 179).

3.2. L'écriture d'invention : objet de réinvestissement ou d'élaboration des savoirs ?

L'É.I. doit permettre *« aux élèves de s'approprier et de réinvestir des connaissances, en relation directe avec les perspectives d'étude et les contenus des programmes »* (MÉN, 2001c, p. 89). L'É.I. est nécessairement intégrée dans une séquence ayant pour objet la construction de savoirs littéraires et de compétences discursives rattachés aux notions de genre et de registre ; elle s'appuie de facto sur des connaissances élaborées au cours des lectures, qu'elle convoque ensuite sur le mode de la transposition des savoirs et savoir-faire.

Mais parallèlement à une fonction d'évaluation des acquisitions notionnelles et procédurales, le discours officiel reconnaît à ce type d'écrit, certes de façon perlée et moins injonctive, une fonction « *exploratoire* » – qualification présente huit fois dans les A.P. – (*ibid.*, pp. 89-92 ; 94). Dans la logique de cette attribution, le travail d'écriture serait aussi apparenté à une exploration du langage, favorable aux essais, aux manipulations et aux repentirs, sans que la production fasse nécessairement l'objet d'une notation. Une distinction est toutefois établie entre les classes de seconde et de première, cette dernière donnant lieu *« à moins d'explorations et davantage à des réalisations abouties selon un objectif précis »* (*ibid.*, p. 94).

N'y a-t-il pas, dans ces deux positionnements de l'É.I., l'expression d'une tension dans la manière dont est appréhendée la valeur de l'écrit en situation scolaire d'apprentissage ? L'écrit est d'abord pressenti comme un temps de validation des lectures, comme une réalisation qui présente des savoirs stabilisés. En ce sens, l'É.I. assume une responsabilité équivalente à celle orchestrée par les écrits de glose. A contrario, est esquissée à travers la notion, certes assez vague, d' « exploration » l'idée d'une mise en travail de l'écriture, favorisant l'émergence d'un processus de création dans la réécriture et le développement d'un rapport critique de l'élève vis-à-vis de ses propres postures d'écrivant. Si la notion de « découverte » peut être rapprochée de celle d' « exploration », on peut voir dans cet élargissement sémantique comme le propose Annie Rouxel *« une conception de l'écriture comme démarche heuristique où texte et construction de la pensée sont concomitants »* (2003, p. 34).

Seulement, force est de reconnaître que le texte officiel entérine un déséquilibre au profit de la première conception de l'écrit d'invention, réduit les marges de manœuvre de son exploitation didactique, en raison notamment de l'horizon indépassable de la lecture du texte littéraire qui peut apparaître à maintes reprises comme la finalité cardinale de l'écriture.

3.3. Une amélioration de la lecture grâce à l'écriture

Pour produire un écrit d'invention, l'élève s'appuie sur des lectures :

> *« L'un des objectifs de la production des textes d'invention par les élèves est de les amener à mieux comprendre les textes qu'ils lisent. Cette pratique se fait toujours, en*

> *effet, à partir de textes lus. Elle contribue à une meilleure compréhension des textes lus parce qu'en imitant, transformant et transposant les modèles qu'ils y observent, les élèves se les approprient et peuvent être davantage sensibles aux particularités de style, de genre et de registres. Elle participe ainsi de l'étude littéraire. »* (MÉN, 2001c, p. 92).

Le lien lecture/écriture doit avoir pour effet le développement des compétences de lecture requises dans la préparation et l'élaboration d'un projet d'écriture ; en effet, cela suppose de la part de l'élève une activité de lecture sélective et pertinente dans le respect des consignes d'écriture affichées. La lecture est donnée comme un préalable indispensable et c'est pourquoi il est recommandé d'offrir à l'élève la possibilité d'enrichir sa propre bibliothèque qui lui fournira les formes et les codes littéraires utiles à son projet d'écriture. L'É.I. participe de ce fait à la formation du jugement ; selon A. Viala,

> *« des exercices qui amènent à réécrire, transposer, transformer un texte exigent une analyse de celui-ci qui impose de juger de ses propriétés. Telle est une des dimensions – on le sait bien pour les langues anciennes par exemple - des exercices de traduction ; les programmes ajoutent que des exercices d'invention et de réécriture peuvent y contribuer »* (2001a, p. 49).

On aura constaté que les deux citations réfèrent expressément à une modalité parmi d'autres de l'É.I., celle de la réécriture du texte d'auteur. La propension à valoriser cette configuration de l'É.I. peut être étendue à l'ensemble du discours officiel, alors même qu'elle est fortement concurrencée dans la réalité des pratiques : la présentation des sujets des É.A.F. dont on sait l'influence qu'ils exercent sur l'enseignement du français au lycée, ainsi que l'étude des réponses au questionnaire adressé aux professeurs tendront à montrer un traitement différent de l'É.I., plus nettement centré sur son versant rhétorique et argumentatif[12].

Indépendamment de cette remarque, il demeure acquis que l'É.I. doit servir la lecture ; elle est envisagée comme une solution alternative à l'entrée dans la lecture des textes littéraires, puisqu'un projet d'écriture est étroitement associé à un texte-source qu'il convient de lire de façon attentive en vue de sa transposition. C'est aussi cette compétence fine de lecture qui est visée dans les I.O. concernant l'épreuve écrite du baccalauréat : *« L'écriture se fonde, comme les deux autres, sur une lecture intelligente et*

[12] Précisons que la commission chargée d'élaborer les textes des programmes est distincte de celle responsable de la reconfiguration des épreuves anticipées de français, ceci pouvant expliquer cela…

sensible du corpus et exige du candidat qu'il se soit approprié la spécificité des textes dont il dispose (langue, style, pensée…). » (MÉN, 2001b).

Cette capacité à saisir l'originalité et la singularité des textes soumis aux candidats peut paraître hors de portée de bon nombre de lycéens, comme le suggère Y. Reuter (2005a, p. 10). L'imprégnation par l'élève des modes d'écriture des auteurs suppose une fréquentation assidue des textes littéraires, une aptitude à porter une attention toute particulière aux faits stylistiques, en même temps qu'une capacité à les reproduire. Ici réside à notre avis une des limites de l'acquisition des savoirs par l'imitation. Poser cette restriction, c'est interroger la relation de l'élève scripteur au texte littéraire en tant que modèle, au sens où ce rapport induit fortement un certain type de configuration didactique dictée par deux présupposés interdépendants : le premier étant que l'élève ne peut entrer dans l'écriture qu'en référence à un capital de formes que la lecture doit lui permettre d'acquérir et qu'il lui suffirait ensuite d'appliquer ; le second, conséquence directe du premier, étant qu'une mise en œuvre de l'É.I. place la pratique scripturale dans une relation de subordination vis-à-vis de la lecture.

3.4. Une liaison lecture/écriture renforcée

Si l'on se recommande de l'ensemble des textes officiels et des discours de ses concepteurs, on constate qu'un écrit d'invention ne se réalise que sous la tutelle d'un ou de plusieurs textes. Ceux-ci sont repérés de façon exclusive dans le champ de la littérature, ce qui conduit Y. Reuter à établir le constat suivant : outre que la notion de littérature ne reçoit pas de définition explicite dans les textes officiels, *« elle est en revanche systématiquement valorisée par rapport aux autres catégories textuelles (c'est par elle, selon les I.O., que seraient acquis et développés, culture, goûts, curiosité, imagination, maîtrise de la langue…)* » (2005a, p. 14).

Il est précisé que l'É.I. *« ne peut se faire à partir de rien, l'É.I. s'appuie toujours sur des sources et/ou sur des modèles : elle est production d'un texte, non sur un autre texte, mais à partir d'un ou de plusieurs textes* » (MÉN, 2001c, p. 90). Plus loin, dans une esquisse de démarche méthodologique, sont décrites les étapes préliminaires de l'écriture : *« Les textes sources ont été lus et au besoin analysés en détail auparavant. Les éléments de*

modèles ou d'inspiration qui en sont retenus sont clairement définis (faits de style, de genre, de registre, sujets abordés, images retenues). » (*ibid*., p. 93).

L'écriture procède donc nécessairement d'une lecture antérieure sans quoi il ne saurait y avoir de transposition de procédés rhétoriques qui n'aient été préalablement reconnus, analysés, discutés dans le temps de l'analyse du ou des textes. Support de base pour une écriture de transposition ou réservoir de critères de réalisation devant assurer la production d'un texte nouveau dont l'élève sera l'auteur, le texte littéraire, par ses déterminations générique, rhétorique ou pragmatique, oriente et gouverne l'activité scripturale. La référence directe à un texte-source que l'élève aménage dans le respect des consignes écarte de fait ce qui pourrait être perçu comme une dérive de création alors que l'on se situe dans une logique de manipulation de formes et procédures textuelles, jugée plus accessible : *« L'écriture d'invention amène d'abord l'élève à transformer et transposer, puis à imiter et reprendre, des textes préalablement étudiés. La transformation et la transposition, qui supposent d'utiliser directement les textes modèles, sont souvent d'un accès plus aisé pour les élèves, au début du moins. »* (*ibid*., p. 93).

L'É.I. s'apparente à un processus de familiarisation avec une écriture littéraire, non pas observée du seul point de vue analytique, mais re-travaillée, déconstruite et reconstruite en fonction d'un objectif de manipulation formelle. Plusieurs cadres de travail sont proposés :

> *« - Transposer, en faisant varier le cadre temporel, en faisant varier le mode de narration (…), en modifiant le genre et/ou le registre (…).*
>
> *- Transformer, en amplifiant, (développement d'une ellipse narrative, description d'un personnage seulement nommé, insertion d'un dialogue ou d'une description, etc…) en réduisant (par résumé, ou par coupes en vue de produire un effet différent) ou en prolongeant. »*
>
> *« - Imiter par reprise partielle, c'est-à-dire à partir d'un élément d'un texte étudié (…) Imiter par reprise d'un genre et/ou d'un registre. La reprise d'un genre peut consister à écrire une nouvelle, une poésie, un article de critique (…). »* (*ibid.*, p. 93).

Les A.P. suggèrent par ailleurs une autre possibilité, celle de ne conserver du texte de référence qu'une modalité particulière de réalisation liée au genre, au type ou à une structure textuels : l'É.I. *« consiste par exemple à écrire une scène théâtrale reposant sur un quiproquo, à partir d'une scène de Molière, à écrire une description reposant sur une série d'antithèses, sur une métonymie ou sur une métaphore filée, à reprendre la morale d'une fable et à l'illustrer par un nouveau récit. »* (*ibid*., p. 93).

Les exemples cités traduisent l'extrême diversité des incitations à l'écriture ; une figure, un procédé, une forme littéraires peuvent être retenus dès l'instant où ils offrent une prise suffisante pour être reproduits.

Alors qu'A. Viala affiche la conviction de voir s'instaurer de ce fait une *« dialectique entre lire, écrire, et lire à nouveau »* (2001b, p. 18), nous sommes enclins pour notre part à pondérer ce pari didactique. En subordonnant la production écrite à la lecture et à la référence à des écrits experts, il semble bien que les schémas habituels du fonctionnement de l'écriture et de son enseignement demeurent inchangés : l'élève est pensé comme une coquille vide que l'imposition de modèles et de procédés littéraires va venir combler, dans le respect des étapes immuables et linéaires de la rhétorique classique. Est-ce la meilleure façon pour l'apprenant d'investir un écrit et de faire évoluer son rapport à l'écriture ? Assure-t-on une performance satisfaisante des productions en privilégiant ainsi une démarche applicationnelle, sans véritablement accueillir l'intéressante alternative qui consiste à promouvoir une construction des connaissances *dans* et *par* l'écriture ?

En tout état de cause, l'écrit d'invention se conjugue au pluriel et fait appel à des compétences diversifiées, de même qu'il ne fait pas appel sur le même mode aux savoirs littéraires ; dans certains cas, celui de la réécriture par exemple, ceux-ci font l'objet d'une transformation, d'une manipulation et sont la matière du texte. Dans d'autres situations, ils sont objets de discours, exposés et commentés dans un écrit d'opinion.

Les trois traitements possibles peuvent être synthétisés de la façon suivante :

Matériau de l'invention	Catégorisation des écrits d'invention
Un texte d'auteur →	Production d'un hypertexte sur le mode de la réécriture
ou	
Un corpus littéraire ↗	Production d'un texte de genre dans le respect de contraintes rédactionnelles (thème, procédés littéraires, critères d'identification générique…)
Un corpus littéraire ↘	Production d'un métatexte (article, lettre) exposant un point de vue sur des savoirs littéraires, une problématique de genre…

Les trois modalités d'exercice de l'écriture d'invention

4 - LES DISCOURS DE LEGITIMATION

La définition de l'É.I., les développements précisant son domaine d'application et délimitant les cadres méthodologiques de son apprentissage entrent dans un processus naturel de légitimation d'un nouvel d'enseignement. Les documents officiels assument cette responsabilité, mais dans le cas particulier de l'É.I., on remarquera que les pages qui lui sont consacrées ont une orientation nettement argumentative tendant à construire un système de défense en faveur de cet écrit.

Ces prises de position institutionnelles ont, nous semble-t-il, une double origine. Il y a d'une part une motivation interne qui est une conséquence directe de la reconfiguration de

la discipline au moment de la réforme ; dans le cas présent, il importait de motiver la présence de l'É.I. aux côtés des pratiques de glose : quels sont ses bénéfices directs dans la formation de l'élève en français, quels manques éventuels vient-elle combler ? Il y a d'autre part une motivation externe et plus circonstancielle qui tient tout particulièrement à l'accueil réservé à ces nouveaux programmes par certains acteurs du système éducatif ou plus largement de la société civile, concernés à des titres divers par l'enseignement des Lettres.

On rappellera sans nous y attarder que ce projet de réforme a provoqué nombre de débats et de polémiques révélateurs des crispations d'opinions et des conflits de valeur qui entourent si souvent la discipline « français ». Les opposants à la réforme se sont dressés contre ce qu'ils ont vu comme une dilution de la littérature dans le champ des discours, contre une disparition programmée de la dissertation, présentée comme un exercice exemplaire, formateur du jugement critique, entretenant des liens originels avec la littérature[13].

Dans ce concert aux accents dramatiques appelant à la résistance de la raison et des humanités face au prétendu sabordage délibéré des enseignements littéraires au lycée, l'É.I. a concentré bien des critiques. Symptôme d'un fléchissement général des exigences, signe d'un abandon de la pensée critique et rationnelle au profit du tout subjectif et du ludo-pragmatique, elle est apparue à certains comme la manifestation d'une dérive pédagogiste et technicienne dont souffrirait l'école.

Même si, et contrairement aux précédentes refondations des programmes de 1987 ou au remaniement des É.A.F. de 1994, ces nouvelles instructions ont fait l'objet de consultations et ont été discutées au sein de la communauté enseignante[14], un discours de clarification et de justification des nouveaux programmes s'est donc imposé.

[13] Voir la tribune publiée dans *Le Monde* du 4 mars 2000, intitulée « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle » et soutenue par 120 signataires du monde universitaire et littéraire, ainsi qu'au recueil de contributions issues d'une journée organisée à la Sorbonne, paru sous le titre *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, PUF, 2000 et coordonné par Michel Jarrety.

[14] On a une connaissance du dispositif institutionnel et de ses acteurs en se reportant à la présentation qu'en fait A. Viala (2001b, pp. 18-19).

4.1. Les nouveaux lycéens

Nous retiendrons tout d'abord des analyses développées par les discours d'escorte de ces programmes le rapprochement de deux phénomènes concomitants repérés au cours des deux dernières décennies. Il y a tout d'abord ce fait incontournable rappelé dès la préface des A.P. : pour que l'enseignement du français apporte sa contribution à la formation personnelle et civique de chaque élève, *« il est nécessaire aujourd'hui de tenir compte de l'évolution des lycéens : ils sont désormais une majorité des jeunes et non une petite minorité comme il y a une génération, et leur culture a changé comme le monde culturel dans son ensemble a changé. »* (MÉN, 2001c, p. 7).

Les études sociologiques ont largement décrit le phénomène de massification croissante de la population lycéenne et la diversification notable de ses origines socio-culturelles (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, Baudelot, 1999). Cela a entraîné des modifications profondes, tant dans la physionomie du lycée se déclinant aujourd'hui au pluriel que dans les missions qui lui sont confiées, les représentations qui lui sont attachées. Si le lycée accueillait voici vingt ans des élèves qui avaient majoritairement en partage un socle culturel commun et répondaient aux objectifs de savoir sur le mode de la connivence, aujourd'hui il n'en va plus de même. Ont accédé au lycée des adolescents appartenant à des milieux sociaux coupés des normes et des savoirs inculqués par le lycée et subissant de plein fouet *« les inégalités d'héritage culturel familial (qui) sont un des facteurs majeurs des inégalités sociales face à l'éducation : inégalités d'habitus et inégalités des moyens d'aide aux acquisitions, en dehors de l'École, et non inégalités des besoins et des désirs d'instruction (…) »* (Petitjean et Viala, 2000a, p. 18).

4.2. La recherche d'un équilibre entre langue et littérature

Le deuxième phénomène observé concerne directement l'évolution de la matrice disciplinaire du français. Pendant les deux dernières décennies qui ont si profondément modifié la nature sociologique du lycée, l'enseignement des lettres a, semble-t-il, accordé un intérêt croissant à la lecture et à l'étude des textes littéraires, dans leurs aspects formels et esthétiques, rompant ainsi avec une tradition rhétorique qui s'appuyait sur la littérature pour consolider les apprentissages langagiers et développer les capacités d'expression des

élèves. Par ailleurs, ces études littéraires ont vu l'éventail de leurs approches et activités se réduire du fait de l'influence massive des épreuves terminales du baccalauréat.

On assiste alors à une situation difficilement tenable, selon A. Viala, entre d'une part un enseignement exigeant des compétences langagières assez élevées pour entrer en contact avec les textes littéraires et d'autre part des élèves qui, pour beaucoup d'entre eux, ont encore un rapport problématique à la langue normée relevant tout particulièrement de la sphère de l'écrit. Le constat d'une inadéquation entre pratiques dominantes de la classe de français au lycée et les nouveaux publics lycéens conduit à penser que l'école maintient les inégalités, voire les creuse entre ceux qui disposent d'un capital langagier et culturel suffisant et ceux qui en sont démunis et auxquels l'école ne s'adresse pas suffisamment.

Les rédacteurs des programmes insistent sur la nécessité de corriger ces dérives. Tenir compte de cette réalité suppose de poursuivre le lent processus des acquisitions langagières valable pour tous et nécessite de réaffirmer la double composante du terme englobant de Lettres, à savoir la langue et la littérature. Il ne peut y avoir accès à la littérature sans une connaissance, toujours partielle et en construction, de la diversité des discours, de leurs valeurs et de leurs effets, sans un apprentissage plus systématique de la langue. L'ambition d'un « français pour tous » est donc à la fois une nécessité pédagogique et un devoir éthique. L'É.I. participe de cette politique éducative dans la mesure où une de ses caractéristiques est bien de développer une pratique effective de la langue en situation de discours, en lien avec la lecture des textes littéraires. Sa restauration peut être comprise comme la volonté de renforcer un lien aujourd'hui distendu entre langue et littérature. L'É.I. intervient donc à un moment de l'histoire de la discipline présenté comme critique. En présence d'une *« difficulté croissante à motiver les élèves pour la littérature »*, A. Viala estime *« qu'il s'agit de vivifier une discipline, une culture, un rapport à la langue et à la littérature »* (1999-2000, p. 26). Selon lui, l'É.I. peut répondre à cette ambition en faisant en sorte de *« solliciter l'attention, l'activité, l'investissement des élèves, non pas pour en faire des sophistes, non pas pour leur faire croire qu'ils deviennent poètes, mais pour qu'ils s'approprient la langue »* (*ibid*, p. 27).

4.3. La liaison collège/lycée

Un troisième constat à l'origine de la présence de l'É.I. dans les nouveaux programmes de lycée met en avant la fracture qui sépare les enseignements du français au collège de ceux du lycée. L'établissement d'une continuité dans les apprentissages était devenu indispensable depuis la refondation des programmes de collège amorcée en 1996 et achevée en 1999, le manque d'harmonisation étant souvent analysé comme une source d'échec à l'entrée au lycée.

Dans le domaine de l'écrit, le discours officiel met l'accent sur deux dimensions de la formation, propres à instaurer des passerelles entre le collège et le lycée. Il y a d'une part la prise en considération de la valeur pragmatique de toute production langagière, orale et écrite, que Katherine Weinland retient comme un moyen de « *déscolariser l'écriture* » (1999-2000, p. 19). L'expression, si elle peut surprendre, traduit en fait la volonté de rompre avec une pratique de la rédaction qui consisterait à « *écrire dans le vide* » et de faire des élèves des « *producteurs de discours* », attentifs aux « *dimensions énonciatives et pragmatiques, (à) la situation de communication, (à) la visée* » (*ibid.* p. 19).

L'autre lien avec les pratiques scripturales du collège réside dans ce que K. Weinland nomme « *pédagogie de l'intertextualité* » : « *l'élève auquel on demande d'être rédacteur est, par ailleurs, lecteur d'autres textes* » ; on retrouve ici les instructions du collège qui précisent que l'élève « *puise dans ces textes des contenus, des formes et des stratégies d'écriture, il imite et transforme, les pratiques d'écriture s'inscrivent dans une culture du texte que les élèves apprennent à assumer et, peu à peu, à maîtriser* » (*ibid.*, p. 19).

Ce double cadrage de réalisation des écrits est donc présent au collège comme au lycée ; est revendiquée la poursuite des apprentissages dans le cadre d'un lent et complexe processus de formation touchant à des objets scripturaux diversifiés. Au lycée, il est cependant recommandé de « *donner un tour plus réflexif à ces pratiques et de les mettre en synergie avec l'étude des genres, des registres, des mouvements et des périodes, prescrite par les programmes* » (Petitjean et Viala, 2000a, p. 15), un des objectifs de l'É.I. étant de favoriser l'activation de savoirs en situation de production.

4.4. Une diversification des modes de réception des textes littéraires

Le dernier argument en faveur de l'É.I. plaide pour l'instauration d'un rapport diversifié au texte littéraire. À côté des écrits métatextuels que sont le commentaire et la dissertation, les A.P. postulent ceci :

> *« Ces productions (commentaire et dissertation) sont nécessaires mais elles ne peuvent être suffisantes à elles seules : il est bon que les élèves, à leur modeste échelle, aient à produire des textes qui relèvent de la littérature d'idées et/ou de représentation, à explorer par eux-mêmes le langage, les idées et les images et pas seulement comme objets de glose. Telle est l'humble ambition, humble parce que l'on ne forme pas de futurs écrivains, mais ambition cependant parce que le contact avec la langue, la culture et la littérature y est direct. C'est ce que propose l'entrée dans les programmes de l'écriture d'invention. »* (MÉN, 2001c, p. 9).

La fréquentation des œuvres littéraires peut aussi s'éprouver sous la forme d'une expérience sensible, sans qu'il soit question de faire de chaque élève « *un petit poète ou un néo-romancier* ». Tout en se gardant de l'illusion de la naissance du génie créateur, le discours officiel ambitionne de réduire l'opinion, présente chez nombre d'élèves et d'enseignants, qui consiste à penser l'écriture de fiction littéraire comme un mode de création, de représentation et de connaissance qui par nature serait hors de portée des élèves. En donnant à l'apprenant la possibilité de se forger un rapport plus sensible, plus immédiat au texte littéraire, l'É.I. rappelle que l'approche de la littérature ne passe pas exclusivement par des postures de jugement analytique caractérisées par la distance et l'objectivation. En somme, l'É.I. remplit, dans l'ordre du scriptural, la mission confiée à la lecture cursive dans le champ des pratiques de lecture scolaire[15]. De même que l'incitation à une lecture courante sollicite la part sensible du lecteur et développe des habitus de lecture, une familiarité avec les codes de l'expression littéraire, l'exercice de l'É.I. encourage l'intervention de la sensibilité, voie d'accès aux textes littéraires qu'il convient de cultiver. Une pratique d'écriture littéraire est alors envisageable au même titre qu'une pratique artistique : *« De même qu'en arts, les lycéens ont une expérience, si modeste qu'elle soit, du dessin, de la peinture ou de la musique, en sciences des*

[15] « *La lecture cursive est la forme libre, directe et courante de la lecture. Elle se développe dans la classe et en dehors de la classe afin de faire lire les élèves qui n'en ont pas toujours l'habitude et le goût. Elle est avant tout une lecture personnelle qui vise à développer l'autonomie des élèves. Elle n'amène pas à analyser le détail du texte, mais à saisir le sens dans son ensemble* ». (MÉN, 2001a).

expériences, en philosophie, de la réflexion sur les concepts, il est bon qu'en littérature il y ait une expérience de l'écriture, modeste, humble même, mais sensible. » (MÉN, 2001c, p. 89).

En accueillant cette donnée de l'expérience sensible, d'une pratique artisanale de l'écriture, on prend aussi en considération l'existence d'un sujet-scripteur singulier qui entretient un rapport à l'écriture, quelles que soient la nature et la qualité de cette relation. L'exercice régulier d'une pratique scripturale, adossée aux genres littéraires, est alors susceptible de faire évoluer la représentation que les élèves ont de la création littéraire. C'est aussi dans cette perspective que les nouveaux programmes de lycée ont ménagé une place à l'observation du processus de génération du texte littéraire, en intégrant dans les enseignements des savoirs issus de la génétique textuelle.

EN GUISE DE CONCLUSION (PROVISOIRE)

En conclusion de cet examen des Instructions Officielles, il apparaît qu'après des polémiques et des débats nourris, les diverses propriétés de l'É.I. ont été fixées, avec la volonté de consacrer une reconnaissance indispensable à son exercice scolaire. Mais tant d'attention a aussi son revers. En effet, un discours de cadrage réfère à des prescriptions méthodologiques, des choix définitionnels, des présupposés théoriques, qu'il convient d'interroger si l'on veut éviter qu'un objet d'enseignement ne soit trop vite enfermé dans des représentations et des schémas d'action, sans que lui soit donné le temps de l'expérimentation didactique. Dans sa volonté de garantir, de prévenir et de clarifier, le discours officiel prend le risque d'amputer l'É.I. des potentialités d'invention didactique, propres à limiter le formatage des pratiques et la perte de leur valeur pédagogique.

CHAPITRE II :

LES PRATIQUES DECLAREES DE L'ECRITURE D'INVENTION

Quand on souhaite appréhender un objet scolaire tel que l'É.I., on peut se référer aux discours experts des didacticiens de la discipline du français et plus largement à ceux dont les auteurs, en raison de leur autorité ou de leurs compétences, s'estiment habilités à émettre un avis autorisé sur les questions de l'enseignement de la littérature dans le système éducatif français. Il est aussi loisible de s'appuyer sur les manuels qui, par les propositions pédagogiques qui sont faites, consacrent une certaine approche de l'É.I..

La parole du professeur est en revanche plus rare et souvent moins prise en compte. Aussi, après cinq années d'exercice de l'É.I. dans les lycées, nous avons estimé important de recueillir des données au plus près de la réalité de la classe, de sonder la manière dont les professeurs se sont approprié ce domaine de l'écriture. L'entreprise n'est pas nouvelle. Il y a d'une part l'étude conduite par A. Petitjean (2001) consacrée aux jugements des enseignants sur l'intérêt de l'É.I. dans les nouveaux programmes, à partir d'une enquête proposée par la revue *L'École des lettres* (mars 2000), intitulée « *100 points de vue de lecteurs sur la réforme* ». D'autre part, une enquête de Jeanne-Antide Huynh, réalisée dans le cadre d'un D.E.A. à l'université Lille 3 sous la direction d'Y. Reuter, permet d'analyser les jugements des professeurs sur le caractère innovant de cet écrit ; elle cherche à savoir en quoi son introduction est susceptible de transformer l'enseignement de l'écriture au lycée : « *modifications dans le champ des exercices d'écriture, des compétences et des savoirs, des règles d'écriture, de l'évaluation, et des relations des élèves à l'écriture* » (Huynh, 2004a, p. 29). Ces enquêtes font bien apparaître le sentiment

ambivalent de l'enseignant vis-à-vis de cet écrit : autant il suscite de l'intérêt et peut être perçu comme une ouverture positive par rapport aux pratiques scripturales au lycée, autant il alimente les interrogations voire une méfiance à propos de sa valeur d'outil de formation pour le lycéen dans le champ des activités littéraires.

Notre angle d'approche est différent. Nous nous sommes intéressé à la façon dont était mise en œuvre l'É.I. dans les classes, à la transposition des textes de cadrage dans les pratiques d'enseignement effectives. Ce qui nous a conduit à poser la question des ressources pédagogiques utilisées, de la place de l'É.I. dans une séquence, mais aussi des activités éventuelles d'étayage accompagnant la production de l'écrit.

Les questionnaires ont été diffusés essentiellement dans les lycées de l'Académie de Midi-Pyrénées. Sur les quelque 250 envois, 116 nous ont été retournés[16]. Leurs origines, régionalement marquées, sont toutefois diversifiées au niveau de l'implantation géographique des lycées : ils proviennent pour une part importante de l'agglomération toulousaine et d'autre part des villes moyennes de l'ensemble de l'Académie. Quelques questionnaires nous sont revenus de lycées bretons et franciliens. Ces derniers sont les seuls originaires d'un lycée classé en Z.E.P.. En dehors du fait que leur nombre restreint interdit toute généralisation, précisons dès à présent que les contenus des réponses ne se distinguent en rien de ceux observés dans les autres questionnaires.

[16] Ils figurent en *Annexe 2* (p. 461 *sqq*). Pour une commodité de lecture, nous avons retranscrit dans une large mesure et quand cela s'imposait les réponses des sondés (notamment pour les réponses à la question ouverte (*cf.* section 3.5.)

1 - LES DONNEES SOCIO-PROFESSIONNELLES : UNE INDIFFERENCIATION DES PRATIQUES.[17]

L'explicitation de la démarche d'élaboration du questionnaire et des hypothèses qui ont conduit à la sélection des données socio-professionnelles est menée en parallèle avec une lecture partielle des résultats qui, reconnaissons-le d'ores et déjà, écartent bon nombre d'investigations initialement prévues.

L'enseignant (âge, ancienneté, concours d'enseignement…), l'établissement dans lequel il exerce, les classes qu'il a en responsabilité, sa formation en matière d'É.I., représentent le socle de données sur lesquelles s'appuient les questionnaires.

Ces variables devaient constituer pour nous un premier moteur d'investigation : peut-on différencier des pratiques de l'É.I. en fonction des parcours professionnels des enseignants interrogés ? Perçoit-on ou non des approches distinctes de l'É.I., une variation dans sa mise en œuvre selon l'ancienneté dans le métier, selon que l'on a une expérience de l'enseignement du français au collège ; le nombre de classes de français en charge exerce-t-il une influence sur les activités, par exemple, de réécriture et de planification dans la durée de l'É.I. ?

L'analyse statistique, le croisement des variables dépendantes et indépendantes n'ont (malheureusement) pas livré de différences significatives nous autorisant à discriminer des classes de population ayant une approche pédagogique distincte de l'É.I.. Cela signifie que telle ou telle réponse à un item du questionnaire ne peut être interprétée en toute objectivité par rapport à l'expérience professionnelle de l'enseignant.

Dans un deuxième temps, nous avons distingué le type d'établissement dans lesquels exercent les professeurs (implantation géographique, lycée général ou général et technologique, présence de classes d'enseignement supérieur) avec là aussi une interrogation que l'on pouvait formuler ainsi : peut-on dégager des pratiques singulières, relativement au type de lycée et à des déterminations d'ordre socio-culturel ? Or la faible

[17] Le questionnaire, dans sa forme d'origine, figure en *Annexe 2* (p. 461 *sqq*). Le traitement des données a été rendu possible grâce au logiciel SPSS.12.0 pour Windows, et surtout grâce à Mélanie Girard, doctorante en sociologie à l'Université des Sciences sociales de Toulouse.

présence de questionnaires issus de professeurs travaillant soit dans des lycées agricoles, soit en zone d'éducation prioritaire, hypothèque d'emblée cette investigation. Par ailleurs, la distinction lycée général/lycée général et technologique est apparue, après dépouillement, assez peu pertinente dans la mesure où il arrive que des professeurs étiquettent différemment un même établissement.

La troisième série de questions porte sur l'approche professionnelle de l'É.I. et par extension de l'écriture créative. Les professeurs ont-ils reçu une formation à l'É.I. dans le cadre de la formation continue académique, existe-t-il un atelier d'écriture dans le lycée ou un partenariat même occasionnel avec un écrivain ? Les deux domaines nous sont apparus complémentaires : d'une part, une réflexion/information institutionnelle présentant l'É.I. dans sa configuration programmatique et son intégration dans la classe de français, d'autre part une valorisation des pratiques d'atelier, menée en parallèle de la classe et des enseignements traditionnels, mais témoignant d'un intérêt pour l'écriture et ses acteurs dans la formation du lycéen.

Là encore, nous signalons que le très faible taux de réponses positives interdit toute interprétation à partir de cette variable. 80,7 % des enseignants interrogés affirment n'avoir pas reçu de formation spécifique sur l'É.I., ce qui d'ailleurs pourrait être corroboré par la consultation des plans académiques de la formation continue qui proposent rarement des actions de formation sur cette question. Ajoutons que les questions de l'existence d'un atelier d'écriture dans l'enceinte du lycée et du partenariat avec un écrivain reçoivent respectivement 88,8 % et 77,4 % de réponses négatives. La politique en faveur des enseignements artistiques au lycée étant ce qu'elle est, on ne s'étonnera pas de la faible présence des ateliers d'écriture, reflet d'une pratique culturelle encore peu développée à l'école, et peut-être aussi peu soutenue par les enseignants qui ne reçoivent pas de formation de ce type dans leur cursus universitaire et qui, à titre individuel, ont rarement une expérience d'atelier d'écriture.

L'ensemble des données dont nous disposons sont reproduites en *Annexe 2* (p. 461 *sqq*) sous la forme de tableaux statistiques. Dans la mesure où elles n'ont pas d'effet notable sur les réponses apportées à l'enseignement de l'É.I., nous ne les commentons pas plus avant et ferons pour l'heure trois observations avant de conduire une présentation plus complète des autres données du questionnaire :

- Premièrement, l'É.I. a rapidement trouvé une forme de réalisation reproductible et commune, fondée sur des principes d'apprentissage/enseignement partagés par le plus grand nombre de professeurs ;
- Deuxièmement, l'É.I. est définie dans ses modalités de production et ses visées à partir de sources identiques (manuels, sujets É.A.F., documents officiels) ;
- Troisièmement, l'É.I. est peu (ou pas) influencée par son environnement scolaire (type d'élèves, d'établissement…).

2 - SOURCES ET FINALITES DE L'ECRITURE D'INVENTION

2.1. Les sources de l'écriture d'invention : des différences notables entre la classe de Seconde et la classe de Première

Il faut entendre par source les sujets proposés par les manuels scolaires, les sujets émanant des sessions des É.A.F. ou ceux qui en sont directement inspirés, enfin les sujets conçus par les professeurs.

L'analyse des réponses met en évidence les usages dominants, en distinguant ceux de la classe de seconde et ceux de la classe de première, et tente de répondre aux questions suivantes. L'É.I. est-elle intégrée, dans les séquences élaborées par le professeur, dans des situations de lecture/écriture ou forme-t-elle avec les textes littéraires un ensemble pédagogique inspiré par le manuel ? Quelle influence exercent les É.A.F. dans le choix des sujets dans le temps des apprentissages en seconde et en première ?

La source de l'É.I. est un facteur déterminant, pouvant circonscrire l'orientation donnée à cet écrit. Il n'aura pas le même statut ni la même valeur dans une séquence littéraire selon qu'il prend la forme d'exercices ciblés en vue de l'acquisition de procédés langagiers, ainsi qu'ils apparaissent dans des manuels de méthodes, selon qu'ils sont identifiés comme des sujets d'épreuve, appelant le plus souvent une mobilisation des savoirs dans un cadre argumentatif ou selon qu'ils sont étroitement corrélés à la lecture de textes littéraires dans une phase de construction de savoirs.

La prégnance ou non des sujets type É.A.F. permet, pensons-nous, de percevoir de façon sous-jacente la destination de l'É.I. dans l'enseignement du français. De manière un peu abrupte et sachant que cela appellera des nuances, nous avancerons deux options possibles qui ont des implications importantes dans la manière de concevoir l'É.I. et son apprentissage. L'É.I. est-elle d'abord conçue comme un écrit d'épreuve et d'évaluation terminale, sanctionnant un enseignement du français ou bien l'É.I. est-elle aussi un mode d'entrée dans des pratiques littéraires, un espace de questionnement et de construction ?

- **En classe de seconde : une interaction lecture/écriture significative**

Les résultats statistiques font apparaître des variations notables dans la comptabilité des données valides ou manquantes, selon les variables de la question (*« Quelles sont les sources de vos sujets d'invention ? »*). Trois cas de figure expliquent ces disparités. Premièrement, un groupe d'individus n'enseigne que dans l'un ou l'autre des niveaux. Deuxièmement, un groupe d'individus ne renseigne pas une ou plusieurs propositions. Il serait tentant de traduire ces omissions en faisant l'hypothèse que le professeur ne fait jamais intervenir cette source dans le choix d'un sujet d'É.I. ; mais un traitement statistique rigoureux des données interdit une telle interprétation. Troisièmement, un groupe d'individus coche une ou plusieurs propositions sans établir une échelle indiquant qu'une source est préférée à une autre. Ces données ne sont alors pas retenues comme valides.

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	1	0,9	1,3	1,3
	Le moins fréquent	1	0,9	1,3	2,7
	Un peu moins fréquent	6	5,2	8,0	10,7
	Plus fréquent	**7**	**6,0**	**9,3**	**20,0**
	Le plus fréquent	**60**	**51,7**	**80,0**	100,0
	Total	75	64,7	100,0	
Manquante	Non traitable	2	1,7		
	Système manquant	39	33,6		
	Total	41	35,3		
Total		116	100,0		

Élaboration personnelle des sujets comme source de sujets d'écriture d'invention

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	13	11,2	27,7	27,7
	Le moins fréquent	2	1,7	4,3	31,9
	Un peu moins fréquent	10	8,6	21,3	53,2
	Plus fréquent	**17**	**14,7**	**36,2**	**89,4**
	Le plus fréquent	**5**	**4,3**	**10,6**	**100,0**
	Total	47	40,5	100,0	
Manquante	Système manquant	69	59,5		
Total		116	100,0		

Sujets des manuels de littérature comme source de sujets d'écriture d'invention

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	11	9,5	20,0	20,0
	Le moins fréquent	1	,9	1,8	21,8
	Un peu moins fréquent	16	13,8	29,1	50,9
	Plus fréquent	**16**	**13,8**	**29,1**	**80,0**
	Le plus fréquent	**11**	**9,5**	**20,0**	**100,0**
	Total	55	47,4	100,0	
Manquante	Système manquant	61	52,6		
Total		116	100,0		

Sujets des manuels de méthodologie comme source de sujets d'écriture d'invention

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	13	11,2	23,6	23,6
	Le moins fréquent	9	7,8	16,4	40,0
	Un peu moins fréquent	12	10,3	21,8	61,8
	Plus fréquent	**19**	**16,4**	**34,5**	**96,4**
	Le plus fréquent	**2**	**1,7**	**3,6**	**100,0**
	Total	55	47,4	100,0	
Manquante	Système manquant	61	52,6		
Total		116	100,0		

Sujets des É.A.F. comme source de sujets d'écriture d'invention

En classe de seconde, l'origine des sujets d'É.I. se révèle très homogène : « l'élaboration personnelle des sujets » est la pratique la plus fréquente (80%). Ce choix largement majoritaire est encore renforcé par la faiblesse des réponses cumulées des valeurs

« jamais » et « le moins fréquent », établies à 2,7%. Corollairement, on constate un recours limité aux manuels de littérature et de méthodologie (respectivement 10,6% et 20% dans le cas « le plus fréquent ») et aux sujets des É.A.F. (3,6% dans le cas « le plus fréquent »).

Si l'on se fie à ces données, on peut tenir pour acquis que l'É.I. est intégrée dans le cadre plus large des séquences de lecture littéraire et que ce type d'écrit est conçu en relation avec un enseignement de la littérature à l'intérieur duquel l'enseignant conserve une part d'initiative dans la sélection des supports et des objectifs. Le fait que l'É.I. ne soit pas perçue comme une activité décrochée des études des textes littéraires peut aussi être interprété comme la prise en compte des recommandations institutionnelles, faisant de l'interaction lecture/écriture et du texte littéraire comme texte source les conditions impératives de la réalisation d'un écrit d'invention.

- **En classe de première : l'empreinte des É.A.F.**

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	5	4,3	6,6	6,6
	Le moins fréquent	5	4,3	6,6	13,2
	Un peu moins fréquent	8	6,9	10,5	23,7
	Plus fréquent	**24**	**20,7**	**31,6**	**55,3**
	Le plus fréquent	**34**	**29,3**	**44,7**	**100,0**
	Total	76	65,5	100,0	
Manquante	Système manquant	40	34,5		
Total		116	100,0		

Élaboration personnelle des sujets comme source de sujets d'écriture d'invention

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	20	17,2	35,1	35,1
	Le moins fréquent	5	4,3	8,8	43,9
	Un peu moins fréquent	13	11,2	22,8	66,7
	Plus fréquent	**14**	**12,1**	**24,6**	**91,2**
	Le plus fréquent	**5**	**4,3**	**8,8**	**100,0**
	Total	57	49,1	100,0	
Manquante	Système manquant	59	50,9		
Total		116	100,0		

Sujets des manuels de littérature comme source de sujets d'écriture d'invention

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	17	14,7	30,4	30,4
	Le moins fréquent	4	3,4	7,1	37,5
	Un peu moins fréquent	16	13,8	28,6	66,1
	Plus fréquent	**15**	**12,9**	**26,8**	**92,9**
	Le plus fréquent	**4**	**3,4**	**7,1**	**100,0**
	Total	56	48,3	100,0	
Manquante	Système manquant	60	51,7		
Total		116	100,0		

Sujets des manuels de méthodologie comme source de sujets d'écriture d'invention

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Le moins fréquent	3	2,6	3,9	3,9
	Un peu moins fréquent	9	7,8	11,7	15,6
	Plus fréquent	**22**	**19,0**	**28,6**	**44,2**
	Le plus fréquent	**43**	**37,1**	**55,8**	**100,0**
	Total	77	66,4	100,0	
Manquante	Système manquant	39	33,6		
Total		116	100,0		

Sujets des É.A.F. comme source de sujets d'écriture d'invention

Les options pour la classe de 1ère apparaissent en revanche plus diversifiées. Certes, on relève que le choix se porte d'abord sur les sujets É.A.F. (55,8%), ce taux passant tout de même à 84,4% si l'on retient aussi l'hypothèse du « plus fréquent », les valeurs de « jamais » et de « le moins fréquent » n'étant retenues que dans 3,9% des cas. Mais dans le même temps, les professeurs disent aussi élaborer les sujets : 44,7% des réponses pour « le plus fréquent » et 76,3% en pourcentage cumulé (« le plus fréquent » et « plus fréquent »). Par ailleurs, toujours à propos de cet item, les manuels scolaires connaissent sensiblement le même sort qu'en seconde, le pourcentage cumulé (« le plus fréquent » et « plus fréquent ») étant respectivement de 33,9% pour les manuels de méthode et de 33,4% pour les anthologies littéraires.

La confrontation des valeurs extrêmes appelle toutefois une différenciation entre la classe de 1ère et celle de 2nde. Si l'écart est grand en 1ère entre les valeurs « jamais » et « le plus fréquent » (« jamais » : 35,1% et « le plus fréquent » : 8,8% pour les ouvrages de littérature ; « jamais » : 30,4% et « le plus fréquent » : 7,1% pour les ouvrages de

méthodologie.), il apparaît en revanche plus réduit pour la 2nde : « jamais » : 27,7% et « le plus fréquent » : 10,6% pour les manuels de littérature ; « jamais » : 20% et « le plus fréquent » : 20% pour les ouvrages de méthodologie. L'équilibre qui concerne la classe de seconde peut s'expliquer par le fait que l'É.I. consiste parfois en exercices ponctuels de transposition à partir de contraintes ciblées, de notions traitées dans ces manuels (points de vue, registres …), et qu'elle prend place dans les heures de module, au cours desquelles sont proposés des exercices de renforcement de notions introduites dans les lectures analytiques.

La comparaison des pratiques entre les classes de 2nde et de 1ère permet de faire l'hypothèse d'un positionnement différent de l'É.I. dans les enseignements. En classe de 2nde, l'É.I. est plus nettement articulée à l'étude des textes examinés en lecture analytique, la sélection des textes (œuvre intégrale ou groupement de textes) commandant d'une certaine façon une consigne d'écriture ad hoc. En revanche, en classe de 1ère, l'É.I. est principalement envisagée au sein d'un corpus de type bac, en parallèle ou non avec les autres types de sujets que sont le commentaire littéraire et la dissertation. L'É.I. se justifie alors moins en référence aux textes abordés dans les lectures qu'en référence à un objet d'étude littéraire.

Par ailleurs, en classe de 1ère, la préparation aux épreuves du baccalauréat fixe pour une bonne part le format des sujets d'invention, qu'ils soient empruntés aux annales, aux manuels ou aménagés par les professeurs quand il faut notamment satisfaire aux épreuves communes d'entraînement à l'écrit du baccalauréat mises en place dans les établissements.

2.2. Les finalités de l'écriture d'invention : une dominante argumentative

Le deuxième temps du questionnaire propose une hiérarchisation des objectifs alloués à l'É.I.. Elle est délicate, sujette à discussion ainsi que nous l'ont précisé plusieurs des sondés ; les objectifs varient en fonction du type de l'É.I. envisagée, ne sont pas dissociables, ou encore doivent recevoir une égale attention selon d'autres professeurs. Les réponses sont donc à traiter avec précaution ; leur analyse devrait permettre de

dégager des tendances plutôt que des positionnements exclusifs. Les cinq items cherchent à couvrir les finalités assignées à l'É.I. par l'institution, explicitement désignées dans les A.P. ou déduites des descriptions de l'É.I.. En invitant les professeurs à classer par échelle d'importance les finalités qu'ils attribuent à l'É.I., nous avons cherché à cerner le statut de cet écrit dans les enseignements littéraires et à déterminer autant que possible ses attributions par rapport aux écrits métatextuels. Par ailleurs, nous avions émis l'hypothèse au moment de l'élaboration du questionnaire que cette variable constituerait une référence intéressante pour examiner ensuite les pratiques déclarées et établir le cas échéant des catégorisations en fonction des priorités de l'É.I.. Or, il ressort de l'analyse que le croisement des variables ne permet pas de distinguer des profils de pratiques en fonction des finalités de cet apprentissage scriptural. Au vu de l'homogénéité des réponses, on peut affirmer dès à présent que le traitement didactique et pédagogique est indifférent aux finalités qu'on peut lui reconnaître.

La première proposition (« *c'est pour qu'ils développent leur créativité* ») situe l'É.I. dans une démarche de production artistique fondée sur la création verbale et les ressources de l'imagination. Cela ne signifie pas pour autant que l'on se place dans le champ du texte libre, mais dans une composition aménagée qui se nourrit de lectures, de références littéraires et culturelles dans une logique de l'intertextualité. Ce pôle de la création, mis en tension dans le discours officiel entre la légitimité de son expression et la nécessité de son encadrement, constitue un critère fort de distinction de l'écrit d'invention des écrits métatextuels. À ce titre, il nous a semblé intéressant de savoir la place que cette notion occupe dans la représentation que s'en font les professeurs.

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Le moins important	14	12,1	15,7	15,7
	Moins important	15	12,9	16,9	32,6
	Assez important	19	16,4	21,3	53,9
	Important	**16**	**13,8**	**18,0**	**71,9**
	Le plus important	**25**	**21,6**	**28,1**	**100,0**
	Total	89	76,7	100,0	
Manquante	Système manquant	27	23,3		
Total		116	100,0		

Finalité d'un écrit d'invention : développement de la créativité

Les deux propositions suivantes, (« *c'est pour qu'ils exposent des savoirs littéraires liés aux objets d'étude* ») et (« *c'est pour qu'ils appliquent des notions linguistiques et/ou rhétoriques rencontrées dans les lectures* »), reformulent deux finalités de l'É.I. présentes dans le discours officiel : d'une part, une fonction de restitution de connaissances liées à des problématiques littéraires regroupées dans les objets d'étude, d'autre part, une fonction de réinvestissement de procédures d'écriture observées dans les lectures (reprise des critères de genre, des types de discours, de procédés littéraires).

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	1	,9	1,1	1,1
	Le moins important	14	12,1	16,1	17,2
	Moins important	15	12,9	17,2	34,5
	Assez important	18	15,5	20,7	55,2
	Important	**20**	**17,2**	**23,0**	**78,2**
	Le plus important	**19**	**16,4**	**21,8**	**100,0**
	Total	87	75,0	100,0	
Manquante	Système manquant	29	25,0		
Total		116	100,0		

Finalité d'un écrit d'invention : exposition de savoirs littéraires liés aux objets d'étude

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	1	,9	1,1	1,1
	Le moins important	7	6,0	7,5	8,6
	Moins important	20	17,2	21,5	30,1
	Assez important	26	22,4	28,0	58,1
	Important	**21**	**18,1**	**22,6**	**80,6**
	Le plus important	**18**	**15,5**	**19,4**	**100,0**
	Total	93	80,2	100,0	
Manquante	Système manquant	23	19,8		
Total		116	100,0		

Finalité d'un écrit d'invention :
application des notions linguistiques et/ou rhétoriques rencontrées dans les lectures

La quatrième proposition (« *c'est pour qu'ils enrichissent et/ou modifient leur compréhension du texte littéraire* ») doit être comprise comme une finalité ultime ou

englobante qui situe la pratique de l'É.I. dans une perspective heuristique de meilleure compréhension des textes littéraires, d'une perception par son exercice effectif de ses caractères (exemple des modalités de la représentation, de l'expression des valeurs, des visées discursives et de la question de la réception). C'est reconnaître à l'écriture hypertextuelle un pouvoir de compréhension des discours littéraires, qu'elle partagerait avec les pratiques de commentaire.

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	1	,9	1,1	1,1
	Le moins important	13	11,2	13,8	14,9
	Moins important	17	14,7	18,1	33,0
	assez	20	17,2	21,3	54,3
	Important	**27**	**23,3**	**28,7**	**83,0**
	Le plus important	**16**	**13,8**	**17,0**	**100,0**
	Total	94	81,0	100,0	
Manquante	Système manquant	22	19,0		
Total		116	100,0		

Finalité d'un écrit d'invention : enrichissement et/ou modification de la compréhension du texte littéraire

La dernière proposition (« *c'est pour qu'ils construisent une argumentation* »), traduit une orientation significative de l'apprentissage de l'É.I. dans les classes, justifiées par la fréquence des sujets à visée ouvertement argumentative des É.A.F. (rédaction d'un article, d'une lettre, d'un dialogue exposant des opinions)

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	1	,9	1,1	1,1
	Le moins important	10	8,6	10,6	11,7
	Moins important	7	6,0	7,4	19,1
	Assez important	15	12,9	16,0	35,1
	Important	**27**	**23,3**	**28,7**	**63,8**
	Le plus important	**34**	**29,3**	**36,2**	**100,0**
	Total	94	81,0	100,0	
Manquante	Système manquant	22	19,0		
Total		116	100,0		

Finalité d'un écrit d'invention : construction d'une argumentation

L'apprentissage du discours argumentatif ou plus précisément des textes à visée argumentative se démarque des autres finalités, avec un score de 36,2%. Mais c'est surtout la comparaison avec les autres finalités au niveau de la valeur « la moins importante » qui traduit nettement la priorité argumentative de l'É.I..

En pourcentages cumulés (« jamais », « le moins important », « moins important »), seulement 19,1% des réponses placent l'argumentation en position de moindre importance, quand la notion de « créativité » reçoit 32,6% des réponses, « l'exposition de savoirs littéraires liés aux objets d'étude » 34,5%, « l'application de notions linguistiques et/ou rhétoriques rencontrées dans les lectures » 30,1%, et enfin « l'enrichissement et/ou la modification de la compréhension du texte littéraire » 33%.

Dans l'esprit des professeurs, l'orientation argumentative de l'É.I. est plus nettement posée comme une propriété constitutive de l'É.I. ; un consensus se dégage sur ce point alors que la lecture des réponses faites aux autres finalités fait apparaître une ventilation plus importante.

Pour ce qui a trait à la notion de créativité, on observe une répartition assez équilibrée. Si 46,1% jugent cette finalité importante ou très importante, 53,9% ne la placent pas au centre des enjeux de l'É.I.. Pour une majorité de professeurs, l'É.I. est d'abord un exercice rhétorique, de restitution de savoirs dans un traitement argumentatif.

Signalons enfin la possibilité d'une réponse ouverte dans l'hypothèse d'une proposition alternative ou d'une éventuelle reformulation d'objectif. Quelques questionnaires insistent sur la difficulté d'un classement ou la nécessité de faire une distinction entre les objectifs en fonction des niveaux de classe : la Seconde se prête mieux à l'exercice de la créativité, la Première doit satisfaire aux exigences de préparation au baccalauréat : (Q1, Q36, Q42, Q51, Q5, Q92, Q104, Q108).

D'autres réponses distinguent des objectifs qui recoupent pour partie ceux inscrits dans nos propositions ou qui sont retenus par les textes officiels : « *se rendre compte qu'ils ne peuvent pas inventer ex nihilo et que pour inventer, il faut exploiter des connaissances précises* » (Q96), « *manipulation et enrichissement de la langue* » (Q27), « *construire une lecture critique personnelle* » (Q28). Par ailleurs, l'É.I. est associée à la notion de plaisir et a vocation à instaurer un rapport positif à la discipline : « *prennent du plaisir à écrire et*

soient confrontés à des difficultés rencontrées par les auteurs eux-mêmes ; se réconcilient avec la matière (cours de français) ou avec leur langue maternelle » (Q25), « *plaisir d'inventer, importance du destinataire* » (Q55), « *en début d'année, pour les rassurer sur leurs compétences, ensuite pour aiguiser leur esprit d'analyse et enlever au mot « invention » ce qu'il a de pernicieux et d'ambigu »* (Q75), « *avoir le plaisir de produire un vrai texte* » (Q89). Enfin, quelques commentaires évoquent des finalités qui ne relèvent pas spécifiquement de l'exercice ou qui ne sont pas en soi des objectifs d'apprentissage : « *apprennent à répondre à des consignes* (Q12), « *lisent correctement et appliquent les consignes du sujet »* (Q26), « *préparent l'épreuve du bac* » (Q30) (Q107), « *pour qu'ils fuient la difficulté du plan »* (Q63).

3 - LE POSITIONNEMENT DE L'ECRITURE D'INVENTION DANS LES ENSEIGNEMENTS : EN FIN DE SEQUENCE

Les questions 4 et 5 s'intéressent aux dispositifs d'apprentissage dans la classe de français. Les deux premières questions (« *À quel moment intervient l'É.I. dans une séquence consacrée à un objet d'étude, une œuvre intégrale, un groupement de textes ?* », « *Les É.I. sont-elles précédées de l'étude de textes d'auteurs* ? ») sont complémentaires ; elles visent à préciser le moment de la séquence où une É.I. est introduite et à informer du mode d'interaction lecture/écriture. À travers ces informations, peut être posée la question de la configuration didactique faisant appel schématiquement à un mode transmissif des savoirs au cours duquel l'élève est placé en position de recevoir et de recycler des notions ou à une conception plus constructiviste de l'acquisition des connaissances, animée par une dévolution plus marquée de la responsabilité de l'élève dans l'apprentissage et une coopération plus active de sa part.

Il aura manqué à notre questionnaire d'être plus précis dans l'énoncé des consignes : il est des cas où les cases sont cochées et non numérotées, ce qui entraîne l'invalidation de la réponse dans un traitement statistique. Par ailleurs, à maintes reprises, les cases destinées à informer de l'existence ou non de la mise en place d'une É.I. en début de séquence ne sont pas renseignées. Ces manques diminuent cependant nettement pour les propositions « en cours de séquence » et « en fin de séquence ».

- **En Seconde.**

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	**Jamais**	**26**	**22,4**	**44,1**	**44,1**
	Le moins fréquent	18	15,5	30,5	74,6
	Un peu moins fréquent	9	7,8	15,3	89,8
	Le plus fréquent	**6**	**5,2**	**10,2**	**100,0**
	Total	59	50,9	100,0	
Manquante	Manquante	32	27,6		
	Système manquant	25	21,6		
	Total	57	49,1		
Total		116	100,0		

Début de séquence comme moment d'intervention de l'écriture d'invention

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	1	,9	1,3	1,3
	Le moins fréquent	4	3,4	5,2	6,5
	Un peu moins fréquent	**39**	**33,6**	**50,6**	**57,1**
	Le plus fréquent	**33**	**28,4**	**42,9**	**100,0**
	Total	77	66,4	100,0	
Manquante	Manquante	13	11,2		
	Système manquant	26	22,4		
	Total	39	33,6		
Total		116	100,0		

Cours de séquence comme moment d'intervention de l'écriture d'invention

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Le moins fréquent	8	6,9	9,9	9,9
	Un peu moins fréquent	23	19,8	28,4	38,3
	Le plus fréquent	**50**	**43,1**	**61,7**	**100,0**
	Total	81	69,8	100,0	
Manquante	Manquante	9	7,8		
	Système manquant	26	22,4		
	Total	35	30,2		
Total		116	100,0		

Fin de séquence comme moment d'intervention de l'écriture d'invention

- **En Première.**

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	**Jamais**	**26**	**22,4**	**46,4**	**46,4**
	Le moins fréquent	18	15,5	32,1	78,6
	Un peu moins fréquent	7	6,0	12,5	91,1
	Le plus fréquent	**5**	**4,3**	**8,9**	**100,0**
	Total	56	48,3	100,0	
Manquante	Manquante	40	34,5		
	Système manquant	20	17,2		
	Total	60	51,7		
Total		116	100,0		

Début de séquence comme moment d'intervention de l'écriture d'invention

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	2	1,7	2,6	2,6
	Le moins fréquent	5	4,3	6,4	9,0
	Un peu moins fréquent	31	26,7	39,7	48,7
	Le plus fréquent	**40**	**34,5**	**51,3**	**100,0**
	Total	78	67,2	100,0	
Manquante	Manquante	19	16,4		
	Système manquant	19	16,4		
	Total	38	32,8		
Total		116	100,0		

Cours de séquence comme moment d'intervention de l'écriture d'invention

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Le moins fréquent	4	3,4	4,7	4,7
	Un peu moins fréquent	33	28,4	38,4	43,0
	Le plus fréquent	**49**	**42,2**	**57,0**	**100,0**
	Total	86	74,1	100,0	
Manquante	Manquante	11	9,5		
	Système manquant	19	16,4		
	Total	30	25,9		
Total		116	100,0		

Fin de séquence comme moment d'intervention de l'écriture d'invention

Sans forcer l'interprétation, on remarque que les propositions ne reçoivent pas la même attention ; dans les deux niveaux de classe, l'hypothèse d'une É.I. en début de séquence est faible. En effet, la valeur « jamais » est retenue dans des proportions élevées (44,1% en 2nde, 46,4% en 1ère) quand l'éventualité du « jamais » n'apparaît pas en « fin de séquence » et demeure très faible pour la valeur « en cours de séquence » (1,3% en 2nde, 2,6% en 1ère). Ces résultats sont corroborés par ceux qui distinguent la fin de séquence comme moment privilégié de la mise en place éventuelle d'une É.I. : 61,7% en seconde, 57% en première. On relève ici un positionnement relativement homogène de l'É.I. dans les deux niveaux de classe, en accord avec les orientations définies dans les commentaires officiels de l'É.I., mais aussi conforme à une distribution conventionnelle des activités dans les classes de lycée. Du point de vue du traitement pédagogique, l'exercice de l'É.I. est calqué sur celui du commentaire littéraire et de la dissertation : cela doit aussi avoir des implications profondes sur le rôle dévolu à la pratique d'écriture et la relation qu'elle entretient avec les autres apprentissages appartenant à la sphère élargie de la lecture littéraire. Que l'écriture clôture régulièrement les enseignements dispensés en classe de français est, nous semble-t-il, un bon indicateur du statut de l'écrit, auquel est assignée une responsabilité de contrôle des connaissances.

3.1. Les dispositifs d'aide à l'écriture : un modèle dominant de la transposition

Ces choix impliquent aussi des variations dans la contextualisation pédagogique de l'É.I.. C'est pourquoi les dernières questions (« *En dehors des textes d'auteurs servant de textes-sources, apportez-vous des aides à l'écriture ?* », « *Mettez-vous en place des pratiques de réécriture des textes des élèves ?* », « *Les élèves sont-ils parfois amenés à commenter par écrit leurs démarches et/ou leurs choix d'écriture ?* ») se penchent sur l'environnement méthodologique et réflexif de l'É.I. Le fait d'ouvrir le questionnement à des tâches connexes relevant soit de l'intervention de l'expert-enseignant, soit de l'engagement du scripteur dans un processus plus complexe intégrant des phases de retour sur la production écrite et phases de verbalisation des procédures et stratégies scripturales adoptées est sous-tendu par une interrogation centrale : sommes-nous en mesure, à travers un sondage des pratiques enseignantes de caractériser l'É.I. en tant qu'objet scolaire d'enseignement ? Autrement dit, l'exercice de l'É.I. reçoit-il une attention spécifique qui

se traduirait par une planification de son apprentissage, par l'activation de démarches facilitantes en terme de décomposition des tâches à réaliser, d'opérations de remédiation de l'erreur ou par la mise en place de temps réflexifs incitant l'élève à formaliser sa pratique et à objectiver son propre rapport à l'écriture ?

Nous avons souhaité clore le sondage par une question aussi ouverte que possible afin de recueillir le cas échéant des observations que les questions précédentes n'auraient pas permis de faire émerger. Nous demeurons cependant dans le domaine de l'activité pédagogique en centrant le questionnement sur la mise en œuvre de l'É.I., convaincu que les modalités pratiques d'un enseignement quel qu'il soit constituent des observables sur lesquels on peut prendre appui dans l'optique de sa théorisation.

Mais une question peut recevoir un traitement inattendu. Nous verrons ainsi au moment de l'analyse de ces discours comment les professeurs se sont approprié cet espace de parole en déplaçant de manière récurrente l'axe de leurs réflexions dans le champ de l'évaluation. Ce champ, nous l'avions volontairement passé sous silence dans le questionnaire, estimant que cette question sensible exigeait un traitement spécifique et qu'elle n'entrait pas directement dans la problématique d'ensemble de notre investigation. Qu'elle surgisse de façon aussi massive est bien le signe que l'É.I. telle qu'elle est conçue et défendue par le discours officiel pose un certain nombre de problèmes liés à la difficulté de son évaluation. Nous essaierons donc de montrer que le point de fixation de l'évaluation peut être interprété comme le symptôme d'une conceptualisation et d'une opérationnalisation problématiques de l'É.I..

Nous avons regroupé sous cette rubrique des questions relatives à l'environnement didactique de l'É.I., à l'accompagnement de sa mise en œuvre. En amont de l'écriture, procède-t-on systématiquement à des études littéraires sur des textes qui servent aussi de point d'appui à l'É.I. ? Les analyses textuelles constituent-elles des étapes suffisantes ou dans un cas contraire, de quelle nature sont les outils et procédures complémentaires qui ont vocation à aider l'élève à produire un écrit d'invention ? En aval, les productions font-elles l'objet d'une réécriture, et dans cette éventualité, en quoi consiste ce travail de retour sur le texte ? Enfin, nous avons cherché à savoir s'il arrivait que l'élève soit invité à

produire un discours analytique sur son travail, c'est-à-dire à décrire sa manière de gérer les différentes étapes de l'écriture ou encore à expliciter ses choix rédactionnels.

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	1	,9	1,0	1,0
	Parfois	6	5,2	6,2	7,2
	Souvent	**24**	**20,7**	**24,7**	**32,0**
	Toujours	**65**	**56,0**	**67,0**	**99,0**
	Manquante	1	,9	1,0	100,0
	Total	97	83,6	100,0	
Manquante	Système manquant	19	16,4		
Total		116	100,0		

En seconde, les écritures d'invention sont-elles précédées de l'étude de textes d'auteurs ?

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	1	,9	1,0	1,0
	Parfois	4	3,4	3,8	4,8
	Souvent	**25**	**21,6**	**23,8**	**28,6**
	Toujours	**73**	**62,9**	**69,5**	**98,1**
	Manquante	2	1,7	1,9	100,0
	Total	105	90,5	100,0	
Manquante	Système manquant	11	9,5		
Total		116	100,0		

En première, les écritures d'invention sont-elles précédées de l'étude de textes d'auteurs ?

La lecture statistique des variables contenues dans cette dernière partie du questionnaire révèle des approches souvent convergentes, dont il convient aussi de souligner la cohérence dès lors qu'on les confronte aux résultats précédents concernant le moment où l'É.I. est introduite. Nous avons conscience que de telles données ne traduisent pas les réalités pédagogiques de la classe et sont incapables de restituer la diversité des approches que le professeur ajuste en fonction des objectifs posés, des textes proposés, des consignes d'écriture, des publics d'élèves. On s'accordera néanmoins à reconnaître dans les réponses faites un modèle d'action dominant, consolidé par une conception des apprentissages de l'écriture dont il sera possible d'énoncer quelques principes.

La première question (« *Les écritures d'invention sont-elles précédées de l'étude de textes d'auteurs ? »*) interroge pour partie et sous une formulation différente, les positionnements respectifs de l'É.I. et du texte littéraire dans l'organisation d'un projet de séquence. Nous avons vu précédemment que l'entrée par une démarche d'écriture était plus rarement retenue. Les pourcentages recueillis à la question de savoir si l'É.I. est précédée de l'étude des textes d'auteurs recoupent ce constat ; les études littéraires précèdent l'É.I. dans 67% des cas en seconde (« toujours ») et en pourcentage cumulé 91,7% (« souvent » et « toujours ») ; pour la classe de première, les scores sont de 69,5% (« toujours ») et à 93,3% (« souvent » et « toujours »). La lecture est un préalable à l'écriture, laquelle s'inspire des modèles littéraires proposant une orientation générique, un thème, des procédés d'écriture. Un consensus se dégage sur la nécessité de construire des savoirs en lecture, transposés ensuite dans une pratique d'écriture.

3.2. Les aides à l'écriture

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	2	1,7	2,1	2,1
	Parfois	**26**	**22,4**	**26,8**	**28,9**
	Souvent	34	29,3	35,1	63,9
	Toujours	**32**	**27,6**	**33,0**	**96,9**
	Manquante	3	2,6	3,1	100,0
	Total	97	83,6	100,0	
Manquante	Système manquant	19	16,4		
Total		116	100,0		

En seconde, en dehors des textes d'auteur servant de textes sources, apportez-vous des aides à l'écriture ?

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	**Jamais**	**8**	**6,9**	**7,7**	**7,7**
	Parfois	**48**	**41,4**	**46,2**	**53,8**
	Souvent	28	24,1	26,9	80,8
	Toujours	**15**	**12,9**	**14,4**	**95,2**
	Manquante	5	4,3	4,8	100,0
	Total	104	89,7	100,0	
Manquante	Système manquant	12	10,3		
Total		116	100,0		

En première, en dehors des textes d'auteurs servant de textes sources, apportez-vous des aides à l'écriture ?

Hormis les textes-sources, l'É.I. fait-elle l'objet d'un accompagnement pédagogique susceptible de faciliter la réalisation de la production ?

L'aide, quelle que soit la forme qu'elle prend, est manifestement plus largement dispensée en seconde qu'en première. La valeur « toujours » concerne 33% des réponses pour la classe de 2nde alors qu'elle en reçoit 14,4% pour la classe de 1ère. Les résultats sont inversement proportionnels quand on observe les valeurs additionnées de « jamais » et « parfois », créditées de 28,9% en 2nde et de 53,8% en 1ère. La classe de première est ordinairement présentée comme le temps où les élèves sont préparés à l'épreuve du baccalauréat, ce qui détermine pour une large part le choix des corpus constitués, empruntés aux épreuves ou construits sur le modèle terminal de l'évaluation, alors que les apprentissages et les initiations sont plutôt pris en charge dans le cadre des enseignements de la classe de seconde.

Nous avons également voulu savoir à quel moment intervenait l'aide proposée et quelle était sa nature. L'ensemble des remarques (95 des réponses sur les 116 questionnaires) fait apparaître que le temps de l'étayage pédagogique piloté par le professeur se situe très massivement en amont de l'exercice proprement dit de la rédaction. Nous distinguons ici deux domaines d'intervention : le premier concerne les exigences de l'É.I. en tant que sujet d'écriture défini par des consignes ; le second s'intéresse au genre de discours attendu, aux codes qui le constituent, à la mobilisation de procédures qui lui sont spécifiques.

Dans la première hypothèse de la préparation à la rédaction de l'É.I., on relève une série de commentaires ayant trait à la méthodologie de la lecture de l'énoncé. Il est question de *« cours de méthode pour l'analyse des données du sujet »* (Q10), d'*« un guidage concernant le décodage de la consigne »* (Q15), d'*« un apprentissage sur l'analyse des contraintes du sujet d'invention »* (Q19), d'*une « rencontre avec différents sujets et libellés en vue de cerner les implicites techniques »* (Q45). Sont explicitées les contraintes liées à ce type de sujet, les attentes en matière de mobilisation de savoirs, les modalités d'expression des idées qui prennent en compte la situation d'énonciation du discours.

Dans la seconde hypothèse, l'aide prend souvent la forme d'une présentation voire d'un rappel des propriétés générales du genre de discours impliqué dans l'É.I. : *« définition ou redéfinition de certains « codes », cadres littéraires* (*la lettre, le blâme ou l'éloge, l'article de presse etc »*) (Q68), *« révision sur les éléments caractéristiques par exemple*

d'un texte polémique » (Q55), *« récapitulation des outils linguistiques et rhétoriques à disposition »* (Q88), *« comment présenter l'écriture d'un dialogue : l'emploi des verbes de parole, inversion du sujet, ponctuation, choix des connecteurs »* (Q81), *« la notion de genre, registre, la question de l'énonciation »* (Q104).

On note par ailleurs une répartition habituelle des étapes de la production des textes, selon que l'on se tourne vers la constitution du matériau argumentatif ou plus rarement imaginatif, vers la planification de l'écrit en accord avec les contraintes de genres, enfin, vers la mise en mots du discours.

C'est ainsi que la préparation au devoir vise parfois à collecter le matériau de l'argumentation : des arguments sont sélectionnés, des exemples sont empruntés aux textes-sources. De nombreuses remarques font ensuite état d'une réflexion sur les contraintes formelles du discours : une planification de la production est envisagée, des ébauches de plan sont élaborées avec la participation des élèves. La notion de plan est liée à la mise en place d'une stratégie argumentative et réfère le plus souvent à des écrits d'invention de type lettre, article, discours, plus rarement à des écrits d'imagination : « *un canevas avant d'écrire une nouvelle ; comporte schéma narratif, brève description des personnages, registre principal, contexte »* (Q66).

En dehors d'une aide apparentée à des conseils et à des rappels méthodologiques, il arrive que des textes sont examinés afin de dégager les composantes rhétoriques du discours : « *lecture des textes présentant des caractéristiques rhétoriques proches de celles qui seront exigées* » (Q54), ou que d'autres sont proposés à la lecture en guise de document complémentaire ; des supports iconographiques remplissent aussi cette fonction : « *des documents non littéraires : tableaux, images photographiques, croquis (les secondes ont dû rédiger un plaidoyer fictif pour obtenir l'acquittement d'un mutin sur un bateau négrier et ont disposé d'un plan d'occupation de ce type de navire)* » (Q106) et Q53, Q52, Q92. L'aide vise notamment à nourrir la réflexion, à alimenter le contenu, à exposer par l'exemple des modèles textuels auxquels les élèves pourront se référer par l'imitation.

Par ailleurs, le travail préparatoire fait parfois appel à des exercices ponctuels visant à familiariser l'élève avec une contrainte textuelle particulière contenue dans la consigne d'écriture. L'activité est, dans ce cas de figure, souvent programmée dans l'heure de module en seconde : « *des exercices ciblés trouvés dans les manuels de méthodologie* »

(Q94), « *un travail en module, précisions techniques (ex : vérification du décompte des alexandrins pour création d'un « poème romantique* » (Q40) et Q5, Q17, Q84.

Plus rarement, l'heure d'aide individualisée, plus encore que l'heure de module, est mentionnée dans les situations occasionnelles d'aide à l'écriture, en cours de production ou en vue de sa préparation. L'activité est alors centrée sur la résolution de problèmes liés à la textualisation et concerne le travail du brouillon. On se situe ici dans une démarche de perfectionnement textuel, attentive à la qualité de l'expression et à la dimension stylistique de la production : « *travail par phrases corrigées (1er jet puis 2ème jet) avec éléments d'autocorrection, de remédiations proposés , éléments syntaxiques, stylistiques, lexique.* » (Q56) et Q1, Q3, Q22, Q24, Q28, Q70, Q77.

On signalera enfin, au chapitre des aides, la référence faite par quelques questionnaires à l'élaboration d'une grille d'évaluation, recensant les critères de réussite de l'É.I. et susceptible de guider l'élève dans la planification et la réalisation de la tâche : « *tableau dans lequel sont listés les critères d'évaluation et les objectifs à atteindre pour répondre au sujet* » (Q60) et Q13, Q88, Q103, Q112.

3.3. Des pratiques de réécriture locales et occasionnelles

La question précédente a porté sur les objets de tutelle et l'étayage pédagogique destinés à faciliter l'entrée dans l'écriture. La question suivante constitue un prolongement : elle s'intéresse à autre versant des apprentissages de l'écrit, organisé autour de la notion de réécriture. Cela implique une conception de l'écriture comme un processus, incluant des étapes de révision voire d'amélioration des productions.

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	**Jamais**	**25**	**21,6**	**25,8**	**25,8**
	Parfois	**50**	**43,1**	**51,5**	**77,3**
	Souvent	19	16,4	19,6	96,9
	Manquante	3	2,6	3,1	100,0
	Total	97	83,6	100,0	
Manquante	Système manquant	19	16,4		
Total		116	100,0		

En seconde, mettez-vous en place des pratiques de réécriture des textes des élèves ?

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	**Jamais**	**44**	**37,9**	**41,9**	**41,9**
	Parfois	**47**	**40,5**	**44,8**	**86,7**
	Souvent	8	6,9	7,6	94,3
	Manquante	6	5,2	5,7	100,0
	Total	105	90,5	100,0	
Manquante	Système manquant	11	9,5		
Total		116	100,0		

En première, mettez-vous en place des pratiques de réécriture des textes des élèves ?

La lecture des réponses fait état du caractère occasionnel voire exceptionnel de la pratique de réécriture. En Seconde, la valeur « jamais » est retenue dans 25,8% des cas ; en Première, le pourcentage est de 41,9%. Le cumul des valeurs « jamais » et « parfois » donne un résultat de 77,5% pour la seconde, et 86,7% pour la première. Cette orientation est confirmée par les pourcentages réservés à la valeur « souvent » établis à 19,6% et seulement 7,6% pour la classe de première. Le questionnaire n'invitait pas à apporter un complément d'information dans le cas d'une pratique non retenue. Nous pouvons toutefois avancer quelques explications à cette désaffection de la réécriture dans les apprentissages de l'écrit au lycée. La réécriture relève d'une logique de l'apprentissage du savoir-écrire qui n'est pas retenue comme prioritaire au lycée. Les pratiques du commentaire littéraire et de la dissertation sont moins envisagées sous l'angle des procédures concrètes d'écriture que sous l'angle des savoirs littéraires qu'un écrit doit restituer dans un cadre rhétorique stable, défini une fois pour toutes. À ceci s'ajoute le fait que les I.O. ne font pas figurer la réécriture comme une condition d'exercice de l'É.I. et ne proposent pas de pistes pour son introduction éventuelle. Enfin, le facteur « temps » est régulièrement invoqué pour renvoyer la réécriture à une proposition certes intéressante et formatrice mais dont la mise en œuvre s'avère difficile voire impossible, compte tenu des horaires de la classe de français.

Autre point qui mérite d'être éclairci : le questionnaire ne définissait pas la notion de réécriture et posait le terme dans une compréhension ordinaire de retour sur un écrit. 64 des 116 questionnaires introduisent toutefois des précisions quant à la nature et la visée de la réécriture quand elle est convoquée. Le dépouillement des informations nous conduit à différencier trois catégories de réécriture.

Il y a d'une part ce qui relève des activités de transposition telles qu'elles ont été décrites par l'institution. Un texte-source fait l'objet d'un re-traitement à partir d'une consigne précise : transposition générique, modification du registre, changement du cadre énonciatif ou référentiel etc *: « À propos d'une séquence sur le portrait dans le roman du XIX^e^, introduire un personnage fictif dans un épisode »* (Q55), *« Travail sur les préfaces du récit picaresque. Transposition des époques XVI^e^, XVII^e^ en situation contemporaine. Personnage roman du XIX^e^ en roman « nouveau roman » à partir de textes fondateurs comme Robbe-Grillet sur le personnage »* (Q56).

Ces propositions, pour intéressantes qu'elles soient, n'entrent pas explicitement dans la problématique que nous avions arrêtée et qui envisageait la réécriture par l'élève de sa propre production, quelles que soient l'amplitude ou les modalités de réalisation de cette réécriture.

D'autres questionnaires font état de transpositions textuelles dont le texte-source est celui de l'élève. Les propositions d'écriture reprennent celles précédemment énumérées : *« changement d'énonciation, changement de point de vue »* (Q10) et également Q14, Q23, Q35, Q112, *« réécrire son texte en changeant le registre, en variant les visées, jeux sur l'ethos, « à la manière » d'un autre auteur étudié »* (Q29), *« réécriture sur changement de genre, exemple : du roman à la lettre, de registre »* (Q19), *« à partir d'un travail de réflexion sur les difficultés rencontrées (recherche/action) »* (Q28).

Enfin, une dernière catégorie de réponses (36/116) traite de la réécriture en terme d'amélioration des écrits. Une aide ponctuelle du professeur est apportée pour engager l'élève dans la révision de la production, un premier état est évalué, certaines de ses parties présentent des dysfonctionnements, une incitation au perfectionnement de la rédaction est orientée par un rappel ou une reformulation des contraintes contenues dans la consigne initiale. Il ressort des contributions décrivant ce type de réécriture que l'activité s'applique essentiellement à mettre en adéquation le texte avec trois exigences qui ont en partage « la mise en règle » de la production.

La première des exigences vise à mettre le texte produit en conformité avec la consigne d'écriture, qu'une première textualisation n'aurait pas pleinement réalisée : non respect des codes génériques, rhétoriques ou discursifs ; savoirs littéraires non mobilisés dans la

constitution du matériau de l'É.I.. La seconde exigence concerne plus directement la révision de la production sous l'angle de la norme langagière, la réduction des erreurs au plan morpho-syntaxique, orthographique etc :

« je ne sais pas si on peut parler de pratiques de réécriture mais remaniements du texte, le plus souvent pour élaguer ou au contraire donner plus de consistance à certains passages » (Q1)

« Il s'agit de reprises ciblées et liées davantage à l'expression qu'au contenu » (Q7) *; « amélioration, correction du texte initialement produit individuellement ou collectivement »* (Q23)

« photocopie d'une copie d'élève sur transparent : mesure, en commun, des écarts vérifiables par rapport à l'objectif fixé : propositions validées et recopiées par toute la classe. » (Q31)

« dans le cadre d'une correction : mises en parallèle, comparaison de productions d'élèves puis travail de reformulation ou de redéfinition d'une progression, collectivement » (Q45)

« des remédiations ciblées, en classe ou à la maison, individuellement ou en groupes. » (Q52) *; « Il s'agit d'apporter une consigne pour la réécriture plus dirigée d'un passage (travail sur le style en particulier). »* (Q53)

« par exemple, dans le cadre d'un projet d'écriture longue (nouvelle), travail de réécriture de certains extraits, avec deux objectifs : correction/enrichissement du texte. » (Q60)

« correction des fautes d'orthographe et de syntaxe, grammaire. Réécriture d'un passage, enlever les incohérences » (Q66)

« enrichissement de l'argumentation et/ou recherche de formulations plus expressives ; correction de l'expression ; travail sur les niveaux de langue. » (Q68)

« Etude comparative, travail de la langue, stylistique, suppression, ajouts » (Q71)

« relecture par un autre élève et reprise du texte en binôme » (Q76)

« En aide individualisée, reprise collective d'un texte avec pour objectif de l'améliorer ou reprise individuelle de son texte avec une consigne unique et variable selon l'élève. » (Q88)

« dans le cadre de la correction, réécriture qui ne porte que sur une partie du texte. » (Q94)

« devoir à refaire, reprendre en cas de mauvaises notes » (Q99) *; « en fonction des élèves, soit réélaboration d'un plan, soit réécriture d'un paragraphe »* (Q100)

« 1- travail sur le sujet : compréhension de la consigne, des enjeux. 2-réécriture d'un paragraphe. 3- ajout de contraintes non respectées. » (Q105)

« lors du corrigé : lecture par les élèves d'un devoir ou d'une partie de devoir d'un élève, suivie d'une correction et d'une critique par eux-mêmes. » (Q110)

« séance consacrée à une copie dont les réussites ou erreurs sont caractéristiques afin de les reformuler ou de les exploiter en guise de correction. » (Q115)

La réécriture est assimilée à un exercice de correction des écrits, les dysfonctionnements avérés entraînant des révisions ponctuelles et locales.

3.4. Les activités de verbalisation des procédures d'écriture

La dernière question du questionnaire aborde un aspect plus marginal de l'apprentissage de l'É.I., mais qui n'est pas sans impact sur l'acquisition des procédures méta-langagières et sur le développement de la compétence scripturale. En invoquant la possibilité d'un écrit auto-réflexif qui témoigne des choix et des intentions dans l'activité d'écriture, nous posons l'hypothèse qu'une démarche de conscientisation des opérations scripturales peut favoriser une maîtrise de l'écrit et une meilleure compréhension des enjeux de l'É.I..

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	**Jamais**	**57**	**49,1**	**58,8**	**58,8**
	Parfois	26	22,4	26,8	85,6
	Souvent	13	11,2	13,4	99,0
	Manquante	1	,9	1,0	100,0
	Total	97	83,6	100,0	
Manquante	Système manquant	19	16,4		
Total		116	100,0		

En seconde, les élèves sont-ils parfois amenés à commenter par écrit leurs démarches et/ou leurs choix d'écriture ?

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	**Jamais**	**68**	**58,6**	**64,8**	**64,8**
	Parfois	29	25,0	27,6	92,4
	Souvent	8	6,9	7,6	100,0
	Total	105	90,5	100,0	
Manquante	Système manquant	11	9,5		
Total		116	100,0		

En première, les élèves sont-ils parfois amenés à commenter par écrit leurs démarches et/ou leurs choix d'écriture ?

Au vu des résultats, les professeurs de français au lycée ne font quasiment pas figurer cette approche réflexive de l'écrit dans leurs pratiques : « Jamais » 58,8% et en pourcentage cumulé 85,6% pour la classe de 2nde ; 64,8% et 92,4% pour la classe de 1ère.

Les rares fois où cette activité est évoquée, on remarque qu'elle demeure très occasionnelle et n'entre pas dans un projet global de l'É.I. :

« ils ajoutent quelles difficultés ils ont rencontrées » (Q27) *; « utilisation d'une « fiche-navette » pour commenter leur travail et me poser des questions »* (Q67) *; « par écrit et non oralement. Résultats décevants »* (Q79) *; « Par écrit, non ; à l'oral, oui, une fois les devoirs corrigés, j'en choisis quelques-uns, et il arrive (rarement) qu'on les étudie comme des textes littéraires. »* (Q64).

Les questionnaires Q66, Q71, Q92, Q116 font état d'une pratique orale occasionnelle.

3.5. La question ouverte

La dernière question invite au recensement des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'É.I.. Pour des motifs de cohérence et parce que la question de l'évaluation n'entre pas directement dans le champ de notre recherche, nous avons fait le choix de réserver cette question sensible. Nous pensons en outre qu'un examen de l'évaluation est difficilement séparable de la manière dont est conduit un apprentissage de l'É.I. ; aussi nous sommes-nous attachés à interroger d'abord les modèles d'action pédagogique.

Or une bonne part des commentaires multiplie les remarques et critiques du point de vue de l'évaluation. Cela ne doit pas surprendre. L'évaluation des écrits métatextuels, pratique

dominante au lycée, a fixé des usages et défini de longue date les critères de réussite de ces productions. Il apparaît clairement à la lecture des questionnaires que le cadre évaluatif habituel, perçu comme stable et relativement consensuel est jugé inadapté pour apprécier la qualité d'un écrit d'invention.

Le dépouillement des réponses met en évidence une problématique que nous décrivons en terme de discordance ou d'écart. À tous les niveaux de l'enseignement/apprentissage et quels que soient les acteurs et objets considérés, on constate une série de discordances entre les objectifs visés par l'É.I., sa réalisation par l'élève, les représentations que s'en font enseignés et enseignants, les modèles construits par l'institution à travers l'É.A.F..

- **De l'écart entre apprentissage effectif et profil du sujet d'examen.**

Dans la perspective de l'É.A.F., les professeurs insistent à plusieurs reprises sur la difficulté à construire un apprentissage raisonné et méthodique de l'É.I., prenant en compte l'extrême diversité des formats présents au moment de l'examen. Il s'ensuit un sentiment diffus de ne pas répondre comme il conviendrait aux impératifs de formation qu'implique l'évaluation terminale :

« Dans la perspective de l'É.A.F., difficulté d'anticiper les attentes des correcteurs. Par expérience, les attentes stylistiques paraissent démesurées, tout comme la demande d'originalité. » (Q10)

« Un choix très vaste de sujets : impossible de préparer les candidats à tous les types de sujets. » (Q51)

« L'É.I mériterait à mes yeux une pratique régulière mais je n'arrive jamais à mettre en place cette dernière et me contente de travaux ponctuels, en alternance avec d'autres types de productions écrites (argumentation, commentaire). » (Q59)

« Autre difficulté majeure : la grande diversité des sujets possibles et la frustration qui en résulte de ne pas pouvoir les préparer à toute éventualité. Le but est donc de leur apprendre à lire les libellés à défaut de les préparer véritablement. » (Q68)

« Il existe 10000 sortes d'écriture d'invention et les élèves sont toujours déconcertés en première par les sujets. » (Q108)

« La variété de l'épreuve constitue une difficulté car l'É.I peut présenter de multiples visages. » (Q23)

- **De l'écart entre diversité potentielle de l'É.I. et cadre rhétorique récurrent.**

Si certaines remarques soulignent la difficulté à entreprendre un examen aussi complet que possible des formes de l'É.I., d'autres, en revanche notent la forte empreinte rhétorique qui cloisonne les écrits dans une orientation argumentative, fixe des rituels de présentation et contraint la lecture des productions sous l'angle du respect ou non des procédés.

« Me sentir « obligée » à fonctionner par rapport à des « normes » et à sanctionner les « écarts ». » (Q58)

« Lettres, dialogue, article… le cadre formel, finalement est toujours le même. » (Q64)

« Souvent, je trouve ces sujets plaqués : il faut absolument trouver une forme, dont le choix est limité (lettres, articles de presse…) pour faire, en fait, une dissertation déguisée. » (Q67)

- **De l'écart entre écriture d'invention et écrits de glose.**

L'écart problématique ne porte pas ici sur la nature des écrits, mais sur le degré d'exigence qu'on leur prête. Plusieurs commentaires font valoir que les types de production, particulièrement au moment de l'examen, ne reçoivent pas la même appréciation et qu'ils sont placés sur une échelle variable de difficulté :

« Disproportion des exigences entre les différents sujets de l'ÉAF (critères de notations variables surtout dans les séries technologiques lors de l'ÉAF » (Q3)

« Disproportion entre les trois types de sujets » (Q20)

« Formuler des critères pour un degré d'exigence égal à celui des autres types de sujets (commentaire ; dissertation) »(Q58)

- **De l'écart entre perception de l'objet à réaliser par l'élève et investissement supposé.**

L'É.I. ne requiert pas seulement de l'élève des compétences rédactionnelles ; selon plusieurs observations faites par les sondés, cet écrit nécessite aussi certaines dispositions cognitives que les élèves mobilisent peu. En premier lieu, les professeurs font le constat d'une faible propension des élèves à examiner rationnellement les implications rédactionnelles sous-tendues par la consigne d'écriture, à planifier les tâches d'écriture, enfin à entrer dans une logique de révision et de perfectionnement des écrits. En second lieu, les élèves ont, semble-t-il, des difficultés à se représenter les contours de l'exercice et à tenir équilibrées les parts de l'invention personnelle et de l'entreprise rhétorique :

« Faire comprendre à l'élève qu'un travail s'améliore. » (Q56)

« Leur faire comprendre qu'elle nécessite le même travail que les autres sujets, c'est-à-dire recherche d'idées, plan et non discussion libre par exemple. » (Q100)

« Savoir déterminer les contraintes d'un exercice (et non pas se lancer tête baissée dans la rédaction d'un texte). La plupart du temps, les élèves ont du mal à cerner les exigences d'un sujet (la plupart du temps, ils les déterminent plutôt intuitivement, et non après analyse du sujet). » (Q21)

« Faire comprendre que la créativité et les qualités d'expression sont très importantes… mais que ce n'est en rien un exercice d'invention. » (Q26)

« Le fait que, souvent, cet exercice n'est pas perçu par l'élève comme « périlleux » s'il travaille sans filet : avoir une « vague idée de »… lui suffit. Il faut donc le convaincre qu'un travail en amont est absolument nécessaire… » (Q31)

« Les élèves ont du mal à ne pas assimiler cet exercice à un exercice de pure expression personnelle et perçoivent difficilement toutes les « consignes implicites » qu'on attend d'eux qu'ils suivent. » (Q35)

« La trop grande apparente facilité qui conduit à minimiser l'effort en l'absence de perception de la qualité du travail exigé. » (Q44)

« Élève : admettre que l'activité d'invention exige un travail d'élaboration (brouillon) important et que la fréquence des temps de lectures diverses et de relecture sont indispensables. » (Q55)

« Faire comprendre que les textes d'invention dans l'optique du BAC comportent forcément une dimension argumentative. » (Q50)

« Lutter contre l'idée que ce sujet est le plus facile parmi les trois proposés au bac, ce qui fait que ce sont les élèves les moins à l'aise qui le choisissent alors qu'il demande généralement des qualités d'écriture plus importantes que le commentaire ou la dissertation. » (Q51)

- **De l'écart entre productions réalisées et attentes du correcteur.**

Les insuffisances constatées relèvent souvent d'un déficit de la maîtrise de la langue et particulièrement d'une faiblesse des ressources lexicales. À cela s'ajoute le constat d'un manque de culture prise au sens large, qui, manifestement, réduit la qualité des productions. Il est par ailleurs souligné une tension difficilement résolue par l'élève entre application de procédures et expression des idées, quand la notation, elle, est souvent dominée par des caractères formels. On retiendra aussi le traitement délicat de la visée argumentative de bon nombre d'écrits d'invention que l'élève gère avec difficulté dans des genres de discours aussi variés que la scène narrative ou la scène dialoguée.

« Il s'agit souvent de prendre en compte la combinaison de plusieurs formes de discours. Le thème abordé, dans l'esprit du candidat, prend souvent le pas sur les exigences formelles. » (Q18)

« Côté élève, c'est la remise en cause de son propre langage qui lui est difficile, ainsi que le sens à donner à des situations fictives (organiser l'argumentation à l'intérieur d'un texte narratif). » (Q27)

« Difficulté à développer : les textes produits sont souvent très courts. » (Q37)

« Difficile accès à une langue et à une syntaxe correctes de la part des élèves. Vocabulaire pauvre, souvent inadapté. Aucune (ou presque) conscience des registres de langue. » (Q43)

« L'adoption des tons et des registres de manière précise, déclinée, technique quand ils sont indistincts, pulsionnellement utilisés par l'élève. » (Q45)

« La correction doit-elle privilégier les questions de contenu ou le souci de la forme ? En principe, les deux devraient aller de pair, mais les faits montrent que ce n'est pas le cas

pour beaucoup d'élèves, qui ont du mal à faire face en même temps à toutes les exigences. » (Q53)

« Ce n'est pas la « mise en œuvre » qui présente des difficultés, c'est de doter les élèves des outils d'analyse, de la maîtrise de l'expression et de la culture nécessaires pour réussir dans ce type d'exercice. » (Q62)

« Lexique et culture personnelle peu étendus. » (Q63)

« Le pire est le dialogue argumentatif, qui donne des copies indigestes et plates, parce que les élèves rédigent leur dialogue sur le mode de la conversation de tous les jours. Quel est l'intérêt ? » (Q67)

- **De l'écart entre formulation des consignes d'écriture et critères implicites de réalisation.**

La correspondance entre l'énoncé des consignes de production (qui délimite le genre, la situation communicationnelle, le projet du discours et son contenu) et les critères de réalisation ne semble pas aller de soi. Autrement dit, une consigne n'explicite pas toujours facilement, de la façon la plus précise possible, les contraintes de réalisation d'un écrit d'invention. Et lorsqu'elle le voudrait, elle ne pourrait jamais atteindre l'exhaustivité dans un domaine où la réalisation est par nature complexe et multiforme ; quelque chose est toujours dit dans un au-delà de la consigne, résistant aux critères objectifs de réussite :

« Articuler les contraintes d'écriture et la créativité des élèves. » (Q10)

« Le piège constitué par l'énoncé souvent simple d'apparence de ces sujets, surtout comparés aux autres (cf dissertation) ; les élèves partent souvent sans prendre le temps d'analyser avec précision les consignes implicites. » (Q38)

« La difficulté de poser des consignes clairement définies et qui permettent de réinvestir des procédés d'écriture intéressants. » (Q47)

« Difficultés de noter les copies : même avec des critères, la créativité est difficile à évaluer. » (Q51)

« Un élève peut répondre aux attentes et avoir un style très banal. On pourrait noter prioritairement l'argumentation mais celle-ci est souvent pauvre du fait même de sa « mise en scène » narrative ou théâtrale. » (Q73)

« Il (l'écrit d'invention) est également très difficile à évaluer et je m'y casse souvent les dents surtout au bac : comment évaluer, par exemple, le sérieux d'un élève, sa capacité à réemployer des notions-clés ? » (Q106)

- **De l'écart entre recherche d'objectivation de la consigne d'écriture et part subjective de l'évaluation.**

La subjectivité de la correction, véritable serpent de mer de l'évaluation, semble affecter l'É.I. plus que tout autre écrit d'examen et sert d'argument fort aux adversaires de l'É.I. :

« La pratique d'examen me semble très contestable à ce stade, du fait de la diversité des représentations qu'en ont les élèves et les enseignants eux-mêmes ! D'où une subjectivité indéniable de l'évaluation des copies… Ma dernière expérience de jury de bac restera pour moi mémorable à ce sujet ! » (Q13)

« Comment juger de la qualité narrative d'un texte ? Les contraintes sont des critères certes d'appréciation de certaines compétences linguistiques, mais la création vraie va bien au delà. On retombe donc dans l'appréciation subjective… mais pourquoi pas ? (Après tant d'années de formalisme, de fiches normées etc.) » (Q41)

« Pour le bac, en tant qu'exercice « canonique », il manque trop souvent l'explicitation des consignes précises d'écriture et/ou des critères d'évaluation. L'exercice retombe alors dans les insuffisances d'un impressionnisme auquel les apprentissages du français sont souvent cantonnés. » (Q42)

« Types de sujets (discours etc) interprétés de manière différente par chaque enseignant. » (Q46)

« L'écueil de cette pratique d'écriture est l'évaluation : les réunions d'harmonisation pour les écrits du bac soulignent qu'il est extrêmement difficile de fixer des critères d'évaluation un tant soit peu objectifs. » (Q60)

« La subjectivité (goût personnel du prof compte davantage). » (Q66)

« Surtout au niveau de la notation quand contrôles communs ou bac car peu d'harmonisation entre collègues et donc critères souvent bien différents. » (Q84)

CONCLUSION

Les résultats d'une enquête comme celle-ci mériteraient certainement d'être complétés et enrichis par d'autres modes de recueil de données. Sans doute des entretiens apporteraient-ils des éclairages nouveaux et corrigeraient-ils nos premières hypothèses. À défaut de réponses plus complètes dans l'immédiat, nous retiendrons de l'analyse du questionnaire quelques réflexions propres à délimiter les contours d'une conduite pédagogique dominante :

- Une mise en œuvre de l'É.I. fortement conditionnée par des principes généraux initialement posés par les documents de référence et confortés par le format des épreuves du baccalauréat ;
- Une logique de la production écrite fondée sur les principes d'imprégnation et d'imitation ;
- Un positionnement de l'É.I. qui, à l'image de ce qui se passe pour les écrits de glose, fait la part belle à une approche de l'écriture ayant pour objet le contrôle d'une intégration adéquate et normée des savoirs ;
- Une situation de l'É.I. en fin de séquence d'enseignement, ce qui limite la possibilité d'un travail décomposé de l'écriture, centré sur des activités de réécriture, de remédiation ou de verbalisation ;
- Une visée argumentative prégnante dont la gestion s'avère difficile pour l'élève dans des formes discursives relevant du champ littéraire ;
- Une évaluation dont le caractère problématique s'explique aussi par le peu de temps laissé aux apprentissages pédagogiquement élaborés de l'écrit au lycée.

Une fois définies les grandes orientations de l'É.I., les professeurs se sont retrouvés dans une situation délicate de mise en application immédiate, sans véritable temps de formation, comme si l'énoncé des qualités supposées de l'É.I. tenait lieu et place d'une réflexion sur les conditions d'exercice de l'É.I. dans un enseignement de la littérature.

On a pu penser qu'il suffisait d'accorder à ce type d'écrit la même place et le même rôle que ceux alloués au commentaire et à la dissertation. On a défini l'É.I. en empruntant aux écrits de glose leurs modalités d'application. En réduisant ainsi le champ des possibles de l'É.I., en la confirmant dans une fonction de restitution et de contrôle de procédés formels sous l'autorité des genres, on a aussi évacué la question des enjeux de l'écriture au lycée.

CHAPITRE III :

L'ECRITURE D'INVENTION AU BACCALAUREAT

1 – ÉLEMENTS POUR UNE DESCRIPTION DE L'E.I AUX E.A.F

La présence de l'É.I. au baccalauréat traduit la volonté de réserver à ce type d'écrit une attention et une valeur équivalentes à celles accordées aux écrits de glose. Pourtant, la présentation critique des textes officiels a déjà montré que l'affirmation de singularité de l'É.I. vis-à-vis des autres écrits, sa prétention à générer de nouveaux modes d'investissement de l'écrit devaient être relativisées.

Comment alors situer les sujets des É.A.F. (Épreuves Anticipées de Français) par rapport à la conceptualisation initiale de l'É.I. ? Comment sont-ils effectivement positionnés par rapport aux autres sujets, et notamment de la dissertation dont nous avons déjà vu qu'elle partageait avec l'É.I. des éléments convergents ? C'est ce que nous voudrions montrer à travers une lecture des sujets proposés dans les sessions du baccalauréat de 2002 à 2005[18]. Nous avons sélectionné un nombre limité de données, suffisantes pensons-nous, pour rendre compte des orientations dominantes de l'épreuve.

Dans un premier temps, nous distinguerons les différents genres ou types textuels mobilisés et repérerons leur fréquence d'emploi. Puis nous montrerons dans quelle proportion sont répartis les sujets entre production métatextuelle et production hypertextuelle.

[18] La totalité des sujets accompagnés des références du corpus littéraire est placée en *Annexe 3* (p. 703 *sqq*).

Dans un deuxième temps, nous examinerons les consignes selon qu'elles inscrivent ou non dans les critères de réalisation, la restitution de savoirs littéraires et dans la négative nous recenserons les thèmes qui font l'objet d'une argumentation ou d'un discours rhétorique. Nous croiserons ensuite ces résultats avec ceux de la première analyse, afin de déterminer quantitativement et qualitativement les différentes variantes de l'écrit d'invention.

Au cours de l'étude, nous évoquerons aussi les difficultés liées à l'évaluation de l'É.I. dans le cadre de l'examen. Nous nous référerons plus précisément à deux sujets de nature différente, hypertextuelle pour l'un, métatextuelle pour l'autre.

2 - L'ECRITURE D'INVENTION A L'EXAMEN SELON LE TEXTE OFFICIEL

Comme le veut la règle, les épreuves de français au baccalauréat n'interrogent que les savoirs enseignés dans la classe d'examen. Les sujets de l'É.I. réfèrent donc aux objets d'étude de première, arrêtés par les programmes de 2001 : "la poésie", "le théâtre : texte et représentation", "convaincre, persuader et délibérer : les formes et les fonctions de l'essai, du dialogue et de l'apologue", "le biographique", auxquels s'ajoutent pour la série littéraire "l'épistolaire" et "les réécritures". Seul l'objet d'étude consacré à un mouvement littéraire et culturel situé entre le XVI^{e} et le XVIII^{e} siècle n'est pas retenu, pour des raisons évidentes de dispersion du choix opéré par les professeurs.

Les finalités de l'É.I. à l'examen ne diffèrent pas de celles de la dissertation ou du commentaire. Il s'agit de « *tester l'aptitude du candidat à lire et à comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture* » (MÉN, 2001b). La relation obligée du texte à produire avec le ou les textes du corpus est à plusieurs reprises rappelée, l'interdit de la réalisation d'un texte « *de pure imagination, libre et sans contrainte* » (*ibid.*) est formel. En revanche, différents modes d'articulation avec le corpus sont envisagés : la compréhension des textes-sources est évaluée à travers une capacité du candidat à « *les reproduire, (à) les prolonger, (à) s'en démarquer, (à) les critiquer* » (*ibid.*). Ces verbes engagent nécessairement des réalités textuelles bien distinctes : on reconnaît en premier lieu les procédures d'imitation et d'amplification, et en second lieu,

celles de distanciation critique et de commentaire. Le clivage observé dans la définition générale de l'É.I. sous-tend aussi les modalités de réalisation à l'examen. L'étude statistique nous permettra d'observer la ventilation des sujets entre ces deux pôles.

Afin sans doute de lever toute ambiguïté sur la nature des écrits susceptibles d'être sollicités, le texte officiel énumère les formes admises : article, lettre, monologue délibératif, dialogue, discours devant une assemblée, essai, récit à visée argumentative sous forme de fable, d'apologue, enfin amplification réservée à la série littéraire. Si l'on se fonde sur une catégorisation, certes instable et négociable mais néanmoins largement adoptée dans un enseignement de la littérature au lycée, on constate que l'inventaire mêle indifféremment classification générique et typologique, regroupe genres littéraires et non littéraires, ainsi que des formes mixtes comme la lettre et le dialogue. Un élément cependant unifie l'ensemble : si certaines formes – nous pensons notamment à l'article et à l'essai – ont certes vocation à développer un discours métatextuel, il apparaît clairement que l'ensemble des écrits d'invention possibles peuvent se réclamer d'une visée argumentative, directe ou indirecte.

À partir de ce constat, on mesure assez bien la distance qui sépare l'esprit originel de l'É.I. de son opérationnalisation dans le cadre d'un examen qui, soulignons-le, sanctionne en toute logique des savoirs et des savoir-faire dispensés ou acquis dans les temps d'enseignement-apprentissage. L'exercice phare de la discipline « français » au baccalauréat demeure, à quelques exceptions près, dominée par l'argumentation, et ce quelle que soit la forme textuelle investie.

3 - ANALYSE STATISTIQUE DES SUJETS

Comme cela était prévisible, le recensement des sujets des É.A.F. confirme l'orientation décrite précédemment. Ce n'est pas là son seul intérêt. Il permet également de connaître d'une part la répartition des sujets en fonction des différents types et genres discursifs énumérés par les I.O., et d'autre part d'avoir une connaissance plus précise des thèmes et des idées, littéraires ou non, convoqués.

Les 58 sujets recensés sont ceux des séries littéraire (L), scientifique et économique (S, ES), technologique et tertiaire (STT). Ils se répartissent sur les quatre sessions, de 2002 à

2005 : sans distinction, figurent les sujets de France métropolitaine, des départements et territoires d'Outre-Mer, des centres étrangers, proposés pour les sessions de juin et septembre. Parfois, un sujet est valable pour l'ensemble des séries ; dans ce cas, nous l'intégrons indifféremment à l'une ou l'autre des séries, ce qui explique pour partie les variations numériques : 21 sujets en série L, 22 en séries S et ES, 15 en série STT.

3.1. La répartition des sujets dans les genres et types textuels

Précisons tout d'abord nos choix liés au traitement des données. Afin d'éviter une ventilation excessive et sans effet notable sur l'interprétation des résultats, nous avons négligé la différenciation généralement établie entre lettre intime, lettre ouverte, lettre adressée à un journal, exception faite des cas où la consigne d'écriture invite le candidat à poursuivre ou à entreprendre la rédaction d'une lettre de fiction (L.4, L.8). De même, les catégories de l'autobiographie et du journal intime sont réunies sous un intitulé commun, "le genre biographique" ; le dialogue théâtral et le monologue figurent sous la rubrique, "le genre théâtral". Par ailleurs, quelques sujets ne mentionnent pas explicitement l'appartenance générique ou typologique. La désignation par le terme de compte-rendu (L.2) est assimilée à la forme de l'article. L'indication d'une confrontation des points de vue (SES.12) renvoie au dialogue, le récit en prose se terminant par une moralité (STT.5) est classé dans le genre de l'apologue, le plaidoyer (SES.18), dans le discours oratoire. Un seul sujet autorise une forme libre, à l'appréciation du candidat (L.21) ; il figure dans la colonne « forme double » car il impose, comme dans le cas des deux autres sujets (STT.8 et STT.10), la rédaction de deux textes distincts : un écrit hypertextuel et un écrit métatextuel consistant en une explicitation des choix textuels.

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage cumulé
Valide	La lettre	17	29,3	29,3
	L'article	5	8,6	37,9
	La préface	4	6,9	44,8
	Le discours oratoire	2	3,4	48,3
	Le dialogue	9	15,5	63,8
	Le genre théâtral	10	17,2	81,0
	Le genre biographique	3	5,2	86,2
	L'apologue	3	5,2	91,4
	La lettre de fiction	2	3,4	94,8
	"forme double"	3	5,2	100,0
	Total	58	100,0	

Identification des formes discursives de l'É.I. aux É.A.F.

Il est important que les élèves fassent l'expérience des formes littéraires qu'ils lisent et commentent par ailleurs. Produire un récit, une scène théâtrale permet d'éprouver de façon sensible les contraintes et les enjeux de la création littéraire. C'est en substance, rappelons-le, l'argument fréquemment invoqué pour justifier la mise en place de l'É.I. au lycée.

À l'évidence, les É.A.F. ne relaient pas cette préconisation. En effet, sur l'ensemble des 58 sujets, seuls 32,8% d'entre eux, soit 19 sujets (*Cf*, tableau p. 98) situent explicitement la réalisation de l'écrit dans un des genres littéraires qui forment par ailleurs l'ordinaire des lectures analytiques conduites dans les classes : théâtre, écritures du moi, apologue, lettres de fiction.

3.1.1. Les genres littéraires

Le théâtre est la forme littéraire la mieux représentée car elle permet opportunément de construire un discours de la délibération[19], une confrontation de points de vue dans un

[19] Nous montrons ci-après, en nous appuyant sur la rédaction d'un monologue théâtral dans le cadre de l'examen, que les problèmes d'évaluation ne sont pas pour autant résolus.

contexte de fiction censé réduire le caractère formel et artificiel de l'écrit d'invention[20]. L'écriture dans la veine biographique donne lieu à la rédaction d'extraits d'un journal de voyage (SES.7), d'un journal intime (STT.8) ou d'un fragment autobiographique (SES.14). L'apologue, étudié dans le cadre des formes littéraires de l'argumentation indirecte, est représenté trois fois : pour illustrer une morale (SES.6), pour livrer une perception personnelle du siècle commençant à travers une figure héroïque (L.20), pour rendre compte, par le biais de la fiction, de l'idée que se fait le candidat du pouvoir (STT.5). Signalons enfin le statut particulier du sujet d'amplification où il est demandé de poursuivre une lettre de fiction insérée dans un roman (L.4) et que nous rangeons de ce fait dans la catégorie des productions hypertextuelles.

La poésie, objet d'étude de la classe de 1ère, est absente des formes possibles de l'É.I. : évaluation jugée trop délicate, réalisation trop difficile, insuffisamment encadrée par des formes rhétoriques contraintes ou trop ambitieuses, risque de l'expression trop libre de la subjectivité ? Toujours est-il que le genre poétique fait très régulièrement l'objet de commentaires mais sa reproduction, son imitation sont soit réservées à l'atelier d'écriture, soit limitées à une pratique ludique occasionnelle.

Cela ne signifie pas que la réalisation d'écrits hypertextuels fondés sur les autres genres est exempte de critiques dans la forme actuelle de l'épreuve, surtout si l'on se place dans la perspective de son évaluation dans le cadre d'un examen. Nous nous proposons ici d'examiner brièvement et à titre d'illustration un écrit d'invention de la série littéraire, à la session 2005, dont la consigne est :

« *Imaginez un personnage désenchanté, comme le sont ceux des extraits du corpus, en raison d'une désillusion d'ordre sentimental, professionnel, ou existentiel, à votre choix, et rédigez son monologue* ».

La consigne d'écriture délimite, sous une triple injonction, le format et le contenu de la rédaction : une référence à un genre du discours, un cadre communicationnel, un univers de référence. Comment le candidat croise-il dans la copie étudiée ces critères

[20] Le dialogue théâtral : L.6, L.7, L.13, SES.1, SES.17, STT.1. Le monologue : L.17, L.18, SES.16, STT.3, STT.11.

rédactionnels ? De façon générale et prévisible, on observe l'influence dominante du contenu thématique et référentiel. Le candidat expose le désenchantement d'un personnage, ce qui n'a rien d'étonnant. Mais cela n'est pas sans provoquer une série de déséquilibres dans la composition de l'écrit.

Copie d'examen :

> *« Pourrais-je encore aimer. Aimer pourquoi faire, souffrir, encore, haïr et puis finir par mourir, non, cela je ne le peux plus. Tu m'as porté un tel coup au cœur qu'il s'est arrêté de battre. Pourtant je n'aurais jamais cru que tu me porterais un coup de poignard aussi fort du temps de tes promesses et de tes « je t'aime » qui allaient alors directement dans mon cœur, mais qui en réalité, et cela je le comprends aujourd'hui, s'envolaient à la guise du vent, à peine sortis de ta bouche pour aller dans les oreilles d'une autre.*
>
> *Tu m'as trompée et ça je ne puis le pardonner, tu as joué avec moi comme un chat joue avec une souris, seulement moi je t'aimais, mais toi…*
>
> *La vie est injuste, à chaque fois que l'on croit avoir trouvé le bonheur ou que l'on est heureux, elle vous enlève la plus belle chose qu'elle vous avait donnée. Pour moi, c'était toi. J'ai perdu ce qu'il y avait de plus cher à mes yeux, ton amour.*
>
> *Vous avez beau me dire que c'est la fatalité, que ce n'était pas mon âme sœur, je penserai toujours le contraire car sans lui je suis désormais perdue sur mon propre chemin. Avec lui tout était si simple, il n'y avait pas de problèmes auxquels je ne trouve aucune solution.*
>
> *Au fond c'est amusant, le sentiment le plus fort que l'on ressent est le sentiment amoureux, il est si dur à trouver que certains abandonnent les recherches. C'est incroyable de voir qu'un sentiment si fort est aussi facile à briser. Finalement peut-être que l'amour est un sentiment comme un autre et que moi non plus je ne t'aimais pas. Que dis-je ! Bien sûr que oui je t'aimais.*
>
> *Tu m'as laissé tomber et quelque chose en moi est parti avec toi, sûrement ma confiance et mon amour, mais pas ma tristesse.*
>
> *Tu étais le soleil qui éclairait ma vie et maintenant que tu n'es plus là mes jours sont aussi noirs que mes nuits.*
>
> *On me dit d'aller de l'avant, de t'oublier, comme si c'était facile et que je n'avais jamais essayé. Je préférerais t'oublier car quand je te vois avec elle, cela donne envie à mon cœur d'arrêter de battre définitivement.*
>
> *En me trompant ce n'est pas dans le dos qu'il m'a poignardée, mais directement dans le cœur. »*

On relève tout d'abord un relatif oubli de l'aspect générique alors même que la contrainte du genre est censée constituer un marqueur central de l'évaluation. En écrivant le désenchantement d'un personnage, les candidats négligent le fait qu'ils sont évalués sur la

capacité à construire un monologue théâtral, dont le corpus leur offre des situations exploitables, dans une procédure assumée d'imitation. On est alors en présence de copies qui s'affranchissent peu ou prou de cette donnée : le discours pourrait relever du journal intime ou de toute autre forme d'expression de la confession. Parfois, de façon aléatoire, un repentir ponctuel est inséré dans le discours sous la forme d'une didascalie, comme un faible rappel qu'il s'agit d'un monologue théâtral. Placé dans un interstice de la parole du personnage, il signale une inflexion de la voix, un mouvement du corps, un geste mais ne fait pas sens avec la globalité du monologue. L'évaluation est délicate en l'absence de marques significatives du monologue, mais n'est pas non plus facilitée quand il s'agit d'estimer l'exploitation du genre littéraire au nombre d'indices théâtraux marginaux, sans impact sur le cours du monologue. On pourra aussi objecter qu'il est de très beaux monologues sans didascalie. Effectivement. Et on pourrait poursuivre l'investigation littéraire en se demandant ce que devient un monologue décontextualisé, qui ne porte en lui aucune trace d'une relation à l'intrigue en cours, à ce que vient de vivre le personnage et aux résolutions pour les actions à venir. Pourtant, la commande est bien de produire un monologue théâtral.

Rédiger un écrit d'invention ne consiste pas seulement à déployer les ressources du genre ou à signaler une aptitude à manipuler les procédés rhétoriques d'une communication réussie. C'est du moins ce que l'on veut croire. Dans le même ordre d'idée, sa lecture évaluative ne se réduit pas à l'exercice comptable des indices de réinvestissements rhétoriques. Ce serait admettre une conception atomisée du texte, assimilable à une compilation de procédés classifiables. Le correcteur s'intéresse aussi à ce qui se dit ; c'est là sa pente naturelle. Or que soumettent les candidats à la lecture ?

Dans le sujet examiné, il convient de mettre en mots le désenchantement. Au correcteur d'évaluer la qualité de son expression, l'effusion lyrique du personnage. Un présupposé émerge : est attendue l'activation de procédés et modes de discours relevant des registres pathétique voire tragique. Or que lit-on ? De façon récurrente, les copies disent la désillusion suite à une rupture amoureuse, la douleur de la victime adolescente, la trahison, l'absurdité de la vie. Le sujet en étant très ouvert conduit le candidat à convoquer un savoir d'expérience et à risquer la confusion des genres. Nouveau malentendu. Une forte implication de l'énonciateur fait sauter les verrous et assimile le monologue à un strict épanchement sentimental, efface la distance entre la personne élève

et le candidat. En outre, il faut ajouter au désenchantement du personnage le désappointement du correcteur, mis en présence de tout ce que le discours de la rupture peut avoir de stéréotypé. Il devient difficile dans ces conditions d'évaluer l'originalité d'un propos pris dans une rhétorique du cliché qui a pour effet d'araser les productions. Jean-Louis Dufays (1994) a bien montré l'intérêt que représente le travail sur le stéréotype dans l'enseignement du français ; s'étonner ou s'indigner de sa présence massive, c'est faire peu de cas d'un processus normal dans les acquisitions langagières. En revanche, ce qui devient plus discutable, c'est lorsqu'un sujet d'examen ne prévient pas une exploitation exclusive de ce type de parole et multiplie les occasions de ce « *malentendu communicationnel* » (Halté, 1981, p. 30) qui consiste en une dissonance entre ce que croit devoir produire le candidat (un développement libre sur un thème donné) et ce sur quoi est censée porter l'évaluation.

3.1.2. Les genres de discours

L'autre catégorie des écrits d'invention regroupe un ensemble hétérogène de genres de discours dont la finalité première réside dans l'exposé d'une opinion. Sont présents des discours périphériques dans le champ de la littérature comme la chronique littéraire ou la préface, les formes rhétoriques du discours oratoire et de la lettre ouverte. Certes, le genre épistolaire est reconnu dans l'espace littéraire mais dans le cas présent des sujets É.A.F., la lettre est d'abord assimilée aux formes de communication différée ordinaire. Le type dialogal est aussi attesté dans la production littéraire (dialogue romanesque, dialogue dans la littérature d'idées…) ; les énoncés des sujets en revanche ne contextualisent pas le dialogue et le rapprochent alors de l'échange conversationnel ordinaire.

La lettre est incontestablement la forme discursive qui représente le mieux l'É.I. si l'on en juge par sa fréquence aux É.A.F. : 17 occurrences, soit près de 30% des sujets ! Une présence aussi massive peut surprendre dans la mesure où l'étude spécifique du genre épistolaire ne concerne que la série littéraire et même si les A.P. précisent que « *dans les autres séries, l'étude de l'argumentation et de l'essai appelle une initiation à la lettre (lettre privée et lettre ouverte)* » (MÉN, 2001c, p. 54).

Nécessairement située dans un contexte communicationnel où le destinataire est le plus souvent individualisé (ami, directeur de journal, écrivain…), la lettre intègre de la façon

la plus immédiate et la plus naturelle le caractère dialogique du discours d'opinion qui s'apparente dans bien des cas au genre épidictique de l'éloge et du blâme, héritage de la rhétorique. Genre protéiforme par excellence, la lettre peut accueillir des séquences narratives, descriptives, tout comme insérer dans l'expression d'un point de vue les paroles rapportées d'un tiers. Propice au développement d'une opinion déliée, affranchie des lois de composition qui caractérisent souvent le texte argumentatif, elle est finalement peu contraignante. Si l'on ajoute à cela le fait qu'aucun propos ou thème ne lui est interdit, on comprend aisément l'intérêt qu'elle suscite. Mais paradoxalement, nous serions tenté d'affirmer que la lettre, dans une certaine mesure, dessert l'É.I.. Outre sa convocation devenue trop systématique, sa facilité d'exécution apparente conduit souvent le scripteur à ignorer l'élaboration d'une stratégie discursive et la construction d'un tout cohérent, à l'intérieur duquel l'agencement des séquences textuelles présuppose une distribution raisonnée, hiérarchisée et intentionnelle, en fonction notamment des effets que l'on cherche à produire auprès de son destinataire. L'économie d'un plan, d'une stratégie d'exposition des idées induit une écriture par dérives et accumulation de termes et d'opinions qui s'arriment au terme précédent, une écriture impulsive et asyndétique, indifférente aux modes de coordination des idées ou arguments, sans que soit pensée la globalité textuelle. Il n'y a pas lieu alors de s'étonner si les critiques faites à l'encontre de l'É.I. voient dans cet écrit une sorte de dissertation édulcorée.

La désignation de l'argumentation comme fait de discours constitue l'élément marquant des énoncés. Pour chacune des situations d'écriture, la dimension interactionnelle est mise en avant, la qualité dialogique du discours argumentatif privilégiée. Mais au-delà de cette unité de façade, il faut souligner la complexité des conditions d'élaboration du discours argumentatif, pris en tenaille entre une tradition rhétorique des genres, normative et prescriptive et une approche argumentative issue de la nouvelle rhétorique (Garcia-Debanc, 2001), tenu de satisfaire à des exigences formelles de persuasion et aux contraintes discursives, tout en assurant l'exposition convaincante des savoirs. Enfin, on peut se demander si le recours dominant à une pratique métatextuelle dans les sujets des É.A.F. ne renforce pas un sentiment de confusion et prive l'É.I. d'une existence propre, ainsi que le remarque B. Daunay :

> *« Ranger dans l'écriture d'invention la lettre, l'essai, le dialogue, l'article, le compte-rendu critique ou la quatrième de couverture (…), c'est s'interdire de donner à l'écriture*

> *d'invention une logique spécifique, c'est la considérer comme un fourre-tout où, une fois encore, se recyclent d'anciennes pratiques dans un ordre nouveau, et qui ne se définirait que par opposition aux formes normées de la dissertation et du commentaire, avec comme conséquence de donner à ces dernières formes d'écriture métatextuelle, par comparaison, un statut plus légitime. »* (2003b, p. 18).

3.2. Les contenus et les visées des écrits d'invention

L'écrit d'invention doit permettre au candidat de montrer une aptitude « *à mobiliser une culture littéraire fondée sur des travaux conduits en cours de français, sur des lectures et une expérience personnelles* » (MÉN, 2001b). Cet objectif de l'É.I. aux É.A.F. est-il traité de la même façon, quelle que soit la singularité du sujet, quelle que soit la forme que doit prendre l'écrit d'invention ? Autrement dit, chacun des sujets permet-il de restituer des savoirs littéraires enseignés ? Ces savoirs sont-ils quantifiables, objectivement repérables dans tout écrit d'invention ?

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage cumulé
Valide	Discours de l'opinion sur un objet littéraire	27	46,6	46,6
	Discours de l'opinion sur un objet non littéraire	22	37,9	84,5
	Visée argumentative non dominante	8	14	98,5
	Mixte	1	1,7	100,0
	Total	58	100,0	

Objet et visée du discours dans l'écrit d'invention.

Nous avons dans un premier temps repéré la proportion de la visée argumentative du texte à produire pour l'ensemble des 58 sujets. Les chiffres confirment de façon éloquente l'orientation argumentative et/ou rhétorique de l'épreuve : 84,5% des sujets ont vocation à développer une argumentation raisonnée ou un discours épidictique, contre 15,5% caractérisés plutôt par la mise en œuvre d'une narration. Dans un second temps, une analyse comparée et plus affinée des sujets permet de mettre au jour des variations significatives dans la façon dont un sujet entretient une relation avec un objet d'étude littéraire programmé en classe de première.

3.2.1. Discours de l'opinion sur un objet littéraire

Malgré une visée discursive commune, on constate que le premier groupe (cf les lignes une et deux du tableau représentant 49 sujets, soit les 84,5% que nous venons d'évoquer) n'est pas homogène du point de vue du propos considéré. Une première catégorie vise l'examen d'une question littéraire et représente 46,6% de l'ensemble des sujets. Il s'agit pour le candidat de présenter les finalités d'un genre littéraire (intérêt de l'autobiographie, de l'écriture poétique…), une problématique liée à la mise en scène d'une pièce théâtrale, à la relation d'une existence, aux évolutions formelles de la poésie par exemple. D'autres sujets invitent le candidat à justifier une préférence littéraire : éloge d'une œuvre, d'un auteur, d'une forme poétique (L.1, L.12, L.14, SES.8, SES.22).

Là encore, la mise en œuvre de ces éloges et leur évaluation peuvent poser problème. Pour étayer notre propos, nous proposons la lecture d'une copie d'examen qui illustre bien la position ambiguë dans laquelle est placé le candidat : à la manière de Flaubert tressant des lauriers à Victor Hugo dans le but avoué de le flatter, le candidat doit dire son admiration pour un auteur contemporain après la lecture enthousiaste d'une de ses œuvres[21].

Copie d'examen :

> *« Chère Amélie Nothomb,*
>
> *Il y a quelques temps, un ami m'a conseillé plusieurs livres, qui, à son avis, devaient être lus car ils faisaient partie des meilleurs. Parmi ces livres, il y avait une de vos œuvres : Cosmétique de l'Ennemi.*
>
> *Je ne l'ai pas lu, je l'ai dévoré. Pendant ma lecture, je n'avais qu'une envie : lire le plus vite possible pour connaître la fin et le dénouement d'une histoire où le suspense me tenait tellement en haleine que je n'arrivais pas à poser le livre. Il fallait absolument que j'arrive à la dernière phrase de la dernière page.*
>
> *Si j'ai tellement aimé votre livre c'est tout simplement parce que votre style est unique ; je n'ai jamais lu de livre aussi passionnant.*
>
> *Quand je suis arrivée au dénouement et que je me suis aperçue qu'il y avait deux fins ou plutôt une fin avec deux points de vue différents, j'ai été agréablement surprise. C'est en cela que se caractérise votre style unique.*

[21] Sujet national de juin 2004 : « *Rédigez, à l'intention d'un écrivain contemporain que vous nommerez, une lettre pour lui dire votre admiration pour une de ses œuvres que vous venez de lire. Vous écrirez ensuite un bref billet à un camarade pour commenter cette lettre. Vous pourrez vous inspirer plus particulièrement des textes A et B du corpus. Vous ne signerez pas cette lettre.* »

En vous écrivant cette lettre, je tenais à vous faire part de mon admiration envers vous et votre livre. Depuis que j'ai lu Cosmétique de l'Ennemi, vous faites partie de mes auteurs préférés.

Je ne vais pas m'arrêter à une seule de vos œuvres, je compte lire tous les livres que vous avez écrits. J'ai déjà commencé Antéchrista et il me tarde vraiment de le finir. J'ai le même engouement pour ce livre que pour le premier.

J'espère vraiment que vous continuerez à écrire d'aussi beaux livres qui nous permettent de nous distraire dans les moments d'ennui et que l'on ne peut quitter qu'après avoir fini.

Avec toutes mes salutations et mon respect et encore merci beaucoup de nous faire partager votre talent par vos œuvres.

Jimmy

Je viens de lire la lettre que j'enverrai demain à Amélie Nothomb. Si tu veux, je te donnerai une copie de cette lettre. Tu me diras ce que tu en penses. Cela n'a pas été facile mais je crois que je lui ai très bien fait comprendre l'admiration que j'ai pour elle et pour ce qu'elle fait.

A très bientôt.

Le discours de la célébration fait son lit d'une rhétorique friande de lieux communs. Sa valeur peut essentiellement tenir dans l'exercice de style brillant de son auteur qui, au mieux, fait montre de son talent sans être néanmoins la dupe de l'artifice des figures imposées. En l'absence certes légitime d'une argumentation, il revient au correcteur d'apprécier l'expression de l'éloge, c'est-à-dire de fonder son évaluation sur l'aspect formel du discours, l'emploi de procédés rhétoriques, la maîtrise de la langue. Dans le cas d'un développement de l'éloge soutenu par des arguments et des exemples convenablement exposés, le correcteur n'est pas nécessairement dans une position plus facile. En effet, il peut faire valoir à bon droit son incompétence à juger de la pertinence d'un enthousiasme né de la lecture d'une œuvre d'Amélie Nothomb, de Stephen King, de Mary Higgins Clarks ou de Joanne Kathleen Rowling, auteurs fréquemment loués. À ce qu'il faut bien nommer une impasse évaluative, vient s'ajouter une réserve d'ordre éthique qui n'est pas sans conséquence sur la disposition du correcteur vis-à-vis de l'É.I.. D'une part, s'inspirer de la lettre de Flaubert, lequel se félicite ensuite auprès de Louise Colet de son tour de force rhétorique, conduit à s'interroger sur la sincérité de la parole épistolaire. Sur le plan des valeurs, l'écriture comme subterfuge peut effectivement poser question. D'autre part, engager le candidat dans le discours de la célébration hypothèque

de fait l'exercice du raisonnement critique, le travail de surplomb réflexif qui met dans la balance le jugement d'opinion et les arrêts définitifs. Que l'encensement se substitue à l'exercice d'une pensée argumentée, accueillant autant que possible la parole adverse pour ouvrir à la délibération – qui, rappelons-le, est un des objectifs d'apprentissage de la classe de première – présente à nos yeux bien des ambiguïtés à la fois d'ordre disciplinaire et éthique, introduit une confusion, souvent difficilement vécue par les professeurs, dans la manière d'aborder l'apprentissage des discours argumentatifs et rhétoriques.

3.2.2. Discours de l'opinion sur un objet non littéraire

Les opérations linguistiques de la conviction et de la persuasion dont C. Garcia-Debanc (2001) note à juste titre l'association constante dans les textes officiels, tant elles apparaissent le plus souvent imbriquées, sont par ailleurs mobilisées dans des productions qui n'ont plus pour support de la réflexion un objet d'étude littéraire, mais des objets de pensée diversifiés tels que l'injustice, le bonheur, la jeunesse, le pouvoir etc. 22 sujets relèvent selon nous de cette catégorie, soit 37,9% des propositions d'écriture.

En présence de cette catégorie d'écrit, nous ne sommes plus dans un cadre d'évaluation équivalent à celui qui prévaut pour le groupe précédent. En effet, l'absence d'une référence à des savoirs littéraires constitués, acquis par le candidat pendant l'année de première, crée une situation inédite. Et encore convient-il d'établir une distinction entre deux types d'écrits.

Le premier revendique sans ambiguïté son appartenance à un genre littéraire. Sa qualité d'hypertexte, dont des modèles sont toujours proposés dans le corpus de référence de l'épreuve, donne la possibilité au candidat de mettre en œuvre des savoir-écrire spécifiques au genre littéraire sélectionné. Il s'agit alors de faire la preuve d'une capacité à *argumenter en racontant*[22] ou en construisant un dialogue entre des personnages de théâtre. Certes, nous ne sous-estimons pas les difficultés d'un écrit qui doit concilier la création d'une situation fictionnelle et un enjeu argumentatif : stratégie de persuasion

[22] C'est très exactement le titre de l'ouvrage d'Alain Rabatel (2004) consacré à l'écriture d'invention et présentant des dispositifs d'écriture, accompagnés de productions exemplaires (dont on peut seulement regretter qu'elles ne soient pas de la main d'élèves lycéens).

diffuse, étayage problématique des opinions, élaboration d'une dynamique argumentative cohérente, distribution et articulation des tours de parole dans le dialogue. Néanmoins, on peut avancer l'hypothèse que le candidat a non seulement une connaissance de lecteur du genre dans lequel il est amené à écrire mais aussi une expérience de scripteur dans la mesure où ces formes ont pu faire l'objet d'un apprentissage en classe.

Le second en revanche représente la forme la plus discutable de l'É.I., telle que nous la concevons. La rédaction d'une lettre dénonçant le racisme (STT.13) ou d'un plaidoyer en faveur de l'humanité (SES.18), met non seulement de côté des savoirs littéraires sur lesquels fonder une évaluation, mais rompt aussi avec l'idée d'une production hypertextuelle, identifiable parmi les genres littéraires habituellement fréquentés par les élèves. Le lien avec les textes du sujet d'examen peut alors être très distendu puisque le candidat est amené, selon les cas, à investir une forme non représentée dans le corpus et à développer une opinion à partir de son propre savoir expérientiel.

CONCLUSION

Afin de mieux rendre compte de l'ensemble des formes possibles de l'écrit d'invention aux É.A.F., nous présentons, dans un tableau récapitulatif, les six combinaisons répertoriées. Le critère de ventilation des sujets consiste à distinguer leur appartenance générique selon qu'ils relèvent ou non des formes littéraires étudiées et selon l'objet du discours visé, indexé ou non au champ de la littérature. C'est ainsi que par « discours non littéraire », nous entendons les formes discursives telles que la correspondance, l'article, le discours oratoire, le dialogue. Sous la rubrique « discours de genre littéraire », nous rangeons les sujets qui contiennent une référence explicite aux genres théâtral, préfaciel, autobiographique et au genre de l'apologue. La distinction entre thème littéraire et non littéraire de l'argumentation est établie en fonction d'une référence déclarée ou non aux objets d'étude de la classe de Première. Les sujets consacrés à une question relevant de la sphère élargie du littéraire (la condition de l'écrivain, l'écriture du souvenir) et de la représentation théâtrale entrent dans les catégories 1 et 4.

1	**2**	**3**
Discours non littéraire + Thème littéraire de l'argumentation = **24 occurrences** L.1 ; L.5 ; L.9 ; L.11 ; L.12 ; L.14 ; L.15 ; L.16 ; L.19 ; SES.3 ; SES.4 ; SES.5 ; SES.8 ; SES.9 ; SES.10 ; SES.12 ; SES.13 ; SES.15 ; SES.19 ; SES.21 ; SES.22 ; STT.6 ; STT.9 ; STT.15	Discours non littéraire + Thème non littéraire de l'argumentation = **14 occurrences** L.2 ; L.4 ; L.8 ; L.10 ; L.21 ; SES.11 ; SES.17 ; SES.18 ; SES.20 ; STT.2 ; STT.10 ; STT.12 ; STT.13 ; STT.14 ;	Discours non littéraire + Visée non argumentative = **1 occurrence** L.3
4	**5**	**6**
Discours de genre littéraire + Thème littéraire de l'argumentation = **3 occurrences** L.7 ; SES.2 ; STT.4 ;	Discours de genre littéraire + Thème non littéraire de l'argumentation = **8 occurrences** L.6 ; L.13 ; L.20 ; SES.1 ; SES.6 ; STT.1 ; STT.5 ; STT.11 ;	Discours de genre littéraire + Visée non argumentative = **8 occurrences** L.17 ; L.18 ; SES.7 ; SES.14 ; SES.16 ; STT.3 ; STT.7 ; STT.8

Les sujets É.A.F. : un classement selon l'appartenance générique et l'orientation pragmatique

Du point de vue des catégories de sujets proposés depuis 2002, on observe une diversité qui ne pose pas une relation équivalente des sujets avec le programme de la classe de 1ère. Certains d'entre eux convoquent expressément et de manière explicite des savoirs de référence clairement identifiés, figurant dans les objets d'étude (catégorie 1), quand d'autres ne font pas figurer cette donnée dans la consigne d'écriture ou entrent dans des catégories de discours dont l'enseignement/apprentissage en cours d'année reste relatif ou marginal (catégorie 2). C'est particulièrement sensible pour les sujets des séries STT. Sur les quinze sujets inventoriés, seuls quatre d'entre eux convoquent un contenu littéraire ou

assimilé. Les autres traitent des questions d'ordre moral (L'injustice (STT.14), le racisme (STT.13), le devoir de mémoire (STT.12)). Par ailleurs une différenciation doit être faite entre les sujets nécessitant l'investissement d'une forme hypertextuelle, et donc l'imitation du genre exploité par le corpus et ceux épousant une forme métatextuelle, du type article, préface ou lettre. Il est à noter que seules trois occurrences parmi les sujets existants proposent un croisement entre l'écriture dans un genre littéraire et un discours sur un fait littéraire. Encore faut-il préciser que deux de ces sujets (SES.2, STT.4) ont un statut particulier, puisqu'il s'agit de rédiger une préface, en d'autres termes un discours métatextuel. Quant au sujet L.7, il consiste à produire un dialogue théâtral dans lequel un metteur en scène et des comédiens entrent en conflit. Nous le faisons figurer dans cette rubrique, parce que l'on peut faire l'hypothèse qu'il est attendu du candidat un débat sur les conditions de la représentation théâtrale. Il est enfin loisible de constater que les formes littéraires hypertextuelles dont l'orientation argumentative est faible ou absente (catégorie 6) se répartissent en deux sous-groupes : le récit autobiographique et le monologue théâtral, tous deux orientés par le registre lyrique.

Au terme de cette lecture des sujets É.A.F., il apparaît opportun d'attirer l'attention sur plusieurs faits. La multiplication des contraintes de l'É.I. à l'examen n'est pas de nature à clarifier dans l'esprit des candidats les critères de réalisation et d'évaluation. Une pratique de correcteur des épreuves de français montre de façon criante la difficulté des candidats à gérer une série de contraintes rédactionnelles, explicites pour les unes, implicites pour les autres, établis sur la base d'une connivence littéraire ou culturelle que bon nombre d'élèves ne sont pas en mesure de décrypter seuls.

À cette difficulté vient s'ajouter le privilège accordé à la thématique du discours dont l'orientation prend difficilement en compte l'ethos de l'énonciateur ou la visée pragmatique du discours que suggèrent fréquemment les sujets et qui a souvent pour effet de réduire à son expression la plus élémentaire le respect du cadre formel et générique.

CHAPITRE IV :

BILAN CRITIQUE DE L'ECRITURE D'INVENTION

L'objectif que nous avons fixé à cette première partie était d'examiner l'É.I. en convoquant des sources complémentaires dont la mise en perspective devait permettre de mieux saisir la complexité de cet objet scolaire. Il ressort de ces investigations le sentiment que ce type d'écrit ─ mais peut-être serait-il préférable d'en parler au pluriel ─ a dans une certaine mesure acquis une légitimité fragile, faute d'un positionnement clair vis-à-vis des autres écrits et d'une identité aux contours plus cohérents. Selon l'angle d'examen privilégié, l'É.I. apparaît tour à tour comme une actualisation de l'héritage rhétorique, un mode d'exploitation de savoirs articulé à une maîtrise des discours, une application pratique de l'intertextualité par le jeu des réécritures ou un moyen d'objectiver les genres littéraires. Autant de configurations et de fonctions divergentes, éloignées les unes des autres, ne peuvent que générer des prises de position antagonistes pour la raison première que défenseurs et détracteurs de l'É.I. ne parlent pas toujours du même objet.

En outre, et aussi paradoxal que cela paraisse de prime abord, nombreux sont les discours experts qui épinglent l'É.I. dans ses dérives et ses insuffisances conceptuelles, tout en défendant la nécessité de sa pratique effective dans l'enseignement du français et de la littérature au lycée. C'est cette posture qu'il nous faut assumer et expliciter. Notre démarche critique, entreprise dès l'étude des textes officiels, exige à présent que soient posés de façon synthétique les réserves, les écueils théoriques et didactiques soulevés par une conception certes orientée et partisane de l'É.I. mais que nous croyons aussi partagée, du moins en partie, par d'autres didacticiens du français, engagés dans une réflexion et la

défense de l'exercice formateur et stimulant de l'écriture et de la lecture littéraires à l'école. Cela se justifie d'autant plus que notre cheminement vers l'élaboration d'un modèle didactique de l'écriture littéraire trouve ses racines dans une approche empirique de l'É.I. qui a progressivement pris ses distances avec la conception institutionnelle. Cela signifie que, par bien des aspects, la problématique de la réécriture à laquelle nous nous sommes intéressé, s'est constituée dans le cadre de la pratique effective de l'É.I., en réponse au constat de ses manques d'un point de vue didactique et pédagogique. Aussi l'exposé des interrogations critiques qui va suivre ne peut-il être dissocié de la présentation développée dans le chapitre consacré à la notion de réécriture et à sa transposition didactique sous la forme d'un dispositif intitulé « *La Réécriture en Séquence* ». Il en va de même de la convergence entre ce bilan critique et les applications pratiques que nous examinons sous la forme de protocoles d'écriture et d'analyse de productions d'élèves dans la troisième partie de la thèse. En somme, nous confions à ces quelques pages le soin d'éclairer les raisons pour lesquelles la nécessité d'une entreprise autre de l'É.I. s'est peu à peu imposée, dans une activité conjointe de praticien, de formateur et de chercheur.

1 - UNE RENOVATION DE L'ECRITURE HYPOTHEQUEE

En 2005, A. Petitjean dresse un constat assez sévère de l'enseignement de l'écriture au lycée, responsable selon lui de ne pas favoriser le goût des élèves pour la littérature :

> *« réduction des écrits en vigueur à la glose métatextuelle ou à des délibérations argumentatives sur des objets strictement littéraires ; absence d'un apprentissage progressif de la maîtrise de ces écrits ; non prise en compte des élèves comme des sujets scripteurs autorisés et dont on ignore les pratiques scripturales extra-scolaires (du journal intime aux nouvelles technologies) ; méconnaissance de la variété des usages scripturaux et imposition subséquente de surnormes linguistiques ou rhétoriques ; valorisation d'un rapport esthético-formel aux textes littéraires au détriment de leurs enjeux éthico-pratiques ».* (2005a, p. 81).

Les signes d'un possible changement sont potentiellement présents dans l'innovation que représente l'É.I.. En plus de ses dispositions à restituer des savoirs et à développer la compétence scripturale, elle est censée encourager l'expression et la créativité de l'élève, chose auparavant tenue pour négligeable au lycée. Parce que l'idée s'est imposée que la créativité est aussi une faculté qui s'acquiert – la richesse de la réflexion et des pratiques issues des ateliers d'écriture en est la preuve éclatante – l'É.I. peut renforcer le lien entre

les élèves et la discipline du français « *dans la mesure où ce type d'écrit sollicite l'expérience du monde des élèves en leur donnant la possibilité de l'exprimer dans des genres et des registres diversifiés* » (Petitjean, 2005a, p. 81).

Est-il possible que l'É.I. réalise objectivement de telles ambitions ? En lui assignant un rôle de déclencheur du goût d'écrire et de lire, conciliable qui plus est avec une fonction de construction de savoirs littéraires et de compétences scripturales, s'est-on assuré de forger d'autres modes d'investissement de l'écrit que ceux ordinairement pratiqués dans les classes de lycée ? A-t-on envisagé une réévaluation des positions du sujet-scripteur qui lui permette d'être dans une relation d'extériorité moindre avec ses écrits, comme l'y invitent le plus souvent les écrits de glose ? A-t-on enfin reconsidéré les engagements de l'écriture vis-à-vis de la lecture et examiné là encore les modes dominants et souvent réducteurs des interactions lecture/écriture ? Rien n'est moins sûr et les analyses précédentes ont déjà apporté des éléments de réponse qui conduisent à penser que l'É.I. s'est en fait accommodée des conduites d'apprentissage préexistantes.

Reprenons alors, point par point, les motifs susceptibles d'expliquer ce qui nous apparaît être, par bien des aspects, une entreprise inachevée de reconfiguration des enseignements littéraires au lycée.

2 - L'ECRITURE D'INVENTION : UNE EXPRESSION PROBLEMATIQUE

Le premier point sur lequel il importe de revenir réside dans la confusion introduite par le terme même d' « écriture d'invention ». Passons sur le fait – encore qu'il ne faille pas le sous-estimer pour éclairer les malentendus qui entourent la compréhension et l'appropriation de cet écrit – que dans l'esprit des lycéens, l'invention est indiscutablement, et spontanément serions-nous tenté de dire, assimilée à l'imagination, à la création de textes libres sur lequel ils exerceraient une entière autorité. L'amalgame des écrits hypertextuels et métatextuels sous le même vocable a manifestement créé un déséquilibre dans les apprentissages au bénéfice des écrits métatextuels. Les épreuves du baccalauréat, sur lesquelles s'alignent systématiquement les pratiques de classe en première mais aussi fréquemment en seconde, ont, dans les faits, délimité la forme

dominante de l'écrit d'invention : dans ces conditions, il n'est pas surprenant que les professeurs voient prioritairement dans l'É.I. un enjeu argumentatif[23].

Le format de l'épreuve a par ailleurs une incidence directe et que nous jugeons regrettable sur la manière d'envisager la participation de l'É.I. à un enseignement de la littérature : l'étude analytique d'un corpus – il peut s'agir d'un groupement de textes ou d'une œuvre intégrale – est invariablement clos par la production d'un écrit qui doit permettre de mesurer l'acquisition des notions littéraires, des procédés d'écriture ou des outils de lecture. L'É.I. est ainsi déterminée, autant par cet alignement sur les écrits de dissertation ou de commentaire que par ses propriétés singulières. L'égalité de traitement pédagogique amenuise ses potentialités d'exploitation dans une perspective de compréhension du fait littéraire par l'exercice même de sa pratique. Aussi rejoignons-nous la position de B. Daunay qui, dans un souci de clarification, estime plus pertinent de réserver « *à l'écriture clairement hypertextuelle l'appellation d'écriture d'invention* » (2003b, p. 19), ce qui a pour conséquence de dissocier la notion d'invention de son ancrage rhétorique posé originellement par les textes officiels.

3 - L'ARTICULATION LECTURE/ECRITURE : UNE VALORISATION DES APPRENTISSAGES PAR L'IMITATION

Un autre aspect que nous souhaitons discuter est directement relié à une condition de réalisation de l'É.I.. Nous ne pensons pas nous tromper en affirmant que la dépendance de l'écrit vis-à-vis du texte-source a d'abord été un moyen de canaliser l'expression du sujet-écrivant et de donner une consistance à l'É.I. en lui imposant des modèles à reproduire ou à transposer selon le principe de la réécriture (Abolgassemi, 2001 ; Houdart-Merot, 2004a). Il y a une nécessité de recourir à la médiation des œuvres littéraires par la fréquentation desquelles se construit aussi une acculturation de l'écrit. Sans contester le

[23] Nous renvoyons le lecteur à l'examen des questionnaires sur les pratiques déclarées des enseignants ; *cf.* Chapitre II.

lien fondamental qui unit la lecture des textes littéraires et la production d'écrits[24], nous estimons néanmoins que cette dialectique du lire/écrire mérite d'être interrogée. Le questionnement est important car il donne des clés pour comprendre les présupposés théoriques et didactiques de l'É.I. et, au-delà de ce type d'écrit, la représentation de l'écriture relayée et accréditée notamment par les textes officiels. Cette question est d'autant plus essentielle que l'É.I. constitue, au même titre que les autres objets de la discipline du français, une pratique intégrée dans un système complexe d'enseignement-apprentissage. Cette donnée devrait alors expliquer non seulement la diversité de ses fonctions et de ses mises en œuvre mais aussi les formes d'interaction qu'elle entretient avec la lecture des textes littéraires ou avec d'autres sources d'aides à la production.

Quelle que soit l'orientation prise par l'É.I. – réécriture, écrit de genre, métadiscours -, le scripteur est invité à trouver dans des modèles textuels les ressources de sa propre écriture. Soit le texte littéraire fait l'objet d'une transposition, soit il permet à travers son analyse l'appropriation de procédés rhétoriques ou de constituants génériques que l'élève réinvestit dans un texte personnel. Le texte littéraire observé impose donc un cadrage fort de l'écriture dès son lancement. Réécrire sur le mode de la transposition un texte d'auteur, écrire « *à la manière de* » en retenant une tournure stylistique, un procédé énonciatif ou une visée pragmatique soumet la performance scripturale à la connaissance et à la maîtrise de codes langagiers que la lecture analytique du texte littéraire a normalement permis d'acquérir.

Cette procédure de réinvestissement s'effectue sous la forme d'une pratique d'imitation, présente dans d'autres cycles d'enseignement[25]. Du point de vue des pratiques lettrées, cette opération trouve sa légitimation (ou un alibi c'est selon) dans le phénomène largement attesté et commenté de l'intertextualité. Du point de vue de la cognition, elle se range derrière une opinion relativement consensuelle, stipulant que l'apprenti scripteur ne

[24] Précisons toutefois que cette dialectique du lire/écrire est particulière à l'enseignement/apprentissage de l'écriture à l'école, et qu'elle se pose par exemple en d'autres termes dans le cadre des ateliers d'écriture. Voir A. Roche, A. Guiguet et N. Voltz (1989), F. Bon (2000), O. et M. Neumayer (2003).

[25] On se reportera à l'analyse qui est faite de cette référence à l'imitation concernant les apprentissages de l'écrit dans le premier degré, dans l'article de Luc Baptiste (2005).

peut raisonnablement développer des savoirs et savoir-faire sans la fréquentation de modèles.

Un parti-pris aussi déterminant dans l'enseignement-apprentissage du français n'est pas sans conséquence et, en dépit du consensus qui l'entoure, nous nous sentons autorisé à lister les difficultés auxquelles s'expose une pratique de l'É.I. exclusivement guidée par une logique de l'imitation, propre à restreindre son champ d'action et à hypothéquer les qualités que l'on a cru initialement déceler en elle.

4 - DE QUELQUES PROBLEMES SOULEVES PAR L'EXERCICE DE L'IMITATION

Nous recensons dans les pages suivantes les difficultés que nous percevons d'une systématisation des régimes d'interaction lecture/écriture dont la logique première serait fondée sur une opération d'imitation. Nous aurons l'occasion dans les chapitres ultérieurs de revenir sur chacun de ces points, en relation avec l'examen de propositions alternatives susceptibles d'encadrer ou de placer l'imitation dans une dynamique d'enseignement qui nous semble plus profitable.

- **La lecture des textes littéraires : des objectifs antagonistes**

Avec le recours au principe de l'imitation, surgit une tension entre différents buts assignés à l'analyse littéraire. Comment rendre compatibles une lecture centrée sur l'interprétation, le développement chez l'élève d'une posture questionnante et heuristique et une lecture ayant pour finalité la préparation d'un écrit, privilégiant alors un recensement des formes, des procédés textuels ? Ne sommes-nous pas en présence de deux approches conflictuelles, l'une tournée vers *une lecture particularisante* qui accueille le texte dans sa complexité, sa singularité, l'autre tournée vers *une lecture généralisante* qui voit dans le texte un modèle exemplaire d'une forme, d'un genre ?

Par ailleurs, la logique qui organise le contenu des programmes de français au lycée ne participe-t-elle pas d'une mise en œuvre accentuée de la modélisation ? En effet, la taxinomie générique tend à distribuer les textes selon un ensemble de critères. Dès lors

qu'un texte est identifié et décomposé en éléments classifiants, on pense qu'il est reproductible. Situé à l'interface entre le genre qui le gouverne et la production de l'élève qu'il pilote, le texte littéraire devient l'objet de pressions et court le risque d'une instrumentalisation.

- **La consigne d'écriture : une proposition sans perspective d'évolution et délicate à gérer**

Le matériau préparatoire à l'écriture (textes-sources, consigne) définit une conduite de production contrainte. Les marges d'initiative sont réduites ; la proposition d'écriture n'a pas vocation à être transgressée, alors que, dans de nombreux protocoles innovants ou présents dans des ateliers d'écriture, cette potentialité de transgression est inscrite implicitement dans le processus de création. Dans ces conditions, l'É.I. ne risque-t-elle pas d'être trop formelle dans la mesure où l'exigence rédactionnelle porte en priorité sur l'application de procédés objectivés dans le cours des lectures ?

Une observation empirique de l'activité des scripteurs tendrait plutôt à faire le constat d'une fréquence très faible de la rétroaction. Dès l'instant où l'élève a pris connaissance de la consigne d'écriture, a intégré le cadre macro-textuel de l'écrit à produire, en clair son identification générique, et d'autre part la contrainte énonciative (sujet de l'énonciation, co-énonciation, discours à la 3ème personne), il ne procède plus à aucune autre investigation du corpus. Cette attitude peut s'expliquer par la difficulté à gérer parallèlement activité de production et lecture des textes-sources, étant donné la prise de risque que représente le fait d'accommoder son écrit aux propositions externes et la difficulté à opérer un décentrement par rapport aux savoirs et savoir-faire dont il dispose déjà, par rapport au stéréotype de genre qu'il s'est construit au cours de ses apprentissages.

- **Le texte produit : une démarche processuelle écartée**

Puisque l'ensemble des données en vue de la rédaction sont explicitées en situation de lecture, en amont de la production, on admet que l'élève dispose d'une quantité suffisante de procédures pour réaliser un texte satisfaisant. Par voie de conséquence, on présuppose aussi que le texte produit n'a pas un statut évolutif. Autrement dit, il ne s'inscrit pas

spontanément dans un processus scriptural caractérisé par une démarche spiralaire, associant évaluations intermédiaires et phases de réécriture.

- **La signification de l'écrit : une application de critères de genres**

La description de l'É.I. par les A.P. (MÉN, 2001c, pp. 89-95) insiste sur sa faculté à restituer des connaissances que l'élève investit en les manipulant. On connaît, par exemple, l'intérêt que peut représenter l'entrée par les genres comme le défend Karl Canvat puisqu'elle permet d'articuler lecture et écriture. En effet, « *le relevé des critères de genres en lecture permet de passer à des genres de critères pouvant servir de répertoire de consignes d'écriture* » (Canvat, 2003, p. 178). Seulement, pour séduisante qu'elle soit, la proposition masque aussi plusieurs dérives ou difficultés. Tout d'abord, un répertoire de consignes d'écriture n'assure pas nécessairement la réussite scripturale. Ensuite, une articulation lecture/écriture à sens unique prive l'apprentissage de l'écriture des variations multiples et fécondes qu'offrent les interactions oral/écriture/lecture. Enfin, à poser ainsi le genre en *majordome rédactionnel*, le risque existe de réduire l'É.I. à une *revue de genres*, sans qu'il soit à proprement parler question de la rencontre avec une œuvre littéraire, avec l'écriture singulière d'un auteur qui nous dit quelque chose de son temps, de sa lecture du monde. Ce qui nous conduit à affirmer que l'É.I. doit se garder du travers applicationniste tendant à reproduire des notions génériques mal dominées et surtout dépourvues de sens pour l'élève qui écrit. Faire de la maîtrise d'un genre l'objectif de l'É.I., c'est privilégier l'amont, l'outillage rédactionnel à des enjeux plus essentiels, à savoir la construction d'un sujet-scripteur et la rencontre avec un lecteur, à travers l'apprentissage d'une écriture en quête de sens, préoccupée des effets qu'elle produit.

En outre, en tant qu'exercice de validation, l'É.I. n'est pas d'abord défendue comme un objet scolaire capable de générer des savoirs scripturaux ; elle n'est pas présentée dans les enseignements comme un outil de construction / déconstruction / reconstruction de savoir-faire en matière de production d'écrits.

- **Le sujet-scripteur : un exécutant**

Le schéma organisationnel de l'É.I. place l'élève dans une position d'exécution d'une consigne, matérialisée par un texte qui répond à des contraintes précises de réalisation. On

peut alors s'interroger sur la marge d'initiative du sujet-scripteur et sur la possibilité qui lui est offerte d'être réellement partie prenante d'un projet d'écriture susceptible de le faire progresser dans son rapport à l'écriture, de le conduire à reconsidérer ses propres schémas d'action, ses propres représentations vis-à-vis de l'écrit.

A. Rouxel (2003), dans son commentaire des ouvrages du siècle dernier consacrés à l'art d'écrire (G. Lanson, A. Albalat), après la remise en cause des pratiques rhétoriques, de l'évincement du latin au profit du français, relève le statut marginal occupé par la subjectivité du scripteur dans l'élaboration des discours d'amplification à visée édifiante, fondés sur des sujets très éloignés de l'expérience des élèves. A contrario, l'É.I. aujourd'hui devrait autoriser l'élève à porter un discours d'auteur impliqué qu'elle décrit sous la double obédience d'un jeu, « *jeu fantasmatique – projection dans le texte d'éléments de l'univers personnel- source de plaisir, et jeu d'écriture, distancié, source de plaisir cognitif* » (*ibid.*, p. 35).

Pourtant, ces jeux ne trouvent guère à s'exercer dans une production rhétorique où la demande consiste à exposer un savoir sur un genre littéraire, pas plus qu'ils ne peuvent se développer aisément dans des exercices fortement contraints de transposition qui exigent une modification du système énonciatif ou un glissement générique. Ce sont pourtant les catégories de l'É.I. largement représentées l'une en première, l'autre en seconde. Dans le droit fil d'une logique d'objectivation des compétences dont l'accent trop strictement rhétorique a souvent été dénoncé par les détracteurs de l'É.I., on peut s'interroger sur le profil du sujet scripteur/lecteur qui est en train d'être construit : ne va-t-on attendre de lui que la manipulation de procédures langagières ? Aura-t-il la possibilité d'investir ce type d'écrit autrement que par le seul respect d'une conduite d'exécution formelle ?

On assiste alors, et les manuels sont là pour en témoigner, à une modélisation qui tend à faire du texte littéraire un réservoir de procédés que l'élève est invité à imiter, transposer ou transformer. Or, sans retour sur la production écrite, sans l'aménagement d'espaces métadiscursifs, écrit ou oral, il est difficile de développer chez l'élève une posture réflexive visant à le rendre conscient des enjeux d'une écriture qui, au-delà de la stricte observation de la consigne, cherche aussi à diversifier le rapport à la littérature et à la lecture des textes littéraires, à favoriser l'émergence de deux entités étroitement

associées : celles du sujet-écrivant et du sujet-lecteur dans le champ des études littéraires au lycée.

- **L'évaluation : un système contre-productif**

Dans un souci d'objectivité et de facilitation des opérations d'évaluation, on procède généralement à l'établissement de critères de notation alignés sur des critères de réalisation. Or, il est difficile d'ignorer ce qui échappe à une grille critériée : comment, par exemple, intégrer la prise en compte du texte comme expression d'une subjectivité, et comme globalité signifiante, rétive à un examen décomposé de ses constituants ?

Autre point de tension, il convient sans doute, dans le temps de l'évaluation d'une production scolaire, de se démarquer de la référence au texte repéré comme exemplaire d'une pratique lettrée, alors même qu'il aura servi précédemment de modèle. Enfin comment apprécier une production qui a souvent toutes les marques d'un premier jet ? Ne constitue-t-elle pas une base de travail plutôt qu'un état accompli, le seuil d'un projet scriptural plutôt que la clôture d'un projet lectoral ?

- **La méthodologie : la permanence des modes d'apprentissage**

Les discours prescriptifs de l'É.I. présupposent un certain type de mise en œuvre, sans définir cependant de manière explicite une démarche à suivre. En fait, la faiblesse des propositions conforte implicitement un modèle d'action similaire à celui appliqué à la réalisation des écrits métatextuels.

Le schéma de base retenu procède ainsi d'un mouvement qui va de la lecture vers l'écriture, du passage d'un repérage des stratégies et procédures d'écriture à leur réinvestissement immédiat, enfin d'un aplanissement des situations-problèmes que pourrait engendrer l'écriture. Un recours systématique à une opération de « reproduction-imitation », outre qu'il pose la question de l'innovation en matière d'enseignement-apprentissage de l'écrit au lycée, ne bouleverse pas la distribution des activités en classe de français, n'affecte pas les rôles habituellement tenus par la lecture et par l'écriture.

Il manque au sujet d'invention une démarche d'invention qui selon nous est primordiale dans la conceptualisation d'un système d'élaboration des savoirs en réception et en

production. Or les méthodes préconisées tant par les I.O. que par les manuels, et présentes dans les réponses des professeurs dans le cadre du questionnaire, ne viennent pas fondamentalement affecter les structures de l'édifice des enseignements. Les modes d'apprentissage, l'approche du texte littéraire, le statut de l'écrit demeurent inchangés.

Le discours de légitimation a surtout consisté à indexer l'É.I. à une pratique lettrée de l'intertextualité ou à une tradition rhétorique et de poser cela comme des arguments d'autorité. Pourquoi ? Parce que le point de vue sur les conduites générales d'enseignement évolue peu et que l'on pense l'apprentissage de l'écriture du côté des savoirs sur un mode de la transmission qui fait peu de cas des modes d'appropriation par l'élève de ces savoirs et des configurations singulières des apprentissages dans un milieu spécifique qui est la classe.

CONCLUSION

Selon nous, le risque existe (ou peut-être est-ce déjà la réalité) de limiter la portée didactique des interactions lecture/écriture, de cantonner l'écriture dans une définition restreinte, à savoir une écriture entendue comme produit et non comme processus, une écriture qui capitalise des savoirs pré-construits au lieu d'être un espace d'expérimentation et de construction de savoirs et savoir-faire, une écriture où le sujet scripteur ignore le sujet lecteur singulier qu'il est également[26]. On voit alors se profiler l'établissement d'une écriture d'invention restreinte qui réfère à deux conceptions combinées de l'écriture scolaire : une écriture modélisante et une écriture d'évaluation.

[26] À titre d'exemple, voici les sujets proposés à une classe de seconde dans un lycée toulousain au cours de l'année 2002-2003 :

- Réécrire le passage de l'*Œuvre* de Zola en empruntant le registre fantastique, du point de vue de la jeune fille.

- Transformer l'extrait de *La Condition humaine* en une scène théâtrale tragique qui s'achèvera par un monologue de Katow.

- Transformer la scène 1 acte 1 de *Tartuffe* jusqu'au vers 40 en un texte romanesque. Le narrateur sera Dorine qui parlera à la 1ère personne. Tous les personnages seront brièvement décrits, leurs paroles seront de la prose mais ne subiront aucune modification. Le discours rapporté sera direct, indirect ou indirect libre et le récit sera au passé.

- Rédiger l'éloge de Dorine argumenté. Chaque argument sera justifié par un exemple. Toutes les scènes dans lesquelles apparaît Dorine devront être utilisées. Développer 4 arguments au minimum.

Ramenée à sa définition officielle, l'É.I. s'apparente à une chambre d'enregistrement de parcours de lecture au cours desquels des notions génériques, rhétoriques et stylistiques ont été repérées et analysées[27].

Or l'introduction de l'É.I. est une chance pour penser autrement l'articulation de l'écriture et de la lecture des textes relevant du champ de la littérature, pour développer des stratégies originales, pour concurrencer des pratiques modélisantes et applicationistes et se tourner vers des modèles heuristiques. L'innovation en didactique de l'écriture au lycée doit viser d'autres champs d'investigation inspirés des prises de position suivantes :

- La production d'écrits d'invention suppose un apprentissage continué de l'écriture, comme le décrit très bien Véronique Breyer (2002), poétesse et enseignante :

> *« L'écriture (…) se doit d'être une pratique continue, qui demande du temps. Le temps qu'il faut pour donner la possibilité à chacun de s'ancrer dans cette relation intime qu'il entretient avec tout ce qui l'habite de connu et d'inconnu, pour lui et pour les autres, de rencontrer des formes personnelles, de les penser ; de trouver son écriture ; d'être placé dans un rapport intérieur à l'écriture. »* (p. 127).

- La production d'écrits d'invention ne se borne pas à une pratique d'imitation de modèles importés des lectures littéraires patrimoniales mais reconnaît à l'écriture une fonction cognitive de construction de connaissances. Elle s'articule à l'ensemble des pratiques langagières, orales et écrites, à l'œuvre dans la classe et ne s'inscrit pas dans un seul type de relation lecture/écriture. Elle occupe un temps spécifique et variable dans les activités de classe en fonction des objectifs qui lui sont assignés et n'assume pas la seule fonction d'évaluation, en clôture de séquence.

- Ces présupposés qui fondent pour partie notre approche de l'É.I. recoupent le constat fait par Y. Reuter (2005a) dans son analyse du fonctionnement de l'É.I. du point de vue de l'institution :

> *« l'écriture d'invention s'affirme comme cristallisation d'une lecture et/ou d'une analyse antérieure(s) et, conséquemment, comme la fin d'un processus et non comme une étape intermédiaire (voire initiale) qui nécessiterait une analyse des choix effectués (que ceux-ci aient été conscients ou non) »* (p. 13).

[27] Du point de vue cognitif, nous ne sommes pas très éloignés des opérations de commentaire en cours au lycée. L'hypertexte le dispute simplement au métatexte mais la finalité de l'exercice repose sur la même attente institutionnelle : que l'écrit valide une compétence de lecteur et non pas que l'écrit soit un lieu de construction de savoirs et de développement du savoir-écrire.

Ce programme d'enseignement/apprentissage de l'É.I., esquissé en creux dans ces quelques lignes, constitue à nos yeux une transition parfaite entre les deux premières parties de notre thèse. Il clôt la présentation et l'analyse critique de cet objet scolaire sur un point central de notre démarche, contenu dans l'idée du processus de l'activité scripturale et annonce l'opération de réécriture qui forme le pivot de l'É.I. telle que nous l'envisageons.

DEUXIEME PARTIE

POUR UN ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE

PAR LA REECRITURE

DEUXIEME PARTIE

INTRODUCTION

Au cours des trois dernières décennies, le développement de la didactique de l'écriture a sensiblement et de façon durable modifié l'approche de l'enseignement/apprentissage de l'écriture en situation scolaire. D'une pratique de la rédaction, coupée d'un réel étayage théorique et méthodologique, consacrée à la promotion de l'expression du sujet-scripteur, on est passé à une diversification des écrits scolaires, caractérisés par une objectivation plus rigoureuse des critères de réalisation et par des enjeux discursifs plus clairement identifiés. L'idée que l'écriture pouvait faire l'objet d'un apprentissage raisonné et progressif s'est peu à peu imposée (Halté, 2002).

Afin de situer la réécriture par rapport aux autres approches de la production des textes, il importe de faire un rapide cadrage historique. A la fin des années soixante-dix et au cours des années quatre-vingts, il s'est agi de critiquer les attendus de la rédaction scolaire du collège (Le n°29 « La rédaction ? » de la revue *Pratiques*, 1981 ; Charolles, Halté, Masseron et Petitjean, 1989), et des exercices du lycée[28], une critique essentiellement en référence à la linguistique textuelle, alors émergente. Dans un second temps, la focale des

[28] Plusieurs des numéros de la revue *Pratiques* ont été consacrés à la question des écrits non-fictionnels et métadiscursifs : signalons le n° 26 « Écrire en classe » (1980), le n°28 « Argumenter » (1980), le n°63 « L'innovation pédagogique » (1989), le n°68 « La dissertation » (1990), le n°72 « Le résumé de textes », le n°73 « L'argumentation écrite » (1992).

recherches entreprises en didactique du français s'est déplacée des textes produits aux modalités de leur production. C'est à la croisée des théories textualistes (y compris la transtextualité de G. Genette) et des modalisations des processus de production que la réécriture, inspirée des travaux de génétique textuelle consacrés à l'examen critique des manuscrits d'écrivains, est apparue comme un objet didactique d'importance.

La transposition de ce domaine des études universitaires dans le cadre de la discipline du français à l'école a permis de mettre en évidence des aspects de l'écriture jusqu'alors faiblement considérés ou insuffisamment décrits de façon théorique. Une attention toute particulière a ainsi été portée au brouillon en tant que produit singulier d'un projet scriptural (Fabre, 1990 ; Boré, 2000), ainsi qu'à la genèse des écrits scolaires et aux opérations cognitivo-langagières qu'ils mobilisent. La reconnaissance de la valeur du processus et une centration moins exclusive sur le produit ont aussi influencé une approche différente de l'évaluation et favorisé la construction d'outils susceptibles d'accompagner l'apprenant dans un projet scriptural, par définition, complexe.

À notre connaissance, la réflexion sur la réécriture, ainsi que les protocoles expérimentés dans les classes et exposés dans les différents travaux de recherche, ont concerné de façon quasi-exclusive le premier degré et le collège[29] (Bessonnat, 2000b ; Bucheton, 1995 ; Masseron, 1994 ; Plane, 1996). Centrée surtout sur les apprentissages fondamentaux, la maîtrise du récit et les types textuels qui le composent, la réécriture, en tant que dispositif d'enseignement/apprentissage, semble bien disparaître au lycée. Dans la culture de l'institution scolaire et en dépit des démentis apportés par la réalité vécue dans les classes, survit l'opinion selon laquelle l'élève entré en seconde est censé posséder une maîtrise suffisante de l'écrit, les objectifs du lycée se situant surtout au niveau de la fréquentation des textes littéraires et des savoirs qui lui sont associés (J.-L. Dufays, 1996 ; A. Rouxel, 1996 ; I. Chelard-Mandroux & A.-M. Tauveron, 1998 ; A. Sivadier, 2002). Par ailleurs, la représentation dominante des écrits métatextuels du type commentaire littéraire ou dissertation n'a pas véritablement encouragé le développement d'un apprentissage de l'écriture au lycée : l'écrit remplit en premier lieu une fonction de médiation sous une forme normée, au service de notions construites antérieurement, dans le temps des

[29] Précisons toutefois que Caroline Masseron (2000, 2004) rend compte d'activités de réécriture de productions non fictionnelles auprès d'étudiants de DEUG.

lectures. Le déséquilibre entre les pôles lecture/écriture demeure. Pourtant, l'introduction de l'É.I. offre aujourd'hui l'occasion de penser différemment leurs interactions. C'est avec cette ambition que nous nous proposons, dans ce nouveau contexte, de reconsidérer le concept de réécriture.

En fonction de quoi, dans le premier chapitre de cette partie, nous allons retracer, à grands traits, les transformations qu'a connues l'enseignement/apprentissage de l'écriture.

Le premier temps de l'étude expose les principes généraux de fonctionnement de la réécriture, les bases théoriques et les qualités qui lui sont généralement attribuées du point de vue d'une maîtrise accrue des opérations langagières et d'un rapport renouvelé à l'écrit. Le deuxième volet de la réflexion aborde la réécriture dans ses relations avec l'É.I. au lycée. Cela suppose une redéfinition des modalités d'exécution de la réécriture dans un contexte d'apprentissage qui situe la pratique scripturale dans un horizon majoritairement fictionnel, en relation directe avec une production littéraire patrimoniale. En outre, dans le chapitre VI, nous explicitons l'intérêt de concevoir la réécriture comme un système méta-procédural capable de reconfigurer les enseignements littéraires et d'instaurer une dialectique féconde de l'interaction lecture/écriture. Nous verrons alors dans quelle mesure la réécriture peut être une matrice propice à un renouvellement de l'enseignement de la littérature au lycée.

CHAPITRE V :

LA REECRITURE : UN ENJEU LITTERAIRE ET DIDACTIQUE DE L'ECRITURE

1 – UNE EVOLUTION DES CONCEPTIONS DE L'ECRITURE ET DE SON APPRENTISSAGE

1.1. La rédaction : un exercice scolaire contesté

Au cours des deux dernières décennies, le modèle scolaire de la rédaction a fait l'objet d'une critique systématique et solidement argumentée[30], indispensable par rapport à l'épistémologie de la discipline, comme le précise Y. Reuter :

> *« - toute « nouvelle » théorie ou pratique éclaire d'un jour nouveau les intérêts et les limites d'une pratique installée ;*
>
> *- c'est en partie en fonction de l'analyse des dysfonctionnements d'une ancienne pratique que l'on est amené à élaborer de nouvelles propositions. »* (1996/1999, p. 52).

C'est ainsi que l'on a assisté, parallèlement à une évaluation sans concession de la rédaction, à l'émergence d'un champ de recherches consacré à la nécessaire fondation d'une didactique de l'écriture, à l'intérieur de laquelle la réécriture pouvait prendre place. Quels sont alors les reproches adressés à la rédaction et au nom de quels principes de l'enseignement-apprentissage sont-ils régulièrement réaffirmés ?

[30] Des analyses exhaustives sont proposées par : J.-F. Halté (1989, pp. 9-47) ; D. Bucheton (1995, pp. 32-40) ; A. Petitjean (1995, pp. 175-195) ; Y. Reuter (1996/1999, pp. 51-69).

En tout premier lieu, les commentaires soulignent que l'exercice de la rédaction ne fait pas l'objet d'un enseignement à proprement parler. Tout au plus s'agit-il d'un apprentissage dont « *l'imprégnation et l'imitation sont les seules sources* » (Halté, 1989a, p. 10) : imitation des auteurs de référence à partir de la lecture de textes dignes d'être élevés au rang de modèle mais sans que l'interaction lecture/écriture soit posée en termes d'étayage didactique ; inculcation d'une pensée qui distingue entre toutes une « langue littéraire » dont l'élève devrait se rapprocher grâce à une pratique répétitive. Plutôt que des aides réelles à l'écriture, ces références littéraires sont sources de blocages et entretiennent le motif du don d'écriture, réservé à des individus atypiques et spontanément originaux.

La promotion de la pédagogie du modèle a pour conséquence dommageable de ne pas prendre en considération l'ensemble ou du moins une partie des composantes de l'acte d'enseignement. Y. Reuter énumère trois points que nous reprenons parce qu'ils montrent bien que la formation à l'écriture dans le cadre de la rédaction est pensée en dehors de l'élève :

> *« - les représentations des apprenants ne sont pratiquement pas prises en compte et leurs difficultés sont très rarement analysées précisément ;*
>
> *- les relations lecture-écriture, convoquées constamment dans la pratique de la rédaction et de son enseignement-apprentissage, sont peu formalisées ;*
>
> *- la réécriture se trouve radicalement exclue des pratiques traditionnelles liées à la rédaction »* (1996/2000, p. 19).

En outre, et en l'absence d'une théorie de l'écriture, la rédaction est soutenue par « *l'idée (…) que les exercices de grammaire (morphologie, syntaxe, sémantique) améliorent naturellement les compétences d'écriture* » (Bucheton, 1995, p. 37), alors que les sciences du langage font la démonstration de la primauté de la situation communicationnelle, de l'importance de la prise en compte des interactions entre les agents des discours et de l'intentionnalité des discours dans le fonctionnement des apprentissages langagiers.

Articulée à un enseignement de la langue surtout attentive aux phénomènes phrastiques et morpho-syntaxiques et moins aux phénomènes de cohésion textuelle, plus attachée au traitement de l'énoncé qu'aux implications textuelles de l'énonciation et de la pragmatique, l'écriture est, de fait, peu appréhendée sous l'angle d'une activité globale, complexe et hétérogène. Son évaluation est alors marquée par :

> *« la prégnance de la « langue », confirmée aussi bien par les annotations des enseignants qui portent principalement sur cette dimension (au détriment des autres aspects du texte) que par l'auto-évaluation des enseignés qui estiment leurs progrès en rédaction par rapport à l'orthographe ou à la conjugaison »* (Reuter, 1996/2000, p. 15).

La mise en texte répond à des critères matériels et organisationnels fixés par l'usage et délimitant le format de la rédaction. Les exigences portent notamment sur la disposition en paragraphes de phrases assemblées sans discontinuité et sans traitement distinctif de la mise en espace des mots dans la page.

La rédaction doit par ailleurs présenter une ouverture et une clôture, sans lesquelles le texte peut être jugé incomplet puisqu'il ne développe pas une séquence narrative homogène. Les premières comme les dernières lignes du texte assument cette fonction autonyme du discours, chargée de garantir la réception du texte comme un ensemble clos et cohérent[31]. Or ces principes d'élaboration qui tendent à faire de la rédaction un genre scolaire à part entière, ne se retrouvent pas à l'identique dans les textes-sources proposés en modèles. À l'élève de comprendre qu'imitation n'est pas reproduction et qu'une transposition s'impose pour que son écrit entre dans le moule de la rédaction. Le traitement normatif de la compositionalité a pour effet d'enfermer la rédaction dans un artefact scriptural marqué par des séquences figées du type introduction-développement-conclusion et transposable aux catégories textuelles ordinairement convoquées, qu'il s'agisse du récit, de la description ou de la lettre.

À propos des aspects pragmatiques de la rédaction, on assiste à une discordance préjudiciable à l'élève qui investit ses affects, son histoire, dans un projet que l'enseignant est souvent amené à évaluer à partir de critères formels et de règles de convenance scripturale. « *Il s'agit,* dit Y. Reuter, *de s'adresser au professeur, en feignant de ne pas lui écrire et/ou d'écrire à quelqu'un d'autre (explicitement désigné ou non), pour l'informer ou le distraire, tout en sachant que c'est bien à l'enseignant qu'on écrit dans le but principal d'être évalué.* » (1996/2000, p. 16).

[31] C'est ce que font généralement apparaître les études consacrées à l'analyse des annotations des productions d'élèves. Voir, par exemple, J.-B. Allardi et J.-M. Fournier, 2000, pp. 43-60.

La rédaction perpétue une représentation restreinte de l'écriture attachée à la reproduction d'un modèle littéraire de l'expression écrite, centrée sur la maîtrise d'une langue « correcte » et peu soucieuse des processus qui la constituent. Aussi n'est-il pas surprenant de relever dans les commentaires le constat d'un exercice scolaire qui non seulement se trouve sans réelle solution face à l'échec mais qui de plus tend à assécher l'intérêt des élèves pour toute autre forme de pratique scripturale.

Le nombre et la convergence des points de vue critiques sur l'enseignement traditionnel de l'écriture à l'école expriment bien la nécessité de se référer à une théorie de l'écriture, même si, dans ce domaine comme dans d'autres, on peut être tenté de penser, comme le suggère J.-F. Halté, qu'une « *nouvelle configuration s'intrique sur le terrain à l'ancienne, dont elle pervertit la cohérence sans parvenir à lui substituer la sienne* » (1992/1998, p. 33), avec les effets négatifs que cela peut avoir sur l'efficacité des démarches didactiques.

1.2. L'approche psycho-cognitive des processus d'écriture

1.2.1. Le modèle de Hayes et Flower

La critique des modèles textualistes s'est trouvée renforcée par une attention plus grande aux modalisations de la production des textes. Notre objectif n'est pas d'établir une recension des travaux de la cognition mais de signaler le glissement qui s'opère dans la réflexion sur l'apprentissage de l'écriture. On s'intéresse en premier lieu aux opérations cognitivo-linguistiques mobilisées dans la production d'un écrit. Le modèle élaboré par J.-R. Hayes et L. Flower (1980) a, dans cette optique, exercé une grande influence, depuis sa publication[32]. La connaissance du processus d'écriture, décomposé en plusieurs composantes modulaires, va ainsi permettre, au-delà de la catégorisation des procédures, de « *déterminer les origines des difficultés rencontrées par les scripteurs au cours de la*

[32] Voir aussi dans les publications françaises : C. Garcia-Debanc (1986) ; D.-G. Brassart, (1989) ; M. Fayol, (1997).

rédaction d'un texte et (d') envisager les conditions d'amélioration des productions » (Fayol et Heurley, 1995, p. 18).

La schématisation du processus d'écriture fait apparaître trois phases investies à des degrés divers par le scripteur, dans une successivité qui ne doit cependant pas faire oublier leur caractère récursif[33]. L'opération de *planification conceptuelle* concerne « *le contexte de la tâche*[34]*, qui intègre les traces graphiques (début d'un premier jet du texte, sans doute, mais aussi les diverses notes qui ne constituent pas à proprement parler le texte en fabrication) dès le moment où elles commencent à être produites* » (Brassard, 1989, p. 82). Les activités de *récupération* concernent la connaissance du destinataire, du thème, des plans d'écriture que le scripteur a déjà rencontrés, l'expression des buts visés par la production, ainsi que l'organisation de sa composition. *L'opération rédactionnelle* proprement dite est, quant à elle, subdivisée en trois étapes : *la planification, la mise en texte, la révision.*

La première des étapes rassemble les contenus et les organise de telle façon que la rédaction s'en trouve ensuite facilitée, grâce aux cadrages du plan. La *mise en texte* traite les questions relatives à la sélection des composants textuels, à leur distribution syntaxique et rhétorique et aux contraintes induites par les déterminations générique et discursive du texte. Il s'agit donc de donner une forme linguistique aux contenus de pensée, avec toutes les difficultés de linéarisation et de sémiotisation que cela implique. Enfin, l'opération de *révision* est une activité cognitive que tout scripteur, expert ou

[33] J. R. Hayes, dans un article plus récent, propose une schématisation jugée clarifiée des différentes composantes cognitives et de leurs interactions (Hayes, 1995). Dans cette révision du modèle, une attention plus grande est par ailleurs accordée aux aspects qui caractérisent l'individu dans une phase de rédaction : les notions de motivation, de mémoire et d'affect apparaissent à présent comme des composantes plus déterminantes dans la production d'écrits.

[34] Dans une perspective interactioniste de la production des discours, Jean-Paul Bronckart insiste sur la notion de « contexte ». La réalisation d'un texte empirique exige de la part de son auteur des prises de décision influencées par « *le contexte de production (…) défini comme l'ensemble des paramètres susceptibles d'exercer une influence sur la manière dont un texte est organisé.* » Au chapitre de ces paramètres, l'auteur distingue ceux relevant du monde physique (lieu, moment de la production, émetteur/récepteur) et ceux de l'espace socio-discursif, régis par des codes et des valeurs et qui nécessitent un plus long apprentissage : le lieu social dans lequel est produit le discours avec ses règles de fonctionnement de l'interaction, les formes de genres de discours auxquels est indexé un texte empirique, les positions sociales de l'émetteur et du récepteur, les aspects pragmatiques de la production. (J.-P. Bronckart, 1996, pp. 93-106).

novice, réalise dans le cours de la production, mais dont les manifestations graphiques varient considérablement. Elle peut se traduire par un retour sur le texte, destiné à effectuer les modifications dans le sens d'une mise en conformité du texte vis-à-vis des règles d'usage en matière de correction de la langue mais aussi au regard du projet scriptural initialement défini. La lecture critique est censée permettre le repérage des dysfonctionnements et être suivie d'interventions assurant une amélioration de la production. On est alors dans une gestion idéale des procédures que dément bien souvent l'observation des pratiques effectives des apprenants. Michel Fayol, rapportant l'état des études en psychologie cognitive, note la déception de la communauté des chercheurs et résume la situation en affirmant que « *ce qui caractérise le retour sur le texte, c'est d'abord sa rareté (…), ensuite son inefficacité, car même ceux qui reviennent en arrière et relisent leurs textes, n'améliorent pas en général leur rédaction suite à cette relecture* » (Fayol, 1996, p. 33). Outre le coût cognitif élevé de la révision, ceci peut s'expliquer par le fait qu'il est difficile pour un apprenti-scripteur de se décentrer, de devenir le lecteur critique de son propre texte, et de se figurer mentalement l'état visé de son écrit.

1.2.2. La délicate question de la révision

Est-ce à dire que le principe d'un retour sur le texte est nécessairement condamné à l'échec et donc sans profit pour les apprentissages de l'écrit ? Sans doute pas, d'autant que nous pensons que les stratégies de révision ne sont pas toutes équivalentes et que les objets visés par la révision conditionnent aussi l'efficacité d'un retour sur le texte. Si la révision est régie par des principes de normativité, il va de soi que cela requiert de la part du scripteur un certain niveau de compétence, une capacité à discriminer dans son écrit les éléments défaillants ou les manques notables au regard de son projet. Dans le cours de l'écriture, l'étendue de la révision et son efficience sont dépendantes du degré de maîtrise langagière et de la représentation plus ou moins adéquate et conforme que le scripteur se fait de la production à réaliser. L'opposition que la psychologie cognitive établit entre « expert » et « novice » résiderait alors dans cette habileté à activer ou non des stratégies de contrôle et de révision de la tâche. Ce qui fait que la réécriture peut ou non intervenir en relation avec la révision textuelle et qu'il n'y a pas d'implication directe entre l'une et l'autre des étapes. Cela signifie que l'élève peut réviser sa production sans en repérer les

dysfonctionnements ; il peut les percevoir sans toutefois disposer des compétences nécessaires pour les réduire ; enfin, il lui arrivera aussi d'effectuer une modification qui changera la nature du dysfonctionnement sans toutefois l'effacer.

Lorsque la révision est gérée de façon autonome par l'apprenant, en synchronie avec la mise en texte, la lecture critique éventuellement suivie d'une réécriture n'a sans doute qu'un effet relatif sur la qualité de la production. Mais, comme le note B. Schneuwly, la mise à disposition d'outils pour engager la révision apporterait une autre lecture. En effet,

> *« les données sont très souvent obtenues dans des situations où l'on demande aux élèves de réviser des textes sans leur donner d'outils pour le faire – donner des outils signifiant ici travailler des notions qu'ils peuvent s'approprier et qui leur servent d'outils pour faire le travail de révision – ce qui ne peut qu'aboutir à un constat d'incapacité. Inversement, il apparaît que des situations de révision, suivant un travail approfondi sur diverses notions essentielles pour la rédaction d'un genre, aboutissent à des révisions importantes et allant très souvent dans le bon sens »* (Schneuwly, 1995, p. 87).

Un projet de révision en différé, portant sur la globalité du texte et justifiée par l'activation de nouveaux savoirs déclaratifs et/ou procéduraux, modifie sensiblement son impact. Cela s'explique en partie par le fait que les questions de la norme sont subsumées par une prise en compte de la signification du discours, laquelle nous apparaît bien plus mobilisatrice dans l'ordre d'une reconfiguration textuelle (Olson, 1994/1999). C'est aussi l'idée que défend Dominique Bucheton quand elle avance que l'exercice de la révision/réécriture ne se réduit pas à un réglage du texte dans la seule perspective de la norme langagière et que le plan de la signification importe tout autant, rendant de ce fait inopérant l'opposition entre scripteur expert et scripteur novice :

> *« L'étude attentive des divers états d'un même texte chez un novice dont on n'a pas corrigé le travail montre l'interdépendance étroite entre le développement de thèmes, leurs relations, l'inscription d'un point de vue, l'expression de valeurs, de significations explicites, symboliques ou implicitement dessinées et le maniement des outils linguistiques à un plus haut niveau de signification »* (Bucheton, 1997, p. 118).

Autrement dit, la révision doit être corrélée à un ensemble de variables constitutives du dispositif d'élaboration du texte. Au stade actuel de notre réflexion et dans le cadre plus restreint de l'É.I. au lycée, nous ferons l'hypothèse que l'opération combinant lecture et révision accroît son potentiel d'efficacité si tout ou partie des conditions suivantes sont réunies :

- La possibilité d'un investissement du sujet-scripteur dans ce temps critique de la production, le plus souvent subi dans un enseignement traditionnel de l'écriture ;
- L'engagement dans la révision visant une gestion globale du texte et provoquant de ce fait une reconfiguration significative du texte ;
- La subordination de la révision à un enjeu de savoir ou de savoir-faire nouveau qui dès lors institue la révision comme le seuil d'un nouveau projet rédactionnel.

1.3. Contributions de la génétique textuelle à la didactique de l'écriture

Dans le moment où se développait une remise en cause des pratiques scolaires de l'écriture, les modèles théoriques de la critique génétique ont retenu l'intérêt des psycholinguistes et des didacticiens. La lecture des brouillons d'élèves a été influencée par les méthodes d'analyse employées dans l'étude des brouillons d'écrivains. En détournant l'attention de l'écrit achevé vers les étapes de sa création, on s'est donné la possibilité de mieux comprendre les mécanismes de l'écriture mis en œuvre par de jeunes apprentis-scripteurs, de mieux connaître les obstacles rencontrés par l'activité d'écriture et les stratégies éventuellement déployées pour les surmonter, enfin, d'être mieux armé pour accompagner l'élève dans la réalisation de son écrit.

1.3.1. Les brouillons : une mise au jour du mouvement de l'écriture

L'approche génétique des textes littéraires, amorcée dans le courant des années soixante-dix, se propose d'analyser les processus de génération d'une production[35], les traces d'une

[35] Robert Pinget fait remarquer que la notion de « production » a été préférée à celle de « création », sous l'influence notamment de la nouvelle critique. Il avoue, pour sa part, ne pas adhérer totalement à l'évacuation du terme de « création ». Selon lui, un texte n'est pas qu'un « *jeu réfléchi sur les relations purement matérielles des signes entre eux* » (1983, p. 96) et le résultat des influences intertextuelles. L'exercice de la raison déductive ne suffit pas à circonscrire la portée d'une œuvre ; demeure une part d'irrationnel qui lui interdit « *d'exclure idéalement de (ses) écrits la part tout à fait subjective qu'ils comportent et la lumière qu'ils projettent sur (ses) intentions les plus secrètes* » (*ibid.*, p. 96).

mise en texte, associant hasard et nécessité. En ouverture d'un numéro de la revue *Langages* consacré à la critique génétique, A. Grésillon et J.-L. Lebrave (1983) retiennent plus précisément deux temps forts de cet élargissement du champ des études littéraires : une période de déstabilisation de la critique littéraire à la fin des années soixante et le constat au cours des années quatre-vingts d'un vacillement « *des grands systèmes à vocation universelle* » relevant des sciences du langage.

La génétique textuelle s'intéresse à ce qui demeure ignoré du lecteur d'une œuvre publiée, à ce qui forme le vaste ensemble des matériaux de la fabrique du texte. L'intérêt porté « *aux résidus de la création, à ce qui a été effectivement mis au rebut par l'artiste* » (D. Ferrer, 1998, p. 13) ne s'explique pas par la prétention illusoire à forcer les énigmes de la création artistique, à accéder aux mécanismes mentaux mobilisés dans une activité d'écriture créatrice. Plus raisonnablement, A. Grésillon délimite le champ de la critique génétique en résumant ainsi ses trois fondements :

> *« Son objet : les manuscrits littéraires, en tant qu'ils portent la trace d'une dynamique, celle du texte en devenir. Sa méthode : la mise à nu du corps et du cours de l'écriture, assortie de la construction d'une série d'hypothèses sur les opérations scripturales. Sa visée : la littérature comme un faire, comme activité, comme mouvement »* (1994, p. 7)

La notion du *faire*, introduisant une réévaluation de la clôture du texte telle qu'elle a pu être posée par les théories textualistes (Debray-Genette, 1979, pp. 17-47), devient déterminante dans la compréhension des procédures de la production littéraire. La reconnaissance d'un artisanat de l'écriture conduit le généticien à ouvrir l'exploration de la genèse d'une œuvre à l'ensemble des matériaux et documents périphériques qui informent directement ou non du travail de l'écrivain. C'est ainsi que la constitution d'un dossier de genèse s'étend souvent au-delà de la seule réunion et mise en ordre des brouillons ; les documents préparatoires, les carnets d'auteurs, la correspondance forment également une documentation précieuse dans le but d'enrichir la connaissance d'un projet littéraire[36].

En se fondant sur les archives rassemblées dans un dossier de genèse, la critique génétique se démarque de la critique des sources. Elle ne vise pas simplement

[36] L'étude du dossier préparatoire d'une œuvre comme celle de *L'Assommoir* permet, par exemple, de cerner l'évolution des stratégies narratives, du discours idéologique de son auteur ou encore la manière dont un discours social s'agrège à un projet romanesque et est transformé par lui (Mitterand, 1979).

l'établissement des liens entre une œuvre et une production littéraire antérieure, l'histoire littéraire et socio-culturelle mais ambitionne plutôt de montrer comment se nouent et se résolvent les tensions à l'œuvre dans un projet d'invention littéraire, « *entre la pulsion documentaire et la pulsion scripturaire, entre le réel de l'histoire et l'imaginaire de l'écriture, en étudiant, matériaux en main, les différentes phases de citation, transformation, intégration ou rejet du discours autre.* » (Grésillon, 1994, p. 173).

Sur le versant des « avant-textes[37] », l'examen méthodique des manuscrits atteste que la production du texte est aussi le résultat d'un travail qui mérite, à plusieurs titres, une investigation attentive aux traces de l'aventure d'une écriture singulière[38]. Il va de soi que le manuscrit ne livre pas tous les secrets de l'origine d'une œuvre, ne porte pas en lui la mémoire de tous les chemins empruntés, au cours d'un processus par définition complexe et multidimensionnel de la production scripturale. Néanmoins, il peut donner à lire des signes de tous ordres, que le généticien classe, ordonne, relie afin d'éclairer ce qui demeure d'une énonciation *in statu nascendi* (A. Grésillon et J.-L. Lebrave, 1982, pp. 132-138). Corollairement à la notion du *faire*, s'impose donc 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. Le temps de l'énonciation, temps événementiel et profane de la genèse, est celui de l'accident, bien plus que celui de la fluidité. Il est ce Temps du réel dont parle R. Barthes, de la « *Durée* » « *comme puissance de retard, de freinage, et donc de modification, d'infidélité (au Projet), de versatilité* » (2003, p. 336). Une temporalité chaotique de la genèse, faite de fulgurances, d'arrêts, de détours, de reprises institue une dynamique toujours particulière, ouverte à la concurrence des possibles, attestée par la présence des variantes d'écriture. La génétique accorde une égale attention à ces dernières, les traite sur le mode de la différence et de la variation et tient de ce fait à distance une lecture téléologique de la production littéraire. Au contact de ces variantes,

[37] J. Bellemin-Noël définit l'avant-texte comme « *l'ensemble constitué par les brouillons, les manuscrits, les épreuves, les « variantes », vu sous l'angle de ce qui précède matériellement un ouvrage, quand celui-ci est traité comme un texte, et qui peut faire système avec lui* ». (1972, p. 15).

[38] Cette notion de travail est souvent revendiquée par les auteurs modernes et contemporains. Claude Simon parle ainsi de la fabrication de ses romans qui lui demandent beaucoup de labeur et conteste « *le mythe du génie, de l'expression, de l'inspiration* », qui resurgit et s'expose aujourd'hui « sous un autre masque : celui du "*spontanéisme*" » (1977, p. 34).

on peut restituer, en assumant les failles et les trous d'ombre, la genèse du texte, ce dernier ayant pu subir d'incessantes transformations qui ont défiguré le projet initial. Pierre-Marc de Biasi fait ainsi la soudure entre « processus » et « produit » en faisant valoir que *« la critique génétique s'est donné pour objet cette dimension temporelle du devenir-texte, en posant pour hypothèse que l'œuvre, dans sa perfection finale, reste l'effet de ses métamorphoses et contient la mémoire de sa propre genèse. »* (2002).

Forte de ces hypothèses de recherche, la critique génétique déplace les centres de gravité de l'analyse littéraire jusqu'alors prépondérants[39] : c'est le processus et moins le produit, l'énonciation et moins l'énoncé qui sont au cœur des préoccupations. Contrairement à la démarche philologique qui vise à établir, à partir des variantes, l'état estimé le plus vrai, le plus abouti ou le plus idéal du texte en fonction de la connaissance que l'on a de l'auteur et de ses écrits, la démarche génétique se focalise sur l'écriture en train de s'accomplir, sans faire du texte final celui par lequel tout état antérieur est évalué, comme le souligne avec force J. Bellemin-Noël : « *Le paradoxe à ne jamais oublier, le voici : ce qui a été écrit avant et qui n'avait a priori pas d'après, nous ne le connaissons qu'après, avec la tentation d'en faire un avant au sens de préalable, de cause, d'origine.* » (1982, p. 163). L'égale importance accordée aux traces laissées par l'auteur dans le procès de l'écriture, le fait que le texte final puisse avoir été édité pour des raisons circonstancielles, psychologiques ou matérielles et non intrinsèquement littéraires, amènent à réviser la notion du texte clos, laquelle est plutôt « *une hypothèse d'école qu'une évidence scientifique* » (Debray-Genette, 1982, p. 167). En outre, les jugements négatifs qui ont pu être émis à l'encontre de l'instance d'énonciation qu'est l'auteur peuvent être discutés car, « *en abordant l'écriture, la critique rencontre inéluctablement une instance écrivante tendue entre le vécu et la forme et qui parcourt cet espace de tensions par le sillage de la plume* » (Hay, 2002, p. 55). C'est bien alors la notion de « *non-clôture* » qui oriente les investigations de la critique génétique et que Claire Doquet-Lacoste définit en trois temps :

[39] Au début du vingtième siècle, Antoine Albalat (1903/1991) entreprend l'examen des variantes d'écriture mais cela correspond à des motivations littéraires et idéologiques d'une toute autre nature. En confrontant des variantes sous la forme de fragments, sa préoccupation est bien plutôt d'étayer certaines conceptions normatives du bien-écrire, d'appliquer aux écrivains des jugements de valeur esthétiques et d'établir entre eux des hiérarchies.

> *« non-clôture spatiale, puisqu'un manuscrit n'est potentiellement jamais fini (…) ; non-clôture temporelle, puisque les traces de l'écriture ne sont pas toujours le fruit d'actes contigus (…) ; non-clôture constitutive enfin de l'objet d'étude, puisque le texte n'est en aucun cas envisagé pour lui-même mais en regard de son auteur, des conditions sociales et historiques de son écriture et du langage qui lui donne corps ».* (2003, p. 68).

Parce que le processus de création d'une œuvre repose, pour une large part, sur l'invention des manières de dire, l'analyse des brouillons conduit aussi à une réévaluation de la notion de « style ». Elle introduit de l'instabilité et du mouvant là où le style est souvent assimilé aux invariants d'une œuvre, aux traits idiosyncrasiques d'un auteur, distingué pour ses manières singulières de dire. Dans la perspective d'une lecture du « *métamorphique* » (Herschberg Pierrot, 2005, pp. 134-137), issu de la tension d'un état textuel et sa transformation, il n'est plus question de rattacher le style à une conception d'une langue littéraire prétendument marquée par une poétique de l'écart qui la distinguerait d'une langue ordinaire dont l'état décrit comme neutre s'avère en fait impossible à définir (Adam, 1997 ; Schaeffer, 1997). En outre, par rapport à une tradition rhétorique de classification des faits de style ayant pour objet l'identification des marques singulières d'une œuvre ou d'un auteur, la génétique textuelle tend à décrire le style à l'instar de Max Jacob affirmant dans la préface du recueil *Le cornet à dés* : « *Le style est considéré ici comme la mise en œuvre des matériaux et comme la composition de l'ensemble, non comme la langue de l'écrivain* » (1945/1967, p. 21). Nous touchons ici à ce que A. Herschberg Pierrot regroupe sous le terme de « *style de genèse* », c'est-à-dire les techniques, les procédures de travail mais aussi plus largement « *la manière d'être* » qui inclut « *l'espace et les rythmes de travail, ou les rituels qui accompagnent l'écriture* » (2005, p. 80).

Dans cette mise en mouvement souvent chaotique de la génération du texte, la variante d'écriture est moins interprétée en terme d'évolution que de différence. La présence d'états successifs n'est pas la traduction d'une procédure d'élimination de l'erreur (Lebrave, 1983), mais plutôt l'expression d'un vouloir-dire qui s'élabore aussi dans l'acte de verbalisation. De même qu'il n'y a pas une permanence du style, il n'y a pas non plus l'imposition immédiate d'une forme accordée à son contenu. C'est à travers les tentatives répétées de reformulation, l'entreprise abandonnée d'une variation ou le prolongement imprévu d'une transformation parfois minime que se construit le texte. Les variations dans la langue sont indissolublement liées à la globalité du texte, à son architecture, à sa signification et c'est dans leurs rapports de contraste, de ressemblance et de convergence

que se découvre la singularité d'« *une rythmique de la répétition et de la variation qui organise le mouvement de (la) genèse.* » (Herschberg Pierrot, 2005, p. 49).

En donnant accès aux « avant-textes », les nouveaux programmes de français au lycée ont marqué la volonté de faire évoluer la représentation que pouvait se faire un élève de seconde d'un texte littéraire. Le mode de production du texte littéraire est soumis à un ensemble d'opérations qui font de lui un objet fabriqué (Oriol-Boyer, 2003). La connaissance des mécanismes de fabrication littéraire analysés par la génétique textuelle ─ exemples de la différenciation entre écriture à programmes et écriture à processus, de l'examen des différentes campagnes d'écriture et de leurs propriétés, des modes de sélection et de traitement de la matière fictionnelle (de Biasi, 2000) ─ peut entrer dans un projet rédactionnel scolaire et accompagner l'élève dans la découverte d'une démarche d'écriture décomposée en différentes phases, au cours de laquelle la réécriture devrait avoir toute sa place[40].

1.3.2. Des manifestations graphiques à la croisée des préoccupations de la critique génétique et de la didactique de l'écriture

La génétique textuelle et la didactique de l'écriture partagent un même champ d'observation ; l'une et l'autre s'intéressent aux traces de l'activité du scripteur sur sa production. Le brouillon, ou de façon plus large l'ensemble des réalisations qui forment le territoire des avant-textes, sont des lieux pouvant être fortement investis par le scripteur. Ratures, fléchages, tracés marginaux, mots insérés dans l'interligne après une première textualisation constituent un ensemble hétérogène de témoins graphiques d'une énonciation du sujet dans la langue.

La rature représente bien tous ces marqueurs du processus d'engendrement textuel. Outil de l'écrivain, elle laisse la trace d'une activité de régie, de suppression, de substitution, de déplacement. Indice matériel d'un repentir, d'une nouvelle étape de textualisation, elle cumule souvent la présence simultanée d'une perte ou d'un gain, ce qui fait toute sa

[40] En dépit de l'introduction dans les nouveaux programmes d'une réflexion sur « le travail de l'écrivain », on remarque que la réécriture est avant tout une opération que l'on observe dans les brouillons d'écrivains ; sa mise en œuvre dans les pratiques de l'écrit demeure exceptionnelle.

valeur : « *C'est dans ce paradoxe même que repose l'intérêt graphique de la rature : son geste négatif se transforme pour le généticien en trésor de possibles, sa fonction d'effacement donne accès à ce qui aurait pu devenir texte.* » (Grésillon, 1994, p. 67).

La génétique textuelle a fait de ce matériau, l'auxiliaire indispensable de ses investigations. S'il va de soi que la rature ne dit pas tout du projet de l'écrivain, que des zones d'indétermination subsistent, il n'en demeure pas moins qu'elle permet l'exercice d'une lecture en diachronie des campagnes d'écriture en vue de l'établissement d'un dossier de genèse. De surcroît, après que l'élaboration de l'avant-texte en tant qu'objet scientifique a été rendue possible, la rature et les autres manifestations métalinguistiques vont servir de point d'appui à une lecture en compréhension des décisions de l'écrivain, de ses repentirs et de ses avancées ; on entre alors dans le domaine de la critique génétique. L'examen des procédures métalinguistiques livre des informations déterminantes sur le travail, les méthodes de l'écrivain et ouvre des voies à l'interprétation de l'œuvre.

Dans le cadre des apprentissages scolaires, les signes d'une intervention auctoriale dans le brouillon vont aussi retenir l'attention mais pour des raisons sensiblement différentes. La rature devient un élément d'appréciation de la relation que le scripteur entretient avec l'écriture et un élément de mesure des initiatives de ce même scripteur vis-à-vis de sa propre production. Ainsi va-t-on prendre en considération la fréquence, la nature et la localisation des interventions sur un état pour évaluer la capacité de l'apprenant à réviser sa production en y laissant des marques tangibles de transformation.

De façon générale, l'usage de la rature ou de toute autre forme de repentir va être traduit soit comme une aptitude à déceler un dysfonctionnement, soit comme une capacité à juger l'inadaptation ou l'insuffisance du traitement linguistique d'une idée, soit encore comme la marque d'un développement inédit. Dans tous les cas, c'est là le signe d'une avancée dans l'écriture : raturer doit être compris comme un geste de conquête (de Biasi, 2001 ; Rey-Debove, 1982). Ce geste, parce qu'il aménage voire conteste ce qui est déjà écrit, peut être interprété chez l'apprenant comme l'affaiblissement d'une perception fixiste de la langue, au profit d'une appréhension des « *signes du langage comme des variables, susceptibles d'être comparées, d'être équivalentes, d'être séparées en Sa et Sé*

ou encore d'être annulées » (C. Fabre, 1990, p. 54) et que l'apprenti-scripteur va apprendre à manipuler.

Pour analyser les brouillons d'écoliers, la didactique de l'écriture reprend les variables référencées en génétique textuelle. La substitution, l'ajout, la suppression, le déplacement sont attestés dans les productions d'élèves, dès les premiers apprentissages de l'écriture, ce qui tendrait à démontrer l'homologie des activités métaprocédurales entre experts et scripteurs débutants. Les travaux de C. Fabre (1987) font toutefois apparaître que ces gestes scripturaux ne sont pas équivalents et varient sensiblement en fonction du stade d'acquisition de l'écrit par l'apprenant. Ainsi, l'auteur constate, à partir de l'étude d'un vaste corpus portant sur les productions d'élèves du premier degré, que « *l'ajout caractérise les productions les plus tardives, la suppression, les plus précoces* » (C. Fabre, 1990, p. 56) et que ce sont les substitutions qui dominent largement, alors que le déplacement demeure un phénomène très marginal. Quand les opérations concernent, dans les premiers apprentissages, des corrections locales d'ordre graphématique et lexical, les brouillons des élèves plus âgés montrent en revanche que le texte est peu à peu appréhendé comme une totalité signifiante. Cette observation est d'ailleurs corroborée par les travaux de D. Bucheton sur les états d'écriture d'adolescents de collège, plus proches de celles d'adultes experts que de celles de scripteurs débutants dans la façon dont « *ils réorganisent, déplacent, complexifient, expansent ou réduisent certains thèmes* » (1995, p. 279).

Toutefois, même les modifications les plus minimes portant sur un mot ou un graphème ne sont pas moins dignes d'intérêt. Selon C. Fabre, elles peuvent avoir des répercussions sur d'autres segments de la production, « *peuvent s'accompagner de ratures à d'autres niveaux, tout un fragment finissant quelquefois par être changé à partir d'une modification minimale* » (1990, p. 57). Ce phénomène d'engendrement est alors désigné par l'expression « *contextualisation des variantes* » (*ibid.*). Par ailleurs, quelle que soit l'amplitude des révisions textuelles et quand bien même elles ne porteraient que sur la maîtrise du code, sur des unités de surface relevant de la morphologie ou encore de la ponctuation, C. Fabre-Cols estime qu'on est déjà en présence d' « *indices potentiels de réflexion sur les aspects linguistiques et discursifs* » (2002, p. 49).

En engageant l'élève dans la réécriture, on vise donc le développement des habiletés métaprocédurales et la compréhension du fonctionnement complexe du discours écrit et

de ses spécificités par rapport à la production orale. C'est pourquoi « *plus le scripteur débutant essaie de variantes, plus il a de chances de les faire porter sur divers niveaux linguistiques, et de toucher aux opérations fondamentales de la mise en discours* » (C. Fabre, 1990, p. 63).

La familiarisation de ces opérations joue enfin un rôle déterminant dans la diversification des positionnements du sujet-scripteur. Énonciateur dans un premier état, l'apprenant acquiert un statut critique dans le cours de la révision et assume une position métalinguistique (Olson, 1994/1999). Cependant, passer de la production à la réception n'est pas chose aisée. « *Cette mise à distance est rarement parfaite, même chez les scripteurs expérimentés, ce qui explique que la plupart des sujets détectent plus facilement les anomalies d'un écrit qui n'est pas le leur* » (C. Fabre-Cols, 2002, p. 42). Cela suppose un long apprentissage et, de la part de l'enseignant, une attention particulière en terme de stratégies d'accompagnement.

1.3.3. Vers une spécification de la réécriture en didactique de l'écriture

Tout en reconnaissant les atouts de la réécriture, J. David souligne toutefois que « *la démarche de l'écrivain (…) n'est pas du même ordre que celle de l'élève* » et prévient en outre du risque qu'il y aurait à assimiler « « *genèse du texte* » et « *genèse d'une compétence scripturale* » » (1994, p. 4). Même si des théoriciens et praticiens comme J. Ricardou et C. Oriol-Boyer (1990) défendent une approche artistique et littéraire de la réécriture et accordent une attention esthétique à l'amélioration des écrits, il apparaît néanmoins que la réécriture telle qu'elle est pratiquée dans le cadre de la classe s'intéresse plus particulièrement au développement des fondamentaux et à l'émergence d'un sujet-scripteur qui fait peu à peu l'acquisition d'habiletés scripturales.

Il semble bien que nombre de préoccupations didactiques actuelles se situent moins du côté du produit que de l'acte de production, moins du côté de l'énoncé que des caractères de son énonciation. Cette centration sur l'apprenant fait qu'en situation d'apprentissage, les écrits produits ne sont pas évalués pour les seules qualités qui les constituent ou ne sont pas seulement mesurés à l'aune des modèles littéraires dans lesquels ils ont pu le cas échéant trouver matière à imitation. Ils rendent compte des stades d'appropriation de

compétences nouvelles, des stratégies scripturales retenues par l'apprenant. La réécriture, avec les types de production qu'elle valorise comme le brouillon, sert ainsi en premier lieu des objectifs d'acquisition du langage écrit. Le retour sur le déjà écrit vise la maîtrise des codes langagiers à tous les niveaux de la textualisation ; il engage par ailleurs l'élève dans l'exercice méta-procédural de la gestion de son écrit en multipliant les opérations de transformation d'une production initiale.

Sur le versant de la production écrite, la réécriture vise certes une facilitation de la pratique langagière mais elle peut aussi soumettre le texte à un ensemble de requalifications propres à déplacer ou à enrichir la signification dudit texte. La réécriture suit-elle une courbe ascendante d'amélioration du texte ? Ou la notion d'amélioration est-elle impropre pour définir un projet de la réécriture et faut-il lui préférer l'idée de variation développée par la génétique textuelle ou encore celle d' « *épaississement du texte* », théorisée par D. Bucheton (1996).

Les travaux de D. Bucheton tendent, en outre, à montrer que la réécriture participe de la construction identitaire du sujet-scripteur. D'une part, elle travaille à l'évolution des représentations que l'élève entretient avec l'univers de l'écrit et, d'autre part, elle ouvre la voie à une implication accrue de l'apprenant, dès lors que le dispositif d'écriture instaure nécessairement une durée singulière qui le pose comme auteur d'un projet. Elle pose aussi comme objectif ultime, supérieur, la reconnaissance de l'écriture comme médiation dans la construction du sujet-scripteur.

Enfin, la réécriture entraîne avec elle une réflexion élargie aux modes d'accompagnements didactiques qui entourent un projet scriptural. Dès l'instant où la réécriture est pensée dans une logique d'apprentissage/enseignement de l'écriture, elle mobilise de nouveaux modes d'intervention pédagogique que l'enseignant va concevoir comme autant de procédures de facilitation de la réécriture, dissociée d'une restriction de son champ d'action aux seuls domaines de la révision et de la correction.

2 - LA REECRITURE : UNE OPERATION COMPLEXE AUX MULTIPLES ENJEUX

Si le terme de réécriture peut désigner dans un usage courant l'action d'écrire à nouveau un texte sans en altérer la forme ni le contenu dans le but, par exemple, d'une mise au net, le même mot employé dans une visée didactique et génétique recouvre une réalité bien différente. De façon générale, il y a réécriture dès lors qu'il est question de « *revenir sur un déjà écrit* » et que cette action a un impact sur la production originelle. Dans son glossaire de critique génétique, Almuth Grésillon (1994) retient de la réécriture la définition suivante : « *toute opération scripturale qui revient sur du déjà-écrit, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de paragraphes, de chapitres ou de textes entiers* » (p. 245). Jacques David quant à lui, propose la formulation suivante : « *toute modification d'un écrit déjà-là* » (1994, p. 3).

Alors que la révision renvoie à une activité cognitive, la réécriture se situe sur le versant linguistique des opérations langagières. On aurait tort cependant de ne voir dans cette activité qu'une version aménagée de la correction ou de la reformulation. Le positionnement de la réécriture dans le champ des activités graphiques la place plutôt à un rang supérieur : en tant que méta-procédure, elle excède « *les multiples modes de retour sur un écrit, de reprises et de transformations d'un texte, plus ou moins attestés par des procédures observables et/ou des traces linguistiques* » (Reuter, 2000a, p. 222). En d'autres termes, on se rend compte assez vite que la réécriture peut désigner des activités très diverses, en fonction notamment des supports sur lesquels elle intervient, des moments de sa convocation, des objectifs qui lui sont assignés.

2.1. « Récriture » ou « Réécriture » : une clarification sémantique.

« Récriture » et « réécriture » recouvrent dans l'usage courant un même phénomène de reproduction ou de transformation d'un écrit antérieur. La didactique de l'écriture, ainsi d'ailleurs que la génétique textuelle, semblent plus spécifiquement réserver le terme de « réécriture » aux opérations de reprises et de modifications textuelles qu'un auteur effectue sur son propre texte. Consubstantielle à l'acte d'écrire, la réécriture peut être

immédiate ou différée, locale ou globale, initiée par l'auteur ou impulsée par une commande extérieure. Le brouillon est, par excellence, l'espace graphique de la réécriture.

Nous conserverons pour notre part le terme de « récriture » pour désigner l'activité littéraire qui consiste à produire un texte nouveau à partir d'un matériau déjà existant. Les écrits hypertextuels, parodie et pastiche notamment, en sont les formes les plus courantes ; plus largement, le terme de « récriture » peut convenir pour signaler l'exercice de l'adaptation à partir d'un texte ou d'un matériau culturel tel que le mythe.

La différenciation faite entre « réécriture » et « récriture » permet de clarifier l'opération dont on parle. La « récriture » s'intéresse aux relations intertextuelles entre deux créations imputables le plus souvent à des auteurs différents. La « réécriture » concerne le processus de production à l'œuvre dans un projet scriptural conduit par un même auteur. Ceci signifie que ces deux réalités procédurales ne sont pas antinomiques : la récriture d'une œuvre sur le mode parodique peut très bien engendrer des phases internes de réécriture aussi nombreuses que nécessaires, pour finalement atteindre la forme et la qualité de la transposition recherchée, ou tout aussi bien permettre de faire évoluer un projet scriptural selon un processus d'auto-engendrement.

2.2. La polysémie du terme « réécriture »

Le terme « réécriture » recouvre plusieurs types d'actions ayant en commun de marquer un retour sur un état d'écriture antérieurement produit ou de renouveler un même geste scriptural. La préfixation réunit ces actions autour des notions de récursivité et de duplication, sans pour autant parvenir à réduire la distance qui les sépare. Une écriture seconde peut présenter des écarts extrêmes par rapport à un état textuel antérieur sur lequel elle s'appuie : soit la réécriture est reproduction à l'identique d'un état antérieur, soit elle constitue une transformation complète de ce même état antérieur. Entre ces deux pôles, une infinie variation de degrés dans la transformation du texte existe, de la simple opération de modification locale d'un fait de langue au réaménagement de la macro-structure de l'énoncé.

Activité purement graphique de copie d'un texte, activité communicationnelle du scripteur qui écrit une deuxième fois à un destinataire, activité de reprise d'une pratique scripturale interrompue, activité de transformation d'un texte déjà écrit par autrui ou par soi, autant de processus récursifs qui n'ont ni la même puissance, ni la même signification et qui imposent nécessairement des clarifications en situation d'apprentissage scolaire. Comme le fait remarquer Daniel Bessonnat, la réécriture évoquera plutôt chez l'élève la répétition et la reprise alors que chez l'enseignant, la notion renverra d'abord aux questions d'intertextualité et de travail sur le texte (2000a, p. 7). Définir la réécriture, c'est aussi la situer par rapport à des notions voisines (la correction, la reformulation), fréquemment sollicitées dans l'acte d'écrire et dont il convient de préciser les caractéristiques afin d'écarter certains malentendus.

2.2.1. La correction

Dans les situations les plus courantes des apprentissages scolaires, la correction intervient après une évaluation de la production. Il y a retour sur le texte ou plutôt sur des segments textuels, avec un attachement tout particulier au traitement du mot, de la phrase et du paragraphe appréhendé comme une combinaison phrastique limitée. En tout premier lieu, la correction est motivée par une mise en conformité des faits de langue avec une norme langagière ou par la recherche d'un ajustement sémantique afin de s'assurer d'une meilleure cohérence textuelle. Elle se préoccupe de la recevabilité du texte au regard du respect des règles orthographiques, morpho-syntaxiques et des principes de cohésion et de cohérence discursives. En ce sens, elle « *fait appel à des connaissances déclaratives, à des règles pour juger de l'adéquation à la norme du segment mis en cause* » (Bessonnat, 2000a, p. 7).

La correction se distingue de la réécriture du point de vue de l'objectivation de son action : en référence aux codes et fonctionnements langagiers en vigueur, il est possible de fixer le degré de réussite du texte produit et de déterminer qualitativement et quantitativement les zones nécessitant une correction. Le retour sur le texte est justifiable d'un point de vue externe, dans le cadre de l'application de la règle. La correction n'invite pas à une négociation entre l'expert et l'apprenant, lequel ne dispose que de faibles latitudes pour engager une révision de son texte. On se situe dans une logique de réduction de l'erreur au plan plus strictement formel de la réalisation scripturale. Cela

signifie en outre que la correction ne vise pas en priorité la signification proprement dite du discours. Et quand cela se produit, cela relève encore de l'appréciation de ce qui est admissible ou non du point de vue de l'expression ou de l'opinion que développe le texte.

Enfin, dans la mesure où la correction se réfère à un ensemble de normes langagières, esthético-stylistiques et morales, on comprend sans difficulté qu'elle n'ait pas d'exigence vis-à-vis de l'implication du sujet-scripteur, l'essentiel étant que ce dernier se conforme au discours prescriptif produit par l'enseignant, destiné à guider l'élève dans ce travail de rectification de la faute.

2.2.2. La reformulation

Le terme de « reformulation » recouvre un large champ d'opérations métalinguistiques et métadiscursives. Présentes à différents niveaux de la production écrite et orale, elles interviennent dans des proportions très variables sur un énoncé et sont identifiables à partir de marques textuelles, sémantiques et énonciatives plus ou moins manifestes et interprétables. Si l'on ajoute à ces caractères généraux le fait qu'elles remplissent des visées discursives multiples, ─ discours d'explicitation, d'éclaircissement, de conceptualisation, de commentaire paraphrastique ─ on admettra aisément que la reformulation ne peut être enfermée dans une définition univoque[41].

Dans leur *Dictionnaire d'analyse du discours*, Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau la considèrent comme une « *relation de paraphrase. Elle consiste à reprendre une donnée en utilisant une expression linguistique différente de celle employée pour la référenciation antérieure* » (2002, p. 490). Cette acception range la reformulation du côté des opérations intratextuelles et désigne notamment les phénomènes d'anaphore et de chaîne de référence. À l'intérieur d'un même énoncé, il est aussi possible d'isoler d'autres types de reformulation fréquemment employés pour reprendre sous une forme différente un propos antérieur, chacune des deux parties du discours étant reliée par un marqueur de reformulation tel que « *autrement dit* », « *en d'autres termes* », « *par exemple* » (Kara, 2004). La teneur paraphrastique de cette procédure est régulièrement rappelée à travers deux traits majeurs : la reconnaissance

[41] Dans une approche anthropologique, Jack Goody démontre que toute nouvelle formulation engendre de nouveaux contenus, tant dans la relation oral/écrit que dans la réécriture (1979, pp. 197-221).

d'une identité sémantique entre les deux énoncés et l'adoption d'un cadre énonciatif identique[42]. Dans le cadre du brouillon, entendu comme activité sémiotique de mise en texte, la reformulation constitue aussi une opération de première importance. Présente sous la forme d'activités métalinguistiques de reprises dont le brouillon conserve la trace sous la forme d'indices -méta - tels que les ratures (J. Rey-Debove, 1982 ; C. Fabre, 1990), elle peut aussi s'appliquer à une activité de production de variantes en vue de trouver la formulation la plus satisfaisante d'une intention de signification ou de générer des significations encore inexprimées (Fuchs, 1982b).

La reformulation est, en outre, examinée sous ses manifestations hétéro-textuelles et désigne alors « *la production d'un texte nouveau référé à un texte antérieur : un résumé, un compte-rendu, un commentaire, une traduction, la reprise d'un communiqué d'agence de presse dans un article* » (de Gaulmyn, 1987, p. 167). Comme le montre Catherine Boré (2000), on peut joindre à cette liste le cas du brouillon qui se caractérise par la production d'un nouvel état reconfigurant partiellement ou totalement la version antérieure : le brouillon dans sa version originelle acquiert alors le statut d'intertexte ou de texte-source.

Avec la reformulation qui se manifeste par la production d'un nouveau texte, on se situe dans le champ de la paraphrase dont l'exercice remonte à l'Antiquité et relève de la tradition rhétorique (Fuchs, 1982a, Daunay 2002). Attestée aussi bien dans la sphère profane comme pratique scolaire que dans la sphère du religieux à travers la pratique de l'exégèse biblique, sa valeur pédagogique ne se dément pas au long des siècles. Même si la rupture introduite à la fin du XIXe siècle (Jey, 1998, Houdart-Merot, 1998) signe en apparence le retrait de la rhétorique au profit d'une approche de la littérature par la lecture, la reformulation paraphrastique perdure. Comme le constate B. Daunay, « *il est vrai aussi de dire que si l'on ne lit plus (en les paraphrasant) les auteurs pour apprendre à écrire, il n'en reste pas moins que pour apprendre à mieux lire, on continue à écrire en paraphrasant les auteurs… Le résumé de texte illustre ce principe, dans la mesure où la paraphrase sert la lecture et la compréhension.* » (2004d, p. 28).

[42] M. Kara fait apparaître toutefois les différences entre reformulation paraphrastique et non paraphrastique, cette dernière mettant en cause justement cette équivalence sémantique et instaurant une hiérarchie entre les énoncés. (2004, p. 27-54).

En dépit des rejets et des stigmatisations dont elle est l'objet, la paraphrase collabore à l'exercice du commentaire de texte et peut être admise comme un outil pédagogique efficace facilitant « *les apprentissages qui concourent à la maîtrise de la lecture scolaire des textes et du discours métatextuel selon les exigences propres à chaque discipline.* » (Daunay, 2002b, p. 215).

Si la pratique métatextuelle nous vient spontanément à l'esprit pour situer l'usage courant de la reformulation, on ne saurait négliger la part active qu'elle joue dans un grand nombre de productions littéraires qui ont en commun de se référer à un hypotexte (Genette, 1982). Elle devient un mode de relation intertextuelle entre un texte-source et un texte cible. Pour P. Charaudeau et D. Maingueneau, elle « *se situe au niveau du signifiant, dont elle cherche à reproduire les caractéristiques saillantes. En procèdent des genres comme le pastiche (où l'emprunt est affiché, contrairement au plagiat), la satire, la parodie (où la reformulation a une fonction purement ludique)* » (2002, p. 490). Nous retrouvons ici des formes possibles de l'É.I. lorsqu'il s'agit de composer à partir d'un texte-source. À travers l'exercice de la reformulation, l'É.I. renoue avec la tradition rhétorique à tel point que B. Daunay (2004d) note, à juste titre, une collusion entre production métatextuelle et production hypertextuelle, chacune se réclamant d'une forme de paraphrase, explicative dans le premier cas, imitative dans le second.

2.3. Les modalités d'exécution de la réécriture

La réécriture appelle une redéfinition de l'activité scripturale sous l'angle de la temporalité. Il convient de différencier la réécriture « spontanée » de celle qui est programmée, notamment par un tiers acteur de l'apprentissage, l'enseignant en l'occurrence. La réécriture n'aura effectivement pas la même résonance ni peut-être la même puissance de modification, selon qu'elle est conduite librement par le scripteur ou qu'elle est encadrée par un contrat de modification scripturale dont l'impulsion est donnée par un tiers, groupe-élèves ou professeur. Ajoutons que l'instauration d'une séquentialisation de l'écriture a pour effet non seulement de modifier la qualité des modèles d'apprentissage mais aussi la réception par l'enseignant des productions de ses élèves.

2.3.1. La réécriture spontanée

Dans le procès d'une écriture, le scripteur est conduit à intervenir sur sa production, à l'évaluer, à en modifier le cours, à procéder à des ajustements. Le geste de réécriture est en cela consubstantiel au geste d'écriture. Nous avons vu que la présentation juxtalinéaire des processus modulaires (l'invention, la planification, la textualisation, la révision) exposés par J.-R. Hayes et L. Flower peut installer l'idée d'un ordre immuable par lequel passerait tout scripteur. Or il apparaît clairement, à examiner notamment les productions qui précèdent la mise au net d'un écrit, que ces étapes varient en fonction des événements que le scripteur rencontre dans son projet. Sylvie Plane souligne à juste titre que l'on fait une erreur d'appréciation en établissant un parallèle entre ces étapes et celles de la rhétorique connues sous les termes d'*inventio*, de *dispositio* et d'*elocutio* (Plane, 1996, p. 51). La commodité d'exposition qui conduit à présenter ces processus cognitifs dans une succession ne rend pas compte de leurs caractères nécessairement récursifs et interdépendants. Il faut avoir à l'esprit que « *la production d'écrits est une situation de résolution de problèmes qui exige constamment des opérations complexes destinées à évaluer la pertinence des formes et structures employées ou à employer* » (*ibid.*, p. 44).

À des moments différents de l'activité scripturale, des phases de réécriture « spontanée » peuvent ainsi intervenir. Elles sont « *le résultat de ce que Piaget nomme des "connaissances préconscientes", liées à une conscience pré-réfléchie et qui existent seulement en acte. Les sujets ont des savoir-faire correspondants à des savoirs préconscients*. » (Oriol-Boyer, 2000, p. 219). Nous sommes alors en présence de ce que les linguistes appellent les activités épilinguistiques (Culioli, 1990). C. Oriol-Boyer poursuit en faisant le lien entre cette disposition préconsciente du sujet-scripteur et l'apprentissage. Selon elle, un des ressorts de l'apprentissage est d'assurer un passage progressif de la compétence épilinguistique à sa conscientisation intellective et à sa verbalisation métalinguistique (2000, p. 219). Il y a un lien étroit entre une performance accrue de la réécriture et le développement d'un discours d'explicitation métaprocédurale qui s'efforce de mettre en mots les opérations scripturales effectuées. En se référant notamment à la technique d'*entretien d'explicitation* inspirée des travaux de Pierre Vermersch (1994), C. Oriol-Boyer conçoit la possibilité d'une « *réécriture accompagnée* » (*ibid.*), présente aussi chez C. Fabre-Cols. Pour ces didacticiennes, la réécriture est enseignable. Il importe que l'apprenant soit mis dans des situations variées

de production et de réception, que la production d'écrits fasse l'objet d'interactions entre pairs et que des échanges réflexifs, contribuant à la construction d'une conscience métalinguistique, soient provoqués (C. Fabre-Cols, 2000).

Nous verrons comment une pratique de retour réflexif du scripteur sur son écrit peut aussi figurer dans une mise en place d'un apprentissage de l'É.I..

2.3.2. La réécriture différée

L'autre modalité de la réécriture consiste à déplier le temps de l'écriture, à l'étendre à plusieurs séquences dont le nombre, la fréquence et l'intensité sont déterminés en fonction du projet d'écriture. Cette réécriture a vocation à entretenir un autre rapport à l'écriture. La dilatation temporelle peut distraire le scripteur de sa production initiale, l'en détacher de telle façon qu'il rencontrera à nouveau son texte dans le temps de la réécriture dans une distance, une extériorité favorable à un retour sur le texte, à un niveau plus global.

À l'intérieur de la notion de réécriture différée, Marie-Christine Vinson et Jean-Marie Privat (2000) repèrent une diversité de situations pédagogiques qui varient en fonction de critères liés au contexte, aux acteurs, aux supports, aux types de discours investis par la réécriture. Les auteurs estiment intéressant de confronter les élèves à des productions qui privilégient ou exhibent l'exercice de la réécriture, à travers l'examen de dossiers génétiques ou de façon plus inédite à travers un projet de transposition d'un entretien oral comme en proposent les récits ethnosociologiques.

À cette « *réécriture observée* », s'ajoutent « *la réécriture différée* » qui consiste à reprendre une écriture d'une année antérieure et à mesurer les progrès après un apprentissage de la réécriture ; « *la réécriture partagée* », c'est-à-dire « *la réécriture par chacun d'un même fragment de texte pour éprouver par comparaison la possibilité des différentes solutions scripturales* » ; « *la réécriture multipliée* » qui désigne un principe de production de plusieurs variantes à partir d'un même état originel en faisant varier, par exemple, les enjeux pragmatiques ; « *la réécriture différenciée* » qui consiste à passer d'un type de texte à un autre en changeant « *la fonction communicationnelle* » de l'écrit. Les auteurs achèvent la liste de leurs propositions en évoquant un autre type de travail

ambitieux et certainement formateur : celui de la « *désécriture délibérée* », allusion faite au commentaire de Flaubert qui confie dans sa correspondance : « *Puis il faudra récrire le tout car c'est un peu gâché comme style. Plusieurs passages auront besoin d'être reécrits, et d'autres désécrits* » (cité par Privat et Vinson, 2000, p. 230). Il convient alors de proposer, selon J.-M. Privat et M.-C. Vinson,

> *« des textes d'auteurs dont les caractéristiques stylistiques sont extrêmement marquées. Ainsi, un texte au lyrisme exacerbé (une page romantique par exemple) se verra délibérément dépouillé de ces marques de subjectivité pour obtenir un écrit plus neutre (…) ; une prose naturaliste sera désécrite pour aboutir à un récit qui gomme la violente expressivité des corps. »* (*ibid.* pp. 230-231).

Sans doute, une telle consigne suppose que « *l'institution scolaire du scripteur l'aide à se départir des mythes de l'immaculée conception rédactionnelle* » (*ibid.*, p. 231). Mais cela exige aussi des compétences élevées de lecture pour que soit menée à bien une investigation du texte qui discrimine les tours stylistiques d'un auteur avant d'engager une opération de « *désécriture* ».

2.4. Les enjeux de la réécriture

2.4.1. Une appropriation des formes langagières

L'action d'un retour sur le texte s'effectue pour partie au niveau des opérations méta-procédurales du processus rédactionnel. Elle engage aussi et de façon corollaire une démarche d'appropriation de savoirs et de savoir-faire langagiers ; en réécrivant, l'élève est invité à expérimenter de nouvelles modalités du dire, à mettre en concurrence des formes d'expression, à restaurer des savoirs demeurés inactifs dans un premier état de la textualisation.

En relation avec ces virtualités de la réécriture, D. Bessonnat isole, parmi les approches théoriques de la réécriture, le modèle dit « *linguistico-didactique* » (2000a, p. 15). Celui-ci se distingue par un apprentissage décomposé des savoir-faire scripturaux et une explicitation des savoirs susceptibles d'être convoqués selon les besoins du projet d'écriture. En faisant en sorte que la sélection de ces savoirs soit mise en congruence avec le genre, la situation communicationnelle ou encore l'intentionnalité discursive auxquels

réfère la production de l'élève, la réécriture a pour enjeu de favoriser « *l'acquisition de compétences textuelles transférables* » (*ibid.*).

En outre, et ce n'est pas là le moindre des intérêts d'une telle vocation de la réécriture, il s'agit de faire en sorte que des savoirs déclaratifs soient motivés par une nécessité interne, issue du projet de l'élève, et que leur appropriation se fasse dans une démarche active, non artificielle, de production de discours.

Toute la difficulté réside cependant dans cette rencontre entre un projet singulier, sous la responsabilité de son auteur, et un objectif de formation décliné en savoirs et en procédures de mise en texte. Comment introduire de nouvelles formes et stratégies narratologiques par exemple ou plus largement discursives sans perdre de vue le projet initial de l'élève ? Convient-il de décomposer en N compétences le processus de l'écriture ou bien est-il préférable d'enclencher la réécriture en gardant à l'esprit la qualité systémique du texte qui est alors géré dans sa globalité ?

Pour le dire autrement, il s'agit, comme le précise S. Plane, de « *concilier dans la mesure du possible deux impératifs apparemment antagonistes : respecter la complexité et la dimension temporelle de l'acte d'écriture, tout en proposant des situations d'apprentissage focalisées sur des points précis* » (1996, p. 53). En se référant aux travaux de l'équipe INRP-REV [programme d'études « Révision des écrits au cycle III de l'école primaire »], l'auteur juge que la construction de savoir-faire procéduraux peut se faire dans des situations où l'apprenant est placé en présence d'obstacles, c'est-à-dire « *tout ce qui fait écran à l'acquisition d'une connaissance ou d'un savoir-faire* » (*ibid.*, p. 39) et qu'il lui faut surmonter dans des projets d'écriture. Des outils, adaptés à la situation d'écriture, sont explicités, introduits quand le besoin s'en fait sentir. L'opération peut être complexe car cela suppose en amont que les obstacles soient clarifiés et adaptés au niveau de l'élève ; il y a nécessité par ailleurs d'identifier et de rendre disponibles les savoirs et savoir-faire nécessaires, de telle façon qu'ils s'intègrent le mieux possible dans la production originale de l'élève. La mise à disposition de ces nouveaux savoirs mérite sûrement d'être programmée et le mode de transmission doit, pour sa part, faire l'objet d'une réflexion didactique.

Les travaux de l'équipe REV se sont attachés à inscrire la réécriture du texte d'élève dans une logique de mise en conformité aux normes textuelles. Ainsi peut-on considérer le brouillon comme une production inachevée, nécessairement imparfaite, présentant des défaillances que des manques de savoirs ou des représentations erronées justifient. La procédure de réécriture se décompose alors en phases de détection, d'identification de l'erreur avant que ne soit apportée une modification[43].

Toutefois, ce cadre conceptuel ne doit pas occulter le phénomène issu de la pratique même de la réécriture. La textualisation de formes linguistiques inédites jusqu'alors dans la production peut survenir sans qu'un savoir déclaratif nouveau ait été énoncé, traduit sous la forme d'une consigne de réécriture. Le processus de retour sur le texte fait advenir du nouveau ou plus précisément des compétences d'écriture présentes chez l'apprenant mais inactives. D. Bucheton avance l'hypothèse d'une « *auto-régulation, auto-ajustement de la langue* » qu'une écriture seconde autorise et qui permet d'effacer des erreurs perçues alors comme temporaires. Mais l'observation est aussi valable en dehors de la gestion de l'erreur :

> *« contraint de trouver une solution pour exprimer une pensée plus élaborée et complexe, l'élève retrouve alors des solutions pas encore intégrées mais qu'il a quelque part entendues ou lues. Il activerait ainsi des procédures langagières restées jusqu'alors passives. Ce serait donc la nécessité et le désir d'exprimer un autre état de sa pensée qui serait alors le vecteur d'apprentissage. »* (Bucheton, 1995, p. 287).

2.4.2. Un processus d'amélioration ou de variation de la production ?

La réécriture aurait l'avantage, si l'on se réfère aux travaux et réflexions qui lui sont consacrés, de répondre à plusieurs enjeux dans le domaine de la production des écrits en situation scolaire. Sa particularité — et sans doute le spectre élargi de son efficacité — tient au fait qu'elle fait coïncider, dans une même action, plusieurs bénéfices interdépendants qu'il convient cependant de distinguer.

[43] C. Fabre-Cols propose une description synthétique de ces étapes en se référant aux travaux de la linguiste Emily J. Bartlett. Voir C. Fabre-Cols, 2002, pp. 41-43.

En premier lieu, la réécriture, définie comme processus de production textuelle, représente une avancée au niveau des acquisitions procédurales. En ce sens, elle apporte sa contribution à la construction d'un sujet-scripteur. En faisant du brouillon un espace de mise en travail du texte, elle développe le maniement des opérations et permet à l'apprenant d'accéder à une conscience métalinguistique des activités langagières. En outre, par l'exercice du faire et la reproduction des étapes rédactionnelles, elle contribue à donner de l'écriture une représentation moins mystifiée et sans doute plus pragmatique, plus proche d'une réalité faite de tâtonnements, de repentirs et de solutions provisoires. On s'éloigne ainsi de ce que S. Plane nomme « *une sorte de dictée proférée par une instance mystérieuse à l'intention du scripteur, bienheureux réceptacle de l'inspiration* » (1996, p. 60). La réécriture, en même temps qu'elle fait progresser l'apprenti-scripteur dans l'exercice raisonné de la langue, est donc aussi censée intervenir de façon incidente sur le rapport qu'il entretient avec l'écrit.

En second lieu, la réécriture se préoccupe de l'objet-texte, de son élaboration comme de son achèvement. Elle est associée le plus souvent à la recherche d'une réalisation jugée satisfaisante relativement à un ensemble de paramètres. Le bon sens ne peut que souscrire à cette mission de la réécriture : toute entreprise de remise sur le métier d'une production première est sous-tendue par l'espoir d'une réalisation meilleure. Or, cette perspective de la réécriture peut être discutée, pour au moins deux raisons.

La première nous semble être contenue dans un échange entre J.-F. Halté, C. Oriol-Boyer et J. Ricardou, au cours du colloque de Cerisy (1979), « *Pour un nouvel enseignement du Français* »[44]. La présentation par C. Oriol-Boyer de la théorie de l'écriture effervescente sur le pôle matériel du signifiant, privilégié par rapport à une écriture idéelle centrée sur le signifié, intègre l'idée d'une amélioration du texte par le recours à la réécriture. La remise au travail du texte doit servir à accroître l'expression des potentialités textuelles. J.-F. Halté s'interroge alors sur les dérives contenues dans le terme d'amélioration avec cette idée d'« *hypostasier un certain état final parfait du texte et (…) réintroduire la vieille problématique de la littérarité* ». Il poursuit en disant :

[44] La revue *Pratiques* a consacré un numéro spécial à ce colloque organisé par J.-F. Halté et A. Petitjean (1980).

> *« Je vois se profiler une seconde menace derrière cette notion d'amélioration : celle d'un retour à l'idéologie formaliste de la clôture du texte car la bonne lecture devient celle qui serait capable de retrouver la totalité des règles – ce en quoi elle adopte la même démarche interprétative traditionnelle (qui cherchait l'épuisement du sens) que l'on croyait avoir évacuée. »* (1989a, p. 44).

À ceci, J. Ricardou répond que si la notion d'amélioration doit être appliquée, ce n'est pas au regard de la valeur intrinsèque du texte mais en fonction du degré de réponse positive qu'elle aura su apporter à la consigne de réécriture. L'amélioration n'est pas posée en tant que telle mais dans une correspondance entre proposition critériée de réécriture et production nouvelle. Pour accepter l'idée d'amélioration, il convient d'admettre que tout retour sur un texte ne s'effectue qu'à travers l'explicitation d'un critère, à moins que l'élève ne fixe seul les motifs de la réécriture.

La seconde raison nous semble plus décisive car elle influence notablement une didactique de la réécriture. Le terme d'amélioration est concurrencé par celui de variation, qui rend mieux compte du mouvement non linéaire de la genèse du texte. Quelque chose peut advenir dans un second état qui ne sera pas nécessairement meilleur (il faudrait ici définir les critères d'une qualité supérieure, ce qui ne serait pas sans mal) mais qui sera différent et à ce titre peut-être plus fécond, parce qu'il ouvrira de nouvelles voies que le projet initial n'avait pas imaginées. C'est pourquoi, quand la revue *Le Français aujourd'hui* se demande si l'amélioration est nécessairement l'horizon de l'acte de réécrire, A. Grésillon préfère, quant à elle, retenir une autre optique :

> *« « faire autrement », plutôt que « faire mieux ». À l'école, on dit encore souvent à l'élève : « ce n'est pas bien, il faut faire mieux » ; mais ce qu'on ne lui a pas permis de découvrir, c'est que réécrire peut être un jeu, que ce n'est pas tout de suite soumis à la notation, que c'est un plaisir. C'est pourquoi je préfère dire simplement qu'on revient sur ce qu'on a fait – dans le plaisir de créer de la variation, du multiple »* (2004, p. 12)

Pour bien comprendre les implications de ces positionnements, il nous semble important de souligner que nous repérons en fait deux logiques qui déterminent les apprentissages, même si nous pensons qu'il est préférable de voir en elles des phénomènes de complémentarité et de translation plutôt que des territoires antagonistes.

En effet, une première option de la réécriture consisterait à valoriser le traitement de l'erreur relevée dans un état initial. À quelque niveau que ce soit de la production, l'élève peut être amené à reconsidérer son énoncé parce que des dysfonctionnements ont été

signalés. Formes morphosyntaxiques défaillantes, segments textuels agrammaticaux, système énonciatif défectueux, les zones textuelles de reprise sont aussi nombreuses que les membres qui construisent le discours. La résolution de l'erreur emprunte alors un schéma décisionnel d'actions traditionnellement distribué en phases d'écriture, d'évaluation et de remédiation. De façon générale, l'amélioration dans cette configuration peut être validée, soit parce que la réécriture a permis de rétablir la production dans une forme objectivement plus acceptable en référence à une norme langagière, soit parce qu'elle retrouve le chemin du projet initial.

La seconde option est moins préoccupée de l'erreur que de la propension de la réécriture à permettre l'émergence de solutions nouvelles dans la manière de mettre en mots l'idée. Il peut s'agir d'une simple opération de substitution construite sur le principe de l'équivalence sémantique ; mais cela peut aussi être accompagné d'un mouvement amplifié de textualisation qui introduit de nouvelles strates dans le discours. De façon plus ou moins radicale, un autre projet s'impose : les études génétiques montrent justement comment les modifications successives à l'œuvre dans les brouillons d'écrivain ont cette capacité à redéployer un projet liminaire (de Biasi, 1999 ; Collot, 1997 ; Fenoglio, 2001 ; Grésillon, 1994 ; Herschberg Pierrot, 1999). C. Fabre-Cols montre, par ailleurs, que ce fait n'est pas l'apanage des écritures expertes et qu'une renégociation du projet peut aussi intervenir dans le temps de la révision textuelle, dans les brouillons d'écoliers. L'établissement d'un énoncé porte en lui de nouveaux possibles scripturaux ; il y a génération du texte par le texte lui-même. Il se trouve que la réécriture, particulièrement quand on se place dans une démarche différée et multiple de retour sur une production, va porter plus loin cette potentialité du geste scriptural.

Cette faculté de la réécriture à transformer sur le mode de la variation une production première est mise en évidence par D. Bucheton dans les écrits de collégiens. La description et l'analyse des protocoles d'écriture, ayant pour objet le récit d'une expérience vécue (1995, pp. 92-167) ou la réalisation d'une nouvelle, mettent en avant des choix didactiques en décalage par rapport à une procédure d'objectivation et de planification des savoirs et savoir-faire et à une approche de la réécriture comme gestion de l'erreur. Auprès de jeunes scripteurs ou de publics adultes en difficulté, l'auteur ne pose pas comme objectifs prioritaires de la réécriture la suppression de l'erreur et

l'exigence d'une forme accomplie. Dans le processus d'apprentissage, une présentation trop normative peut altérer ce développement d'une parole singulière ; c'est aussi dans un temps laissé à cette mise en travail de l'imperfection du dit et à cette exploration souvent chaotique de l'expression, que peut se faire progressivement l'acquisition de codes partagés. Le dispositif de la réécriture doit justement être attentif à maintenir cet « *équilibre entre le pôle de la singularité, l'idiolecte (…) et le pôle des normes langagières, des genres, des types de texte socialement élaborés* » (Bucheton, 1997, p. 45). En cela, D. Bucheton s'oppose à une perception de l'écriture scolaire guidée par une seule application de règles, au détriment de motivations psycho-affectives et du rôle de l'écrit dans la construction identitaire du sujet scripteur.

Plutôt que de soumettre l'écrit à une évaluation critériée systématique, celui-ci peut être repris, remanié, à des moments éloignés les uns des autres. Sans être cadrée par des recommandations de correction, la réécriture génère des états d'écriture dont la confrontation fait apparaître une série de déplacements :

> *« déplacements sémantiques et linguistiques (qui) traduisent, non pas la construction ou l'acceptation de normes, mais la capacité de « faire » des opérations cognitives et langagières plus complexes, avec souvent le même matériel linguistique de base »* (Bucheton, 1997, p. 118).

Pour désigner cette procédure de complexification des significations, D. Bucheton parle d'un processus d' « *épaississement du texte* » et de « *texte épais* » (1996). La désignation traduit une dynamique générale du retour sur le texte qui privilégie l'implication du sujet-scripteur plutôt que la perfection de la forme, qui admet la prolifération du discours au risque d'un déficit de sa limpidité initialement posée. Les considérations d'ordre esthétique n'interviennent donc pas pour juger de l'amélioration, même si l'auteur relève la présence d'effets « *potentiellement littéraires* » particulièrement dans les dernières étapes de la réécriture.

Ce qui compte, c'est cette mise en travail de la langue, cette activation de processus de textualisation plus complexes, le fait que le texte se densifie de nouvelles émotions, de nouveaux thèmes qui peuvent entrer en conflit avec eux-mêmes et appeler ultérieurement un allègement de la matière du discours. D. Bucheton retient tout particulièrement quatre domaines dans lesquels des évolutions sont significatives entre les différents états de la production. Les constats portent sur l'enrichissement des thèmes, la transformation des

personnages, deux modifications qui affectent aussi les valeurs et les enjeux dramatiques construits par le texte. Les autres évolutions concernent la gestion plus complexe des systèmes énonciatifs et « *le rendu du temps* » c'est-à-dire la restitution « *du vécu du temps par les personnages* », son épaississement « *sous formes de couches temporelles emboîtées (…) mais aussi par inscription progressive des marques d'aspect* » (1997, p. 119).

La réécriture envisagée de cette manière déborde le cadre d'un projet de réduction de l'erreur ou d'une narratologie appliquée et s'apparente plus à une aventure du scripteur, à la fois dans la langue et dans son expérience de sujet. L'interdépendance de l'acte d'écrire et du sujet-scripteur conduit D. Bucheton à considérer qu' *« il n'y a pas de transformation réelle du langage sans déplacement de l ' « expérience »*[45] » (2000, p. 204), et à affirmer le lien crucial entre l'acquisition du savoir-écrire, le sens prêté à l'activité scripturale et le développement du sujet-élève.

2.4.3. La réécriture et la construction du sujet-scripteur

Écrire n'est pas une opération neutre, la part subjective de l'écrivant détermine pour une bonne part la qualité du cheminement dans l'écriture, particulièrement dans des situations de production fictionnelle ou ayant trait à du vécu. Écrire ne se résume pas à « *une question de savoirs linguistiques, mais aussi de désir et de projet, et d'équilibres, littéraux et discursifs, à négocier* » (C. Fabre-Cols, 2002, p. 13). La réécriture passerait à côté d'une de ses missions si elle ignorait la part investie par le sujet-scripteur dans le processus rédactionnel. La génétique textuelle a fait des traces énonciatives et des variations des modes d'inscription du sujet dans l'écriture, un objet d'étude privilégié. S'il est un fait que les états successifs d'un projet d'écriture révèlent un positionnement évolutif de l'énonciateur, on retiendra par ailleurs l'opinion selon laquelle ces variations sont les témoins d'une construction du sujet-scripteur dans et par l'écriture. En portant la réflexion sur le pôle de l'écrivant, D. Bucheton interroge le pouvoir de la réécriture de

[45] L'auteur donne la définition suivante de *l'expérience* : « *le vécu d'ordre socio-affectif et relationnel (…), l'expérience pragmatique faite de culture, de savoirs d'action, de langages divers. Expérience complexe, hétérogène qui organise, structure et historicise le rapport au monde du sujet.* » (2000, p. 204-205).

mener une double transformation : celle d'une expérience narrée, celle du sujet racontant. Par le biais d'états successifs et proliférants qui connaîtront aussi des phases d'élagage et de concentration, par l'introduction de temps d'échange entre scripteurs/lecteurs et d'activités de verbalisation sur les écrits produits, on assiste à l'évolution d'une production en même temps qu'une évolution de son auteur : « *le moi impliqué devient un « JE » narrateur ou personnage qui a construit la distance qu'instaure la narration* » (Bucheton, 2000, p. 204).

Le travail de la réécriture, tel que le décrit D. Bucheton, est marqué par les théories socio-constructivistes de l'apprentissage et l'approche vygotskienne de l'écriture (Vygotski, 1985/1997). Il excède les enjeux d'assimilation de savoirs déclaratifs et d'intégration de procédures langagières pour les associer à l'émergence d'un « *processus identitaire (…) posé comme permettant au sujet de s'objectiver, de se sortir « de la glu du moi », du groupe, de l'expérience, pour construire un point de vue, une distance* » (Bucheton, 1997, p. 20). L'observation des campagnes d'écriture des apprentis scripteurs est à même de rendre compte des strates de densification discursive, de ce tissage des composantes hétérogènes du texte, des marques d'implication du sujet. Par cet intérêt porté à l'énonciation du sujet dans l'écriture, la notion de réécriture rejoint celle de la génétique textuelle, moins préoccupée d'une mise en perspective téléologique des avant-textes qu'intéressée par l'activité de l'écrivain, ses opérations linguistiques et stylistiques dans l'épaisseur de ses brouillons.

2.5. Pour une promotion de la réécriture en situation d'écriture d'invention

Au total, la prise en compte de la réécriture dans les apprentissages du français ne procède pas d'une approche unitaire ; ses modes d'exercice, ses visées, ses rendements pédagogiques supposés font état d'appréciations différentes qui sont aussi le reflet de positionnements divergents au sein de la didactique du français. Nous retenons ici une série de tensions examinées au cours de ce chapitre et qui traduisent, selon nous, les choix délicats à opérer pour toute entreprise de réécriture. La réécriture adoptera des configurations différentes selon qu'on privilégiera :

- Un traitement décomposé ou global des apprentissages ;
- Une réécriture envisagée comme la reprise de segments plus limités ou comme un projet global de reformulation d'un énoncé ;
- Un rendu de la production ou une intégration de procédures ;
- Une restitution de savoirs ou une construction de ces mêmes savoirs ;
- Une programmation préalable de savoirs à acquérir ou un processus d'apprentissages accueillant rétroaction, dépense scripturale moins contrôlée et progression plus aléatoire ;
- Une centration sur une programmation raisonnée des notions et savoir-faire à acquérir ou une prise en compte du sujet-élève, de ses compétences, de son projet ;
- Un modèle de référence qu'il faut s'appliquer à reproduire ou une coopération de l'apprenant dans la construction du modèle ;
- Une amélioration de la production dans le cadre d'une rectification de l'erreur ou dans un processus de la variation scripturale.

Notre ambition d'associer étroitement la réécriture à l'É.I. nous conduira surtout à privilégier les seconds segments des alternatives précédemment énoncées. Nous avons vu par ailleurs que deux modalités peuvent être distinguées dans le cas de la réécriture d'un écrit autographe. Soit le retour sur le texte vise un avant-texte autrement appelé « brouillon », et dans ce cas la réécriture se signale par un ensemble de traces graphiques comme la rature et des opérations matériellement repérables de nature cognitivo-langagières telles que l'ajout, le déplacement, la substitution ou encore l'effacement de segments linguistiques (C. Fabre-Cols, 1990, 2002). Cela concerne aussi bien le mot, la phrase qu'un fragment élargi du texte. Soit le retour sur le texte consiste en la reprise totale ou partielle d'un état déjà mis au net, auquel cas l'estimation de la réécriture se fait au niveau de la confrontation des deux productions, voire de plusieurs dans l'éventualité d'une réécriture multipliée.

Dans l'approche didactique qui est la nôtre, la distinction est capitale. En effet, contrairement aux recherches qui ont assuré la promotion de la réécriture dans le champ des apprentissages de l'écrit et qui privilégient l'examen des brouillons (C. Fabre, 2002), nos hypothèses de travail nous conduisent à ne retenir de la pratique de la réécriture que la deuxième option. Cela signifie que chacun des états de la réécriture peut recevoir une égale attention et que l'activité de reformulation se situe à un niveau plus global des phénomènes de textualité, articulée à une réflexion didactique sur les discours de genres et à son empreinte dans l'enseignement littéraire au lycée.

En outre, selon que la réécriture s'effectue dans le cours même de la scription, parallèlement à la mise en texte ou selon qu'elle se produit après l'édition de la production, les stratégies de retour sur le texte ne sont pas identiques, la conception des étayages didactiques ne poursuit pas les mêmes buts et par conséquent n'apporte pas à l'élève le même type d'aide. On peut réécrire parce qu'un dysfonctionnement a été constaté au niveau de la structure de la phrase, du paragraphe ou de la distribution d'ensemble du contenu. On peut réécrire aussi parce que l'évaluation du premier état rend souhaitable une amélioration de la formulation ou une conceptualisation plus aboutie du discours, quelle que soit, là encore, l'amplitude de la sphère textuelle concernée. La réécriture peut, par ailleurs, s'inscrire dans une logique de transposition textuelle, selon une procédure de glissement générique par exemple ou d'instauration d'un nouveau régime énonciatif.

Nous verrons dans quelle mesure ces différentes options de la réécriture impliquent la notion de variation scripturale, comprise comme un élément central des interactions lecture/écriture et un mode d'investigation du discours littéraire par les sujets-scripteurs.

Dans la première partie de notre recherche, nous avons fait apparaître, à travers l'analyse de plusieurs sources, que l'institution scolaire, particulièrement dans le second degré et dans le supérieur, accorde à la production réalisée de l'élève une attention quasi exclusive. Son examen et son évaluation sont censés rendre compte des acquisitions procédurales en matière de gestion adéquate des composantes d'un écrit et de la restitution adaptée des savoirs. Dans le cadre plus spécifique de la production des écrits d'invention, la centration sur le produit, accompli de façon autonome par l'élève, libère peu d'espace pour les opérations antérieures à la textualisation. Ainsi abordé,

l'enseignement/apprentissage se limite le plus souvent à une phase préparatoire servant à favoriser l'expression du contenu ; cela passe, éventuellement, par un temps collectif de mobilisation des idées, la constitution d'un réservoir lexical propre au domaine considéré, ou encore le recensement d'opérations rhétoriques[46].

À travers la sélection de la matière narrative, descriptive ou dialogale, présentée comme l'étape préliminaire et la condition nécessaire à la production d'un écrit, on pose le principe d'une antériorité du dire sur toute production, on confirme le caractère intangible de la distribution des étapes dans l'écriture.

Nous pensons à l'inverse que la mise en œuvre de la réécriture contribue à la reconnaissance d'un processus complexe de l'écriture en faisant valoir qu'une stricte succession des opérations scripturales – de la convocation des idées à la révision – correspond mal à la réalité des conduites d'écriture. À l'opposé d'une perception figée des opérations cognitivo-langagières, la réécriture encourage un processus qui rompt avec une vision linéaire de la pratique scripturale. Plutôt que de s'appuyer sur une combinaison invariable et successive des procédures aboutissant harmonieusement à l'établissement d'un produit idéal, on vise à démontrer, par l'exercice de la réécriture, que l'idée ne précède pas nécessairement la mise en mots, pas plus que la mise en mots ne se résume à l'expression perfectionnée d'une pensée préconstruite (Vygotski, 1985/1997).

Ainsi, en permettant un retour sur l'écrit, en instaurant des phases de reconfiguration textuelle, la réécriture établit de nouveaux équilibres entre processus et produit, ce dernier apparaissant comme la fin provisoire du cheminement dans l'écriture. Il est donné au scripteur la possibilité de comprendre en situation réelle et active de production que la révision ne consiste pas simplement à rendre le texte conforme, dans le respect des structures orthographiques et syntaxiques de surface ; elle peut intervenir en amont, à un

[46] Afin justement d'impulser un apprentissage de l'écriture autre, un nouveau dispositif a été récemment introduit en classe de C.A.P, sous la forme d'une écriture longue, segmentée en trois phases de réalisation : la production d'un premier état adossé à un texte source, le retour sur la production encadré par de nouvelles propositions d'écriture et des outils de remédiation en fonction des difficultés repérées, enfin une étape de finalisation et de socialisation de la production.

Cf. le texte des programmes (MÉN, août 2002), la définition de la nouvelle épreuve du C.C.F. (Contrôle en Cours de Formation), *BO n°*29, juillet 2003 et l'article d'Anne Armand, 2004.

stade de réalisation partielle de l'écrit ou au terme d'une première textualisation et selon qu'elle sera accompagnée de telle ou telle nouvelle proposition de reconfiguration, elle enclenchera le cas échéant une distribution inédite des contenus, voire l'introduction de nouveaux éléments de contenus. L'étape de l'*inventio* n'apparaît plus alors dans la seule ouverture du processus rédactionnel, elle s'invite aussi dans le cours même de la textualisation.

Une démarche de reformulation globale d'un texte en situation de réécriture différée privilégie une conception de la réécriture qui assure plusieurs missions : elle intervient tout d'abord en tant qu'élément structurant et organisateur d'un projet d'écriture ; elle fixe des objectifs de maîtrise de la langue en terme de variation discursive ; enfin elle s'impose comme un outil heuristique d'intégration de savoirs littéraires par l'exercice du *faire.* C'est à ces titres qu'elle apparaît dans le modèle que nous nous proposons d'exposer à présent et dont la désignation, la *Réécriture en Séquence*, préfigure le rôle déterminant qu'elle peut être amenée à jouer dans un enseignement de la littérature au lycée associé à la pratique de l'écriture.

CHAPITRE VI :

ÉCRITURE D'INVENTION

ET REECRITURE EN SEQUENCE

1 - QUELLE REECRITURE AU LYCEE ?

1.1. Une pratique négligée

La notion de réécriture telle que nous l'avons décrite et telle qu'elle se présente dans le champ de la didactique de l'écriture a surtout pour terrain d'application l'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire et dans une moindre mesure, au collège. Si sa présence en classe de français au lycée est effective, elle est assurément exceptionnelle et n'a pas fait, du moins à notre connaissance, l'objet d'une réflexion didactique. Plusieurs raisons en rapport avec l'histoire de la discipline des dernières décennies peuvent être invoquées pour expliquer cette situation.

Les années de lycée sont le temps de l'étude des textes littéraires ; la lecture est au centre des préoccupations de l'enseignement. De quels outils doter le lecteur pour lui permettre de construire une lecture critique du texte littéraire, comment aborder la littérature en tant qu'activité et rendre possible l'interprétation du texte par le lecteur ? Comment passer d'une posture d'admiration[47], réelle ou résignée, à une posture de coopération visant, dans le présent de la lecture, le développement d'un discours interprétatif et à plus longue échéance, la construction d'un sujet-lecteur capable de mettre en synergie savoirs

[47] V. Houdart-Merot pose la question de l'admiration dans la transmission des œuvres littéraires en faisant remarquer que « *le sentiment d'admiration est sans doute partie prenante de l'expérience esthétique, et que c'est souvent l'admiration pour une œuvre qui déclenche le désir d'écrire* ». Refusant les oppositions binaires, elle rejette une approche dichotomique de la transmission : « *comme si la littérature ne pouvait être conjointement conçue comme un objet d'analyse critique et comme modèle à imiter* » (2004b, pp. 17-30).

expérientiels, savoirs encyclopédiques et propriétés textuelles afin de mener à bien une lecture autonome aussi féconde et élaborée que possible ? Ces problématiques sous-tendent une didactique de l'oral au lycée mais concernent aussi les apprentissages de l'écrit à travers les exercices du commentaire littéraire et de la dissertation ; exercices dont on sait qu'ils sont constitutifs, depuis plus d'un siècle, de l'identité de la discipline et du fait littéraire, en régime scolaire (Reuter, 1990). La pratique scripturale a ainsi été associée, de façon quasi-exclusive, à la production d'un métadiscours, complété plus récemment par l'introduction du discours argumentatif, autrement appelé « discussion ». Certes, les objets sur lesquels portent ces discours sont différents comme le sont aussi leurs visées, mais les ressemblances sont frappantes si l'on considère les modalités de production : ces écrits scolaires sont régis par des opérations voisines de celles de la rhétorique. *Inventio, dispositio* et *elocutio* peuvent désigner tour à tour la sélection du matériau, l'élaboration d'une composition logique, enfin la mise en mots du commentaire ou de la démonstration exemplifiés. Le cadre fortement codifié dans lequel se réalise l'écriture métadiscursive peut expliquer la moindre attention portée à la complexité des activités scripturales, ramenées pour l'essentiel au respect des contraintes d'ordre structurel[48].

Dans ces conditions, on comprend que la question du sujet-scripteur se soit peu posée au lycée et que celle des apprentissages scripturaux comme des processus de production ait été en somme peu investie par la didactique du français. En présence d'un pôle dominant de la lecture, l'évaluation de l'écrit demeure celle d'un produit qui doit répondre à une série d'exigences relatives aux règles définissant un format unique de production, à une consigne orientant une réflexion argumentative, ou à une méthode du commentaire du texte littéraire. Examinant la mise en place et l'évolution de la culture du commentaire depuis 1880, V. Houdart-Merot peut alors faire ce constat auquel nous souscrivons :

> *« Si la lecture des textes donne lieu à des outils didactiques de plus en plus sophistiqués, l'apprentissage de l'écriture est dans les faits délaissé au lycée : la mort de la rhétorique a laissé une place vacante, remplie en partie seulement avec les travaux récents concernant l'argumentation. »* (1998, p. 243).

[48] En dépit des travaux remarquables d'Isabelle Delcambre (1989, 1990, 1996, 1997) ou de Caroline Masseron (1994, 1997a, 1997b, 2000), pour ne citer que ceux-là dans le domaine de la production des discours argumentatifs, commentatif ou dissertatif, il faut reconnaître que les usages en matière d'apprentissage de ce type d'écrits ont peu évolué dans les faits.

L'É.I. est-elle alors en mesure de fixer de nouveaux équilibres et d'instaurer *in fine* un autre rapport à l'écriture ? Cet objet scolaire est-il devenu, selon le souhait de l'institution, un mode alternatif à l'acquisition de savoirs littéraires et à la compréhension du fait littéraire ? A-t-il inspiré de nouveaux modes d'exploration du langage dans ses formes esthétiques et dans lequel le sujet-élève se trouve impliqué de façon inédite ? Les travaux de récriture, qui fondent pour partie l'É.I., ne sont-ils qu'un moyen d'accès différent à la lecture des textes littéraires ou des démarches visant à construire un savoir-écrire et à susciter le goût d'écrire, à l'instar de la lecture cursive instituée pour développer le goût de lire ?

1.2. De nouveaux enjeux pour la réécriture

En associant la réécriture à l'É.I., nous cherchons à réunir dans une dynamique commune d'apprentissage les trois facteurs suivants : le texte littéraire, le matériau langagier, le sujet-scripteur. Nous avons noté la présence marginale de la réécriture dans les pratiques enseignantes, à travers l'analyse des réponses à notre questionnaire. Exceptionnelle au lycée pour les raisons que nous venons d'énumérer, elle est généralement confondue, quand elle intervient, avec le principe de révision/correction des productions. Dans cette éventualité, plusieurs faits sont notables : elle est tout d'abord requise de façon contingente, en fonction des performances des écrits. Elle s'intéresse, dans la plupart des cas, aux segments textuels repérés comme déficients et non à la totalité de la réalisation. Enfin, elle a pour principale fonction de rendre acceptable une production en référence à une consigne donnée, à une norme langagière, voire à une contrainte générique. La réécriture, comme agent de la remédiation, a ici un intérêt. À partir d'une proposition ciblée de révision, elle peut se prêter à un retour sur des procédures en cours d'acquisition ou mal intégrées, de la même façon qu'elle peut viser l'exploitation plus systématique d'une notion, d'un procédé.

Toutefois, ce n'est pas dans cette perspective que nous nous plaçons. Pour consolider son statut dans le cadre de l'É.I. et assurer une utilisation la plus large possible de ses potentialités, il est indispensable d'opérer un réaménagement significatif des pratiques de lecture et d'écriture et de modifier notre perception du texte d'élève, trop souvent défini comme un produit à évaluer. En somme, il s'agit de penser la réécriture dans un système

de globalisation des interactions lecture/écriture à l'intérieur duquel la réécriture assurerait une fonction cohésive et dynamisante.

Il va de soi que ce projet de configuration didactique de la réécriture articulée à l'É.I. convoque plusieurs des approches théoriques et didactiques précédemment exposées pour construire sa pertinence et sa légitimité.

Les années de lycée sont propices à un déploiement des facultés de l'élève à manipuler la langue dans des situations de production complexifiées et, de façon toute aussi formatrice, dans une remise en jeu des formes discursives abordées au collège et relativement stabilisées. Par ailleurs, nous avançons l'idée que la réécriture conjugue deux objectifs de formation qu'elle partage avec l'É.I.. Elle sert, d'une part, l'appropriation progressive des formes littéraires historiquement et culturellement constituées et des stratégies linguistiques à l'œuvre selon les genres de discours ; en cela, elle coopère à la construction de savoirs et de savoir-faire que la lecture des textes littéraires permet aussi mais selon des modes différents de fréquentation.

D'autre part, elle prend acte de la réalité langagière d'un élève de lycée, en dégageant des phases successives d'écriture au cours desquelles le scripteur devient lecteur de sa production, observateur critique de sa propre langue sur laquelle il pourra exercer d'autres manières de dire. L'un des enjeux fondamentaux de l'É.I. est bien de tenir cet engagement intimement mêlé d'une connaissance diversifiée des genres et des discours sociaux et d'une reconnaissance des manières de dire singulières qui particularisent la parole de chacun des scripteurs.

1.3. La réécriture à l'intersection de plusieurs significations de l'écriture

L'examen de la réécriture dans le champ de la didactique de l'écriture nous a conduit à poser les présupposés théoriques d'un apprentissage scriptural, les finalités et les modalités d'exercice du retour sur son texte par un scripteur, avec ce que cela comporte de variabilité et d'intensité au plan des procédures cognitivo-langagières. Nous avons tâché de montrer que la réécriture vise autant la maîtrise perfectionnée des opérations de

mise en mots, la capacité à ajuster le discours écrit à sa visée pragmatique que la construction toujours en devenir du sujet-scripteur.

Cette analyse s'est contentée d'une approche générale de la réécriture, sans que la question de la contextualisation des apprentissages n'ait été posée. Le présent chapitre a une autre ambition. En s'adossant aux apports notionnels développés précédemment et à la présentation critique de l'É.I. contenue dans la première partie de notre recherche, il a pour finalité de rassembler les éléments constitutifs de la réécriture appliquée à l'É.I. et de poser les jalons d'une modélisation didactique de l'écriture hypertextuelle.

La réécriture désigne à la fois un geste, un processus et un phénomène littéraire. Ce sont trois acceptions sur lesquelles nous nous appuyons pour élaborer une démarche complexe d'enseignement/apprentissage de l'É.I..

- La réécriture est un geste capital dans l'activité de production d'écrit parce qu'il engage le scripteur dans une posture réflexive profitable à la construction du sujet-écrivant et qu'il ouvre la voie à une appréhension sensible de la diversité des variations langagières, elles-mêmes porteuses de significations nouvelles, en fonction des paramètres de réécriture définis en tout ou partie par l'élève. Dans une perspective constructiviste d'élaboration des savoirs et savoir-faire, nous montrerons comment la notion de variante d'écriture peut servir plusieurs objectifs. En s'employant à la requalification d'un premier état textuel, la variante vise le perfectionnement de compétences déjà mobilisées ou en convoque d'autres, en relation avec un projet d'étude mené parallèlement dans les lectures analytiques des textes littéraires. De ce fait, elle collabore à l'acquisition de procédures langagières et à la compréhension, en situation effective de production, des faits d'écriture dans le champ de la littérature. Ce geste de reprise du texte produit est guidé par un questionnement concernant une propriété littéraire relative au genre, à un mode particulier de la représentation ou encore aux conditions de la présence du sujet énonciateur dans l'énoncé ; il n'est donc pas prioritairement motivé par une logique d'amélioration d'un premier état. Le geste de réécriture exerce une autre fonction indissociable de celles qui viennent d'être énoncées mais dont les effets touchent moins directement l'écrit

d'invention que le rapport à l'écriture de l'apprenti-scripteur. La réécriture est une mise en travail des représentations plus ou moins stabilisées des questions relatives à la production et à la réception du texte littéraire, une mise en travail nécessaire pour que l'apprenant entre dans une plus grande familiarité avec l'écrit, ce qui peut se traduire par l'exercice d'une lecture critique de ce qu'il produit et l'évolution de ses jugements en matière d'invention littéraire.

- La réécriture substitue à l'idée d'acquisition de savoirs par imprégnation et imitation des modèles, la notion de processus qui nous semble mieux convenir à la complexité de l'entreprise scripturale. Récrire sur le mode de la transposition un texte d'auteur, écrire « à la manière de » en retenant une tournure stylistique, un procédé énonciatif ou une visée pragmatique soumet la performance scripturale à la connaissance et à la maîtrise de codes langagiers que la lecture analytique du texte littéraire aurait permis d'acquérir. Or le passage d'une activité à une autre est loin d'être aussi évident ; la lecture réglée des textes littéraires, la reconnaissance puis l'application de procédés rhétoriques et stylistiques auront avantage à s'inscrire dans un processus au cours duquel alterneront des phases d'écriture, de lecture et de verbalisation méta-procédurale. La R.e.S. se déploie dans une temporalité fondée sur une interaction des activités et une gestion globale des apprentissages. En ce sens, nous ferons valoir le fait que la réécriture n'est pas un élément supplétif mais au contraire un élément qui coordonne et fédère l'ensemble des constituants d'une séquence consacrée à une question littéraire.

- Introduire la réécriture dans un projet d'écriture d'invention, c'est reproduire dans le cadre d'un enseignement scolaire, et donc avec des contraintes spécifiques, un double phénomène à l'œuvre dans l'acte de création littéraire. C'est d'une part poser en actes l'axiome selon lequel écrire c'est réécrire, autrement dit, c'est intégrer dans un travail d'É.I. la part de maturation inhérente à la production d'un écrit de fiction, la dimension de l'écriture en procès. La multiplication des états textuels porte la trace d'une genèse, livre les signes d'une orientation donnée à un cheminement créatif sous la forme de repentirs et de remembrements plus ou

moins conséquents. Ces derniers deviennent alors les témoins des opérations engagées, utiles en vue de l'évaluation des écrits, mais aussi, le cas échéant, les supports de l'activité métadiscursive au cours de laquelle l'élève commente ses choix rédactionnels. D'autre part, et dans la continuité d'une inspiration génétique propre à fonder en théorie et en pratique la R.e.S., la production d'un second texte appelé « la variante » relève d'un modèle d'action similaire à celui qui définit l'intertextualité : un hypertexte est construit sur un texte antérieur devenu hypotexte. Soit il le reproduit avec de légères modifications et sans en altérer le sens, dans une démarche proche de l'activité citationnelle, soit il le remanie jusqu'à lui imprimer un nouveau contrat de lecture et une nouvelle signification, soit enfin il le refonde en le transposant dans une nouvelle aire générique, énonciative ou référentielle. À chaque fois, il y a invention, ténue dans un cas, manifeste dans l'autre, et mouvement d'appropriation de ce que peut signifier le phénomène de récriture en littérature.

1.4. Des paramètres de la réécriture revisités

1.4.1. La question du brouillon

Les travaux de C. Fabre-Cols ont pour arrière-plan théorique et méthodologique les concepts issus de la génétique textuelle dont on perçoit très bien la pertinence dans une mise en œuvre de la réécriture en situation d'apprentissage scolaire : « *l'écriture se déploie entre un tâtonnement individuel et un achèvement social* » (2002, p. 19) et c'est cet intervalle que la réécriture investit dans une programmation plus ou moins intensive.

À l'instar de la génétique textuelle, la réécriture à l'école reconnaît un statut aux traces de l'énonciation dans la langue, aux procédures métalangagières à l'œuvre dans les brouillons, au processus d'élaboration d'une parole singulière, à la genèse d'une création scripturale. Le processus de l'écriture requiert l'attention de l'enseignant-expert dans la mesure où il présente une langue en travail et les actions d'un sujet-scripteur en train de construire une compétence scripturale. C'est pourquoi le brouillon, compris comme espace graphique et comme geste procédural, est doublement valorisé. Lieu fait d'épreuves successives qui se superposent, se complètent ou s'annulent, de tentatives

pour poser une idée mais d'où peut sourdre une pensée nouvelle, ainsi que le résume Claude Roy disant « *J'écris pour pouvoir lire ce que je ne savais pas que j'allais écrire* » (1987, p.7), le brouillon, idéalement, est l'espace-temps d'un artisanat de l'écriture.

Dans le droit fil de la conception génétique du brouillon, résultat matériel d'opérations linguistiques hétérogènes et témoin d'une activité réflexive à travers notamment l'usage de la rature, le brouillon d'écolier est décrit par C. Boré « *comme signe matériel, présentant les modes de fonctionnement caractéristiques d'un signe, et ce qui s'analyse, ce sont les variantes observées dans le tracé de ces signes* » (2000, p. 29). Mais l'auteur fait valoir à juste titre que « *le brouillon ne se réduit pas à la rature : l'activité de reformuler prend aussi des formes autres, il existe sans doute des reformulations locales, mais il y a aussi des reformulations globales sans marque raturée, sous formes de nouvelles versions (ou textes)* » (*ibid.*).

L'établissement d'une distinction entre deux types de production provisoire, indifféremment nommés brouillons, a des implications nombreuses dans le dessein d'une didactique de la réécriture telle que nous l'envisageons. Le passage d'une perception du brouillon comme état résiduel d'une activité énonciative, marqué par la trace des conflits de textualisation ou encore par les indices d'une alternative textuelle demeurée en suspens, à un brouillon-texte, affichant sa cohésion et sa clôture, indemne dans sa (presque) totalité de tout témoignage linguistique et métalinguistique d'une activité du scripteur, modifie sensiblement la logique, la dynamique et les enjeux qui président aux apprentissages de l'écrit.

L'appréhension du brouillon comme texte est essentielle dans le projet d'une réécriture intégrée à l'É.I.. Contrairement à une approche plus conventionnelle de la réécriture en situation scolaire, nous ne retenons pas le brouillon dans son acception d'avant-texte inachevé. Une telle option nous conduit alors à déplacer le centre de gravité de l'activité de réécriture : celle-ci ne se focalise plus sur la révision du brouillon en vue d'un état idéalement accompli et définitif mais sur les possibilités d'une refonte d'un état achevé. Le terrain d'investissement de la réécriture habituellement situé dans une antériorité de la publication se concentre à présent dans une postériorité, après la livraison d'un premier état.

Cela oriente bien sûr de façon décisive le champ de notre analyse. Quatre conséquences peuvent d'ores et déjà être mises en avant :

- Premièrement, le corpus sur lequel portent nos observations est constitué de productions reconnues par les élèves et par le professeur, comme étant stabilisées. Autrement dit, ces écrits ne portent pas trace d'une genèse, sont communicables et évaluables, au même titre que le sont des productions ordinaires. Considérés indépendamment les uns des autres, ils peuvent être regardés comme des réalisations abouties, tendanciellement conformes au profil de l'écrit contenu dans la consigne.

- Deuxièmement, et dans une relation d'implication avec ce qui précède, nous faisons le constat d'un point aveugle dans l'activité rédactionnelle se rapportant au travail de l'énonciation chez l'élève. En effet, nous ne disposons pas des strates éventuelles de la mise en texte : nous ignorons donc le plus souvent si le texte est le résultat ou non de plusieurs révisions. Dans ces conditions, nous ne traitons pas à proprement parler des opérations métacognitives mobilisées par la réécriture et traduites dans le brouillon par un ensemble de signes graphiques et des (re)formulations linguistiques.

- Troisièmement, l'activité de réécriture ne porte pas prioritairement sur la maîtrise perfectionnée des fondamentaux ; les aspects locaux de la textualisation (au niveau des marques linguistiques de surface, des composantes phrastiques) ne sont pas directement visés ; s'ils subissent des variations au cours d'une réécriture, c'est d'une façon incidente, la réélaboration globale de l'énoncé commandant, le cas échéant, une série d'aménagements micro-textuels.

- Quatrièmement, la pratique de la réécriture au stade de l'émergence des idées, des premiers essais de mise en texte, de l'activité brouillonnante de raturage est laissée à l'initiative du scripteur. Les protocoles didactiques n'interviennent pas dans cette phase d'invention, d'autant qu'il nous apparaît difficile de mettre en œuvre une pratique performante du brouillon en classe de lycée. La pression de la production finalisée, la difficulté pour l'élève d'appréhender l'idée d'une construction de la signification dans le cours de la scription, la notion du geste

scriptural comme générateur du sens, font que le brouillon demeure le plus souvent un espace borné à l'intérieur duquel ne s'exerce pas l'expression du risque et de l'aléatoire. Une trop grande prévisibilité dénature le brouillon en le privant de ses potentialités créatives.

1.4.2. La question de l'erreur

Selon un point de vue partagé par nombre de professeurs, on peut parler d'une réécriture motivée et justifiée dès l'instant où il y a détection de l'erreur en raison d'une inadéquation de la production à la commande : le texte est jugé défaillant parce qu'il ne respecte pas la consigne ou qu'il ne l'exploite pas suffisamment. Cette perception de l'usage de la réécriture dans le cadre de l'É.I. a cependant ses limites.

Sans nous attarder sur un élément que nous avons déjà abordé, rappelons simplement que le mouvement spontané de la réécriture cible des corrections de surface, de faible étendue, le plus souvent limitées aux composantes de la phrase. Indirectement, cela a pour effet de renforcer une représentation de l'écrit ayant pour principale fonction l'activation de compétences grammaticales. Il convient par ailleurs de souligner l'aspect polémique de l'erreur dans l'évaluation d'un écrit d'invention. En effet, lorsqu'une production ne présente pas de dysfonctionnement linguistique majeur, jusqu'à quel point déterminer qu'une réécriture s'impose, à partir de quels critères objectifs et en référence à quel texte idéal ? En assimilant de façon exclusive la réécriture à une conduite d'amélioration textuelle, on court le risque d'une confusion des niveaux d'appréciation entre ce qui relève à proprement parler de l'erreur et ce qui appartient à un jugement d'expertise subjective de l'enseignant, jugement que l'élève peut contredire en défendant une autre lecture de sa production. S'ensuit un traitement pédagogique délicat du retour sur le texte qui nécessite une phase de négociation avec l'apprenant pour qu'il comprenne l'utilité d'une révision de son écrit, un travail de personnalisation de la tâche, sous la forme de propositions outillées de réécriture. L'individualisation des procédures de réécriture peut vite devenir insurmontable dans une pratique de classe et ne pas donner finalement les effets escomptés au regard de l'accompagnement pédagogique déployé.

Pour toutes les raisons invoquées, il est préférable d'envisager la réécriture dans une programmation de séquence, sans faire dépendre son existence de l'évaluation des productions. Cela lui octroie de fait un autre statut, une autre légitimité dans une perspective d'acquisition de savoirs littéraires. La particularité de la réécriture sera ainsi d'être initiée sous la lieutenance de deux objectifs d'apprentissage menés conjointement et de manière intriquée : d'une part, un projet d'écriture individuel au long duquel l'apprenant expérimente et développe ses propres capacités langagières et d'autre part, un projet collectif fixé par l'enseignant et délimité par les termes du programme. C'est cette conjonction des projets que nous désignons sous le terme de *Réécriture en Séquence* (R.e.S.) et que nous nous proposons à présent d'analyser.

2 - LA REECRITURE EN SEQUENCE

2.1. La notion de séquence

La réécriture associée à l'É.I. s'élabore dans un cadre d'apprentissage suffisamment organisé pour ne pas apparaître comme une activité additionnelle, équivalente à la révision d'un écrit déficient. C'est à cette condition, pensons-nous, que la réécriture peut valablement être appréhendée par l'apprenant en tant qu'activité au cours de laquelle se construisent des savoirs littéraires et se développent des compétences d'écriture. Par ailleurs, en attachant l'É.I. à un processus de réécriture, nous cherchons à établir un équilibre entre pratiques de lecture et pratiques d'écriture dans la classe de français au lycée, non dans le seul but de veiller à une meilleure répartition des apprentissages, mais dans l'idée de jeter les bases d'une relation dialectique lecture/écriture qui serve une approche alternative de la littérature.

Il s'agit dès lors de déterminer un cadre d'enseignement pouvant être décrit en termes de temporalité, de structuration des activités référées aux sous-domaines de la discipline, potentiellement évaluables, de production de savoirs et d'acquisition de compétences. Le choix de la notion de « séquence » nous est apparu opportun pour tenter la mise en place d'un mode d'organisation qui s'appuie sur une structure pédagogique déjà opérationnelle mais que nous cherchons à investir différemment.

Sous le terme très général de « séquence », coexistent une pluralité de pratiques, des variations sensibles dans la manière de concevoir l'acte d'enseignement (Astolfi, 1992/2004, pp. 165-201). La R.e.S. figure, parmi d'autres dispositifs, comme un mode de travail qui articule dans un temps donné, un ensemble hétérogène d'activités fixées par un nombre fini d'objectifs. Telle qu'elle se présente aujourd'hui, elle est le résultat de positionnements didactiques fondés en théorie mais aussi, soulignons-le, de démarches empiriques.

Afin de situer notre entreprise de modélisation dans une réflexion consacrée à la planification des enseignements, nous jugeons utile de rappeler les termes du concept de séquence, présents dans les discours de l'institution et dans ceux de la recherche en didactique du français. Pour les premiers, nous nous référons essentiellement aux *Accompagnements des Programmes* (A.P.) de collège et de lycée, ainsi qu'à la communication d'Anne Armand, I.A-I.P.R de Lettres au moment de l'élaboration des programmes (1999, pp. 77-85). Pour les seconds, nous nous intéressons à l'exposé de la séquence didactique (S.D.) par l'équipe genevoise animée par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) et au travail qui a conduit Francis Ruellan[49] à élaborer un *mode de travail didactique* (M.T.D.), variante ambitieuse de la séquence d'apprentissage.

2.1.1. La séquence et les nouveaux programmes

Présentée dans le cadre de la rénovation des programmes de lycée, la séquence est préconisée en tant que mode d'organisation pédagogique de la classe de français, à l'image de ce qui existe déjà dans les recommandations pour les classes de collège[50].

La définition qu'en proposent les A.P. de 3e délimite clairement ses fonctions et ses objectifs, dans des termes qui ont en commun d'insister sur le caractère non extensif des constituants de la séquence et sur l'exigence d'une contextualisation :

[49] Cette recherche didactique a fait l'objet d'une thèse soutenue en janvier 2000, à l'Université Charles de Gaulle – Lille III, sous la direction d'Y. Reuter.

[50] Les *Accompagnements des Programmes* de la classe de 6e proposent la définition suivante : « *mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif sur un ensemble de plusieurs séances* ». (MÉN, 2005, p. 31).

> *« (La séquence) se fixe un objectif, indiqué très précisément aux élèves, et aboutit à une production écrite ou orale ; elle choisit les compétences à faire acquérir et les apprentissages à organiser pour que cet objectif soit atteint, au fil d'un nombre variable de séances consécutives ayant chacune une dominante ; elle articule de manière souple diverses formes d'évaluation qui accompagnent le travail de l'élève avant de le noter ».* (MÉN, 2005, pp. 180-181).

Parce qu'elle s'adresse à des élèves clairement identifiés, la séquence n'est pas déterminée par des caractères intangibles, déconnectés de la réalité singulière d'une classe. Variable dans ses configurations en fonction des objectifs visés, des supports retenus et des publics d'élèves concernés, elle est aussi soumise à un ensemble de contraintes spécifiques de la vie d'une classe. D'un point de vue pédagogique, dans la manière dont sont ordonnés les apprentissages et introduits les savoirs, il n'y a donc pas un standard de la séquence[51]. L'initiative appartient à l'enseignant, compétent pour arrêter les priorités et les orientations, dans le cadre prévu par les programmes mais aussi en réponse à des besoins constatés chez les élèves.

La séquence a ensuite pour mission de fédérer les activités autour d'objectifs d'apprentissage clairement explicités. Présentée comme une modalité pratique du décloisonnement des activités de français au collège[52], elle vise tout particulièrement au lycée une combinaison problématisée de la lecture des textes littéraires, en relation avec une pratique assidue de la langue, orale et écrite. La contrainte porte alors sur la nécessaire association des objets d'étude : une séquence engageant une réflexion sur un mouvement littéraire du XIX^{e} à travers l'étude d'un genre narratif, le roman par exemple, entrecroise de ce fait, dans un projet relatifs aux savoirs littéraires, les perspectives d'étude « genres et registres » et « histoire littéraire et culturelle ».

Du fait des impératifs de contenus propres à chaque niveau de classe, la séquence, tout en conservant un fonctionnement interne autonome, s'inscrit obligatoirement dans une programmation. Celle-ci se préoccupe de la distribution des savoirs sur un ensemble

[51] Certes, les programmes ne livrent pas des séquences d'enseignement « clés en main ». Toutefois, s'il n'y a pas de modèles exemplaires reproductibles comme tels, il n'en demeure pas moins qu'il est fait référence à des modes d'enseignement plus ou moins explicités, qui déterminent de fait une certaine régularité dans la configuration des séquences. L'analyse du questionnaire a fait justement apparaître une ritualisation des pratiques de l'É.I., avec laquelle nous prenons nos distances.

[52] « *Une démarche unissant l'étude des formes de discours et l'approche des textes implique une logique de décloisonnement : elle fédère les pratiques de lecture, d'écriture, et les pratiques orales, organisées dans le cadre de séquences d'enseignement*. » (MÉN, 2005, p. 70).

coordonné de séquences, de la construction progressive et complémentaire des compétences dans les diverses sous-dominantes du français. L'identité d'une séquence se construit ainsi selon deux principes congruents. D'une part, elle affiche l'autonomie d'un tout organique cohérent, responsable de la mise en œuvre de savoirs littéraires et langagiers spécifiques faisant l'objet d'évaluations à différents moments de la séquence. D'autre part, elle entretient avec les séquences qui l'environnent des relations d'inter-dépendance puisque toutes collaborent à la réalisation d'un même projet annuel.

A. Armand accorde un développement particulier au statut de l'écriture dans la séquence, en raison notamment de la place inédite de l'É.I. dans les nouveaux programmes. Dans le prolongement des recommandations pour les classes de collège, l'écriture se trouve convoquée à divers moments dans la construction des savoirs et ne recouvre pas alors une seule fonction d'évaluation sommative. Sont ainsi jetées les bases d'une interaction plus conséquente entre lire et écrire :

> *« On peut partir de la lecture d'un roman ou d'une nouvelle du XIX^{e} ou du XX^{e} pour faire écrire, de façon ponctuelle :- une description insérée dans une page qui renseigne sur le personnage, fasse progresser l'action.*
>
> *- un sommaire, le développement d'une ellipse narrative ;*
>
> *- (…)On peut partir d'un exercice écrit pour découvrir dans la lecture la mise en œuvre choisie par l'auteur :*
>
> *- écrire le récit d'un fait divers dont on donne les éléments et lire ensuite la façon dont le fait divers est traité dans l'œuvre ;*
>
> *- à partir d'éléments documentaires, écrire une description selon diverses focalisations ou divers registres (neutralité, comique, pathétique, fantastique) pour analyser ensuite les procédés utilisés par l'auteur dans la tonalité qu'il a retenue »* (Armand, 1999, p. 80).

Ces quelques propositions, on le voit, confèrent à l'écriture un rôle de mise en place voire de problématisation de notions littéraires. Elles amorcent des questionnements inédits du texte littéraire, dès lors qu'une antériorité de l'écrit place l'élève en présence d'une situation-problème à laquelle il doit apporter une réponse personnelle.

À tous les niveaux des enseignements / apprentissages du français au lycée, les programmes relayés par les discours d'explicitation comme celui d'A. Armand posent la question des logiques d'enseignement/apprentissage : liens entre les domaines de la

discipline et les savoirs afférents, entre ses différentes activités, entre les multiples compétences qu'elle a traditionnellement vocation à développer.

Rappelons que la R.e.S. ne s'exclut pas d'une logique des interactions, bien au contraire ; l'articulation du lire/écrire est au centre de ses préoccupations. Mais cela ne doit pas correspondre à une quelconque recherche de virtuosité didactique. Par ailleurs, ce qui est suggéré en matière de liaison lecture/écriture ne nous semble pas exploiter suffisamment cette problématique du lien : en effet, si l'on se reporte, par exemple, aux propositions énoncées précédemment, on constate que le lire et l'écrire, tout en étant rapprochés, demeurent, dans une certaine mesure, dans un simple rapport de juxtaposition. L'objectif assigné à l'écrit est d'abord du côté de la maîtrise du discours de genre et de l'activation de procédés formels d'écriture. La lecture du texte littéraire, quant à elle, vise à donner des outils ou à confronter pratique experte et pratique débutante. L'écrit n'entre pas véritablement dans un projet de lecture problématisée du texte littéraire.

La R.e.S. néanmoins se réclame de principes généraux que l'institution met aussi en avant ; les notions de progressivité, de récursivité, d'interactivité sont au cœur d'un projet de réécriture ; elles interviennent également dans les conceptions de la *séquence didactique* et du *Mode de travail didactique* que nous présentons maintenant.

2.1.2. Modèles didactiques d'organisation des apprentissages

2.1.2.1. La séquence didactique de l'équipe genevoise

2.1.2.1.1. Les genres de l'oral

L'ouvrage *Pour un enseignement de l'oral* coécrit par J. Dolz et B. Schneuwly (1998), constitue une source de réflexions théoriques et d'expérimentations didactiques réunies autour d'un projet majeur : faire de l'oral un objet scolaire d'apprentissage. Tout en étant conscients que l'activité de parole se développe bien sûr et est enrichie dans des situations communicationnelles spontanées, les auteurs font valoir la nécessité d'une systématisation des apprentissages liés à la prise de parole et aux interactions orales. Ils inventorient ainsi une série de genres formels et pour chacun d'entre eux, exposent leurs

constituants fondamentaux ainsi que les démarches d'enseignement auprès de jeunes élèves de Suisse romande. L'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé, la lecture à d'autres sont tour à tour analysés dans leurs modes de construction spécifiques et décrits.

Dans le prolongement de la pensée bakhtinienne démontrant l'existence de genres premiers et seconds (Bakhtine, 1984, pp. 265-308) que les interlocuteurs dans leur ensemble reconnaissent et auxquels ils se conforment en fonction de leur degré de compétences, les auteurs entrevoient les genres oraux sélectionnés comme des outils dont la manipulation doit en toute logique favoriser la consolidation et le déploiement des capacités langagières de l'apprenant. Dans la perspective d'une transposition nécessaire du genre en objet d'apprentissage scolaire[53] et de son appropriation par l'élève, le genre est considéré dans trois directions qui délimitent ses propriétés formelles et ses contenus :

> *« 1) les contenus qui deviennent dicibles à travers lui (…)*
>
> *2) la structure communicative particulière des textes appartenant au genre (dans le cas de l'exposé, cette structure se présente comme un instrument au service de l'apprentissage et de la transmission des connaissances, elle implique l'organisation interne d'un exposé oral et prend la forme d'un monologue comportant un plan avec différentes phases ou rubriques généralement explicites) ;*
>
> *3) des configurations spécifiques d'unités linguistiques : traces de la position énonciative de l'énonciateur, des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure (…)* » (Dolz et Schneuwly,1998, p. 65).

Ces constituants d'un genre forment un socle de reconnaissance, ils clarifient la configuration de l'objet à enseigner, ils préparent son élaboration en tant que modèle didactique mis en œuvre dans une séquence, adapté aux capacités des élèves, rendu accessible par le biais de manipulations concrètes et de phases métacognitives.

[53] « *Dès qu'un genre textuel entre à l'école, il se produit un dédoublement : il est en même temps un outil de communication et un objet d'apprentissage. La scolarisation des genres oraux suscite donc inévitablement des transformations (…). De ce point de vue, les genres scolaires peuvent être considérés comme des variantes des genres de référence, qui visent l'accessibilité pour l'élève.* » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 71).

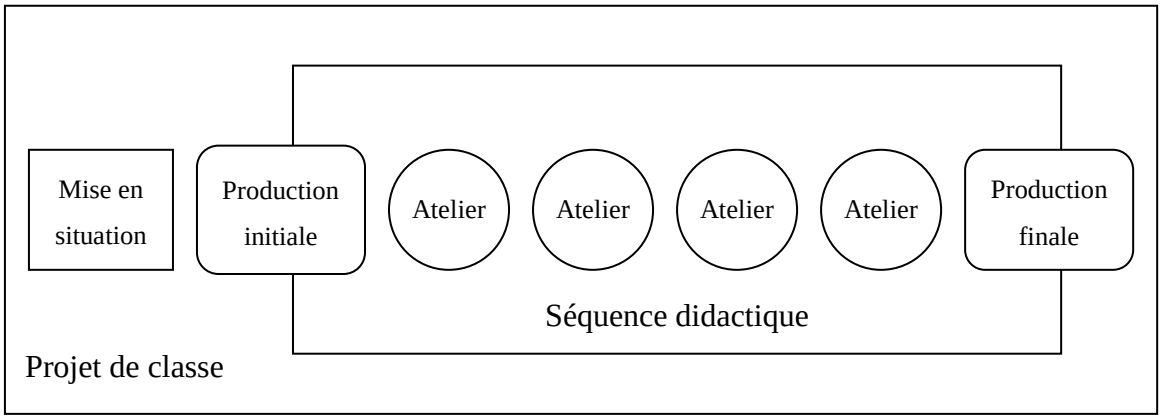
2.1.2.1.2. Un modèle de construction des apprentissages

Selon les auteurs, la séquence didactique correspond à « *un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe* » (*ibid.*, p. 93). Cette première définition délimite un cadre temporel des activités de classe, organisées autour d'un projet homogène. L'idée de la séquence comme une unité didactique et pédagogique cohérente, fondée sur des objectifs clairement identifiés d'acquisition des savoirs et des savoir-faire, théorisée dans le n°92 de la revue *Pratiques*, rejoint précisément la description de la séquence proposée par l'institution concernant la classe de français au lycée.

Mais c'est à l'intérieur de ce cadre consensuel que résident selon nous les apports les plus significatifs de la modélisation conçue par J. Dolz et B. Schneuwly. Le mouvement de rénovation de l'enseignement du français amorcé dans les années soixante-dix a contribué à la reconnaissance de l'oral comme objet autonome d'apprentissage ; il a posé comme mode possible d'acquisition de savoir-faire en matière de productions orales l'existence de deux temps distincts : d'une part un temps de « *libération* » compris comme un temps d'apprentissage par le faire et, d'autre part, un temps de « *structuration* » consistant en des leçons de langue pouvant favoriser les capacités des apprenants dans une situation de communication (*ibid.*, p. 92). Les auteurs genevois soulignent alors la présence d'une double faiblesse de ce dispositif : premièrement, les deux phases d'apprentissage sont trop différenciées pour que puissent s'opérer entre elles de véritables points de passage en termes de construction de compétences ; deuxièmement, le temps de structuration tend à segmenter l'activité de communication en retenant des aspects limités de la langue et en ignorant des questions plus centrales ; les questions notamment de « *la structure des textes, qu'ils soient monologiques ou dialogiques* » ou encore la question de « *l'adaptation des discours aux situations de communication avec les changements syntaxiques, morphologiques et lexicaux* » (*ibid.*).

La S.D. vise alors une articulation plus aboutie entre ces étapes, en leur désignant tout d'abord des places spécifiques dans un projet de maîtrise d'un genre de l'oral, en faisant en sorte que les temps de structuration soient déterminés à partir d'une production initiale

des élèves dont on aura repéré les manques ou les difficultés. La S.D. se décompose ainsi en trois temps forts, sa schématisation prend la forme suivante :



La séquence didactique du modèle genevois (ibid., p. 94)

La S.D. incluse dans le projet de classe est initiée par une mise en situation qui a pour fonction de définir le projet de communication, ses contenus, ses conditions de réalisation, de s'assurer de la compréhension par les élèves du format général de la production attendue. C'est le temps de contractualisation qui prépare l'activité proprement dite.

Le fait remarquable de l'organisation de la S.D. réside dans le positionnement des activités de production d'un genre, ouvrant et clôturant le processus d'apprentissage. L'une et l'autre ont à l'évidence une fonction évaluative, prédictive dans un cas, sommative dans l'autre. La première production est engagée sans que les élèves disposent de compétences préalablement construites en lien direct avec l'objectif visé ; elle fait apparaître, outre les représentations des élèves, les potentialités qu'ils sont en mesure de déployer dans l'apprentissage. Temps préliminaire de concrétisation de l'objet à maîtriser, cette activité joue un rôle important dans la programmation de la séquence. C'est en effet à partir de son observation que le professeur planifie des ateliers, définit un projet d'apprentissage en fonction du degré de performance de la situation orale réalisée, des savoirs déjà-là des élèves et de leurs manques.

À l'autre extrémité de la S.D., on trouve à nouveau une activité de communication. Il revient aux élèves de présenter un projet de communication nécessairement plus abouti que lors de l'activité d'ouverture de la séquence, dans la mesure où les apprentissages ont été mis en place dans les ateliers, où des critères de réalisation ont été définis. Le terme de

la séquence doit garantir l'activation de compétences nouvelles, de procédures langagières adaptées au modèle de référence sélectionné, dont l'appropriation progressive et décomposée a dû se faire pendant les phases de structuration.

L'activité fait l'objet d'une évaluation qui, comme le précisent les auteurs, ne va pas sans poser problème. L'évaluation critériée, établie par le professeur mais aussi par des élèves rendus capables de repérer la qualité de la réalisation après l'étude critique du genre de l'oral concerné, exerce une influence sur la production, dans un sens positif ou négatif. Par ailleurs, le dispositif, tel qu'il est conçu, introduit précocement l'évaluation, surtout si elle est censée mesurer un degré de performance de la part des élèves et leur appropriation d'un objet scolaire inédit. En effet, les savoirs constitués sont très rapidement évalués, ce qui peut brouiller une juste perception des acquisitions : soit l'élève investit de manière caricaturale des consignes de production sans qu'il y ait l'assurance d'une compréhension/appropriation effective des enjeux ; soit, comme le reconnaissent les auteurs, l'appropriation des savoirs demeure insuffisante pour modifier en profondeur l'exercice complexe du discours oral. L'alternative à d'éventuelles distorsions évaluatives consisterait alors à reproduire l'activité de communication à un autre moment, sur d'autres supports et autres thèmes ainsi que dans un autre contexte.

2.1.2.1.3. Les ateliers

Dans l'intervalle des situations de communication, la S.D. déploie des séances de travail, décrites par les auteurs sous le nom d'ateliers de « *structuration* ». Contrairement aux phases de communication spontanées ou élaborées, les ateliers sélectionnent les composantes du genre qui nécessitent un apprentissage raisonné et ciblent les difficultés rencontrées lors de la production initiale. Les objectifs, liés au genre sélectionné, mobilisent des capacités langagières spécifiques qui sont aussi circonscrites en fonction des aptitudes des élèves, des variables liées à l'âge, au niveau d'avancement dans la scolarité et au contexte particulier de la classe.

La programmation des ateliers s'appuie enfin sur le modèle de référence encadré par « *les disciplines scientifiques ayant analysé l'un ou l'autre de ses aspects* » et par les « *finalités générales visées dans l'enseignement du français* » (*ibid.*, p. 100). Cela signifie que le modèle va être mis en travail dans les différents ateliers, à des niveaux de complexité

variables, intégrant plusieurs dimensions langagières. Les auteurs retiennent ainsi quatre grands domaines de compétence qui bien sûr interagissent : « *se représenter la situation de communication* », « *élaborer et connaître des contenus* », « *organiser et planifier l'activité* », « *mettre en texte* » (*ibid.*, p. 100-101). Méthodologiquement, ces objectifs sont poursuivis à travers des mises en situation qui appellent des postures de travail différentes de la part des élèves :

> *« - les élèves sont confrontés à des textes de référence qu'ils écoutent, observent et analysent ;*
>
> *les élèves sont mis dans des situations diverses qui leur permettent d'exercer pratiquement une à une certaines dimensions de l'activité langagière ;*
>
> *les élèves construisent un langage pour parler de l'activité langagière qu'il sont en train de travailler »* (*ibid.*, p. 103-104).

Dans la première situation et dans le but de constituer un référentiel commun de textes de référence, des documents, produits par des experts ou non, sont étudiés ; il peut s'agir de documents authentiques, accessibles aux élèves, de documents fabriqués qui reproduisent une situation sociale du genre visé mais qui sont élaborés en fonction des centres d'intérêt de la classe et de son niveau, ou encore de documents à vocation proprement didactiques construits pour découvrir des fonctionnements langagiers à l'œuvre dans le genre de l'oral travaillé.

Dans la deuxième situation, les élèves sont amenés à expérimenter des procédures langagières entrevues dans les phases d'écoute et d'analyse des documents, soit sous la forme connue d'exercices ciblés, soit sous la forme d'une « *parole simplifiée* » (*ibid.*, p. 107) qui donne la possibilité à l'apprenant d'expérimenter les outils de communication dans des situations de production simplifiées mais similaires à une situation authentique de production.

Enfin dans la troisième situation, fréquente dans les temps de structuration, les élèves discutent et commentent les productions partielles des pairs, explicitent les manières de dire et de faire et s'approprient un métalangage pour parler de telle ou telle production. C'est là, selon les auteurs, « *un principe de base du travail dans les ateliers (qui) est précisément de faire de la parole un objet « à discuter », un objet dont on parle ensemble pour voir comment il est fait, pour comparer comment chacun le construit* » (*ibid.*, p. 108). Ces activités de verbalisation sont prolongées par l'élaboration de fiches reprenant

les éléments de base du genre examiné, et qui serviront de guide à la réalisation de la production finale.

La S.D., telle que la définissent J. Dolz et B. Schneuwly, est fondée sur une dialectique des activités de structuration et de communication, dont le principe dynamique repose notamment sur un mouvement allant du complexe au simple, puis revenant à une situation complexe de production. Les apprentissages décomposés dans les ateliers demeurent connectés aux activités de communication, puisqu'ils sont pour partie l'émanation des productions spontanées initiales et les nouvelles bases de l'activité de communication finale. Tout en présentant une structure d'ensemble homogène, ce dispositif modulaire n'exclut cependant pas les variantes et les ajustements nés des réalités hétérogènes des classes : en effet, une séquence aura un profil adapté, en fonction des spécificités du genre discursif sélectionné et des productions réalisées à l'ouverture du projet.

2.1.2.2. Le Mode de Travail Didactique. (M.T.D.)

Nous poursuivons l'examen des possibles modes d'organisation des enseignements/apprentissages, construits dans une logique du projet, en reprenant de manière synthétique les principes fondateurs du dispositif conçu par F. Ruellan, expérimenté dans des classes du premier degré et centré sur la production écrite de fictions[54]. Le rapprochement du M.T.D. et de la Séquence didactique décrite précédemment n'est pas fortuit, l'un et l'autre ont en partage des préoccupations communes même si les domaines d'enseignement sont distincts.

La proximité des points de vue est sensible dans la recherche d'une mise en synergie des activités de la classe de français, portées par des objectifs communs de savoirs et de savoir-faire, en vue de l'appropriation d'un genre de l'oral ou de l'écrit ; sensible aussi

[54] Nous renvoyons pour une analyse exhaustive du M.T.D à l'ouvrage coordonné par Y. Reuter (2005b). L'ouvrage rassemble deux articles de F. Ruellan, initialement parus dans les revues *Recherches* (n°35) et *Pratiques* (n°113-114), ainsi que les contributions de plusieurs chercheurs qui discutent les apports des théories et applications du M.T.D à la didactique du projet en français.

dans la manière de penser dialectiquement la relation du faire et du savoir et d'associer l'élève à la construction des compétences.

2.1.2.2.1. Positionnement didactique du M.T.D.

F. Ruellan, à travers la restitution approfondie d'un dispositif expérimental et l'analyse d'un vaste corpus de productions d'élèves, montre comment s'élabore une différenciation des parcours d'élèves dans l'acquisition de compétences d'écriture. Par ailleurs, il expose la façon dont la production d'un conte mobilise un ensemble d'activités consacrées entre autres à la construction de savoir-écrire, à la verbalisation des procédures d'écriture, à la recherche de solutions négociées en présence de dysfonctionnements textuels ou d'obstacles conceptuels.

La notion de compétence est centrale dans l'approche des apprentissages scripturaux défendue par F. Ruellan. Définie comme une disposition « *à savoir agir en mobilisant et en combinant des composantes hétérogènes (représentations, savoirs, opérations) qui, à l'intérieur d'une famille de situations, permettent la réalisation de tâches complexes* » (2005a, p. 17-18), elle suppose une solidarité étroite entre le domaine de l'action et celui du savoir : d'une part, des savoirs déjà-là sont utilisés pour engager l'action, de façon consciente ou non, et d'autre part, le retour réflexif sur l'action, concrétisée par l'existence d'une production écrite, génère de nouveaux savoirs qui seront alors susceptibles d'engager un nouvel investissement dans l'écriture.

Ceci conduit le chercheur à privilégier une entrée dans les apprentissages par la mise en œuvre d'une tâche complexe plutôt que d'entreprendre en préalable l'examen de notions grammaticales, lexicales etc. Le projet d'écriture auquel est associé l'élève progresse au fur et à mesure de situations-problèmes qui nécessitent alors la convocation de notions adaptées. Ce n'est donc pas l'application de règles qui contrôle au premier chef l'activité d'écriture, c'est la résolution de problèmes qui la fait évoluer, par le biais des réécritures.

B. Schneuwly, dans son analyse du M.T.D. (2005, p. 176), place la démarche à l'intersection de deux fonctionnements pédagogiques qui présentent chacun des inconvénients. Pour l'un, un cloisonnement des activités en sous-domaines disciplinaires qui rend difficile le transfert des compétences, la conception d'un projet d'écriture impliquant l'adhésion des autres composantes de la matière français ; pour l'autre, une

centration excessive sur le faire, négligeant des phases nécessaires de structuration et intensifiant l'insécurité scripturale du jeune scripteur. Dominique-Guy Brassart (2005), quant à lui, observe que le modèle s'inscrit, du point de vue de l'histoire de la discipline au primaire, dans le sillage du Plan de rénovation[55] et de la pédagogie Freinet mais note, dans le même temps, deux traits distinctifs majeurs. Tout d'abord, le projet d'écriture conçu par F. Ruellan, - et auquel ont collaboré activement des professeurs des écoles en lui ouvrant la porte de leur classe-, vise l'acquisition de compétences textuelles, supra-phrastiques, quand les pratiques antérieures tendaient pour l'essentiel à développer des compétences intra-phrastiques. Ensuite, le Plan de rénovation recommandait aussi l'alternance de phases de production et de phases de structuration des connaissances. Seulement F. Ruellan aménage le dispositif en intégrant dans ce fonctionnement bipolaire un troisième temps, réservé à la formulation par les élèves des difficultés rencontrées et à la négociation entre pairs de possibles résolutions. C'est cet élément nouveau qui fonde pour partie l'originalité de la démarche.

2.1.2.2.2. Les situations de travail dans le M.T.D.

Le module d'écriture construit sur le modèle du M.T.D. couvre une période relativement longue de huit semaines et intègre trois types de situations de travail, associées dans une relation étroite d'implication. En travaillant dans le sens de la logique de « *l'alternance interactive* » développée par Philippe Meirieu (1992, pp. 29-33), F. Ruellan cherche à fonder une dynamique d'appropriation d'un genre de l'écrit, en accordant une place capitale au cheminement singulier de chacun des scripteurs qui voit sa production, ses représentations et ses savoirs liés au conte évoluer à travers les trois types de situations suivantes :

- Les situations fonctionnelles (S.F.). Elles désignent une réalité pédagogique voisine de celle présentée par J. Dolz et B. Schneuwly sous le terme de situation

[55] « *Le Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (1971) a très largement inspiré l'ensemble des textes officiels publiés entre 1972 et 1980 pour l'élémentaire mais aussi pour le premier cycle du collège* » (D.-G. Brassart, 2005, p. 126).

de communication. C'est le temps de production (ici l'écriture du conte) au cours de laquelle l'apprenant est amené, soit à mobiliser de façon spontanée des savoirs déjà-là, des opérations de mise en texte expérimentées dans des situations d'apprentissage antérieures, soit à investir des savoirs nouveaux qui, le cas échéant, reconfigurent un état antérieur et lui permettent de résoudre une étape problématique ou déficiente de son écrit.

- Les situations de structuration (S.St.). Comparables là encore à celles initiées dans les ateliers en vue de l'apprentissage des genres de l'oral chez J. Dolz et B. Schneuwly, ces situations doivent apporter des propositions censées lever les problèmes rencontrés dans les phases d'écriture précédentes et ainsi faire évoluer, voire transformer le projet d'écriture de l'apprenant. Il s'agit donc d'un temps de construction de savoirs d'ordre textuel, discursif, sémantique, dont on peut supposer qu'ils seront une aide dans la poursuite du projet, un objet de résolution des situations-problèmes et un vecteur d'accroissement du pouvoir de questionnement de l'élève sur son texte. Un tel dispositif suppose alors l'abandon d'une programmation anticipée des savoirs à convoquer, l'abandon de procédures dans une échelle croissante de complexité par exemple, dans la mesure où les besoins sont déterminés par la tâche d'écriture en cours de réalisation.

- Les situations différées (S.D.). Ces situations figurent la liaison entre temps de production et temps de formalisation des connaissances nécessaires à la poursuite du projet scriptural. Ce statut leur confère une fonction originale et inédite par rapport à ce qui est habituellement présenté des protocoles d'enseignement/apprentissage en didactique de l'écriture. Leur rôle de médiation entre S.F. et S.St. ou inversement réside dans l'expression collective des difficultés des élèves et des questionnements qu'elles suscitent, dans la formulation des interrogations que le projet d'écriture génère chez les élèves :

> *« elles se servent des activités d'écriture pour repérer les problèmes fondamentaux mais "diffèrent" la recherche de solutions plus élaborées. Ce sont des débats à fonction problématisante* (Halté, 1989b, p. 19), *premier moment d'explicitation qui prendront une tournure plus formalisée en situations de structuration (S.St.).* » (Ruellan, 2005a, p. 22)

La situation différée est un temps collectif impliquant l'ensemble du groupe. En tant que moment de verbalisation métacognitive, elle incite les élèves à faire l'expérience d'une prise de distance accrue vis-à-vis de leurs écrits, encourage une parole qui questionne,

discute les productions et traduit, dans des termes qui appartiennent aux apprenants et sans recours contraint à un métalangage, les obstacles à l'écriture et les solutions envisageables. En outre, elle intervient dans la logique de l'alternance interactive comme une réponse à la délicate articulation entre S.F. et S.tt. qui, dans une configuration d'apprentissage plus ordinaire, est le fait de l'enseignant et se réduit souvent à une juxtaposition ne facilitant pas l'opérationnalisation des savoirs et savoir-faire. Pour que l'alternance soit profitable, il importe qu'elle soit vécue effectivement par l'élève, estime F. Ruellan, qu'elle soit donc élaborée avec le concours de la classe, à partir des questionnements inscrits dans la complexité de leur pratique. En ce sens, le M.T.D. implique aussi une redistribution des responsabilités dans la conduite du projet scriptural : le professeur n'a pas toujours la maîtrise de l'action, l'élève est en position de faire des choix concernant son écrit et de prendre l'initiative, avec l'ensemble du groupe classe, dans la définition des contenus qu'il juge nécessaires pour avancer dans son projet.

En systématisant ainsi la S.D., F. Ruellan cherche à optimiser deux exigences présentes dans un projet d'écriture mais également valables pour tout acte d'enseignement/apprentissage : assurer le passage de l'action/production à l'élaboration de savoirs impliqués dans ce faire, et dans une étape suivante, transformer ces savoirs en compétences opérationnelles.

C'est bien dans cette « *interpénétration des deux ordres d'apprentissage* » , autrement dit *« "l'entrée par le faire" centrée sur l'activité de l'élève et "l'entrée par le savoir" centrée sur les propositions structurantes de l'enseignant* » (Ruellan, cité par Schneuwly, 2005, p. 173 ») que se situe, selon Schneuwly, tout l'enjeu du projet didactique de F. Ruellan.

2.1.3. Propriétés de la séquence dans la R.e.S.

Comment est située la R.e.S. par rapport aux modèles d'apprentissage dont nous avons dégagé les traits qui nous sont apparus les plus propices à une confrontation ? Nous synthétisons dans un premier temps les préoccupations communes et poursuivons par

l'examen des lignes de partage qui distinguent la R.e.S. de la Séquence didactique des genres de l'oral et du Mode de travail didactique[56].

Le premier élément remarquable, au sens où il fonde l'identité des modèles et permet l'émergence des composantes pédagogiques et didactiques, réside dans la reconnaissance du paradigme de la durée. Ce préalable rend possible l'établissement d'ateliers de structuration, la multiplication des situations fonctionnelles ou de régulation par la verbalisation. Toute entreprise d'acquisitions de savoir-faire langagiers s'accomplit dans une temporalité autorisant les temps d'expérimentation, de remédiation, de formalisation des compétences.

Dans la R.e.S., l'option de la réécriture différée, survenant à des moments concertés de la séquence et autant que possible en interaction directe avec des phases lectorales, va permettre de se saisir de ce paradigme pour en faire un élément déterminant dans la construction et l'appropriation des objets d'enseignement. Relativement aux savoirs et savoir-faire repérés comme des objectifs spécifiques d'une séquence, il apparaît que leur traitement dans une durée rythmée par la réécriture facilite leur appropriation. D'une part, une seule proposition d'écriture est souvent l'assurance que les notions impliquées et attendues, examinées dans le temps des lectures, ne seront que partiellement ou incorrectement réinvesties. L'instauration d'un temps de retour sur le texte encourage une meilleure utilisation des savoirs et une performance accrue des procédures scripturales dans une perspective de perfectionnement des écrits. C'est la situation courante de révision/amélioration des productions.

Mais les notions auront aussi la possibilité de s'ancrer plus fortement, dès lors qu'elles sont envisagées sous un autre angle, qu'elles sont transposées dans un autre format, un autre projet d'écriture. L'appropriation des savoirs, dans une temporalité ouverte, procède alors de manière spiralaire (Astolfi, 1992/2004, pp. 144-154): il est en effet loisible de programmer une reprise des savoirs mais dans un cadre d'exploitation sensiblement différent du point de vue de la forme que prend la nouvelle élaboration textuelle ou selon un degré supérieur de complexité.

[56] Notre approche de la séquence recoupe dans une certaine mesure les cinq pôles décrits par J.-P. Astolfi (« une situation à exploiter ; une méthode à maîtriser ; une connaissance à acquérir ; un obstacle à franchir ; une production à réussir »). (1992/2004, pp. 171-181).

L'installation du projet dans une durée permet enfin de mesurer la capacité de l'élève à remobiliser des savoirs nouvellement découverts, à développer des habiletés dans leur utilisation, à opérer des transferts de procédures, plus loin à travailler l'objectivation des savoirs, ce qui peut être le signe de leur intériorisation. Dans une perspective cognitive, la durée crée un autre rapport aux apprentissages, ouvre la voie à un réinvestissement des savoirs dans des situations de production renouvelées et donc à une stabilisation dans le temps ; elle rend enfin possible le principe de la récursivité, un savoir ou savoir-faire rencontré une fois ayant bien moins de chance d'être opérationnel ou acquis que lorsqu'il est re-convoqué.

Deuxièmement, les modèles de la S.D. et du M.T.D. placent l'élève au cœur des apprentissages, l'associent étroitement à l'appropriation progressive d'un genre de l'oral dans un cas, de l'écrit dans l'autre. Dans la R.e.S., et grâce notamment au fractionnement temporel des phases d'écriture, on admet que l'investissement du sujet-scripteur n'est pas une donnée constante et invariable, immédiatement ajustée au contrat d'écriture. En instaurant une temporalité de la réécriture, on accorde une place à la maturation de l'activité scripturale en sachant que la réécriture peut ne pas être investie de façon spontanée et immédiate.

Cet état de fait a au moins deux implications directes dans la prise en considération de l'apprenant au moment de la conception de la séquence. Il est d'abord nécessaire de reconnaître une place aux savoirs et savoir-faire déjà-là de l'élève, à côté de l'apport des savoirs nouveaux. Cela peut se faire par un sondage prédictif évaluant les compétences des élèves dans le champ des notions qui seront abordées au cours de la séquence. Mais la séquence doit aussi favoriser l'émergence de compétences, mettre l'élève dans des situations d'apprentissage qui réactivent des savoirs auxquels il ne recourt pas spontanément, évidence dont J.-F. Halté force le trait en estimant que « *comme souvent lorsqu'ils s'agit de faire langagiers, les élèves-M. Jourdain savent tout sans savoir qu'ils savent* » (Halté, 1996, p. 79).

Ajoutons que l'élaboration d'une séquence implique aussi que soient prises en compte les positions de l'élève-scripteur au cours de son apprentissage. Cela signifie qu'une notion enseignée n'est pas seulement vue pour elle-même mais aussi en fonction de la situation dans laquelle sera placé l'élève, qu'il s'agisse d'une situation qui privilégie l'imprégnation ou la réflexivité ou bien encore la résolution d'un problème. Au lieu

d'entretenir une relation d'extériorité avec son écrit, comme l'y invite souvent la commande institutionnelle, l'apprenant a l'occasion d'éprouver l'écriture dans une temporalité favorisant une relation plus intériorisée, dans un cheminement fait de doutes, de reniements, de retrouvailles et de conquêtes. R. Delamotte et *al.* voient dans la dimension temporelle la condition d'un rapport durable et positif à l'écriture :

> *« si (..) nous mettons en évidence un déséquilibre entre la dimension stratégique qui consacre l'objet visé et la dimension processuelle (…) de l'acte d'écrire, il importe de réinjecter l'expérience de la durée dans le dispositif, de penser la réécriture non pas simplement comme une technique d'amélioration du texte mais comme un espace-temps où se rejouent les investissements symboliques et opératoires. C'est-à-dire de permettre l'avènement du scripteur en favorisant son autorisation. »* (2000, p. 125).

L'inscription dans la durée donne de la valeur à la production ; la dimension restrictive de commande scolaire s'estompe. C'est du temps accordé à la possibilité d'une reconnaissance par l'élève de son écrit.

Au chapitre des points de divergence entre la R.e.S. et les autres modèles, nous devons souligner que notre conceptualisation ne s'inscrit pas dans une logique socio-constructiviste aussi nettement affirmée, particulièrement si l'on se réfère aux positions défendues par F. Ruellan.

Tout d'abord, nous ne posons pas comme principe premier le constat des dysfonctionnements textuels pour mobiliser la réécriture. Cette dernière se situe moins sur le pôle de la remédiation que sur celui de la créativité, étant entendu que les fondements de l'écriture des genres textuels sont déjà en place en seconde ; la réécriture tend plutôt à devenir un processus naturel et régulier en vue d'une maîtrise par le faire de formes littéraires que la séquence de littérature a sélectionnées.

Ensuite et en dépit de tout l'intérêt que nous prêtons à la coopération à l'intérieur du groupe-classe, aux valeurs éthiques qu'elle sous-tend, nous ne tenons pas pour assuré que les activités de verbalisation métacognitive garantissent une optimisation des résultats dans l'acquisition des savoir-faire. Nous garderons d'ailleurs à l'esprit cette remarque de D.-G. Brassart quand nous nous aviserons d'examiner le rôle des écrits réflexifs dans l'activité de réécriture :

> *« Peut-être oublie-t-il (Ruellan) que les compétences rédactionnelles et textuelles sont de l'ordre des savoir-faire et des connaissances procédurales, ou stratégiques étant donné la complexité des tâches (…) et que, si leur développement-acquisition passe sans doute par une ou des phases méta-procédurales (…) et s'accompagne d'un développement*

> *métacognitif (…), les effets de cette activité « méta » ne sont pas toujours nécessairement toujours conscients ni verbalisables en un « comment j'ai fait pour… » et peuvent rester épilangagiers (…) »* (2005, p. 132).

De même, ne tenons-nous pas pour acquis que la formulation des critères de réalisation textuelle et que la découverte par les élèves des lois de fonctionnement d'un type d'écrit entraînent de façon automatique l'amélioration de la production. Cette réserve nous conduira d'ailleurs à privilégier des consignes d'écriture qui ouvrent résolument de nouveaux chantiers d'écriture et à ne pas juger pour suffisante l'analyse littéraire d'un texte modèle, pour que l'élève propose, dès le premier état, un écrit d'invention qui se conformerait aux lois précédemment énoncées.

Enfin, la séquence ne se décompose ni systématiquement en temps de production et de structuration, ni en ateliers qui traiteraient de manière simplifiée un objet d'écriture complexe. Du point de vue de la configuration générale de la séquence impliquant aspects didactique et pédagogique, on défendra plutôt l'idée que la planification n'obéit pas à un modèle unique et définitif. De nombreux facteurs – de la nature des supports étudiés à la gestion temporelle des activités – construisent la singularité de chaque séquence dont la qualité est d'être réactive. Autrement dit, la séquence envisagée dans une praxis doit être capable de s'abstraire d'une conceptualisation coupée de sa situation effective de réalisation et accepter les aménagements, les bifurcations qu'impose toute réalité d'enseignement à l'écoute de son environnement.

Cela signifie que la planification cherche surtout à intégrer des principes généraux assurant une dynamique des apprentissages, une redistribution régulière des positionnements des différents acteurs. C'est concrètement introduire des situations-problèmes, mettre en perspective les objets étudiés, les textes littéraires notamment, de manière à construire entre eux des liens problématisés, permettre le réemploi d'une notion en cours d'acquisition, ou provoquer son réinvestissement mais sous un angle d'approche différent, ou sous une forme d'utilisation perfectionnée ou complexifiée. C'est pourquoi la relation dialectique lecture/écriture détermine pour une bonne part la conception d'une R.e.S. C'est ce qu'il nous faut démontrer à présent.

2.2. Les interactions lecture/écriture

2.2.1. Pratiques intégrées de lecture/écriture : la réécriture du texte-source

Afin de traiter méthodologiquement les liens lecture/écriture, il est souvent fait appel, dans une approche courante, aux ressources de l'imitation. Cette dernière est marquée par un cloisonnement fort des activités, temporellement distinctes. La jonction procède d'une « *dépendance descendante* » (Halté, 1996, p. 63) ; il y a un rapport d'antériorité du lire sur l'écrire, l'imposition d'un modèle expert pour fixer les apprentissages de l'écriture et une élaboration scripturale dans une configuration déterminée par le texte-source. Mais J.-F. Halté reconnaît aussi qu'il serait cependant peu opératoire et cognitivement hasardeux de nier l'influence des processus d'imitation dans l'acquisition du savoir-écrire. « *Ressort de l'acquisition spontanée et naturelle, autant que l'on puisse dire, des savoir-faire* », l'imitation garantit à l'apprenant une marge d'autonomie dans tout processus d'acquisition. J.-F. Halté l'associe ainsi aux interventions de l'enseignant et juge que, si elle est « *incontrôlable dans ses fonctionnements intimes, dans ses déclenchements, dépassant sans cesse les intentions professorales, (elle) peut néanmoins être orientée dans ses objets et dans ses modalités d'applications* » (*ibid.*, p. 64).

C'est en partie pour répondre à cet impératif de guidage et de contrôle de l'activité d'imitation scripturale que l'auteur expose, dispositifs didactiques à l'appui, une conception originale d'une pratique intégrée de lecture et d'écriture. Mais c'est aussi dans le but de promouvoir un rééquilibrage dans les apprentissages qui ne fasse pas de l'enseignement de l'écriture le parent pauvre des activités en classe de français. L'écrire peut, toujours selon J.-F. Halté, ne pas avoir seulement des objectifs de maîtrise de la langue et des discours ; il entre pour une part dans une compréhension du texte-source. Dans les propositions qu'il décrit[57],

> *« l'écriture* narrative, *et non plus commentative, intervient centralement, comme un outil heuristique. En écrivant « dans », et non plus seulement, après coup, « sur », les textes d'auteur, il est attendu que l'on apprenne à lire les textes concernés tout en apprenant*

[57] Le premier atelier consiste à produire un portrait du personnage du baron, inséré dans la trame textuelle de *Candide*. Le second propose la réécriture d'une description dans le roman de J. Verne, *Le tour du monde en 80 jours.*

> *aussi à écrire de la fiction. Davantage : que l'on apprenne à lire* par *la résolution de problème d'écriture. »* (*ibid.*, p. 63).

Par problème d'écriture, il faut entendre l'approche, en situation concrète de production, de ce qui touche aux faits textuels et littéraires et aux effets de sens qu'ils engendrent. La pratique d'écriture, proche en cela des visées de la lecture analytique, interroge à sa manière un objet littéraire, sonde ses modes de composition, peut engager une enquête herméneutique. Mais, pour que cela soit, il faut trouver la voie d'une dialectisation entre la lecture et l'écriture pour éviter de se situer dans un fonctionnement applicationnel d'un modèle, laissant supposer qu'il y aurait un « *avant élaboratif* » et un « *après applicatif* ». Au contraire, l'auteur avance qu' « *en réalité l'acte d'écrire est l'acte par lequel s'élabore le modèle. Pour le dire en un mot, l'écrit de l'élève constitue sa lecture »* (*ibid.*, p. 67).

En posant l'écrit non comme un ensemble d'indices de restitution d'une lecture mais comme un processus conjoint d'écriture d'un texte cible et de lecture d'un texte-source, l'auteur fait l'hypothèse que l'écrit engendre du savoir-lire, dans une simultanéité des actions. On comprend alors mieux pourquoi les pratiques proposées figurent comme étant des « *exemples plausibles et autant que possible prometteurs, d'intégration des didactiques du lire et de l'écrire en une didactique unique de l'écrit* » (*ibid.*, p. 61). La notion d'imitation est ainsi revisitée : l'écrit ne progresse pas selon une logique de reproduction passive et asservie à un modèle, il devient une médiation active en vue de l'élaboration progressive d'un modèle. La visée scripturale subit par contrecoup une réorientation : la perfection du produit n'est pas le but recherché,

> *« l'essentiel, pour l'enseignant n'est pas que les écrits apprentis atteignent la qualité voltairienne ou vernienne : on apprendra autant, voire plus, des textes « à peu près » que des textes (trop) réussis, parce que les premiers exhiberont, en contrepoint de leurs défauts, les points de cristallisation du sens »* (*ibid.*, p. 68).

Pour permettre l'émergence du sens, des temps d'échange autour des productions sont aménagés. La pratique de l'oral, centrée sur une explicitation des choix scripturaux et leur justification en relation directe avec la compréhension du texte-source, complète le dispositif. Signalons enfin que ce dispositif peut être rapproché de celui présenté par J.-M. Privat et M.-C. Vinson (1998, pp. 243-261). Les auteurs valorisent aussi les interactions lecture/écriture comme moyen de dépasser le travers de la modélisation et de l'imitation

suiviste et conjointement de faire bouger les représentations culturelles des élèves vis-à-vis de l'œuvre littéraire.

Si nous avons choisi de reprendre ici un peu longuement les principes théoriques et les attendus didactiques du protocole analysé par J.-F. Halté, c'est parce que nous voyons là un point de rapprochement avec une des finalités de l'É.I. : reconsidérer la place de l'écriture hypertextuelle dans un processus d'acculturation littéraire et de développement des compétences de lecture, plus spécifiquement en présence d'œuvres de fiction.

2.1.2. La variante

Étant donné que le terme de réécriture désigne plus spécifiquement l'activité scripturaire et métaprocédurale de retour sur un texte existant, il est apparu nécessaire de distinguer au plan de la terminologie l'opération de réécriture de l'objet qu'elle produit. Le mot de *variante* s'est imposé pour au moins deux raisons associées, selon que l'on situe cet état textuel sur un axe chronologique du processus rédactionnel de la réécriture et selon que l'on examine les propriétés internes de cet état.

P.-M. de Biasi dans son ouvrage *La génétique des textes* (2000) distingue deux emplois du mot *variante* : dans la tradition philologique, il désigne des textes (textes B et C) présentant des ressemblances, ayant une source commune (texte A) et pouvant eux-mêmes être à l'origine d'un nouveau texte (texte D) ; dans le champ de la génétique des textes, le mot désigne les versions produites dans la phase éditoriale, à l'initiative de l'auteur ou d'un tiers, de son vivant ou post-mortem. La variante n'appartient pas à l'avant-texte, ne figure pas dans la genèse de l'œuvre, n'est donc pas requise pour l'établissement critique de son processus d'élaboration à la différence des brouillons et autres matériaux génétiques. Si, dans le domaine de la génétique des textes, ses contributions sont plus marginales, il n'en demeure pas moins que ses propriétés font d'elle un objet qui peut intéresser une didactique de l'É.I., dès lors qu'on lui reconnaît un caractère d'inachèvement, un fonctionnement sur le mode de l'emprunt, une dynamique qui produit du nouveau à partir du déjà-là.

Ces propriétés créent sans nul doute des liens entre la variante et le brouillon. Cependant, il importe de souligner aussi ce qui les différencie. D'un côté, le brouillon se situe en amont d'une production textuelle finalisée sur laquelle on ne reviendra pas dans le

meilleur des cas ; il désigne un ensemble d'opérations relevant de la planification, de la textualisation, de la révision ; il n'a pas vocation à être publié ou évalué. De l'autre côté, la variante se situe sur l'axe de production et de publication de l'écrit en un point symétriquement opposé ; elle intervient sur un texte préexistant dont elle livre un nouvel état, en fonction de contraintes externes ou en réponse à un projet interne de perfectionnement. Cela nous conduit à poser que la variante se définit comme la reprise-modification d'un texte-source, qu'en conséquence elle est une production dépendante, inscrite dans un processus. Nécessairement contextualisée, elle relève d'une procédure intertextuelle dans laquelle elle remplit la fonction d'hypertexte vis-à-vis de l'hypotexte que représente le texte-source.

Outre cette relation d'antériorité qui conditionne sa lecture par rapport à ce qui précède, la variante a aussi la particularité d'être l'avant-texte d'un texte hypothétique, si la décision est prise d'une nouvelle textualisation. Elle est ainsi *un texte ouvert à deux battants*, tourné d'une part vers ce qui en constitue l'origine et d'autre part vers de possibles engendrements. Mais dans le même temps, la variante, en tant que production accomplie et publiable, a la propriété d'être suffisante en soi, satisfaisante au regard d'un contrat scriptural clairement défini[58].

Cette double qualité en fait un objet didactique particulièrement intéressant à la fois dans une perspective praxéologique et littéraire. Son caractère autonome, le fait qu'elle puisse être extraite d'une chaîne de réécriture lui confère un statut de texte évaluable et partageable par une communauté de lecteurs. Une R.e.S. peut ainsi aisément intercaler des lectures entre les productions, rappeler de cette façon la valeur pragmatique de l'écrit réalisé et le cas échéant provoquer une réécriture légitimée, justifiée par des lecteurs réels. Par ailleurs, dans une approche écologique de la réécriture, on estimera aussi cette valeur d'écrit achevé, à l'inverse du brouillon, et qui facilite la gestion pédagogique de l'entreprise, la chaîne des réécritures pouvant être interrompue sans que cela porte préjudice à l'intérêt et à la valeur formative des états finalisés.

[58] La variante partage avec le brouillon ce statut évolutif ; en effet, « *au moment où l'écrivain écrit, le brouillon n'est pas un brouillon, c'est une rédaction en cours, il ne devient brouillon qu'à partir du moment où il se trouve repris par une autre version, qui le remplace ou peut rester concurrente.* » (Herschberg Pierrot, 2005, p. 42).

L'autre aspect touche à l'essence du texte littéraire, lequel n'est pas définitivement achevé en raison d'un quelconque degré absolu de perfection atteint mais parce que des facteurs extérieurs interrompent le processus potentiellement infini de la réécriture : motif économique telle que la contrainte éditoriale, motif psycho-affectif tel que le vertige de l'auteur décidant pour se sauver de mettre un point final à l'entreprise.

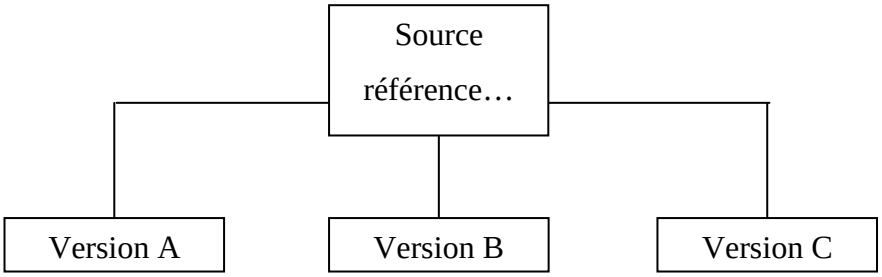
A. Grésillon ne retient pas le terme de variante, pas plus que ceux de correction et de repentir pour décrire les phénomènes de genèse du texte. La raison en est que ces mots sont porteurs d'une appréciation, quand la neutralité doit au contraire être de mise dans la description et l'analyse des faits langagiers générés par une réécriture. Après avoir rejeté le terme de correction, elle dit avoir le « *même souci pour le terme de variante, qui est importé du domaine des éditions critiques des textes littéraires et qui, généralement, implique un modèle meilleur : on suppose un « vrai » texte par rapport auquel on admet d'autres manières de dire, les variantes, mais il y a, là encore, évaluation* » (2004, p. 10). En 1983, dans une réflexion sur la terminologie propre à la génétique textuelle, A. Grésillon et J.-L. Lebrave font déjà état de réserves similaires à l'égard du terme de « variante » mais le conservent tout de même, en raison, manifestement, de son empreinte tenace dans les usages :

> le terme de variante *« risque de faire croire à l'existence d'un texte de référence, doté d'une vie indépendante et faisant autorité, par rapport auquel la variante serait par nature de médiocre importance. Toutefois, ce terme a survécu à toutes les tentatives pour l'éliminer de l'usage manuscriptologique. Aussi le conserverons-nous en l'enfermant dans une définition précise : nous appellerons variante tout ce qui change à un moment quelconque de l'avant-texte, du premier jet aux épreuves et aux éditions successives, et nous poserons que toute variante est signifiante. » (1983, p. 8).*

Là où le domaine de la critique établit effectivement une hiérarchie entre texte édité faisant autorité et variante qui ne vise souvent que des portions limitées du texte et n'occasionne dans la plupart des cas que des aménagements sans conséquence majeure au plan de la signification de l'œuvre, nous posons plutôt que la variante, dans la conception didactique qui est la nôtre, peut opérer de très significatives modifications sémantiques, textuelles ou discursives, sans pour autant faire valoir une qualité supérieure de réalisation.

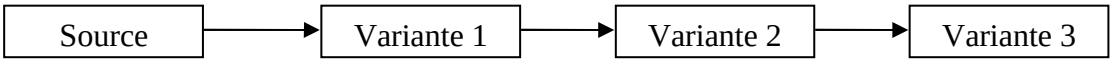
Une autre distinction a été faite, cette fois entre le terme de « version » et celui de « variante ». Dans le premier cas, le mot désigne le traitement singulier d'une donnée

factuelle ou idéelle qui peut être à l'origine de plusieurs versions, sans que ces dernières n'entretiennent d'autre lien que la source qui les féconde. Chacune des versions peut être produite dans un temps simultané par des auteurs différents en toute indépendance vis-à-vis de la version latérale. Schématiquement, cela peut être reproduit de la façon suivante :



Distribution des versions par rapport à un hypotexte

Alors que les versions sont liées à une référence commune, les variantes en revanche sont solidaires les unes des autres et sont déterminées par des principes d'antériorité et de successivité. Il y a passage d'un état à un autre, au cours d'une durée comme le suggère le terme de « variation ». Nous avons donc affaire à une schématisation horizontale qui montre bien que la multiplication des variantes nous éloigne mécaniquement de la source originelle, contrairement à ce que traduit une mise en espace de l'idée de version. À partir du moment où chaque texte est considéré comme un système, Cesare Segre souligne à juste titre que « *les textes suivants peuvent apparaître comme l'effet de poussées présentes dans les textes précédents, tandis que ceux-ci contiennent à leur tour des poussées dont les textes suivants seront le résultat* » (1995, p. 29).



Distribution des variantes par rapport à un hypotexte

2.1.3. La production d'un premier état

La variante est élaborée en référence à un premier état d'écriture. Seuil du processus scriptural, celui-ci constitue un matériau de base et un objet de premier ordre à partir duquel la R.e.S. peut définir des orientations en terme d'objectifs de réécriture et de

stratégies d'accompagnement pédagogique. Il livre des indications précieuses relatives au niveau moyen des performances rédactionnelles accomplies par un groupe-classe, à la manière dont est exploitée une consigne d'écriture et à la représentation que se font les scripteurs de l'objet à réaliser. Il informe en outre des savoirs et savoir-faire que les scripteurs ont à leur disposition au moment d'aborder une nouvelle problématique textuelle et, le cas échéant, du degré de pénétration dans les écrits premiers des connaissances qui auront pu être élaborées dans le temps des lectures.

Pour situer l'importance du premier état rédactionnel dans la R.e.S., nous retiendrons deux angles d'approche ordonnés comme suit. Nous procédons tout d'abord rapidement à une sélection de propriétés récurrentes de cet écrit permettant de mieux cerner les procédures cognitivo-langagières fréquemment déployées par les sujets scripteurs. Nous examinons ensuite la valeur de ce type d'écrit en référence à la notion de stéréotypie dont les caractéristiques, énoncées notamment dans l'ouvrage de référence de J.-L. Dufays (1994) nous sont apparues particulièrement pertinentes et transférables, dans le cadre d'une analyse de ces productions d'écrits.

Au plan des opérations scripturales mises en œuvre par le premier état, nous observons que l'activité rédactionnelle donne surtout la priorité à la sélection des idées, à l'invention, puis dans un ordre décroissant d'importance à la mise en mots et à la révision. Cette répartition hiérarchisée des tâches conforte à notre avis certaines observations de la psychologie cognitive, relayées entre autres par M. Fayol et que nous avons évoquées précédemment (cf. chap. V). Si la notion de surcharge cognitive peut fournir un premier élément d'explication à ce phénomène (Fayol, 1995, Fayol et Schneuwly, 1987), nous préférons toutefois mettre l'accent sur la présence de trois facteurs déterminants et souvent associés dans la réalisation de la tâche.

Le temps de l'élaboration de l'écrit est tout d'abord marqué par une surdétermination thématico-référentielle, c'est-à-dire par la persistance d'une idéologie de l'expression, critiquée par J. Ricardou (1978, 1989). Que la production d'un apprenti-scripteur, fût-il en classe de lycée, soit dominée moins par sa facture de réalisation que par des contenus idéels ou factuels, constitue une donnée d'évidence avec laquelle il importe de travailler, et que l'on aurait tort de chercher à désarmer. Cette propension à se centrer sur les données référentielles se combine avec ce que S. Maingain et J.-L. Dufays nomment

l' « *usage participatif* », c'est-à-dire une approche de l'écriture en tant qu'elle sert l' « *expression des affects* », une écriture dominée par des représentations spontanées. Les auteurs explicitent ce rapport à l'écriture en avançant que « *le scripteur est agi tant par la langue que par l'événement, il épanche son moi sans tenter de l'objectiver* » (2001, p. 20).

Il s'ensuit de cette priorité donnée à l'écrit que les opérations consacrées à la formalisation et à la révision apparaissent tendanciellement minorées. La planification textuelle reproduit de près l'ordre d'apparition des idées ; le retour sur le texte accompagné le cas échéant de corrections de surface ou d'opérations d'effacement, d'ajout ou de substitution au niveau lexical ou intra-phrastique, n'attente pas à l'ordonnancement initial, posé dans un premier état du texte.

Le second aspect qui caractérise ces premiers états, et que nous examinons à présent, a la particularité de susciter des jugements d'opinion profondément hostiles à toute forme de création verbale dans l'enceinte du lycée. C'est ainsi que H. Mitterand, très critique à l'égard de la réforme de l'enseignement des lettres au lycée, affirme dans sa « radiographie des programmes » que la séparation des espaces était la première garantie d'un enseignement de qualité. Cela s'exprime dans ces termes : « *Encore la plupart des élèves les mieux formés et les plus talentueux comprendront-ils qu'il y a temps et lieu pour tout : au lycée pour la réflexion et la rédaction critiques, et hors des classes pour la libre création verbale* » (Mitterand, 2005, p. 44). Ce jugement, visant à ostraciser ce que chacun aura reconnu comme étant l'É.I., est soutenu par l'idée, discutable de notre point de vue, que l'É.I. n'est qu'une activité ludique, sans fondement autre que le plaisir d'écrire et ne débouchant sur aucun apprentissage sérieux :

> *« Il paraît que ces exercices amusent les classes, ou certaines classes. On peut toujours en effet « s'amuser » par exemple à gratifier Nana d'une fille, qui entrera dans la même carrière que sa maman… ou à « réécrire » le dénouement du* Rouge et le Noir *en épargnant à Julien Sorel la guillotine… Mais on trouvera deux cas de figure probables : la majorité des élèves ahanera sur un tissu de maladresses et de platitudes, et quelques élèves effectivement doués pour « l'invention » et « l'écriture » pourront s'offrir au bac une note magnifique sans s'être jamais préoccupés des « perspectives », ni des « objets » d'étude… » (ibid.).*

Le constat d'une médiocrité incurable à laquelle échapperaient les nantis de la langue suffit à disqualifier toute pratique d'imitation, au prétexte qu'elle emporte avec elle la

dignité des œuvres littéraires dont elle s'inspire dans une idéologie d'égalisation des valeurs esthétiques et morales, que l'on entretient l'illusion mensongère d'une valeur littéraire du texte de l'élève, ou encore que le ludique investit l'espace du savoir dont la dissertation constituerait encore le rempart. Le reproche fait à l'É.I. d'accumuler, pour reprendre l'expression de H. Mitterand, « *un tissu de maladresses et de platitudes* », aux antipodes de ce que devrait être une création originale mérite justement qu'on s'y arrête. En effet, nous reconnaissons pour notre part, derrière le motif de la condamnation mais débarrassé cette fois d'une vaine stigmatisation, la notion de stéréotype.

Dans le prolongement des théories de la lecture et des travaux sur les notions de « stéréotypie » et du « cliché » de Ruth Amossy (1982, 1991), d'Anne Herschberg Pierrot (1979, 1980, 1988), de Laurent Jenny (1972), J.-L. Dufays développe une réflexion sur la réception du texte littéraire en partant de l'hypothèse que « *lire, c'est avant tout manipuler des stéréotypes* » (1994, p. 14). Par cette prise de position, il prend à rebours une opinion fortement ancrée dans les esprits se traduisant par l'idée que

> *« la reproduction de stéréotypes apparaît comme le péché mortel, le signe flagrant du manque d'inspiration ou de la paresse. (…) Si le bon écrivain est celui qui se garde de sacrifier aux formes conventionnelles, le bon lecteur est celui qui sait s'abstenir de projeter ses stéréotypes sur le texte et résister aux charmes envoûtants des représentations convenues. »* (*ibid.*, p. 8).

En déplaçant l'argument dans le champ de la production des textes en situation scolaire, nous pourrions dans une certaine mesure paraphraser la thèse de l'auteur en affirmant qu'*écrire, c'est avant tout manipuler des stéréotypes* et que « *non contents d'être garants de la stabilité du sens et de la lisibilité des textes, les stéréotypes (sont) les premiers outils de la (production) de sens.* » (*ibid.*, p. 12).

Ce transfert dans le champ de la didactique de l'écriture a d'ailleurs été opéré par l'auteur en collaboration avec Bernadette Kervyn (2003). Les auteurs exposent et analysent un dispositif permettant de travailler le stéréotype dans des productions écrites d'élèves des filières générale et technique de l'enseignement en Belgique. L'activité a été proposée à quatre classes appartenant à des niveaux de scolarité et à des catégories socio-culturelles différentes, « *représentant les unes un milieu plutôt favorisé où le français constitue la langue maternelle du plus grand nombre, et les autres, un milieu plus populaire où le français est plutôt une langue seconde pour la majorité des élèves* » (2003, p. 209).

L'hypothèse de départ est que l'emploi des stéréotypes et la relation que le scripteur entretient avec ces mêmes stéréotypes constituent des indices d'une plus ou moins grande habileté rédactionnelle. Selon eux, la performance de l'écrit peut être améliorée dès lors que le scripteur a du stéréotype une utilisation plus consciente que spontanée. Il s'agit alors de créer les conditions pour que l'élève soit en mesure d' « *osciller entre les deux postures* » (*ibid.*, p. 217) : d'une part, celle qui relève de « *représentations spontanées* » (*ibid.*) et d'un exercice non distancié du langage et de ses codes ; d'autre part celle qui sollicite plutôt des « *représentations interrogées* » (*ibid.*) et un maniement de la langue plus réflexif. Nous ne sommes pas dans une stratégie d'évincement du stéréotype mais au contraire dans une perspective de son exhaussement pour en faire justement une force, un atout dans l'amélioration des productions écrites. Le stéréotype en soi ne détermine pas la valeur de la production, dans un sens ou dans l'autre, ce sont les modalités de son énonciation qui orientent favorablement ou non sa réception. Tout dépendrait en somme de la mise en situation discursive du stéréotype et des marques énonciatives qui signalent une conscience alertée de celui qui le produit.

Cette distinction de l'énonciateur placé dans une tension entre investissement scriptural naïf et investissement scriptural distancié débouche alors presque naturellement sur une caractérisation de l'écriture en fonction de ce rapport au stéréotype. L'apprentissage de ce statut ambivalent assurerait, toujours selon B. Kervyn et J.-L. Dufays, les conditions d'un « *continuum entre l'écriture dite « ordinaire » (qui se signalerait par l'emploi innocent des stéréotypes) et l'écriture « littéraire » (qui se définirait plutôt par la subversion des stéréotypes)* » (*ibid.*).

Après la lecture des textes permettant de faire émerger la notion de stéréotype, d'en caractériser les différentes formes (lexicale, structurelle, idéologique), le dispositif didactique propose en outre des activités de production dont l'enjeu est de montrer l'ambivalence de la stéréotypie, entre son activation assumée dès qu'il s'agit de se conformer à des codes d'écriture et les atteintes subversives qu'elle peut subir, par exemple dans une réalisation parodique.

En dehors de l'intérêt que revêt la démarche progressive de conscientisation de certains fonctionnements dans l'ordre de l'écrit, nous retenons de l'examen auquel sont soumises les productions, un lien inattendu pour qui serait tenté de voir dans l'usage du stéréotype le signe d'une faible maîtrise de la communication écrite. Les auteurs relèvent ainsi que

> *« cet usage des clichés est particulièrement net chez les élèves qui font preuve d'aisance dans le maniement du récit et qui recourent spontanément à la description, ce qui tend à confirmer (l)'hypothèse selon laquelle l'usage du stéréotype est d'abord* le signe d'un apprentissage déjà intégré. *À l'inverse, l'absence de clichés langagiers chez les élèves du technique va de pair avec une écriture qui privilégie la parataxe et la simple succession d'actions. »* (*ibid.,* p. 210).

L'approche des activités rédactionnelles par la production de textes développant un ensemble hétérogène de stéréotypes, et doublée d'une situation réflexive au cours de laquelle les scripteurs commentent leurs choix d'écriture, évaluent leur degré d'originalité, s'apparente sensiblement à la démarche adoptée dans la R.e.S.. D'une part, en couplant ainsi production et métadiscours, elle multiplie et croise des informations qui rendent compte de la situation d'une classe vis-à-vis d'une notion problématisée, à l'ouverture d'un projet d'enseignement. La notion d'évaluation prédictive joue ici pleinement son rôle. D'autre part, du point de vue de l'implication du sujet-scripteur et de son adhésion au projet, on peut soutenir avec les auteurs que « *ce travail développera chez les élèves une meilleure appétence et une meilleure perception du sens des apprentissages dans la mesure où il amènera à traiter explicitement leur déjà-là à travers les stéréotypes qui en sont la part la plus visible, la plus partagée et la plus sujette à discussions* » (*ibid.*, p. 214).

Le stéréotype représente donc un outil à retenir dans une démarche de reconnaissance des compétences scripturales des élèves, à travers notamment l'observation et l'analyse de leurs productions. Qu'est-ce que la rédaction spontanée d'un premier état textuel, avant même que ne soit enclenché un processus d'acquisition de savoir et de savoir-faire, révèle de l'utilisation des stéréotypes textuel, générique, axiologique ? Peut-on dégager de ce recueil de données un socle commun de représentations qui font consensus au sein d'une communauté de scripteurs, autour d'un même objet d'écriture ?

Cependant, dans cette réalité hétérogène que recouvre le terme de stéréotype (Dufays, 1994, pp. 51-58), nous n'attachons pas la même importance à l'ensemble des phénomènes listés par J.-L. Dufays. Parce que la R.e.S. vise au premier chef une reconfiguration globale, nous privilégions ce que l'auteur nomme

> *« les schèmes séquentiels préconçus, qu'ils soient ponctuels (la scène de la rencontre dans une histoire d'amour), généraux (le récit courtois, le conte de fées) ou génériques (le schéma Exposition – Complication – Résolution dans le récit) » (ibid.,* p. 8, (ailleurs regroupés sous la notion de) *« codes de* dispositio *(niveau thématico-narratif) » (en*

> *distinction des) « codes* d'elocutio *(niveau linguistique et stylistique) » et «* de dispositio *(niveau actantiel et idéologique). »* (*ibid.*, p. 11).

Dans la prédominance actuelle du genre, et en accord avec notre choix de lui donner sa place et rien que sa place dans l'enseignement de la littérature au lycée, on sera donc attentif à ces « *codes littéraires* » que J.-L. Dufays répartit en « *codes architextuels* » et en « *codes intertextuels* », les premiers formant la galaxie des « *stéréotypies, conventions propres aux différents types, genres et sous-genres discursifs »*, les seconds désignant *« les systèmes de références (qui) sont les textes particuliers que le lecteur connaît* » (1994, p. 67).

C'est au plan de la forme que nous nous intéressons, étant donné que nous estimons ce niveau de la production plus à même de faire l'objet de formalisations collectives de réécriture et d'une objectivation plus serrée des indices de stéréotypie. Cela ne signifie pas que nous nous en tenons à une procédure formelle de mise en travail de la stéréotypie, bien au contraire, et nous verrons avec la notion d' « émergence », puis à travers l'étude des protocoles de la R.e.S., que les dimensions sémantiques, idéologiques et esthétiques du stéréotype peuvent aussi être affectées par la réécriture mais de façon incidente, collatérale, la révision de la structure entraînant avec elle des aménagements dans une amplitude plus ou moins élevée. Un des enjeux de la R.e.S. est donc de permettre à l'élève de prendre position par rapport à ces phénomènes de stéréotypie dont on aura pu dégager le caractère collectif, de développer un parcours singulier à partir de ce qui aura été reconnu comme communément partagé. Pour établir un parallèle, c'est aussi la mission que Christian Poslaniec assigne aux ateliers d'écriture : contrairement à l'écrivain qui joue du stéréotype pour le contrarier, le dépasser, le renouveler, l'apprenti-scripteur est mis en situation de maîtriser les stéréotypes, ce qui conduit à affirmer qu' « *un atelier d'écriture est moins une séquence créative qu'une occasion d'apprentissage du texte littéraire* » (2003-2004, p. 88).

Quand l'élève arrive au lycée, il a déjà rencontré et pratiqué de nombreuses formes textuelles ; il est ainsi capable de produire un bref récit, une description, un dialogue. Les genres littéraires de la lettre, du portrait ou encore de la fable ne lui sont pas non plus étrangers. L'élève dispose d'un capital de formes plus ou moins stabilisées, plus ou moins opératoires. Atout et entrave ; atout car les acquis peuvent constituer des points d'ancrage

dynamisants pour poursuivre plus avant la maîtrise d'une catégorie générique ; entrave si un étayage didactique n'intervient pas pour remettre en question ces premiers échafaudages notionnels. Car la variante n'a de sens que si l'élève perçoit clairement sa nécessité, s'il comprend qu'un retour sur son texte est une avancée dans la compréhension en acte d'une composante du discours littéraire.

Ceci doit être pris en considération. En effet, les acquisitions de nouvelles procédures d'écriture sont mieux assurées dans un projet à l'intérieur duquel l'expression des compétences du scripteur a été rendue possible. Il serait erroné de supposer que les acquisitions en écriture se font par empilement de notions, sans souci de créer le lien entre l'acquis et le nouveau. Il nous semble en revanche important de donner la possibilité au scripteur d'évaluer son propre cheminement dans un apprentissage à partir de ce qu'il est capable de produire, sans que nécessairement des savoirs nouveaux soient immédiatement l'objet d'un réinvestissement et fassent d'une certaine manière écran. Pour accéder à un nouveau palier de connaissance, il est nécessaire de quitter le précédent car apprendre, c'est aussi se déprendre de quelque chose pour conquérir un nouveau savoir.

Quand la réécriture intervient, cela s'effectue dans le sens d'une déstabilisation du connu, c'est-à-dire du matériau hétérogène qui constitue son écrit et qu'il est en mesure de mobiliser de manière spontanée. Elle met en contact un savoir scriptural avec de nouvelles composantes de l'écriture qui auront été construites au cours de la R.e.S.. Cet objectif n'est cependant pas le seul. Il advient aussi que de manière spiralaire, la réécriture permet l'émergence de compétences rédactionnelles en état de veille, que la réalisation du premier état n'a pas mobilisées. En ce sens, la réécriture peut être assimilée à *une archéologie de l'écriture*, à une re-découverte d'un savoir ignoré de l'élève et pourtant partiellement intégré.

2.1.4. La notion d'émergence

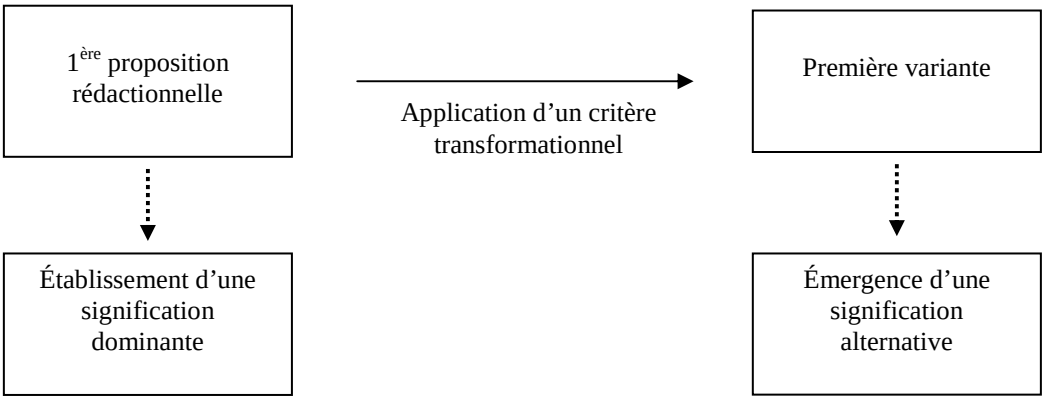
Proposer l'établissement de variantes successives, chacune d'entre elles impulsée par une consigne de remaniement, pourrait déjà avoir l'avantage de développer les habiletés discursives du sujet-scripteur, de travailler dans une continuité des apprentissages scripturaux, et de faire progresser l'idée que la réalisation d'un écrit de nature littéraire excède l'expression d'un contenu, lequel peut emprunter des voies langagières ramifiées.

Seulement, il nous apparaît que le chemin ne serait qu'à moitié parcouru, dès lors qu'une activité linguistique ne rencontre pas une attention à la signification, aux caractères sémantiques de tout écrit. Adopter un processus de réécriture ne se résume pas à l'application mécaniste de formes textuelles et discursives dont on ne tirerait aucune implication dans l'ordre du dit. La réécriture ne travaille pas au maintien d'une stricte équivalence sémantique entre deux états textuels. Son objet est de faire courir au sens la chance d'un redéploiement qui affectera aussi la réception du texte. Hormis le fait que nous ayons d'un côté des textes achevés et de l'autre des brouillons, on retiendra que ce positionnement dans l'enseignement/apprentissage de l'É.I. rejoint certains fondements de la critique génétique, ainsi que le rappellent J.-L. Chiss et J. David :

> *« L'étude des variantes d'écriture révèle tout à la fois une action sur le sens et les formes de ce sens, sur les intentions de l'auteur et les procédés linguistiques qu'il déploie, sur les effets de réception et les opérations discursives appliquées. Tous les niveaux de (re)formulation du texte sont ainsi inscrits dans les ratures des brouillons (…) la dichotomie langue/littérature doit alors être dépassée pour montrer en quoi l'ajout d'un terme, le remplacement d'un syntagme ou le déplacement d'un paragraphe correspondent certes à des manipulations linguistiques, mais agissent sur le fonctionnement même du texte comme discours, sur sa systématicité et sa spécificité qu'elle soit littéraire ou non »* (1999, p. 53).

C'est dans la fabrique de la réécriture, dans le temps de la reconfiguration textuelle que peut survenir une orientation nouvelle de la signification, une redistribution des informations textuelles sur une nouvelle échelle de valeur et d'importance. C'est cet événement textuel que nous nommons *émergence*, du fait de son principe d'immanence. Il y a émergence parce qu'il se produit un remembrement textuel en vertu de l'application d'une nouvelle procédure d'écriture, d'un nouveau critère de textualisation : transposition d'un énoncé monologique sous la forme d'un dialogue, adoption d'un nouveau statut énonciatif du discours narratif, nouveau dessin temporel de la narration, déplacement du point de vue dans le portrait ou encore renforcement du commentaire dans le récit.

L'écart entre la version précédente et la variante va alors se situer à un double niveau : au niveau de l'énoncé avec les glissements d'ordre générique, énonciatif, compositionnel et au niveau de la signification du discours ; quelque chose de neuf survient, émerge des opérations de recomposition textuelle.



Le processus d'émergence d'une signification alternative

La notion d'émergence nous amène à considérer la variante selon deux modalités d'évaluation : une première modalité référant à ce qui enclenche la réécriture, c'est-à-dire le plus souvent à la consigne de réécriture ; une deuxième modalité s'intéressant à ce que la consigne de réécriture fait émerger de nouveau dans la signification de la variante. En établissant cette distinction et en accordant une place centrale à la notion d'émergence, on introduit aussi plusieurs discriminations évaluatives au premier rang desquelles on retiendra les couples objectivation/subjectivation, collectif/singularité.

Les premiers termes de chaque couple, « objectivation » et « collectif », sont à corréler à la composante « application » de la réécriture. Il y a objectivation des modifications opérées sur le texte initial qui prennent en compte la consigne. Que ce soit au plan de l'énoncé, de l'énonciation, de la référence, la variante doit présenter les transformations introduites par une consigne. Par ailleurs, la consigne de réécriture s'adresse, de façon générale à l'ensemble des élèves-scripteurs. À ce stade, il n'y a pas nécessairement différenciation des consignes. La notion de « collectif » s'applique donc à cette phase.

En revanche, le pôle de l'émergence sollicite davantage la part de subjectivité liée à la transformation : un même critère transformationnel occasionne des reconfigurations plus ou moins conséquentes, multiples et variées selon les scripteurs. Au-delà du traitement formel et objectivable de la consigne, il y a cette part irréductible de la fécondité de la reconfiguration au plan de l'émergence de nouvelles unités de signification, qui fera la valeur singulière de telle ou telle production.

2.1.5. La contextualisation des variantes

La R.e.S. est soumise à toute une série de variables qui interdit toute tentative de réification du modèle, ce qui au demeurant apparaîtrait contre-productif. En tant que système de production de textes articulé à un ensemble de lectures et d'analyses littéraires, dans des situations scolaires toujours singulières et spécifiques, la R.e.S. doit garder toute sa souplesse d'intervention. Cela signifie qu'elle doit concilier deux exigences potentiellement conflictuelles : d'une part, une vision planifiée de la séquence ou du projet, d'autre part, un mode de fonctionnement pragmatique prenant en compte le degré de coopération des élèves, l'évaluation des compétences d'un groupe classe, l'anticipation empirique des performances réalisables par la classe, la pertinence pédagogique d'une réécriture multipliée.

La notion d'ajustement d'un modèle didactique aux contraintes écologiques de son exercice constitue une variable essentielle de la professionnalité de l'enseignant ; elle rappelle par ailleurs que la R.e.S. ne forme pas une entité didactique abstraite ou un concept centré exclusivement sur une transposition des savoirs indifférente à ce qui se joue dans le cercle des agents, élèves et professeurs.

Ceci étant et à partir des expérimentations qu'il nous a été possible de conduire, nous sommes en mesure de décrire des types de contextualisation de la variante. Par contextualisation, nous entendons un principe de construction de la R.e.S. qui organise les différentes situations d'apprentissage impliquées dans un projet scriptural. La variante est par définition dépendante d'une production antérieure et soumise à un programme de réalisation qui peut prendre la forme d'une consigne ou d'injonctions plus ou moins explicitées, plus ou moins négociées émanant de l'auteur lui-même ou de tiers-lecteurs. Elle doit donc figurer dans un schéma organisationnel qui spécifie son positionnement et son projet de réécriture.

Nous pouvons, au stade où nous sommes de notre recherche, différencier deux modèles de contextualisation de la variante qui partagent cependant plusieurs principes que nous avons pu évoquer précédemment et que nous synthétisons ici.

L'erreur ne constitue pas toujours une condition première de la réécriture. Cela implique que la contextualisation des variantes n'est pas intrinsèquement motivée par une

dynamique d'amélioration des productions, au sens où la réécriture servirait à corriger des dysfonctionnements à des niveaux variés de la textualisation et à assurer une conformité de l'écrit vis-à-vis de codes et de normes en relation avec le genre discursif convoqué.

Toute réécriture est dérivée d'une proposition externe. À partir de là, l'auteur de la production n'est pas mis en situation d'évaluer seul son propre écrit, de juger de la nature et de la puissance de la réécriture à engager. On constate en effet souvent une difficulté à repérer l'erreur, à adopter une conduite scripturale en conséquence ; il y a aussi à prendre en considération la force d'inertie chez le scripteur, le travail de révision de son écrit étant un geste qui nécessite prise de distance, recul critique, capacité à s'auto-évaluer, à reconsidérer sa production au regard de la consigne initiale, à prendre le risque d'un remaniement du texte sans être assuré d'une meilleure réussite. C'est donc une activité coûteuse ; or la pratique ordinaire de l'écrit chez les élèves relève dans bien des situations scolaires de l'économie (de temps, d'investissement…).

Si l'impulsion de la réécriture peut être assimilée à une commande, sa réalisation laisse cependant au scripteur une large autonomie dans son travail de reconfiguration textuelle.

2.1.5.1. Une contextualisation homo-textuelle

Dans cette première configuration de la R.e.S., les opérations de réécriture sont délimitées par le cadre textuel et son identité générique, lesquels sont fixés dès la rédaction du premier état. Les transformations ne remettent pas en question l'appartenance du premier état à une catégorie générique ou typologique. Ces critères demeurent stables, comme l'est aussi le contenu sémantico-référentiel posé initialement. Autrement dit, la consigne de réécriture ne préjuge pas de la valeur de l'énoncé, de son potentiel de créativité et de la qualité du monde représenté. Si tel était le cas, nous nous orienterions vers une individualisation du processus de la réécriture, chaque production étant alors située sur une échelle de qualité dont il faudrait négocier et justifier les paramètres toujours complexes et hétérogènes, quand il s'agit de l'évaluation d'une production scripturale mais aussi nécessairement arbitraires dans la mesure où ils sont sélectifs et définis sous l'influence d'une norme ou d'un idéal de réalisation attendus par l'enseignant. L'intervention se traduit par des opérations internes d'ordre énonciatif, prédicatif,

syntaxique ; elle affecte donc les différentes dimensions de la mise en texte sans perturber cependant le cadre générique et les données de base du sujet de l'énoncé.

Elle est soit motivée par une demande magistrale explicite qui porte, par exemple, sur le traitement de la voix narrative (passage de la 1ère à la 3ème personne et inversement), sur la gestion de la chronologie des actions, de l'exposition narrative des événements narrés ou encore sur la greffe de segments descriptifs, conversationnels. Les possibilités sont nombreuses mais elles n'ont pas toutes la même puissance de transformation ; certaines peuvent n'affecter que de façon minimale et locale le texte-source, d'autres impliquent des modifications subséquentes de plus large étendue et peuvent alors marquer en profondeur la signification du texte premier.

Soit, l'intervention est justifiée par des considérations internes à la production initiale. Des défaillances sont repérées : non-conformité du texte aux codes génériques, non exploitation d'une problématique littéraire examinée en lecture, non respect de tout ou partie de la consigne. Ses défaillances peuvent être conséquentes, signes d'une difficulté à traduire, reproduire scripturalement des analyses lectorales. Mais il se trouve aussi que les dysfonctionnements soient plutôt le signe d'une sous-exploitation des règles d'écriture. L'activation de tel ou tel code est manifeste tout en demeurant minimale : une systématisation plus soutenue peut alors se révéler nécessaire.

La motivation de la réécriture homo-textuelle repose ainsi sur plusieurs logiques, susceptibles d'être combinées : on vise le rétablissement du contrat assigné initialement par la consigne ou une performance accrue ou bien encore une adaptation intratextuelle qui se propose d'expérimenter un mode d'exposition alternatif.

2.1.5.2. Une contextualisation hétéro-textuelle ou transtextuelle

Autre mode de retour sur le texte et de prolongement de l'expérience scripturale, la transtextualité implique un changement dans l'ordre le plus souvent de la généricité ou de la discursivité. La décision de réécriture appartient à l'enseignant. Il peut, dans un projet de séquence littéraire, recourir à une série de transpositions qui illustreront les différentes scénographies possibles d'un même genre (cf. l'exemple de la fable, 3ème partie, chap. IX). Il peut aussi proposer la production d'un texte non marqué génériquement et inviter

ensuite les scripteurs à transposer ce premier écrit dans une forme littéraire étudiée parallèlement en lecture[59].

L'opération est à rapprocher de l'adaptation telle qu'elle est définie par G.-D. Farcy (1993), et A. Petitjean (2005b). En effet, on considère qu'est engagée une procédure d'adaptation dès l'instant où l'objet texte passe d'un état à un autre, d'une forme à une autre, d'un genre à un autre, en subissant des modifications de grandeur variable. G.-D. Farcy recense plusieurs opérations : l'action de transformer commande des atteintes plus ou moins conséquentes du texte originaire ; celle de préserver impose des égards vis-à-vis de celui-ci : la préservation de certaines composantes textuelles est impérative pour demeurer dans le cadre de l'adaptation. L'action de transposer est gouvernée par l'actualisation de nouvelles propriétés textuelles. Chacune de ces actions exerce une série de pressions tendanciellement conflictuelles sur la réécriture, exige de la part du scripteur des négociations avisées et fait de l'adaptation une pratique délicate à gérer. L'élève trouve dans les textes modèles les ressources d'une réécriture transtextuelle. La consigne, aussi, a un rôle capital à jouer dans la délimitation de la transposition ; toutefois, elle ne peut expliciter toutes les opérations intervenant de façon incidente.

Fixer pour objectif une transposition générique (du roman au théâtre par exemple) ne déroule pas toutes les actualisations possibles ou nécessaires : il en est de contraintes (le changement de mode énonciatif dans l'opposition « énonciation diégétique » vs « énonciation mimétique »), comme il en est d'optionnelles, qu'il revient au scripteur d'apprécier (conservation ou non de tel ou tel élément de la diégèse, maintien ou non de l'intention communicationnelle, adoption de formes stylistiques différentes…) (Petitjean,

[59] Nous renvoyons ici à l'écriture du portrait (cf 3ème partie, chap. VII) pour laquelle le contexte de production n'est pas précisé dans un premier temps. Ce n'est que dans une phase de réécriture que l'on définit les caractères de la scène générique, dans ce cas précis, ceux du roman. Un travail similaire peut être envisagé dans la perspective de l'appropriation par l'écriture des formes littéraires de l'argumentation. Une première consigne rédactionnelle propose le sujet du discours sans que soit imposé un contexte de communication. Exemple : « *Rédigez un texte sur votre conception du bonheur* ». La lecture du *Discours sur le bonheur* de Mme du Châtelet permet ensuite de découvrir certaines des particularités discursives de l'essai (notamment la gestion des voix énonciatives, l'usage du ON, l'insertion du discours de la doxa, la composition raisonnée de l'argumentaire à travers l'emploi de la concession, de la réfutation, etc.). Ces savoir-écrire mis au jour lors de l'analyse du texte (res)source permettent ensuite la réalisation d'une transposition outillée dont l'élève mesure aussi l'enjeu communicationnel. Il n'est pas indifférent de développer un propos sur le bonheur en empruntant la forme de l'essai ; comme il est significatif de préférer la forme de l'échange épistolaire ou celle de l'apologue, à la manière des contes philosophiques de Voltaire… On a là des prolongements possibles et l'occasion de nouvelles réécritures transtextuelles.

2005b). Il existe une multiplicité de formes possibles de la variante, avec des écarts de plus ou moins grande échelle avec le texte-source. Là réside une difficulté majeure. Une transposition transgénérique est massive, elle impose des codes totalement étrangers l'un à l'autre. Le risque est alors que les règles génériques surdéterminent le jeu de l'adaptation. Ce sont elles et leur respect aux yeux de l'élève-scripteur qui conditionnent la réussite de la performance adaptative et qui conduisent l'écrivant à délaisser d'autres plans de la réécriture. La variation générique peut alors apparaître purement formelle et être ramenée à une manipulation détachée de toute réflexion sur le rôle du genre dans l'établissement de la communication littéraire.

Aussi jugeons-nous préférable de réduire la portée de la réécriture transtextuelle en maintenant une homogénéité discursive ou générique. Les opérations de transcodage ne sont pas pour autant affaiblies. Transposer, par exemple, un portrait en position détachée, considéré comme un texte autonome, en un portrait inséré dans une trame romanesque, offre des initiatives intéressantes pour mener à bien une greffe de cette nature (mise en contexte du portrait, ajout d'éléments narratifs, révision de la prise en charge énonciative, traitement du point de vue, modification de l'intention communicationnelle). Transposer une fable ésopique en une fable lafontainienne (ou inversement) ne nous fait pas quitter les frontières du genre mais engage tout de même des procédures adaptatives significatives. Significatives du point de vue des opérations langagières de condensation ou d'amplification de l'apologue et de présence plus ou moins marquée de l'instance énonciative, mais significatives aussi pour comprendre les relations entre une œuvre et son contexte de production ainsi que l'influence des facteurs esthético-culturels dans la production et la réception des textes littéraires. Dans les deux situations de réécriture évoquées (et développées plus amplement dans la troisième partie), une constante demeure au niveau de la motivation de la transposition : elle sert toujours un dessein plus large de compréhension du fait littéraire.

3 - LES MEDIATIONS DE LA REECRITURE

3.1. La réécriture, une investigation des genres littéraires

De la notion de genre, la littérature critique a souvent relevé les faiblesses constitutives, rendant problématique et hasardeuse toute tentative de classification : une forte hétérogénéité des critères pour la définir, des réalités textuelles mixtes ou impures, une identification socio-culturellement construite (Bronckart, 1998 ; Canvat, 1998, 1999 ; Combe, 1992 ; Genette & al., 1986 ; Petitjean, 1989, 1992 ; Schaeffer, 1989). Il n'empêche. En tant que « *seules réalités empiriquement attestables de la production langagière* » (Bronckart, 1998, p. 378), les genres demeurent incontournables. C'est à travers eux que la communication verbale s'établit, à travers eux qu'une intelligibilité du discours est rendue possible. Requis par le locuteur pour développer une parole singulière, ils sont aussi un cadre de reconnaissance pour celui qui reçoit le message. Ils facilitent l'interaction verbale dans le temps de la production comme dans celui de la réception (Bakhtine 1984, 264-308).

C'est aussi par le filtre des genres que s'élaborent les modes de consommation des œuvres littéraires ou non-littéraires. Les rayonnages des bibliothèques et des librairies sont distribués en familles de genre, on affectionne plus particulièrement le roman, la poésie, le récit de vie, on lit plus spontanément dans tel ou tel genre selon notre identité sexuée, on établit des hiérarchies entre « *bons* » et « *mauvais* » genres : « *lire, c'est se classer* » (Canvat, 1998, p. 272). Enfin, il apparaît clairement que l'école ne se départit pas de ces pratiques sociales et s'adjoint la coopération de la catégorie supérieure du genre pour guider l'élève dans l'appropriation des formes instituées de la littérature.

Au lycée, les nouveaux programmes renforcent la voie d'accès à la littérature par l'étude des genres. Si celle-ci n'a jamais été absente des enseignements littéraires, elle apparaît aujourd'hui plus systématique ne serait-ce que dans la manière dont est organisée la lecture des œuvres. Ces dernières sont réparties en objets d'étude qui réfèrent explicitement à des catégories génériques : le récit, la comédie ou la tragédie, l'éloge et le blâme en seconde ; les genres du biographique, les formes littéraires de l'argumentation (apologue, essai, dialogue), la poésie, l'épistolaire en première (MÉN, 2001).

L'approche des genres doit ainsi permettre, selon le discours officiel, une connaissance de la littérature, des liens comme des différences entre texte littéraire et non-littéraire, une connaissance de leurs codes et de leurs règles de fonctionnement et au-delà une appréhension des esthétiques qui les constituent et de leurs modes de subversion ou de recréation (MÉN, 2001c). Dans le champ de la lecture littéraire, le genre voit sa fonction d'outil heuristique confortée. Une œuvre est porteuse d'un ensemble hétérogène, de signes manifestes ou latents, externes ou internes qui prédisposent le lecteur à un certain type de réception et la situent dans une certaine sphère de la production littéraire par l'activation d'indices de généricité. Un énoncé est ainsi diversement reçu selon qu'il est identifié comme relevant du roman sentimental, du conte ou encore de la poésie lyrique. Un texte littéraire ne s'offre donc pas au lecteur hors de toute appartenance catégorielle, laquelle figure comme le premier guide dans l'interprétation de l'œuvre. Un horizon d'attente est élaboré à partir d'un jeu d'inférences, fondé sur le croisement d'un faisceau d'indices (Jauss, 1978). Cette opération sémiotique, que K. Canvat nomme « *le cadrage générique* », « *consiste à inférer un certain nombre d'informations à partir d'indices disposés à la périphérie du texte (dans le paratexte et le métatexte), à sa lisière (dans l'espace textuel et l'incipit), mais aussi dans le texte lui-même (les superstructures)* » (1999, p. 115). Ces processus d'inférence sur lesquels repose pour partie l'exercice de la lecture, sont corrélés à l'identification des indices génériques et à leur mise en relation avec des savoirs antérieurs, des représentations préconstruites d'ordre générique, décisifs dans la construction des horizons d'attente du lecteur ; ces opérations permettent de situer le texte examiné parmi les classes de textes connues du lecteur et par conséquent de déterminer un mode de lecture adéquat.

Mais l'importance accordée aux genres dans l'enseignement de la littérature a aussi ses revers. L'hyper-visibilité de la notion de genre et la manière dont elle structure les épreuves du baccalauréat et réglemente la lecture des textes littéraires créent des déséquilibres dans la façon de concevoir le rôle de la littérature dans la formation du lycéen. La démarche d'analyse dominante à laquelle participe le genre renvoie le plus souvent l'expérience du lecteur dans les marges. La prégnance des savoirs spécialisés profite à une description objective et quelque peu désincarnée des fonctionnements textuels (Langlade, 2005a).

De surcroît, au technicisme tant décrié des années quatre-vingt-dix, produit par une lecture méthodique souvent dénaturée et caricaturée[60], se substitue une autre dérive dont le signe le plus manifeste réside dans l'imposition de rituels de lecture dans la classe de français. Sous les pressions multiples du curriculum officiel, des manuels et des épreuves des É.A.F., les textes sont d'abord considérés comme des exemplaires de genre dont on exhausse les caractéristiques génériques pour tenter de construire une interprétation[61]. En laissant libre cours à un nouveau formalisme, on perd alors de vue l'équilibre revendiqué par les programmes, à savoir le développement d'une conscience historique fondée sur une contextualisation des œuvres, une réflexion sur leur environnement esthético-culturel et l'importance de la relation singulière que le lecteur entretient avec une œuvre. Dans ces conditions, il n'est pas certain que les recommandations faites par les concepteurs des programmes aient été entendues :

> *« quant aux savoirs enseignés aux élèves, ils n'ont pas à être explorés systématiquement (ce qui serait tomber dans le défaut de l' « applicationnisme ») et n'ont d'intérêt que dans la mesure où ils permettent aux élèves d'exercer leur capacité de réflexion et de jugement, d'approfondir leur compétence à interpréter les textes et de développer leur faculté à produire leurs propres écrits »* (Petitjean et Viala, 2000a, p. 29).

Sur le versant de l'enseignement/apprentissage de l'écriture et en liaison avec les activités lectorales, la notion de genre a, tout au long de ces dernières années, fortement inspiré les travaux didactiques. Sous l'influence de la linguistique appliquée et de la sémiotique textuelle, on élabore des matrices textuelles dans des phases d'observation/reproduction, on privilégie souvent les catégories génériques du récit jugées plus accessibles aux élèves et dont la formalisation se prête plus aisément à des exploitations pédagogiques. Les constituants d'un genre deviennent ainsi des contraintes productives, dans une démarche

[60] Dans un article co-écrit par A. Petitjean et A. Viala, les raisons de cette dérive sont clairement exposées : « *une insuffisante formation des professeurs aux théories de la lecture ; une tension déstructurante entre l'explication de textes lansonienne de l'oral aux concours et les préceptes de la lecture méthodique des Instructions Officielles ; une domination des savoirs contextuels et historiques par les savoirs formels et en conséquence une réduction de l'activité de lecture à un relevé d'indices linguistiques au détriment de l'apprentissage de postures interprétatives* ». (A. Petitjean et A. Viala, 2000a, p. 12). Ces observations reprennent ou prolongent les analyses éclairantes de Raymond Michel développées dans deux articles : « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié » (1998) ; « La lecture méthodique à la lumière des Instructions Officielles : une obscure clarté » (1999).

[61] C'est ainsi que des auteurs d'horizons aussi divers que Montaigne, Chateaubriand, Duras, Leiris sont réunis pour définir la notion du biographique, que l'instrumentalisation des textes est sensible dans la conduite de l'entretien oral des É.A.F., au cours duquel la question centrale est régulièrement de savoir dans quelle mesure tel texte appartient à tel genre.

générale de rationalisation des opérations scripturales (Ropé, 1998). La thèse défendue par K. Canvat reflète alors bien la conception dominante de l'acquisition du savoir-écrire quand il affirme

> *« qu'il n'est pas de pratique scripturale qui ne se situe en fonction d'un système générique préexistant, que ce soit pour le respecter ou pour le transgresser. Plus précisément, la dimension relativement normative-prescriptive du genre fait de lui une unité de structuration, d'organisation et de composition qui facilite les guidages, globaux ou sectoriels, de l'écriture »* (1998, p. 275).

On le voit, l'articulation lecture/écriture, la référence à des modèles de genre, la production outillée du texte, programmé par des contraintes macro-structurelles, rhétoriques, stylistiques ou pragmatiques, émanant du genre sollicité, ne sont pas des paramètres exclusifs de l'É.I.. Ils forment, dès le collège, un socle notionnel et procédural dans l'appropriation écrite des genres du discours. Nous les retrouvons au lycée mais dans une approche complexifiée qui se traduit par une demande de restitution de savoirs littéraires en situation de production, une conscientisation accrue des choix d'écriture et l'adoption d'une posture plus réflexive : « *On poursuit au lycée l'écriture d'invention mais, là encore, sur des bases plus réflexives et en synergie avec l'étude des genres, des registres, des mouvements et des périodes, prescrite par les programmes* » (Petitjean et Viala, 2000a, p. 15).

Ceci nous conduit à poser que la singularité de l'É.I. n'est pas le fait d'une relation originale aux textes-sources. Cette dernière est très fréquemment d'ordre métatextuel : l'analyse des sujets É.A.F. est à cet égard éloquente (*cf.* 1ère partie, chap. III). La distinction entre l'É.I. et les pratiques scripturales que sont le commentaire et la dissertation est plutôt à rechercher du côté de la nature du texte à produire. Progressivement, au cours des élaborations successives des *Accompagnements des Programmes*, s'est imposée la relation explicite et obligée de l'É.I. aux genres non-scolaires, appartenant à la sphère sociale ou littéraire et devenant, de fait, les modèles de référence de la production écrite (Denizot, 2005).

Cette condition de réalisation de l'É.I. recoupe les processus de production langagière présents dans les autres cycles de la scolarité. Elle pose de façon aiguë la question de la transposition des objets qui ont une existence sociale en objets d'enseignement, lesquels doivent être pensés en fonction de leur double origine. Ils sont d'un côté définis par leur

appartenance sociale, de l'autre par leur ancrage dans une situation scolaire qui impose ses propres exigences. La tension qui résulte de cette double origine (Schneuwly, 2002) contribue à brouiller les finalités de l'écrit d'invention ou du moins à rendre délicate sa réalisation. En situation d'évaluation sommative, cas le plus fréquent de production de l'É.I., l'élève doit produire un écrit comme s'il était authentique, c'est-à-dire effectivement réalisé dans une situation réelle de communication mais, dans le même temps, il doit répondre à des exigences propres à la discipline français en termes de contenu, de niveau de langue, de savoirs littéraires liés au genre investi. Cette double programmation fondée sur la ruse et la feintise ne facilite pas, on s'en doute, l'intégration par l'élève des règles de production dont une bonne part demeure dans un implicite problématique. Comme le souligne N. Denizot, *« l'élève doit avant tout montrer qu'il sait ou sait faire quelque chose, tout en faisant comme si la situation d'énonciation n'était pas fictive. La prescription qui fonde l'É.I. est donc pour le moins paradoxale : il s'agit d'écrire scolairement des genres non-scolaires »* (2005, p. 41).

Une telle injonction crée inévitablement des tensions difficilement résolues par les scripteurs au moment de rédiger une lettre, un article voire un texte de fiction. En se prêtant au jeu de l'épistolier, du journaliste ou de l'écrivain, ils investissent le genre en toute sincérité, au point de minorer l'exposition attendue de savoirs génériques et littéraires. Dans le cas inverse, plus rare cependant au vu des écrits corrigés dans le cadre des É.A.F., le genre social se change en un exposé scolaire de savoirs décontextualisés et perd de sa substance.

Vis-à-vis de cette difficulté que nous venons de décrire, il apparaît que le processus de la réécriture vient remplir une fonction sans doute moins visible que celles qui lui sont ordinairement attachées. Dans la perspective de la transposition didactique d'un objet socialement déterminé en objet enseignable, la réécriture pose le principe d'une réalité de son apprentissage, elle contribue à la transformation du genre en un objet scolaire d'enseignement. Elle exhibe les traces d'une situation scolaire d'écriture pleinement assumée dans laquelle l'élève est à même de mieux comprendre pourquoi « *son texte correspond à une situation de fiction à laquelle il peut plus ou moins s'identifier.* » (Schneuwly, 2002, p. 238).

La nature des épreuves du baccalauréat d'une part, le mode de relation dominant lecture/écriture d'autre part, ont aussi une responsabilité dans la survalorisation du genre.

S'il est pertinent de ne pas séparer les énoncés des genres de discours dans lesquels ils sont produits (Bakhtine, 1984), il est en revanche réducteur d'enfermer l'exercice de l'É.I. dans un face-à-face texte/genre. L'effet le plus immédiat est alors de conforter une conception formelle de l'écriture, toute entière dévolue à la mise en application des contraintes génériques. La portée heuristique de l'É.I. s'en trouve affaiblie, l'applicationnisme devient la règle, à l'image de ce qui se produit aussi en situation de lecture analytique.

Comment, dans ces conditions, se situe la R.e.S. par rapport au genre ? Le premier point réside dans la volonté de ne pas faire du genre l'horizon indépassable de toute pratique d'écriture. Si l'on pense l'É.I. en termes de compétences d'écriture, il importe tout d'abord de traiter didactiquement, *« la multiplicité et l'hétérogénéité des niveaux de structuration, linguistique (micro-structure phrastique), textuel (super- et macro-structure), encyclopédique (les connaissances du monde), générique et culturel (hypertexte et l'intertexte) qui interviennent dans l'écriture d'un texte relevant d'un genre précis »* (Canvat, 1998, p. 278).

En fonction de l'appartenance générique du texte à produire, une sélection ajustée des compétences langagières doit être mise en place. Tel projet peut requérir une étude plus systématique, par le biais des réécritures successives, de la structure textuelle, tel autre peut conduire à une utilisation plus complexe des marques de l'énonciation ou du traitement de la temporalité dans le discours.

Cependant, il nous semble aussi essentiel qu'une approche grammaticale soit coordonnée aux effets de sens générés par le texte. Aussi les considérations langagières ont-elles intérêt à fonctionner en rapport étroit avec une problématique littéraire ou un projet d'expression du sujet-scripteur. Par exemple, en privilégiant l'instauration de situations-problèmes, on travaille, dans un cadre fixé par le genre, à l'émergence et à la compréhension des modes de représentation de la référence dans le champ de la fiction ou du récit de vie, des régularités et stratégies énonciatives impliquées par le genre, enfin, des codes en exercice dans le champ de la communication littéraire. La notion de genre est utile en ce sens qu'elle institue un espace discursif délimité et identifiable et en même temps, elle nécessite d'être appréhendée comme un lieu qui permet une réflexion sur les conditions de production de l'objet « littérature » dans une perspective transgénérique et

sur la dimension sémantique des activités langagières. En permettant à l'élève d'investir sur la durée un projet scriptural, la réécriture tente de prendre en compte la double polarité du texte rappelée par J.-M. Adam :

> *« le texte est (...) un objet en tension entre les régularités interdiscursives d'un genre et les variations inhérentes à l'activité énonciative de sujets engagés dans une interaction verbale toujours historiquement singulière. Le genre n'est que l'horizon du texte, mais il l'est tout autant pour l'énonciateur que pour l'interprétant »* (1999a, p. 93).

En situation de production scolaire, on constate que l'écriture d'un seul état textuel conduit l'apprenant à surtout satisfaire aux lois du genre, aux codes formels qu'on lui aura inculqués ou qu'il aura découverts dans les lectures.

3.2. La réécriture, une activité langagière

3.2.1. Écriture d'invention et maîtrise de la langue

La maîtrise de la langue constitue un objectif majeur alloué à l'É.I.. Il est rappelé que l'étude raisonnée de la langue n'est pas abordée indépendamment de ses contextes particuliers d'utilisation mais insérée dans les objets d'étude, en étroite relation avec les textes lus ou rédigés. Cette configuration de l'enseignement/apprentissage de la langue en situation de production, écrite ou orale, est déjà présente dans les programmes de français au collège et confirme la notion de discours dans son rôle intégrateur des compétences linguistiques. Ainsi, pour assurer l'apprentissage effectif et régulier de la langue, les *Accompagnements des Programmes* insistent sur quatre points :

> *« - que le travail de la langue soit associé à la réflexion sur les genres d'écriture. Bien que l'ensemble des faits de langue soient présents dans chaque genre, le professeur privilégie ceux dont la manifestation entre dans la caractérisation des genres qu'il étudie (…)*
>
> *- que le travail de la langue soit également mise en relation avec l'approche et la maîtrise des registres.*
>
> *- que le travail de la langue soit lié à l'expression orale, afin de permettre aux élèves de reconnaître les spécificités de l'oralité (…)*
>
> *- que le travail de la langue soit en relation avec les travaux d'écriture, dans le commentaire (…), dans la dissertation (…), dans l'écriture d'invention où les choix d'énonciation, de registre, de genre, de structuration et surtout de vocabulaire déterminent la réalisation de ces exercices. »* (MÉN, 2001c, p. 64).

Il ressort de ces recommandations que l'exercice de la langue écrite procède en premier lieu de l'observation des phénomènes langagiers présents dans des discours singuliers, répartis dans les différents genres littéraires. Il importe en outre de discriminer les faits de langue plus spécifiquement associés à tel type de texte examiné, à tel mode d'énonciation ou encore à telle qualité de registre ou visée discursive. Sont retenus à titre d'exemple « *les mises en œuvre de la temporalité dans le roman (…), les marques de la subjectivité dans le dialogue théâtral, les modalisations de la vérité dans l'essai, les instruments linguistiques du raisonnement dans l'argumentation abstraite, les catégories prosodiques dans la poésie* » (*ibid.*). Quel que soit le degré de maîtrise supposé accessible par l'élève, les nouveaux programmes ne modifient pas radicalement l'approche des faits de langue. Travaillés en contexte dans une grammaire des textes, ils conservent leur rôle d'instruments de codage, nécessaires à la production de textes cohérents, conformes à la situation discursive qui en oriente les composantes macro-structurelles et pragmatiques.

Le fait de sérier ainsi les modalités d'expression en relation avec un genre répond sans aucun doute à une préoccupation pédagogique ; en ciblant des savoirs et procédures linguistiques, on vise à singulariser des modes spécifiques de textualisation selon les catégories génériques en usage et à fixer des critères objectifs de réalisation textuelle, en vue de la production écrite. Éviter une surcharge cognitive et arrêter des règles rédactionnelles précises justifient une sélection raisonnée des notions susceptibles de faire l'objet d'un réemploi dans la production de l'élève. Toutefois, nous avons vu, dans le chapitre consacré à l'analyse critique de l'É.I. (cf. chap. IV), les réserves qu'appelle ce mode de transmission et les limites d'une démarche didactique qui parie sur les capacités de l'élève-scripteur à faire fonctionner de façon autonome des stratégies d'écriture recensées et analysées collectivement, sous l'autorité du professeur, dans des textes littéraires par nature complexes.

Dans le champ du développement toujours impératif des compétences langagières, la réécriture vise justement à diversifier les stades et les modes d'acquisition et assure un rôle de redéploiement des fonctions dévolues d'une part au temps de la lecture et d'autre part au temps de l'écriture. En effet, si nous pensons avec S. Plane que l'écrit ne peut pas être défini sommairement comme « *le lieu de transmission/réception des concepts conçus immédiatement, mais un lieu où ils se construisent* » (Plane, 1996, p. 137), alors des

phases de production distinctes et des temps de contrôle et de régulation par l'auteur de la production sont à identifier et à aménager.

3.2.2. Apports de la réécriture dans le développement des compétences langagières

Dans un dispositif qui dissocie des temps de rédaction, distribue différemment les interactions lecture-écriture, quelle est la part de la réécriture dans un projet de maîtrise accrue de l'écrit et d'appropriation de nouvelles opérations langagières ?

En premier lieu, nous retenons une *fonction de consolidation* des savoirs. La production d'un seul écrit, fût-il précédé d'apports significatifs en terme de savoir-faire langagiers et guidé par un ensemble de consignes clairement explicitées, présente régulièrement des dysfonctionnements voire des manques par rapport à la commande. Confronté au *faire*, l'élève doit gérer une multiplicité d'opérations procédurales, arrêter des choix de mise en mots ; toute décision produit des réactions en chaîne et influence la rédaction dans son ensemble. On peut certes isoler, au cours d'une évaluation, les marques de subjectivité dans le dialogue théâtral, pour reprendre l'exemple cité ci-dessus, en revanche, on ne saurait les traiter dans le temps de la production indépendamment de leur environnement textuel et des autres opérations linguistiques qui composent l'unité du discours et fondent sa cohérence. Poser comme contrainte d'écriture le réemploi de telle ou telle notion ne libère pas l'élève de concevoir son écrit dans une globalité. De même, un écrit unique ne garantit pas l'acquisition d'une compétence langagière nouvelle. La réécriture remplit alors son rôle traditionnel de gestion de l'erreur et de stabilisation renforcée des notions récemment introduites.

En deuxième lieu, nous dégageons une *fonction de reconnaissance* et de restauration des savoirs langagiers du scripteur. En effet, on demeurerait dans une compréhension réductrice de l'É.I., si l'on jugeait que seule l'activation d'une nouvelle notion satisfaisait aux enjeux de ce type d'écrit. Dans une logique de décomposition des phases de l'apprentissage, il est intéressant de ne pas requérir du scripteur l'application immédiate d'une procédure nouvelle mais au contraire de laisser libre cours à l'expression de ses

compétences déjà-là. On constatera alors que le premier état textuel révèle souvent une performance que nous dirons économique ou sécurisante.

- Économique car les écrits scolaires sont souvent faiblement investis et parce que l'élève lycéen a, tout au long de sa scolarité, appris à satisfaire une demande de production d'écrits sans excéder l'exigence minimale requise.

- Sécurisante dans le sens où l'élève ne s'engage pas spontanément dans une prise de risques ; il contient son écrit dans un format, une énonciation le plus souvent conformes à une norme du discours scolaire qui tend à la reproduction de stéréotypes langagiers à tous les niveaux de la production, sémantique, textuel ou discursif. Plutôt que de poser comme exigence première la mobilisation d'un savoir-faire nouveau, il apparaît pertinent que le scripteur puisse reconsidérer ce qu'il a dans un premier temps produit. Une nouvelle campagne d'écriture peut alors devenir un formidable levier de restauration de compétences cognitivo-langagières largement sous-exploitées. En ce sens, la réécriture intègre dans l'É.I. un objectif d'apprentissage élargi aux compétences générales de l'élève en matière de maîtrise de la langue : elle cherche d'une part à permettre l'intégration progressive de formes langagières nouvelles et d'autre part à mettre en travail le disponible langagier de l'élève.

En dernier lieu, nous discernons une *fonction d'exploration* de la réécriture. Afin de réduire les effets négatifs d'un mode d'appropriation tenté par l'empilement des savoirs, il convient de réfléchir à la façon dont une notion de langue que l'on souhaite voir acquise, peut venir enrichir le capital langagier de l'élève et entraîner des configurations inédites de mise en forme d'un discours. L'intégration d'un nouveau savoir sera intéressante et perçue de façon dynamique, dès lors qu'elle aura aussi la faculté de déstabiliser un ordre ancien. Par exemple, le scripteur sera en mesure de mieux percevoir la valeur d'un traitement original de la temporalité dans un récit ou les qualités d'une approche diversifiée du point de vue, si ces notions occasionnent justement une refondation non seulement formelle, mais aussi sémantique du texte produit dans une première instance sans ces apports. La réécriture intervient, armée de contraintes rédactionnelles nouvelles pour nourrir un matériau textuel présent mais faiblement exploité et pour engager dans de nouvelles voies une production provisoirement stabilisée dans un premier état. Un des enjeux du travail de la réécriture est alors de permettre qu'une procédure nouvelle soit

responsable de remembrements textuels significatifs plutôt que d'être assimilée à une greffe, sans effet notable sur un texte premier.

Un apprentissage continué des formes langagières passe par une mise en travail effective des productions écrites et pas seulement par l'application de notions empruntées à des discours littéraires que le scripteur est censé dominer dès l'instant où il les aura vu fonctionner dans un texte. Tout autre est en effet le chemin vers une réelle appropriation d'une notion langagière, laquelle nécessite des phases de manipulation et d'ajustement en relation avec les savoirs dont dispose déjà le scripteur. À une approche cumulative des savoirs, la réécriture oppose une stratégie de mise en interaction des savoirs et savoir-faire, les anciens comme les nouveaux.

3.2.3. Consignes d'écriture et mise en travail de la langue.

Que la réécriture ait été programmée ou qu'elle survienne dans le cours d'une séquence parce que l'enseignant juge intéressante ou nécessaire l'exploitation prolongée d'une situation d'écriture, elle vise, dans tous les cas, un problème d'écriture auquel devront répondre tous les apprenants. Nous ne sommes donc pas dans l'hypothèse d'une réécriture à visée corrective, corrélée à une évaluation systématique et individualisée des premiers écrits et invitant le scripteur à intervenir sur des formes morpho-syntaxiques défectueuses, sur des déficits constatés au niveau de la cohésion des énoncés ou de la gestion des marques énonciatives. La réécriture, dans cette éventualité, est guidée par le métadiscours de l'expert, les opérations langagières engagées le sont en fonction des annotations laissées par l'enseignant.

La commande de réécriture est d'une toute autre nature dans le cadre d'une R.e.S.. Elle est modélisée à la fois par la référence plus ou moins explicite à des savoirs, à un modèle de texte et par l'objet-texte attendu. Elle informe généralement du genre et corollairement du cadre communicationnel dans lequel doit se réaliser la variante. Qu'il s'agisse d'une variation dans le genre, de type transtextuel ou d'une réécriture homotextuelle, justifiée par le constat de performances rédactionnelles défaillantes, signes d'une consigne de départ trop ambitieuse, mal posée ou de savoirs non intégrés, la consigne mobilise des actions langagières censées conduire à une transformation de l'ensemble des productions

de la classe, sans exception. Cela appelle un certain nombre de précisions relatives aux niveaux textuels visés par ces actions et aux interactions qui les rendent solidaires.

J.-P. Bronckart distingue trois niveaux superposés dans la composition de ce qu'il appelle le « *feuilleté textuel* » : « *l'infrastructure générale du texte*, les *mécanismes de textualisation* et les *mécanismes de prise en charge énonciative*. » (1996, p. 120) L'artificialité partielle d'une telle distinction méthodologique, que reconnaît d'ailleurs l'auteur, présente néanmoins l'intérêt de proposer, à l'intérieur de la complexité de la production textuelle, une identification des possibles niveaux directement ou indirectement concernés par une consigne de réécriture. Nous soutenons en effet l'idée que ces trois strates ne supportent pas de la même façon la réécriture. Le niveau intermédiaire de la textualisation constitue un lieu crucial du développement de la compétence scripturale. Les phénomènes de mise en texte (nous pensons à l'élaboration des chaînes de référence, à la segmentation des énoncés, à la composition de la période incluant les procédures de coordination, de subordination, de juxtaposition (Charolles, 1988), sont toujours, même pour des scripteurs quelque peu aguerris, des sources de blocages et de difficultés, cognitifs, linguistiques et rédactionnels. Or, la réalité complexe de l'ordonnancement du discours, l'interaction constante entre ces différentes procédures d'organisation font que le niveau intermédiaire de la textualité ne peut être travaillé, en situation réelle de production, que de façon oblique. En d'autres termes, une opération visant une refonte des enchaînements de rang intermédiaire ne peut être initiée par une commande explicite et extérieure. Cette strate textuelle ne demeure bien évidemment pas indemne au moment de la réécriture mais les modifications qui l'affectent sont la conséquence des remaniements observés au niveau de l'infrastructure générale ou du système énonciatif du texte.

Ce sont en effet ces deux niveaux qui sont au premier chef visés par la commande de réécriture, souvent dans une démarche interactive. Soit il s'agit de produire une variante qui fait appel à un nouveau genre de discours, soit l'introduction d'un nouveau paramètre générique implique une recomposition sensible du plan général du texte, soit le constat est fait d'une composition d'ensemble défectueuse, qui ne répond pas, totalement ou partiellement, aux règles du genre investi par l'écriture. Plusieurs des protocoles mis en place ont ainsi mis en évidence un fait intéressant que nous avons évoqué à propos de la production d'un premier état. Les scripteurs rédigent un texte dont le schéma général

reproduit une forme stéréotypée, marquée par des habitus scolaires de réalisation, fortement imprégnée par une représentation scolairement construite du genre. Ces schémas de base, s'ils présentent globalement les propriétés qui les rendent recevables, peuvent néanmoins être réécrits, de façon profitable, à partir de connaissances nouvelles d'ordre littéraire, générique et stylistique. La consigne de réécriture s'appuie sur des savoirs élaborés dans des phases de lecture, recommande une pratique de l'imitation contrôlée. Les *manières* de raconter, de décrire, de composer une scène fictionnelle, empruntées à un auteur sur le principe du pastiche, fixent de nouveaux critères qui modifient non seulement la macro-structure d'un premier état mais conduisent aussi l'élève à remettre en travail les structures intermédiaires, à fonder une nouvelle dynamique de son écrit.

La confection de la cohérence énonciative et pragmatique figure enfin parmi les objectifs d'une commande de réécriture. Une consigne peut explicitement inviter l'élève à adopter un autre régime énonciatif, par le passage, par exemple, d'un « il » au « je » dans un récit. Mais ceci ne constitue pas, selon nous, la situation de production la plus intéressante. Conformément à la conception didactique qui anime la R.e.S., il est toujours préférable de rendre sensibles les scripteurs à l'interdépendance des choix scripturaux. On observera ainsi, dans les protocoles décrits dans la troisième partie, que la problématique de l'énonciation est le plus souvent posée en relation avec le genre de discours.

Dans le domaine de l'énonciation — mais la remarque est aussi valable pour les autres catégories des actions langagières — le développement des compétences scripturales se réclame, pourrait-on dire, d'une double autorité. Il y a, d'une part, celle du raisonnement linguistique qui s'attache à s'assurer du respect des règles d'homogénéité et de cohérence énonciative des énoncés. L'exercice de la réécriture intervient fréquemment dans la gestion des voix susceptibles d'être présentes dans un texte et de la responsabilité qui leur incombe au niveau de l'expression des contenus (Bronckart, 1996 ; Kerbrat-Orecchioni, 2002 ; Maingueneau, 2003). On mesure ainsi la forte productivité de la réécriture dans une diversification des modes d'emploi de la modalisation au niveau des formes utilisées et une meilleure compréhension du rôle organisateur des modalisateurs dans la construction de l'énoncé, ainsi que de leur forte implication dans la manière dont le texte est reçu au moment de la lecture.

D'autre part, l'approche de l'énonciation est motivée par un raisonnement littéraire qui répond cette fois à une logique des effets pragmatiques. Dans un régime de fiction,

l'existence du monde représenté et de ses constituants est dépendante de l'instance d'énonciation qui définit, aménage et qualifie l'univers fictionnel. Celui qui prend la parole se préoccupe de « l'invention du monde » et de ses variables fictionnelles. À travers la réécriture, nous faisons l'hypothèse que les apprentis scripteurs sont mieux à même de prendre la mesure des effets produits en fonction de la sélection de telle ou telle posture énonciative, en fonction des modifications opérées sur les marquages subjectifs, d'ordre perceptif ou appréciatif, entraînant un déplacement interprétatif en situation de réception du texte. En fonction d'une nouvelle proposition de la scène générique, d'un déplacement de la scène d'énonciation, des opérations langagières sont nécessaires. La réorientation du cadre fictionnel modifie certes l'organisation du discours mais aussi l'intention de communication. C'est en ce sens que la consigne de réécriture vise moins à compenser le manque d'informations ou à enrichir la matière fictionnelle qu'à travailler le « comment » de sa disposition.

L'É.I. ne fait pas de l'acquisition d'une notion grammaticale une fin en soi ; elle l'incorpore à un projet d'écriture porteur d'une signification singulière et pour lequel la notion de dispositif de communication exerce une influence déterminante dans la configuration des différents plans du texte. Dans une certaine mesure, on voit se dessiner un parcours dominant de la réécriture dans l'apprentissage du savoir-écrire : le genre littéraire forme un seuil cognitif, sa production, le point de départ de la R.e.S. Les variantes réalisées, et l'ensemble des étayages qui les accompagnent, poursuivent le même but : permettre au sujet-scripteur de perfectionner sa pratique, en s'exerçant aux réglages de la mise en texte, accordée à une élaboration consciente des effets pragmatiques.

4 - LA R.E.S. ET L'EVALUATION

L'analyse de l'É.I. nous a conduit dans la première partie à examiner ponctuellement certaines des caractéristiques de son évaluation. Dans le système actuel de l'enseignement du français au lycée, celle-ci est profondément déterminée par un contexte qui finalement encourage peu sa remise en cause. Les É.A.F. imposent indiscutablement une conception normative de l'évaluation, comme elles définissent très tôt les conditions de production de l'É.I. (constitution d'un corpus de textes littéraires, proposition d'une consigne d'écriture,

production d'un écrit unique noté). L'organisation d'une séquence d'enseignement centrée sur des savoirs littéraires dont on attend une juste restitution, sous une forme écrite, aux termes des activités de lecture, laisse de surcroît, peu de place aux apprentissages scripturaux. Si l'on ajoute à cela les conditions matérielles difficilement modulables et fortement contraignantes (effectifs importants dans les classes de lycée, volume horaire jugé insuffisant, lourdeur du fonctionnement institutionnel : régularité des devoirs, homogénéisation des progressions annuelles en vue de la réalisation d'évaluations communes aux classes d'un même niveau, etc.), on conçoit sans difficulté que l'É.I. s'inscrive dans des logiques d'évaluation qui prévalent depuis longtemps au lycée.

En se donnant pour objectif le développement scriptural, articulé à une démarche heuristique de construction de savoirs littéraires, la R.e.S. rompt avec une prédominance de l'évaluation certificative qui n'a pour fonction que d'émettre un jugement positif ou négatif sur la production de l'élève (Roegiers, 2004). Tout en demeurant dans un cadre institutionnel qui attend du professeur une évaluation régulière des acquis et sa traduction chiffrée, la R.e.S. se caractérise par le recours à une évaluation formative, au sens que lui prête notamment Philippe Perrenoud : est *« formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif »* (1991, p. 50).

Dans l'acte pédagogique, l'évaluation se matérialise sous la forme d'informations qui ont pour but d'optimiser les apprentissages en cours. Ce qui conduit P. Perrenoud à estimer préférable de parler « *d'observation formative (plutôt) que d'évaluation* ». La notion d'information est essentielle, quelle que soit la forme qu'elle prend, outillée ou non, programmée ou spontanée : « *Une évaluation n'a pas besoin de se conformer à aucun standard méthodologique pour être formative. Il lui suffit d'éclairer les acteurs du processus éducatif, pour faciliter ce processus lui-même* » (Hadji, 1997, p. 18).

Le caractère ouvert de l'évaluation formative, sa souplesse d'exploitation se traduisent dans les faits par sa présence à différentes étapes de la séquence, sans l'obligation d'une élaboration ambitieuse, qui viendrait alourdir un projet de lecture/écriture. Les intervalles ménagés entre les productions sont l'occasion de porter à la connaissance des scripteurs des compétences non atteintes ou nécessitant des ajustements ou bien des

approfondissements. Qu'elles soient d'ordre déclaratif (on pense aux savoirs littéraires) ou procédural (les actions mobilisées par le savoir-écrire), leur caractère évaluable permet la tenue de phases de régulation, de verbalisation et de reformulation des obstacles rencontrés. C'est dans cette logique de l'évaluation formative que peuvent être introduits des savoir-faire et des notions complémentaires, qui facilitent la poursuite du processus scriptural ou qui, à l'inverse, complexifient l'entreprise d'écriture sur laquelle vient se greffer une nouvelle situation-problème[62].

Du point de vue de l'évaluation en tant qu'attribution d'une valeur à une production, il est manifeste que la réécriture modifie le regard porté sur les performances scripturales de l'élève et introduit un nouveau paradigme dans les critères de notation[63]. La confrontation des états permet de prendre en considération l'évolution d'un écrit d'invention. Elle sert à apprécier la façon dont le scripteur s'est employé à résoudre les dysfonctionnements d'un état antérieur ou la façon dont il a intégré une nouvelle consigne d'écriture censée transformer sa production. Le jugement porté sur un état d'écriture est modalisé par une évaluation globale du projet et par l'appréciation — certes subjective mais que l'on ne saurait écarter — de l'investissement de l'élève dans son travail. Dès lors, l'erreur n'est pas synonyme d'échec mais plutôt le signe d'un début de compétence, en cours de construction. Elle est par ailleurs concurrencée par d'autres paramètres dans l'établissement de la notation. En tant que résultat d'un processus, l'écrit final est relativisé ; on n'y relève pas seulement les manques, à l'instar de ce qui se produit souvent dans le cadre d'une évaluation sommative. Ce sont plutôt les variations formelles et les déplacements qu'elles peuvent générer au niveau interprétatif, qui reçoivent une attention première.

---

[62] Michel Fabre décrit précisément les conditions de l'existence d'une situation-problème : « *permettre à l'élève d'investir un ancien savoir ; lui faire prendre conscience de l'insuffisance de ce savoir ; l'aider à construire de nouvelles procédures* ». Dans une certaine mesure, on conviendra du fait que la R.e.S., dans sa structure d'ensemble et dans ses finalités, peut se voir appliquée cette décomposition en trois temps de l'activité. (M. Fabre, 1999, p. 92).

[63] L'ordre des performances et celui de la compétence ne sont pas à mettre sur le même plan : d'un côté, il y a ce qui est observable à travers des états d'écriture ; de l'autre, il y a des savoirs et savoir-faire qui ne sont pas saisissables directement. On n'y a accès « *que par l'ordre des performances, qui constituent la partie (relativement) visible de l'iceberg. Le reste est construction, spéculation. Autant le savoir et le dire* ». (Reuter, 1996/2000, p. 66).

5 - LA REECRITURE ET LE RAPPORT A L'ECRITURE

5.1. Sujet-lecteur, Sujet-scripteur : quelle place dans les enseignements ?

Si nous reprenons les principes de la mise en œuvre de l'É.I. tels que nous les avons exposés dans la première partie, nous sommes frappés par la permanence des conduites de passage à l'écriture. Qu'un objet scolaire nouveau soit introduit n'entraîne pas obligatoirement une révision dans la manière de penser l'acte d'écrire, une redéfinition de ses enjeux fondamentaux ou encore une réévaluation des rapports qu'entretient le scripteur avec l'écrit. Nous avons démontré la persistance des liens de sujétion de l'écrit vis-à-vis de la lecture, de la valeur de référence du texte littéraire et de la fonction certificative de la production écrite. Une telle configuration de la discipline français au lycée a une influence directe sur la pratique de l'enseignant ainsi que nous l'avons montré dans l'analyse de notre enquête.

Ces caractères dominants – qui n'excluent pas l'existence de configurations plus marginales – confortent aussi la représentation que se fait un lycéen du rôle de l'écriture dans sa formation ainsi que la posture qu'il adopte ordinairement en tant qu'apprenant. Il va de soi que le système éducatif tel qu'il est conçu et tout particulièrement la politique de l'évaluation présente à tous les niveaux du cursus scolaire ne sont pas étrangers à un rapport à l'écriture pouvant apparaître à bien des égards problématique. L'élève est régulièrement mis en situation de faire la démonstration de sa capacité à restituer des connaissances diverses, des savoirs opérationnels, et de se conformer à un schéma de production délimité par des contraintes qu'une consigne détermine. L'É.I. peut sans difficultés se réclamer de ce type de commande ; c'est d'ailleurs dans ce cadre qu'est produite la majorité des propositions d'écriture figurant dans les manuels de français et de littérature des classes de lycée. Or, si l'É.I. a intérêt à se démarquer de l'ordinaire des procédures d'écriture en vigueur, c'est aussi parce qu'elle porte en elle des potentialités pour que l'élève évolue dans son rapport à l'écriture.

La prise en compte du sujet-scripteur dans une didactique de l'É.I. cherche d'une part à corriger ce que nombre de didacticiens ont pu constater à propos des transpositions

didactiques, à savoir la moindre attention portée au sujet apprenant dans le triangle didactique décrit par Yves Chevallard (1985/1991), par rapport aux pôles des savoirs et de l'enseignant (Barré-De Miniac, 2000). D'autre part, comme le fait remarquer C. Barré-De Miniac,

> *« dès lors que l'écriture n'est plus seulement envisagée comme l'application de règles linguistiques ou comme l'imitation de modèles textuels et littéraires, mais qu'elle est aussi envisagée sous l'angle de l'appropriation par un scripteur d'un outil avec lequel il entretient un rapport complexe, il faut trouver le moyen d'introduire dans la didactique les différentes facettes du rapport à l'écrit (…) »* (2000, p. 93-94).

Ce rapport à l'écriture auquel nous nous intéressons en situation d'É.I. est défini ainsi par l'auteur : *« (…) le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages »* (Barré-De Miniac, 2000, p. 13).

Précisons d'emblée que notre propos n'est pas ici d'examiner la diversité des dimensions que recouvre le concept. Ce qui relève, par exemple, des déterminations socio-culturelles ou des aspects psycho-affectifs qui influencent le rapport de l'élève au scriptural n'entre pas directement dans notre problématique d'étude. À des motifs qui appartiennent à des choix de notre recherche, nous pouvons aussi ajouter des raisons qui sont en relation avec la nature de l'É.I.. C'est ainsi que l'approche de l'écriture comme expression de soi ne rencontre pas exactement les préoccupations de l'É.I., laquelle ne vise pas la relation de l'intime, n'a pas pour objectif l'expression de soi contrairement aux ambitions affichées par *le texte libre* qui eut cours dans les années 70 (Clanché, 1976). Que l'écrit puisse être une médiation pour se dire et plus encore, comme le montre Philippe Lejeune parlant du journal intime (Lejeune, 1989), un moyen pour se découvrir, présente certainement un intérêt fort pour la construction de l'individu, mais à cela l'É.I. ne peut répondre et ce pour au moins deux raisons.

Nous avons affaire d'une part à un écrit destiné à être évalué et d'autre part à un écrit qui s'intéresse en premier lieu à l'appropriation de modes d'expression, de genres littéraires et dont les contenus sont souvent définis en terme de savoirs ou sont en relation directe avec des textes-sources. Toutefois et de façon exceptionnelle (nous pensons à l'objet

d'étude du biographique en classe de Première), nous pouvons être amené à proposer des situations d'écriture qui font appel à l'expérience de l'élève, à son histoire. Mais cela s'effectue par le recours à des stratégies didactiques, à des contraintes de mises en scène particulières du vécu, qui protègent la face intime du sujet-élève, ou qui, d'une manière ou d'une autre, la mettent à distance. Dans la partie réservée à l'exposé des protocoles de la R.e.S., nous développerons une de ces situations didactiques, en montrant comment la réécriture peut permettre d'accéder à un autre statut de l'écrit, lequel ne consiste pas prioritairement à entretenir le lecteur d'un événement intime, réel ou imaginaire, mais sert plutôt à favoriser l'émergence d'une réflexivité sur la relation qui lie le scripteur à son histoire et sur la valeur de la textualisation dans la narration d'une histoire passée. Par là, nous rejoignons des problématiques spécifiques à l'écriture du « Moi » dans la littérature et invitons l'élève à s'interroger sur les enjeux de l'autobiographie par le biais d'une pratique scripturale impliquée.

Cette dernière remarque rappelle s'il le fallait que nous envisageons la question du rapport à l'écriture sous un angle volontairement restreint. Il s'agit pour nous de permettre, dans le champ des études littéraires au lycée, l'émergence d'un sujet-scripteur qui soit d'une certaine façon le pendant ou la part complémentaire de ce sujet-lecteur que s'emploient à circonscrire certaines études actuelles dans le domaine de la didactique de la littérature[64].

Après des années de domination d'un modèle de lecture littéraire centré sur l'objectivation des procédures lectorales et la formalisation d'un outillage rhétorique et linguistique, on assiste depuis quelque temps à une révision critique de l'enseignement de la littérature. Parce que l'on a argumenté le fait que l'interprétation du texte littéraire devait nécessairement passer par la mise en place de postures de lecture distanciées, objectivantes et déterminées d'abord par les instructions textuelles, il s'est trouvé que la subjectivité du lecteur a été mise à l'écart ou du moins minorée car elle apparaissait à un moment donné du processus interprétatif comme un obstacle à la lecture dite littéraire. Un

[64] Les actes du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* organisé par l'université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne en janvier 2004 rendent compte de cette problématique : A. Rouxel et G. Langlade (Éds), (2004a).

ouvrage comme celui de Michel Picard (1986) a sans doute beaucoup apporté à une théorisation de l'acte des processus de lecture des textes littéraires, mais dans le même temps a aussi contribué (peut-être à son corps défendant) à ce que B. Daunay a pu appeler « *l'infini processus de disqualification du lecteur* » (2004c, p. 233-243). Ce lecteur, que d'aucuns qualifient d'empirique par opposition à un lecteur modèle que l'on a pu rencontrer, par exemple, dans les travaux d'Umberto Eco, connaît donc un regain d'intérêt.

Après avoir joué un rôle actif dans la conceptualisation et la didactisation de la lecture méthodique, G. Langlade a nettement orienté sa réflexion en direction de la part subjective du lecteur, de ce qui le constitue en tant que lecteur singulier, son expérience, son histoire, ses émotions, ses savoirs, autant d'éléments dont se nourrit une activité de lecture[65]. Celle-ci ne se construit pas sur une seule attention aux indices de la référence littéraire, aux caractéristiques esthétiques d'une œuvre mais se rapproche plutôt, selon les mots de J. Bellemin-Noël, d'un « *trajet de lecture qui seul, peut-être, mériterait d'être appelé texte, et qui est tissé par la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur* » (Bellemin-Noël, cité par Langlade, 2004b, p. 87).

À côté d'un lecteur « conceptuel » (*ibid.*, p. 85), il y a place pour un lecteur « subjectif » (*ibid.*, p. 84). Si l'on suit l'analyse de G. Langlade, la reconnaissance de ce dernier est d'ailleurs indispensable puisqu'il est consubstantiel de la lecture littéraire. Il valide une conception de l'œuvre littéraire qui n'existerait qu'accomplie par son lecteur et qui finirait « *indéfiniment de s'élaborer dans la diversité des lectures empiriques* » (*ibid.*, p. 82). Il est ensuite précieux parce que « *les réactions subjectives loin de faire tomber les œuvres « hors de la littérature » seraient en fait des catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusque dans sa dimension réflexive* » (*ibid.*, p. 85). De telles hypothèses amènent effectivement à « *considérer l'implication du sujet lecteur*

[65] Deux récents articles exposent les positions de l'auteur : G. Langlade, « *La lecture littéraire au risque de la maîtrise des discours* », article consulté sur le site http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre (Actes du 9e colloque de l'AIRDF, « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? », août 2004c, Québec

et « Quelle théorie de la lecture littéraire », article consulté sur le site du colloque « Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances », oct 2005, Aix-en-Provence, http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/

comme une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire » (*ibid.*, p. 90) et à entrevoir de ce fait une reconfiguration des situations scolaires de lecture des œuvres littéraires. La préconisation de la lecture cursive au lycée inscrite dans les programmes actuels abonde dans ce sens.

La recherche des équilibres entre des approches de la lecture littéraire plus complémentaires qu'antagonistes, entre une implication du lecteur singulier et une objectivation des procédures de lecture, rejoint dans une certaine mesure nos positions relatives à l'É.I.. En présence d'une conceptualisation d'une É.I. qui fait la part belle aux savoirs et à leur reproduction, à la systématisation des contraintes de production et à leur objectivation pointilleuse, quel espace effectif pour le sujet-scripteur, quelle prise en compte de la part irréductible de la subjectivité dans les apprentissages scripturaux ? Comment faire en sorte que l'écriture ne soit pas seulement perçue comme « *une technique mais un geste puisant sa force symbolique dans l'environnement culturel et dans l'histoire du scripteur* » (Delamotte et *al.*, 2000, p. 109) ?

La R.e.S. peut constituer un élément de réponse didactique et pragmatique, en privilégiant une É.I. centrée sur le sujet-scripteur. Mais une fois posée cette ambition, nous nous trouvons confronté à une difficulté, similaire en somme à celle discutée par une didactique de la lecture littéraire. L'É.I. doit viser d'une part la construction d'un sujet-scripteur capable de restituer des savoirs et des savoir-faire littéraires et linguistiques et d'autre part favoriser l'expression d'une subjectivité compatible avec les contraintes d'une production potentiellement évaluable. Elle s'emploie à concilier une posture double, d'objectivation et d'implication, de distance critique et d'investissement subjectif.

Sous l'angle de sa mise en œuvre, la réécriture induit des situations de production, des phases de lecture mais aussi des temps réflexifs qui permettent justement de solliciter les différentes facettes du sujet élève :

- Premièrement, sans que cela détermine une quelconque distribution hiérarchique de valeur ou de priorité, la réécriture coopère à l'appropriation des savoirs et des savoir-faire mais de telle façon qu'elle met en concurrence les principes d'imprégnation et d'application avec d'autres modalités susceptibles de consolider l'intériorisation des notions.

- Deuxièmement, elle crée des espaces/temps dans le processus de l'écriture à l'intérieur desquels le sujet-scripteur investit, réactive des compétences, des savoirs singuliers, des représentations subjectives, des schémas d'écriture solidifiés, tout un ensemble de rapports à l'écriture qui fondent la relation singulière de l'élève à l'écrit et à son histoire de scripteur.

- Troisièmement, elle s'adresse à cette part du scripteur qui toujours évolue dans sa relation à la langue, en multipliant les occasions d'une manipulation, d'une expérimentation des outils langagiers. Elle ne fixe pas a priori des formats de réalisation scripturale qui figeraient l'écriture dans du convenu mais encourage au contraire la circulation dans la langue, la reconnaissance de l'essai et de la dérivation ainsi que l'ouverture des possibles. C'est ce qu'expriment les auteures de *Passages à l'écriture* quand elles reconnaissent que « *toute la difficulté est de lever l'ancre identitaire, c'est-à-dire de déloger le langage de sa cale pour oser s'aventurer vers d'autres archipels langagiers* » (Delamotte et *al.*, 2000, p. 114). Grâce notamment au fractionnement temporel des écritures, l'élève va être en mesure de « *se construire un nouvel algorithme de la production textuelle* » (Privat et Vinson, 1998, p. 252). Par ce biais, il peut éprouver de façon expérientielle et concrète qu'un état textuel est retenu parmi une multitude de possibles, que ce même état est le résultat d'un processus. On voit ici dans quelle mesure la R.e.S transpose, dans le cadre scolaire, ce que la génétique textuelle se propose d'étudier à propos des phénomènes de l'écriture littéraire, dans le cadre de la recherche scientifique.

- Quatrièmement, elle provoque des situations au cours desquelles le sujet-scripteur enclenche une activité réflexive, ce que Fabienne Gippet et Anne Jorro nomment « *une apostrophe évaluative* » (2000, p. 134) et qu'elles définissent ainsi :

> *« C'est pour le scripteur le commencement d'un questionnement qui l'amène à prendre conscience de ses enracinements dans l'écrit, de ses manières de dire, des valeurs qu'il laisse entrevoir à travers le choix des mots, de ses petits tours de scripteur qu'il convoque volontiers » (ibid).*

Certes, le seul fait d'un retour sur son texte en vue d'une réécriture peut encourager ce type de posture mais nous serons aussi amené à considérer d'autres procédures de verbalisation, identifiées et isolées comme telles dans un protocole d'écriture.

En résumé, nous obtenons la schématisation suivante :

Le sujet-scripteur dans la R.e.S.			
En position de restituer des savoirs objectifs sur le mode figuratif, de répondre à des consignes d'écriture.	En position d'activer des savoirs expérientiels d'ordre culturel, livresque, personnel.	En position d'exercer des déplacements dans les discours écrits, de se mouvoir sur un axe des variations langagières.	En position de questionner ses choix d'expression, d'évaluer les implications d'une réécriture dans la signification du texte.
↓	↓	↓	↓
Relation à des savoirs exogènes	Relation à des savoirs endogènes	Relation à des opérations scripturales	Relation à des opérations métaréflexives

Le sujet-scripteur dans la R.e.S.

Dans une situation effective de production écrite, il va de soi que ces postures du sujet-scripteur sont sollicitées dans un ordre variable et successif mais également dans une gestion simultanée. L'intrication des positionnements dans le cours même du projet scriptural fait qu'il peut être bien difficile de distinguer les pôles actifs de ceux qui demeurent plus faiblement investis, chacun d'entre eux pouvant être mis en résonance avec un autre. La R.e.S. cherche justement à dynamiser le jeu des interactions et à développer chez le sujet-scripteur les habiletés cognitivo-linguistiques lui permettant d'adopter des postures diversifiées, adaptées aux différents moments de l'apprentissage de l'É.I.. Plutôt que de privilégier tel ou tel positionnement, il importe au contraire que soit travaillée la complexité du rapport à l'écriture puisque la qualité d'un écrit dépend aussi de la capacité de l'élève à retenir une combinaison de postures entre lesquelles il invente des solidarités.

5.2. De la pratique réflexive au commentaire du texte d'élève

> *« Enseigner la littérature sera peut-être un jour enseigner à fabriquer du texte dans ce qu'on pourrait appeler des ateliers d'écriture. On y écrira un texte mais en se demandant toujours quels procédés sont employés : l'enseignement sera une production conjointe de pratique et de théorie. Nous en sommes loin. »* (Ricardou, 1984, p. 29).

La pratique de l'oral et de l'écrit réflexifs, articulée à une entreprise de production de texte, concerne d'abord les apprentissages du français au niveau du premier degré et du collège (Delamotte-Legrand, 1994 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Calame-Gippet, 2005). La fonction d'étayage de ce type d'activité dans l'acquisition des savoir-faire langagiers est réservée aux apprentissages premiers ; la mise en place de situations où l'élève est invité à questionner sa pratique, à expliciter ou à justifier des procédures rédactionnelles demeure en revanche marginale au lycée. À ce stade de la scolarité, la logique d'enseignement prime encore sur les questions d'apprentissage, même si des éléments nouveaux obligent peu à peu les acteurs du système éducatif, dont les professeurs, à repenser de façon plus dialectique les modes de transmission/construction des savoirs. Thierry Piot avance deux hypothèses pour expliquer l'affaiblissement relatif du paradigme d'enseignement :

> *« essoufflement relatif du paradigme d'enseignement : d'une part, la prise en compte difficile par le système scolaire des problèmes issus de l'hétérogénéité des élèves (…) d'autre part la question du rapport au savoir et du sens des apprentissages (…) qui renvoie à la capacité de chaque élève, tenue longtemps pour implicite, de se penser comme apprenant dans le cadre d'un projet identitaire et qui fait défaut notamment chez les adolescents en rupture scolaire »* (2002, pp. 93-94).

Il n'en demeure pas moins que les pratiques dominantes dans le second degré ainsi que l'autonomie acquise au fil des années par les lycéens encouragent une approche de l'écrit essentiellement individuelle. Hormis les occasionnelles productions d'écriture longue, l'écrit au collège et encore plus au lycée n'est plus un objet que l'on partage.

L'analyse statistique des pratiques déclarées des professeurs au lycée a, par exemple, montré qu'un temps de verbalisation des procédures et stratégies adoptées dans la réalisation d'un écrit d'invention n'intervenait jamais, à hauteur de 58,8 % en seconde et de 64,8 % en première, le cumul des réponses « jamais » et « parfois » donnant respectivement 85,6 % et 92,4 % (cf. chap. II). Rappelons que la question évoquait la

possibilité d'un autocommentaire écrit et non oral. Un petit nombre de questionnaires signale une pratique orale, très occasionnelle, généralement introduite au moment de la correction des devoirs. Convoquée à titre exceptionnel, l'activité ne prend pas un caractère systématique ou régulier, ne rentre pas dans un cadre méthodologique organisé. Si l'élève est invité à justifier, a posteriori, l'adoption d'une forme textuelle, d'un procédé d'écriture particulier, son discours n'est en revanche pas retenu comme un élément d'appréciation supplémentaire de la réalisation de son écrit, dans le cadre notamment de l'évaluation.

Si de telles procédures de verbalisation sont le plus souvent absentes des pratiques ordinaires au lycée, il n'en reste pas moins vrai que l'É.I. 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 de l'enquête menée auprès de cent professeurs de lycée en 2001-2002. À la suite de J.-M. Privat qui développe cette notion dans le champ de la lecture, J.-A. Huynh 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* » (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'É.I., contrairement aux écrits de glose, permet la circulation de l'écrit, favorise sa reconnaissance à travers des débats et des réflexions que sa production peut susciter.

Par ailleurs, il est un fait que l'activité réflexive intervient dans le processus même de l'écriture. Toute production place le scripteur dans la nécessité de faire des choix souvent inconscients, relevant de la compétence épilinguistique laquelle est concomitante à l'énonciation d'un projet et que Jean-Émile Gombert, à la suite de Culioli (1968) définit ainsi : « *Nous réserverons donc l'usage d' « épilinguistique » à la désignation des comportements qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais dont le caractère non-conscient semble être établi* » (1990, p. 22).

L'activité métalinguistique, pour sa part, intervient dans une chronologie des actes du discours, dans une phase plus ou moins différée par rapport à l'énonciation. Ses traces sont observables, dans le brouillon par exemple, sous la forme de la rature et autres

indices graphiques de retour sur un déjà-écrit (C. Fabre, 2002). De même, la confrontation de deux états d'écriture répondant à des consignes impliquant des opérations méta- différentes, que ces opérations soient d'ordre métasyntaxique, métasémantique, métatextuel (Gombert, 1990), livre des traces des habiletés métacognitives mises en œuvre au cours de la réécriture. Quel que soit le degré de maîtrise de la pratique scripturale, il y a en chacun des apprentis-scripteurs une part de réflexivité ; « *nous sommes en permanence « faillés » par notre propre écoute, intimement* », affirme Authier-Revuz (Grésillon et Authier-Revuz, 2004, p. 13).

Ce rapport réflexif au langage constitue une caractéristique centrale de l'école, lieu où sont développées de façon privilégiée les capacités métalangagières, particulièrement dans une discipline d'acquisition du langage symbolique comme le français. Et dans le domaine plus spécifique de l'écrit, la réécriture peut avantageusement devenir un espace de travail engageant l'élève à se mettre à l'écoute de soi-même et créant, par le biais des productions successives, des opportunités de conscientisation des opérations langagières. Aussi une pédagogie de la formulation des stratégies scripturales a-t-elle toute sa raison d'être dans un modèle didactique comme celui de la R.e.S.. En renforçant la dialectisation du couple enseignement-apprentissage, on souligne que la construction d'un objet didactique tel que l'É.I. ne se pense pas dans un rapport exclusif aux savoirs, sans interroger la place de l'apprenant, la manière dont il s'inscrit dans un projet, les compétences dont il dispose et la façon dont il les fait évoluer. L'activité de l'auto-commentaire cherche à construire une compétence réflexive chez l'élève afin justement de consolider une posture d'auteur. C'est le premier point.

Ensuite, un objectif de développement des stratégies de reconfiguration scripturale à travers la réécriture se réalise d'autant mieux que l'écrit est source d'échanges. L'É.I. peut ainsi donner lieu à des situations d'interactions verbales inédites au sein de la classe, caractérisées par des finalités différentes. On retiendra tout d'abord la situation de travail collective, mise en place dans le temps des réécritures et remplissant une fonction de remédiation ou de négociation des tâches d'écriture, au cours de laquelle l'élève lit, évalue l'écrit d'un tiers, fait des propositions de réécriture, voire intervient lui-même sur un état textuel dont il n'est pas à l'origine l'auteur. L'autre situation d'interaction autour de l'écrit d'invention étend la pratique du commentaire à l'analyse du texte d'élève ; on

soutient en effet que l'écrit de l'élève auteur peut être un support pertinent pour construire et développer une parole de commentaire au sein d'une communauté de lecteurs.

5.2.1. La verbalisation des procédures

Nous partons de l'hypothèse que le scripteur ordinaire est capable de produire une lecture réflexive de ses écrits d'invention, d'exposer non seulement des éléments de sa fabrique mais aussi de formuler les choix et les effets escomptés qui ont accompagné l'élaboration du texte.

La R.e.S. multiplie les temps possibles de la verbalisation intellective. Dans les phases de révision d'un écrit, cette dernière remplit une fonction de contrôle ; mais, dans la mesure où elle n'est pas médiatisée par une pratique orale ou écrite, elle demeure difficilement évaluable en termes de pertinence et d'efficacité. Elle appartient à la sphère intime du scripteur que seuls des entretiens d'explicitation ou des questionnaires ciblés permettraient de forcer. Elle peut, en revanche, intervenir dans le dispositif d'une R.e.S., de façon programmée, à l'issue de la rédaction d'une variante et s'apparente alors à une annexe métadiscursive qui opère un retour sur les productions et les confronte à l'aide d'une questionnement simple, élaboré par l'enseignant. La mise en perspective des différentes productions sur un axe chronologique de réalisation, la possibilité de les confronter facilitent un travail commentatif de synthèse sur l'évolution des différents états du texte. L'élève s'appuie sur des modifications objectives, repérables et, à partir de là, explique des choix, analyse son activité de scripteur.

Par ailleurs, une pédagogie de l'explicitation métalinguistique est de nature à renforcer les liens de l'interaction lecture/écriture. Dans le cadre de la réalisation d'écrits d'invention en prise directe avec des textes d'auteurs qu'il s'agit de transformer ou de prolonger, Anne-Marie Tauveron (2005) montre que la justification écrite des choix d'écriture enclenche deux opérations concomitantes, solidaires l'une de l'autre. En même temps que l'élève commente la genèse de son écrit, il intègre nécessairement, dans le cours de son autocommentaire une lecture du texte-source dont dépend directement sa propre production. En explicitant ses choix d'écriture, il rend compte de sa lecture du texte-source ; ainsi,

> *« le développement de la compétence à lire peut être aidé par le développement de la compétence à écrire. D'où l'hypothèse que permettre aux élèves de jouer sur la distance par rapport à leurs productions entraîne aussi à jouer avec la distance par rapport au texte d'autrui qu'ils lisent. Puisque dans l'écriture il y a objectivation, utiliser l'écriture du commentaire qui renforce la distance, peut permettre de trouver la juste position en face d'un écrit et donc améliorer la lecture de celui-ci. »* (2005, pp. 115-116).

Cette amélioration, l'auteur la repère notamment dans la posture du lecteur-scripteur vis-à-vis du texte-source. Là où dans des situations d'analyse plus conventionnelles, A.-M. Tauveron constate la difficulté de l'élève à trouver la juste distance avec le texte à commenter, qui se traduit par la domination de deux tendances : « *ne faire qu'un avec le texte ou rester extérieur à lui* » (*ibid.*, p. 115). Le truchement d'un discours critique adossé à l'écrit d'invention favorise l'expression d'une distance plus juste avec le texte-source. L'élève est amené à s'attarder sur ses modes de fabrication, il s'intéresse au texte-source en tant qu'objet construit, déployant des stratégies d'écriture intentionnelles, porteuses de sens. Le commentaire justificatif l'aide, toujours selon A.-M. Tauveron, à trouver « *la bonne distance* » qui consiste en une « *oscillation entre texte vu comme illusion et texte vu comme texte-objet*[66] ».

L'exercice de la lecture critique d'un texte littéraire s'invite dans le cours d'une pratique d'É.I. déjà présent sous la forme d'une critique en acte que constitue l'écrit d'invention ; le commentaire, en devenant métascriptural, expose ce que l'invention de l'élève échoue parfois à rendre lisible. Par le jeu de la reformulation métalinguistique, l'élève peut trouver l'occasion de mettre au clair l'intentionnalité de son discours, ce que la rédaction ne parvient pas toujours à rendre évident, lisible (Olson, 1994/1999). Dans un même ordre d'idée, le commentaire peut aussi révéler que « *le problème est moins dans la résolution conceptuelle des problèmes d'écriture que dans leur réalisation* » (A.-M. Tauveron, p. 122) : faute d'une compétence suffisamment large et assurée, l'élève peut se trouver dans l'incapacité d'exploiter une forme, une notion littéraires dont il signale pourtant un savoir conceptuel dans son autocommentaire. Ce qui se lit, c'est la part des négociations dans l'écrit, orchestrées par l'élève. En verbalisant les étapes de son écriture,

[66] A.-M. Tauveron fait ici référence à l'examen auquel se livre Ricœur d'une « bonne » lecture dont il dit qu'elle est « *celle qui tout à la fois admet un certain degré d'illusion (…) et assume le démenti infligé par le surplus de sens, le polysémantisme de l'œuvre, à toutes les tentatives du lecteur pour adhérer au texte et à ses instructions. […]. La « bonne » distance à l'œuvre est celle où l'illusion devient tour à tour irrésistible et intenable* ». (Ricœur, 1983, tome 3, p. 308).

les obstacles qu'il a pu rencontrer et la manière dont il les a éventuellement résolus, le scripteur livre des clés de compréhension de sa production et apporte le cas échéant des indications utiles dans la perspective de son évaluation.

Ce sont ces mêmes potentialités de la verbalisation que nous retrouvons, quand celle-ci s'exerce dans le cadre de la R.e.S.. En ouvrant un nouvel espace d'expression, on signifie à l'élève que l'exercice de l'É.I. ne vise pas uniquement la maîtrise des modèles experts ; ou plutôt, on signifie que leur maîtrise passe aussi par une intériorisation et la conscientisation de savoir-faire. Que l'élève-scripteur puisse mettre des mots sur la genèse de son écrit, procéder à un travail d'explicitation est aussi un moyen de renforcer la valeur de l'activité ; en le renvoyant à une réflexion sur ses propres procédures, sur son cheminement dans l'écriture, on accorde de fait du crédit au processus, à la valeur du travail dans l'écriture, d'autant que l'on peut raisonnablement estimer que la mise en place d'une durée facilite l'émergence d'une parole singulière, la possibilité d'une objectivation et d'une prise de recul critique accrues.

Du point de vue de la construction du sujet-scripteur, aussi ténue soit-elle, l'invitation à questionner sa pratique scripturale déplace la relation que l'élève entretient avec une activité d'écriture scolarisée et ordinairement extériorisée ; il est amené à se situer différemment, à devenir l'expert capable d'évaluer son travail, à se positionner en tant qu'*observant* quand il n'était jusqu'à présent qu'*observé*. Qu'il soit autorisé à parler de son expérience d'écrivant, de ses difficultés et de ses conquêtes et c'est alors que l'écriture prend un autre relief. En ce sens, D. Bucheton (1995) défend l'idée que la réécriture ne se définit pas d'abord comme requalification esthétique d'un texte mais comme cheminement, certes long et difficile, d'un sujet-scripteur dans l'écriture, grâce à laquelle il lui est aussi possible de grandir, de développer une confiance en soi, élément déterminant dans la construction de la compétence. L'activité métalinguistique participe de cet accès à l'autonomie et d'une prise de conscience de la qualité de son rapport à l'écriture sans lesquels il ne saurait y avoir de progrès significatif dans la maîtrise de l'écrit. À partir de là, il s'agit de rendre plus familière l'adoption d'une posture réflexive dont on peut espérer qu'elle interviendra de façon plus régulière et adéquate dans les phases individuelles de production d'écrits. On favorise l'accès à une intériorisation des opérations, on engage le scripteur dans une théorisation de l'action, par le passage de

choix souvent dépendants d'habitus scripturaux à des choix plus conscients des effets qu'ils peuvent produire et mieux adaptés à la proposition d'écriture induite par la consigne.

Autrement dit, l'espace créé pour un métadiscours, à quelque niveau du processus d'écriture que ce soit, est un élément déterminant pour que l'activité d'écriture ne soit plus seulement perçue comme une activité de commande à laquelle se soumet avec plus ou moins d'enthousiasme le sujet-scripteur, mais bien comme une activité de formation intellectuelle. Parler de son travail de réécriture fait sens : l'activité de réécriture excède la recherche d'une amélioration d'un texte pour devenir en elle-même une formation à l'écriture en général, le texte devenant un matériau à partir duquel il s'agit de développer des compétences scripturales, fondées notamment sur« *l'intellection et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté* » (Vygotski, 1985/1997, p. 237) : l'enjeu n'est plus le même ! Le texte n'est plus compris comme une seule fin en soi mais aussi comme un moyen ; le produit s'efface devant le processus. Il est bien question d'un apprentissage de l'écriture au sens plein du terme, apprentissage facilité dès lors que l'élève en a la conscience : il se sait acteur de sa formation, condition essentielle pour qu'évolue son rapport à l'écriture.

Cependant, nous n'ignorons pas que chaque apprenti-scripteur emprunte des voies différentes dans la construction du savoir-écrire et que celui-ci n'est pas univoque. Il est souvent admis que « *la « prise de conscience » des élèves à partir des règles qui régissent les textes, des règles qui régissent les genres va, dit-on, permettre une amélioration des compétences d'écriture repérée à partir des réécritures successives* » (Ropé, 1998, p. 207). Encore faut-il que l'activité de verbalisation s'inscrive dans une régularité, s'appuie sur des écrits produits par les élèves eux-mêmes et ne soit pas pénalisante. On connaît en effet le caractère discriminant que peut prendre l'activité métalinguistique dans la réussite des apprentissages chez bon nombre d'apprenants (Lahire, 1993, Bautier, Charlot et Rochex, 1992). En posant le langage comme un objet étudiable, analysable, que l'on manipule de façon consciente et intentionnelle et vis-à-vis duquel il importe d'adopter une relation de plus ou moins grande distance en fonction des situations scolaires, l'école produit aussi de l'échec. En effet, selon Bernard Lahire,

> *« les élèves qui « échouent » ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit (de ce qu'il permet d'évoquer, de faire, de dire, de construire comme situations possibles) c'est-à-dire comme quelque chose de dissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés. »* (1994, p. 22).

Outre une discrimination (supplémentaire) qui pourrait s'opérer entre ceux qui adoptent plus facilement une posture réflexive et ceux qui perçoivent dans cet exercice un nouvel obstacle, l'activité d'objectivation, la clarification des opérations par le discours descriptif et métalinguistique ne garantissent pas une maîtrise stable et durablement construite des objets considérés. Pouvoir nommer la procédure n'équivaut pas à l'accomplir. Aussi la verbalisation n'entre-t-elle dans le projet d'écriture que comme un élément complémentaire qui ne se substitue pas au *faire* proprement dit.

5.2.2. Les situations de commentaire

Selon les auteures de *Passages à l'écriture*,

> *« le fait d'écrire sur l'écriture, inlassablement, par les biais les plus divers, constitue un formidable outil d'apprentissage, en ce qu'elle met en jeu, dans le même temps, mise à distance et appropriation de l'écriture »* (Delamotte et al., 2000, p. 88).

Évoquant les difficultés rencontrées par les scripteurs dans la phase d'entrée dans l'écriture, les auteurs estiment que le travail de verbalisation présente l'avantage de faire surgir ce qui pouvait rester informulé, de sortir l'élève de son isolement face à un obstacle qu'il partage en fait avec d'autres, enfin de faire « *d'un non-événement une situation problème* » (*ibid.*, p. 86).

Il s'agit alors d'encourager la visibilité des rites de passage et de faire en sorte que chacun des scripteurs se reconnaisse dans le rite de l'un ou s'approprie celui de l'autre. Une telle mutualisation des pratiques, si elle parvient à se garder de toute formalisation excessive qui tendrait à figer un processus en une règle de procédure et à éviter qu'une différenciation s'établisse entre les admis et les exclus, vient soutenir la thèse d'un apprentissage de l'écriture qui s'appuie sur les savoirs des élèves-scripteurs, sur une mise

en réseaux des compétences, complémentaire d'un mode de transmission trop souvent hiérarchisé, dont l'enseignant aurait seul l'initiative[67].

Dans la conceptualisation du M.T.D., nous avons vu que F. Ruellan confère aux *Situations différées* une fonction similaire d'identification des difficultés, de négociation et de formulation des solutions possibles. Le rôle de l'enseignant est de permettre « *au groupe de se constituer comme une instance de recherche qui, par la production/transformation de critères, (médiatise) le rapport individuel à la tâche d'écriture* » (Ruellan, 2005b, p. 114). Ainsi posée, l'activité réflexive entre dans la problématique plus générale de la construction de la compétence en matière d'écriture ; elle fait la jonction entre production et étayage méthodologique, des notions langagières pouvant être introduites ou rappelées en fonction des besoins notifiés par les scripteurs.

La R.e.S., conçue dans la durée d'une séquence, permet l'aménagement de ces temps de travail collectifs entre les scripteurs pendant lesquels l'É.I. est discutée, révisée, améliorée. Ces phases de collaboration prennent la forme d'ateliers de production centrés sur une modalité d'écriture repérée comme défaillante ou insuffisamment exploitée dans les écrits ; elles constituent aussi l'amorce d'une réécriture dont les enjeux et les contraintes sont examinés entre pairs, sur la base de textes-sources ou d'une problématique nouvelle introduits par l'enseignant. Les temps de coopération entre scripteurs placent les productions au cœur des interactions. Leur publication au sein de la classe, le fait qu'elles puissent circuler à l'intérieur des groupes et être éventuellement retravaillées par des tiers, les détournent, même provisoirement, de leur destinataire habituel (le professeur) et libère l'entreprise scripturale de la pression de la note.

Aux activités de régulation de la production écrite ou de formalisation de nouvelles procédures d'écriture, gérées à l'intérieur des groupes d'élèves, viennent s'ajouter d'autres situations de verbalisation ayant pour objets d'analyse des écrits d'invention. Dans un cas, on soumet à la classe l'examen de deux états d'écriture produits par un même élève et qui présentent l'avantage de signifier assez nettement les opérations de réécriture entreprises et leur impact sur la signification du texte (cf. 3^{e} partie, chap. X).

[67] Sur l'importance de la notion d' « obstacle » dans les apprentissages, voir J.-P. Astolfi (1992/2004, pp. 132-143).

On assiste dans ce dispositif à une révision du statut de l'écrit dans la classe de français. Autoriser la lecture critique et collective d'un écrit d'élève, c'est tout d'abord reconnaître à cet écrit une valeur inédite au sein de la classe et poser comme indispensable à son observation un rapport d' « *estime* » [68], partagé par l'ensemble des apprenants. Son statut s'en trouve profondément modifié car il n'est plus seulement adressé, comme c'est le cas le plus fréquent, à l'expert.

De produit à évaluer, il devient un produit d'évaluation de stratégies scripturales, soumis à un ensemble de scripteurs qui ont eux-mêmes vécu cette expérience. Par ailleurs, en évitant la seule prise en compte de la rédaction terminale, on privilégie l'action de la réécriture. On affirme la priorité donnée à l'observation de savoir-faire procéduraux, aux mutations qu'engendrent dans un texte des manipulations linguistiques, même limitées. La production de l'élève admise comme objet d'étude lui confère donc une valeur problématique. De son analyse, des enseignements peuvent être tirés à la condition que soit reconnue la capacité de chaque élève à émettre un discours d' « *estimation* » sur la production d'un pair.

Une autre situation de commentaire (cf. 3e partie, chap. X) emprunte certaines de ses propriétés à la notion de « *cercle de lecture* » dont S. Terwagne, S. Vanhulle et A. Lafontaine donnent une définition large :

> *« 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

[68] La distinction entre *estime* et *estimation* est établie par D. Hameline (« De l'estime », In Ch. Delorme (Éd.), *L'évaluation en question(s)*, ESF, 1987), cité par D. Bessonnat (2000a, p. 11).

littéraire grâce aux négociations et à la confrontation des opinions[69]. Le cercle de lecture ne vise pas seulement 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.

Mais, à la différence des cercles de lecture, le travail de commentaire porte sur des productions d'élèves réalisées à partir d'un matériau génétique, en l'occurrence le premier état d'un poème d'auteur[70]. L'activité « méta » du commentaire est au centre des enjeux de l'enseignement des lettres au lycée. L'élaboration d'un discours sur un texte convoque un ensemble hétérogène de savoirs déclaratifs (littéraire, esthétique, poétique, linguistique), de savoir-lire complexes relevant aussi bien du champ de la compréhension littérale que de celui de l'interprétation et de jugements de réception, souvent entremêlés, d'ordre expérientiel, moral, psycho-affectif. 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 délaisse 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

[69] 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 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'entraidant, en découvrant et respectant celle des autres* ». (M. Hébert, 2003, p. 97).

[70] Nous avons retenu un poème de Jules Supervielle, « Rochers », extrait du recueil *Le corps tragique.*

sont exceptionnelles, sinon clandestines et donc sanctionnées. L'oral en tant qu'objet d'apprentissage est alors réservé à une pratique occasionnelle de l'exposé et à la simulation de l'oral des É.A.F., souvent pensées en termes de contenus et moins en termes de compétences liées à la communication orale (Denizot et *al.*, 2000). Au contraire, on met l'accent, dans le cercle de lecture, 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.

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. L'oral collectif participe au développement des compétences scripturales dès l'instant où il est appréhendé comme « *moment des négociations de sens, moment où se vérifie par confrontation socio-cognitive ce qui a été compris, moment d'argumentation formateur de compétences discursives* » ; J.-F. Halté poursuit et va plus loin en assignant au lire et à l'écrire une fonction de communication. En tant que « *machines à faire parler (…) l'écrire et le lire prennent en classe la dimension d'une pratique culturelle à part entière : après tout, à 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). Ces interactions écrit/oral peuvent se banaliser dans le cadre de la R.e.S. car celle-ci repose, rappelons-le, sur l'idée fondatrice que l'instauration de l'É.I. au lycée inaugure un redéploiement des relations entre les différentes situations d'enseignement/apprentissage.

TROISIEME PARTIE

LA REECRITURE EN SEQUENCE : TEXTES LITTERAIRES ET PRODUCTIONS D'ELEVES

TROISIEME PARTIE

INTRODUCTION :

REFLEXIONS LIMINAIRES SUR UNE ETUDE SELECTIVE DE PROTOCOLES DIDACTIQUES ET DE PRODUCTIONS D'ECRITS D'INVENTION.

A. Statuts des protocoles et des productions d'élèves

Avant de présenter des applications de la R.e.S. et de conduire l'analyse de productions d'élèves, nous pensons qu'il est utile de préciser la place et le rôle de dispositifs d'enseignement dans le cadre général de la recherche.

C'est d'abord en tant que praticien, professeur de lycée général, que nous nous sommes intéressé à l'É.I.. Nous nous sommes en effet appliqué à intégrer dans un premier temps ce type d'écrit dans les études littéraires, en nous reportant prioritairement aux définitions que proposent les textes officiels. Cette mise en œuvre a servi de révélateur non seulement des insuffisances, mais aussi des potentialités largement sous-évaluées de l'É.I.. Il nous est très vite apparu que l'É.I. ne méritait pas d'être alignée sur les écrits métatextuels du point de vue de ses modes de fonctionnement et de présentation et que son introduction appelait un redéploiement plus général des activités liées à l'enseignement de la littérature, couplé à une poursuite des apprentissages langagiers. Dans un deuxième temps, des propositions de réécriture ont été intégrées sans qu'elles aient été préalablement planifiées dans la phase de conception des séquences ; elles ont souvent eu valeur de réponse pédagogique à une situation d'enseignement justifiant une

exploration prolongée du travail d'écriture dont la nécessité se faisait sentir dans le déroulement même des activités. Le dernier mode d'exploitation de l'É.I. a abouti à une planification de la réécriture, une programmation plus élaborée des interactions lecture/écriture et des retours sur les productions.

La R.e.S. se présente alors comme la résultante de trois approches de l'É.I., – critique, empirique, théorique – qui sont tout sauf linéaires ou conduites par une démarche d'expérimentation irréprochable. Leur imbrication confère à chacune une responsabilité conséquente dans la conceptualisation du modèle. Comme nous l'avions laissé entendre dans le chapitre de synthèse de la première partie (*Cf.* chap. IV), la critique systématique de l'É.I. a ouvert la voie à des investigations didactiques alternatives qui se sont nourries de savoirs théoriques et réciproquement. Dans notre approche de la recherche, la pratique féconde la théorie autant qu'elle est le lieu de son application. Contrairement à ce que pourrait le laisser imaginer l'organisation de la thèse, nous ne sommes pas dans une logique descendante de transposition de savoirs théoriques. C'est dans un aller-retour régulier entre intuitions procédurales, accommodations pédagogiques et ressourcements théoriques que nos convictions didactiques se sont forgées… avant qu'elles ne connaissent elles-mêmes des mutations, nous rappelant, heureusement, leur caractère transitoire.

Ces clarifications méthodologiques ont un impact direct sur le statut que nous prêtons aux protocoles d'expérimentation de la R.e.S. et aux productions qui en sont l'émanation.

S'agissant des premiers, nous ne les considérons pas comme des modèles exemplaires, pouvant prétendre à une réaffectation dans un projet annuel d'enseignement littéraire en seconde ou en première, du moins pas dans leur format d'origine. Notre intention, depuis le début de cette recherche, n'est d'ailleurs pas de composer des modèles de production de la R.e.S. (nécessairement contingents, modulables et non pérennes) mais de concevoir des schémas d'action généraux dont la combinaison assure la charpente conceptuelle d'une séquence consacrée à l'analyse des textes littéraires à l'intérieur de laquelle l'écriture est amenée à jouer un rôle éminent. Aussi ce que nous présentons de ces dispositifs ne forme que la part utile et suffisante, pensons-nous, pour avoir une vue d'ensemble de la séquence ou, à une échelle plus réduite, pour se figurer la manière dont

s'articulent, dans une étape de la séquence, lecture du texte littéraire et opérations scripturales.

La présence de productions d'élèves a en revanche une toute autre dimension dans cette dernière partie. D'une part, la réflexion à partir des premiers états d'écriture dans le cours d'une séquence a pu avoir une influence directe sur la dynamique de l'activité conduite dans les classes : l'évaluation inaugurale ou formative des écrits a, selon les cas, réorienté une démarche de lecture ou, dans d'autres situations, entraîné des travaux d'écriture qui n'étaient pas prévus initialement. L'examen, à travers leur évaluation, des performances rédactionnelles prévisibles ou inattendues, tendanciellement conformes ou non au produit visé par la consigne, confère aux textes d'élèves une fonction de programmation de la réécriture.

D'autre part, dans le cadre de la recherche, c'est leur lecture qui a rendu possible la formalisation des notions constitutives de la R.e.S., tels que la saisie des représentations génériques dans un premier écrit, l'émergence de significations nouvelles, la construction des situations-problèmes. Elles ont donc participé aux orientations théoriques dont les principes de base se sont aussi imposés comme des mécanismes de légitimation de l'activité.

B. Sélection et méthodes d'examen des productions de la R.e.S.

Le caractère nécessairement empirique d'une partie de notre travail ne nous fait justement pas perdre de vue les précautions qu'il faut prendre en présence des matériaux textuels dont nous disposons. En l'état actuel de notre réflexion, ils peuvent difficilement être admis comme des éléments indiscutables de validation de nos hypothèses de travail ; à tout le moins, constituent-ils des témoignages significatifs de ce qui peut être obtenu à travers une activité de réécriture.

Si ces pratiques ne sont pas issues de laboratoire, ce qui nous semble une bonne chose, il faut reconnaître qu'elles peuvent être affaiblies du fait de leurs finalités divergentes. Elles sont à la fois élaborées en vue de la formation des élèves, dans un souci d'efficacité, sont

contraintes par des programmes et des obligations de préparation aux examens et forment simultanément une assise fondamentale pour notre travail de recherche didactique.

Il convient, par ailleurs, de rappeler que nous sommes tout à la fois le concepteur et l'expérimentateur de ces protocoles. Dans une situation de restitution de protocoles didactiques, ce statut singulier n'est pas le plus confortable et exige de notre part l'exercice délicat de la distance critique vis-à-vis de nos travaux.

Ces réserves, si elles n'invalident pas les données actuelles et les pistes de réflexion engagées, nous incitent néanmoins à envisager d'autres cadres de recherche afin d'étayer ou de corriger nos premières conclusions : adoption d'un cadre expérimental (pré-test, hypothèses, confrontation de ces hypothèses avec des données objectives dans le cadre d'un protocole, post-test, validation ou rejet des hypothèses) trop rarement mis en œuvre dans les recherches en didactique de la littérature[71], différenciation du chercheur et du praticien enseignant, diversification des populations d'élèves.

En guise de dernière remarque concernant les productions d'élèves, nous voulons souligner la difficulté et la marge d'appréciation subjective que peut représenter parfois leur analyse. En dépit des précautions que nous avons prises et des outils dont nous nous sommes entouré, il n'est pas assuré que nous nous soyons préservé de toute surinterprétation, allant dans le sens de ce que nous souhaitions démontrer. Comme le rappelle à propos C. Masseron,

> *« pour « comprendre » un texte d'élève et dépasser le seuil de l'empathie psychologique avec son auteur, il convient de procéder à son observation sélective et méthodique, sur la base d'un ou plusieurs renforts théoriques (description du français parlé, sociologie de l'écriture, analyse des actes de langage, modèles des genres littéraires, etc.) dont aucun à lui tout seul ne serait en mesure d'épuiser l'objet d'étude ou de satisfaire les besoins d'enseignement qu'il traduit et qui sont par nature protéiformes »* (2005, p. 10).

Nous nous sommes pour notre part attaché à considérer les états d'écriture en nous référant aux paradigmes théoriques que sont la linguistique textuelle, la théorie de l'énonciation, la pragmatique et cela, en synergie avec une approche descriptive des genres littéraires présents dans les écrits d'invention. Dans la mesure où nous examinons à chaque fois un parcours d'écriture, nous réservons prioritairement nos commentaires

[71] Le protocole d'apprentissage consacré au discours indirect libre, conduit par des professeurs de lycée et animé par M.-M. Cauterman et B. Daunay constitue un exemple intéressant d'une recherche expérimentale en didactique du français. Cf. N. Denizot (2003), B. Daunay (2004a, 2004b).

aux modifications discursives et textuelles entraînées par la réécriture. Cette restriction du champ de l'analyse, outre qu'elle permet de cibler plus précisément les effets de la réécriture sur une gestion adaptée des variations langagières, consacre aussi l'idée d'un texte en mouvement dont la valeur formative s'évalue dans la confrontation des états d'écriture.

C. Les protocoles didactiques

Cette partie de la thèse se décompose en quatre chapitres, justifiés par la nature des travaux didactiques et des productions d'élèves observés ainsi que par les objectifs d'apprentissage qui les fondent.

Les trois premiers chapitres restituent de façon synthétique et en privilégiant les activités d'écriture, un ensemble de séquences littéraires dont les objets d'étude correspondent à ceux définis par les *Instructions Officielles* des classes de Seconde et de Première. Expérimentées dans des classes de lycée entre 2001 et 2005, ces séquences exposent aussi l'état d'une recherche en cours de constitution concernant la R.e.S.. Leur ordre d'apparition dans cette partie de la thèse n'est donc pas indifférent. En effet, la R.e.S., telle que nous l'avons décrite dans le chapitre VI, n'apparaît pas accomplie, dotée de tous ses caractères, dès la mise en œuvre du premier protocole. Bien au contraire, les séquences et les pratiques d'écriture analysées ici montrent plutôt un objet didactique en cours de constitution, qui cherche à exploiter des situations scolaires en vue d'une optimisation de son efficacité et de sa pertinence pédagogiques. Telles qu'elles s'organisent dans cette dernière partie, elles restent fidèles à une chronologie de leur mise en œuvre. Aussi remarquera-t-on que le premier protocole (l'incipit romanesque) correspond à une forme très balbutiante de la R.e.S., dont on observera une procédure plus accomplie dans le chapitre consacré au genre de la fable. Leur ordre d'apparition ne trahit pas la réalité d'un travail effectué ; au contraire, il renforce l'idée d'une dynamique qui anime notre recherche.

Les trois premiers chapitres présentent quatre dispositifs expérimentés en classe de Seconde ou de Première générales : *l'incipit romanesque* et *le portrait balzacien*,

regroupés sous un intitulé commun, « *Les seuils romanesques* », « *La scène d'enfance* » *autobiographique* » et enfin, « *Les variations de la fable* ». Chacun d'entre eux fait l'objet d'une présentation des objectifs d'acquisitions de savoirs littéraires et de construction de savoir-écrire en rapport avec les programmes d'enseignement et d'un exposé schématisé du protocole de la R.e.S.. C'est ainsi que nous introduisons, par exemple, les notions de pastiche et de parodie, formes privilégiées de l'É.I., en relation directe avec les écrits d'invention qui s'en inspirent. Il nous est par ailleurs apparu que ce type d'exposition devait être complété par l'analyse d'une production d'élève, pour les raisons que nous avons évoquées précédemment. L'étude comparée de deux ou de plusieurs états d'écriture devrait nous permettre d'entrevoir comment un sujet-scripteur se réapproprie son texte pour le conduire vers d'autres configurations, comment la consigne de réécriture est accueillie et quels redéploiements textuels elle provoque, comment une problématique littéraire émerge dans un écrit d'élève. En fonction des écrits, on sera attentif aux traces de l'action de la réécriture, d'étendue variable, provoquant de plus ou moins grands bouleversements aux différents niveaux de la composition textuelle : les atteintes sémantiques, la gestion énonciative, les éléments de structure, la complexification ou la réorganisation du contenu référentiel. Ces opérations de remembrement textuel constitueront pour nous soit des indicateurs d'appropriation d'un nouveau savoir d'ordre littéraire ou langagier, soit la manifestation de compétences scripturales non mobilisées dans une première phase d'écriture.

Dans le quatrième et dernier chapitre, nous abordons les activités de commentaire construites autour des écrits d'invention dont le mode d'exposition reprend les trois formes de métadiscours analysées dans le chapitre VI. Nous rendons compte dans un premier temps de la manière dont peut être investi un espace d'expression libre par le sujet-scripteur, à l'intérieur duquel lui est donnée la possibilité de construire un rapport distancié à sa propre pratique d'écriture et de verbaliser les procédures et les motivations de sa réécriture. Après l'examen du métadiscours dans sa forme première de l'auto-commentaire, nous montrerons dans quelle mesure l'écrit d'invention peut constituer la base d'un commentaire collectif au sein de la classe et servir de support d'analyse afin de travailler conjointement des compétences de lecteur et de scripteur. Ce sont enfin ces mêmes enjeux qui seront au cœur de notre dernière analyse consacrée à ce que nous avons

appelé *les brouillons de lecture* autour de la genèse d'un poème de Jules Supervielle. Ce sera alors l'occasion de faire la démonstration de l'intérêt que représente un matériau de genèse pour produire des textes singuliers et développer une parole collective qui ouvre selon nous des perspectives intéressantes pour la didactique de l'oral en classe de français. Le point commun de ces travaux est bien sûr la prise en compte du texte d'élève comme un texte d'auteur, digne d'intérêt et de commentaire.

CHAPITRE VII :

LES SEUILS ROMANESQUES

« L'œuvre écrite est une esquisse de la lecture »
P. Ricœur

« Par la sélection qu'il implique d'une cible définie, le pastiche fait passer de l'empire des influences subies à la pratique de l'intertexte restreint » (D. et N. Bilous, 1990, p. 131). C'est à cet intertexte restreint que nous consacrons ce chapitre. Dans la première séquence, nous abordons l'É.I. sous l'angle du pastiche de genre ; dans la seconde, l'écriture est travaillée en rapport avec le pastiche de style. Aussi réservons-nous un premier temps à l'examen de la littérature « seconde » dans le cadre d'un enseignement en classe de français et aux difficultés que sa mise en œuvre peut générer. Comme le titre du chapitre le laisse entendre, les deux propositions d'écriture relèvent du genre romanesque, conventionnellement étudié en classe de seconde.

1 - LA PRATIQUE DE L'IMITATION

Une rapide consultation des manuels de littérature et de méthodes parus au moment de la réforme des programmes du lycée révèle l'engouement pour l'expression *« à la manière de »*, mise à la mode au siècle dernier sous la plume de Paul Reboux et Charles Müller (1908/1998). L'É.I. a de toute évidence remis au goût du jour l'écriture imitative prise au sens large ; en effet, les contraintes annoncées dans les consignes s'attachent aussi bien à la reprise d'un thème, d'un genre, d'un style, d'un procédé littéraire. Nous avons vu par ailleurs (cf. chap. III) que les épreuves écrites du baccalauréat étaient souvent

assimilables à des pastiches de genre, voire de style quand elles ne relevaient pas d'une pratique métatextuelle.

En centrant délibérément les analyses de la seconde partie de la thèse sur la question de la réécriture auto-textuelle, nous avons négligé la problématique de la relation du texte d'élève au(x) texte(s) dont il s'inspire. L'étude de plusieurs dispositifs de lecture/écriture du texte littéraire devrait à présent nous permettre de combler ce manque et d'examiner les modes d'insertion et les finalités de la réécriture dans un processus de récriture du texte d'auteur. On soulignera par ailleurs que la différenciation entre réécriture et récriture trouve ici sa pleine justification, chacun des termes désignant une procédure différente mais non exclusive, tout l'enjeu étant de faire la démonstration de la productivité d'une démarche qui articule récriture et réécriture.

1.1. Le pastiche : des définitions aux pratiques[72]

À la base de toute réécriture d'un écrit d'invention, il y a nécessairement une forme littéraire dont on vise l'appropriation. Présent à l'ouverture d'une R.e.S. en tant que modèle d'écriture ou introduit de manière différée dans une phase de lecture intermédiaire, le texte-source a le statut d'un hypotexte et inscrit automatiquement la pratique scripturale de l'élève dans un type de relation transtextuelle, correspondant à l'hypertextualité, définie en ces termes par G. Genette : « *j'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire* » (1982, p.13).

Selon que l'hypertexte cherche à se substituer totalement à l'hypotexte, à gommer les marques de l'origine ou qu'il affiche de façon intentionnelle sa parenté, la récriture se distribue en catégories différentes dont G. Genette a précisé les particularités dans son ouvrage *Palimpsestes, la littérature au second degré.* Trois d'entre elles se détachent ;

[72] Nous réservons l'emploi de la parodie en situation d'É.I., dans une étape ultérieure consacrée à l'écriture de la fable (*cf.* chapitre IX).

elles ont en commun une procédure de reproduction d'un style, concept que l'auteur prend « *dans son sens le plus large : c'est une manière, sur le plan thématique comme sur le plan formel* » (*ibid.*, p. 107). En revanche, elles remplissent des fonctions différentes : au *pastiche*, le « *régime ludique, dont la fonction dominante est le pur divertissement* » ; à la *charge*, « *l'imitation en régime satirique, dont la fonction dominante est la dérision* » ; à la *forgerie*, « *l'imitation en régime sérieux, dont la fonction dominante est la poursuite ou l'extension d'un accomplissement littéraire préexistant* » (*ibid.*, pp. 111-112). Mais une classification, aussi pertinente soit-elle d'un point de vue théorique, résiste mal à la lecture des œuvres littéraires, rétives par nature à l'entreprise de la taxinomie. À l'image de ce qui se produit pour l'étude de la généricité, ce classement des littératures du second degré connaît inévitablement des entorses ; de l'aveu même de l'auteur, un brouillage des frontières s'installe (*ibid.*, p. 47 et p. 557). Une œuvre singulière peut tout à la fois se réclamer du pastiche et de la charge ; en fonction de sa réception dans l'histoire, sa portée satirique peut être indéchiffrable, illisible ; de même, la versatilité des lectures, la diversité de la bibliothèque de chacun des lecteurs rendent instables les catégories d'une littérature au second degré, sans parler des situations pas si exceptionnelles que cela où l'écrit imitatif devient un écrit orphelin, faute de percevoir en lui les traces de son modèle.

Aussi préférons-nous ne pas retenir des modes classificatoires qui n'auraient pas lieu d'être dans une situation d'apprentissage scolaire. L'objectif n'est pas de mettre au jour des catégories littéraires qui relèvent de la spécialisation, à partir d'une pratique d'écriture. Le débat terminologique, l'étiquetage des productions en classes de la transtextualité sont superflus dans une démarche de familiarisation avec les phénomènes de la récriture. Ce serait déplacer l'enjeu de ce dialogue entre les textes que de verser à nouveau dans une procédure de qualification métalinguistique des formes vivantes, mouvantes du dialogisme. Ce qui explique que nous conservons le terme de « pastiche » comme notion englobante et générique, tout en précisant, pour les nécessités de l'analyse, que les pratiques exposées dans ce chapitre réfèrent plus précisément au régime sérieux de la forgerie, tel que l'entend G. Genette :

> *« L'état mimétique le plus simple, ou le plus pur, ou le plus* neutre*, est sans doute celui de la forgerie. On peut le définir comme celui d'un texte aussi ressemblant que possible à ceux du corpus imité, sans rien qui attire, d'une manière ou d'une autre, l'attention sur l'opération mimétique elle-même ou sur le texte mimétique, dont la ressemblance doit être aussi transparente que possible, sans aucunement se signaler elle-même comme ressemblance, c'est-à-dire comme imitation »* (*ibid.*, p. 114).

S'agissant, par exemple, de la production d'un portrait d'H. de Balzac[73], la pratique de l'imitation suppose la reproduction d'une manière de composer un portrait à la façon de l'auteur de la *Comédie humaine* et des faits de style repérés dans les portraits placés en ouverture du *Père Goriot*. Il convient par ailleurs de satisfaire aux règles du pastiche, lequel est censé proposer une action, un objet, ou plus largement une histoire certes distinct(e) du texte pastiché, mais néanmoins vraisemblable, c'est-à-dire pouvant être attribué(e) raisonnablement à l'auteur de l'hypotexte. L'effet d'imitation recherché est encore accentué puisque la consigne de réécriture stipule que le portrait balzacien doit pouvoir être enchâssé dans l'œuvre, à un endroit déterminé par l'élève, dans les pages consacrées à la description des pensionnaires de la maison Vauquer. Le dispositif se conforme ainsi à une des exigences du pastiche, celle de la convenance thématique (Bilous, 1990, p. 135).

Par ce jeu de l'inclusion (virtuelle) du pastiche dans le corps même du roman et par le choix du sujet dépeint (Balzac), nous signifions que la pratique du pastiche repose aussi sur l'exercice d'une ironie discrète, d'un amusement tempéré. Dans notre esprit, le pastiche de style n'a donc pas vocation à entrer en belligérance avec le texte imité. Il ne vise ni le rire, ni la raillerie. S'il emprunte des procédés d'écriture à son modèle, ce n'est pas dans le but de les exhiber comme des tics d'écrivain ou dans une visée critique de réévaluation de la valeur de l'œuvre imitée. En affirmant qu' « *un pastiche qui ne modifierait pas le point de vue du lecteur naïf sur l'œuvre de l'écrivain devenu sa cible serait un pastiche manqué* » (1996, p. 33), Annick Bouillaguet porte haut les ambitions du pastiche. Cette fonction pragmatique qu'elle lui attribue n'entre pas dans les finalités de l'écrit d'invention tel qu'il est présenté dans ces pages.

1.2. Des intérêts pédagogiques du pastiche

On a moins reproché à l'enseignement traditionnel le recours à l'exercice de l'imitation qu'une carence au niveau des dispositifs d'apprentissage de l'écriture (Petitjean, 1984).

[73] Précisons, pour lever toute ambiguïté, qu'il s'agit de portraiturer l'écrivain Balzac, en empruntant la manière balzacienne dans l'écriture du portrait.

Aussi et pour peu qu'elle soit encadrée par des stratégies de tutelle adaptées au niveau des élèves et complétée par des réécritures offrant à l'élève scripteur un moyen de contrôle et de renforcement de ses compétences d'écriture, la pédagogie de l'imitation dispose d'atouts non négligeables. Encore faut-il que l'élève ne soit pas conduit à reproduire de façon mécanique des formes littéraires après la lecture savante d'un modèle 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.

Comparée à une pratique d'écriture plus ouverte, impulsée le cas échéant par une consigne thématique, l'écriture du pastiche est d'abord une écriture à contraintes dont l'efficace est contenue déjà dans la posture d'écrivant qu'elle impose. Écrire en imitant implique « *une régulation permanente du geste […] un décentrement systématique par rapport à la pratique immédiate de l'écriture à tendance expressive* » (Charolles, 1984, p. 108). L'injonction de l'imitation, avec les degrés de dérivation qu'elle autorise, entraîne une attention à l'objet source de l'imitation, une clarification des modalités et des visées imitatives. Ni inculcation, ni imprégnation servile et passive, l'écriture d'imitation s'inscrit dans une démarche de conscientisation des opérations, certes artificielle mais productive (Petitjean, 1984 ; Charolles, 1984).

Il est ensuite admis que le rôle reconnu de l'imitation dans l'acquisition du langage intervient aussi dans la maîtrise de formes langagières plus complexes (Winnykamen 1990). Cette fonction de l'imitation s'explique par l'existence « *de régularités qui organisent les productions langagières […] et la capacité des individus à intégrer ces régularités dans leurs propres structures* » ; cela signifie, poursuit A. Petitjean, que le sujet « *modifie, "accommode" les structures (schémas) dont il dispose* » (1984, p. 6), phénomène que la réécriture du texte d'élève fait justement apparaître de façon objective et observable, dans les reconfigurations textuelles qu'un modèle peut induire. Des savoirs linguistiques et littéraires sont ainsi mis en jeu, intériorisés par une opération de reconnaissance et de compréhension de leur fonctionnement, puis par une opération de reproduction et de réinvestissement dans un nouvel environnement textuel : les exercices imitatifs « *permettent de vérifier l'acquisition de telle règle ponctuellement étudiée ; […] ils sont l'occasion, pour les élèves, de prouver leur capacité à faire jouer la productivité de la règle et de montrer leur aptitude à maîtriser l'ensemble des niveaux de*

structuration qui forment un texte (connaissances du monde, lexique, syntaxe, cohérence textuelle…) » (*ibid.*, p.9).

Ajoutons que la pratique de l'écriture imitative peut jouer un rôle significatif dans la compréhension de la production littéraire décrite par M. Bakhtine (1978) et bien d'autres poéticiens comme un dialogue entre les textes. Ce qui fait dire à D. et N. Bilous que ce sont les genres de l'imitation « *qui semblent au plus près de l'authenticité de l'écriture, en ce que, loin de prétendre imiter un « réel » quelconque, ils partent explicitement d'un déjà écrit* » (1990, p. 126), prolongeant ainsi les positions théoriques de J. Ricardou pour qui la pratique de l'écriture est d'abord centrée sur la construction de l'objet-texte, sur sa réécriture, sur l'attention à la valeur du signifiant et au phénomène de l'intertextualité (Ricardou, 1984).

1.3. La lecture de l'hypotexte

Le pastiche est une « *pratique hétérogène : une observation, voire une étude préalable du paradigme des traits itératifs communs à un texte ou à plusieurs et la production d'un texte inédit, conformément à l'idiolecte imité* » (Petitjean, 1984, p. 12). C'est sur le premier moment de l'activité que repose la réussite de l'entreprise ; c'est aussi lui, pensons-nous, qui détermine pour une part importante l'esprit dans lequel est conduit ce travail d'écriture et les finalités qui lui sont assignées. La pratique du pastiche place la lecture de l'hypotexte au premier rang des conditions de réalisation de l'exercice. C'est là une condition exigeante qui confère à l'analyse textuelle une responsabilité déterminante dans le réussite de l'écrit imitatif et qui place la question de l'interaction lecture/écriture au cœur des apprentissages de l'écrit.

Il va de soi que la sélection du ou des textes littéraires pressentis pour devenir les hypotextes doit tenir compte des compétences lectorales des élèves, de leur capacité d'expertise d'un texte dont les propriétés dominantes seront reproductibles, sans difficulté majeure. Cela suppose que l'hypotexte présente des traits saillants du style d'un auteur, d'un genre ou d'un type de discours littéraires ; qu'il soit donc représentatif d'une manière de représenter un univers, une thématique ; que ses marqueurs de typicalité soient donc suffisamment explicites et généralisables pour être transposés dans un

hypertexte qui développera un autre contenu. En isolant d'une part le portrait en régime romanesque dans *Le Père Goriot*, d'autre part l'incipit dans des œuvres d'inspiration réaliste, nous voulons satisfaire cet impératif de lisibilité.

Mais 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. Dans la perspective de l'écriture pastichante, l'analyse textuelle opère nécessairement des prélèvements stylistiques ou génériques ciblés, en nombre limité, mais répétés dans des proportions raisonnables pour accéder au statut de faits textuels exemplaires, suffisamment signifiants pour, une fois reproduits, créditer l'hypertexte de sa valeur de pastiche[74]. Le rapprochement d'occurrences analogues permet d'établir ce que G. Genette appelle un « *modèle de compétence* » (Genette, 1982, p. 102). Sa lecture de Balzac lui permet de dégager des « balzacismes », comme Proust, dans sa lecture de Flaubert, isolait, pourrait-on dire, des *flaubertismes* (Proust, 1971, 586-600). Une attention aussi 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. Dans son commentaire des I.O[75], Y. Reuter doute d'ailleurs de la pertinence d'un objectif de lecture qui consiste à « *savoir saisir l'originalité et la singularité des textes* » et se demande « *si une telle activité est bien à la portée d'élèves de lycée* » (Reuter, 2005a, p. 10).

Réduire la lecture d'un texte au relevé de quelques marques indicielles 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. Celle-ci suppose un exercice aigu de l'observation textuelle, des points de comparaison en vue d'une lecture discriminante, la fréquentation d'un auteur, d'un mouvement, d'un genre, ce que n'autorise pas un enseignement généraliste au lycée.

---

[74] « *Ce que je dis trois fois est vrai », prétend un personnage de* La Chasse au snark. *Ce que j'ai dit une fois m'appartient, et ne peut me quitter que par une cession, volontaire ou non, dont la reconnaissance légale est une paire de guillemets. Ce que j'ai dit deux fois, ou plus, cesse de m'appartenir pour me caractériser, et peut me quitter par simple transfert d'imitation : en me répétant, je m'imite déjà, et l'on peut sur ce point m'imiter en me répétant.* » (Genette, 1982, pp. 103-104).

[75] « *L'écriture d'invention contribue, elle aussi, à tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture. […] L'écriture se fonde, comme les deux autres, sur une lecture intelligente et sensible du corpus et exige du candidat qu'il se soit approprié la spécificité des textes dont il dispose (langue, style, pensée…).* » (MÉN, 2001b).

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

En somme, la réponse à cette difficulté pédagogique ne se trouve pas dans la recherche d'un moyen terme entre une politique du « trop » et du « pas assez ». Elle est fondamentalement du côté du sens que l'on prête à la lecture littéraire, à partir de quoi pourra s'enclencher un travail de récriture. Cela signifie que l'analyse textuelle du modèle à imiter doit selon nous privilégier la mise au jour d'un mode de représentation singulier d'un auteur, d'un système de valeurs implicite qui coordonnent les éléments de contenu et fondent la cohérence du texte littéraire. Comme nous le montrons ci-après, la lecture des portraits de Vautrin et de Poiret vise en premier lieu à comprendre la spécificité des portraits et les mécanismes de construction descriptive qui permettent sa textualisation. Ce qui oriente le processus imitatif, c'est d'abord la reprise des paramètres sémiotiques du portrait balzacien (la construction du personnage grâce à la multiplicité des points de vue, l'énigmatisation du personnage grâce au déficit d'informations ou au statut hypothétique des savoirs sur le personnage, etc.). En d'autres termes, la démarche d'imitation consiste d'abord à restituer à travers l'écriture les significations du portrait dégagées dans le temps de la lecture analytique.

Un accord sur cet objectif rédactionnel doit alors permettre de guider l'élève dans le sélection et le réemploi des modes d'écriture pertinents capables de faire percevoir certaines conceptions d'une forme littéraire par un auteur. L'objet de la récriture n'est pas à proprement parler de multiplier les traits imitatifs, de tendre à l'exhaustivité, mais au contraire de trouver un mode de coordination transcendant des diverses formes d'écriture. Définir un contrat d'imitation stylistique en se fondant sur les lignes de force sémantique, axiologique, du texte nous semble en définitive plus opératoire que la constitution d'un répertoire de tournures et autres idiotismes. Cela maintient en premier lieu la lecture de l'hypotexte dans une logique de construction du sens et de démarche interprétative élaborée à partir d'une problématique originale de lecture. Cela tient à l'écart une réception atomisée du texte en autant de marques stylistiques de surface dont le réemploi pourrait apparaître aux yeux de l'élève comme peu motivé et artificiel. La dérive mécaniste de l'imitation existe. Le meilleur moyen de la contrecarrer, c'est toujours de motiver la contrainte d'écriture en faisant en sorte que le processus de transposition et de reproduction ne borne pas l'activité du pastiche à la présence de traits stylistiques

dispersés dans un texte mais l'ouvre à une problématique littéraire. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit de comprendre les modalités de construction d'une vraisemblance du portrait en régime romanesque ou dans le cas du pastiche de genre, d'appréhender les ressorts de la communication littéraire, à travers la production d'un incipit.

Cette approche a en outre un impact direct sur l'évaluation et réduit l'influence écrasante du modèle. La référence de l'évaluation n'est pas le texte pris dans sa complexité mais les quelques faits rassemblés autour d'une problématique littéraire et la manière dont le scripteur les combine à son propre matériau créatif et langagier. Cela nous conduit à prendre à notre compte cette idée d'imperfection constitutive d'une situation d'enseignement que M. Charolles justifie en estimant qu'il importe de ne pas « *écraser les apprenants sous une somme de « détails » qu'ils ne pourraient plus traiter et qui risqueraient éventuellement de les paralyser au moment du passage à la rédaction* ». C'est aussi une réponse à la tentation d'apprécier « *les productions obtenues non pas relativement à l'enseignement dispensé mais, de manière plus globale, relativement à un savoir intuitif aussi bien en matière des lois du genre pastiche ou parodie qu'en matière de l'auteur imité* » (1984, p. 110).

C'est dans la logique de notre conception de l'É.I. que nous renversons la perspective d'appropriation d'une pratique lettrée en objet scolaire : l'exercice virtuose de la reproduction d'un style ne peut se penser en dehors d'un projet de lecture qui fixe les orientations interprétatives d'un texte. C'est à une manière subjective de représenter le monde que nous nous intéressons au premier chef ; c'est cette manière là que nous ambitionnons de reproduire et qui emporte avec elle des modes d'énonciation strictement impliqués dans l'expression d'une vision singulière.

2 - L'INCIPIT ROMANESQUE

Après une brève contextualisation théorique de la récriture, nous entamons l'exposé des applications didactiques de la R.e.S. avec la présentation d'un travail dont nous avons précédemment justifié la présence en introduction de la troisième partie. Contrairement au développement précédent qui s'est penché sur la question de la lecture de l'hypotexte dans la perspective de la production d'un pastiche ou plutôt de sa forme approchante en situation d'É.I., nous décrivons à présent, sur le versant de l'hypertexte, la manière dont un genre, un style, une manière de voir sont effectivement investis dans une production ordinaire de Seconde. Par ailleurs, nous montrons, notamment par l'analyse d'une production, l'intérêt d'une procédure d'une réécriture homo-textuelle pour perfectionner un écrit défectueux ou pour passer d'une forme discursive à une autre, selon un processus que nous avons désigné comme étant une réécriture hétéro-textuelle (cf. chap. VI).

2.1. Le dispositif de lecture et d'écriture

Nous ne livrons ici que les informations jugées suffisantes pour situer l'activité d'écriture par rapport aux lectures analytiques conduites dans un premier temps de la séquence. L'étude expose un projet poursuivi pendant plusieurs semaines dans une classe de Seconde. Une séquence sur les genres du récit sert de cadre général. Un groupement de textes réunit notamment cinq incipit romanesques, caractérisés par la narration d'une scène *in medias res*[76] et la présence d'un archétype actantiel que nous désignerons sous le terme d' « enfant-victime ».

Leur lecture croise plusieurs objectifs : premièrement, une réflexion sur la manière dont une ouverture romanesque établit un contrat de lecture et sur les stratégies auctoriales dont la mise en intrigue d'une action porte les traces ; deuxièmement, une réflexion sur

[76] Les seuils romanesques sélectionnés sont extraits des romans suivants : *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, *Le naïf* de Franz Hellens, *L'enfant* de Jules Vallès, *Le Sagouin* de François Mauriac, *Génie la folle* d'Inès Cagnati. *Cf. Annexe 4* (p. 719 *sqq*).

les fonctions du personnage dans l'économie romanesque. Outre ses propriétés de marqueur typologique et d'organisateur textuel, on aborde aussi le fait qu'il est un lieu d'investissement psycho-affectif pour le lecteur et de cristallisation des valeurs, des émotions et des représentations contenues dans le texte (Jouve, 1992/1998 ; Glaudes et Reuter, 1996).

L'écriture d'invention intervient en clôture de séquence, encadrée par la consigne suivante : « *Sous la forme d'un texte d'une trentaine de lignes, rédigez le début d'un récit dont un des personnages, un enfant, sera en position de victime. Le texte prendra la forme d'une scène romanesque* ». Après trois états successifs d'écriture, chaque élève doit rendre compte par écrit de son activité de réécriture et des bénéfices qu'il pense en avoir retiré.

Dans sa forme réalisée, l'écrit s'apparente donc à un pastiche de genre ; il n'a pas vocation à reproduire un style, une vision d'auteur, il est placé sous la juridiction de codes génériques que l'analyse du corpus a permis de distinguer. Cette relation aux codes, diversement singularisés dans les incipit étudiés, renvoie alors à la notion d'architextualité (Genette, 1982, p. 12) et engage l'É.I. dans une voie plus ouverte, moins contrainte par l'imitation d'un style d'auteur (Houdart-Merot, 2004a).

La distribution conventionnelle des activités adoptée dans cette séquence, la coupure entre, d'un côté, la lecture littéraire et, de l'autre, la production écrite sont révélatrices d'un fonctionnement pédagogique largement dominant (cf. chap. II) que nous avons déjà discuté (cf. chap. IV). Ce sont les défauts d'architecture d'une séquence comme celle-ci qui nous ont conduit à penser autrement les interactions lecture/écriture. Non seulement la production écrite, rejetée en phase finale d'évaluation, ne joue aucun rôle dans la construction des savoirs, mais de plus elle repose sur une conception naïve de l'assimilation spontanée de savoir-faire en matière d'écriture. Le profil des textes réalisés est assez bien représenté par l'écrit d'invention que nous avons retenu pour l'analyse (*cf.* 2.4.). Le modèle de compétence générique issu de la lecture des textes littéraires ne parvient pas à s'imposer pour au moins trois raisons qui justifient les contours des premiers écrits et légitiment le fait de leur accorder le statut de productions en devenir. Une approche vygotskienne de la production des textes nous incite en premier lieu à considérer un premier état comme l'expression d'une phase rédactionnelle pré-gérée, pré-

réflexive, au cours de laquelle l'apprenant ne peut dominer de manière satisfaisante la complexité des composantes de l'écriture. Une approche par les genres de discours enseignés à l'école nous conduit ensuite à repérer l'existence de schémas de textes, de structures textuelles stéréotypées appartenant à des formes scolaires figées – à l'instar du modèle de la rédaction ou du récit administré par le schéma narratif –, que l'élève réactive plus facilement. Un premier état est aussi l'expression d'un conflit entre un savoir nouveau et un savoir-faire plus ancien qu'il s'agit de déconstruire pour progresser. Enfin, la production écrite étant d'abord comprise comme le lieu d'expression des idées, on constate une attention quasi exclusive aux contenus thématico-référentiels et en contrepartie une moindre attention aux faits génériques.

La réécriture intervient alors pour corriger l'erreur ou s'impose dès l'instant où l'on admet qu'un premier état textuel ne peut raisonnablement dominer un ensemble hétérogène de paramètres rédactionnels complexes. Seulement, dans la présente séquence, on repère sans difficultés les obstacles à la conduite d'une réécriture non programmée. Du point de vue très concret de l'organisation des enseignements, une séquence ne peut indéfiniment se prolonger. La réécriture ne peut alors se loger que dans des créneaux étroits (aide individualisée, modules) ou se réaliser à l'extérieur de la classe ; la gestion des étayages de tutelle s'en trouve en outre affectée. Les questions de planification et de coordination dans l'activité de réécriture ne sont pas mineures, au contraire. Elles conditionnent pour une bonne part la qualité et la valeur de son effectuation. C'est cette prise de conscience qui nous conduira justement à réviser en profondeur les temps d'écriture dans une séquence et à évoluer vers le modèle de la R.e.S..

2.2. Les enseignements littéraires de l'incipit.

La question du franchissement des seuils entre un monde que le lecteur délaisse pour basculer dans un monde de la fiction nous semble particulièrement productive du point de vue d'une sensibilisation aux principes de la communication fictionnelle. Bien sûr, notre projet ne cherche pas à couvrir l'ensemble des stratégies mises en œuvre par un incipit, pas plus que de dresser une cartographie exhaustive des scénographies d'introduction dans les univers de fiction romanesque. L'entreprise d'exhaustivité est toujours menacée par la variété ou la contestation des lois générales.

On connaît le rôle stratégique de l'ouverture textuelle à qui revient la responsabilité de fixer les orientations génériques, stylistiques de l'œuvre, de délivrer des informations sur l'histoire racontée, de jeter les fondations de l'univers fictionnel (Del Lungo, 1993a, p. 133). On pourra objecter que de tels fonctionnements souffrent d'exceptions ; notre propos est plus modestement de nous accorder sur quelques régularités fonctionnelles et de réfléchir à la façon dont un incipit se doit de provoquer l'intérêt du lecteur. Aussi triviale que puisse être l'intention, elle n'en demeure pas moins fondamentale du point de vue de la lecture des textes littéraires et de leur production.

Le choix de l'incipit *in medias res* répond à des préoccupations pédagogiques communes aux situations de réception et de production. D'un point de vue formel, les incipit retenus sont courts, adaptés au projet d'une lecture analytique et développent une représentation discursive réaliste de faits et d'actions formant un événement dramatique et soumis à une unité spatio-temporelle. En tant qu'entités textuelles rendues provisoirement et artificiellement autonomes, ils relèvent de la notion de scène dont l'intérêt didactique a été depuis longtemps démontré (Reuter, 1994). La sélection de scènes d'ouverture romanesque combine ainsi deux perspectives de lecture, réactivées au moment du projet d'écriture.

La première réside dans la reconnaissance des constituants d'une scène de genre réaliste combinés à ceux du texte narratif. Les outils langagiers exploités en lecture relevant de la configuration narrative d'une scène d'action (mise en cohésion des séquences narrative, descriptive, dialogale, textualisation des informations concernant l'action racontée, les personnages, les lieux de la fiction, la gestion des voix narratives…) feront l'objet d'une exploitation en phase d'écriture.

La seconde perspective d'étude s'intéresse à la force pragmatique de ce type d'introduction dans le monde romanesque. La prise de contact avec la fiction se fait comme par effraction ; la rencontre, sans préliminaires et sans digressions explicatifs, place le lecteur dans une position de brutale captation dont l'incipit *in medias res* a toujours su tirer profit dans l'histoire de la littérature au point de devenir très tôt un *topos* du genre épique (Del Lungo, 2003b, p. 111). En faisant de l'accroche du lecteur et de l'amorce d'une tension voire du suspense narratif les pivots d'une lecture problématisée, nous préparons aussi la réflexion sur les dispositifs d'écriture capables de produire ces

effets dans les textes d'élèves. Nous appréhendons donc les effets produits sur le lecteur et construits par le texte comme de potentiels opérateurs d'écriture, impulsant au projet une dynamique supplémentaire, une des difficultés étant bien évidemment de traduire ces visées de l'écriture en termes de consignes et d'opérations langagières.

2.3. La force pragmatique comme moteur de l'écriture

Au titre des propriétés d'une scène *in medias res* susceptibles de faciliter l'adhésion du lecteur, nous distinguons trois caractéristiques fortement connectées entre elles.

Il y a en premier lieu tout ce qui dans la mise en intrigue de l'action peut créer l'intensité dramatique. Le premier vecteur de réalisation de cette donnée pragmatique est présent dans le choix d'une topique romanesque : un personnage principal sous les traits de l'enfant-victime, la liberté étant laissée aux élèves de déterminer la nature, l'origine de l'agression et la forme qu'elle peut prendre. Le second vecteur réside dans la recherche de la concentration narrative ; il s'agit de privilégier un fait dramatique, une action détaillée, décomposée, impliquant un nombre limité de protagonistes, dans un environnement précis et une durée temporelle réduite comme si l'on tendait à poser l'équivalence entre temps de la fiction et temps de la narration.

Une autre loi de fonctionnement de la scène d'ouverture destinée à provoquer l'intérêt du lecteur repose sur la capacité de la narration à ménager le suspense, notion souvent négligée ou méprisée par la narratologie et réservée aux genres de second rang, jugés plus commerciaux, moins dignes d'une qualification littéraire (Baroni, 2004). Or on sait l'importance que revêt aux yeux des jeunes lecteurs la présence du suspense qui fonde en grande part l'intérêt, voire la qualité d'une œuvre de fiction. Cet attachement si communément partagé aux manifestations d'une tension narrative, traduite par le fait qu'un « *lecteur de récit est conduit, par une proposition narrative, à attendre avec impatience (et généralement à anticiper) une proposition ultérieure* » (*ibid.*, p. 29) doit constituer un horizon de l'écriture. Cela signifie que l'enjeu de la production textuelle ne se concentre pas de façon exclusive sur la mise en cohérence d'informations dans un genre de discours mais sur l'introduction de ce que Umberto Eco a pu appeler des « *signaux de suspense* », justifiés par le fait que « *l'intrigue, au niveau des structures*

discursives, travaille à préparer les attentes du Lecteur Modèle au niveau de la fabula » (Eco, 1985, p. 145). Que le lecteur, au terme de la lecture de l'incipit, puisse formuler une attente en termes de désir, de souhait, d'espérance ou de supposition constitue un indice de performance scripturale et sert le scripteur dans l'élaboration de la mise en intrigue. Cette projection des virtualités de la lecture dans le temps de la genèse devient le moteur décisif de la fiction. Par là, on reconnaît au suspense une fonction configurante, on voit en lui un canal par lequel se construit la communication entre l'énonciateur et le lecteur.

Ajoutons enfin que l'effet de suspense du point de vue de la force pragmatique qu'il génère, est directement associé au traitement fictionnel des informations, à leur sélection et à leur distribution dans le tissu du récit. L'incipit *in medias res* a ceci de particulier et d'intéressant qu'il joue sur une délivrance des savoirs fictionnels de façon à provoquer interrogation et frustration chez son lecteur et à mobiliser sa coopération. Il partage assurément cette intention avec bien d'autres lieux de la fiction romanesque mais nous sommes porté à penser que son statut de seuil et d'inauguration romanesques exacerbe ce mouvement délibéré de rétention de l'information. Observée sous l'angle de la production d'un texte d'élève de seconde, la dimension lacunaire de l'incipit se transforme en pari scriptural particulièrement productif. En effet, elle enjoint au scripteur de se défaire de la tentation souvent constatée chez les élèves de saturer le propos d'informations, de désambiguïser, à chaque fois que cela se présente, les motifs ou les conséquences de l'action. Or, l'opération de fictionalisation s'accommode mal de l'exhaustivité, de la transparence, de l'explicitation systématique des causes et des effets et appelle en revanche les zones d'ombre et les silences. Elle joue sur la tension entre livraison d'un savoir et dissimulation, saturation et raréfaction informatives. Comme le fait remarquer avec justesse Andrea Del Lungo, « *tout texte expose, notamment à son début, des marques de présence et d'absence d'information : les premières donnent l'illusion d'une complétude, les secondes le sentiment d'un vide* » (2003b, p. 170).

Ces stratégies pragmatiques sont au cœur d'un apprentissage scriptural du récit de fiction en régime romanesque. Il n'est jamais aisé pour les apprenants de déterminer une gestion adaptée de l'information en fonction de son ancrage discursif et générique et tout particulièrement d'opérer l'insertion, la conversion d'un fait, d'une action dans un énoncé de nature fictionnelle et littéraire. Au plan du texte, il sera donc question de trouver les

équilibres entre, d'une part, l'exposition de l'information nécessaire à la compréhension, la cohésion, la progression du récit et, d'autre part, l'implicitation de l'information, entendue comme un facteur de stimulation de la coopération lectorale.

2.4. L'analyse d'un écrit d'invention

La production d'un pastiche de genre, la récupération des codes, des formes, des procédés d'un genre littéraire ou d'un type textuel n'ont rien d'automatique et mettent en question une logique d'apprentissage qui ne s'appuierait que sur une démarche d'imitation-imprégnation. Nous avons souhaité nous attarder sur une production qui montre de façon exemplaire — et presque caricaturale — la distance qui sépare des textes de référence à partir desquels ont été construites des notions de composition narrative et un texte d'élève.

État 1

> *Cela fait près de douze ans que Léo est né*
>
> *Il est né un 1er avril d'un père inconnu et d'une mère dépressive. Depuis sa naissance, il n'a vécu que chez ses grands-parents, qui avaient la fâcheuse tendance à être plutôt stricts, du genre pas trop indulgents. À chaque fois, il ne lui tardait plus qu'une chose, que sa mère vienne le voir. Seulement, le fait de la voir, le mettait dans un état de joie et d'enthousiasme et il ne se rendait pas compte du bazar monstre qu'il faisait, ce qui mettait sa mère en colère. Ce n'était même plus de la fureur mais de la rage, elle le balançait contre les murs… Résultat, des blessures à répétitions, fractures, hématomes….*
>
> *Vers ses neuf ans, plainte de l'institutrice à la gendarmerie, la garde de Léo est enlevée à sa mère et à ses grands-parents.*
>
> *Voilà en bref le résumé de sa petite enfance. Même s'il a souffert et si je ne sais comment il fait pour n'exprimer aucune rancœur envers les autres, il est jeune mais a déjà des convictions : la violence ne sert à rien et que l'indulgence ne coûte rien.*
>
> *Le petit Léo est maintenant dans un foyer mais qui sait ce qu'il va devenir…..*

Les incipit étudiés en lecture analytique s'inscrivent dans une tradition romanesque du récit qui réfère au système de l'histoire dans la catégorisation des énoncés établie par Émile Benvéniste (1966). Ils se différencient toutefois par le statut extra- ou

intradiégétique du narrateur et sa relation à l'histoire (hétéro- ou homodiégétique). (Genette, 1972). Le premier état déroule à l'inverse une narration basée sur le système du discours, s'organisant autour de la parole d'un énonciateur dont le texte livre des traces manifestes : présence du pronom Je par lequel l'énonciateur se désigne lui-même, recours au système de la temporalité situant les faits par rapport au moment où l'énonciateur parle (présent, passé composé, futur proche), emploi du déictique « maintenant ». Cette distorsion majeure par rapport à la commande scripturale entraîne d'autres faits d'écriture qui peuvent être interprétés comme des erreurs mais qui, à y bien regarder, respectent une cohérence d'ensemble du discours énoncé.

Le présent de l'énonciation étant le point à partir duquel s'organise la narration, il apparaît logique que la relation des faits soit de nature rétrospective, remonte le cours de la vie du personnage sous une forme résumante. On s'éloigne alors de la notion de scène pour lire ce qui s'apparente à un sommaire (Genette, 1972). Cette configuration a un impact direct sur le processus de fictionalisation qui, ici, n'opère pas. Considéré sous l'angle du genre de discours, le récit relève plus du fait divers journalistique que du roman et se trouve empêché de construire un leurre crédible du personnage romanesque : le « petit Léo » n'accède pas à une existence fictionnelle. D'autre part, la durée de l'histoire racontée (de la naissance aux douze ans de l'enfant) et l'absence d'une localisation délimitée de l'action font que le lieu et le temps ne constituent plus des facteurs d'unité et de concentration dramatique. La cohérence du texte est surtout assumée par l'exposition hyperbolique du contenu : la thématique du malheur est ici surinvestie et sature l'espace de la narration.

La prise en charge énonciative n'est pas étrangère, pensons-nous, à ce phénomène que nous retrouvons fréquemment dans les productions des élèves. En effet, le choix d'un énonciateur qui s'engage ouvertement dans le récit et qui se confond avec la voix de l'auteur accentue l'implication émotionnelle que l'on cherche à faire partager avec le lecteur. La fiction n'étant pas construite et ne faisant donc pas écran ou diversion, on assiste à une sorte de malentendu qui consiste à poser que l'empathie pour le personnage est proportionnelle à l'intensification du discours qui déploie la problématique de l'enfant-victime.

État 2

> *Dans une petite exploitation de Bourgogne, loin de tout, parmi les vaches et les tracteurs, vivait un petit garçon qui se nommait Léo. Il était petit et pas bien gros mais respectueux. Il vivait seul dans cette ferme avec son grand-père, qui se chargeait de son éducation. Comme tous les jours, Léo devait se lever à l'aurore pour effectuer les travaux dans la ferme avant de partir à l'école et le soir en revenant, il devait encore traire les vaches. Quand il était épuisé, il se faisait insulter et même parfois taper. Quand Léo était à l'école ; il s'endormait. Pourtant son plus grand rêve était de devenir professeur des écoles, mais pour son grand-père, c'était hors de question. Léo devait « reprendre » la ferme !*
>
> *Un jour, l'instituteur alla voir le grand-père et lui expliqua que son petit-fils devait arrêter de travailler et se consacrer aux études car il pouvait aller très loin et qu'il fallait respecter le désir de Léo.*
>
> *Son grand-père « monta sur ses grands chevaux » et expliqua à l'instituteur qu'il ne valait mieux pas qu'il monte la tête à son petit-fils….*
>
> *Le soir venu, Léo rentra et alla traire les vaches. Victime de l'autorité de son grand-père, il prit une fessée et partit se coucher sans manger.*

L'état 2 capitalise des modifications remarquables à tous les niveaux de la construction de l'incipit, à telle enseigne que l'on sort ici d'une définition *stricto sensu* de la réécriture désignant une opération d'aménagements textuels, soucieuse néanmoins de conserver l'ossature du premier état. On ne saurait toutefois contester une refonte globale de la matrice initiale dès lors que l'élève a pris la mesure de la distance qui sépare son écrit du cadre générique et textuel posé comme une contrainte rédactionnelle dans la consigne. La réécriture, aussi intensive soit-elle, au point de produire un nouveau texte, s'apparente à un nouveau démarrage ; dans la confrontation des états, il sera intéressant de percevoir ce que l'instauration d'un nouveau chantier d'écriture livre des savoirs et des compétences scripturales que le premier état n'avait pas réussi à mobiliser.

Un système du récit en accord avec une inscription générique de convention se met en place. L'effacement des embrayeurs atteste l'adoption d'une entrée dans le régime de l'histoire par opposition à celui du discours. Cette réorientation énonciative est décisive car elle ouvre la voie au redéploiement de la fiction, sans que la voix de l'énonciateur ne s'interpose entre elle et son lecteur. Dans un lieu à présent situé géographiquement (« une petite exploitation de Bourgogne »), le personnage connaît un étoffement qu'il doit non à un portrait statique mais à une série de descriptions d'actions dont il est l'agent. Par rapport à l'état 1, sa position dans la fiction évolue donc sensiblement ; surtout, il n'est

plus un concentré de la souffrance, comme voulait à toute force le faire accroire antérieurement l'énonciateur, mais une figure romanesque qui est aussi animée par un désir (être professeur des écoles), ce qui justement introduit un conflit avec son entourage (le grand-père). Avec ce fait nouveau, le thème de la victime est concurrencé et n'est plus porté par le récit comme le seul fait digne d'intérêt mais intégré dans la trame de l'histoire. La signification que l'on peut prêter au récit évolue aussi. En faisant en sorte que le personnage ne soit plus enfermé dans une représentation stéréotypée et surexposée de la victime, le récit installe de nouveaux possibles narratifs, reconnaît à l'histoire un futur et assure de ce fait les conditions favorables à l'établissement du suspense qui faisait défaut précédemment. À l'exposition sans partage du malheur, se substitue un programme narratif articulé autour de la problématique de la succession et de l'héritage social et culturel ; l'enfant s'oppose à l'aïeul et trouve dans l'instituteur un allié. La dynamique du conflit entre dans la composition d'une mise en intrigue, absente du premier état.

État 3

> *On frappa à la porte. Il entendit avec une certaine résonance le grincement de la porte et les quelques mots de politesse que connaissait son grand-père.*
>
> *Intrigué, il sortit la tête de la cheminée qu'il était en train de ramoner. Il avait les mains et les habits tellement incrustés de suie qu'il n'imaginait même pas sa tête. Il s'accroupit en silence au bord de la cheminée et il regardait.*
>
> *Un homme apparut ; c'était son instituteur. Stupéfait, il regardait l'homme qu'il admirait le plus. Grand par sa taille mais aussi grand par sa générosité et son enthousiasme, vêtu de noir, coiffé d'un chapeau qui laissait échapper quelques cheveux blancs, il parlait à son grand-père. Il fit des efforts pour essayer d'entendre la conversation, lorsque son grand-père se retourna et l'appela. Il était assis dans le coin de la cheminée et se fit réprimander.*
>
> *« Qu'est-ce que tu fais là, fainéant espèce de carne, va traire les vaches, rentre les brebis, et occupe toi des poules. Bon dieu, tu es vraiment un moins que rien ! »*
>
> *Il passa à côté de son instituteur les yeux baissés,un peu honteux de ne pas lui avoir expliqué pourquoi il n'allait plus à l'école. Il regardait tellement le sol qu'il ne vit pas arriver le coup de pied sur ses fesses.*
>
> *- Dis bonjour ! Impoli ! Petit sauvage !*
>
> *Il dit donc bonjour avec un air désespéré, lui sourit et lut dans le regard de l'instituteur des encouragements et de la compréhension.*

La troisième et dernière campagne d'écriture introduit véritablement le format de la scène romanesque, conformément aux termes inscrits dans la consigne d'écriture initiale et aux textes-sources proposés en lecture. Seulement, cette réécriture ne se limite pas à une révision formelle, la visée réparatrice de la nouvelle textualisation occasionne d'autres effets pragmatiques. Les variations dans l'énonciation du récit en modifient aussi la lecture et ce n'est pas le moindre intérêt de la réécriture que de sensibiliser l'élève scripteur à cette interaction étroite entre production et réception. La fermeture de l'angle narratif annule le sommaire de l'état 2 et consacre l'adoption d'une scène *in medias res*. La réduction du segment temporel de l'histoire narrée oblige l'énonciateur à retenir de nouvelles mises en scène de la fiction, de nouvelles stratégies textuelles ; contraintes que l'on peut qualifier de productrices car elles fondent un nouveau contrat pragmatique.

Avec l'effacement du sommaire, on assiste à un allègement de la pression informative et de la tonalité dramatique, traduite notamment dans l'état 2 par l'emploi, à quatre reprises, de l'auxiliaire de mode « *devoir* ». L'insistance à provoquer l'empathie du lecteur vis-à-vis du personnage par la relation d'actes de soumission à l'autorité du grand-père est résorbée en une situation événementielle unique qui pose la relation de l'enfant à l'adulte mais sans ostentation. Le statut de l'enfant est à interpréter à partir de ses actes, de sa position à l'intérieur du triangle actantiel grand-père/instituteur/enfant, des rares notations de son état (« *il avait les mains et les habits tellement incrustés de suie qu'il n'imaginait même pas sa tête* ») et de l'irruption de la parole du grand-père au discours direct. C'est un faisceau de signes sémantiques, discursifs, actantiels qui fonde la cohérence de la scène.

La dilatation de la narration dans une durée raccourcie de la fiction engendre une lecture qui ne se concentre plus uniquement sur la force, la violence sémantique que contient le premier état. La signification du récit passe par d'autres relais textuels, élargit les lieux d'investissement possibles du lecteur, complexifie son parcours de lecture. Enfin, l'exploitation de la focalisation interne est une réponse à cette volonté, rappelée dans les séances collectives de lecture et au cours de l'accompagnement des élèves dans le travail de réécriture, de différer l'information ou du moins de ne la livrer que partiellement pour permettre au lecteur de faire son propre chemin, ce qui avait été admis comme un motif supérieur d'implication dans la fiction… sans compter que le point de vue interne est souvent interprété comme un facteur d'accroissement de l'empathie du lecteur.

2.5. Quand la réécriture réévalue des algorithmes rédactionnels

Au terme de cette première lecture d'une campagne d'écriture conduite par une élève de Seconde, voyons quels sont les enseignements plaidant en faveur d'une conception de l'écriture comme un processus, pressenti comme l'invention d'une manière de représenter les choses, d'un style qui, comme le définit A. Herschberg Pierrot, est « *dans le passage, la « variation continue*[77]*», la dynamique de transformation, de singularisation de l'œuvre* » (2005, p. 40). Là où « *le pastiche, qui suppose la construction d'un modèle de compétence à partir des traits de style, des stylèmes aux stylismes (…) des traits en somme génériques ou typiques, perd cette dynamique du style d'une œuvre et son caractère inouï* » (*ibid.*, pp 40-41), la réécriture auto-textuelle amorce une nouvelle aventure d'écriture, déjoue les risques d'une mécanique reproductrice de procédés.

Affirmons tout d'abord que nous ne nous reconnaissons pas dans la condamnation par J. Ricardou d'une pratique d'écriture comme un lieu de l'expression et de la représentation, faisant de l'écrit la manifestation d'un sens institué, d'un quelque chose à dire. Ce serait disqualifier la compréhension spontanée de l'écriture partagée par une majorité de scripteurs, en premier lieu par les élèves. De la même façon qu'il nous semble contestable de mépriser les pratiques lectorales dites naïves des élèves par rapport à une lecture littéraire qui serait, elle, savante (Daunay, 1999, 2004c), nous pensons plutôt qu'il convient de travailler à partir de ce terreau d'invention. Le premier état remplit cette fonction du quelque chose à dire sans laquelle l'apprenti-scripteur perçoit mal l'enjeu de son investissement dans l'écriture.

La réécriture, parce qu'elle n'affecte pas que des zones textuelles locales et ne concerne pas que des opérations de rétablissement d'une norme langagière au niveau phrastique, a toutes les chances de conduire à la révision de l'écriture comme mise en mots d'une entité idéelle antécédente, stable et définitive sur laquelle des retouches n'interviendraient que pour des motifs esthétiques ou normatifs[78]. Pour qu'elle soit investie par le sujet-scripteur, il apparaît essentiel qu'elle puisse engager des remodelages conséquents d'un état

[77] G. Deleuze, F. Guattari, *Mille plateaux*, Paris, Éd. de Minuit, 1980.

[78] C'est d'ailleurs ce que tendent à montrer les commentaires des élèves, suite à leur travail de réécriture. (*Cf.* chap. X)

antérieur. La genèse des variantes active un processus d'écriture que nous allons rencontrer dans d'autres dispositifs de la R.e.S., en raison de son efficace narrative et des déplacements de signification qu'elle provoque au niveau de la fiction. La réécriture n'équivaut pas à une procédure d'expansion du texte. L'ajout, fait remarquer Jacques Neefs (2002), peut remplir une fonction de retranchement dans le cas de la rature ou de toute autre manifestation de suppression :

> *« La rature elle-même, la suppression, le « repentir » pourraient être envisagés comme des « ajouts négatifs », comme des reprises qui déterminent plus de sens en ajustant telle ou telle sonorité, en déterminant telle ou telle image, en effaçant telle ou telle « explication », en intensifiant, par l'élision, la portée dramatique d'un épisode. »* (pp. 29-30).

Le mouvement général des réécritures examinées procède en grande part de cette démarche d' « ajout négatif », qui se traduit par l'atténuation du discours explicatif, psychologisant, au profit d'une transcription de l' « état » du personnage à travers sa mise en actions. La dramatisation de l'incipit s'en trouve ainsi modifiée.

Enfin, parallèlement à un travail de perfectionnement du cadre générique et de réalisation d'un incipit *in medias res*, une réflexion sur la création du personnage de fiction et sur la capacité de la narration à établir ce que nous pourrions appeler une *disponibilité pragmatique* a aussi guidé l'activité de l'élève. En favorisant l'idée d'une fabrication du texte dans un mouvement de réglages successifs et d'explorations de pans de la fiction qui adviennent dans le processus d'écriture, on tâche de convertir la commande magistrale en projet de l'élève. Car c'est à lui que revient la responsabilité de composer une unité textuelle qu'un lecteur saura reconnaître et pourra investir en faisant jouer sa part collaborative. L'acte d'écrire progresse dans une perspective du lire ; ce qui se construit dans l'écriture, c'est aussi un lecteur.

3 - ÉCRIRE UN PORTRAIT A LA MANIERE DE BALZAC

Nous poursuivons l'examen des protocoles de l'É.I. associée à la lecture des textes littéraires, en considérant une autre approche du pastiche. Contrairement à l'étude précédente qui visait à construire des savoirs liés à une scène de genre romanesque et à partir de la lecture de plusieurs auteurs, cette séquence est intégrée à un objectif de lecture

de l'œuvre intégrale, celle du roman *Le Père Goriot.* L'É.I. sert ici un projet de lecture des portraits des personnages de la pension Vauquer, figurant à l'ouverture du roman. Nous nous appuyons plus particulièrement sur ceux de Poiret et de Vautrin qui forment comme un diptyque par l'image contrastée qu'ils livrent de ces figures de *La Comédie humaine*[79].

3.1. Un nouveau pensionnaire de la pension Vauquer

Nous retenons dès à présent une production d'élève qui ne constitue pas un premier état mais la variante achevée de la réécriture. Ce choix, qui prend à rebours les étapes du travail, permettra d'éclairer d'entrée de jeu les objectifs que l'on a cherché à atteindre en mettant en place une réécriture hétéro-textuelle.

Un portrait de Balzac

> *« Balzac, quant à lui, était un homme plutôt distant. Ses sourcils constamment froncés lui donnaient un air imposant, grave, une certaine importance se dessinait sur son visage. Les gens le connaissant disaient qu'étant jeune, il avait une apparence plutôt innocente et naïve.*
>
> *C'était un écrivain dont la célébrité ne cessait de croître. Sa réussite était due, disait-on, à son inspiration. Effectivement, les rares personnes ayant pu observer l'un de ses brouillons avaient pu constater un foisonnement, un désordre, une vitalité et une puissance créative. On raconte que dans sa jeunesse, cette vitalité était très présente dans une chevelure hérissée et foisonnante ; mais ce passé incertain ne nous intéresse pas. En le rencontrant dans la rue, les Parisiens devaient plus penser qu'ils étaient en présence d'un artisan, d'un boucher ou d'un boulanger, plutôt que d'un écrivain. Pourtant, lui, comme la plupart des personnes exerçant cette profession, se considérait comme un parfait artisan. Il justifiait ce fait en affirmant qu'il réalisait tout de sa propre main et d'une manière tout à fait artisanale.*
>
> *D'ailleurs, lorsque les autres pensionnaires parlaient de lui, ils faisaient plutôt référence à une caricature qui pouvait être considérée comme méliorative, car*

[79] Honoré de Balzac, *Le Père Goriot*, Pocket Classiques, pp. 31-32 « *Monsieur Poiret était une espèce de mécanique… Il en faut pourtant comme ça* » et pp. 34-35 « *Entre ces deux personnages… de tous les sentiments.* ». *Cf. Annexe 4* (p. 719 *sqq*).

> *s'ils avaient dû le dessiner, ils l'auraient représenté avec une tête dix fois plus massive que le reste du corps et un front occupant la moitié de celle-ci.*
>
> *Tout le monde le considérait donc comme une personne très intelligente. Sa massivité intellectuelle et son imagination faisaient de cet homme une personne ancrée dans le réel. »* Sylvain

Trois axes de lecture entrent dans l'évaluation de cet écrit :

1. La typicalité du genre du portrait
2. La complexification du genre en régime d'É.I.
3. L'intertexte et l'esthétique balzacienne du portrait.

Dans une distribution traditionnelle de la matière du portrait, trois aspects sont présents : les traits physiques, les dispositions intellectuelles et les caractères socio-professionnels. Mais, chose intéressante, la composition mêle les différentes notations et les articule autour d'un axe « perception extérieure/ perception intérieure ». Mieux qu'un exposé linéaire des caractères du personnage, le texte livre une forme de mise en scène du portrait, dans un jeu de complexification littéraire.

Les traitements des choix énonciatifs et des foyers de regard qui bâtissent le personnage méritent aussi l'attention. Il y a, d'une part, l'usage fait des modalisations et, d'autre part, la combinaison des discours narrativisés[80].

Le portrait est par ailleurs intégré dans une trame narrative. Le texte répond à cette contrainte en commençant par une incise *« quant à lui »*, signalant ainsi l'amorce d'un portrait succédant à un autre. Une opération grammaticale de liaison marque l'ancrage romanesque du portrait dans une unité discursive élargie. Un autre signe de connexité réside dans la référence à l'entourage romanesque du personnage désigné par des termes globalisants tels que *« les gens, les rares personnes, les Parisiens, les autres pensionnaires, tout le monde »*. L'anonymat du *personnel romanesque* devient ici un trait stylistique permettant une mise en valeur de la figure balzacienne.

[80] Celui du personnage « *il justifiait ce fait en affirmant qu'il réalisait tout de sa propre main (…)* » ; ceux de l'entourage « *Les gens le connaissant disaient (…)* » ; « *lorsque les autres pensionnaires parlaient de lui, ils faisaient plutôt référence (…) ; enfin, celui du narrateur émettant un jugement* : « *On raconte que dans sa jeunesse (…) mais ce passé ne nous intéresse pas.* »

Par ailleurs, l'écriture fait état de la complexité des relations, des points de vue entre les personnages ; on apprend aussi des personnages-spectateurs[81]. Se construit à l'intérieur du portrait un réseau d'interrelations qui enrichit sa cohérence : une « cohérence intratextuelle », qui l'isole en tant que segment descriptif dans une narration à l'échelle du roman et une « cohérence cotextuelle » car il partage avec d'autres descriptions du *Père Goriot* des traits similaires. En même temps qu'il est identifiable en tant que genre - le portrait - , le texte actualise les ressources de ce genre dans un régime d'écriture littéraire, celui de Balzac, sans pour autant multiplier les actes de copie. Le pastiche de style n'est pas loin.

La complexification du portrait se lit donc à plusieurs niveaux. Son matériau traditionnel est ici mis en mouvement et en cohérence pour produire un sens, conférer au portrait une valeur originale. L'épaississement du personnage de Balzac joue sur un réseau de conflits passé/présent, apparence/intimité, enfermé dans un mot qui définit le personnage sans exclure les points de vue : le mot *artisan.* Le personnage semble le résultat d'un assemblage de traits contradictoires, non résolus. Le portrait produit de l'énigme autant que de l'information romanesque. L'É.I. joue des formes littéraires pour exprimer une intentionnalité.

Cette production ne répond pas à une commande élémentaire qui se résumerait à la formule : *« portrait d'un personnage romanesque = imitation du réel et multiplication des effets de réel »*. Ce portrait est d'abord ici un événement textuel. Il réfère à un monde, celui du *Père Goriot ;* il s'autonomise par rapport à la réalité et s'agrège au réalisme balzacien[82].

---

[81] Jacques Neefs signale, dans *La Comédie humaine,* l'importance du personnage de « l'observateur », «*particulièrement efficace pour tenir cette position d'où le divers trouve sa définition, et d'où les choses prennent sens tout en conservant leur force de présence, leur réalité de choses, pour qui les objets, les traits, les gestes, les corps, deviennent projection de signes (…)* » (1998, p. 43).

[82] Si l'on se réfère aux éléments de discussion développés par Y. Reuter au sujet de la description, on remarquera que cette production actualise plusieurs des procédures et fonctions descriptives jugées souvent défaillantes ou absentes des écrits scolaires. Nous pensons notamment à la notion de « *parcours sémantique* » et à ses modalités, le cas de « *la construction* » particulièrement ; à la notion « *d'image produite* » ; aux fonctions « *régulative-transformationnelle* » et de « *gestions de la lecture* » ; enfin à « *la tension insertive entre autonomie structurelle et adaptation cotextuelle* ». Pour des analyses complètes, *cf.* Y. Reuter, 2000b et 2000c.

Plusieurs questions peuvent désormais être posées : quelle(s) entrée(s) dans l'écriture d'invention ? Quelle(s) relation(s) au texte littéraire ? Quelle(s) stratégie(s) de mobilisation de savoir-faire scripturaux et de savoirs littéraires, stylistiques, etc. ?

3.2. Le dispositif d'écriture

Avant d'observer plus précisément les étapes de la formation à l'écriture du portrait littéraire, situons les rapidement dans leur déroulement. Le projet s'insère dans une séquence en classe de Seconde consacrée à l'étude du roman *Le Père Goriot*. Au stade où il apparaît, plusieurs analyses de l'œuvre ont été menées et les élèves en ont une connaissance globale. L'organisation du travail repose sur une alternance lecture/écriture.

- 1er temps : observation et analyse de portraits iconographiques de Balzac ;
- 2ème temps : rédaction d'un portrait de Balzac, librement composé à partir des éléments recueillis ;
- 3ème temps : confrontation des productions avec des portraits romanesques du extraits du roman, ceux de Monsieur Poiret et de Vautrin. Lecture-recherche des formes particulières du portrait romanesque ;
- 4ème temps : transposition de la 1ère écriture du portrait dans un espace romanesque, celui de l'œuvre *Le Père Goriot*, avec la consigne suivante :

> *« Écrivain et pensionnaire de la pension Vauquer, Balzac est un personnage du roman,* Le Père Goriot. *Vous réécrirez son portrait en l'insérant dans les premières pages du roman et en tenant compte des analyses des portraits de Poiret et de Vautrin. »*

3.2.1. Le temps de l'*inventio* : pour un matériau commun

La première activité proposée s'inspire des « germinations » définies par les *Accompagnements des Programmes*[83]. Parallèlement à l'étude du roman, plusieurs

[83] « *À partir d'une image caractéristique dans un texte, les élèves sont invités à une exploration des possibilités langagières par déploiement des virtualités de l'image (…) Le point de départ, le « germe » peut aussi être un tableau (exercices de portraits, d'éloge, de blâme, voire de rédaction d'une courte nouvelle à partir d'un document iconographique).* » (MÉN, 2001c, p. 94)

représentations de l'auteur ont été examinées[84]. Leur rapprochement donne lieu à une lecture collective, à la saisie de caractères du portrait. L'articulation dénoté/connoté joue ici pleinement son rôle dans un projet d'initiation à la lecture de l'image. Le recueil de ces données descriptives est ensuite soumis à un nouvel examen à partir d'une confrontation avec un brouillon de l'auteur[85] accompagné de la question : « Qu'est-ce qui dans cette page confirme ou infirme l'analyse des portraits de Balzac ? »

On ne saurait trop insister sur l'intérêt pédagogique de la mise en comparaison des supports autour d'un même objet. Comme le groupement de textes, « le groupement d'images » construit une représentation contradictoire d'un motif culturel ou littéraire et favorise une démarche d'observation fondée sur les effets de distinction, d'association et de complémentarité.

Il en va ainsi des portraits de Balzac analysés au cours d'une heure de module. L'activité orale consiste à décrire les portraits, à proposer une série de qualifications à propos de la corpulence, du visage, du regard, de la posture de l'écrivain. À partir de ces descriptions collectives, des qualités morales et intellectuelles de l'écrivain sont énoncées, en somme dans la tradition de la physiognomonie chère à Balzac. L'accord sur l'impression massive de l'auteur ouvre « tout naturellement » sur l'idée de puissance, d'une puissance doublement présente :

- Celle de l'écrivain artisan, avec son tablier, en contact avec la matière, le réel ;
- Celle du génie créateur de l'écrivain, sensible dans la caricature de Nadar (hypertrophie de la tête, large front) et complétée par la marque de l'énergie dans le portrait de J.-J.-M. Devéria (la vitalité des cheveux à rapprocher de la légende biblique de Samson et Dalila).

[84] Sources des quatre portraits : Balzac par Bertall et par Gavarni dans *Littérature textes et documents, XIXème siècle,* collection H. Mitterand, Nathan, 1986. Balzac par Devéria dans *Itinéraires littéraires XIXème siècle,* Hatier, 1988. Balzac par Nadar dans *Littératures, textes et histoire littéraire,* collection Biet et Brighelli, Magnard, 1988. *Cf. Annexe 4* (p. 719 *sqq*).

[85] Manuscrit autographe de *La Femme supérieure* de Balzac dans Germain M.-O., Thibault D., (2001). *Brouillons d'écrivains,* p.155. Paris : BnF. *Cf. Annexe 4* (p. 719 *sqq*).

Ce matériau suffit à l'écriture du portrait. Pourtant, il nous a semblé intéressant d'introduire un document d'une autre nature, une page du récit de Balzac *La Femme supérieure* présentant les corrections de l'auteur. Dans notre esprit, il s'agissait de fissurer l'impression dominante de massivité du personnage, en lui opposant le mouvement, la vitalité, la finesse présents dans les ajouts autographes. Le rapprochement de cette épreuve corrigée avec les portraits a ainsi permis l'émergence de paradigmes forts pour dire la complexité de l'homme :

- Puissance du corps / puissance de la création mentale
- Monde terrestre / monde de l'imagination
- Immobilité / mouvement.

Cette première étape a son importance. D'un point de vue méthodologique, le recueil des éléments en vue de l'écriture du portrait privilégie deux démarches complémentaires : une *lecture inductive* qui collecte des données issues de l'observation et réunies en fin de parcours, homogénéisées par l'établissement des paradigmes. Une *lecture contrastive*, (portraits + avant-texte) bâtissant le commentaire par complémentarité et opposition, permettant l'émergence de contraires qui coexistent sans s'annuler.

D'un point de vue esthétique, ce temps de préparation à l'écriture met l'accent sur une propriété du portrait balzacien que nous retrouverons dans la présentation de personnages du roman. Il s'agit de la notion d'ambivalence constituant l'ossature du portrait, de la présence dans un personnage de qualités contradictoires. La valeur littéraire du portrait naît justement de cette ambivalence et non de l'exclusion des contraires qui particularisent le personnage.

On peut aussi voir dans cette valeur esthétique l'expression d'une valeur éthique au sens où la littérature livre quelque chose de la nature humaine : se dessine à travers l'activité de lecture et d'écriture, l'idée de la complexité de l'humain, fait de contradictions. Cet enjeu induit un rapport particulier à l'écriture du portrait et modifie la représentation que peut se faire l'élève de la fonction du portrait dans un texte littéraire. Contre un portrait qui aurait vocation à déplier le personnage sur une surface sans aspérités, il s'agit d'engager l'élève dans une perception complexifiée du personnage et, au-delà, de l'humain. Il s'agit de montrer que l'écriture distille autant d'interrogations qu'elle apporte de réponses, elles-mêmes provisoires en raison du statut en devenir du personnage. La

définition du portrait romanesque est incomplète si elle le réduit à une pause descriptive car sa qualité dépend aussi des virtualités narratives qu'il porte en lui.

Fragment isolable sur le plan des séquences textuelles (Adam, 1992), reconnaissable à ses qualités intrinsèques qui l'authentifient comme discours descriptif, le portrait doit aussi entrer en dialogue avec son entour textuel pour affirmer sa légitimité romanesque. L'écriture du portrait balzacien devra alors répondre à deux exigences : une cohérence interne qui associera des caractères contradictoires et rendra compte par là d'une ambivalence du personnage et une mise en cohérence avec l'univers romanesque de l'œuvre.

3.2.2. De la lecture vers l'écriture

À partir de là, le projet d'écriture entre en relation étroite avec les opérations de lecture précédemment décrites. Retenons trois points fondamentaux :

- Un critère de réalisation en matière d'écriture est d'autant mieux reçu qu'il est construit en amont et avec la collaboration active de l'élève ;
- Les étapes préparatoires à l'écriture, notamment la lecture, sont orientées par le projet scriptural. La lecture sélective retient des paradigmes d'ensemble constituant une sorte de contrat scriptural qui réserve toutefois une place à l'inventivité de chacun des élèves. L'objectif est aussi de permettre un investissement singulier à l'intérieur d'un projet collectif ;
- C'est bien le portrait en tant que genre littéraire qu'il s'agit d'approcher par l'écriture. Seulement, la catégorie générique est tenue à distance car le projet n'ambitionne pas une performance cherchant à produire un archétype générique, à épuiser les lois du genre ou encore à s'y conformer *stricto sensu*. Ce n'est pas le portrait dans sa maîtrise rhétorique qui est intéressante mais la façon dont l'élève, par l'écriture, construit des outils de lecture et, corollairement, accède à une maîtrise accrue des fonctionnements textuels en fréquentant plus précisément un auteur avec ses penchants, tours et autres délicatesses scripturales. Ce n'est pas le genre du portrait qui demeure premier mais la façon dont l'élève, à l'ombre de

> Balzac, s'en empare, par tâtonnements et expérimentations successives et s'interroge sur la façon dont le portrait intègre plusieurs niveaux de signification.

Tout ceci conduit à promouvoir une écriture située dans un espace fictionnel déterminé et original afin que l'écriture se nourrisse des savoirs acquis au cours des lectures de l'œuvre intégrale notamment. Dans cette option didactique, l'É.I. est un *seuil* et un *carrefour* ; elle introduit au monde balzacien par l'exercice du portrait et intègre à sa réalisation des données de ce monde. L'écriture du portrait romanesque devient un mode de lecture de l'œuvre ; elle n'est ni une activité décrochée ni une quelconque forme d'évaluation mais un vecteur de compréhension et d'interprétation du texte littéraire.

Si l'on observe la démarche dominante des pratiques scripturales proposée par les manuels scolaires, on note que la consigne d'écriture précise généralement le genre littéraire dans lequel les savoirs et savoir-faire tirés d'une lecture seront réinvestis. D'une posture de lecteur, l'élève passe à une posture de scripteur mais sans que cette dernière soit véritablement problématisée en terme de formation. L'É.I. s'est imposée, alourdie (et hypothéquée) par une croyance qui ferait de l'écriture l'appendice naturel de la lecture. Il suffirait en somme d'une sélection judicieuse des procédés pour que l'écriture se développe.

Or, pour que l'écriture soit l'objet d'un apprentissage, il faut donner la possibilité au sujet-scripteur de comprendre les variations de l'écriture en fonction certes de son inscription générique, mais aussi de son intentionnalité, du discours qu'elle porte. Aussi est-il utile d'introduire une écriture de transition, proposant la mise en forme première des informations relatives au portrait avec pour seule consigne *« Vous rédigerez le portrait de Balzac »*. Intentionnellement, il n'y a pas de précisions sur la forme et les valeurs de la description. C'est un état premier qui fait appel aux compétences *déjà-là* de l'élève, forgées au cours de son histoire scolaire :

> *« Dans la photo où Balzac est représenté jeune, on remarque dans ses traits une certaine insouciance, vitalité, son air est dégagé, un peu hirsute qui témoigne d'une certaine innocence, jeunesse.*
>
> *On retrouve dans son brouillon la vitalité et la rapidité ainsi que l'air brouillon. Dans les photos où il est plus vieux on remarque une certaine maturité. Son air est plus lourd, ses traits témoignent d'une certaine lenteur qui contraste avec ses*

> *écrits. On a l'impression que toute sa vitalité est dans sa tête. Son corps est usuel, seule sa tête est créatrice. Ainsi on a une évolution de la mentalité se reflétant sur son image. Sa vie est axée sur l'écriture, sur la recherche de la perfection de l'œuvre. »* Marc-Antoine

La rédaction relève du commentaire de documents ; il n'y a pas une autonomisation du portrait mais au contraire des marques répétées de ce type de discours : les objets décrits sont signalés, on recourt au présent du commentaire et le point de vue de l'énonciateur recherche un effet de neutralité par l'emploi répété du *ON* collectif, avec pour conséquence l'expression d'une origine indéterminée du discours. Enfin, une série de verbes organise l'exposé descriptif et recense des caractères répertoriés au cours de l'analyse.

C'est cette production qui motive un retour au texte, *Le Père Goriot ;* la mobilisation de la lecture se fait à partir d'une réalisation de l'élève, dont le dessin général ira s'affinant à partir d'un questionnement : « Comment passer de cette écriture du portrait à une écriture du portrait inséré dans une trame romanesque balzacienne ? »

3.2.3. La lecture de portraits dans *Le Père Goriot*

La lecture est définie par le projet rédactionnel. Ce renversement des relations plus conventionnelles entre lecture et écriture implique un rapport différent au texte littéraire. En effet, l'élève entre en contact avec le texte, en disposant d'un référent scriptural dont il est l'auteur. Il est alors en mesure de mieux apprécier la distinction du texte soumis à son jugement. Ensuite, l'analyse littéraire s'appuie sur la confrontation de deux modes d'exposition du portrait et s'en trouve ainsi facilitée dans un premier temps.

Une heure de module est consacrée à l'analyse des extraits du roman. L'enquête textuelle appartient aux élèves ; il leur revient de démarquer ces portraits de leur propre production en repérant les formes de *romanisation* du portrait balzacien et ses effets de sens.

	Portrait de Poiret	**Portrait de Vautrin**
Caractérisation	Discours péjoratif par accumulation de signes extérieurs dépréciatifs. Insistance sur l'impression de perte de substance, d'épaisseur du personnage *« espèce de », « s'étendre comme une ombre », « casquette flasque »,* *« tenant à peine », « laissant flotter », « jambes… qui flageolaient »* Métaphorisation : *« espèce de mécanique », « ombre chinoise »* : effet de dépersonnalisation.	Composition du portrait par un jeu de contrastes entre l'énumération de traits physiques durs, impressionnants et un ensemble de signes de sociabilité, de jovialité, de délicatesse et de culture *« manières souples et liantes »,* *« obligeant et rieur », « Il connaissait tout »*
Identité	Série d'interrogations sur son passé ; expression de la conjecture « *peut-être avait-il été…* » (x2)	Pas d'informations précises sur son passé, sa profession, l'origine de son argent.
Point de vue	Impression du jugement partagé entre le narrateur et les témoins romanesques : *« bien des gens se demandaient… »* *« l'un de ces hommes dont nous disons… »* expression de la parole communautaire.	Le narrateur semble se faire le représentant de la communauté avec l'emploi de la parole populaire et résumante : *« voilà un fameux gaillard ! »*

Le personnage balzacien : un portrait en contrastes et interrogations

Tout concourt à faire de Poiret un personnage privé d'histoire, de personnalité, de densité physique même (Gateau, 1982). À l'inverse, le personnage de Vautrin réunit des aspects contradictoires et inspire des sentiments ambivalents, d'autant que les zones d'ombre autour de l'individu demeurent… D'un côté, nous aurions la fade transparence, de l'autre l'opacité intrigante. Le recensement des caractères physiques, moraux, « positifs et négatifs », n'est qu'une étape en vue de dégager une unité globale de sens du portrait, construit à partir d'une combinaison de savoirs judicieusement sélectionnés. L'objectif de la lecture est de montrer que l'exhaustivité en matière de portrait est souvent moins intéressante pour le lecteur qu'une description faite d'accrocs et de points aveugles. Un des caractères du réalisme balzacien est de développer un discours lacunaire, interrogatif sur les personnages : le degré d'omniscience du narrateur s'en trouve affecté et par voie

de conséquence, certains des personnages conquièrent la force romanesque de l'énigme. À l'issue de cette étude, trois pistes émergent de l'analyse.

1. Un portrait avec ses pièces manquantes donne de l'épaisseur au personnage ;
2. L'expression de l'ignorance, du doute dans un portrait lui confère un caractère de vraisemblance, est un marqueur de réalisme[86]
3. La suggestion de l'énigme, de l'ambivalence ou de l'opacité suscite l'intérêt du lecteur.

Nous retrouvons ici la notion de *disponibilité pragmatique* que nous avons dégagée dans la séquence consacrée aux incipit romanesques. L'idée que le lecteur est un rôle prévu par le texte de fiction s'impose à nouveau comme un élément de productivité en matière d'écriture.

Ces points constituent d'une certaine façon le programme de réécriture du portrait. Ils accompagnent la consigne rédactionnelle et constituent les critères de réalisation. Sans être contraignants dans leurs modalités d'exécution, ils offrent les perspectives qui souvent font défaut dans une consigne : celle de signifier à travers un texte de fiction et son appartenance générique ; celle de lier chez le lecteur désir de savoir et exercice de l'imagination.

3.2.4. L'opération de réécriture

> *« L'autre chambre était louée par un certain Honoré de Balzac, ainsi voulait-il qu'on l'appelle. De passage à Paris, cet homme de haute taille (qui) semblait tenir dans sa tête tout un monde. Son corps lourd et massif ne bougeait de sa chambre que pour manger ou chercher de l'encre et des feuilles. Il ne sentait pourtant pas l'odeur caractéristique des bureaucrates. Non il sentait la vie, le plein air, comme s'il vivait dans ses écrits.*
>
> *Mais c'est aussi à cause de ses écrits que les personnes de la pension Vauquer le prenaient pour un illuminé. Monsieur de Balzac il est vrai avait toujours sur lui une sorte de petit carnet, sur lequel il écrivait des suites de lettres incompréhensibles. Parfois au milieu d'un repas, il prenait des notes sur son*

[86] Dans son étude consacrée à l'énonciation romanesque dans l'œuvre de Balzac, Éric Bordas montre bien comment la scénographie complexe des voix narratives, le feuilletage des énonciations concourent à la force de conviction de la fiction balzacienne et à ses effets de vraisemblance (1997).

carnet mais ne parlait que peu et les pensionnaires le voyaient peu. Cet homme, bien que peu âgé trahissait dans ses traits une certaine sagesse et qu'il réfléchissait beaucoup.

Même Vautrin qui normalement parlait à tout le monde lui parlait peu et laissait une certaine distance. Malgré cela tous les pensionnaires le respectaient ; il est vrai qu'il avait une carrure imposante. Mais plus que son corps, sa tête était disproportionnée. Il avait une tête assez grande pour pouvoir y insérer un livre de quatre mille pages.

Comme il ne sortait pas ou peu, il était toujours habillé d'un tablier blanc noué à la taille par un cordon de laine mal lacé. Il portait aux pieds des chaussons de qualité. Malgré la vieillesse de ses vêtements, ils étaient toujours propres et lisses.

Sa moustache qui fleurissait au-dessus de sa large bouche lui donnait un air bourru qui contrastait avec ses yeux. D'un noir profond ils étaient les seuls à exprimer de la vitalité dans ce corps lent. »

Marc-Antoine

La nouvelle description introduit des modifications notables par rapport à l'écriture de transition produite par le même élève. La prise en compte de l'insertion du portrait dans le tissu romanesque bouleverse la qualité textuelle. Le cotexte est source d'enrichissement textuel et entraîne une série d'adaptations rédactionnelles.

a) Éléments de fictionalisation du portrait

Contrairement au caractère statique de l'écrit de transition, une mise en scène romanesque se réalise ici. La description intègre de courtes « descriptions d'actions » (Adam et Petitjean, 1989, chap. 4) et lie souvent la description physique ou morale à des événements de la vie d'un personnage. Des traits physiques prennent une valeur causale comme dans *« son corps lourd et massif ne bougeait de sa chambre que pour manger… »* ou encore dans *« … tous les pensionnaires le respectaient ; il est vrai qu'il avait une carrure importante. »*. Ou bien c'est une information existentielle (*« comme il ne sortait pas ou peu »)* qui explique la tenue vestimentaire du personnage : « *il était toujours habillé d'un tablier blanc (…) »*, cette dernière proposition prenant alors valeur d'effet. Le premier indice linguistique de l'enrichissement tient dans cet usage de la relation complexifiée (cause/effet) entre la description du personnage et des données relatives à son existence qui complexifient le personnage et l'inscrivent dans un cadre spatio-temporel. Il y a donc bien inscription du portrait dans la fiction avec les ressorts de la *mimesis*.

b) Éléments de textualisation du portrait.

La cohésion du portrait procède d'une gestion élaborée de la progression textuelle fondée sur une « alternance du jugement d'opinion ».

L'évaluation positive du 1er paragraphe est entachée par la réserve faite dans le 2ème paragraphe avec l'emploi du substantif *« illuminé »*, renforcé par une justification *« il est vrai que… »*. Les derniers paragraphes rétablissent une opinion méliorative grâce au respect qu'inspire l'apparence générale du personnage

c) Éléments de discursivité du portrait.

La modalisation fréquente - et quelque peu maladroite dans l'usage des adverbes qui rappelle les effets de saturation dont peut être l'objet d'un pastiche (Ricardou, 1978 ; Genette, 1982) – du discours cherche manifestement à retirer à l'énonciateur une position de surplomb qui transformerait le portrait en *aplat descriptif.* Ce dessein est posé judicieusement dès l'ouverture par l'expression d'un doute sur l'identité même du personnage : « *un certain Honoré de Balzac, ainsi voulait-il qu'on l'appelle »*.

Dans ce dispositif, trois fonctions de la réécriture peuvent être distinguées :

- Une fonction de *requalification* d'un premier état à partir de données nouvellement acquises dans le temps des lectures intercalaires. Le retour sur le texte a permis d'envisager de nouvelles configurations textuelles, un réaménagement des contenus du portrait par la convocation de procédés romanesques : situation spatio-temporelle du portrait, émergence des points de vue, épaississement du personnage par l'introduction de notations comportementales et existentielles ;
- Une fonction de *problématisation* du portrait en régime romanesque réaliste. Le recours à une transposition, à un changement de mode énonciatif a valu que soient interrogés le fonctionnement et la valeur du portrait dans le roman balzacien ;
- Une fonction de *distinction* des opérations scripturales en relation avec l'ancrage discursif. Si le premier état réfère plutôt à une description-commentaire de supports iconiques, le second s'inscrit dans la fiction. Le changement de statut du texte importe beaucoup car l'activité d'écriture envisage d'abord la compréhension du texte en tant que discours. L'opération de réécriture est

motivée par une contrainte discursive, en évitant des sauts qualitatifs artificiels (passer du roman au théâtre par exemple).

4 - QUE LE PASTICHE SE TOURNE VERS LE LECTEUR

Nous avons essayé de démontrer à travers la restitution synthétique de deux séquences que le positionnement de l'É.I. devait nécessairement être pensé dans une relation problématisée avec les autres objets d'enseignement et les compétences qui les accompagnent. En ce sens, Y. Reuter a raison de parler « *d'impératif d'insertion dans une configuration disciplinaire* » dans le cas d'une modélisation de l'écriture et de poser la question de savoir s'il « *n'existe de modèles pertinents que de pratiques langagières actualisées dans des genres spécifiques* » (2002, p. 34).

La présentation juxtaposée des deux séquences permet cependant d'apprécier différemment le degré d'intégration de l'écriture dans l'appropriation de savoirs littéraires. Si l'étude du portrait « à la manière de Balzac » esquisse une interaction plus dynamique entre pratique d'écriture et pratique de lecture, en revanche l'enseignement-apprentissage consacré aux incipit romanesques aurait gagné, par un simple déplacement du premier état textuel en ouverture de séquence, à interroger les représentations des élèves et leurs savoirs sur la façon dont peut débuter un récit. La réécriture aurait alors trouvé dans la lecture progressive des textes-sources une solide alliée pour motiver et accompagner les reconfigurations textuelles qui s'imposaient. Quoiqu'il en soit des imperfections relevées, l'É.I. et sa réécriture s'inscrivent, dans l'une comme dans l'autre séquence, dans une double perspective : d'une part, l'apprentissage de l'écriture associant la maîtrise linguistique d'une forme littéraire en lien avec ses effets de sens ; d'autre part, la formation d'un sujet-lecteur qui questionne le texte littéraire à partir de sa pratique scripturale.

Comment cela se traduit-il, de façon plus ou moins visible, dans les écrits effectivement réalisés des élèves ? Il est un point sur lequel la réécriture agit et dont nous n'avions pas conscience en lançant ces projets d'écriture : en même temps qu'elle introduit une réflexion sur la génération du texte, elle implique une conscience accrue de sa réception.

Ce double phénomène instaure une tension productive dans le processus de requalification scripturale et est rendu possible grâce à la désynchronisation des temps de l'écriture. Certes, la désynchronisation est, dans une vue commune, perçue comme un facteur de facilitation procédurale, capable d'alléger ce que l'on appelle la surcharge cognitive et de ménager des phases objectives de relecture, de révision du texte. Ce qui est en revanche moins apparent mais tout aussi fondamental réside dans l'opportunité qu'offre la réécriture de mettre en travail la double posture de l'apprenant, celle d'un producteur et celle d'un lecteur.

Nous travaillons donc à l'élaboration d'un programme en faveur de la compétence scripturale intégrant plusieurs dimensions de la communication fictionnelle. La délimitation du contexte de production mobilise des savoirs liés au genre ; à l'intérieur de cet espace discursif, il convient de déterminer la dominante textuelle et ses attributs ainsi que l'orientation pragmatique capable d'instaurer une interaction narrative entre le producteur du message et son destinataire. La valeur productive que nous prêtons à la force pragmatique des énoncés tend à définir le texte réalisé comme un dispositif de communication dont l'élève doit apprendre à gérer les différents paramètres. L'interaction lecture/écriture dont l'importance est si souvent rappelée dans les discours officiels à propos de l'É.I. a surtout pour fonction de mettre à disposition de l'élève des modèles de genre et leur actualisation dans des textes d'auteurs singuliers. On se préoccupe essentiellement des formes textuelles situées dans des genres littéraires qui pourront être reproduites. Mais on se pose moins la question de la capacité de l'écrit à développer une réflexion par le *faire* sur les conditions de la création d'un dispositif de communication fictionnelle, de ses contraintes, de ses spécificités. C'est là pourtant un moteur de l'écriture pertinent dès l'instant où l'on considère que l'É.I. apporte une contribution originale à la compréhension des modes de fonctionnement discursifs qui structurent le champ de la littérature.

CHAPITRE VIII :

SCENE D'ENFANCE ET ECRITURE DU « JE »

Raconter est assurément un jeu.

C'est peut-être le jeu le plus sérieux.

Frédéric François

Le présent chapitre est consacré à l'exposé d'un protocole didactique réalisé dans une classe de première scientifique au cours de l'année 2002-2003. L'objet d'étude du *biographique* délimite le champ des savoirs littéraires mobilisés et à l'intérieur de cet espace thématique et générique, l'autobiographie réunit l'essentiel des études. Une ultime réduction du champ littéraire dans l'examen des textes intervient dans l'étape qui nous occupe ici : l'É.I. s'intéresse plus particulièrement à « *La scène d'enfance* » en tant que *topos* autobiographique.

Une première étape décrit l'ensemble du dispositif didactique à partir de trois entrées spécifiques. Ce sont tout d'abord les caractéristiques des interactions lecture/écriture qui sont exposées, auxquelles succède la présentation des supports littéraires retenus pour l'analyse générale du genre et la mise en œuvre de la pratique d'écriture en particulier. Enfin, un développement plus conséquent est réservé à l'analyse d'un type d'intervention professionnelle survenu dans l'intervalle de la réécriture : il s'agit de la production personnelle d'une scène d'enfance dont nous examinons les fondements didactiques et les fonctions qu'elle assume dans le processus de la réécriture.

La deuxième étape est consacrée à l'analyse d'une production d'élève qui nous est apparue exemplaire, au sens où elle éclaire les enjeux et les bénéfices didactiques attendus de la réécriture. Elle permet de comprendre comment une pratique scripturale multiple facilite une meilleure maîtrise des discours sur l'axe des variations langagières ; elle tente de montrer l'intérêt d'une prise en compte des visées pragmatiques et des

déterminations génériques induites par l'inscription dans une catégorie littéraire particulière, celle de l'autobiographie.

1 - LE PROTOCOLE DE LA REECRITURE EN SEQUENCE : ORGANISATION ET OBJETS DE SAVOIRS ET D'APPRENTISSAGE

1.1. La réécriture

Toute entreprise de réécriture, autre que celle appliquée à une révision des marques linguistiques de surface, conditionne notablement la façon dont est conduit un enseignement consacré à une forme ou à une problématique littéraires. Le passage par des temps décomposés de l'écriture oriente le dispositif didactique en le soumettant à plusieurs contraintes.

D'une part, il y a la nécessité d'une mise en cohérence des activités d'un bout à l'autre de la chaîne des apprentissages dès l'instant où un projet scriptural vient fédérer des savoirs déclaratifs d'ordre littéraire et des savoirs procéduraux et s'impose comme la colonne vertébrale du dispositif. D'autre part, une programmation de cette dimension doit conserver suffisamment de souplesse pour s'adapter aux événements contingents qui font la vie d'une classe et être ajustée en fonction de la participation des élèves au projet et des compétences manifestées dans les pratiques de lecture comme dans les productions d'écrits.

Par ailleurs, le dispositif retenu reconnaît à la réécriture trois attributions dominantes : elle détermine la planification des activités, elle concourt à la problématisation de l'objet littéraire sélectionné, elle arrête des objectifs en terme de maîtrise des discours. De fait, de telles prérogatives dans l'élaboration d'une séquence entraînent non seulement un renforcement des liens entre les activités lectorales, scripturales et réflexives proposées aux élèves mais influencent aussi les modalités d'intervention didactique de l'enseignant comme le choix des supports, littéraires ou non, auxiliaires de la réécriture.

1.2. « La scène d'enfance »

Y. Reuter définit, en ces termes, la notion de scène : *« une unité thématico-narrative, constitutive des récits, que l'on peut indexer par un (thème) titre (résumé) qui renvoie à notre "théorie du monde" (scène de rencontre, de bagarre, d'adieu…). »* (1994, p. 5)

La définition ainsi posée s'explique par la volonté didactique de se situer « *à un niveau de formalisation " intermédiaire " des fonctionnements textuels* » (*ibid.*, p. 7) c'est-à-dire de chercher à dépasser une série de clivages au premier rang desquels figure l'opposition entre une approche structurale de production des textes et une approche thématique, préoccupée des contenus et d'une manière de dire le monde. Par sa construction, la scène est à rapprocher de la notion de séquence fondée sur un enchaînement d'actions encadré par des états initial et final. Contrairement au sommaire caractérisé par sa vocation résumante, la scène a la prétention d'établir « *l'égalité de temps entre récit et histoire* » (Genette, 1972, p. 129) sans qu'elle y parvienne toutefois de manière absolue. Y. Reuter précise à ce propos qu'une « *scène textualisée est rarement " pure " et peut donc contenir, de façon variable et sur un mode dominé, ellipses, pauses, sommaires et actions secondaires* » (1994, p. 11). La scène, outre qu'elle forme une unité d'actions, est « *une unité intégrée* » (*ibid.*, p. 9) dans une composition narrative élargie, à l'image par exemple du roman et s'impose souvent comme l'espace diégétique où sont exposés les « *moments importants* » (*ibid.*) de l'histoire.

Ces caractères définitoires nous sont utiles, tout d'abord pour délimiter des scènes d'enfance extraites d'autobiographies et pouvant faire l'objet d'une analyse littéraire, ensuite pour construire chez les élèves le cadre narrativo-thématique de leur production.

En production et en réception, « *La scène d'enfance* » apparaît comme un objet textuel didactiquement intéressant. Une identification thématico-référentielle facilement repérable, des proportions et délimitations textuelles raisonnables, une architecture et des motifs narratifs pouvant faire l'objet de nombreux rapprochements la situent parmi ces formes textuelles qui réunissent assez de caractères de typicalité mais aussi de singularité pour engager leur confrontation. En outre, elle figure en bonne place dans les autobiographies, le récit d'enfance étant depuis J.-J. Rousseau un moment privilégié de la narration, riche en épisodes à forte valeur émotionnelle et participant à la construction identitaire d'une personne devenue écrivain, qui voit dans l'écriture le moyen de faire

revivre et d'interroger un événement perçu souvent comme traumatique. Du fait qu'elle contient et illustre nombre de problématiques soulevées par l'écriture de soi, que l'on pense aux phénomènes de scénarisation du souvenir ou au statut ambigu du vrai et de la sincérité du discours, « *La scène d'enfance* », espace diégétique restreint, peut être lue comme une miniaturisation synthétique et exemplaire de l'entreprise autobiographique.

Dans la continuité des observations précédentes, l'activité rédactionnelle doit croiser une forme textuelle, assimilable à la séquence narrative, laquelle a souvent été manipulée par les élèves au cours de leur scolarité et une appartenance générique. On travaille avec l'idée que la structuration des énoncés est dépendante du genre de discours dans laquelle elle s'exerce et que le genre a une valeur prescriptive. Comme le rappelle M. Bakhtine, « *l'énoncé, dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une " combinaison absolument libre " des formes de langue* » (1984, p. 287). La référence au genre facilite sans aucun doute l'acquisition des lois de composition et d'organisation du texte qu'il soit ou non littéraire.

Toutefois, il nous faut rappeler que l'expérimentation par l'écriture ne vise pas la seule mise en application de critères génériques. Ce serait en réduire la portée que de ramener les textes produits par les élèves à des lieux d'investissement d'indices de généricité. Au-delà de l'objectivation critériée, il convient de faire du travail d'écriture un temps de réflexion qui permette à l'apprenant de percevoir les implications formelles de l'identité générique dans la mise en texte mais aussi de comprendre que cette identité contribue à la fondation d'une signification. Dans cette perspective, la réécriture a un rôle déterminant à jouer car elle peut démontrer qu'une reconfiguration du tissu narratif, motivée par une exploration systématique des virtualités génériques, a la faculté de déplacer voire de complexifier la signification d'un texte.

Ces potentialités confèrent à la réécriture une valeur heuristique ; et cela n'a rien de facultatif ou de secondaire car un des enjeux de l'É.I. est bien de créer les conditions d'un questionnement sur le rapport essentiel qu'entretient la langue avec la construction de la signification, et sur le poids des variations formelles dans la réception du texte. Prendre en considération cela, c'est poser le texte dans sa relation au genre et à un modèle textuel mais c'est aussi rappeler la nature fondamentalement dialogique du texte littéraire et son inclination à porter en lui les éléments moteurs de la coopération lectorale.

Pour en revenir à l'établissement des propriétés de la production textuelle attendue dans cette séquence, on admettra donc le profit d'une double détermination, structurelle et générique, sans nous résoudre toutefois à envisager l'activité d'écriture de manière statique. En effet, les premiers écrits d'élèves vont nous montrer la nécessité de ne pas nous en tenir à une démarche d'application de modèles et d'en appeler à la réécriture comme procédure de fissuration d'une stéréotypie textuelle, fort utile au demeurant.

1.3. Tableau synthétique du dispositif

Le tableau ci-contre rassemble de façon synthétique les étapes du protocole dans leur apparition successive. Signalons toutefois que leur mise en œuvre a occasionné des chevauchements, des temps de lecture pouvant se poursuivre alors qu'une pratique d'écriture est initiée et inversement. Par ailleurs, le tableau crée un effet d'écrasement sur l'échelle du temps, alors qu'il va de soi que les durées respectives des séances varient sensiblement. Retenons simplement que la séquence consacrée au biographique s'est étalée sur six semaines, soit environ 25 heures de cours et que plusieurs travaux d'écriture et de lecture ont pu être menés à l'extérieur de la classe.

Les analyses à venir reprennent les étapes qui ont pour objet *« La scène d'enfance »* en les développant mais sans que l'ordre de leur apparition dans le dispositif soit nécessairement respecté.

	Types d'activités	**Modalités ou supports des activités**	**Phases de lecture / Phases d'écriture**
Étape 1	Lectures cursives	Extraits d'ouvrages appartenant à la sphère du biographique	Reconnaissance et différenciation des critères textuels et discursifs établissant les catégories génériques de la biographie, de l'autobiographie, des mémoires, du journal intime.
Étape 2	Lecture d'une œuvre intégrale	Lecture des premiers livres des *Confessions* Étude analytique de plusieurs extraits	Perspectives de lecture « Une vie comme projet littéraire : fidélités et trahisons »
Étape 3	Écriture d'invention	Exposé du projet d'Écriture d'Invention : la rédaction d'une scène d'enfance	Commande de la production du professeur par le groupe classe. Commande de la production des élèves par les pairs.
Étape 4	Écriture d'invention	Rédaction de « *La scène d'enfance* »	Consigne d'écriture : « Vous rédigez votre scène d'enfance ».
Étape 5	Lecture	Production soumise à l'évaluation des groupes élèves	Pratique collective du discours de jugement. Négociation, justification des propositions de réécriture émanant des lectures.
Étape 6	Écriture d'invention	Rédaction 2 de « *La scène d'enfance* »	1ère variante devant tenir compte des observations recueillies au cours de l'étape précédente.
Étape 7	Lecture analyse	Extraits de scènes d'enfance empruntées à des autobiographies.	Confrontation des options rédactionnelles retenues par les auteurs et établissement des critères dominants dans leur dimension narrative et énonciative.
Étape 8	Lecture analyse	Analyse de la production du professeur	Exposé de la mise en intrigue, des ancrages énonciatifs et des différents niveaux de discours.
Étape 9	Écriture d'invention	Rédaction de « *La scène d'enfance* 3 »	2ème variante motivée par les propositions narratives exposées au cours des deux étapes précédentes.
Étape 10	Commentaire de l'activité	Réponse à un questionnaire	Description et évaluation du projet ; appréciation personnelle des transformations opérées par les réécritures successives.

Les étapes de la séquence "La scène d'enfance"

1.4. Le lancement du projet et les situations d'interaction

À l'ouverture de l'étape 3, qui inaugure à proprement parler le projet scriptural, est mise en place une contractualisation d'un travail rédactionnel auquel nous sommes directement associé, en tant qu'enseignant et que rédacteur d'une scène d'enfance. À cet effet, nous soumettons à la classe une série de neuf titres de scènes d'enfance :

« le vol de pommes ; souffrances mathématiques ; une haine peu ordinaire ; un petit frère ! ; une mort cachée ; lectures interdites ; une lâcheté ; vaincre et posséder ; le crucifix ».

Il revient aux élèves d'en sélectionner un ; une majorité de voix se porte sur « Une haine peu ordinaire ». Ce titre fournit la matière de « *La scène d'enfance* » du professeur, laquelle fera l'objet d'une lecture par l'ensemble de la classe. La proposition est bien sûr reçue favorablement, avec une dose d'étonnement et de curiosité que la nature des titres a aussi suscitée. À leur tour, les élèves prennent un temps de réflexion pour retenir trois scènes de leur enfance et les intitulent. Des groupes sont constitués à l'intérieur desquels chaque élève soumet ses titres et se voit désigné par le groupe « *La scène d'enfance* » qu'il doit rédiger. L'ensemble des productions, celle du professeur comprise, fait donc l'objet de lectures croisées ; cependant, les finalités de celles-ci sont sensiblement différentes.

D'un côté, dès l'étape 5 (Cf. Tableau « *Les étapes de la séquence « La scène d'enfance » »*), des commissions de lecture sont instituées ; chacune des scènes d'enfance à l'état de brouillon est lue, commentée ; des propositions ou des demandes de réécriture sont faites à l'auteur de la scène sans qu'à aucun moment l'enseignant n'intervienne. Dans ces échanges entre pairs, une responsabilité de lecture/évaluation est engagée par chacun, quand dans le même temps chacun a la possibilité de faire valoir ses choix d'écriture. C'est en cela un temps important de la formation, où le sujet-scripteur sort de son isolement et est invité à prendre la mesure de la valeur pragmatique de son écrit. La verbalisation des procédures comme leurs éventuelles mises en discussion peuvent faire émerger de nouveaux savoir-faire et représentations liés à l'acte d'écrire, comme le précise la réflexion suivante de J.-F. Halté :

> *« Les déclarations de procédure relèvent de situations d'évaluation à caractère méta. À un premier niveau, la prise de conscience du* comment on fait quand on écrit, *la verbalisation des procédures, et la confrontation de ses procédures à celles utilisées par d'autres, plus ou moins experts, est de nature à extraire l'élève de son vécu ordinaire d'*isolement cognitif *: communiquer rompt cet isolement et permet d'activer des conflits socio-cognitifs générateurs de progrès déclaratifs et procéduraux. À un second niveau, l'interrogation collective à propos du* pourquoi on le fait comme cela *est susceptible de faire surgir les éléments représentationnels plus englobants et de les mettre, partant,* en travail. » (1992/1998, p. 120).

De l'autre côté, notre production personnelle présentée dans l'étape 8 ne se limite pas à un gage de participation au projet de la classe. Nous verrons en effet son rôle au moment des réécritures en tant qu'objet de tutelle dont la rédaction est essentiellement portée par une visée didactique. Introduite pour remettre en question ce que le sujet-scripteur dispose de façon opératoire, elle tâche parallèlement de favoriser l'acquisition de gestes procéduraux différents et l'accès à une perception élargie de « *La scène d'enfance* » en tant que discours de/sur soi dans un discours de genre.

1.5. Les interactions lecture/écriture

En conclusion de son ouvrage, V. Houdart-Merot estime que

> *« l'écriture dite d'invention n'a d'intérêt que si elle permet le va-et-vient incessant entre les textes des autres et ses propres textes, entre la production des textes et le regard distancié sur ses productions, entre la réécriture des autres et sa propre réécriture, condition d'une véritable progression dans l'art d'écrire. »* (2004a, p. 189).

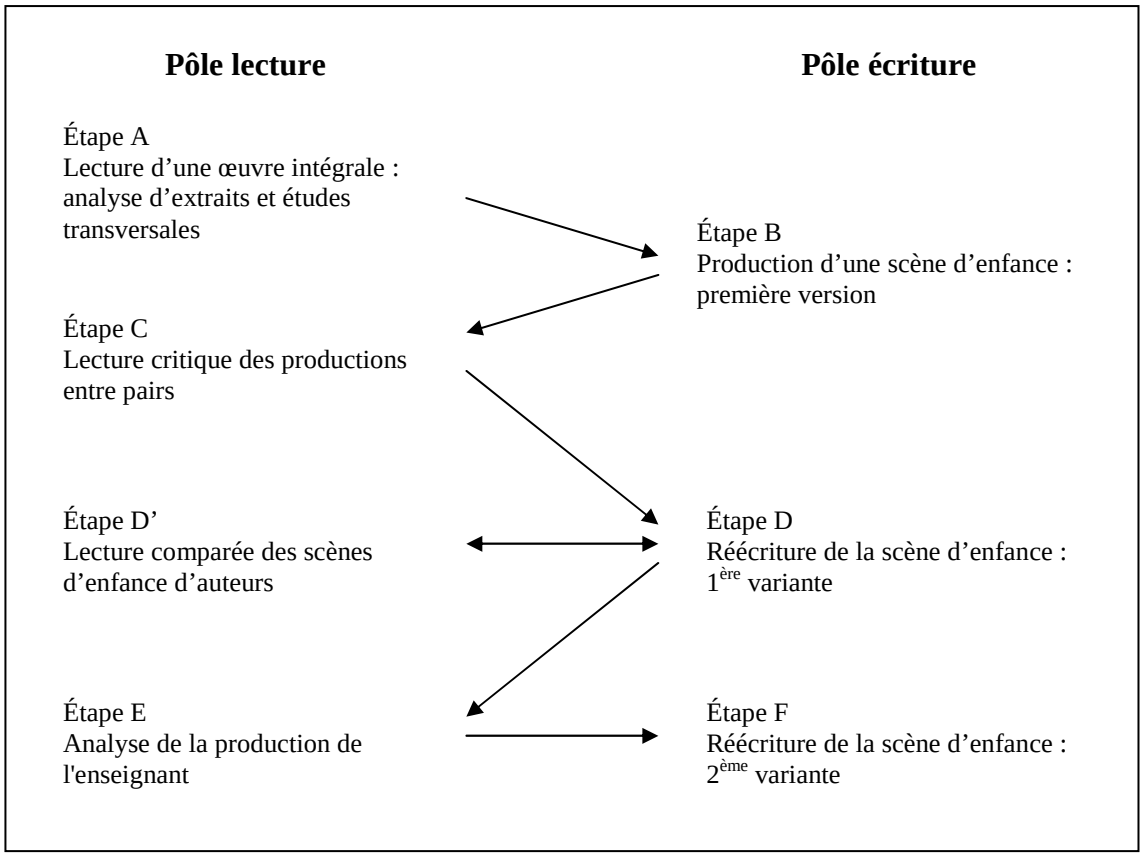
L'auteur pose là une condition exigeante de l'É.I. que son ouvrage cependant ne reprend pas en termes didactiques. La recommandation mérite pourtant qu'on s'y arrête. Si l'É.I. fonde sa valeur dans la relation qu'elle entretient avec les textes des autres, cette dernière expression doit être entendue au sens large et inclure, au-delà des textes d'auteur, ceux des élèves et le cas échéant du professeur. L'É.I. s'en nourrit comme elle nourrit leur lecture.

Par ailleurs, la réciprocité des échanges entre lecture et écriture conditionne l'élaboration d'un dispositif didactique bâti sur une dynamique des interactions. Aussi le modèle dominant et à sens unique du lire vers l'écrire ne nous apparaît-il pas nécessairement le plus opératoire dans la perspective qui est la nôtre, qui est de faire évoluer le rapport à l'écriture de l'élève, au-delà de la maîtrise partielle d'un outillage rhétorique. En insistant dans le chapitre VI sur le caractère pluriel des articulations lire/écrire, nous avons défendu

l'idée que le concept de réécriture devait être compris de manière extensive : réécrire dans le sillage d'un modèle littéraire pour, à un moment donné, rencontrer sa propre écriture et mesurer l'intérêt de sa réécriture. C'est à ce stade de l'apprentissage que la lecture des œuvres littéraires a des chances d'entrer en résonance avec le projet scriptural de l'apprenant à qui les moyens doivent être donnés de mesurer que lire sert aussi à progresser dans sa propre écriture.

C'est pourquoi le protocole didactique présenté ici accorde une large place aux va-et-vient entre temps de lecture et temps d'écriture. Cela signifie que la chaîne des interactions déborde la liaison unique lecture/écriture, et réunit plusieurs séquences interactives, chacune assumant une fonction particulière et mettant en œuvre des opérations de lecture et d'écriture différentes dans un dispositif intégrateur.

La schématisation des interactions exposée ci-après reproduit les modalités d'alternance entre les pôles de lecture et d'écriture ; son commentaire, proposé par la suite, explicite les présupposés et les objectifs de ce *circuit interactif.*



Les interactions lecture/écriture dans la séquence « La scène d'enfance »

Les interactions, schématisées par des flèches ont des statuts différents ; elles ne figurent pas des connexions lecture/écriture de même intensité.

L'interaction ❶ traduit une relation non contraignante entre la lecture des *Confessions* et la rédaction de la première version de « *La scène d'enfance* » ; c'est-à-dire qu'il n'y a pas une subordination de l'écriture vis-à-vis du texte d'auteur dont les lectures analytiques n'ont pas été orientées par un projet de transposition scripturale explicite. En revanche, les interactions ❹ et ❻ établissent un rapport clairement affiché d'incitation à l'écriture ; les apports textuels (étapes D' et E) sont introduits et commentés dans le but de provoquer la réécriture de la première version. Les étapes D et D' sont placées en vis-à-vis pour traduire le fait que celles-ci sont menées en parallèle, la production de la première variante étant par conséquent élaborée sous l'influence de deux foyers de propositions : d'une part, la lecture critique de la première version par un groupe d'élèves (étape C) et d'autre part la sélection des extraits autobiographiques. L'interaction ❻ procède de la même intention à ceci près que la production du professeur fait l'objet d'une analyse plus exhaustive. Deux raisons à cela : à ce stade du projet et avec la connaissance que nous

avons des productions d'élèves, il nous semble opportun de poser de façon plus systématique des modalités d'écriture qui puissent provoquer des brèches productives dans les stades premiers de l'écriture des élèves. L'analyse du support didactique professoral doit permettre de mieux intégrer dans les récits certaines des problématiques liées au genre de l'autobiographie : une attention particulière aux rapports qui se nouent entre le présent de l'écriture et le passé de l'événement est notamment susceptible de favoriser l'ancrage énonciatif de l'énoncé et de déployer ses qualités discursives.

Ici, comme dans la majorité des dispositifs de réécriture mis en place, on retiendra que la dynamique générale du travail d'écriture privilégie la création de textes situés sur un axe des variations langagières et génériques, plus largement dominées par la maîtrise d'opérations de haut niveau au plan linguistique. L'activité de réécriture épouse une ligne spiralaire qui part d'un état premier, admis comme le résultat des compétences et savoirs « déjà-là » du scripteur, à un moment T0 de l'activité, pour progressivement le reconsidérer et le faire évoluer en fonction des apports (textes littéraires, supports didactiques, évaluation du professeur ou des pairs) introduits au cours de la séquence. C'est en accord avec cette logique du projet que les lectures sont envisagées : elles ont vocation d'une part et de façon plus attendue à construire les compétences de lecteur et à approcher une problématique littéraire et d'autre part à alimenter l'écriture singulière de chacun des scripteurs. C'est dire si une pratique de lecture entretenant des liens étroits avec une activité d'écriture ne peut rester close sur elle-même. L'interaction lecture-écriture présuppose que l'horizon de l'écriture est aussi présent dans l'approche des textes, autrement dit que des caractères structurels, sémantiques, thématiques sont mis en exergue parce qu'ils ont vocation à constituer un matériau germinatif suffisamment typique et transposable au moment où intervient la réécriture du texte d'élève.

1.6. Les supports littéraires

1.6.1. *Les Confessions* de Jean-Jacques Rousseau[87]

La mise en place des problématiques centrées sur le genre autobiographique se fait à partir de l'étude des quatre premiers livres des *Confessions* de J.-J. Rousseau. Il s'agit de comprendre comment s'opère l'exercice de la réminiscence à travers le filtre de l'écriture, comment interfère le « Je » écrivain adulte dans la recomposition du souvenir. Plusieurs extraits sont retenus en vue de circonscrire les enjeux d'une entreprise qui nourrit étroitement une double ambition : porter à la lumière la complexité d'un être sensible et contribuer par l'écriture à la reconnaissance d'un J.-J. Rousseau au plus près de sa vérité. Le préambule[88] des *Confessions* annonce le projet de l'auteur avec sa part d'orgueil et de témérité à signifier, à la face des hommes, son irréductible singularité. En fervent défenseur de la sensibilité et du langage des émotions, nous le découvrons tour à tour maladroit dans le commerce des hommes[89], homme épris de liberté et agile en pensée, goûtant voluptueusement les bienfaits de la marche[90] au sein d'une nature pour laquelle il ne cessera de dire son attachement. Plus proches de la notion de sommaire que de celle de scène, les passages précités nous mettent en présence d'un caractère original de l'écriture de la réminiscence, composition complexe d'anecdotes d'un passé révolu auxquelles se greffe un discours réflexif contemporain de l'écriture. Quant au récit de la rencontre amoureuse avec madame de Warens[91], il est l'occasion d'examiner le traitement narratif d'un fait survenu dans l'histoire de l'auteur et sa mise en scène littéraire qui le constitue en *topos* de la littérature sentimentale. Au fil de ces extraits, se construit le portrait d'un homme désireux de se livrer en toute transparence, par l'entremise de l'écriture qui demeure son meilleur auxiliaire et son plus redoutable adversaire. Ne rien devoir à l'écriture qui ne soient une parole authentique et la transcription fidèle d'une existence, à

[87] *Cf.* 1.3, dans le tableau « les étapes de la séquence », l'étape 2.

[88] J.-J. Rousseau, *Les Confessions*, Livre I, Folio Gallimard, pp. 33-34 « Je forme une entreprise… Je fus meilleur que cet homme-là. »

[89] Idem, Livre III, pp. 158-161 « Deux choses presque inaliénables… que je dise une sottise infailliblement. »

[90] Idem, Livre IV, pp. 215-216 « La chose que je regrette le plus… qu'à l'aller chercher. »

[91] Idem, Livre II, pp. 82-84 « J'arrive enfin…après la messe, j'irai causer avec vous. »

quoi font écho une réussite en demi-teintes de l'autobiographe et la performance magistrale de l'écrivain.

1.6.2. Des « scènes d'enfance » littéraires[92]

En prolongement de l'étude de l'œuvre intégrale, et dans l'intervalle des deux réécritures, un groupement de textes est proposé ; il réunit des scènes d'enfance empruntées à des œuvres autobiographiques devenues « classiques »[93]. L'objectif de la lecture n'est pas de conduire des analyses méthodiques de chacun des extraits mais plutôt de mener des lectures croisées, propres au recensement de constantes et de traits remarquables dans l'écriture de cette forme générique :

- La répartition établie entre scènes itératives et scènes singulatives.

D'un côté nous reconnaissons les formes expressives du récit d'un événement ritualisé, de l'autre nous observons la narration d'un épisode exemplaire et singulier. Dans un cas comme dans l'autre, sont rappelés les emplois spécifiques de l'imparfait ou du passé simple.

- La construction de la scène et sa mise en intrigue.

L'événement est rapporté de telle sorte que l'enchaînement des faits restitue fidèlement sa chronologie originelle tout en la soumettant parfois à des artifices de vitesse. C'est ainsi que l'escamotage d'une ou de plusieurs actions peut survenir avec pour dessein de créer un plus fort retentissement au niveau des conséquences de l'action dans l'histoire et de sa perception par le lecteur. On constate par ailleurs l'insertion du discours direct, la présence de procédés descriptifs participant à l'effet de réel et à la visualisation de la scène.

- Les procédés d'enchâssement des métalepses auctoriales.

---

[92] *Cf.* 1.3, dans le tableau « les étapes de la séquence », l'étape 7.

[93] Un extrait des *Mots* de J.-P. Sartre, d'*Enfance* de N. Sarraute, de *L'âge d'homme* de M. Leiris, de *Si le grain ne meurt* d'A. Gide. *Cf. Annexe 5* (p.729 *sqq*).

Retenues pour interroger la qualité du souvenir, émettre un jugement ou porter un regard distancié sur l'anecdote, évaluer son influence sur la formation de l'individu, les métalepses auctoriales font accéder le « Je » narrateur à une totale visibilité et le confirment dans sa charge d'établir le lien entre deux temporalités, celle du passé et celle du présent de l'écriture.

Le rapprochement de ces textes montre qu'il n'y a pas un format unique de « *La scène d'enfance* », et que ses contenus référentiels sont aussi divers que ce que peut réserver une enfance. On parlera cependant à son propos de *topos* littéraire dans la mesure où elle constitue un passage obligé de la littérature autobiographique, même chez ceux qui en reconnaissent les pièges, les exhibent et les discutent comme Nathalie Sarraute.

Texte reproduisant un événement mémorable, voire traumatique, apportant des éléments de compréhension dans la réflexion identitaire du narrateur, ou représentant un point nodal dans la recréation de l'histoire de l'écrivain, « *La scène d'enfance* » rassemble avantageusement bien des enjeux de l'écriture autobiographique et se prête à un réinvestissement en situation d'écriture d'invention. Elle propose des critères de reconnaissance aisément reproductibles, un cadre narratif proche de la séquence du récit fictionnel tel que les élèves ont pu l'expérimenter dans leur formation antérieure, et un déploiement de contenu très ouvert pouvant favoriser l'investissement du sujet-élève. En outre, le biographème de l'enfance associe des contraintes narratives à des questionnements qui traversent l'écriture autobiographique ; il mobilise des compétences linguistiques qui concernent la gestion des lignes temporelles passé/présent, la gestion de l'interaction récit/discours ou encore celle du mouvement projectif d'une histoire vécue et l'action rétrograde du processus mémoriel.

I.7. Un objet de tutelle : l'écriture de l'expert[94]

I.7.1. Une écriture issue de l'évaluation des écrits premiers

Le dispositif de la réécriture entraîne avec lui l'organisation inédite d'une séquence associant analyse de textes littéraires et É.I. ; il ménage de facto des intervalles dont l'exploitation didactique apparaît cruciale. Nous avons précédemment exposé le statut des scènes d'enfance littéraires en insistant sur le rôle qu'elles pouvaient jouer dans l'élaboration de la problématique d'écriture. L'interaction lecture/écriture dans ce cas de figure institue le texte littéraire comme référent à partir duquel peuvent être élaborées de nouvelles conduites d'écriture mettant en œuvre des procédures narratives et énonciatives qui construisent la topique de « *La scène d'enfance* ». À ceci près que les textes d'auteurs proposés à l'étude demeurent ce qu'ils sont, à savoir des créations littéraires attestées, complexes, déployant les ressources de la langue dans un univers singulier. Leur haut niveau de littérarité les tient souvent éloignés de la sphère de compétence de l'élève scripteur.

Or tout projet de réécriture suppose un apprentissage ciblé, une orientation déterminée par les productions initiales des élèves. La lecture de ces productions livre un profil originel de réalisation de « *La scène d'enfance* », délimite un type rédactionnel dominant, délivre par voie de conséquence des indications précieuses sur le degré de maîtrise langagière des scripteurs, la perception qu'ils ont de la tâche et sur leurs représentations du contour générique de l'objet-texte. Ces réalisations, qui relèvent d'une certaine façon de l'évaluation diagnostique, remplissent une fonction essentielle car elles associent le savoir-faire de l'élève au processus de formation et conditionnent les modalités de l'intervention professorale susceptibles d'enclencher favorablement le processus de la réécriture.

Dans le cas présent, on observe que la majorité des premiers états développe l'événement à teneur autobiographique dans un cadre factuel fortement structuré par une mise en intrigue mettant en avant la logique chronologique du récit doublée d'une relation de conséquence des procès, et calée sur le principe *« post hoc, ergo propter hoc »*. Or,

[94] *Cf.* 1.3, dans le tableau « les étapes de la séquence », l'étape 8.

comme le souligne J.-M. Adam, la « *réduction narrative de l'hétérogène en une séquence textuelle ne doit pas occulter le double mouvement d'organisation narrative et d'insertion du récit dans une situation d'échange verbal* » (1984/1999, pp. 100-101).

Les options narratives observées relatent en effet un événement passé mais délaissent des caractères de l'écriture à la première personne, des marqueurs de généricité qui situent explicitement le récit dans le champ de l'autobiographie et lui assurent un ancrage discursif incontestable ; nous pensons notamment aux modes d'insertion de la voix énonciative, aux phénomènes de tressage entre récit et discours et à la relation problématique qu'entretient l'instance énonciative avec la transcription du souvenir. Plutôt que de rendre compte de ces constats sur le mode du commentaire métadiscursif, il nous a semblé préférable d'introduire à ce stade du travail notre propre production qui a fait l'objet d'une commande d'écriture avec l'ensemble de la classe au début de la séquence.

Cet écrit entre dans le cadre des « interactions de tutelle » décrites par J. S. Bruner (1983) lesquelles supposent de la part du tuteur, dans le cas présent le professeur, la prise en compte et la mise en rapport de deux « théories » : celle de la tâche à réaliser et celle de la performance des élèves (*ibid,* p. 277). Plusieurs « *fonctions d'étayage* » sont à mettre à l'actif de cet écrit. Il est censé renforcer l'adhésion du groupe classe au projet d'écriture (« *l'enrôlement* » (*ibid.* p. 278)). Il sert à recentrer par la démonstration les perspectives de travail définies au début de la séquence ; il est présenté à l'élève en tant qu'essai stylisé de solution (fonction de « *démonstration* » (*ibid.*)). Il vise enfin la facilitation procédurale de la réécriture à venir en faisant en sorte que « *la résolution de problème (soit) moins périlleuse ou éprouvante avec (lui) que sans lui* » (ce que Bruner nomme le « contrôle de la frustration » (*ibid.*). Grâce à ce type d'interaction, « *on espère un progrès par transfert progressif des capacités et des responsabilités de l'expert vers le novice et on favorise la transition de l'interindividuel à l'intra-individuel* ». (Reuter, 1996/2000, p. 83).

La scène intitulée « *Une haine peu ordinaire* » (la production du professeur) est donc à lire comme un support didactique qui rassemble dans un traitement narratif certaines des procédures d'écriture faiblement ou pas du tout exploitées par les élèves. Dans le prolongement des lectures des extraits littéraires, le texte est affiché comme un outil devant faciliter un retour réflexif sur les productions initiales des élèves, l'enjeu de la confrontation étant de mettre en discussion le modèle et d'ouvrir la voie à de nouvelles

configurations. Pour assurer de façon optimale sa mission, *l'écrit-passerelle* concilie plusieurs exigences ; d'une part, proposer des modalités d'écriture qui ne soient pas en rupture avec les productions initiales de la classe et qui, à la fois, soient suffisamment novatrices et fédératives pour susciter la réécriture. D'autre part, être configuré de telle manière que les questions sous-tendues par la topique de « *La scène d'enfance* » soient explicitement exposées sans que pour autant cette proposition perde son statut singulier et n'apparaisse comme une réalisation normative et réductrice. Ainsi fléché, le support didactique contourne l'écueil de la modélisation contraignante et s'impose d'abord comme un objet de médiation capable d'installer le sujet-scripteur dans une relation critique et productive vis-à-vis de son propre texte.

1.7.2. La genèse de l'écrit

Les programmes de lycée accordent une place à la découverte du travail de l'écrivain. On recommande l'introduction des avant-textes pour apprécier la genèse d'une œuvre et entrevoir le laboratoire de l'écriture[95]. Le terrain d'exploration est celui des œuvres littéraires, des auteurs qui ont conservé un abondant matériau génétique dont l'examen éclaire les processus de la mise en texte.

C. Fabre-Cols a bien montré le rôle que pouvait jouer une approche génétique des textes d'élèves dans les apprentissages et, corollairement, l'intérêt que suscite une perception de l'écriture comprise comme un processus au cours duquel les phases préparatoires, le brouillon ont une place éminente (1987). Une interaction de tutelle peut aussi trouver avantage à s'appuyer sur un document témoignant de l'élaboration d'un écrit, afin de sensibiliser l'apprenant au fait que la construction du texte emprunte des cheminements souvent plus inspirés de choix discursifs de la part de son auteur que justifiés par une planification stable, valable pour tout type de texte. Par l'introduction de cet avant-texte dans le dispositif, nous souhaitons montrer qu'un texte abouti peut être le résultat d'un

[95] « *L'analyse des rapports entre sources, projets, brouillons, texte et variantes, permet de montrer que la production d'un texte est un processus singulier à l'intérieur même des règles d'un genre ou par rapport à celles-ci ; on aborde la question de l'originalité d'un style.* » (MÉN, 2001a).

montage de micro-séquences dont les élaborations initiales, conçues isolément l'une de l'autre, ne tiennent pas compte dans un premier temps de la structuration finale.

La conception de « *La scène d'enfance* », « *Une haine peu ordinaire* », depuis sa « rêverie dirigée[96] » jusqu'à sa mise au net, respecte les étapes suivantes :

1 Sélection d'une anecdote et de son titre ;

2 Rédaction non coordonnée de paragraphes à dominante réflexive, descriptive ou narrative ;

3 Établissement d'un ordre narratif à dominante chronologique ;

4 Rédaction des transitions qui forment à plusieurs reprises les unités narratives principales introduisant un fait nouveau et construisant la dynamique générale du récit.

1.7.3. Une écriture sur le mode des expansions marginales.

Nous reproduisons ici le premier état de l'écrit de tutelle produit par le professeur, tel qu'il est proposé aux élèves.

« Une haine peu ordinaire »

État 1.

> ***Segment 1*** *« Approchez un peu ici mes enfants » dans la langue de l'ennemi, l'appel était toujours sinistre, même aux plus beaux jours de l'été. J'entends encore à certaines heures, le timbre de sa voix comme un sifflement faussement enjoué, les syllabes traînantes, exagérément détachées, pleines de l'impatience à jeter ses victimes dans le désarroi. Et si les morts se rencontrent parfois dans les allées désertes du cimetière, je parierais volontiers que cette voix est encore capable de surprendre le plus récalcitrant des spectres.*
>
> *Ma sœur m'impressionnait. Je la revois encore, fière, concentrée ; un petit roc en somme ; et ne peux m'empêcher de sourire en revisitant, tant d'années après, la scène où je jouais aussi mon rôle.*
>
> ***Segment 2*** *Il m'est toujours difficile douloureux de rassembler les fragments d'images des séjours dans la campagne de mes aïeux. Y parviendrais-je qu'il*

[96] Expression employée par P.-M. de Biasi pour parler de la naissance du projet flaubertien, l'écriture de *La légende de Saint-Julien l'Hospitalier*. (2000, p. 107).

manquerait encore les sons inquiétants des nuits sans lune alors que sous la couette, ma sœur et moi inventions des histoires qui trompaient notre peur et excitaient notre courage.

Segment 3 *Comment nous était venue une pareille idée ? Qui, de moi ou de ma sœur, en avait eu l'initiative ? J'aime à penser que le projet prît forme dans un même mouvement de rage et de détermination. Il est ainsi des instants où tout nous semble possible dès lors qu'une force commune et partagée soude deux cœurs en proie à une semblable émotion. Il ne s'agissait pas de convaincre l'autre mais de garder intacte la même résolution. L'entente fraternelle nous tenait lieu d'armure. Invincibles et solidaires, nous ne pouvions échouer.*

Segment 4 *Comme deux irréductibles fantassins qui battent en retraite mais portent la victoire assez discrètement pour que l'insoumission échappe à l'adversaire, nous quittâmes la maison, feignant l'obéissance, trop heureux de nous en tirer à si bon compte. Je ne sais trop si elle crut vraiment à nos explications. L'autorité brutale qu'elle quittait rarement nous aveuglait alors.*

A sa mort, je comprendrai bien des choses qu'à l'époque je ne pouvais soupçonner, des choses qui font que l'on pardonne plus facilement et font regretter les moments heureux que nous aurions pu vivre ensemble.

Segment 5 *« Minou ! » : comme tous ceux qui l'avaient précédé, l'animal répondait, - ou plus souvent ne répondait pas - , à ce terme sans consistance, usé à force d'être porté par des générations de locataires. Et pourtant elle l'aimait, son Minou. Rien ne lui manquait et nous pensions sûrement alors, qu'il recevait bien plus d'affection qu'il n'en méritait, tant nous le jugions insignifiant. »*

L'état fragmentaire de l'avant-texte, réduit à une succession de blocs de propositions, l'absence de coordination des différents paragraphes, l'ordre d'apparition respectant l'ordre de la scription visent à rappeler la possibilité d'une modalité scripturale processuelle qui progresse à rebours d'une écriture programmatique. Pour déjouer la tension chronologique qui opère une attraction très forte sur la composition du récit, et avant que ne soit rédigée la charpente narrative qui respectera les étapes conventionnelles de la mise en intrigue construite autour d'un noyau qui fait événement, le travail de l'avant-texte est centré sur le développement des propositions périphériques, autrement appelées « *catalyses* » par R. Barthes (1966, p. 9). Le critique décrit deux types d'unités narratives dont la distinction est à mettre à profit dans la conduite de la réécriture des scènes d'enfance. Les unités cardinales qu'il nomme « *noyaux* » forment les segments charnières du récit quand les autres, les catalyses, « *ne font que « remplir » l'espace*

narratif qui sépare les fonctions-charnières » (*ibid.*, p. 9). Si la catalyse peut apparaître secondaire dans la structuration du récit, étant donné que l'architecture d'ensemble repose sur l'enchaînement des noyaux, elle devient cependant essentielle dans l'ordre de la configuration discursive, ce que ne manque pas de relever R. Barthes quand il précise qu' « *on ne peut pas supprimer un noyau sans altérer l'histoire, mais qu'on ne peut pas non plus supprimer une catalyse sans altérer le discours* » (*ibid.*, p. 9).

Envisagés sous l'angle de la formation à l'É.I., ces expansions narratives méritent une attention toute particulière car elles constituent à bien des égards le lieu d'investissement de la réécriture. Leur accorder de la valeur signifie que l'on révise l'ordre des priorités dans le processus de textualisation, que l'on définit de nouveaux équilibres entre ce qui est admis comme essentiel ou non dans l'esprit du sujet-scripteur, formé à une modalisation du récit qui fait du respect des étapes charnières de la mise en intrigue le critère premier de réalisation. Or, « *le sens n'est pas « au bout » du récit, il le traverse* » (*ibid.*, p. 9). Alors que l'élève serait enclin à juger que les éléments périphériques, intermédiaires du récit ne sont pas comptabilisés dans la construction de la signification, il importe au contraire de démontrer leur puissance de coopération dans l'élargissement du tissu diégétique et énonciatif.

La rédaction de notre scène d'enfance est donc guidée par cette orientation. La textualisation adopte un mouvement inverse de ce que l'on observe généralement dans les pratiques scolaires des élèves. Certes, la mise en intrigue de « *La scène d'enfance »* fonde sa cohérence sur la mise en ordre des procès narratifs, sous-tendue par une mimesis de la temporalité, gage de la vraisemblance de l'histoire. Mais à cela s'ajoute une combinaison d'isotopies dispersées à l'intérieur du récit, propres à renforcer la cohésion sémantique de l'action :

> *« le récit n'est pas simplement une séquence de fonctions reliées entre elles : il est aussi l'expansion textuelle d'un sens, variation mélodique, ou exercice musical sur une donnée sémantique […]. Le récit fournit l'espace nécessaire au déroulement de la série. »* (Riffaterre, 1979, pp. 161-162).

Chacun des segments [S, ci-après] développe un propos autonome qui étoffe le plus souvent un syntagme noyau. Ainsi dans S1 repère-t-on « *fragments d'images* », dans S2 « *Minou* », dans S3 « *Comment nous était venue une pareille idée ?* », dans S4 « *Approchez un peu ici mes enfants* » et enfin dans S5 « *deux irréductibles fantassins* ». S'ils ne sont pas essentiels dans l'économie générale de la séquence, ils assurent

cependant une fonction cohésive au plan sémantique, obtenue par la présence d'une isotopie de la vaillance et de l'affrontement. Les termes *« excitaient notre courage », « rage » « détermination » « armure » « invincibles » « l'ennemi » « irréductibles fantassins » « battent en retraite » « victoire » « insoumission » « adversaire »* fondent la tonalité épique de la scène et créent un point de vue unitaire du « Je » narrateur qui, par le recours à une métaphore guerrière, une caractérisation fortement modalisée des acteurs, traite le matériau biographique et le fictionalise.

Par ailleurs, le pôle factuel de l'autobiographie reçoit une nette orientation expressive et cela tend à déplacer l'enjeu de la narration. C'est ainsi que l'épisode de la violence exercée sur le chat formant l'événement narratif central est largement concurrencé par l'affrontement psychologique des personnages et la dramatisation des affects.

À première vue, le principe de dynamisation du récit n'est donc pas du ressort de l'expansion. Dans une logique de l'étagement des veines narratives, elles bâtissent plutôt des strates diégétiques qui ont souvent pour point commun de former des amorces de récit possible, de glisser des informations parallèles à forte teneur dramatique et qui entrent en concurrence avec l'épisode narré enchâssant. Cette propriété est à mettre en relation avec cette réflexion de R. Barthes : « *comprendre un récit, ce n'est pas seulement suivre le dévidement de l'histoire, c'est aussi y reconnaître des « étages », projeter les enchaînements horizontaux du « fil » narratif sur un axe implicitement vertical* » (1966, p. 5). L'épaississement du récit est donc assuré par l'inclusion de ces trames annexes, suspendues et fragmentaires, autant de qualités susceptibles en outre de stimuler la coopération interprétative du lecteur. De tels aménagements de la scène illustrent ce que G. Genette (1969, p. 92-93) nomme les « *arbitraire*s » du récit divisés en deux catégories : d'une part, « *l'arbitraire de* direction » qui rappelle que le récit a la faculté de progresser diversement, dans des orientations multiples ; d'autre part, « *l'arbitraire d'*expansion » qui dit la liberté du récit de se dilater sous la forme d'informations, de commentaires, de descriptions. Même si, comme le fait remarquer l'auteur, il est exact que tout récit est soumis à des déterminations internes, à une option narrative appelant une orientation restreinte, dès lors que l'on se situe dans le champ de la vraisemblance, il n'en demeure pas moins que ces parenthèses formant le substrat de la diégèse offrent des espaces de liberté à l'intérieur d'une structure narrative plus contrainte.

1.7.4. Le principe du décentrement narratif

Nous faisons figurer à présent l'état achevé de « *La scène d'enfance* » dont la confrontation avec l'état précédent permet d'analyser les principes intentionnellement sélectionnés en vue de la construction narrative.

« Une haine peu ordinaire »

État 2.

> *Il m'est toujours difficile de rassembler les fragments d'images des séjours dans la campagne de mes aïeux. Y parviendrais-je qu'il manquerait encore les sons inquiétants des nuits sans lune alors que sous la couette, ma sœur et moi inventions des histoires qui trompaient notre peur et excitaient notre courage. La longue suite des jours d'été, la touffeur des après-midi, la cérémonie des repas, tout cela avait tôt fait de nous dégoûter de ces vacances qui ressemblaient à un exil dont les gardiens étaient les grands-parents. De quoi étions-nous responsables pour ainsi supporter l'entourage de ces ombres menaçantes qui ne manquaient pas une occasion pour nous rappeler, comme s'il s'agissait d'un malheur, que nous étions fils d'un tel, fille d'une telle… et qu'il n'en sortirait rien de bon. À nous les remontrances, les brimades, les punitions.*
>
> *Une fois, la coupe fut pleine, une fois nous prîmes le parti de la vengeance. Voici comment. Il y avait dans la maison, un chat « Minou » ; comme tous ceux qui l'avaient précédé, l'animal répondait, - ou plus souvent ne répondait pas - , à ce terme sans consistance, usé à force d'être porté par des générations de locataires. Et il était aimé le minou ! Rien ne lui manquait et nous pensions sûrement alors, qu'il recevait bien plus d'affection qu'il n'en méritait, tant nous le jugions insignifiant. Il ferait donc une victime idéale ! L'affaire fut rondement menée et dans un miaulement que je vous laisse imaginer, l'animal perdit sa queue. Comment nous était venue une pareille idée ? Qui, de moi ou de ma sœur, en avait eu l'initiative ? J'aime à penser que le projet prît forme dans un même mouvement de rage et de détermination. Il est ainsi des instants où tout nous semble possible dès lors qu'une force commune et partagée soude deux cœurs en proie à une semblable émotion. Il ne s'agissait pas de convaincre l'autre mais de garder intacte la même résolution. L'entente fraternelle nous tenait lieu d'armure. Invincibles et solidaires, nous ne pouvions échouer.*
>
> *Il fallut affronter celle qui le reçut dans ses bras, tremblant, le corps douloureux et encore tout étonné de ce qu'il venait de lui arriver. « Approchez un peu ici mes enfants » dans la langue de l'ennemi, l'appel était toujours sinistre, même aux plus beaux jours de l'été. J'entends encore à certaines heures, le timbre de sa voix comme un sifflement faussement enjoué, les syllabes traînantes, exagérément détachées, pleines de l'impatience à jeter ses victimes dans le désarroi. Et si les morts se rencontrent parfois dans les allées désertes du cimetière, je parierais volontiers que cette voix est encore capable de surprendre le plus récalcitrant des spectres.*

> *Ma sœur m'impressionnait. Je la revois encore, fière, concentrée ; un petit roc en somme ; et ne peux m'empêcher de sourire en revisitant, tant d'années après, la scène où je jouais aussi mon rôle. Nous fîmes face, jouant la compassion et l'innocence comme deux parfaits comédiens. Alors, comme deux irréductibles fantassins qui battent en retraite mais portent la victoire assez discrètement pour que l'insoumission échappe à l'adversaire, nous quittâmes la maison, feignant l'obéissance, trop heureux de nous en tirer à si bon compte. Je ne sais trop si elle crut vraiment à nos explications. L'autorité brutale qu'elle quittait rarement nous aveuglait alors.*
>
> *À sa mort, je comprendrai bien des choses qu'à l'époque je ne pouvais soupçonner, des choses qui font que l'on pardonne plus facilement et font regretter les moments heureux que nous aurions pu vivre ensemble. »*

Afin de rendre possible une configuration textuelle qui privilégie la fonction « catalyse »[97], l'accent est mis dans l'avant-texte sur la stratégie scripturale que nous nommons *décentrement narratif*. Par ce principe, il s'agit de rechercher un équilibre entre le noyau factuel du récit et l'expression de faits supposés secondaires, entre la contrainte cohésive de la macrostructure et l'établissement de segments (relevant du commentaire ou de la narration) plus autonomes et fonctionnant d'une certaine manière *comme des appels d'air*. Dans le cas présent d'une narration rétrospective à la 1ère personne, il y a aussi la volonté de favoriser l'émergence d'un discours métatextuel pour contrer la dominante narrative largement attestée par les premiers écrits des élèves. Le décentrement narratif participe à la reconnaissance des marges du récit en ce qu'elles participent à sa complexification. On peut toujours voir dans le noyau narratif une qualité fédératrice, responsable de la dynamique d'ensemble du discours autobiographique, et souligner néanmoins dans les agrégats narratifs et commentatifs, la capacité à densifier « *La scène d'enfance* » et à réduire l'impression d'une histoire qui court à sa fin. Chaque développement périphérique apparaît comme un *accroc* dans la pente longitudinale de l'écriture, fait saillie dans une configuration tendanciellement arasée de l'énoncé et partant, démultiplie les strates de lecture du texte. Grâce à ces choix, l'aide à la réécriture tend à discuter une textualisation gouvernée par l'appel de la clôture textuelle qui exerce son influence sur la construction du récit, par le jeu notamment des « *déterminations*

[97] On peut se reporter à la schématisation des notions de « *fonctions* » et « *d'indices* », proposée par J.-M. Adam (1994/1999, pp. 72-76).

rétrogrades » (Genette, 1969, p. 94) où chaque élément du récit est commandé par la fin, dans une logique de « *détermination des moyens par les fins (…), des causes par les effets.* » (*ibid.*, p. 94). Elle propose une progression séquentielle moins préoccupée du point final que du développement d'énoncés latéraux qui creusent la matière première et forment le cas échéant des *appendices diégétiques* lacunaires. Ces derniers prennent des formes diverses — de la description d'une émotion à l'évocation d'une histoire parallèle, entrebâillement sur un territoire narratif traité sur le mode allusif — avec cette idée centrale que le texte est aussi un composé de fragments sur lesquels le lecteur est invité à greffer son imaginaire.

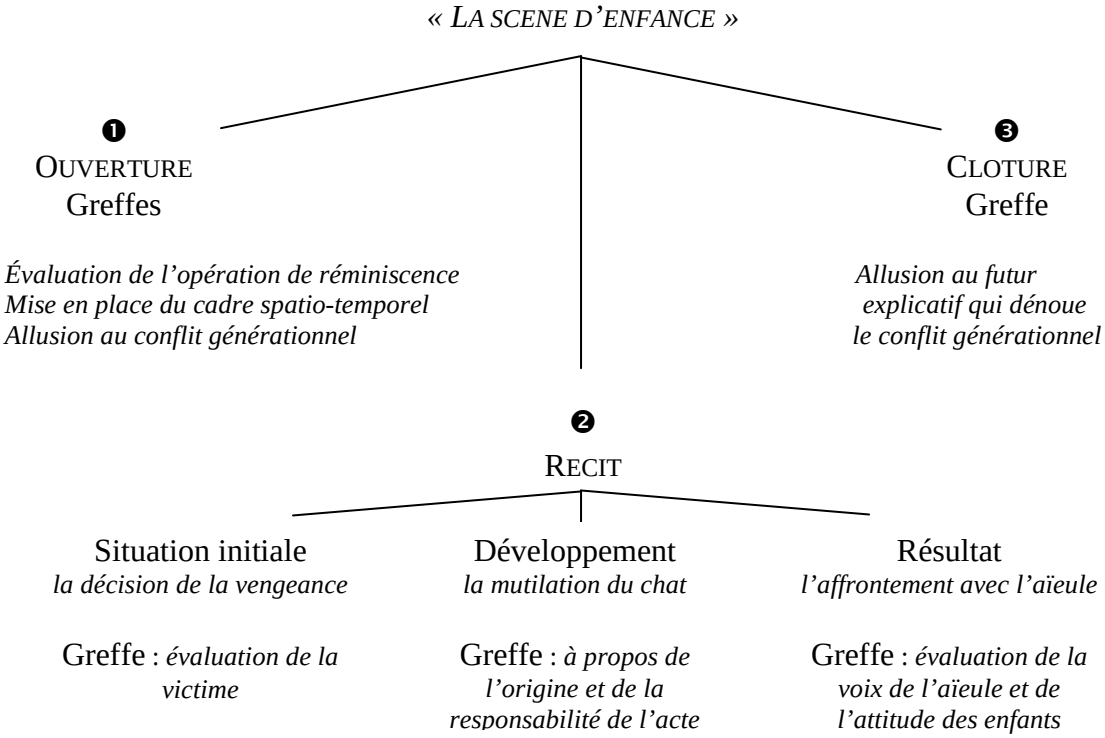
N'entrevoir que l'invention de l'auteur dans l'écriture, ce serait priver l'É.I. d'un pan entier de ses qualités, ignorer la part qui revient de droit au lecteur, sa part d'invention, de conjecture et d'interrogation sans laquelle le texte resterait inaccompli. Cette propriété plusieurs fois affichée de notre scène d'enfance est aussi une proposition de réécriture car elle met en cause un principe d'écriture dominant chez les élèves. En effet, ces derniers associent le degré de vraisemblance et de recevabilité du texte à la qualité de la narration nécessairement marquée par la cohésion, le souci de la jointure chronologique et causale dans la progression des faits, la préférence pour l'explicitation. Or il importe aussi de démontrer que les implicites, les silences, les trous indiciels ne menacent pas l'édifice narratif mais au contraire lui procurent une souplesse, une respiration[98].

C'est ainsi que « *La scène d'enfance* » s'épaissit de ses aspérités nouvelles. Tout en demeurant sous la gouvernance du schéma général du récit, elles hypothèquent la clôture du texte et instituent une *porosité textuelle* traduite par la mise en dialogue du texte avec ses entours virtuels rendus présents grâce aux appendices de « *La scène d'enfance* ». Celle-ci peut alors entrer en résonance avec une histoire élargie qui n'est pas textualisée mais dont on laisse entrevoir la possible existence. Il y a création d'un cotexte potentiel qui brise l'isolement de « *La scène d'enfance* » et lui confère un degré de véridonditionnalité supérieur. Le phénomène de cotextualisation s'appuie sur une des

[98] Le déficit d'explication est commenté par G. Genette sous le terme de « *démotivation* », à propos de la genèse d'*Hérodias*. Le récit biblique fournit à Flaubert les motifs de l'action, or sa récriture va consister à expanser la matière descriptive et historique et à rendre plus opaques les motivations des personnages, en les élidant. (1982, pp. 384-386).

caractéristiques de la scène qui fait d'elle « *une unité intégrée*[99] » ; une de ses missions consiste alors à lester le discours autobiographique parcellaire.

Ce qui pourrait être schématisé comme suit :



Schématisation du texte de tutelle « Une haine peu ordinaire »

Deux phénomènes inversement proportionnels structurent l'ensemble de la composition narrative. D'une part, le développement des greffes métatextuelles introduit un discours du « Je » énonciateur qui évalue et scénarise « *La scène d'enfance* » sous l'angle de la rétrospection. Il y a alors la possibilité d'une meilleure prise en compte des spécificités de l'écriture autobiographique qui tresse des liens entre le présent de l'écriture et le passé de l'événement narré. D'autre part, on constate que l'épaississement du texte ne réside pas d'abord dans l'enrichissement du noyau narratif, pas plus que dans la volonté d'une

[99] Y. Reuter précise : « *Même si elle peut elle-même intégrer d'autres unités (actions secondaires, sommaires, pauses, ellipses), elle couvre rarement l'intégralité d'un roman (à la différence d'un récit « courant », qui peut se limiter à une scène) et est donc une composante de l'histoire.* » (1994, p. 16).

parole totalisante. À l'inverse, on assiste plutôt à la réduction des informations, à l'effacement des liaisons explicatives voire à la disparition complète de ce qui devait figurer comme l'événement cardinal du récit. L'ellipse de l'épisode central – la mutilation du chat – crée un vide dans la narration alors que tout semblait préparer sa présence. En intervenant ainsi sur la vitesse du récit, on rappelle aux élèves une compétence de narrateur qui use de stratégies narratives à dessein, se réservant le droit de taire sciemment une information et de créer ainsi un relief. Le traitement singulier de la vitesse de la narration construit la durée, imprime un tempo à la narration, introduit une ligne mélodique dans la chaîne linéaire des procès narratifs (Genette, 1983, pp. 22-25).

En accordant délibérément une importance aussi grande au développement de la digression – avec un accent particulier pour la composante réflexive – , nous avons conscience du déséquilibre inversé qui s'instaure, les noyaux narratifs devenant très amaigris. Ceux-ci sont aisément repérables par l'emploi des passés simples, significativement rares (9 occurrences). En isolant ces séquences, on obtient la ligne narrative minimale suivante : *« Une fois, la coupe fut pleine, une fois nous prîmes le parti de la vengeance / l'affaire fut rondement menée et dans un miaulement que je vous laisse imaginer, l'animal perdit sa queue / Il fallut affronter celle qui le reçut dans ses bras, tremblant, le corps douloureux et encore tout étonné de ce qu'il venait de lui arriver / Nous fîmes face, jouant la compassion et l'innocence comme deux parfaits comédiens »*

La réduction des procès marqués par l'aoriste a une portée didactique car elle donne à lire un traitement différent de « *La scène d'enfance* », contrastant avec les productions des élèves qui à l'inverse multiplient les noyaux narratifs sans leur donner la possibilité de prendre du volume ou de s'adjoindre des digressions en apparence superflues mais néanmoins capitales car elles sont le plus souvent le lieu d'expression de la subjectivité et de l'individuation de l'écriture.

Présentée dans l'intervalle de la réécriture, cette production à vocation pédagogique est une invitation à un redéploiement des contenus narratifs caractérisés par l'exercice de l'expression des catalyses et l'introduction du discours ancré dans le présent de l'énonciation.

Avant de nous engager dans l'analyse d'une scène d'enfance produite par un élève, nous souhaitons (ré)affirmer que la transposition des savoirs contredit souvent un schéma directionnel rectiligne, uniforme et sans rupture, soutenu par la croyance en l'automaticité des acquisitions. Dans le cas qui nous intéresse de l'apprentissage des pratiques d'écriture en situation d'É.I., une lecture informée d'une forme générique n'implique pas de façon systématique sa reproduction performante en régime de production : « *ce type de décalage entre connaissance passive d'un code et appropriation active est commun (…). C'est ce qui rend largement illusoire la confiance en l'imitation de la configuration ancienne.* » (Halté, 1992/1998, p. 117).

C'est pourquoi un protocole didactique doit être compris comme un système d'actions dynamique reposant sur une combinaison de propriétés qui interagissent entre elles. Son agencement et sa mise en œuvre s'accordent mal avec un principe de formalisation excessif, sourd aux situations contingentes d'apprentissage, aux types de compétences et de savoirs mobilisés. Mais ces restrictions ne mettent pas en cause les lois de fonctionnement d'un protocole, garantes de la cohérence globale de son déroulement et de ses finalités. Au premier rang de ces lois, il importe de penser la progressivité de l'introduction des procédures et concepts scripturaux, en même temps que la récursivité de leurs apprentissages. Cela suppose une diversification des situations didactiques et une différenciation des objets textuels (mais pas seulement), supports de la mise en activité des apprenants. Dans un projet d'écriture, cela fait appel au développement du circuit interactif comprenant des phases de lecture, d'écriture et de métaréflexivité où l'implication de l'enseignant fait jeu égal avec celle de l'élève.

2 - L'ANALYSE D'UNE PRODUCTION D'ELEVE : LES ECRITS D'ARNAUD

2.1. Les enseignements d'une étude comparée des états d'écriture.

Le protocole observé considère les pratiques d'écriture comme des traces privilégiées de l'imprégnation des modèles textuels. Le fait qu'elles soient positionnées à des moments significatifs de la formation, aux stades inaugural et final de l'étude de « *La scène*

d'enfance » notamment, nous invite à envisager leur examen dans une approche génétique aménagée. En effet, nous ne disposons ni des brouillons, ni de l'écriture primitive offerte comme il était convenu à la seule lecture des pairs. Notre connaissance des textes se limite à la publication des deux versions qu'il convient de considérer à égalité du point de vue de leur degré de réalisation[100]. L'une comme l'autre doit pouvoir être lue comme un état achevé, résultat de performances scripturales à des moments distincts des apprentissages. Ce contrat de réalisation s'est imposé dès l'instant où il s'agissait de mesurer, de la façon la plus objective possible, l'influence des lectures, analyses et interactions intermédiaires sur la réécriture.

L'adoption d'une démarche comparative fondée sur la description méthodique des faits langagiers particuliers à chacune des productions étaiera l'hypothèse d'une contribution positive de la réécriture à l'élargissement des compétences rédactionnelles des élèves. Un des enjeux est de les rendre aptes à ajuster leur discours aux situations scripturales proposées, à combiner des paramètres d'écriture hétérogènes qui ressortissent aussi bien à des ancrages textuel ou générique que pragmatique.

L'étude de la première version, impulsée par une consigne de délimitation du cadrage thématico-référentiel et privée d'une référence directe et explicite à un modèle textuel[101] doit mettre au jour le mouvement « spontané » de l'écriture, permettre d'apprécier la façon dont les élèves en règle générale répondent à une tâche de production d'un récit en convoquant un mode de réalisation qui s'avère être prototypique. Nous verrons ainsi pourquoi il est possible de parler de degré d'adhésion et de reproduction d'un modèle scolaire chez des élèves de Première. Sans entrer dans le détail de l'analyse, précisons d'ores et déjà que l'adoption d'un schéma rédactionnel caractérisé par une logique d'enchaînement chronologique des faits est l'élément marquant de toutes les productions initiales. La structure schématisante de la séquence narrative surdétermine l'ensemble des procédures langagières. Il est alors laissé peu de place à l'expression de l'ancrage énonciatif que la référence générique – un récit de souvenirs à teneur autobiographique –

[100] Les deux productions sont insérées ci-après, en 2.2 et en 2.3.

[101] N'oublions pas toutefois la connaissance que les élèves sont censés avoir des *Confessions* de Rousseau ; on constatera que la mobilisation d'un savoir littéraire n'intervient pas de façon naturelle dans le projet personnel de l'élève. Les cloisonnements sont forts. Une proposition inverse d'écriture consisterait à poser comme obligatoires des emprunts aux textes rencontrés. Resterait encore à déterminer la nature de ces emprunts…

appelait pourtant. Nous conserverons en mémoire cette donnée lors de l'examen de la variante pour voir justement si la procédure de réécriture est en mesure de réduire la carence discursive en encourageant l'émergence d'une énonciation plus impliquée.

En outre, l'analyse comparée des deux versions textuelles produites par un même scripteur retient des indices dont la saisie et l'interprétation permettent de juger du parcours de formation du point de vue de l'élève. Elle témoigne aussi de la manière dont la réécriture intervient sur un état textuel pour le reconfigurer et donner naissance à une variante. L'opération de réécriture ne manque pas d'être plus ou moins intensive selon qu'elle donne lieu à des révisions locales qui procèdent par ajouts, suppressions et substitutions sur des syntagmes précis sans une remise en cause des caractères macro-structurels du texte ou selon qu'elle engage une refondation plus décisive de la production. Un recensement des points d'impact de la réécriture fait apparaître plusieurs types de reconfiguration, à des niveaux différents de la composante textuelle.

Dans le but de rendre plus manifeste et accessible la confrontation de deux états textuels, nous avons choisi de mener notre investigation dans deux directions, de manière à mettre en évidence des phénomènes de repositionnement textuel significatifs de l'activité de réécriture. Tout d'abord, nous analyserons plus précisément de quelle manière « *La scène d'enfance* » se conforme à une grammaire du récit dit prototypique, respectueuse des cadres narratifs conventionnels avant de subir dans le stade de la réécriture de notables bouleversements au plan de la construction du récit. Ceci nous conduira à nous interroger sur la façon dont le sujet-scripteur s'approprie les propositions qui lui ont été soumises dans l'intervalle des écritures. Comment les aperçus critériés de la topique à l'œuvre dans les extraits littéraires et la production de l'enseignant se trouvent-ils impliqués dans la réécriture ?

Nous nous attacherons ensuite à montrer que l'opération de réécriture est à même de donner des outils au sujet-scripteur pour qu'il prenne la mesure de son adhésion à une écriture scolaire stéréotypée, qu'il en comprenne les limitations et s'engage dans une procédure de reformulation narrative qui implique de nouvelles orientations discursives, et par voie de conséquence, une lecture renouvelée de l'événement. C'est ce que cherchera à mettre au jour l'analyse de la variante, à l'intérieur de laquelle le remaniement des faits de structure occasionne un renforcement de l'identité générique.

Corollairement, nous pourrons constater que l'énonciation narrative de la variante est repensée dans le sens d'une intrication plus marquée des indices de discours dans le tissu de la diégèse. La mise en question du strict récit événementiel s'accompagne d'une prise de parole de l'énonciateur qui réduit de fait la distance énonciative vis-à-vis de l'objet du discours. La réception du récit en est alors profondément modifiée. En lieu et place d'une narration qui neutralisait les points de rencontre possibles entre le récit et les conditions, les motifs de son existence, nous découvrons un discours narratif qui accorde une place conséquente à la relation de sa genèse et à son évaluation. Ceci se traduit textuellement par l'affaiblissement des marques du récit et l'introduction de parenthèses métadiscursives qui ont pour effet de briser la perception linéaire de l'histoire et d'affecter différemment la valeur des événements par le jeu des modalisations.

De surcroît, l'adoption d'une relation d'implication perçue comme plus forte du sujet énonciateur à son récit a un impact direct sur les constituants mêmes de l'histoire : des informations factuelles nouvelles sont introduites, d'autres sont escamotées ; celles qui demeurent se trouvent parfois requalifiées. Une proposition de réécriture engendre donc plusieurs effets et excède largement un projet de bonification de l'écriture sur le plan formel.

Parler de révision devient insuffisant car cela ne rend pas assez compte des nouveaux modes de présence et d'investissement du sujet-scripteur. En effet, l'analyse des différents niveaux d'opérationalisation de la réécriture montre jusqu'où l'élève est capable d'intégrer une variable générique dans son texte, avec les variations énonciatives que cela comporte et de problématiser alors diversement le récit. D'un récit d'enfance envisagé comme la pure relation d'un événement historique, nous voyons émerger une écriture qui prend plus nettement en considération le cadre de l'énonciation, les relations plus complexes qu'entretient le Je-scripteur avec son récit et enfin l'inscription générique posée initialement. Dans une certaine mesure, la narration se retourne contre le sujet-scripteur et lui impose une implication accrue, avec les effets de déstabilisation que cela peut induire.

2.2. L'étude de la première variante (V_1)

État 1 de « *La scène d'enfance* »

« C'était un froid matin de décembre. Un épais brouillard habitait les rues de Toulouse. Je m'étais réveillé avec une seule idée en tête : partir à fête foraine avec ma nourrice et son fils, Brice, avec qui je passais de l'âge de deux ans à l'âge de dix ans tous mes après-midi. J'avais neuf ans, lui en avait onze, il fut durant toute ma jeunesse mon modèle et mon plus fidèle compagnon de jeu et de dispute.

Nous partîmes sur les coups de neuf heures du matin dans une ambiance festive. Il régnait dans les rues une atmosphère très étrange. Nous ne voyions rien ni personne tout autour de la voiture car le brouillard nous en empêchait. A l'intérieur de la voiture, Brice et moi étions très enthousiastes, presque euphoriques de nous rendre à la fête foraine, et notre remue-ménage commençait à agacer ma nourrice qui pourtant était très patiente. Nous étions dans les nuages , aussi joyeux et excités que deux jeunes animaux de compagnie que l'on emmène se promener. En une fraction de seconde, toute cette joie fut rompue ; une vieille dame se dessina tout à coup devant la voiture, un crissement de pneu retentit, ma nourrice laissa échapper un cri (et l'accident arriva).

Plusieurs instants passèrent sans qu'aucun de nous trois ne bouge, crucifiés par l'horreur de ce qui venait de se produire. La terreur se lisait dans le regard de ma nourrice, tandis que son fils, Brice, se décida enfin à sortir au bout d'une longue trentaine de secondes pour aller secourir notre victime. Je restai figé, les larmes aux yeux et une série de questions se bousculait dans ma tête. Qui avions-nous percuté ? Était-elle encore vivante ? Est-ce que je devais sortir pour aller lui porter secours ? J'étais trop terrifié pour trouver une réponse. Ma nourrice restait figée, les larmes aux yeux, je fus même surpris qu'elle resta si impuissante devant cette situation. Elle m'avait sauvé tant de fois dans mon enfance… Finalement, elle sortit. Moi, je restais seul dans la voiture, j'étais ailleurs.

Quand je revins à la raison les policiers étaient là, et la vieille dame était dans l'ambulance. Puis Brice, muet comme moi, me prit par la main et me ramena chez moi, à quelques pas du lieu de l'accident. Ma mère me réceptionna dans un état de détresse et tenta de discuter avec moi, mais rien ne sortit, juste des larmes.

Ce souvenir est, je crois, le souvenir le plus pénible de mon enfance. Aujourd'hui encore, je repense à cette pauvre femme à chaque fois que je remonte dans une voiture et mon cœur se soulève à chaque fois que je repasse sur les lieux de l'accident. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : nous vivons dans un monde rempli d'injustices où notre créateur nous promène avant de nous conduire à l'abattoir. »

2.2.1. Un modèle prégnant de la rédaction

Inscrite dans la problématique de l'écriture autobiographique, la première variante[102] multiplie les signes d'appartenance à la forme générale du récit, que la pratique scolaire a adoptée et communément appelée « rédaction[103] ». Il y a là manifestement une mémoire vive de l'écriture et de son apprentissage vécu dans les années du primaire et du collège. Dans l'histoire du sujet-scripteur, une praxis dominante de l'écriture a peu à peu fixé un modèle textuel qui reproduit peu ou prou les structures primitives du récit décrites par les formalistes russes et étudiées dans le champ de la narratologie.

En se constituant comme forme archétypale du discours narratif à l'école, la rédaction, hissée au rang de genre dans l'esprit de l'élève, est un écrit de référence pour le jeune scripteur, fût-il en classe de première, qui a construit ses compétences à l'intérieur d'un format qui obéit à des règles de composition principalement marquées par des principes de cohésion textuelle et de cohérence thématico-référentielle. Rien d'étonnant alors à ce que cette première scène d'enfance s'emploie de façon remarquable à restituer le souvenir dans le respect des codes narratifs. C'est donc sous l'angle de la narrativité qu'il convient de conduire l'analyse de la production initiale.

2.2.2. Le récit comme principe d'organisation du texte

Le souvenir est bien réorganisé sous la forme d'un récit ; en effet nous ne sommes pas en présence d'une succession d'événements, sans rapports entre eux et n'ayant comme point commun qu'une proximité temporelle. Qu'il y ait enchaînement d'actions ne suffit pas à l'émergence d'un récit ; il importe que soit introduite une configuration inédite qui fera que l'ensemble des événements sera coordonné dans une totalité unifiante. Comme le rappelle Claude Brémond,

> *« tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. Où il n'y a pas de succession, il n'y a pas de*

[102] Pour une commodité de lecture, nous choisissons de désigner cette version comme étant la première, même si dans la séquence, elle a été précédée d'un premier état dont seuls certains élèves ont eu connaissance.

[103] Se reporter au chapitre V pour une présentation de cet objet scolaire et de ses références bibliographiques critiques.

> *récit, mais, par exemple, description (si les objets du discours sont associés par une contiguïté spatiale), déduction (s'ils s'impliquent l'un l'autre), effusion lyrique (s'ils s'évoquent par métaphore ou métonymie) etc. Où il n'y a pas intégration dans l'unité d'une même action, il n'y a pas non plus récit, mais seulement chronologie, énonciation d'une succession de faits incoordonnés. »* (1966, p. 62).

La présence d'un tout unifié est ici attesté, ne serait-ce que par la possibilité qu'offre le texte d'être synthétisé sous la forme d'un titre, chacun des constituants du récit apportant sa contribution à la compréhension de l'ensemble. Par ailleurs, l'effet de totalité cohérente est particulièrement amené par ce que Paul Ricœur appelle « *la mise en intrigue* », et qu'il définit de la façon suivante : *« la mise en intrigue consiste principalement dans la sélection et dans l'arrangement des événements et des actions racontés, qui font de la fable une histoire « complète et entière », ayant commencement, milieu et fin. »* (1986, p. 13).

Ce qui est dit de la fable, de la fiction est aussi valable pour le récit de faits réels. Du point de vue de la structure narrative du récit, il y a manifestement homologie des formes entre récit de fiction et récit non fictionnel. C'est ce que s'emploie à démontrer G. Genette quand il avance que la distinction entre récit de fiction et récit factuel est moins sensible dans le traitement temporel des événements et leur mise en texte en terme de fréquence, de vitesse et d'ordre qu'au niveau des voix et des modes narratifs (Genette, 1979/2004, pp. 141-168).

La mise en intrigue dans « *La scène d'enfance »* coordonne les événements dans le but de produire un effet de dramatisation. L'ordre des actions ou des faits décrits est calqué sur une matrice narrative : le texte d'Arnaud expose une succession minimale d'événements, formant une unité d'action ; outre la présence d'un acteur-sujet, on remarque aussi une transformation des prédicats qui confirment la progression textuelle et sa distribution en une ouverture, un développement et une fin.

Si dans le cas qui nous occupe, les thèmes et personnages mobilisés dans l'écriture ne nous semblent pas significatifs dans la mesure où la consigne d'écriture présupposait nécessairement une restriction dans le champ des possibles narratifs, en revanche l'examen de la construction du récit apporte un premier éclairage intéressant sur la manière dont un projet d'écriture est absorbé par une stéréotypie compositionnelle. La distribution du texte en cinq paragraphes annonce de façon visible le schéma narratif et

ses cinq dominantes auxquelles est subordonnée la mise en texte de l'événement. Les constituants de la structure quinaire formalisée par P. Larivaille (1974) à la suite des analyses de V. I. Propp et de ses 31 fonctions et ordinairement appelés « état initial, complication, dynamique de l'action, résolution et état final » sont ordonnés méthodiquement, dans un enchaînement temporel marqué par la successivité chronologique des épisodes. En outre, la composition du texte en cinq paragraphes traite sur le mode du visible l'exposé d'une séquence narrative formée de cinq propositions dont chacune remplit une fonction bien spécifique.

Pn 1 (1er§)	La mise en place du cadre spatial, temporel et présentation des protagonistes.
Pn 2 (2ème§)	L'introduction de la perturbation de l'action signalée notamment par l'emploi d'indices temporels usuels : *« en une fraction de seconde »* et *« tout à coup »*.
Pn 3 (3ème §)	L'épisode narratif développe « l'action », décomposée entre les différents « faire » des protagonistes ; le passé simple est alors de mise. L'épisode intègre aussi « l'évaluation », marquée par l'emploi de l'imparfait et des tournures interrogatives qui restituent le trouble introduit par l'événement dans l'esprit du narrateur-personnage.
Pn 4 (4ème §)	Ce paragraphe forme la résolution de l'action, sa clôture dramatique : le narrateur-personnage quitte l'espace de l'action pour réintégrer un espace sécurisant. La police, des pompiers jouent le rôle de déclencheurs.
Pn 5 (5ème §)	Là se situe la composante « configurante » telle que la nomme Ricœur, c'est-à-dire l'expression ici explicite d'une pensée résumante qui associe l'ensemble des éléments hétérogènes du récit dans une totalité signifiante. Elle prend dans le texte la forme d'une morale dont la séquence dans sa totalité serait l'illustration : *« nous vivons dans un monde rempli d'injustices où notre créateur nous promène avant de nous conduire à l'abattoir. »*

Les cinq propositions narratives du récit d'Arnaud

À propos de la dernière étape de la narration, un point cependant mérite d'être commenté : on s'accordera à reconnaître un effet de disjonction entre le récit et sa morale, cette dernière à valeur généralisante ne rendant que partiellement compte de l'événement narratif dans sa totalité et pouvant apparaître alors comme inadaptée. L'apparition de la morale semble plus une réponse à une nécessité ou à une norme narrative intégrée par le sujet-scripteur que véritablement imposée par le sens de l'histoire racontée. Sans doute

faut-il voir l'expression d'une obéissance à une règle, à un attribut rhétorique inscrit dans les apprentissages du récit plutôt qu'une motivation interne du récit. D'où cet effet de discordance qui signale aussi que le récit n'est pas conduit par le sens final, comme si l'évaluation finale portait en elle la justification des événements décrits et que les éléments hétérogènes de l'action n'étaient pas rassemblés dans une totalité signifiante mais obéissent plutôt à une contrainte d'enchaînement temporel et causal et à l'injonction du critère de vérité, de restitution d'une réalité vécue.

Dans son ensemble, V_1 satisfait aux exigences auxquelles doit répondre un récit (Adam, 1984/1999b, p. 19). D'une part, il permet au lecteur de prendre connaissance du récit dans sa *« dimension épisodique »*. Cela présuppose de la part du narrateur une orientation cohérente de l'enchaînement des actions lesquelles éviteront de se retrouver dans un rapport de contrariété, et contribueront à poser une situation initiale puis sa transformation débouchant sur une fin. La narration demeure fidèle au cours de l'histoire et s'achève par un retour au présent de l'écriture signant l'appartenance du récit au genre autobiographique.

À la suite de W. Labov, on peut voir dans ce décrochage « *une chute disjonctive* » qui se démarque du récit et fait en sorte que « *les événements racontés sont renvoyés au passé pour n'en plus sortir*. » (1978, p. 302). D'autre part, le récit doit aussi livrer une série d'informations concordantes pouvant être mises en rapport les unes avec les autres afin d'offrir au lecteur une unité de signification globale, ce que J.-M. Adam appelle, à la suite de P. Ricœur, la « *dimension configurationnelle* » (1984/1999b, p. 17).

2.2.3. La distribution sémantique du récit

Vient se superposer à la mise en récit et à l'organisation séquentielle distribuée en propositions, un autre principe de construction de l'ordre syntagmatique. N'appartenant pas directement à l'ordre structurel ou temporel, il renvoie à la valeur sémantique de l'action et à sa distribution en pôles d'évaluation (positive ou négative). P. Ricœur parle à ce propos d'un « *réseau conceptuel* » au sens où l'ensemble des constituants de l'action (motifs, buts, agents, circonstances) interagissent entre eux et s'enrichissent de

significations en fonction de la totalité narrative à laquelle ils collaborent[104]. Si l'on se place donc du côté des constituants de l'histoire, on relève que la thématisation du récit associe deux événements dont la combinaison assure la cohérence de l'épisode narratif. La dynamique du récit s'appuie sur l'impossibilité d'un événement annoncé, contrarié par un élément de perturbation (l'accident) et remplacé par une situation nouvelle (le retour de l'enfant chez sa mère). Il y a là un effet de conjonction dramatique sur lequel reposent bon nombre de récits.

La prise de connaissance de « *La scène d'enfance* » est d'emblée assurée par une thématisation unifiante délimitant le cadre référentiel de la narration. La programmation narrative installe dans une première étape l'événement positivement marqué — la fête foraine — et coordonne dans une même tonalité positive les autres informations circonstancielles et actantielles. La perspective de sa réalisation affecte à l'ensemble des faits rapportés une tonalité euphorique : l'impatience fébrile du jeune protagoniste narrateur *« je m'étais réveillé avec une seule idée en tête : partir à la fête foraine »*, le départ *« dans une ambiance festive »*, l'état psychologique des personnages *« très enthousiastes, presque euphoriques (…) dans les nuages, aussi joyeux et excités que deux jeunes animaux de compagnie que l'on emmène se promener. »*

L'exposition introduit les éléments typiques du récit[105] et il ne serait pas faux de voir là encore une forme de sédimentation du récit et de ses procédés dans les apprentissages scolaires. Les indications spatio-temporelles constituent des embrayeurs plébiscités du récit ; elles apparaissent ici dès les premières phrases : « *un froid matin de décembre »*, *« les rues de Toulouse »*. À cela vient s'ajouter un autre trait de la mise en place du récit, la notation météorologique, *« un épais brouillard »*. Après l'exposé des circonstances, sont introduits les acteurs du récit et le but qui motivera leurs actions. Le « Je » narrateur-personnage est présent aux côtés de Brice, le camarade de jeux et fils de la nourrice. L'objet de l'histoire est de se rendre « à la fête foraine ».

---

[104] Voir à ce sujet les pages consacrées à la *mimesis I,* c'est-à-dire ce qui relève de la relation entre temps préfiguré et temps configuré, « *la composition de l'intrigue (étant) enracinée dans une pré-compréhension du monde de l'action : de ses structures intelligibles, de ses ressources symboliques et de son caractère temporel. »* (Ricœur, 1983, T.1, p. 108)

[105] « *La situation initiale exige une introduction narrative. Le récit des circonstances qui déterminent l'état initial des personnages et de leurs rapports s'appelle l'exposition* » (B. Tomachevski, cité par J.-M. Adam, 1992/2001, p. 50).

Une unité se construit autour des isotopies de la joie, de l'impatience, de la fébrilité, appuyées par la notation d'un environnement maussade. La mise en avant de l'euphorie enrichit certes les personnages d'un état psychologique mais elle s'inscrit aussi dans un projet narratif. La joie des enfants est préparatrice du drame à venir. La mise en place d'une rupture des tonalités favorise l'interaction des constituants du récit et la dynamisation du propos. Pour qu'il y ait récit, il faut qu'une perturbation soit préparée et introduite pour briser le cours perçu comme trop linéaire et sans relief d'une expédition qui s'achèverait comme elle était annoncée initialement. C'est ainsi que du point de vue de la distribution sémantique du texte, le récit s'organise assez nettement autour d'un pôle isotope euphorie/dysphorie, réparti significativement autour du marqueur d'événement *« tout à coup »*. À l'enthousiasme, à la promesse d'une fête succède la tonalité tragique traduite par les termes *« crucifiés, horreur, terreur, restai figé, larmes aux yeux, terrifié, état de détresse »*. On assiste, sans aucun doute, à un effort de basculement et de rupture tant au niveau événementiel qu'au niveau de la caractérisation des acteurs, avec de façon très nette un effet de concordance entre l'événement narré et son expression.

2.2.4. L'évaluation de l'énoncé

Dans son étude sur le parler ordinaire dans les ghettos noirs américains, W. Labov s'intéresse à « *la transformation du vécu par la syntaxe narrative* » (1978, pp. 289-335). Après avoir observé les modes de composition du récit, distingué les « *propositions narratives* » reconnaissables par leurs jonctions temporelles des « *propositions libres* » qui n'entrent pas directement dans la construction du récit, il analyse les modalités de l'évaluation des discours.

À côté de l'évaluation externe qui consiste « *à interrompre le récit afin d'expliquer à l'auditeur où en est précisément l'intérêt* », il relève l'existence de « *l'évaluation enchâssée* », situant le sentiment éprouvé dans le temps de l'histoire racontée, et enfin une évaluation « par le fait » dont la narration doit suffire à l'admission de sa valeur. L'examen de V_1 montre que la première procédure n'est pas retenue et que les faits sont régulièrement évalués par les sentiments et réactions qu'ils provoquent chez les agents. L' « *évaluation enchâssée* » dominante dans V_1 s'appuie sur des modalités de l'énoncé que l'on pourrait assimiler aux « intensificateurs » dont parle W. Labov, choisis pour

donner plus de force à l'énoncé. Retenons l'emploi des adverbes « *très* étrange », « *très* enthousiastes », « *très* patient », « *trop* terrifié », « *si* impatiente », les tournures clichés de l'effroi telles que *« crucifiés par l'horreur », « la terreur se lisait », « je restai figé »,* ou encore la comparaison *« aussi joyeux et excités que deux jeunes animaux de compagnie que l'on emmène se promener ».*

Le caractère hyperbolique, fortement accentué du sémantisme des deux situations, avant et après la perturbation, est là pour accréditer l'impact émotionnel de l'événement ; mais on peut lui reconnaître aussi une fonction pragmatique qui consisterait à valoriser le récit auprès du lecteur-auditeur et à le convaincre de le suivre dans la narration de cette histoire.

Les formes intensives ont vocation à situer le récit dans l'extra-ordinaire ; c'est une manière de prêter au récit posé comme véridique un caractère exceptionnel, une valeur d'exception dont pourrait bénéficier de surcroît le narrateur auprès de son auditeur-lecteur. Cette propension à « doper » de cette manière le récit est manifestement un trait partagé par les apprenants, avec ce que cela comporte aussi de routinisation de l'exceptionnel et d'enfermement du discours dans la stéréotypie. Comment alors donner à entendre, à voir, à ressentir un épisode même faiblement marqué dramatiquement sans passer nécessairement par ces tournures langagières qui, trop empruntées, finissent par produire l'effet inverse de celui escompté, c'est-à-dire de ne voir dans l'engagement émotionnel qu'une stratégie énonciative, une intentionnalité discursive qui nous éloigne paradoxalement du paramètre de véridicité revendiqué par la narration et son auteur ?

L'écriture de la première version (après, rappelons-le, une précédente rédaction à l'état de brouillon et soumise à l'évaluation des pairs) initiée par une consigne à dominante narrative trouve certainement dans ce modèle longtemps fréquenté une assurance, un cadre, une conduite de réalisation qui nous introduisent dans un territoire de la stéréotypie scripturale telle qu'a pu la décrire J.-L. Dufays (2003) en s'attachant à distinguer plusieurs espaces textuels de son émergence. Si l'on suit ses propositions, on s'accordera à reconnaître dans V_1 intitulée « *Choc émotionnel* », une expression réussie des apprentissages scripturo-langagiers antérieurs à partir duquel un travail stimulant d'interrogation des représentations en matière d'écriture scolaire peut être mené par le biais de la réécriture, dans l'idée que l'écriture se singularise dans l'espace d'une tension

entre « *paradigmes existants et production de syntagmes nouveaux* » (Dufays, 1999, p. 47).

2.3. L'étude de la seconde variante (V_2)

L'opération de réécriture est l'occasion pour le scripteur de travailler la langue en situation de discours et d'en percevoir la diversité des emplois et son caractère éminemment variationniste. Mais, nous l'avons précisé, la notion de réécriture telle que nous l'entendons dans une pratique d'É.I. ne se cantonne pas à une manipulation formelle du discours. Il y a, au cœur de toute réécriture, un principe associatif qui lie l'activité langagière à d'autres finalités de formation. Aussi, la variante d'écriture que nous nous proposons d'examiner à présent nous semble-t-elle bien illustrer les enjeux d'un complexe de la réécriture fondé sur une combinaison des apprentissages procéduraux et les effets de sens qu'ils génèrent.

État 2

Choc émotionnel

« C'est la première fois que j'entreprends d'évoquer ce souvenir. Ce n'est pas un plaisir pour moi, mais plutôt une nouvelle tentative de mettre de l'ordre dans ma tête. Ne pas en parler jusqu'à aujourd'hui ne m'a pas tellement aidé à digérer ce traumatisme. Je prends la voiture trop souvent et puis il y a fréquemment du brouillard, comme ce matin-là. Ce n'est pas *simple de s'en rappeler. Vouloir oublier par tous les moyens n'est sans doute pas la bonne solution. C'est un combat contre ma mémoire où j'ai facilement été vaincu. En parler, c'est beaucoup trop dur pour moi, même cinq ans après. Alors j'écris. Je suis protégé de cette façon. Je n'ai aucune question pénible à répondre et donc je n'ai pas à me torturer l'esprit. Est-ce une bonne solution d'écrire ? Je n'en ai pas la moindre idée, c'est la première fois que j'entreprends une telle démarche.*

J'espère pouvoir restituer les faits avec la plus grande justesse. Mais ma tête est un vaste chantier et je ne sais éviter de rejeter des souvenirs. Mes éventuels oublis ou inventions ne sont pas volontaires, je les maîtrise très mal. Certains faits sont égarés dans ces bâtisses en désordre. Les sentiments s'y bousculent. Peur, haine, angoisse, tristesse ? J'espère trouver dans les mots de bons ouvriers capables de rénover et de nettoyer mon intérieur.

Au fur et à mesure que j'écris, des images fortes me reviennent en tête, très violemment, comme des flashs. Je vois une vieille dame allongée sur le bitume

sans vie, le corps sale et les habits déchirés. Cette image me stresse énormément, à la manière d'un film d'horreur. Et puis plus tard je vois des lumières bleues et rouges. C'est sans doute l'ambulance et des voitures de police. Je ne saurais l'affirmer avec certitude, mais il me semble que ces souvenirs là sont vrais. Je ne sais pas qui est cette dame, son visage est mal dessiné. Mon inquiétude grandit. Le pare-brise de la voiture est éclaté et un grand bruit résonne dans ma tête. Est-ce un crissement de pneu ou le cri de ma nourrice ? Le fruit de mon imagination ou cette dame allongée qui hurle ? Je ne sais toujours pas ce qui se cache derrière cette angoisse pesante. Mes doigts se crispent une nouvelle fois. Pourquoi avais-je aussi peur ? Est-ce que j'étais vraiment angoissé par l'horreur de ce qui venait de se produire ou est-ce que j'étais crucifié sans voix et les larmes aux yeux pour calquer la réaction de ma nourrice ? Après tout, je n'étais coupable d'aucun crime. C'est ma nourrice qui conduisait alors si quelqu'un devait être tenu pour responsable c'était elle, pas moi. Je ne pouvais pas trop lui en vouloir non plus. Elle n'aurait pas pu éviter l'accident, c'était écrit. Cette malheureuse a traversé en courant, dans le brouillard et en plein milieu d'un carrefour. Qui aurait pu l'éviter ? Certainement pas moi. C'est peut-être ici que résident mes hantises. J'aurais pu être à la place du conducteur et devenir le coupable d'une fatalité ou à la place de la victime et perdre la vie. Et si c'était moi le responsable de l'accident ? J'avais bien insisté pour aller à la fête foraine avec ma nourrice. Sans ça rien ne serait arrivé…

Tous ces mots ont tapé un grand coup de marteau dans ma tête. Un souvenir resté dans un coin de ma mémoire pendant des années a tout à coup surgi à la pointe de ma plume. Pourquoi est-ce qu'il ne me restait que des images si floues d'un événement si marquant de mon enfance ? C'est comme si ma mémoire ne gardait que ce dont elle voulait se souvenir pour protéger mon esprit de la terreur que représentait cet accident. Pourquoi protéger mon esprit de la peur ? Ne faut-il pas se méfier pour éviter les accidents ? Ces interrogations sans réponse jouaient peut-être à me faire peur plus que l'accident…

Je me remets mal de ce choc émotionnel. Je le chasse, il tourbillonne autour de moi, il revient sans que je ne l'aie appelé. La mémoire a ses raisons que l'esprit ne connaît pas… »

2.3.1. Une énonciation impliquée

D'emblée et de manière spectaculaire, la réécriture impose une autre textualisation de « *La scène d'enfance* » dont l'amplitude présuppose un positionnement scriptural radicalement différent de son auteur.

Nous avons vu que la première version réunissait toutes les caractéristiques d'une énonciation historique, au cours de laquelle un narrateur autodiégétique (Genette, 1972, p. 253) faisait le récit d'un événement passé, en focalisation interne, ceci induisant une restriction du « *champ descriptif à sa seule capacité de perception* » et une limitation de

sa « *compréhension des événements aux seules possibilités de son entendement* » (Gasparini, 2004, p. 168). Seule la « chute disjonctive » marquait alors le retour à un discours en lien avec l'actualité du sujet-parlant.

À présent, la refondation textuelle adopte un autre ancrage énonciatif, assimilable à une énonciation impliquée. La variante présente une « *représentation discursive conjointe aux paramètres de la situation d'énonciation* » (Adam et Lugrin, 2000, p. 98) et non plus disjointe comme dans V_1. S'il y a toujours dans les deux cas, recouvrement du narrateur et de l'auteur, en revanche, le « Je » n'est plus un Je-personnage, acteur de l'histoire mais un Je-narrateur qui prend ses distances par rapport à l'histoire proprement dite. Il se produit un glissement de point de vue vis-à-vis de l'objet narré. V_1 fait état d'un narrateur rompu à l'exercice du récit factuel à l'intérieur duquel le « Je » énonciateur tend à s'effacer. Les marques de la 1ère personne sont majoritairement celles du « Je » enfant et ceci est confirmé par l'emploi exclusif des temps du récit, à tel point que l'on pourrait confondre la majeure partie du texte avec un récit de fiction à la 1ère personne. À l'inverse, la présence appuyée du « Je » écrivant va se traduire dans la variante par l'emploi exclusif des marques de la 1ère personne (18 « Je ») et de façon étonnante par l'éradication du pronom « nous », repris dix fois en V_1.

Cet événement énonciatif vient confirmer une altération du récit : cette mise en retrait de la diégétisation peut répondre à une volonté de ne plus seulement s'en tenir aux faits de l'histoire comme le suggère Irène Fenoglio (2001) dans son étude génétique des autobiographies de Louis Althusser ; à présent, la structure énonciative

> *« tente de se tenir au plus près des modulations de l'énonciateur écrivant, autrement dit au plus près de ce qui fait l'hétérogénéité d'une parole : plusieurs niveaux d'énonciation, diverses positions d'énonciation. Il n'y a pas tentative de gommage, mais au contraire acceptation et inscription de ces mouvements de pensée. »* (p. 141).

La portée narrative du discours est contrebalancée par un discours de l'auto-analyse et de l'explication qui vient désorganiser les modes de fonctionnement habituels du récit. Cette intrusion dans le tissu diégétique — la parole du narrateur concurrençant l'histoire au point parfois de la brouiller — doit être lue comme une prise de liberté du sujet-scripteur et la marque d'une dé-sanctuarisation de l'espace textuel. Un tel coup de force introduit un autre rapport à l'écriture dominé par l'exhibition d'un « Je » narrateur tenté par le discours subjectif, la narration d'un récit de pensée à l'intérieur duquel la parole du sujet-

élève est libérée. Toutefois, cette parole de l'intime n'est pas forcée, dévoilée sous l'effet d'une contrainte extérieure qui pourrait prendre la forme d'une consigne d'écriture. Elle surgit dans le remaniement d'un texte, elle se confond avec un matériau au travail.

En déportant de façon aussi radicale le récit dans le présent de l'écriture, le titre programmatique de la séquence prend dans la variante une autre signification ; ou peut-être vaut-il mieux parler d'une superposition de significations, ce qui alors nous rapprocherait de la syllepse. En effet, le « *choc émotionnel* » recouvre deux temporalités distinctes et deux circonstances émotionnellement fortes. D'un côté, le titre annonce le drame vécu de l'enfance ; de l'autre, il traduit l'émotion provoquée par le mouvement de la réminiscence et le geste scriptural qui l'accompagne. De manière répétée, et sans que cela soit, nous semble-t-il, le seul fruit du hasard, c'est au moyen d'expressions métaphoriques ou d'une comparaison que le narrateur expose le trouble du dire, inédit jusqu'alors. En parlant d'une image, il avoue qu'elle le *« stresse énormément, à la manière d'un film d'horreur »*. Plus loin, il évoque l'acte d'écrire comme quelque chose de violent, dont il n'aurait pas eu toute la maîtrise : *« Tous ces mots ont tapé un grand coup de marteau dans ma tête. Un souvenir resté dans un coin de ma mémoire pendant des années a tout à coup surgi à la pointe de ma plume »*. La manière dont l'événement scriptural est commenté tout au long de « *La scène d'enfance* » prouve à quel point le sujet-scripteur a su se saisir d'une proposition d'écriture décomposée en plusieurs phases pour exposer une émotion non plus contenue dans un passé mais contemporaine de l'écriture, surgissant comme à son insu.

On admettra sans difficultés qu'il puisse y avoir dans la variante l'expression d'un artifice rhétorique, voire d'une surenchère dans l'exposition du sentiment. Mais l'important n'est pas là et l'on serait tenté de dire que la qualité de cette émotion appartient à son auteur. La valeur de cette variante réside d'abord dans l'avènement d'une écriture qui, sans échapper à une nouvelle stéréotypie, témoigne d'une maîtrise accrue des variations langagières dans le cadre d'une topique de genre.

2.3.2. La reconfiguration discursive

L'adoption d'une énonciation impliquée vient modifier sensiblement la configuration d'ensemble de la séquence. Contrairement à l'option organisationnelle de V_1, le récit de

« *La scène d'enfance* » est différé et laisse la place à une forme de prolégomènes discursifs au cours duquel l'auteur se situe par rapport à son écrit. Il propose ici une stratégie radicale de décentrement par rapport à la pure narration des événements en introduisant une réflexion métatextuelle qui le conduit à poser une réflexion sur l'acte d'écrire. Marque d'authentique sincérité ou habile exercice de captation du lecteur, et quelle que soit l'hypothèse retenue, il y a ici une volonté manifeste de débrider l'entrée plus conventionnelle de l'écriture à caractère scolaire qui n'entrevoit jamais ou quasiment la possibilité d'une parole autoréflexive, attentive au processus scriptural en train de s'accomplir.

La dernière partie, quant à elle, conserve à peu de choses près la fonction bilan de V_1, en tant que sentence de clôture ; on notera cependant l'introduction d'une modalité interrogative insistante qui vient réaffirmer la forte charge émotionnelle non seulement de l'événement passé, mais, et cela est nouveau, en l'associant aussi au trouble suscité par le processus de la réminiscence.

Le récit proprement dit de l'accident est rassemblé dans un paragraphe central. Plus dense, plus ramassé que dans V_1, il présente de très sensibles transformations au plan de la mise en intrigue et des informations factuelles délivrées. Les nouvelles orientations sont dues en grande partie au mode de restitution des actions : l'ancrage temporel de la narration et par voie de conséquence la logique chronologique est évacuée au profit d'une juxtaposition de séquences visuelles chargées de restituer scripturalement des images mémorielles.

2.3.3. La redistribution actantielle

Le sort réservé aux personnages va dans le sens du retrait de l'histoire par rapport aux conditions de son actualisation. Le premier état du texte conserve les règles de présentation et de participation des acteurs de la scène. À ce titre, le « Je » personnage du récit figure bien comme le héros de l'épisode narratif ; la condition du récit autobiographique explique que rien ne soit dit de lui. En revanche, les autres personnages reçoivent une qualification, une caractérisation, une épaisseur psychologique en fonction d'une double condition : être dans une relation affective de proximité avec le « Je » personnage et participer au drame. Une présentation des personnages se construit ainsi du

point de vue du « Je », par cercles concentriques, les personnages les plus faiblement construits et réduits à un rôle de fonction étant les policiers et la mère. Ces derniers n'intervenant qu'au moment de la résolution et la situation finale de l'action, il apparaît cohérent dans l'ordre de la narration qu'aucune pause descriptive ne leur soit consacrée.

La distribution actantielle est profondément remaniée dans la variante. Brice, objet de nombreuses caractérisations et adjuvant central du récit en V_1, disparaît dans la variante. Il en va de même pour la mère et les policiers puisque l'épisode demeure suspendu, sans recevoir de fin. À l'inverse, la victime de l'accident reçoit une plus grande attention. Présentée sommairement et de manière stéréotypée en V_1 (*« vieille dame », « cette pauvre femme », « notre victime »*), sa description lui confère une présence d'autant plus forte que c'est autour d'elle et de sa vision que le narrateur concentre son propos. Comme pour échapper à la violence de la scène, V_1 privilégiait des actions périphériques en laissant la victime hors du champ de sa vision. C'est l'inverse qui se produit maintenant comme si la réécriture permettait de revenir sur l'édulcoration initiale de la perception visuelle du drame.

Nous émettons l'hypothèse que l'écriture première, en demeurant dans une configuration narrative de l'ordre de la stéréotypie du discours scolaire en matière de récit, protège d'une certaine manière son auteur ; la rhétorique narrativo-scolaire maintient à distance les véritables enjeux de l'écriture du point de vue du sujet et rend d'autant plus difficile de ce fait la compréhension par l'apprenant d'une participation possible de l'écriture à la construction de soi et de sa représentation du monde.

2.3.4. L'activation d'une donnée générique : la tension du soupçon

Dans une étude consacrée aux souvenirs d'enfance, Philippe Lejeune s'interroge sur la valeur de véridicité qui leur sont ou non reconnus (1998, pp. 35-69). Il note que peu d'autobiographies font le procès de la mémoire sur laquelle elles se construisent, la raison étant que les souvenirs d'enfance sont « *souvent intenses et cette intensité semble garantir leur authenticité. (…) On est dans le domaine de la foi.* » (Lejeune, 1998, p. 36). Mais exprimer des scrupules n'entache pas pour autant la valeur du souvenir. En effet, « *loin de ruiner la crédibilité du souvenir, ce discours du doute crée une petite vibration fort agréable. C'est le tremblé de la mémoire qui, d'une certaine manière, l'authentifie* »

(*ibid.*). L'interrogation sur la qualité du matériau mémoriel peut en toute logique s'accompagner du soupçon qui affecterait l'écriture elle-même. Quels artifices l'autobiographe s'autorise-t-il et comment prétendre à la reproduction fidèle d'un passé alors que « *le souvenir ne survit pas intact, parallèlement à l'écriture qui prétend la fixer. Dès que je l'ai écrit, il prend la forme de ce que j'ai écrit.* » (*ibid.*, p. 38).

Ce paradigme du soupçon présente quelque intérêt à être mobilisé dans une É.I. qui porte sur l'écriture autobiographique. En portant au cœur de l'écriture de la réminiscence la question relative à la fiabilité de la mémoire, on retient un moteur d'écriture susceptible de perturber une forme scripturale initialement statique, trop strictement attachée à l'illusion référentielle. « *Le tremblé de la mémoire* » devient une motivation de la réécriture. Plutôt que de mimer scripturalement l'événement et d'entretenir l'illusion d'une parfaite homologie entre le vécu de l'expérience et l'expérience de l'écriture, on s'efforce de porter l'attention sur le travail de remontée de la mémoire, sur les opérations sélectives de la mémoire qui font que tel ou tel fragment du vécu s'impose. En libérant des espaces à l'intérieur desquels le discours de l'auteur vient s'immiscer, on permet l'expression d'une seconde ligne temporelle, celle qui restitue le processus de l'écriture dans le présent de son énonciation. L'épaississement textuel concerne ici le tressage de deux durées, lequel tressage induit une reconfiguration inédite de la syntaxe de « *La scène d'enfance* ».

Quelque chose se passe du côté de ce que nous appellerons « une esthétique de la fragmentation » qui se traduit par l'avènement de trouées, de suspensions dans le déroulé temporel du récit. Le projet initial du « *je me raconte* » se complexifie en un « *comment je me raconte* », voire en un « *pourquoi je me raconte* ». L'introduction d'une parole qui commente l'acte d'écriture ouvre la voie à des changements possibles dans la relation que le sujet-élève entretient avec la langue : dans cette problématique du soupçon, un déficit de confiance peut s'installer à l'encontre du signifiant lui-même et fissurer la croyance en ses capacités à décrire l'événement sans le trahir. Le passage par la variante, tout en conservant la matrice originelle, aménage une combinaison entre temps du récit et temps du commentaire, encourage la visibilité du « Je » scripteur dont le discours réflexif signale une distance critique vis-à-vis de l'événement narré. L'émergence de ce temps de l'écriture crée ainsi des zones de discours traduisant la difficulté à se dire et à nommer les

choses, hypothéquant de ce fait l'illusion d'une mémoire pleine et entière dont l'écriture ne serait que l'exacte reproduction. Le « *tremblé de la mémoire* » s'impose alors comme une problématique d'écriture apte à générer des bouleversements textuels qui touchent au cœur des liens que l'écriture entretient avec la mémoire et à engager le sujet-scripteur dans une refondation de sa propre écriture.

Le paradigme du soupçon ébranle plusieurs certitudes qui avaient jusqu'alors assuré l'assise de V_1. En premier lieu, l'élève retrace sa relation chaotique à ce souvenir. En reconnaissant que le silence ne libère pas du traumatisme de son enfance, (*« Ne pas en parler jusqu'à aujourd'hui ne m'a pas tellement aidé à digérer ce traumatisme. » ; « Vouloir oublier par tous les moyens n'est sans doute pas la bonne solution. »*), il convient de la nécessité de dire. Mais empêché de parler, (*« En parler, c'est beaucoup trop dur pour moi, même cinq ans après. »*), il dit se résoudre à l'écriture. Gage de sincérité du discours autobiographique, ce « *Alors, j'écris* » prend une résonance toute particulière, dans cette manière de poser l'acte d'écriture de manière intransitive. On assiste, par ce seul choix d'exposé verbal, à un glissement sensible dans le projet scriptural : *écrire se substitue à raconter*.

L'important se situe dans l'expression même de la confidence, indépendamment de la qualité de restitution de l'événement, manière aussi d'échapper d'une certaine façon à la commande scolaire ou du moins de la transformer en projet intime. Enfin, l'aveu de son ignorance vis-à-vis des vertus de l'écriture (*« Est-ce une bonne solution d'écrire ? Je n'en ai pas la moindre idée »*) et la réitération du caractère exceptionnel de l'entreprise (*« C'est la première fois que j'entreprends d'évoquer ce souvenir », « c'est la première fois que j'entreprends une telle démarche. »*) achèvent de consolider l'impression d'authenticité de sa parole. Le soupçon jeté sur l'intérêt et l'issue de l'entreprise ainsi que sur sa capacité à la mener à son terme, loin d'affaiblir « *La scène d'enfance* », participe donc d'une stratégie scripturale à laquelle le lecteur peut être sensible. En exposant ainsi ses interrogations, le sujet-scripteur ne construit pas un discours fermé sur lui-même mais instruit plutôt, pragmatiquement, la figure de l'énonciataire.

Le régime du « *tremblé de la mémoire* » va expliquer le recours important qui est fait des modalisateurs définis comme des « procédés signifiants qui signalent *le degré d'adhésion (forte ou mitigée/incertitude/regret) du sujet d'énonciation aux contenus énoncés* »

(Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 133). À côté des verbes évaluatifs tels que *« j'espère, il me semble »*, le texte multiplie les modalités d'énonciation de type adverbial[106] et présente de nombreuses formes négatives, créant un contraste fort avec le mode de l'assertion affirmative dominant dans le premier récit. La modalité interrogative (14 occurrences), elle aussi, collabore à la mise en déroute d'un souvenir admis comme certain auquel le récit servirait simplement de communicant. La relation de l'événement est à présent ponctuée d'interrogations qui montrent bien le débat intérieur auquel se prête l'énonciateur qui concurrence le récit proprement dit et en font la matière principale du discours. Rétrospectivement, l'auteur évalue ses réactions et sentiments comme lorsqu'il interroge l'origine de sa peur, partagé entre la lecture d'un authentique sentiment d'effroi ou la réaction d'une enfant imitant l'adulte : *« Est-ce que j'étais vraiment angoissé par l'horreur de ce qui venait de se produire ou est-ce que j'étais crucifié sans voix et les larmes aux yeux pour calquer la réaction de ma nourrice ? »*. La question de la responsabilité devient centrale : *« Et si c'était moi le responsable de l'accident ? J'avais bien insisté pour aller à la fête foraine avec ma nourrice. Sans ça rien ne serait arrivé… »*. Jamais évoquée en V_1, elle impose une autre dimension à « *La scène d'enfance »*

2.3.5. Les bouleversements syntaxiques

La didactique de l'écriture, au collège comme au lycée, se préoccupe en premier lieu des apprentissages visant des unités textuelles au niveau global et séquentiel. On apprend le plus souvent à écrire en référence à des catégories de genres ou de types de textes, par la mobilisation de critères de réalisation ordonnés autour des notions de cohésion, de cohérence textuelles et d'énonciation. À partir de là, force est de constater que le niveau phrastique est moins considéré, soit qu'on le réserve à des apprentissages plus strictement grammaticaux, soit que son approche est envisagée de façon plus globale, au niveau du paragraphe, de la micro-séquence. Or les nouveaux programmes de lycée font aussi de la phrase le cadre d'un apprentissage et de réflexion à côté du texte et du discours.

[106] Nous relevons les adverbes et tournures adverbiales suivantes : « *tellement, sans doute, facilement, beaucoup trop, dur, très mal, énormément, sans doute, avec certitude, peut-être.* »

L'attention portée à la phrase se fait particulièrement sentir quand il s'agit d'aborder l'É.I., censée offrir un espace d'expérimentation de la langue en relation avec la lecture des textes. S'il va de soi que la formation à la maîtrise de la phrase doit se faire dans le cadre élargi de la production de discours, la gestion combinée de ces niveaux de réalisation demeure bien souvent incertaine, et ce, au détriment du travail phrastique qui se limite le plus souvent à des considérations normatives, d'acceptabilité, en terme donc de correction de la langue.

La phrase, comme le rappelle M.-F. Chanfrault-Duchet, est souvent en tension avec d'autres tâches rédactionnelles, situation qui n'est pas à son avantage. Cet état de fait explique en partie « *un usage restreint du potentiel de la langue* » (2001, p. 53) et la persistance de dysfonctionnements dans la structuration syntaxique[107]. Fonder sur l'É.I. l'espoir d'une attention accrue aux problèmes relatifs aux opérations linguistiques de bas niveau n'apparaît pas aussi évident qu'on veut bien le laisser paraître. La question demeure de savoir comment mettre l'apprenant dans une situation de découverte des potentialités de la langue qui ne soit pas simplement formelle, du type exercice de manipulation grammaticale. La présence du texte-source en É.I., généralement littéraire et présentant souvent un haut degré d'élaboration stylistique, n'est pas nécessairement un élément facilitateur de l'écriture. En faisant de l'É.I. une écriture à visée exclusivement littéraire, on prend aussi le risque d' « *exacerber l'écart entre la langue des lycéens et celle du texte-source, mais aussi du texte cible, cette dernière étant présentée comme inaccessible, en référence à une prétendue "langue littéraire"* » (Chanfrault-Duchet, 2002, p. 71).

Sans doute convient-il de chercher un équilibre entre un environnement textuel de cette nature et les compétences mobilisables d'un lycéen, en faisant en sorte que l'apprenant ne soit pas exclusivement confronté aux textes-sources. Nous avons défendu la possibilité d'introduire des textes de tutelle, construits dans un projet didactique et nourri des observations des textes d'élèves. L'autre axe à défendre est bien sûr le travail effectif sur

[107] M.-F. Chanfrault-Duchet se penche sur le maniement de la phrase complexe et fait remarquer à juste titre qu' « *une phrase se présente comme une structure expansible mais plane : le modèle retenu par les lycéens renvoient à une logique phrastique qui demeure prisonnière d'une organisation syntaxique de surface.* » (p. 55.) la progression de la phrase fonctionne par « *expansions et adjonctions successives* » (p. 54.), selon une procédure d' « *agrafage* », ignorante des traits originaux « *d'emboîtement et d'enchâssement* » (p. 54.) de la phrase complexe.

la production de l'élève, en tâchant de mettre entre parenthèses l'exigence de maîtrise qui est d'abord celle de l'adulte cultivé. La réécriture intervient à propos dans un apprentissage scriptural qui tente de concilier une approche problématisée du fait littéraire, une implication du sujet-scripteur et une appropriation active des potentiels de la langue. Un des objectifs du travail devient alors de prendre la mesure des connexions qui s'établissent entre les significations portées par le texte, les visées du discours et les options langagières.

On a vu que la réécriture pouvait emporter avec elle une refonte des particularités énonciatives d'un texte tout comme affecter en profondeur le tissu diégétique et les intentionnalités du discours. Nous voudrions montrer à présent que cette série de repositionnements n'épargne pas la surface textuelle dans ses dimensions phrastiques. On s'apercevra que la phrase est sans doute l'espace dans lequel se matérialise le mieux les nouvelles orientations données au récit et que la phrase dans son volume et son rythme livre aussi des indices propres à évaluer le degré de présence de l'énonciateur. Appréhender la phrase comme « *mise en œuvre de la langue où s'éprouve bien autre chose qu'une manipulation de signes disponibles* » (Jenny, 1989, p. 277), voilà aussi un autre projet que pourrait se donner l'É.I.. De ce point de vue, la confrontation des deux états permet d'établir quelques constats objectifs du « comportement » de la phrase et des phénomènes interphrastiques[108].

La première variante comporte 27 phrases contre 57 pour la variante $_2$. Mais, premier fait notable, ce développement du capital phrastique ne profite pas au matériau factuel ; au contraire, la relation des événements s'amenuise singulièrement dans la variante, plusieurs événements étant passés sous silence. En revanche, Arnaud consacre 31 phrases à une réflexion sur sa démarche d'écriture et sur sa relation au souvenir, placées en ouverture et clôture du récit, quand V_1 ne réserve que les trois phrases finales à ce propos. L'enrichissement textuel renverse manifestement les priorités du discours ; le récit de l'écriture prime sur celui de l'anecdote enfantine.

[108] Les deux états sont insérés dans l'*Annexe 5* (p. 729 *sqq*). Chacune des phrases de ces variantes est affectée d'une numérotation entre crochets.

Par ailleurs, V_2 se distingue de V_1 en faisant de la matière même du récit, quelque chose qui ne relève plus de l'évidence, d'une donnée incontestable au seul titre qu'elle appartiendrait à une réalité éprouvée. La modalité énonciative de l'interrogation revient de façon insistante à mesure que le narrateur reconstitue la scène : 17 formes interrogatives sont utilisées contre 3 pour la première version. Le discours de l'assertion habituellement requis pour ce type de narration et sans rival dans les productions ordinaires des élèves est ici battu en brèche. Un autre régime de croyance se substitue à celui de la certitude ; à présent c'est celui du possible qui prévaut secondé par l'expression de l'alternative hypothétique présente dans les 4 occurrences du *« ou »* [< 30 >, < 31>, < 35>, < 44>], absent de l'état 1. C'est dans le même esprit de déstabilisation et de décrédibilisation de l'entreprise narrative que sont employées les locutions adverbiales *« peut-être »* [< 43 >, < 54 >] et *« sans doute »* [< 6 >, < 25 >], là encore inédites. L'aveu répété de la difficulté à dire, à mettre des mots sur le souvenir, à livrer la scène dans son entière transparence, peut venir justifier le choix de cette nouvelle énonciation. La composition syntaxique perd l'assurance de la première version. Si les signes de ponctuation remplissent d'abord dans V_1 leur fonction grammaticale de délimitation phrastique, ils sont à présent porteurs d'une valeur discursive. Chaque point résonne comme la marque d'une parole qui se cherche, qui progresse à tâtons dans la restitution de l'événement.

Le processus d'enchaînement des phrases diffère lui aussi. La part dominante de la logique chronologico-temporelle dans la rédaction de V_1 assure le dynamisme communicatif du récit. Les micro-séquences sont exposées dans un ordre qui limite les phénomènes de rupture chronologique à quelques courts-circuits elliptiques [<21>, <22>], sans autre intention que de faire avancer l'action. Tout ne pouvant être dit, le narrateur sélectionne les informations pour former une cohérence à partir de son propre point de vue. Il est aidé dans ce travail de mise en texte par la fréquence des circonstants temporels, facteur déterminant de la cohésion[109]. De façon très significative, la variante

[109] Relevons « *un froid matin de décembre* », « *sur les coups de neuf heures* », « *en une fraction de seconde* », « *tout à coup* », « *plusieurs instants passèrent* », « *une longue trentaine de secondes* », « *quand je revins à la maison* ».

évacue la logique du déroulement temporel comme vecteur de cohésion et ne maintient que le point de vue comme principe unificateur. Dans la part réservée à l'anecdote proprement dite, une seule notation temporelle est observée [« *et puis plus tard* » en <24> *« Et puis plus tard je vois des lumières bleues et rouges. »*], avec au demeurant une ambiguïté quant à son affectation. En effet, cela désigne-t-il une progression temporelle dans le cours de l'histoire ou bien une nouvelle étape dans l'activité de la réminiscence, au présent de l'énonciation ? Nous penchons en fait pour la seconde hypothèse, en nous référant au mode de saisie du souvenir qui fonctionne par notations d' *« images fortes »* (qui lui) *« reviennent en tête, très violemment, comme des flashs. »* [<21>]. Celle des *« lumières bleues et rouges »* surgit après celle de la *« vieille dame allongée sur le bitume »* [<22>]. Ce traitement original de « *La scène d'enfance* » que nous venons d'évoquer entraîne avec lui une relation inédite entre les phrases. L'impératif chronologique disparaît, la juxtaposition détruit la linéarisation du souvenir et consacre en contrepartie l'isolement des segments du discours. Entre les différents énoncés à valeur référentielle, il n'y a pas de véritable motivation ; tout semble advenir dans une confusion que la dislocation des propos rend encore plus sensible. La perturbation de la cohésion syntaxique traduit *« le choc émotionnel »* dans l'esprit du narrateur et restitue le désordre mental occasionné par la remontée des images. Le discours passe de l'évocation de la *« vieille dame »*, aux *« lumières bleues et rouges »*, effectue un retour sur la victime puis signale l'éclatement du *« pare-brise de la voiture »*. La scène est déconstruite, les faits déchronologisés ; cela tient aussi pour beaucoup à la nature de l'énonciation narrative qui a recours majoritairement au présent de l'indicatif. Là où le passé simple « *induit des chaînes causales linéaires* » (Adam et Lugrin, 2000, p. 108), on observe que le présent installe « *une logique affaiblie* » à l'instar du « *P.C. qui tend à faire de chaque phrase un énoncé isolé des autres.* » (*ibid.*, p. 109).

Il apparaît au terme de cette analyse que la réécriture peut aussi participer à un apprentissage des opérations grammaticales de bas niveau, tout en faisant en sorte que cela s'inscrive dans un projet d'écriture qui fait sens. Le jeu des variations langagières est abordé dans une interaction complexe des composantes du discours. Grâce à la réécriture, le sujet-scripteur est amené à éprouver les potentialités de la langue, le pouvoir de

suggestion de la phrase, son statut de collaboratrice active dans l'émergence d'une parole d'auteur.

2.3.6. Une expérience de l'instabilité

Deux types de modalisation scripturale sont à l'œuvre. D'un côté, une écriture planifiée qui privilégie la cohérence du récit et qui remplit sa tâche de communication, de médiation d'un discours préconstruit et ordonné. De l'autre, une écriture processuelle qui fonctionne par à-coups, qui semble incapable d'anticiper la clôture du texte et le parcours narratif que ce dernier empruntera.

« La scène d'enfance » n'est plus traitée avec l'assurance qui la caractérisait précédemment. La perte de la stabilité narrative, la raréfaction des indicateurs spatio-temporels, des énoncés factuels, la mise en retrait des personnages, autant d'éléments collaborant aux effets de réel et au principe de vraisemblance du récit, sont à lire comme la prise en compte d'une donnée générique que les intervalles de lecture ont cherché à mettre en place.

Arnaud fait une expérience discursive. En faisant éclater la structure du récit, en signifiant la dislocation de l'ordre séquentiel, en privant le récit de son horizon strictement temporel, d'une temporalité indexée sur la restitution de la réalité, soumise aux codes de la composition narrative de base, en dénonçant l'illusion de l'égalité entre logique narrative, formelle et logique temporelle, en contestant cet écrasement, il progresse dans la manipulation des savoirs schématisants d'ordre textuel et générique.

Mais il fait aussi une expérience de pensée. Celle-ci s'éprouve dans la pratique textuelle, dans l'appropriation de nouveaux codes narratifs d'ordre autobiographique, dans les lectures. En passant d'une relation d'extériorité vis-à-vis du raconté à l'expression d'un vouloir-dire du sujet-écrivant, il découvre que le motif de l'écriture peut se situer à un autre niveau que celui de la narration d'une scène d'enfance et se placer au niveau de la relation que lui en tant que Sujet entretient avec cette histoire.

Enfin, il est conduit à faire une expérience de la production textuelle en tant qu'objet de communication, par nature dialogique. À la question posée naguère par R. Barthes : « *Contre quoi échange-t-on le récit* ? », S. Consoli répond fort justement :

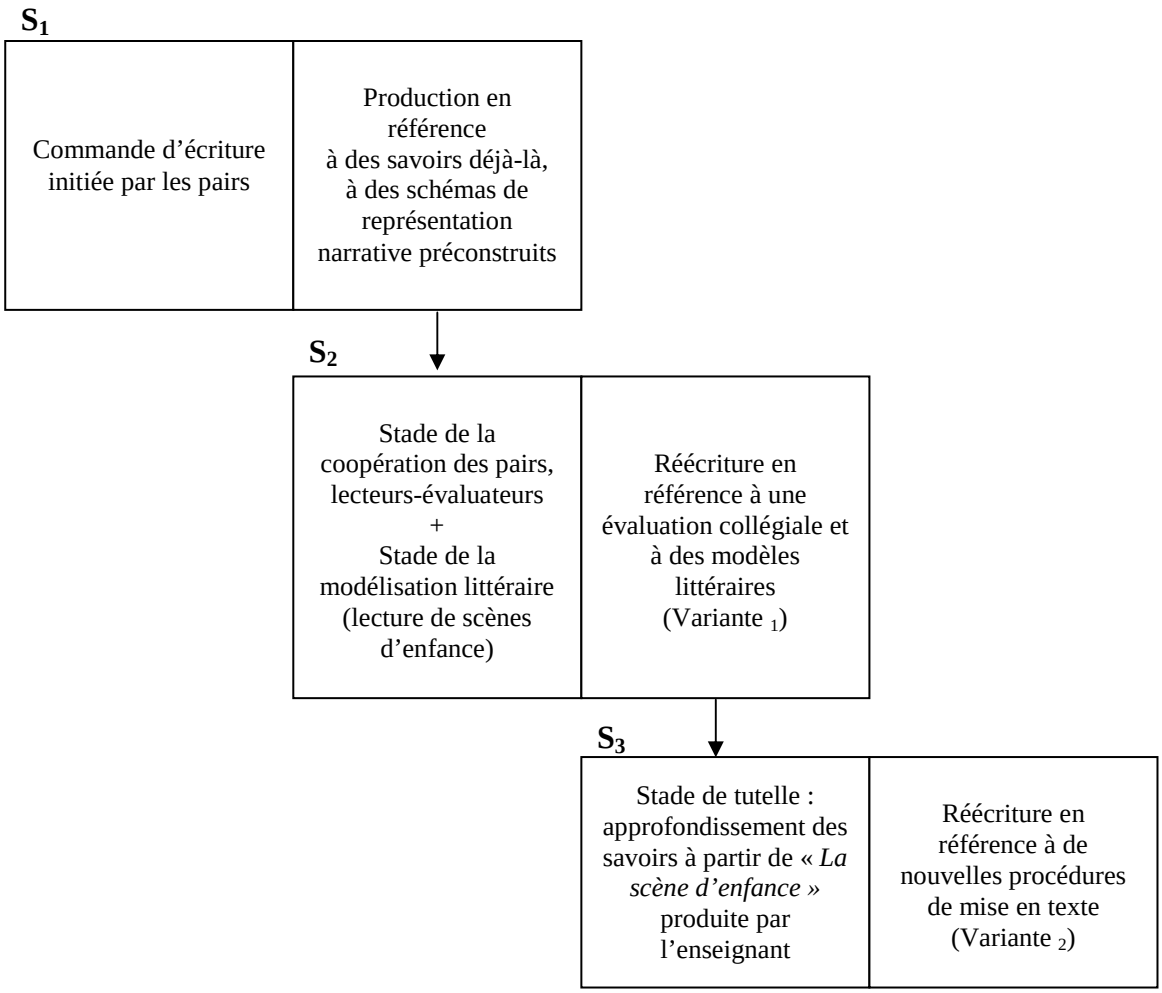
> *« contre un affect suscité chez le destinataire et lui-même communicable au narrateur (…). La manière dont il est répondu à l'attente corrélative de toute énonciation, l'espace du désir de l'Autre qui se dilate et s'anime tout au long d'une production discursive, définissent une exigence propre au récit qui se construit et qui joue à chaque instant sa* survie *sur l'intérêt qu'il continue à produire chez le destinataire. »* (Consoli, cité par Adam, 1994/1999, p. 273).

Par rapport à cette prise en compte du destinataire, on voit nettement deux stratégies différentes se dessiner entre les deux états. En V_1, le narrateur capte l'attention de son lecteur, en donnant à son récit toutes les apparences de l'illusion référentielle, les marques de la véracité autobiographique, la structure naturelle du récit que lui et son lecteur partagent comme quelque chose de pré-configuré, en accord avec un schéma du récit de structure universelle. Le socle narratif constitue dans la première version l'outil véridictionnel de la parole du narrateur, offrant au lecteur un indice de reconnaissance suffisamment fort pour accorder un crédit à l'histoire. Nous serions alors dans le cadre d'une validation textuelle.

En V_2, l'enjeu apparaît plus orienté par une problématique de l'écriture autobiographique. Le sort du narrateur enfant semble moins important que l'émotion que suscite chez le narrateur adolescent la révélation de ce drame de l'enfance. On pourrait paraphraser le discours d'Arnaud en disant : « *je vous prouve que je vous dis vrai car le seul fait d'écrire cet épisode de ma vie me bouleverse encore. Mon émotion témoigne de ma sincérité.* » L'expression des affects comme modalité énonciative et discours de vérité sert la fonction impressive du récit d'enfance. Nous serions alors dans le cadre d'une validation discursive.

2.3.7. Circuit interactif et variations discursives

L'examen du protocole associé à l'étude des productions d'un élève nous a permis d'expliciter les implications réciproques entre la mise en œuvre d'un circuit d'interactions et un processus scriptural fondé sur les variations discursives. Le schéma proposé ci-après montre comment un dispositif didactique spécifique combine plusieurs modèles d'interaction en situation de réécriture.



Les étapes de production de « La scène d'enfance »

Le principe des interactions lecture/écriture/métaréflexivité détermine la R.e.S.. Seulement à l'intérieur du principe organisateur de l'interaction, différents types d'association des activités est possible. De la même façon, un protocole peut recourir à une diversification des stades intermédiaires qui permettent à la fois un retour sur la variante réalisée et la préparation de son remaniement. La nature de ces stades diffère ainsi que leur combinaison.

Dans le cas présent, et après l'étape fondatrice de la production en autonomie (S_1), le deuxième stade (S_2) confronte des états sur la base desquels s'affrontent des représentations de l'objet-texte et des modes de lecture et de compréhension singuliers. La collaboration des pairs est certes un facteur de motivation et d'implication mais elle

est aussi une façon de rappeler à chacun des scripteurs que toute production s'élabore dans la perspective de sa réception.

Est introduite ensuite la lecture des textes littéraires lesquels vont marquer de leur empreinte la production textuelle. C'est le temps de la mise au jour d'un modèle, de la sélection de critères de réalisation, de la stabilisation d'un format générique. Si nous nous reportons à « *La scène d'enfance »* extraite de *L'âge d'homme*, nous voyons nettement les influences textuelles qui fondent V_1. La scène adopte une structure équivalente : un récit de l'événement prolongé par le commentaire au présent et sa maxime généralisante. La dynamique sémantique de l'histoire présente dans les deux cas une situation de rupture qui fait basculer le je-enfant dans une expérience douloureuse. La pratique citationnelle se fait sur le mode de la copie (*« Ce souvenir est, je crois, le souvenir le plus pénible de mon enfance », « Toute ma représentation en est restée marquée »*) ou sur celui de la condensation paraphrastique : *« nous vivons dans un mode rempli d'injustices ou notre créateur nous promène avant de nous conduire à l'abattoir ».*

Le dernier stade (S_3), caractérisé par l'étayage émanant du professeur, sert un projet de décentrement des priorités narratives, privilégiant ce qui se joue à la périphérie de la narration de l'histoire, qu'il s'agisse de l'analyse des causes et des conséquences de l'événement, d'ébauches de récits parallèles, ou de parenthèses métadiscursives qui autorisent notamment l'activation du *« tremblé de la mémoire ».*

Progressivement, et toujours par le biais de l'écriture, un même objet littéraire est considéré sous des angles différents dans un mouvement d'oscillation entre la 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 inachevée de construction du rapport à l'écriture.

CHAPITRE IX :

LES VARIANTES DE LA FABLE

« Tout texte est un tissu de citations révolues »

R. Barthes

La Fontaine fabuliste a recouvré une place enviable dans la liste des écrivains assidûment fréquentés au lycée[110]. C'est du moins l'enseignement que l'on peut tirer de la consultation des descriptifs pour l'oral de français aux É.A.F., et des plus récents manuels de littérature. Depuis l'instauration des nouveaux programmes de première et la référence aux formes indirectes de l'argumentation représentées tout particulièrement par l'apologue, la fable est (re)devenue un genre littéraire que l'on étudie.

Une proposition d'É.I. peut venir en prolongement de l'analyse de la fable, ainsi que l'attestent ces exemples empruntés à trois manuels parus en 2005[111] et représentant les deux configurations de l'É.I. réparties comme suit :

- La production d'un écrit métatextuel, ouvertement argumentatif, ayant pour objectif de restituer des savoirs déclaratifs construits dans le temps des lectures. Voici les trois propositions faites par les manuels :

[110] Si l'on se reporte à la présentation de deux études conduites par M-P. Schmitt, on observe une réalité différente. En 1988, dans une enquête réalisée auprès de lycéens sur leurs savoirs littéraires, il observe que le XVII^{e} siècle se distingue grâce à Molière, l'auteur de loin le plus fréquemment cité. De La Fontaine, il n'est pas question. Cinq ans plus tard, dans une étude consacrée au classement des auteurs les plus retenus par les candidats à l'oral du concours de professeur de lycée professionnel, le même auteur fait remarquer que La Fontaine, auteur jugé de grande qualité, est cependant tenu à distance du fait d'une langue perçue comme difficile et d'une fréquentation décroissante dans les études scolaires. En bonne place à l'école primaire et au collège, il « *est encore bien porté en seconde, mais disparaît ou presque par la suite* ». (M.-P. Schmitt, 1988 et 1993).

[111] Nous nous référons aux manuels de littérature de classe de Première : *Lettres & Langue 1re*, Hachette Éducation, 2005 ; *Littérature 1re*, Hatier, 2005 ; *Littérature 1re*, Magnard, 2005.

« Sous le titre « Apologie de l'apologue », vous rédigerez un article littéraire (ce peut être un extrait d'essai) pour faire l'éloge de l'apologue en tant qu'instrument utile dans l'argumentation. Cet éloge sera l'occasion de mettre en relief les caractéristiques et le fonctionnement de l'apologue, grâce à des exemples pris dans les fables, les contes, les paraboles bibliques, et à l'évocation de situations et de domaines divers. Votre texte comportera entre 50 et 100 lignes. » (Hatier, 2005, p. 405).

« Je dis qu'un enfant n'entend point les fables qu'on lui fait apprendre, parce que quelque effort qu'on fasse pour les rendre simples, l'instruction qu'on en veut tirer force d'y faire entrer les idées qu'il ne peut saisir », écrit Rousseau dans Émile. *Imaginez la lettre adressée à Rousseau par un lecteur voulant défendre l'intérêt des fables et de l'apologue en général. Vous veillerez à proposer des exemples précis. »*

« Choisissez un animal parmi ces fables, et faites-lui écrire une lettre à La Fontaine dans laquelle il se plaint du traitement que le fabuliste lui inflige pour la postérité, arguant qu'il est un personnage accompli, modèle du XVII^{e} *siècle. Vous argumenterez les raisons de sa plainte et lui ferez demander réparation. »* (Magnard, 2005, p. 366).

- La production d'un hypertexte construit à partir d'un ou de plusieurs textes-sources après l'adoption d'une modalité d'écriture particulière :

La réécriture de l'hypotexte, selon un principe défini de transposition, comme dans le sujet suivant :

« À la manière de Jean Anouilh, réécrivez en prose le dialogue entre le lion et le cerf de La Fontaine en imaginant le contexte et les réactions des deux protagonistes » (*ibid.*, p. 363),

ou bien la rédaction d'un texte littéraire directement inspirée d'une forme générique, préalablement étudiée :

« Rédigez un apologue sur le thème du temps consolateur. Vous choisirez entre la fable, en vers ou en prose, et le conte philosophique. Vous adopterez un ton plaisant tout en traitant d'événements tragiques ou tristes. » (Hachette, 2005, p. 361).

L'É.I. recense des formes textuelles bien distinctes : écrit de glose d'un côté, écrit du genre littéraire avec la subdivision suivante : ou l'élève se sert directement d'une matrice textuelle et la transforme en accord avec une contrainte de transposition, ou il s'inspire

d'un modèle pour réaliser un texte autonome. Le pastiche ou la parodie vont trouver dans la fable un matériau de choix.

Nous avons voulu, pour notre part, entreprendre avec une classe de Première littéraire une étude approfondie des fables lafontainiennes en retenant plusieurs angles d'approche complémentaires. Il s'est agi de croiser, dans l'esprit des nouveaux programmes, plusieurs objets d'étude rendant possible la connaissance d'une œuvre, d'un contexte esthético-culturel qui l'a vu naître et d'un genre. Le rôle de l'É.I. est ici déterminant. Conformément aux descriptions que nous avons faites de la R.e.S. dans le chapitre VI, les interactions lecture/écriture structurent les apprentissages ; d'un bout à l'autre du projet, l'É.I. et ses réécritures, nourries des lectures des fables, charpentent la séquence.

Les variantes de la fable, produites par chacun des élèves, assument ainsi plusieurs missions : elles sont un lieu de fixation des savoirs, en même temps qu'une critique en acte des diverses formes de la fable examinées dans les lectures. Elles constituent, dans leurs créations successives, une expérience de la coïncidence recherchée entre des régularités génériques et une originalité idiosyncrasique. Elles miment, de façon condensée et schématique, le parcours d'une forme littéraire, son devenir et ses transformations. En cela, la pratique de la réécriture devient une manière active et féconde pour aborder l'histoire littéraire, les conditions de production d'une œuvre.

1 - UNE CONCEPTION DYNAMIQUE DE LA SEQUENCE D'ETUDES LITTERAIRES

1.1. *Les Fables* de La Fontaine

Nous ne sommes plus à l'époque où les auteurs étaient dignes de figurer dans le corpus canonique des œuvres, au titre qu'ils représentaient la tradition de « l'esprit français » et dans la fréquentation desquels devait grandir tout bon lycéen. La Fontaine pouvait alors être admis comme un des modèles de l'écrivain « *classique* », si prisé sous la III^{e} République, « *incarnant le sens de l'équilibre, de la mesure, de la maîtrise, représentant la clarté et la raison* » (Jey, 1993, p. 242) et dont M. Jey montre aussi très bien les valeurs nationales qu'il était censé incarner. Non, si La Fontaine jouit de nouvelles faveurs depuis

l'application des nouveaux programmes, c'est parce qu'il illustre parfaitement plusieurs « objets d'étude », pour reprendre l'expression consacrée :

- « *Convaincre, persuader, délibérer* » : la fable repose sur une visée didactique, la délivrance d'un enseignement moral, faisant passer les préceptes par l'agrément de l'apologue.
- « *Un mouvement littéraire et culturel* » : la fable mise au goût du jour par La Fontaine illustre bien l'idéal classique du plaire et de l'instruire, la référence aux Anciens, l'esthétique galante de la conversation des Salons au XVII^{e} siècle.
- « *Les réécritures* » : la fable fait partie de ces genres brefs, issus d'une longue tradition sapientale, ne se recommandant pas d'une poétique de l'originalité et par voie de conséquence se prêtant bien à une étude des emprunts littéraires et du phénomène de l'intertextualité, inscrit au programme de Première littéraire.

Il est donc question de conduire l'étude du livre X des *Fables*, considéré comme une unité textuelle et qui, à ce titre, est appréhendé dans la perspective d'une œuvre intégrale. Les objets d'étude déclinés précédemment sont associés à l'étude en tant qu'ils sont utiles à l'analyse, mais ils lui sont subordonnés. L'œuvre littéraire demeure première : elle ne sert pas à illustrer un quelconque objet d'étude comme tendraient à le faire accroire la présentation et la formulation des programmes – une perception que les manuels de littérature renforcent, distribuant les chapitres en autant d'objets d'étude et confortant de ce fait des malentendus que reconnaissent, d'ailleurs, certains de leurs concepteurs (Farrenq, Mitterand et Rincé, 2005).

1.2. Projet d'étude du livre X

La lecture est encadrée par deux problématiques, littéraires et culturelles. L'une est construite sur le rapprochement entre l'architecture des livres des *Fables* et l'esthétique du *jardin à la française*, décrit dans les termes suivants par Patrick Dandrey :

> *« (la logique du jardin à la française) repose sur une conception de l'ordre très particulière : elle combine d'une part une régularité générale, procédant de l'association de quelques lignes de force, croisées au centre de l'espace et déterminant des perspectives majeures ; et d'autre part un laisser-aller à la diversité, à la fantaisie, à l'irrégularité des bosquets encadrés par ces espaces de parfaite lisibilité. »* (1996, p. 7).

Éprouvés et illustrés à partir de l'examen en classe de croquis et de dessins du parc du château de Versailles, les motifs de la confrontation offrent des pistes de lecture stimulantes, en vue d'établir des regroupements entre les fables et de mettre au jour des axes de signification dominants, assouplis par ce que P. Dandrey nomme « *l'intrusion bienvenue du hasard qui fragmente les continuités sans détruire les harmonies* » (*ibid.*, p. 9). Il apparaît alors des thèmes et des situations accordés à l'esprit de la parabole, aussi anciens que l'est le genre de la fable, mais que La Fontaine acclimate au goût de son époque : le face à face des humbles et des puissants, la parole comme exercice du pouvoir et de la ruse, de la vérité et de l'illusion.

Par ailleurs, le thème du jardin se prête bien à l'introduction des mouvements culturels du baroque et du classicisme. Au-delà de la mise au jour de leurs propriétés respectives et des oppositions schématiques qui tendent à figer la notion même de mouvement culturel et littéraire, il assure aussi la prise en compte de la diversité et de l'enchevêtrement des influences esthétiques, à l'intérieur d'une même création artistique. Dans le cadre des lectures analytiques, plusieurs fables sont retenues, permettant de prolonger les problématiques sous jacentes du recueil et de nourrir la réflexion sur les principes esthétiques du genre de la fable chez La Fontaine : ce sont dans l'ordre d'apparition de leur étude, « La perdrix et les coqs » comparée à la source ésopique « Le coq et la perdrix », « La lionne et l'ourse », « Les poissons et le cormoran », « Le berger et le roi ».

1.3. L'exercice de la parodie

Aborder l'exercice de la parodie[112] sous le patronage de La Fontaine semble aller de soi. Genette fait remarquer que « *l'hypertexte, c'est bien connu, appelle l'hypertexte* » (1982, p. 522) ; la formule s'applique parfaitement au fabuliste qui, dans l'observation des règles classiques et dans le respect de la promotion de l'imitation (Petitjean, 2000b), affiche,

[112] La notion de parodie recouvre plusieurs acceptions (Sangsue, 2004) : interprétée de façon extensive, elle correspond à une pratique du simulacre, du faux, étendue à tous les domaines de l'action humaine. Comprise de façon plus restrictive, elle est « *la transformation ludique, comique ou satirique d'un texte singulier* » (Sangsue, 1994, pp. 73-74). C'est à cette dernière définition que nous nous référons dans le travail de classe.

ostensiblement, ses dettes littéraires et renchérit sur la valeur de ses modèles (Schoettke, 1996).

M. Charolles voit entre le pastiche et la parodie un degré de difficulté supérieur ; cette dernière est jugée plus exigeante car « *il faut, de surcroît, souligner les procédés, les détourner, faire que le destinataire visé les reconnaisse et provoquer chez lui un effet risible (sacrilège)* » (1984, p. 108). Nous sommes, pour notre part, enclin à penser que les difficultés ne sont pas de même nature et que l'établissement d'une hiérarchie est discutable. La première raison en est que les procédures de récriture diffèrent sensiblement : la parodie engage une opération de transformation alors que le pastiche se définit d'abord par l'imitation qui le lie à son texte-source. L'obligation dans laquelle se trouve le pastiche de multiplier les marques de fidélité à l'hypotexte, de se conformer à des régularités génériques ou à des traits idiosyncrasiques, réduit les marges d'initiative et de liberté du scripteur et contraint ce dernier à développer des gestes de contrôle et d'imitation qui brident ses propres manières scripturales. À l'inverse, l'entreprise parodique, par les latitudes qu'elle offre, est un exercice d'équilibre difficile, mais elle ouvre aussi des perspectives créatives et ludiques intéressantes, auxquelles sont sensibles des lycéens, séduits par une culture de la dérision et manifestant, très souvent, des aptitudes remarquables dans le jeu du détournement parodique.

Contrairement à la pratique de l'imitation qui définit son projet en fonction d'un texte ou d'un genre singuliers, l'exercice de la parodie peut aisément se référer à des stratégies transtextuelles et transgénériques. Cette différenciation des modes opérationnels modifie par conséquent la démarche de travail. Dans le cas de la parodie, il est en effet loisible de catégoriser les diverses possibilités de la transposition, en s'appuyant sur un corpus constitué de parodies qui ont en commun un même hypotexte. Afin de dégager les procédés principaux de la transformation textuelle, nous avons retenu la fable liminaire du Livre I, « La cigale et la fourmi », remarquable illustration de la tradition du détournement littéraire. L'étude de ses récritures[113] montre que l'activité parodique s'élabore en fonction d'une polarité proximité/distance avec le texte-source. Un principe

[113] La Fontaine « La cigale et la fourmi », texte anonyme du XVII[e] « La cigale ayant baisé/Tout l'été… », É. Jouin « Par un soleil d'hiver, hélas ! bien court été… », E. Desmares « Le Juge et le Héros de Juillet », R. Queneau « La Cimaise et la Fraction », J. Anouilh « La fourmi et la cigale ». *Cf. Annexe 6* (p. 735 *sqq*).

d'identification de la source, sollicitant la connivence du lecteur et sans lequel la parodie perdrait sa vocation première qui est de concurrencer le texte cible, en affectant son intégrité, doit être respecté. Certaines récritures conservent le matériau initial tout en lui faisant subir une série de transformations, voire de dégradations plus ou moins intensives. L'exagération ostensible des caractéristiques du modèle, le renversement des rôles des personnages dans l'apologue, la révision de la morale s'inscrivent dans un esprit de dérision, (quand le pastiche, lui, relève plutôt de l'esprit de mystification), sans atteindre cependant l'agressivité railleuse présente aussi dans la tradition de la parodie (Sangsue, 2004). D'autres, en revanche, opèrent une destitution partielle ou complète du sens initialement porté par l'hypotexte et lui substituent une thématique nouvelle, une visée satirique sur un autre objet de discours : c'est le cas par exemple de la récriture de « La cigale ou la fourmi » par J. Anouilh ou encore par E. Desmares, lequel conserve le patron narratif et stylistique de la fable tout en lui conférant une portée politique contemporaine de l'écriture. Le texte est reconnaissable dans sa forme, dans son rythme, mais c'est à la lecture d'un nouveau propos que le lecteur est invité.

Trop proche, trop respectueuse du texte cible, la parodie perd son pouvoir de subversion qu'on lui reconnaît habituellement ; trop distante, happée par un mouvement d'émancipation radical, son pouvoir sacrilège est aussi miné. C'est là que la négociation est délicate entre la parodie et la cible : il convient de trouver un équilibre entre un mouvement d'émancipation de l'hypertexte et le nécessaire maintien du contact avec l'objet parodié. Cette condition de la performance parodique est aussi valable dans le sens inverse : la récriture échouerait à ne présenter que des transformations locales, sans parvenir à atteindre le sens global de l'hypotexte (Bilous, 1990).

Par ailleurs, il arrive que l'effet de parodie n'émerge pas toujours de la réécriture et que la dimension ludique soit d'une autre origine. Il n'est pas rare de constater, dans les productions d'élèves, que le déclenchement du rire (parlons plutôt du sourire) est moins provoqué par la valeur satirique et décapante de la récriture, que par la représentation de situations, d'éléments comiques.

1.4. Les réécritures

1.4.1. Distribution séquentielle des réécritures

Dans une R.e.S., la production d'écrits détermine pour partie l'organisation des enseignements, la convocation de tel ou tel support, l'aménagement de plages consacrées à la résolution de situations-problèmes rédactionnelles. En rupture avec un type de programmation plus fréquemment rencontré, où l'ensemble des études prépare une production d'écrit, placée en fin de séquence, la R.e.S. opte pour un principe d'alternance entre pratiques de lecture et pratiques d'écriture, afin d'associer le plus étroitement possible la production écrite à la construction de savoirs littéraires. La chaîne des réécritures, en structurant ainsi la séquence, assure une dynamique autre des apprentissages et définit un axe de progression que l'élève s'approprie.

Quatre productions ponctuent l'étude des *Fables.* Le premier écrit ouvre la séquence ; il forme pour chacun des élèves le matériau de base du travail d'écriture et inaugure l'entrée dans une nouvelle problématique littéraire. Volontairement ouverte, la consigne invite à la rédaction d'une fable en prenant appui sur une liste de moralités et d'animaux, couplés avec leur correspondant symbolique[114]. Le retour sur la production intervient après l'étude comparée des fables d'Ésope et de La Fontaine. Dans la mesure où la totalité des productions d'élèves adopte une forme se rapprochant du modèle lafontainien, il est à présent loisible d'exploiter les nouveaux constituants du genre en retenant le principe de la transposition sur le modèle ésopique. Le 3ème écrit réinvestit la connaissance approfondie de la fable selon La Fontaine. Comme dans le cas des réalisations précédentes, la consigne ne fixe pas une liste fermée de contraintes rédactionnelles. Il revient à chacun des scripteurs de déterminer les emprunts à la suite des différentes analyses des fables du livre X, lesquels emprunts occasionnent nécessairement des refontes plus ou moins conséquentes et spécifiques des productions précédentes en vue de l'établissement d'une nouvelle variante. Au cours de cette phase rédactionnelle menée en parallèle des lectures, une séance de travail est réservée aux procédés de la versification, non sous la forme d'exercices mais à partir des productions ébauchées de la classe. Par

[114] *Cf. Annexe 6* (p. 735 *sqq*).

petits groupes, les écrits circulent, reçoivent des appréciations, des propositions en vue d'une facture versifiée perfectionnée.

Comment « *parer les fables d'une fluidité musicale* », pour reprendre une expression de Marc Fumaroli (cité par P. Brunel, 1996, p. 18) ? Action sur la versification, oui, sur les rimes, oui mais comment rendre cette idée de « *fluidité* » qui a à voir avec le rythme de la fable, élément central dans « *la manière de* » La Fontaine, qui ouvre aussi sur des considérations stylistiques. La question est abordée, pourrait-on dire, de façon latérale. On ne vise pas le rythme, la musicalité (une notion bien difficile à convertir sous la forme d'une consigne !), mais on travaille la modélisation énonciative, les modes d'intrusion de la voix du fabuliste pour ainsi introduire dans le vers de nouveaux équilibres. Enfin, la dernière étape reprend de manière non contrainte les caractères de l'écriture parodique dégagés au cours de l'analyse des hypertextes de « La cigale et la fourmi ».

1.4.2. Remarques sur la consigne

Nous avons vu que l'enseignement/apprentissage de l'É.I. repose sur la théorie des genres littéraires et des séquences textuelles, et que la démarche la plus couramment adoptée est la reconnaissance puis la reproduction de ces standards, délimités par l'énoncé de critères de genre. Or, dans le cas d'une production unique, le risque est de limiter le format textuel aux critères les plus aisément reproductibles, objectivables, de figer l'appréhension du texte, de le réduire à ses plus petits dénominateurs communs, enfin de contenir l'écriture dans une fonction conventionnelle de stabilisation d'un savoir. Par ailleurs, la multiplication des critères de réalisation peut avoir pour conséquence un accroissement du formalisme en matière d'écriture, du traitement manufacturé du procédé rhétorique ou de l'indice de genre. Enfin, dans une pratique très souvent tendue vers une évaluation, on a tôt fait de changer le critère de réalisation en critère de réussite, ceci ayant pour conséquence de passer sous silence ou de tenir pour présences négligeables les autres lieux scripturaux investis par l'élève. On apporte certes un élément d'appréciation de la production écrite en proposant une orientation rédactionnelle de type rhétorique mais cela ne permet pas de juger de la valeur globale de l'écrit et de prendre en considération les performances marginales.

Dans une logique de la variante, l'accueil de l'outil d'écriture est différent, on se sert d'une notion nouvelle comme auxiliaire en vue d'un retour sur son propre texte. Dans cette configuration de la R.e.S., les opérations de réécriture sont délimitées par le cadre textuel et son identité générique, fixés dès la rédaction du premier état. Les transformations ne remettent pas en question son appartenance à une catégorie générique ou typologique. Ces critères demeurent stables, comme l'est aussi le contenu sémantico-référentiel posé initialement. La directivité de la consigne est ensuite réduite c'est-à-dire qu'elle ne prend pas la forme d'un catalogue de figures par lequel il faudrait nécessairement passer mais laisse au contraire à l'élève la responsabilité des emprunts, afin de ménager cette part d'invention dans l'imitation.

2 - ANALYSE D'UNE PRODUCTION D'ELEVE

Avant d'entreprendre l'analyse comparée de la production, composée de quatre fables, il convient de rappeler brièvement le positionnement des réalisations dans le protocole et les implications qui en découlent dans la perspective de leur confrontation.

Tout d'abord, les réalisations s'inscrivent dans un dispositif instituant une série d'interrelations entre elles, une sorte de parcours programmatique et créatif. Chaque texte occupe une place bien particulière dans l'organisation d'ensemble de la R.e.S., vis-à-vis des lectures et autres activités qui ont été menées : ils n'ont donc ni la même valeur, ni la même fonction. En outre, ils ne sont pas investis de la même manière, chaque variante devant être lue en regard du ou des textes qui la précèdent. L'analyse ne retient donc pas chaque production comme un isolat textuel mais s'intéresse plutôt aux phénomènes de transposition impliqués par la réécriture et à leurs manifestations linguistiques attestées.

Hormis le premier état servant à mobiliser des savoirs construits au cours de la scolarité et à mesurer le degré d'intériorisation des critères du genre de la fable, les autres productions se situent dans une pratique de la variation stylistique et discursive. L'intérêt de l'analyse consiste à repérer des constantes et des variables rédactionnelles en référence à des fonctionnements singuliers de la fable. La composante énonciative fera toutefois l'objet d'une attention plus grande. La nature des traitements que subit la voix du récitant

selon que l'on est engagé dans un modèle ésopique, lafontainien ou une réécriture parodique, constitue un bon indicateur d'intériorisation par l'élève des profils originaux de chacune des fables.

2.1. Un schéma d'action stable et conventionnel

Le récit peut être résumé de la façon suivante pour l'ensemble des fables :

[1] – Un chien en campagne poursuit un lapin

[2] – Il rencontre une vache

[3] – Apeuré, il s'enfuit

[4] – Il rencontre un sanglier

[5] – Effrayé, il s'enfuit

Le contenu narratif de l'apologue est stable, hormis la présence d'informations nouvelles dans la dernière variante qui conserve toutefois la même architecture d'ensemble. La transposition sur le mode parodique explique ce réaménagement plus substantiel de la matière de la fable.

La matrice narrative, mise en place dès le premier état, est conforme à la tradition de la fable :

- Une concentration des procès autour d'un événement qu'un titre tel que « les mésaventures d'un chien » pourrait synthétiser ;
- Un schéma d'action conventionnel que la fable partage d'ailleurs avec d'autres types de récits : mise en situation – complication – résolution (Petitjean, 1982) ;
- Une limitation des actants à une figure principale complétée par des auxiliaires qui ont le statut d'opposant ;
- Une configuration thématique qui organise le propos de la rencontre-confrontation, motif récurrent du genre.

2.2. Régularités génériques dans le premier état

Le chien, la vache et le sanglier

Un jour qu'il était à la chasse, un jeune chien poursuivait un lapin.
Le chien courait à perdre haleine, et ne voyant pas plus loin que sa truffe,
Tomba nez à nez avec des barbelés qu'il sauta,
Sans y prendre garde, continuant son chemin.
Ce champ était tranquille, mais servait de garde-manger à une vieille vache.
La vache tourna la tête, mais le chien ne lui laissa pas le temps de meugler !
Aussitôt enfui, le chien s'enfonce dans le bois qui borde le champ
« Me voilà tiré d'affaire » pensa-t-il un court instant…
C'était sans compter un sanglier qui passait par là,
Le jeune chien pensa : « Aurais-je mieux fait de rester avec la vache ? »
Lorsqu'il revint meurtri par une course effrénée, la question ne se posait même plus…
Le chien voyait en la vache un danger, mais l'eût-il préférée au sanglier ?
Sans doute !
Toujours est-il que croyant fuir sa plus grande ennemie, il rencontra la peur incarnée.

Le fait marquant de ce premier écrit réside dans l'exploitation systématique des caractères traditionnels de la fable, un phénomène notable dans l'ensemble des productions, ce qui accrédite l'idée que les élèves de 1ère ont de la fable une connaissance effective et bien stabilisée. La lecture de la production nous renseigne sur la façon dont le travail de création est engagé et sur les priorités arrêtées par le scripteur dans l'heure consacrée à la rédaction.

Une des préoccupations centrales est visiblement d'assurer une unité de sens en accord avec la morale. La réponse à la contrainte posée par la consigne d'écriture est faite selon une stratégie qui mérite examen parce qu'elle est de nature à constituer un levier pour l'invention, simple mais efficace. La morale est ainsi exploitée dans ses virtualités sémantiques, les verbes « fuir » et « se précipiter » à valeur générale et figurée étant employés dans l'apologue avec un sens littéral et concret : il est question de la fuite précipitée et répétée d'un animal.

L'approche de l'invention se fait à partir du retraitement du signifiant, la matière verbale sert d'embrayeur à la rédaction de l'apologue. La morale remplit donc à plein une fonction programmatique, et le récit en retour se pose en illustration, dans la tradition de l'*exemplum*. L'établissement de la cohésion narrative est en outre renforcé par l'adoption d'une structure symétrique des actions, procédé récurrent dans le genre de la fable. La course du chien, élément cohésif premier du récit, est ponctuée par deux rencontres, provoquant chacune le même effet, la fuite. Le procédé est complété par l'emploi d'une procédure dynamique de composition de l'histoire, nouveau gage de sa cohérence. Le récitant a recours à un jeu de renversement : le chien, de chasseur qu'il était devient celui qui est chassé. Ceci ménage la progression de la fable et le maintien de son intérêt tout en illustrant un principe de retournement dont le genre est aussi coutumier.

S'agissant de la valeur édifiante du récit, le renvoi à la morale sélectionnée par l'élève (« *cette fable montre que certaines personnes croyant fuir un vague danger se précipitent dans de plus grands* »), atteste que l'apologue remplit son contrat. On note en effet que la caractérisation psychologique du chien est en accord avec l'implicite du discours moral. En fonctionnant sur le mode du croire, l'animal se montre incompétent pour évaluer le danger. Ce qui est épinglé est le déficit de jugement qui précipite les individus de Charybde en Scylla.

Les pôles privilégiés de la rédaction sont manifestement de deux ordres : une cohésion narrative et une cohérence sémantique. Ces deux opérations, dans la manière dont elles sont conduites, traduisent l'intégration d'un savoir sur le genre de la fable, lequel savoir va constituer le socle des réécritures. Par ailleurs, ce sont elles que les travaux d'élèves mettent le plus en avant. Les procédures d'écriture dans ce cadre de l'É.I. sont dominées par une surdétermination de la composante narrative, fixée par un chronotope et un enchaînement d'actions.

Cela nous conduit à poser l'hypothèse suivante : une production est d'abord envisagée sous l'angle d'un régime textuel. Si des phénomènes de discursivité affleurent, c'est de façon incidente et moins contrôlée. En témoigne l'ancrage énonciatif dans cette fable. L'intervention du fabuliste sous la forme d'une question rhétorique introduit bien une évaluation du commentaire qui vient surplomber l'apologue, mais elle demeure isolée,

sans avoir été annoncée ou relayée par d'autres marques de la voix du fabuliste dans le corps du récit.

Les réécritures vont alors viser un infléchissement des stéréotypies génériques en fonction d'orientations discursives, susceptibles d'investir les composantes pragmatiques mais aussi stylistiques de la fable. Une fois le rappel des composantes structurelles de la fable assuré, et en collaboration avec les lectures analytiques et les savoirs déclaratifs introduits en cours de séquence, le dessein de la réécriture est de jouer à l'intérieur du genre, d'accomplir une investigation dans la traversée nécessairement schématisée de son histoire et l'exhaussement d'une forme-sens, avec pour point de fixation particulier son traitement poétique par La Fontaine.

C'est sur les caractéristiques de l'énonciation de la fable et aux modalités de son retraitement que se porte notre attention. L'appréhension de la fable comme processus énonciatif et comme entité textuelle revient à convoiter l'alliance entre expression d'une référence au monde (imaginaire, culturel, réel..) et inscription de l'énonciateur dans son discours, à fixer un programme de réécriture dont les termes s'accommoderaient fort bien de la synthèse suivante proposée par Dominique Maingueneau :

> *« une réflexion sur l'énonciation permet d'aller beaucoup plus loin, car elle permet de passer sans solution de continuité d'une linguistique de la phrase à une linguistique du discours, de l'œuvre littéraire en tant qu'énoncé, agencement de marques linguistiques, à l'œuvre en tant qu'activité qui s'exerce dans le cadre d'une institution de parole »* (2004).

2.3. Facture ésopique et phénomènes de neutralisation

Le chien, la vache et le sanglier

> *Un jour, un chien se promène aux abords d'une forêt. Il aperçoit un lapin et lui court après. Il arrive par hasard dans un champ et rencontre une vache. Le chien a très peur et court se réfugier dans la forêt. Il tombe face à face avec un sanglier, et le sanglier le charge. Le chien ne revient chez lui que tard dans la nuit, cruellement blessé.*
>
> *Cette fable montre que certaines personnes croyant fuir un vague danger se précipitent dans de plus grands.*

La réécriture succède à l'étude comparée des fables d'Ésope et de La Fontaine. D'un point de vue méthodologique, il eût été possible de changer de support et de proposer une autre fable de La Fontaine en vue de sa transposition sur le mode ésopique. Mais dans cette éventualité, on segmente le projet d'écriture en autant de micro-projets, ce qui dans une certaine mesure le dénature. De surcroît, on prend le risque d'affaiblir l'investissement du sujet-scripteur en dissociant la pratique de l'É.I. d'une trajectoire personnelle dans l'écriture. On rétablit une pratique ponctuelle indexée uniquement à un texte d'auteur, support de la réécriture alors que l'on souhaite démontrer tout l'intérêt d'un doublement de la source en travaillant aussi à partir d'une production de l'élève.

L'examen de la variante est conduit sous l'autorité d'un paradigme opérationnel désigné par le terme de *neutralisation* et qui consiste en une entreprise d'évidement de toute marque discursive et en la mise en place d'une tournure strictement factuelle de l'énoncé. Compris comme un acte délibéré de l'énonciateur, il sera ensuite loisible d'interpréter cette option stylistique d'un point de vue pragmatique.

Selon toutes les apparences, la variante est une paraphrase du 1er état et n'a aucune prétention à apporter une nouvelle information, ou à tordre l'énoncé dans une direction inédite. Décalque appauvri d'une création antérieure, l'apologue est ramené à son énonciation minimale : un enchaînement d'énoncés ayant l'allure d'un procès-verbal.

Comment se traduit cet effet d'assèchement, quels en sont les procédés ? Le fait le plus notable réside dans l'adoption d'une économie syntaxique strictement appliquée. Ceci se concrétise par une homologie dans la disposition des unités phrastiques [Sujet – Verbe – Complément] et l'emprunt d'une progression linéaire jamais démentie. L'apologue est formé de phrases indépendantes juxtaposées, construites sur le mode déclaratif et sur lesquelles s'ajuste à chaque fois une unité de propos. L'absence d'une structure syntaxique complexe neutralise toute expansion sémantique, toute excroissance narrative.

Le traitement constatif de l'apologue est renforcé par cet autre effet singulier qui consiste en la conservation, d'un bout à l'autre de la narration, d'une articulation inter-phrastique fondée sur l'asyndète. La disparition des connecteurs présents dans le premier état (« mais ») accentue encore l'effet de neutralité, la coordination « et » apparaissant comme

le lien le plus faiblement investi du point de vue de la relation entre deux énoncés, puisqu'il établit un simple rapport de cause à effet et de succession.

La structure de la fable connaît aussi une modification significative. Contrairement à l'agencement retenu dans le 1er état qui maintient un lien direct entre l'apologue et la moralité, la variante, quant à elle, rétablit la morale dans sa forme première. Elle désolidarise les deux composantes de la fable et restaure la portée généralisante de la morale.

Enfin, à propos de la présentation des actions et des personnages, on assiste aussi à un retrait forcé de tout ancrage discursif. Les faits sont livrés sans commentaire. Hormis l'introduction d'une information modalisée « *cruellement blessé* », les personnages, désignés par le terme générique de l'espèce, ne sont pas qualifiés et perdent les quelques marques d'anthropomorphisme dont ils étaient dotés dans le 1er état. Les voici ramenés à des figures sans épaisseur.

Le paradigme de la neutralisation qui fonde ici la cohérence de la fable a au moins deux vertus dans le projet qui est le nôtre de mener une investigation démultipliée du genre de la fable. Le fait de vider de sa substance la fable première, traduit un choix stylistique que l'élève pousse à l'extrême et qui ne doit plus apparaître comme dénué de signification.

L'ensemble des décisions syntagmatiques et discursives a un effet sur la qualité de la réception : le resserrement de la narration est tel que les propriétés du récit sont, pourrait-on dire, menacées ; en l'absence de stratégie de l'agrément et de tournures évaluatives, un certain plaisir de la lecture est escamoté. C'est ce qui fait la valeur paradoxale de la variante : les évidements énonciatif, sémantique, narratif auxquels on assiste, loin d'appauvrir la fable en tant que discours de genre, au contraire accroît son potentiel pragmatique. Dans le respect de la tradition ésopique, on perçoit nettement la limitation de l'apologue à une fonction d'illustration et la stricte orientation didactique de la fable dans son ensemble. Les signes patents du retrait du récitant ne sont pas à interpréter comme une amélioration ou un déficit qualitatif de la fable mais comme la traduction d'un choix pragmatique. On touche ici à un enjeu central de l'É.I. qui est d'outiller le sujet-scripteur en vue de la réalisation d'une forme-sens.

Retenons pour conclure plusieurs rendements pédagogiques à l'actif de cette réécriture :

- La mise en question d'une croyance fortement partagée, selon laquelle la qualité du discours serait proportionnelle à l'abondance sémantique et la valeur du texte, tributaire d'une richesse formelle ;
- La prise en considération de la facture du discours au-delà de la seule information dénotée, les modes de narration contribuant significativement à l'élaboration du sens ;
- Le travail sur la syntaxe, composante textuelle plus rarement investie par l'élève qui d'ordinaire se concentre sur la matière lexicale.

2.4. Facture lafontainienne et phénomènes d'agrément

Le chien, la vache et le sanglier

Un chien naïf, fougueux, la folie dans les reins,
L'œil menaçant et vif, poursuivait un lapin.
Ne voyant pas plus loin que le bout de son nez ;
Il s'arrêta juste devant un barbelé.
Le coquin l'enjamba et vit une vache,
Une vieille, avec les taches sur les os.
Quoiqu'impuissante, elle fit peur à ce sot.
Il s'enfuit, plus rapide qu'un coup de hache
Et se coucha sitôt entré dans la forêt.
Il reprit son souffle, pensant être vainqueur.
La vue d'un gigantesque sanglier
Bien en forme, lui fit encore plus peur.
Et lorsqu'il revint meurtri par un grand combat,
La vieille vache, vraiment il la regretta…

La deuxième variante exécute un programme esthético-culturel, celui du Classicisme dont les éléments structurants ont été dégagés au cours de l'analyse de fables du livre X. Il importe en effet de démontrer que le genre n'est pas une entité abstraite mais s'actualise

toujours dans un discours spécifique, et de rabattre « l'objet d'étude » dans l'examen d'un texte qui s'origine toujours dans un contexte de production. La pratique de l'adaptation rencontre ainsi la question centrale de la contextualisation des œuvres dans les enseignements littéraires et associe la problématique de l'histoire littéraire à l'exercice de l'invention. Réécrire la fable ésopique à la manière de La Fontaine se réalise dans le respect de contraintes formelles – la transposition de la prose au vers étant la plus déterminante – mais aussi dans le respect d'un contexte de production/réception singulier, celui du XVII^{e} siècle, qui médiatise l'intentionnalité du scripteur en fonction d'un horizon d'attente spécifique.

De prime abord, il apparaît clairement que le travail de la variante se concentre sur la transposition poétique de la fable. On observe le recours conventionnel aux instruments de la prosodie, déjà amorcé dans le 1er état et à propos duquel nous ne formulerons que de brèves remarques. Ce qui était de l'ordre de l'essai dans la première version avec des retours de ligne volontaires et des mises à la rime de certains mots [*lapin/chemin ; champ/instant ; sanglier/incarnée*] devient à présent systématique et nettement plus abouti. La combinaison des rimes suivies, croisées et embrassées reproduit la variété à l'œuvre dans les fables de La Fontaine. Cette variété est aussi expérimentée dans le choix de l'hétérométrie qui en dépit du traitement plus délicat du [e] en finale, distribue de façon maîtrisée alexandrins et décasyllabes. Le tout rend bien compte du passage de la prose au vers.

Mais l'activité de versification ne doit pas masquer ce qui, à notre sens, est à interpréter comme le signe d'une intériorisation de cet art lafontainien du « *détournement fondateur* » dont parle P. Dandrey, *« celui par lequel une matière didactique et laconique s'est trouvée grâce à un travail d'altération et de recomposition, transfigurée en frise vivante, grouillante et colorée, autant dire en poésie »* (1988, p. 261).

Nous voulons parler de ce remodelage énonciatif qui personnalise la narration et instaure une relation complice avec le lecteur. On observe en effet l'installation d'une double évaluation, absente des versions antérieures. D'une part, l'animal est qualifié successivement de « *chien naïf, fougueux* », puis de « *coquin* » enfin de « *sot* ». Les

substituts, outre qu'ils assurent une cohérence sémantique nouvelle, signalent aussi une prise de position du fabuliste progressivement dépréciative à l'encontre du chien, traité à présent sur le mode dégradé de la figure héroïque.

Ceci est d'autant plus remarquable que l'on peut croiser cette évaluation avec une autre, instaurant une tonalité héroï-comique inédite. En effet, les expressions « *l'œil menaçant et vif* », « *plus rapide qu'un coup de hache* », « *pensant être vainqueur* », « *gigantesque sanglier* », « *meurtri par un grand combat* », sont autant de notations qui inscrivent l'action dans une veine hyperbolique et ironique de l'action glorieuse. Sur le mode de la co-énonciation, le locuteur diffuse dans son discours un système axiologique, un discours de jugement qu'il estime pouvoir être partagé par ses interlocuteurs, ses lecteurs en l'occurrence : il y a établissement implicite d'une communauté de valeurs qui interprète l'action de l'animal et condamne son inconscience et son manque de discernement.

On peut avancer enfin l'hypothèse que l'installation d'un rythme grâce à la transposition versifiée et à la disposition dans le récit des pauses évaluatives ou expansions énonciatives renforce encore cette perception d'un traitement ludique du souffle épique. Si l'on observe, par exemple, les deux premiers vers, on note l'installation immédiate dans l'action sans passer par la traditionnelle information temporelle, marchepied récurrent des écrits scolaires, et un effet sensible de suspension qui construit poétiquement la scène grâce à la gradation qualificative du chien, marquée par un allongement régulier des termes :

> *« Un chien naïf, fougueux, la folie dans les reins,*
> *L'œil menaçant et vif, poursuivait un lapin. »*

L'annonce de l'action est retardée, puis annoncée de façon économique si on la compare à l'attention portée à la présentation du personnage. Le tour stylistique de rejet du propos en fin de phrase peut être rapproché d'une autre opération rencontrée dans les fables de La Fontaine. Il s'agit du recours à l'antéposition du complément comme dans ce vers final, « *La vieille vache, vraiment il la regretta* ».

Ce renversement du registre épique, attesté dans bien des fables lafontainiennes (Croquette, 1996), est la preuve d'une appropriation par l'élève d'une originalité de l'univers de la fable chez La Fontaine et surtout le signe d'une ré-orientation cohérente de la matière narrative constituée initialement.

On touche ici à la différenciation principale repérée dans l'étude comparée de la fable « la perdrix et les coqs » : dans l'une, une visée didactique dominante corrélée à une faible ornementation de la fable ésopique, dans l'autre, une valorisation de la narration ornée, expression d'une poétique de l'agrément et de « *l'adaptation inventive* » (Dandrey, 1988, p. 260), chère à La Fontaine et annoncée dans la Préface de 1668[115].

2.5. Variations parodiques de la fable

Le projet de réécriture dans la veine parodique parachève le parcours d'écriture. Par un mouvement de remontée aux sources, nous avons entamé cette campagne de réécriture, en portant à la connaissance des élèves, l'existence d'un des illustres prédécesseurs de La Fontaine et celle de la forme originelle de la fable versifiée. Il s'agissait, rappelons le, de l'étude comparée de la fable d'Ésope, « Le coq et la perdrix » et de la fable de La Fontaine, « La perdrix et les coqs ». La démarche entrait dans un projet élargi de compréhension des caractères de la littérature, traversée de part en part d'emprunts, de citations et rendue intelligible par la reconnaissance de l'intertextualité (Malandain, 1981).

Le chien, la vache et le sanglier

> *Un jeune chien se promenait libre dans la campagne après avoir échappé à ses maîtres qui voulaient lui apprendre à faire le beau… Cet apprentissage paraissait inhumain à notre jeune chien ! Et il s'était mis en tête de ne jamais rentrer chez lui, de vivre tel un robinson des champs.*
>
> *Il courait au gré de ses envies et poursuivant un papillon, atterrit dans un champ. Une vache couchée réfléchissait. Le chien s'approcha et l'interrogea : « Eh la vache, il va pleuvoir bientôt ? ». Ce chien était insolent et se jouait de la grammaire française ! En effet une vache couchée signifie souvent que le temps va tourner à l'orage et le jeune chien le savait bien ! La vache se retourna, posa*

[115] « *J'ai pourtant considéré que, ces Fables étant sues de tout le monde, je ne ferais rien si je ne les rendais nouvelles par quelques traits qui en relevassent le goût. C'est ce qu'on demande aujourd'hui : on veut de la nouveauté et de la gaieté. Je n'appelle pas gaieté ce qui excite le rire ; mais un certain charme, un air agréable qu'on peut donner à toutes sortes de sujets, même les plus sérieux* ».

ses lunettes et lui dit calmement : « Sais-tu que tu ne sais rien ? Socrate lui le savait ! » Le chien essaya de se souvenir s'il avait déjà vu la foudre tomber avant un orage… Puis il réfléchit, « depuis quand les vaches parlaient-elles aussi bien ? » Quand elle lui montra ensuite un ouvrage de deux mille pages – sans aucune image ! – le chien crut tourner de l'œil ! Il s'enfuit plus vite qu'un sportif analphabète devant une encyclopédie !

Arrivé dans un bois, il se crut à l'abri des littéraires et recommença à batifoler. Soudain il vit un sanglier appuyé contre un arbre, absorbé dans ses pensées. Le chien lui demanda d'une voix ironique : « T'es un littéraire toi aussi ? » Le sanglier lui répondit d'un grand éclat de voix : « Oh mon dieu, non jamais ! ». « Ouf ! se dit le chien, j'ai échappé au pire ». Il se croyait en compagnie agréable quand soudain le sanglier lui demanda : « (a+b) au carré, ça fait combien déjà ? » Le chien crut à une hallucination, et lorsqu'il devina, caché derrière le sanglier, une calculatrice et des quantités de chiffres écrits sur des feuilles, il crut devenir fou.

Le chien s'enfuit au pas de course et revint chez lui en moins de temps qu'il n'en faut pour l'écrire ! Au plus grand plaisir de ses maîtres, puisqu'il apprit à faire le beau en moins de cinq minutes ! Le chien comprit la leçon et décida de ne jamais avoir d'ambitions au-delà de ses possibilités !

Croyant fuir un apprentissage fastidieux, il avait été malheureusement confronté à une somme de connaissances qu'il ne pouvait assimiler.

L'étude des *Fables* s'achève avec la lecture de « *La cigale et la fourmi* », augmentée de plusieurs de ses avatars. Le parcours de lecture examine les usages de l'écriture parodique rassemblés dans la notion de détournement à visée le plus souvent humoristique. Nous retenons une appropriation à trois étages :

- Tout d'abord, la reproduction de la charpente textuelle, et de façon très sensible dans le cas de cette fable, la conservation de la structure rythmique reconnaissable entre toutes ;
- Puis le recours à une réécriture marquée par les stratégies du grossissement, du renversement ou du déplacement des différentes composantes du texte ;
- Enfin, une subversion de la signification originelle par l'introduction d'un propos, d'un monde de référence concurrents, ou par la torsion ou la dégradation de l'univers de pensée et de valeurs initialement posé.

Après le jeu de la connivence énonciative développée dans la variante lafontainienne, l'élève expérimente un autre mode de relation avec son lecteur à travers l'écriture

palimpseste qui provoque une nouvelle lecture de la fable. Pour ce faire, il a recours à une série de transpositions, régulièrement employées dans l'exercice du détournement parodique et dont plusieurs ont fait l'objet d'une analyse lors de la lecture des versions de « La cigale et la fourmi ».

L'opération la plus immédiatement perceptible, mais aussi la moins signifiante, consiste en une transtylisation qui « *est une récriture stylistique, une transposition dont la seule fonction est un changement de style* » (Genette, 1982, p. 315). Comme dans une large majorité des productions de la classe, la versification est abandonnée. Mais cela ne signifie pas une trivialisation intentionnelle qui se manifesterait à travers l'usage de la prose. Il faut, plus raisonnablement, interpréter cette disposition nouvelle comme une façon de réduire le coût cognitif de la transposition, la prose étant, bien sûr, la forme la plus spontanément adoptée par les élèves.

La « *transmotivation* » ou « *substitution du motif » (ibid.*, p. 457), est l'un des procédés majeurs de la transposition sémantique. La dimension pragmatique de l'apologue, c'est-à-dire l'enchaînement des actions dans leur ensemble, ne subit pas de modifications susceptibles de changer le cours de l'histoire. Par contre, la motivation des actions du chien change. La motivation naturelle de la chasse disparaît ; il s'agit à présent d'échapper à un apprentissage (apprendre à faire le beau) pour finalement l'accepter par le détour de l'expérience et la rencontre de situations encore moins désirables.

Enfin, la parodie trouve sa pleine expression dans un anthropomorphisme accentué des animaux. Cette opération de transvalorisation par laquelle il faut entendre « *toute l'opération d'ordre axiologique, portant sur la valeur explicitement ou implicitement attribuée à une action ou à un ensemble d'actions : soit, en général, la suite d'actions, d'attitudes et de sentiments qui caractérisent un* « personnage » » (*ibid.*, p. 483), redistribue les positions de chacun des acteurs de la fable. La vache et le sanglier, représentants de la connaissance, renvoient le « *héros* » à sa condition servile de chien, juste bon à tenir en équilibre devant ses maîtres. Mais en mettant ainsi en scène de façon humoristique des activités intellectuelles, d'ordre littéraire et scientifique, la parodie sert un discours spéculaire dans lequel le chien devient, manifestement, le double animalier du sujet-élève, et ses mésaventures, l'expression amusée et caricaturée de sa relation aux savoirs. Sans être réservée à une pratique virtuose du détournement, la parodie sollicite le

monde expérientiel de l'élève et permet, de ce fait, un autre degré d'implication dans l'activité d'écriture d'invention.

En retenant comme projet d'écriture la variation dans le genre, on associe la réflexion sur une forme littéraire à un jeu de transformation du matériau langagier, on ouvre des espaces d'initiative dont peut se saisir l'élève pour aller plus loin dans l'exploration d'une forme sens, et dans ce profitable travail d'ajustement de l'énoncé et du discours. On mesure alors que le parcours d'écriture est aussi légitime que le parcours de lecture qui a rompu avec une pratique des extraits isolés et décontextualisés. Le dialogue entre les textes à l'oral apparaît plein de bon sens ; dans une situation de production, il a aussi sa place.

CHAPITRE X :

LES COMMENTAIRES DE L'ECRIT D'INVENTION

Les trois situations de verbalisation décrites ci-après clôturent la partie consacrée à la présentation des protocoles de la R.e.S. et forment le versant « pratique » de la réflexion développée dans le chapitre VI. Ici, et plus encore que dans les analyses précédentes, nous insistons sur le caractère empirique de ces propositions et sur la nécessité de multiplier les occasions de leur mise en œuvre, notamment auprès d'un public lycéen plus diversifié. Cependant, l'intérêt qu'elles ont pu susciter auprès des élèves de Seconde et de Première qui les ont expérimentées, confirme l'hypothèse que la pratique d'écriture ne s'achève pas dans la mise au propre d'un texte. Placées en prolongement des phases de production, elles signent leur achèvement en donnant aux écrits un nouveau statut : celui d'écrits mis à distance, observables et grâce auxquels il est possible de penser l'acte d'écrire, individuellement ou collectivement.

1 - L'AUTOCOMMENTAIRE

Sans retour sur la production écrite, sans l'aménagement d'espaces métadiscursifs, écrit ou oral, il est difficile de développer chez l'élève une posture réflexive, visant à le rendre conscient des enjeux d'une écriture qui, au-delà de la stricte observation de la consigne, cherche aussi à approfondir son rapport à la littérature et à la lecture des textes littéraires, à favoriser l'émergence de deux entités étroitement associées : celles du sujet-écrivant et du sujet-lecteur. L'écrit métadiscursif qui nous intéresse ici, complète la rédaction des

incipit romanesques dont il a été question dans le chapitre VII. Après la production des trois états d'écriture, chaque élève rend compte par écrit de son activité de réécriture et des bénéfices qu'il pense avoir retirés de ce travail.

Nous retenons, à des fins d'analyse, quelques-uns des autocommentaires représentatifs de la façon dont les scripteurs décrivent le processus de la réécriture qu'ils ont emprunté, évoquent les obstacles rencontrés et convoquent des stratégies fictionnelles mises au jour dans l'analyse des textes d'auteur pour justifier leur choix d'écriture, la confirmation ou la réorientation de leur mise en texte initiale. Deux axes d'observation ordonnent leur lecture : d'une part, les procédures de réécriture adoptées par les élèves ; d'autre part, les représentations de l'écriture fictionnelle qui sous-tendent l'élaboration des variantes et la manière dont ces représentations évoluent au cours du processus.

1.1. Un compte-rendu des processus d'écriture

Une majeure partie des discours est consacrée à la progression des réécritures avec ce qu'elle comporte de choix assumés et justifiés, de repentirs et d'impasses ; une progression à géométrie variable qui obéit à une logique de perfectionnement du texte. À l'intérieur de ce processus d'amélioration textuelle, plusieurs opérations sont récurrentes.

La première d'entre elles est caractérisée par un traitement qualitatif des propriétés textuelles présentes dès le premier état[116] :

> *« Les deux étapes de réécriture m'ont permise tout d'abord de comprendre la façon on peut donner de l'intérêt à un texte en mettant l'accent sur des émotions des événements qui peuvent avoir des rôles importants dans le déroulement de l'histoire je me suis rendue compte qu'écrire n'est pas une chose aisée, qu'il faut savoir construire des phrases ni trop 'lourdes' ni sans intérêt. La première réécriture m'a permis d'essayer de trouver un élément de l'histoire qui aurait un réel intérêt, et de lui donner de l'importance. La deuxième réécriture était plus littéraire, il fallait que je travaille sur l'expression des sentiments du personnage. En comparant la première écriture et la deuxième réécriture, on se rend vraiment compte de l'évolution de l'intérêt. Ce qui est intéressant, c'est d'avoir appris que*

[116] Les états d'écriture correspondant à ces commentaires sont reproduits en *Annexe 7* (p. 740 *sqq*).

> *pour évoquer des sentiments on n'a pas toujours besoin de faire de longues phrases que l'on tente d'enrichir avec des mots de vocabulaire soutenu et qui alourdit la phrase, mais que l'on peut exprimer des sentiments par de courtes phrases, parfois de simples mots. Grâce à ce travail de réécriture, j'ai l'impression de faire un travail plus approfondi, moins superficiel, plus littéraire. »* Marie

La description que fait Marie de son travail rend compte d'une démarche sélective à l'intérieur des possibles narratifs mis en place au cours de la première campagne d'écriture. *« la première réécriture m'a permise d'essayer de trouver un élément de l'histoire qui aurait un réel intérêt, et de lui donner de l'importance. La deuxième écriture était plus littéraire, il fallait que je travaille sur l'expression des sentiments du personnage. »* La réécriture s'appuie sur une séquence narrative initiale qui ne subira pas d'altérations significatives au plan macro-structurel et du point de vue du syntagme narratif d'ensemble. Elle travaille plutôt verticalement selon une double procédure de valorisation d'un élément et d'épaississement de ses qualités actantielles, avec pour corollaire une configuration « *plus littéraire* » de l'ensemble dans le dernier état du texte. La requalification privilégie *une pause narrative* et rompt ainsi avec le mécanisme de *surcharge* auquel peut donner lieu parfois la réécriture.

Toute autre est la démarche adoptée par François. L'objectif de la réécriture est plutôt la révision du premier état et la tentative de renforcer la perception du registre dans lequel est censé s'inscrire le récit.

> *« Lors de mon premier incipit fait en classe, j'avais très peu respecté la consigne. En effet l'enfant dans les scènes n'était pas présenté en tant que victime de la folie de sa mère. Je me contentais de dire qu'il était battu et c'était tout. Il manquait d'intérêt dramatique. Le côté désespérant et triste n'était pas présent.*
>
> *Dans le deuxième incipit, j'ai essayé de retravailler sur la description de la scène ainsi que sur le lieu où cela se passe afin de créer un univers dramatique. L'enfant était bien décrit dans une scène où il était victime mais cette dernière manquait de réalisme. En effet le rythme des phrases n'était pas adapté à la scène, il ne donnait pas ce que je recherchais c'est-à-dire le tragique et la détresse. Et pour finir la scène n'était pas vue du point de vue de l'enfant ce qui ne favorisait pas l'intérêt de cet incipit.*

> *Et dans le troisième incipit après avoir retravaillé sur les défauts suivants : le point de vue, la ponctuation, le rythme des phrases, je me suis penché sur un autre problème. Oui ! En plus de la souffrance de l'enfant et du mépris qu'éprouve sa mère à son égard, j'ai voulu ajouter un autre élément : la soumission, la fatalité qui enivra l'enfant vers la fin de l'incipit. Cela avait pour but d'attrister le texte de le rendre plus désespérant. Sans aucun espoir, sans aucune référence au passé ni au futur. Juste le moment présent. »* François

La première variante vise à repositionner le texte, à le rendre conforme à la consigne : *« Lors de mon premier incipit fait en classe, j'avais très peu respecté la consigne. En effet l'enfant dans les scènes n'était pas présenté en tant que victime de la folie de sa mère. Je me contentais de dire qu'il était battu et c'était tout. »* La progression montre ensuite un mouvement de densification du texte par convocation de paradigmes nouveaux et par déploiement sémantique *;* L'élève parle ainsi de *« folie de la mère »* puis de *« tragique »* de *« détresse »* et au sujet du troisième état, il avance une nouvelle donnée psychologique : « *la soumission, la fatalité ».* Une telle entreprise peut poser assez vite des problèmes de gestion des paradigmes introduits et menacer la cohésion d'ensemble de la proposition textuelle. Mais ce qu'il nous semble intéressant à retenir, c'est que la révision est abordée moins du côté des éléments factuels, des actions proprement dites que du côté de l'installation d'un effet émotionnel sur le lecteur, de la recherche d'une mise en cohérence pragmatique.

> *« Progressivement j'ai évolué sur la situation. Tout au début plusieurs scènes étaient traduites. Tandis que dans le dernier incipit il n'y a qu'une scène et les sentiments de ma petite sœur retranscrits, ce qui n'était pas le cas dans les deux premiers. Aussi l'incipit s'arrête à la fin d'une phrase, car au second incipit, j'avais mis des points de suspension et pas fini ma phrase. On a un point de vue interne car le narrateur est dans la situation. Mais le plus important est d'avoir qu'une scène. Moi volontairement j'ai voulu instaurer du suspens qui se retrouve plus dans le 3ème que dans les trois (sic) premiers. Aussi l'incipit est au passé, ce qui est un choix. »* Sarah

La révision du premier état du texte procède ici par élimination de séquences narratives, afin de concentrer le récit sous la forme d'une scène. Ce travail sélectif du matériau diégétique rappelle celui conduit par Émilie, commenté dans le chapitre VII. Si l'on se reporte aux états d'écriture (*Annexe 7*, p. 740 *sqq*), on comprend mieux ce que recouvre le

terme « suspens » et la manière dont cette composante narrative est traitée. De façon radicale, l'objet de la peur de l'enfant est effacé, le texte s'achève sur une rupture de lieu et d'action, le motif du rançonnement n'est plus évoqué, la complication et la dynamique de l'action sont différées, l'incipit livre des faits et des états sans que leur origine soit dévoilée.

> *« Dans le premier incipit, j'ai voulu montrer le malheur de l'enfant du début à la « fin », du lever jusqu'à l'aube. Cependant, il me fallut concentrer le passage dramatique sur une seule scène : l'école, lieu adéquat, où la violence naît très facilement.*
>
> *Comme responsable du malheur de Max, j'ai d'abord choisi un groupe, une « meute » de vilains garçons déjà commandée par Fredy. Dans le second incipit, seul Fredy apparaissait mais sa description était encore trop stéréotypée (grand, large d'épaules, hirsute). Pour finir, je lui attribuais un physique moins épais mais y rajoutais un regard terrible et une volonté implacable de faire le mal.*
>
> *Enfin, il me fallut implanter un cadre, une ambiance. Dans le premier incipit, c'est simple, il n'y en a pas ; dans le second, on se retrouve déjà dans l'ambiance de froid et de pluie mais il manque encore à ce stade un élément qui accentue encore plus l'effet dramatique et je le découvris dans le troisième incipit : l'orage qui éclate juste au-dessus de la bagarre. Ce qui plonge le lecteur dans une ambiance glauque, froide et vraiment dramatique. »* Kirvin

Enfin, l'examen de l'analyse de Kirvin met au jour une autre variante fondée sur la recherche d'une cohérence textuelle au niveau global et l'installation d'un registre propre à conférer à l'ensemble une unité de ton. Ces objectifs s'appuient sur des manipulations successives au niveau local ; les additions ou les suppressions sont retenues pour lisser le texte et créer un effet singulier :

> *« Il me fallut concentrer le passage dramatique sur une seule scène (…) la description (de Freddy) était encore trop stéréotypée (…) pour finir, je lui attribuai un physique moins épais mais y rajoutai un regard terrible et une volonté implacable de faire le mal (…) il manque encore à ce stade un élément qui accentue encore plus l'effet dramatique, et je le découvris dans le troisième incipit : l'orage qui éclate juste au-dessus de la bagarre, ce qui plonge le lecteur dans une ambiance glauque, froide et vraiment dramatique ».*

La volonté d'une dramatisation de la séquence ne va pas sans un conflit du stéréotype qui resurgit là où il était traqué auparavant : l'enrichissement du texte ne se superpose pas à un gain d'ordre littéraire. Gardons toutefois, en mémoire, ce conflit des fins, à l'œuvre

dans la démarche de la réécriture si l'on veut éviter un possible malentendu : si le désir de perfectionnement du texte reste central dans la motivation du sujet-scripteur, les campagnes d'écriture ne doivent pas se mesurer seulement à l'aune d'un hypothétique perfectionnement, pas plus que le dernier état ne peut être considéré comme un produit achevé comme le souligne Caroline quand elle dit qu' *« une quatrième fois aurait peut-être été bénéfique à l'amélioration de (son) récit »*. Évaluer une réécriture, c'est reconnaître la condition d'inachèvement du texte et apprécier le parcours accompli, à défaut de son accomplissement. Évaluer le geste de l'écriture autant que sa trace.

1.2. Une auto-évaluation des réécritures

L'autre aspect développé dans les métadiscours concerne l'évaluation des réécritures. Nous nous intéressons tout d'abord au sujet-scripteur, évaluateur de sa réécriture, puis à la référence qui est faite d'un lecteur idéal.

L'entreprise de retour sur le texte, soutenue par des interactions de tutelle, est interprétée par l'élève comme une opération d'amélioration du premier état qui porte aussi en elle son versant déceptif. Cette réalité suppose de la part de l'élève une juste compréhension des enjeux de la réécriture. Comprise comme un objet de formation, la réécriture a des chances d'être mieux vécue, même si elle débouche sur une production en deçà des attentes. Ce qui filtre de plusieurs des métadiscours, c'est la prise de conscience d'avancées significatives dans la maîtrise de l'écrit en dépit d'erreurs persistantes et d'un sentiment d'inachevé. Un extrait permettra de mesurer l'aptitude des sujets-scripteurs à déceler les traces d'une progression à côté de friches scripturales non résolues.

> *« À l'inverse de la troisième écriture, les deux premiers textes se déroulent sur une durée trop longue (environ douze ans). De plus, il y a dans ces deux textes des suites d'actions qui ne sont pas développées. Par exemple, il aurait fallu, quand Damien est rejeté par son seul ami, développer ce passage en mettant au premier plan les sentiments des personnages (…) J'ai relevé dans la troisième écriture les erreurs suivantes : - mauvais choix des termes et mauvaise interprétation des actions (…) ; - mauvaise description des actions, certaines descriptions doivent être plus approfondies. On doit comprendre dans le deuxième paragraphe que la scène est vue et interprétée à travers le regard de Damien (…) »* Eugénie

Eugénie expose les défaillances de son état final et les accompagne de propositions de résolution : la révision a lieu mais sans passage à une nouvelle textualisation. Manifestation d'une inaptitude ou d'une inappétence à engager un retour sur le texte jugé peut-être trop ambitieux, Eugénie remet un état en devenir : c'est aussi l'intérêt du métadiscours que de signaler des pistes de travail qui pourront le cas échéant être exploitées dans une réécriture différée (Olson, 1994/1999, pp. 137-183).

Le sujet-scripteur n'est pas la seule instance critique de sa production. À plusieurs reprises, les métadiscours introduisent la relation écrire/lire pour justifier une option narrative contre une autre, en utilisant la figure du lecteur idéal, définie en accord avec le projet scriptural. Cette convocation du lecteur va dans le sens de l'ouverture du texte et de la reconnaissance de ses propriétés discursives : un contact est établi avec un lecteur virtuel à qui est conférée une compétence de jugement et de compréhension, dans un temps fantasmé de la réception. Au duo scripteur/texte se substitue la triade scripteur/texte/lecteur ; cette dernière signale chez l'élève une compréhension, certes embryonnaire mais effective, de la problématique du texte littéraire qui se construit et s'évalue dans le temps de sa réception. Dans les métadiscours, la fréquence des marques d'intentionnalité explicite les modifications textuelles opérées. Il ressort des commentaires, la volonté de créer les conditions d'une captation du lecteur à l'ouverture d'un récit.

> *« Pour retenir l'attention du lecteur, j'ai essayé tout d'abord de créer l'incipit dans un lieu commun avec des personnages banals : l'école, la salle de classe, le directeur, les élèves. Pour que l'incipit retienne l'attention du lecteur il fallait aussi faire des effets de réels dans l'histoire : le bureau qui impressionne l'enfant, les élèves qui profitent de la situation pour chahuter. »* Louise

La préoccupation de Louise est bien d'installer son récit dans un espace générique clairement identifiable, celui du récit réaliste ; le lieu, le personnel romanesque sont supposés favoriser l'entrée du lecteur dans un univers familier qui aura, selon elle, une chance de l'intéresser.

Laure, quant à elle, justifie certains de ses choix en jouant sur la frustration du lecteur ; il s'agit de construire des stratégies d'écriture qui fonctionnent sur la retenue délibérée d'informations :

> *« Le sujet lui-même était banal, donc, il fallait ne pas tout expliquer, ne pas tout dire pour que le lecteur soit un peu intéressé, donc le choix du point de vue était très important, le point de vue externe au début. (…) En fait, quand le lecteur sait trop de choses, il s'ennuie. Il faut lui laisser s'imaginer ce qu'il veut sur le physique du personnage, sur son passé, ses sentiments. En faisant cela, le lecteur s'y retrouve plus, il a l'impression d'être concerné par le sujet. Moins on en sait, mieux c'est ! Il faudrait que le lecteur se pose des questions, qu'il doute, qu'il soit captivé par l'histoire. »* Laure

À côté du « lecteur invité » que le récit rassure en construisant un espace de connaissance, se dessine un « lecteur déstabilisé », mis en alerte, que le récit manipule en jouant de ses tours déceptifs. Les commentaires établissent le profil type d'un lecteur qui, à bien des égards, concentre les projections de lecteurs que sont les sujets-scripteurs. On relève ainsi une contribution solidaire d'options narratives, pragmatiquement déterminées : la recherche d'une dramatisation par des procédés sémantiques, le choix d'une focalisation, la concentration des effets de réel. Ces procédés sont présentés comme relevant d'une démarche consciente, appartenant à un projet d'écriture soumis à une réception. Sarah peut ainsi affirmer : *« Dans le second texte, j'ai essayé de garder les effets de réalisme mais en rajoutant des descriptions de telle sorte de vivre la scène à travers le regard de l'enfant »*. De son côté, Louise insiste sur le rapport établi entre la mise en scène textuelle et ses conséquences en situation de lecture : « *Avec le discours indirect libre j'ai pu faire passer les pensées de Maxime au lecteur pour que celui-ci prenne partie et se mette du côté de l'enfant. »*

En renforçant les liens entre des stratégies narratives et une intention de communication, l'autocommentaire supplée parfois les déficits de la réalisation, en rendant compte d'une intention en écriture qui n'aurait pas nécessairement trouvé sa juste expression dans la production écrite.

Après un examen des réécritures, plusieurs des métadiscours recensent les apports de cette activité. Contrairement à ce que l'on pourrait se figurer, la réécriture est perçue à moyen terme comme une activité profitable et mobilisatrice. Au delà d'une production

écrite, limitée dans le temps, toute tendue vers son évaluation et dont le résultat importe plus que le processus de création, le travail de requalification tient compte de la capacité de l'élève à interroger ce qu'il donne à lire.

> *« Le fait de retravailler le texte plusieurs fois m'a permis de mieux le comprendre et donc de l'améliorer. À la fin, je suis presque entrée dans la scène. C'est un travail que je trouvais au début très ennuyeux et très difficile mais aussi rapidement très motivant et finalement agréable. »*

Émily – dont les variantes d'écriture ont été analysées dans le chapitre VII – signale que la réécriture lui a permis d'entrer dans un rapport de plus grande compréhension avec son propre texte, condition de sa requalification. Un chemin se fait entre le temps de l'écriture première et le temps de la reconnaissance ultime du texte, comme si ce travail de la réécriture et sa verbalisation avaient rempli une mission que l'on aurait tort de sous-estimer : celle de la construction d'une appartenance du texte, d'une identité textuelle qui pose l'élève en sujet-scripteur.

Par ailleurs, là où certains voient dans la réécriture une activité de correction de la langue, d'autres vont plus loin en attribuant à la réécriture la capacité d'avoir fait évoluer leur rapport à l'écriture et les représentations qui lui sont attachées. Marie constate *« qu'écrire n'est pas une chose aisée, qu'il faut savoir construire des phrases ni trop 'lourdes' ni sans intérêt »* mais elle poursuit en articulant travail grammatical et intention narrative :

> *« La première réécriture m'a permis d'essayer de trouver un élément de l'histoire qui aurait un réel intérêt, et de lui donner de l'importance ; la deuxième réécriture était plus littéraire, il fallait que je travaille sur l'expression des sentiments du personnage. (…) Ce qui est intéressant, c'est d'avoir appris que pour évoquer des sentiments on n'a pas toujours besoin de faire de longues phrases que l'on tente d'enrichir avec des mots de vocabulaire soutenu et qui alourdit la phrase, mais que l'on peut exprimer des sentiments par de courtes phrases, parfois de simples mots. »*

Ce commentaire appelle plusieurs remarques. Tout d'abord, l'élève a conscience que l'équilibre d'une phrase n'est pas dissocié de la signification que développe l'énoncé et qu'un choix formel détermine aussi sur la qualité du discours. La réécriture encourage l'exploration des potentialités de la langue en même temps qu'elle déstabilise des représentations de l'écriture littéraire qui correspondrait à l'art du *bien écrire.*

L'enrichissement textuel ne passe plus pour Marie par un registre de langue toujours plus soutenu ou l'emploi de compositions phrastiques complexes et élaborées, ce qui constituait auparavant le comble du littéraire. De toute évidence, le terme de « littéraire » se charge d'une autre valeur et désigne une perception autre de ce type de discours ; la notion de littéraire s'affranchit d'une dimension normative et autorise une exploration des variations langagières.

Dans un même mouvement de déstabilisation positive des représentations liées à la notion de l'expression littéraire, il y a cette réflexion de Joël qui traduit le pouvoir des réécritures et leur verbalisation à modifier des jugements, pouvant faire obstacle à l'entrée en écriture : *« Enfin cet exercice m'a aussi ouvert l'esprit car il m'a fait prendre plus de considération et de respect envers les écrivains ou les romanciers ; car j'ai pris conscience qu'écrire n'est pas une tâche facile »* et il conclut en disant : *« Aussi cet exercice m'a permis de comprendre en quelque sorte les écrivains que je considère maintenant comme des artistes à part entière. »* Dans les mots de Lionel, la réécriture équivaut à une épreuve, aux deux sens du terme : elle est vécue dans la difficulté et elle est un gage de la valeur de l'activité d'écriture. La réécriture n'éloigne donc pas l'élève de l'écriture ; au contraire, elle crée les conditions d'une relation d'estime car en valorisant l'écriture d'invention, elle valorise aussi le sujet-scripteur, alors introduit dans un univers qu'il reconnaît et dont il perçoit l'exigence, signe à ses yeux de sa valeur.

La réécriture crée les conditions d'une réflexion sur les effets du texte et d'une mobilisation de compétences scripturales en rapport avec les effets recherchés. Il est souvent difficile pour un apprenti-scripteur de définir à priori un projet d'écriture qui excède la seule consigne d'écriture. La naissance du projet comme sa maturation ont toutes les chances de se faire après un premier état d'une écriture qui rassemble des matériaux fictionnels sans en définir dans un premier temps l'orientation de lecture. La réécriture est le temps laissé à sa détermination et à son affinement, un temps projectif qui consolide ses arrières. L'autocommentaire devient un lieu d'objectivation du projet d'écriture et de sa mise en relation avec l'ensemble des procédés d'ordre linguistique et littéraire qui travaillent à sa formalisation, dans la limite des compétences du sujet-scripteur. Parce qu'il crée les conditions d'une expression libre des perceptions positives et négatives du travail accompli, il favorise un décentrement du sujet-scripteur par rapport

à son activité d'écriture et mobilise davantage l'attention sur le mouvement créatif de l'écriture. Enfin, la combinaison de la réécriture et du métadiscours favorise l'implication de l'élève et donne la possibilité à ce dernier de se constituer en tant que sujet-scripteur, capable d'interroger les codes de l'écriture dite littéraire et de les associer à un projet d'écriture singulier.

2 - ANALYSE COLLECTIVE D'UN ECRIT D'INVENTION

La deuxième approche de la pratique métadiscursive associée à la production d'un écrit d'invention partage avec l'autocommentaire des objectifs similaires. Il est toujours question de favoriser l'émergence de solidarités entre l'É.I. et le métadiscours, afin de développer une posture réflexive de l'élève. En complétant l'ordre habituel de la relation (d'une pratique de commentaire de texte vers une pratique scripturale) par une phase ultime de lecture collective, fondée sur l'analyse de deux états d'un écrit d'élève, nous introduisons cependant une autre hypothèse : l'activité du métadiscours sur une production non-experte développe des compétences de lecture ; celles-ci peuvent être transférées à l'analyse des textes littéraires.

2.1. Le dispositif de travail

Afin de situer l'objet de l'étude, nous présentons tout d'abord succinctement les différentes étapes du dispositif dont seule la dernière retiendra notre attention.

1- Le projet d'écriture est associé à un groupement de textes réunissant des récits de naissance dans le roman contemporain[117]. Les lectures analytiques ont mis en évidence

[117] Romans auxquels sont empruntés les extraits : Nikolaj Frobenius, *Le valet de Sade ;* Patrick Süskind, *Le parfum* ; Marc Behm, *Tout un roman* ; Tristan Égolf *Le Seigneur des porcheries, le temps venu de tuer le veau gras et d'armer les justes* ; Sylvie Germain, *Chanson des mal-aimants*. *Cf Annexe 7* (p. 740 *sqq*).

des structures narratives agencées autour d'un paradigme commun, le *topos* vie/mort, et ont dressé le profil d'un personnage romanesque hors du commun dont les premiers instants, présentés comme une épreuve, sont la préfiguration d'un destin extra-ordinaire.

2- La consigne d'écriture « *Rédigez le récit de naissance d'un héros romanesque* » s'inscrit dans une pratique hypertextuelle, s'inspirant librement des motifs narratifs, littéraires et culturels découverts dans le temps des lectures. Les premières versions présentent les déficits ordinairement observés dans ce genre d'écrits, sur le plan du traitement fictionnel de l'énoncé, du traitement générique ou du respect des règles morphosyntaxiques ou de cohésion textuelle.

3-4- Matériaux premiers du travail de l'écriture, ces premiers états font ensuite l'objet d'une réécriture, guidée par la lecture de la scène de naissance du roman de Sylvie Germain, dans laquelle la narration à la première personne s'accompagne d'un commentaire distancié et ironique de l'héroïne. C'est ce choix discursif qui est alors retenu pour la réécriture, avec des effets attendus de transposition du récit premier des élèves[118].

5- Après l'étape de la réécriture, intervient le temps du commentaire des productions d'un élève, temps de réflexion sur l'activité de réécriture d'un texte narratif, ses opérations linguistiques et ses effets produits. La réécriture retenue illustre certaines qualités formatrices initiées par une reconfiguration textuelle. La variante conserve les contenus fictionnels initiaux mais les distribue différemment : on constate alors l'émergence d'une nouvelle signification ; un nouveau seuil d'interprétation est inauguré.

[118] Si l'adoption d'un narrateur homodiégétique ne pose pas de difficultés, en revanche, la manifestation d'une ironie du narrateur, commentant sa propre naissance, est rarement exploitée. Soit, comme cela se rencontre souvent, un seul membre de la consigne est conservé, soit la lecture du texte-source s'est avérée insuffisante pour que soient intégrées des modalités énonciatives de l'ironie.

2.2. La lecture de deux états d'écriture

État 1 : [119]

« L'action se passa en 1975. Sébastien était couché sur le sol, sa mère à l'agonie, encore sur les toilettes où elle s'était installée après avoir déserté un banquet gargantuesque, prétextant un mal de ventre très violent.

Sébastien était un tout petit bébé, l'un des plus petits que la France n'ait jamais connu vivant. Il ne devait pas mesurer plus de dix centimètres et ne devait pas peser plus de un kilo.

Sa mère qui vit cette laideur ne souhaita pas le garder. Elle chercha donc un endroit où abandonner ce monstre, qui ressemblait plus à un sanglier qu'à un humain. Elle eut enfin une idée, très saugrenue et horrible : elle allait jeter Sébastien dans le trou des toilettes. Elle ne perdit pas beaucoup de temps, un banquet l'attendait.

Elle tira la chasse d'eau et s'enfuit.

Après deux heures de voyage, Sébastien se retrouvait dans une sorte de centre d'épuration, plein de contusions mais en vie. Cette centrale dégageait une odeur horrible, pestilentielle à souhait, et contenait près d'une centaine de cuves. Sébastien qui était resté près d'une heure de plus dans l'une de ces cuves, fut recueilli par une famille qui vivait près de cette station. Toutes les personnes de cette famille avaient vécu la même chose que lui. Ces personnes étaient, soit très handicapées, soit naines, soit atteintes de graves maladies, mais Sébastien se sentait bien puisqu'il était avec des gens qui le comprenaient et qui lui ressemblaient. »

État 2

« J'étais couché sur le sol, ma mère à l'agonie, encore sur les toilettes où elle s'était installée après avoir déserté un banquet gargantuesque, prétextant un mal de ventre très violent.

J'étais un tout petit bébé, l'un des plus petits que la France ait connu vivant. Je ne devais pas mesurer plus de dix centimètres et ne devais pas peser plus de vingt grammes.

Ma mère me prit dans ses bras et me tendit devant elle. Son regard devint soudain livide. Je ne comprenais pas pourquoi elle était devenue blanche. Peut-être me trouvait-elle laid. Je ne pense pas qu'une mère puisse penser ça de son enfant.

Elle allait, venait, dans cette toute petite pièce qui constituait en quelque sorte ma chambre d'accouchement. Elle se retourna vers moi et en une fraction de

[119] Seules les parties signalées en gras ont été commentées.

seconde, me jeta dans ce trou béant des toilettes qui constituait pour moi le tunnel de la mort, comme le vivent les gens avant de mourir mais seulement pour moi la lumière au bout n'était pas blanche, elle était noire.

Elle tira la chasse d'eau et s'enfuit.

Après deux heures de voyage, dont je ne me souviens que de quelques images, je me retrouvai dans une sorte de centre d'épuration. Je souffrais de nombreuses plaies et de contusions mais j'étais en vie. Ce centre me semblait austère et hostile mais aucun bruit ne s'en échappait, un silence mortuaire en émanait.

Je ne me sentais pas à l'aise dans ce centre. Est-ce à cause de l'enfer ? Je ne pense pas, est-ce à cause de cette peur pesante qui m'envahissait ? Possible. Une heure après mon arrivée, je me mis à pleurer, pas instinctivement mais parce que j'avais juste envie de voir ce que cela pouvait procurer comme sensation. Mes cris alertèrent une personne qui me semblait proche de moi.

Cette personne vivait près de la station avec plusieurs personnes qui avaient vécu la même expérience que moi.

Elles étaient, soit très handicapées, soit naines, soit atteintes de graves maladies, mais je me sentais bien avec elles.

Pendant mes premières années toute ma petite famille était aux petits soins pour moi mais au bout de six ans, les personnes les plus fragiles commencèrent à avoir des maladies, moi non. »

2.2.1. Une description formelle et référentielle des textes

Les commentaires répondent à la consigne suivante : « *Repérez les modifications entre les deux productions et appréciez les gains éventuels au niveau de la qualité du texte et de sa réception.* »[120] Leur dépouillement met au jour cinq cadres de l'analyse, présentant des degrés d'investissement très variables[121].

a) Un cadre narratologique. La transposition du point de vue est repérée par tous : c'était une donnée de la réécriture.

b) Un cadre grammatical, phrastique et textuel. Quatre élèves mentionnent des modifications concernant :

[120] A posteriori, il faut reconnaître le caractère discutable de la consigne : on présuppose l'existence d'une amélioration entre les deux textes, ce qui oriente bien évidemment la lecture des élèves.

[121] Au total, ce sont vingt-six commentaires qui ont fait l'objet d'une étude. Nous ne travaillons que sur des extraits. Les corrections orthographiques ont été effectuées.

- La qualité des unités phrastiques : *« Suppression de certaines phrases trop lourdes. »* (Lucie) ; *« Allongement des phrases avec des mots de liaison. »* (Camille)

- La qualité des enchaînements transphrastiques : *« La modification a permis de faire moins de répétitions (le pronom « elle » est souvent employé dans la version 1) »* (Loïc) ; *« Emploi fréquent de la virgule. »* (Laurent)

- La cohésion textuelle : *« Rajout de certaines actions qui font le lien entre deux idées. »* (Lucie) ; *« emploi de l'imparfait à la 1ere personne du singulier ce qui rend le texte plus crédible et qui est plus adéquat au « genre ». Modification de l'organisation de la narration (paragraphes). »* (Laurent)

c) Un cadre de la cohérence textuelle. Le changement de point de vue entraîne l'ajustement de certaines informations afin de conserver une cohérence d'ensemble : *« D'autres informations ont aussi changé comme la comparaison du bébé à un sanglier. Évidemment, le bébé n'était pas en mesure de se voir pour juger sa beauté. »* (Joanny) ; *« La modification du poids de l'enfant renforce le caractère épique de la scène ainsi que son invraisemblance. »* (Manon) ; *« Il a changé le poids du bébé pour plus de cohérence par rapport à sa taille. »* (François)

d) Un cadre rhétorique. Deux élèves signalent simplement la présence de figures de style : *« Ajout de métaphores et de comparaisons. »* (Camille) ; *« Il a rajouté quelques comparaisons et métaphores. Il a employé un peu les questions rhétoriques pour la laideur. »* (Agathe)

e) Un cadre thématique. Indéniablement le plus investi. Les remarques portent essentiellement sur les nouvelles caractérisations dont sont dotés les personnages :

- Une révision des savoirs et des prédications sur l'enfant : *« Ajout de commentaires personnels du bébé. »* (Vita) ; *« Ajout du commentaire du narrateur. »* (Camille) *« On a par contre un commentaire de Sébastien qui émet une hypothèse sur les raisons de l'acte de sa mère. »* (Carole) ; *« Les termes qu'emploie le narrateur sur l'enfant dans le texte 1 sont beaucoup plus durs que dans le texte 2. Les champs lexicaux sont totalement différents grâce au changement de personne. »* (Ghislain) ; *« Le personnage a des sentiments. »* (Magali) ; *« En plus sentiments et impressions de l'enfant. »* (Mathieu)

- Une révision des savoirs et des prédications sur la mère : *« Dans le second texte, il y a une émission d'hypothèse qui met en doute la pensée de la mère alors que dans le*

premier c'est une affirmation. » (Manon) ; *« Les informations sur les pensées et la décision de la mère sont remplacées par son aspect physique »* (Fanny) ; *« Les réactions visibles de la mère par le bébé, les sentiments éprouvés par le bébé. »* (Claire).

Dans une posture de lecture non contrainte par un questionnement directif, on constate la forte prégnance de la dimension sémantico-référentielle du texte et moins ses qualités d'objet construit, ayant recours à un ensemble complexe de déterminations linguistiques. Ce constat est révélateur des conduites empiriques de lecture chez les élèves ; il montre aussi combien des savoirs, des compétences lectorales mises en place précédemment ne sont pas stabilisés ou ne font pas l'objet d'une activation dans le cadre d'une analyse sur un support différent.

L'inventaire des modifications opérées est complété par des commentaires porteurs d'une évaluation de la réécriture. La comparaison des deux versions induit leur hiérarchisation sur une échelle de qualités, révélatrices des attentes dominantes des lecteurs. À travers ces analyses, se lisent les projections des représentations que les élèves ont d'un texte de fiction, leur rapport à l'objet-texte et ce qui peut éventuellement faire écran au développement de postures lectorales plus expertes. Ces évaluations ont été rangées sous quatre rubriques du jugement de réception.

2.2.2. Les attentes du lecteur

2.2.1.1. Le degré de qualité linguistique

> *« Le fait que les phrases soient plus longues, avec un peu de juxtaposition nous fait comprendre la tristesse, la lenteur de l'écriture du personnage. »* (Agathe) *; « Tout s'enchaîne mieux avec des liaisons entre les phrases. Des sentiments sont ainsi mis en évidence. »* (Maxime) *; « Lecture plus fluide », « Récit moins haché »* (Lucie)

On retiendra de ces quelques observations que le regard porté sur l'écriture du récit n'est pas séparé d'une représentation normative du « bien écrire », et des qualités attendues d'un texte : la fluidité, le liage textuel sont des signes de l'amélioration du texte. Or, tout texte ne répond pas nécessairement à cette exigence. On peut d'ailleurs, dans un projet d'É.I., travailler dans le sens d'une implicitation des relations entre les propositions

fictionnelles, d'une déliaison entre les syntagmes du récit, et montrer les effets de signification que de tels choix scripturaux induisent. L'É.I. peut discuter une norme stylistique héritée d'une tradition scolaire. L'introduction des textes contemporains dans les pratiques de lecture et d'écriture est de nature à soumettre à la discussion les canons stylistiques, très présents dans l'esprit des élèves.

2.2.1.2. Le degré de réalisme et de vraisemblance.

> *« Cette 2nde version a pour intérêt de donner plus de détails à la scène car c'est un personnage vivant la scène qui la décrit. (…) Le locuteur se rend mieux compte de l'horreur de cette scène grâce à l'innocence du personnage qui raconte l'histoire et l'incompréhension qui est celle du bébé. On s'imagine mieux la scène au travers d'un personnage qui la raconte en l'ayant vécu que quand celle-ci est racontée par un narrateur. »* (Yohann) *; « L'histoire du texte est plus détaillée et le rajout des commentaires donne de la vie à l'histoire de la naissance et elle est plus réaliste. »* (Céline) *; « Ces changements rendent plus crédible le texte, plus vivant. »* (Laurent)

Une représentation plébiscitée du texte de fiction se dessine. Le degré de vraisemblance est ainsi étroitement lié à la quantité de détails apportés à la description d'une scène. Ensuite, le personnage-narrateur assure plus de vraisemblance au récit qu'un narrateur extra-diégétique car il « vit » la scène. Manifestement, le personnage ne relève pas de la même substance que les autres éléments narratifs ; ce n'est pas une construction mais plutôt une entité « réelle », ce qui confère à sa médiation un caractère d'authenticité incontestable.

Enfin, la notion de caractère « vivant » du texte est inséparable de la notion de réalisme. « C'est réaliste parce que c'est vivant ; c'est vivant parce que c'est réaliste ». Cet énoncé tautologique fonde la valeur du texte. L'illusion référentielle fonctionne à plein régime. Un texte, ce doit être comme dans la vie.

2.2.1.3. Le degré d'identification

> *« Le lecteur se sent plus concerné dans un texte à la 1ere pers, il s'attache plus au personnage. »* (Fanny) *; « Le lecteur s'identifie mieux au personnage, le lecteur est plus sensible. »* (Claire) *; « La version 2 est plus intéressante du point de vue littéraire et compréhensif. En effet, le fait d'avoir ajouté les sentiments des personnages nous place dans un point de vue interne et donc permet au lecteur de s'identifier au personnage. De plus l'ajout des pensées du bébé lui permet des suppositions sur la pensée et les sentiments de sa mère et donc d'aider et de*

renseigner le lecteur. » (François) *; « On vit plus l'action et on comprend l'horreur du bébé. »* (Marc-Antoine) *; « On a plus l'impression d'être dans l'histoire. »* (Anaïs) *; « Le fait qu'il soit passé à la 1ere personne permet de mieux « rentrer » dans l'histoire. »* (Lolita) *; « Passage à la 1ere personne du texte ce qui rend l'histoire plus captivante. Dans la 1ere version, l'histoire est vue en général, éloignée ; dans la 2eme, on ressent presque les sensations de l'enfant qui nous met dans l'action. »* (Mandy)

Un texte est jugé de qualité quand il permet l'illusion et l'adhésion. Il est valorisé s'il admet l'identification du lecteur au personnage. Sa valeur serait de nous faire oublier son identité textuelle. Toute son élaboration doit tendre vers une « transparence » qui augmente sa valeur cathartique et valide l'équation, « le lecteur est le personnage ».

2.2.1.4. Le degré de l'émotion

« Le texte a plus d'intérêt car il y a plus d'émotion qui se fait ressentir car l'utilisation de la 1ere personne du singulier amplifie le tragique du texte, on se sent plus touché par l'histoire de ce personnage. » (Mandy) *; « Ces modifications apportent plus de dramatisations, dans la scène, dans l'innocence et l'insouciance du bébé. »* (Joanny) *; « Le deuxième texte est plus riche en sentiments, il est plus horrible dans le même temps. »* (Marc-Antoine) *; « Meilleure appréciation des sentiments du personnage dans le texte 2, impression de confidence, l'histoire se rapproche, touche plus le lecteur. La lecture en est d'autant plus attirante. Il y a trop de distance dans le texte 1 à cause de l'intermédiaire du narrateur. »* (Éric) *; « On comprend mieux la force et la gravité de la scène grâce aux modifications apportées dans la version 2 : Les sentiments du bébé sont marqués, il y a des questions/réponses et de grandes descriptions. On ressent ce que ressent le bébé (…). »* (Maxime) *; « Le texte est plus touchant avec les changements. »* (Vita)

Le phénomène d'identification a un corollaire : le degré d'émotion que suscite la lecture. Le texte a d'abord vocation à s'adresser au capital émotionnel des élèves ; sans cette loi, il a toutes les chances d'être jugé défaillant, pauvre, inintéressant. C'est la demande exigeante et impérative du sujet-lecteur. Tout fonctionne ainsi sur un régime de croyance : le drame a effectivement eu lieu, le personnage a réellement souffert dans son cœur et le texte est là pour inviter le lecteur à souffrir avec lui. La narration à la première personne détient un fort pouvoir émotionnel, un peu comme si l'on assistait à la livraison d'une parole en direct.

En dehors de ces filtres de lecture, on constate les faibles occurrences renvoyant à des savoirs littéraires construits. Alors que la qualité épique et parodique des récits de naissance avait été étudiée comme une donnée de base dans les textes-sources, seuls deux élèves y font référence pour décrire les états du texte : *« Parodie de l'épique. »* (Mathieu) ; *« La modification du poids de l'enfant renforce le caractère épique de la scène ainsi que son invraisemblance. »* (Manon). La convocation des savoirs littéraires est concurrencée par les attentes d'un lecteur qui accorde d'abord un crédit au déploiement de l'illusion fictionnelle.

Sans doute faut-il voir aussi dans ces lectures une valeur dominante attribuée à la réécriture. Un aménagement textuel vise une réception bonifiée sur l'échelle du plaisir de la lecture. Cela a son importance ; mais il convient aussi de garder l'exigence d'une lecture, interrogeant les motifs de la révision textuelle qui sont le fait d'un auteur. La reconfiguration du discours de fiction peut créer de nouveaux effets de sens ; c'est ce dont rend compte, même imparfaitement, le commentaire de quelques élèves.

2.2.3. Vers une posture interprétative

Les deux versions décrivent une action, similaire du point de vue événementiel, distincte du point de vue de sa compréhension et de son évaluation. Six métadiscours perçoivent cette réorientation, à défaut de l'expliciter clairement ou de façon aboutie.

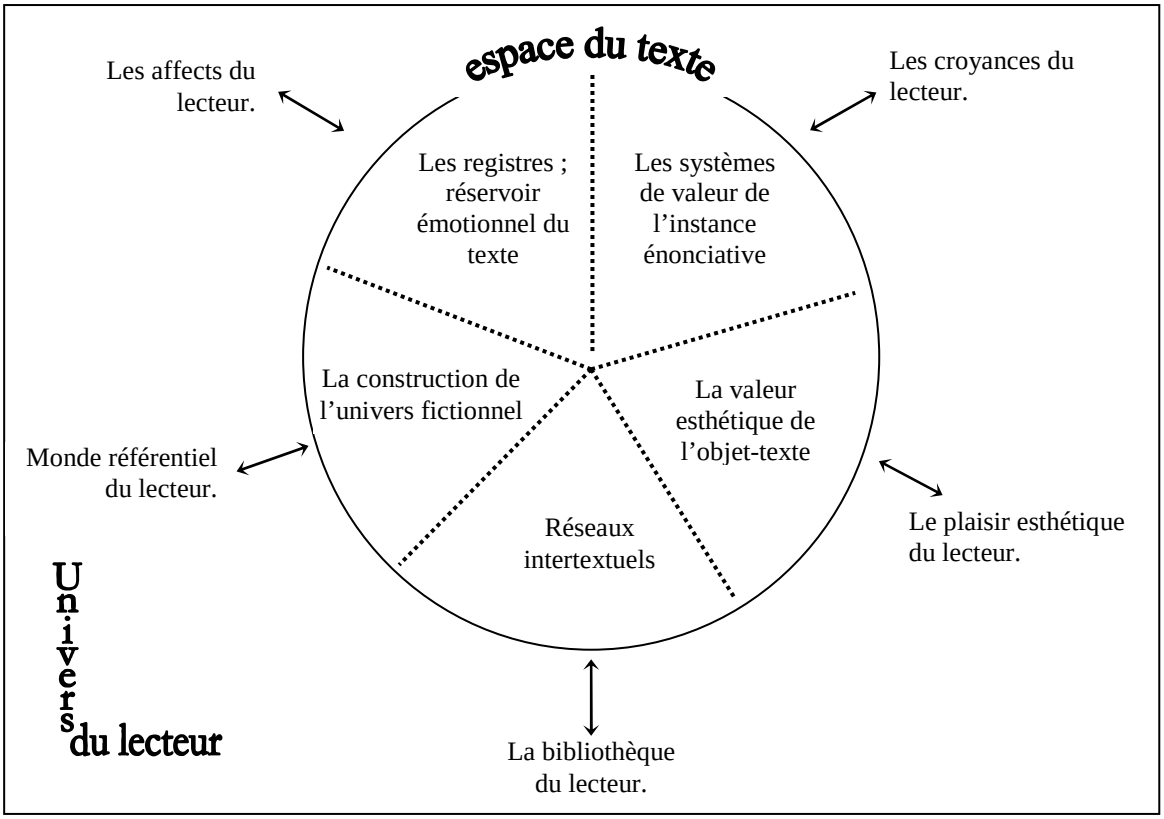
> *« Les motivations de la mère ne sont plus précisées dans la version 2, on a par contre un commentaire de Sébastien qui émet une hypothèse sur les raisons de l'acte de sa mère. Le texte y gagne de l'intérêt car on s'identifie à Sébastien sans vraiment condamner la mère, cela atténue la tentative de l'infanticide puisqu'on ne comprend pas l'acte maternel. »* (Carole) *; « À la fin de version 1, on se dit que le bébé meurt tandis que dans la version 2, le bébé a survécu puisqu'il raconte sa naissance. Après la lecture de la version 2, on peut croire que la mère aimait son enfant et qu'elle n'avait pas d'autre choix que de s'en débarrasser contrairement à la version 1 où la mère n'a pas le moindre remords. »* (Loïc) *; « Quand on lit le texte, après la 2eme version, il y a des hypothèses et de l'humour et des jugements. »* (Magali) *; « De plus, l'ajout des pensées du bébé lui permet des suppositions sur la pensée et les sentiments de sa mère et donc d'aider et de renseigner le lecteur. »* (François) *; « Dans le second texte, il y a une émission d'hypothèse qui met en doute la pensée de la mère alors que dans le premier c'est une affirmation. »* (Manon) *; « Rajout de l'opinion de l'enfant et du visage dévoilé de la mère qui nous donne le choix. »* (Mandy)

Chacune de ces remarques, à des degrés divers, attire l'attention sur une modification significative du texte. L'enrichissement textuel procède non par ajouts d'informations thématiques, mais par déplacement de l'angle de vision. La focalisation interne déstabilise l'action dans ce qu'elle avait de certain dans ses motivations, ses origines et le lecteur est invité à émettre des hypothèses sur la motivation de l'acte.

En effaçant le monde intérieur de la mère au profit de celui de l'enfant, en gommant le jugement du narrateur de la première version, un espace interprétatif est créé. Le texte acquiert une force nouvelle du fait de l'indétermination d'un niveau de signification essentiel : le lecteur dispose-t-il de toutes les clés pour condamner la mère et faire d'elle un monstre infanticide ? La réécriture génère un enrichissement textuel sans passer par une surcharge descriptive ou narrative mais par l'adoption d'une autre énonciation qui présente l'avantage d'élargir la zone de questionnement du lecteur. La réécriture met en jeu une esthétique narrative de la tension, traduite par l'ambivalence axiologique de l'acte maternel : acte gratuit ? Acte contraint ? Le choix énonciatif aménage des blancs dans le matériau fictionnel, la figure maternelle se complexifie.

En rendant compte de ce redéploiement du sens, les sujets-lecteurs sollicitent un autre champ de leur univers de lecteur, celui des valeurs qui quadrillent leur lecture du monde. Une lecture plus performante consisterait alors à activer et à mettre en réseaux l'ensemble des domaines intellectifs et à les accorder aux champs correspondants mis en branle dans le texte, ce qui pourrait être traduit par le schéma suivant [122] :

[122] Notons que l'investigation intertextuelle avait sa place dans le commentaire étant donné que le récit de naissance exploite des constituants de l'épisode du roman, *Le Seigneur des porcheries* de Tristan Egolf.



Essai de schématisation des zones de lecture

La schématisation proposée tente de figurer les différentes zones d'investigation lectorale, réparties entre zones plus immédiatement activées et zones en état de veille. Elle ne reproduit pas une supposée opposition entre lecture naïve et lecture savante, entre compréhension et interprétation mais désigne des modes d'investissement du sujet lecteur qui, s'ils sont combinés, servent déjà un discours de commentaire offrant des garanties satisfaisantes de compréhension élargie d'un texte, fût-il celui d'un élève. Elle est aussi une contre-proposition à un discours métaphorisé du questionnement sur les textes littéraires qui souvent apparaît inadapté. En effet, quelle activité recouvrent les expressions telles que « *approfondir la lecture* », « *creuser la lecture du texte* » ? L'élève peut, fort de ces injonctions, mener des investigations sans profit certain, s'il ne se déplace pas, disons horizontalement, dans les différents espaces de questionnement que l'apprentissage d'une lecture critique est censé développer. Si la lecture est un « jeu », il faut inciter le lecteur à jouer dans « plusieurs cours ».

Dans cette perspective, la combinaison de l'É.I. et du métadiscours apparaît didactiquement intéressante ; elle présente l'avantage d'une situation-problème sollicitant la double qualité de l'élève, scripteur et lecteur. L'interaction écriture/lecture profite aux deux activités : l'analyse apporte des éclairages sur les processus de l'écriture, participe dans ce cadre à la construction du sujet-scripteur. Le rapprochement des deux états d'écriture atteste bien l'établissement de stratégies textuelles, l'intervention d'un narrateur qui autorise à des degrés divers l'investissement du lecteur. Dans le premier état, on retrouve la tentation de la saturation textuelle des effets tragiques comme la saturation de l'information et du jugement, au risque d'une asphyxie du récit. Par contre, dans la variante, l'acceptation d'une indétermination fictionnelle libère des zones d'implication pour le lecteur. Dans l'optique de la construction du sujet-lecteur, la pratique scripturale crée un support textuel intéressant, dans le sens où elle valorise la mise en place d'une lecture fondée sur l'expertise comparée de deux versions d'un même événement fictionnel, la mobilisation progressive des divers champs de l'univers du lecteur, l'adoption d'une posture de lecture combinant distance et implication.

3 - BROUILLON D'ECRIVAIN, ECRITURE D'INVENTION ET CERCLE DE LECTEURS

Les nouveaux programmes ont redéfini les régimes de lecture du texte littéraire. Les notions de genre et de registre, la contextualisation des œuvres dans une histoire littéraire, organisée autour des grandes scansions des mouvements esthético-culturels, se sont substituées à une étude plus formelle des textes, marquée par une application de grilles d'analyse, inspirées de plusieurs savoirs de référence (linguistique, poétique, stylistique…). Il n'est pas dans notre intention de discuter le bien fondé de ces reconfigurations de la discipline. On fera toutefois observer que, si l'on se place du côté des pratiques de classe et des apprentissages de la lecture, les bénéfices escomptés de ces réaménagements sont loin d'être assurés. La prédominance des outils, des notions sur la littérature a tendance à étouffer le texte sous une forêt de signes dont l'élève perçoit mal les enjeux. Insuffisamment préparé pour questionner ces indices et les créditer d'une signification propre à alimenter une lecture interprétative élargie à l'ensemble du texte, l'élève étiquette des savoirs et les enferme dans un fonctionnement autarcique. Qu'il ne lui soit pas donné le temps d'expérimenter un rapport plus personnel et sensible au texte au sein d'une communauté de lecteurs, est un des facteurs, nous semble-t-il, de ces dérives.

Par ailleurs, l'hégémonie du métatexte a un impact fort sur le régime des échanges au sein de la classe. En présupposant que la lecture « littéraire » ne peut être fondée en qualité que par le filtre d'un métalangage et de savoirs savants, on restreint de facto le champ de la parole de l'élève, ses initiatives pour oser un discours interprétatif. Une distribution s'opère de façon automatique : le professeur détient les clés du questionnement, du parcours interprétatif et des solutions[123]. C'est son rôle, dira-t-on ; peut-être, mais son rôle est aussi de développer les compétences métadiscursives, écrites et orales, des élèves.

[123] Dans un récent rapport de l'Inspection Générale (J. Jordy, 2004), on trouve une description de la séance de lecture analytique du texte littéraire telle qu'elle se présente, « *partout sur le territoire français ou même dans les lycées français à l'étranger*. »

Dans la continuité du dispositif précédent, nous nous sommes interrogé 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 nous semble 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 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.

On 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, authentique et non contrainte, à l'initiative des auteurs, lecteurs de leur propre texte et de ceux de leurs pairs. Parallèlement à une préoccupation attachée à la

« *Un jour d'inspection, une sorte de séance type s'impose désormais comme une norme (…) Le texte à étudier a fait l'objet d'une préparation de longueur variée. Le professeur demande ce qu'ils ont compris. À partir de cette phase, et sans que soient réellement accueillies, traitées et utilisées les réactions des lecteurs, il fait surgir trois axes d'étude qui vont structurer le commentaire composé oral qui tient lieu désormais de « lecture analytique ». Pendant la séance, il invite à des repérages multiples, tire seul une interprétation des éléments recueillis et, les yeux sur une fiche parfaitement organisée, déroule sans coup férir le mouvement de son explication. Une synthèse assurée par ses soins conclut la séance durant laquelle la classe, comme naguère, a suivi avec conscience le cours magistral du commentaire, répondant par bribes à des questions posées avec la souci manifeste de la "faire participer".* »
Une inspection n'est pas une heure ordinaire ; toute généralisation masque des exceptions, nombreuses ; la mise en mots d'une séance présentée comme prototypique n'échappe pas à une certaine forme de raideur, voire de brutalité. Et pourtant. Le malaise existe à supposer que la séance de lecture du texte littéraire décrite dans ce rapport est l'expression pédagogique de la représentation des attentes de l'institution, parmi les professeurs de français. Notre propos n'est pas d'examiner les origines d'une prétendue rigidification des pratiques ; une fois ratissés les terrains socio-historique, épistémologique, théorique, la question du *Comment* demeure, inflexible. Une didactique praxéologique suppose la prise en compte d'une triple composante, à savoir l'élaboration des savoirs, l'appropriation des savoirs, et la médiation professorale des savoirs. Les objets d'enseignement, remarque J.-F. Halté, « *ne peuvent être pensés valablement en dehors d'une pensée de l'appropriation et de l'intervention* ». (Halté, 1992, p. 20).

didactique de l'oral, nous avons cherché à intégrer une approche génétique de l'étude de l'œuvre littéraire en faisant d'un brouillon de Jules Supervielle, la base du travail[124].

Avant de procéder à l'examen de ce protocole combinant des activités de lecture, d'écriture et d'oral, il est utile de le situer par rapport aux objectifs et aux modalités d'exploitation des matériaux de genèse, tels qu'il sont exposés dans les I.O. et les manuels de seconde.

3.1. « Le travail de l'écrivain » dans les Instructions Officielles

Sans recourir littéralement aux termes de « génétique textuelle » ou de « critique génétique », il est question d'une « *réflexion sur la production et la réception des textes* » qui « *en seconde, (…) envisage le processus même de l'écriture* » (MÉN, 2001a). On sensibilise les élèves à l'écriture littéraire entendue comme production d'un travail, fruit d'une élaboration parfois complexe. Il est précisé que « *l'analyse des rapports entre sources, projets, brouillons, texte et variantes, permet de montrer que la production d'un texte est un processus singulier à l'intérieur même des règles d'un genre ou par rapport à celles-ci ; on aborde la question de l'originalité d'un style* » (*ibid.*). On situe le texte dans une histoire, dans une expérience créatrice qui est celle de l'écrivain. On envisage le rapprochement entre des états du texte, pouvant permettre une lecture comparée ou la mise en relation de la genèse de l'œuvre avec des contraintes d'écriture, liées aux genres et à leurs règles ainsi qu'au contexte littéraire de production.

La présence des avant-textes dans une pratique de lecture littéraire favoriserait l'émergence d'une représentation et d'une compréhension plus complexe et plus juste de l'objet littéraire. Pour les *Accompagnements des programmes*, il s'agit de

> « *- faire comprendre aux élèves, par l'observation d'exemples, que l'écriture exige un ensemble de démarches et ne s'élabore pas sous l'impulsion d'une inspiration soudaine, ni par l'effet d'un don réservé à quelques-uns ;*
>
> *- les rendre sensibles aux questions de style et donc à la dimension spécifique des œuvres littéraires* » (MÉN, 2001c).

[124] *Cf. Annexe 7* (p. 740 *sqq*).

En référence aux catégories de la rhétorique, les contenus d'enseignement sont répartis en trois ensembles : *« l'élaboration de la matière même d'une œuvre », « les choix qui président à la structure d'une œuvre », « les options stylistiques proprement dites »* (*ibid.*, p. 49). Ces catégories désignent des voies d'accès à la genèse d'une œuvre quand on a la possibilité de prendre appui sur des ébauches, des scénarios, des plans, des campagnes d'écriture. L'objectif est aussi de proposer des variations dans l'approche, par exemple, d'une œuvre intégrale : une étude des sources instaurera une mise en relation féconde avec l'histoire littéraire, facilitera la contextualisation de l'œuvre ou encore mettra en place la problématisation de l'étude. Il est d'ailleurs précisé que « *l'étude de l'écriture n'est pas envisagée comme une formation à la génétique textuelle en soi et ne peut guère constituer le centre d'une séquence spécifique. Elle intervient mieux comme apport au cours de diverses séquences.* » (*ibid.*).

3.2. « Le travail de l'écrivain » dans les manuels scolaires

Les manuels de seconde retiennent des parcours similaires : l'observation du brouillon d'écrivain et des différentes campagnes d'écriture ; l'exploitation d'un dossier génétique ; la transposition de pratiques d'écriture littéraire dans des activités d'écriture d'invention.

3.2.1. Les brouillons d'écrivains

Il y a tout d'abord la découverte du manuscrit, plutôt de sa reproduction, certes inévitable, qui prive le lecteur d'un rapport direct à la matérialité de l'écriture : le format de la page, la qualité du papier, le choix de l'encre… Premier contact qui favorise la découverte des gestes de l'écrivain, de ses manies à travers l'appréciation d'une graphie, de la fréquence et de la qualité de la rature, de la gestion méticuleuse ou aléatoire du brouillon[125]. Qu'il s'agisse d'un manuscrit ou d'un tapuscrit, l'élève découvre un état provisoire d'écriture, une forme inachevée en cours d'élaboration. La familiarisation avec l'avant-texte passe

[125] D. Stissi (éd.) *Français 2de*, Delagrave, Paris, 2000, p. 34, 38 et 39. Voir notamment les manuscrits de Flaubert et de Ponge dans l'ouvrage.

par l'observation de l'espace de la page, des différents modes d'intervention de l'écrivain, à moins qu'il ne s'agisse exceptionnellement d'une intervention allographe[126].

En présence d'un état provisoire, l'élève peut être amené à repérer les différentes strates rédactionnelles à l'œuvre dans un même brouillon, à distinguer les notations marginales du corps central du brouillon, à apprécier leur fonction quand il s'agit, par exemple, de notes de régie ou bien à repérer les formes variées du discours : ébauche, plan, scénario, rédaction partielle ou complète d'une scène[127].

Ce sont toutefois aux ratures, aux corrections apportées par l'écrivain que s'intéressent surtout les manuels. Plusieurs modes d'investigation sont alors envisagés. La rature est observée, soumise à commentaire à l'intérieur d'un seul brouillon. Elle est discutée dans le rapprochement de plusieurs campagnes d'écriture. Enfin, elle est commentée à partir de la mise en relation d'un brouillon ou de plusieurs brouillons avec la version définitive. Trois phases organisent l'étude :

Une phase d'observation : le brouillon est investi à partir d'un repérage des différents types de correction présents. On s'appuie sur les quatre procédures recensées habituellement : suppression, addition, substitution, déplacement[128] ;

- Une phase d'évaluation : il s'agit parfois de porter une appréciation sur les modifications apportées, un jugement qualitatif de la nouvelle proposition[129] ;

- Une phase d'analyse : quand les ratures sont motivées par une même intention de réécriture, leur rapprochement et la mise au jour de leurs similitudes vont permettre d'expliciter une démarche d'écriture de l'écrivain[130]. Les analyses des modifications intervenues au niveau du lexique, de la grammaire de phrase ou de texte, de la mise en page ou encore des éléments narratifs font émerger un ensemble d'hypothèses. Ces

---

[126] *Ibid.* p. 36, voir les corrections et les remarques de l'éditeur de Jules Verne. Avec cet exemple, on découvre que l'écrivain est soumis à certaines contraintes éditoriales qui l'obligent à tenir compte du lectorat ciblé par la maison d'éditions de ses œuvres.

[127] *Ibid.*, p. 34, un brouillon de *Madame Bovary*.

[128] Les exemples de cette activité sont nombreux ; retenons celui retenu par *Français 2de*, Delagrave, *op. cit*, p. 38. à propos d'un manuscrit de F. Ponge, «La parole étouffée sous les roses ».

[129] *Français 2nde*, Delagrave, *op. cit*, p. 41. À titre d'exemple, cette question concernant un tapuscrit de *Savannay Bay* de Marguerite Duras *« Quelle modification essentielle M. Duras a-t-elle apportée au système des temps verbaux ? En quoi ces corrections améliorent-elles le texte ? »*

[130] *Ibid*, p.41. : *« Montrez par une analyse précise que le travail de correction a permis d'épurer le texte, de le réduire, en préférant l'implicite à l'explicite. ».* Autre exemple, celui concernant les étapes successives de réécriture d'un passage de *Madame Bovary*, dans le *Français 2e*, Nathan, Paris, 2000, p. 260. : *« En quoi le travail de Flaubert obéit-il à cette double exigence : rendre la narration plus claire et en concentrer les effets ? »*

dernières servent à justifier les repentirs de l'auteur ou à rétablir un ordre chronologique à l'intérieur de campagnes d'écriture présentées dans une progression volontairement erronée[131] ou encore à commenter l'évolution du seul titre d'un poème, de la première proposition à celle finalement retenue[132].

- Une phase d'interprétation : la confrontation des différents états de l'écriture ouvre la voie à une démarche d'interprétation qui s'appuie sur des indices clairement repérables de réécriture. La rature ou toute autre forme d'intervention de l'auteur sur un état premier du texte (de l'ébauche au plan général puis détaillé, enfin au texte final comme chez Zola) vont servir de point d'ancrage à une lecture interprétative. Lorsque plusieurs campagnes d'écriture sont placées en regard dans un déroulement diachronique, il est possible de dégager les processus d'élaboration du texte mais aussi de rendre plus perceptibles certains choix d'écriture qui font sens[133].

3.2.2. Les dossiers préparatoires

La réunion d'un ensemble de documents préparatoires sert de point d'appui à la réflexion sur la mise en œuvre d'un projet, essentiellement romanesque. L'exploitation de tels dossiers s'inscrit à l'évidence dans un projet de lecture de l'œuvre intégrale.

Certains dossiers préparatoires offrent des rapprochements intéressants entre des sources de nature variée et constituent des supports utiles à l'élaboration d'un projet de lecture. Ils ont aussi pour intérêt de situer l'œuvre dans un processus, inscrit dans une durée, qui suppose différents degrés d'élaboration et de montrer que l'œuvre se construit à partir de matériaux divers : fait divers, notes documentaires exposant une réalité, constructions

---

[131] A. Pagès (éd.) *Français Lycées, Méthodes et activités littéraires,* Nathan, Paris, 2000, p. 175. Trois états d'un paragraphe de l' « *Ode inachevée à la boue* » de F. Ponge.

[132] É. Pouzalgues-Damon (éd.) *Le nouveau français, méthodes et techniques*, Nathan, Paris, 2000, p 93. Intéressante analyse sémantique du titre du poème de Francis Ponge, depuis « Le soleil en brillante posture » jusqu'au titre définitif : « Le Soleil placé en abîme ».

[133] *Français seconde*, Bertrand Lacoste, *op. cit.*, p. 173. ; une question à propos du poème de Paul Eluard « Le temps déborde » : *« Quels sens donnez-vous aux écarts constatés ? »*

R. Lancrey-Javal (éd.) *Des textes à l'œuvre, Français 2de*, Hachette, Paris, 2000, p.171-173. ; à propos de l'excipit de *Germinal : « Comparez le texte rédigé et le Deuxième plan détaillé et appréciez l'enrichissement de l'écriture : comment pouvez-vous interpréter le développement et l'organisation des métaphores filées ? Peut-on y voir une prise de position du narrateur ? »*

G.Winter (éd.) *Français seconde*, Bréal, Rosny, 2000, p. 52. ; à propos de la scène des Comices agricoles dans *Madame Bovary* : *« Qu'est-ce que le travail d'écriture a apporté selon vous à la composition du personnage de Rodolphe et à son rôle symbolique dans le roman ? »*

imaginaires…[134] Quelques manuels intègrent dans ces dossiers des discours d'auteurs commentant leur travail, faisant part de leurs interrogations ou de la démarche qui préside à leur projet[135]. Plusieurs étapes dans la création romanesque sont ainsi décrites, à des degrés divers, chacune constituant une porte d'accès au laboratoire de l'écrivain : la phase exploratoire, la phase rédactionnelle, la phase pré-éditoriale et éditoriale[136].

Parmi les manuels, il y a ceux qui privilégient la découverte progressive et organisée des sources de la création romanesque. Les documents rendent compte de l'origine et de la nature des sources qui ont joué un rôle dans la naissance du projet : inspiration historique ou anecdotique, épisode marquant de l'histoire d'une société ou fait divers[137] et posent la question de l'inspiration littéraire. D'autres documents apportent un éclairage sur le sujet et les thèmes qui forment le socle de la fiction, précisent les ambitions du discours romanesque de l'auteur[138].Une autre motivation de la sélection de ces documents réside dans le rapprochement qui peut être fait entre les informations empruntées à une réalité, consignées par l'auteur dans des notes, et leur mode d'insertion dans la fiction. Ces phénomènes de textualisation donnent matière à réflexion sur le façonnement de ces emprunts, associés à un projet fictionnel[139].

Ces dossiers exposent les étapes du projet littéraire. Sont retenus les auteurs qui progressent dans leur création selon un processus dit scénarique, qui échafaudent une architecture parfois très complète avant d'entamer la rédaction proprement dite du roman. Flaubert et Zola sont, dans ce cas de figure, les romanciers les mieux représentés. Les différents documents illustrant les phases de la création, construisent la figure de l'auteur préoccupé des questions d'organisation, de composition et d'équilibre de l'édifice

[134] D. Rincé (éd) *Français 2e*, Nathan, Paris, 2000, p. 236-237. ; le rapprochement entre une note de voyage de Flaubert et une page *d'Hérodias.* P. 241. ; l'épisode de l'évasion de Jean Valjean inspiré d'un fait divers.
[135] *Français Seconde*, Bréal, *op.cit.*, p. 54. ; Lettre de Flaubert à Louise Collet.
[136] *Ibid.*, p. 49-58; des éléments de la genèse de *Madame Bovary*, Flaubert.
[137] *Ibid.*, p. 49 ; le fait divers du couple Delamare rapporté par Maxime Du Camp dans *« Souvenirs littéraires »* .
[138] *Des textes à l'œuvre*, Hachette, p. 174, le sujet de *Germinal* défini par Zola : *«La lutte du travail et du capital, coup d'épaule donné à la société qui craque, la question la plus importante pour le XIXe siècle. La révolution par la faim. Les Maheu. »*
[128] *Français 2de*, Delagrave, *op.cit.*, p. 27 ; la comparaison entre une page du *Carnet d'enquêtes* de Zola et un extrait de *L'œuvre.*

romanesque. L'ensemble des avant-textes réunis donne la mesure, certes partielle mais tout de même éclairante, de la complexité de l'entreprise de création littéraire[140].

Enfin, un dernier type d'étude s'oriente vers les choix esthétiques des auteurs et de leur défense quand ils rencontrent la pression contrariante de l'édition et de l'idéologie dominante. Est posée la question de la censure, de la réécriture contrainte, soumise aux goûts d'une époque. Le cas de Flaubert et de son roman *Madame Bovary* illustre ce conflit moral et esthétique, les concessions ou les résistances de l'auteur en présence de l'autorité politique et judiciaire[141].

3.2.3. Les prolongements par l'écriture.

La pratique d'écriture est présente, en relation avec des objectifs de maîtrise de la langue, de procédés narratologiques et la compréhension d'enjeux esthétiques ou idéologiques de l'écriture. Certains manuels suggèrent de partir de ce qui peut constituer la source d'une É.I., élément déclencheur formant le noyau d'un récit, d'un poème. On prend appui soit sur un fait divers pour écrire une nouvelle, soit sur un mot ou une expression qui, traités anaphoriquement, forment l'ossature d'un poème. Une autre activité s'inspire d'une démarche de recherche lexicale, inspirée du travail de Francis Ponge pour créer le titre d'un poème[142].

Un autre travail consiste à reproduire les phases successives d'une écriture à programmation scénarique pour l'élaboration d'un projet rédactionnel. L'élève est invité à établir des notes documentaires, à planifier une ébauche, un scénario, à rédiger une version corrigée avant d'établir une version définitive[143].

---

[140] Deux seuls dossiers significatifs à consulter : celui de *Madame Bovary* dans le *Français Seconde*, Bréal, *op. cit.*, p. 49-58 ; et celui de *L'œuvre* dans le manuel Delagrave, Paris, 2000, p. 22-30.

[141] *Français Seconde*, Bréal, *op.cit.*, p. 54 et p. 57.

[142] *Les nouvelles pratiques du français*, Hatier, Paris, 2000, p. 15 ; *« À partir du fait divers suivant, écrivez une courte nouvelle ou proposez le plan détaillé des séquences d'un roman. »*
« À partir de l'exemple du poème du Corbeau de Poe, écrivez un texte poétique en vous inspirant de l'un des mots suivants que vous prendrez comme refrain : pourquoi pas ? Adieu, C'est dommage !, Si seulement… »
Le nouveau français Méthodes et techniques, Nathan, Paris, 2000, p. 93 ; *« sur le modèle du titre "Le Soleil placé en abîme", rédigez une liste de titres à partir du mot " fête" et des locutions suivantes : " au risque de ", " au péril de ", "à la grâce de" (…) Aboutissez à un titre inattendu qui pourrait être celui d'un roman ou d'un poème. »*

[143] *Nouvelles pratiques*, Hatier, Paris, 2000, p. 14.

Une troisième démarche d'écriture consiste à transformer une note documentaire en une forme narrative ou descriptive ou bien encore à rédiger une scène romanesque à partir de plusieurs avant-textes. La textualisation s'accompagne de l'insertion d'un point de vue spécifique dans le cas d'une description ou d'une consigne de type énonciatif par exemple[144].

La réécriture sur le mode des transpositions apparaît comme une pratique régulièrement utilisée : réécriture qui invite à des changements ou à des imitations de registre, de genre littéraires et qui relève de façon générale du pastiche ou de la parodie[145]. Une autre forme de réécriture consiste à rédiger des expansions à partir d'un texte source, en proposant des modifications qui donnent plus d'ampleur au récit[146]. Une dernière catégorie d'activité rédactionnelle s'appuie sur la connaissance des élèves des ambitions et des contraintes de l'écriture littéraire qu'ils sont amenés à exposer dans une forme épistolaire, en lieu et place de l'auteur ou de l'éditeur. Ces productions ont alors une visée nettement argumentative[147].

3.2.4. L'intégration des matériaux de genèse à la lecture des oeuvres

Les lectures comparées des états de l'écriture présentent des intérêts significatifs dans l'approche des œuvres littéraires. Intérêt tout d'abord du point de vue de la formation de

Français 2de, Delagrave, Paris, 2000, p. 24 ; *« Choisissez un monde qui vous est familier (…) et faites à votre tour l'ébauche d'un bref scénario qui se déroulera dans ce cadre. (…) À partir de l'ébauche que vous avez notée, essayez de trouver le plan du scénario que vous pourriez raconter (…) ».*

[144] *Le Nouveau français méthodes et techniques*, Nathan, *op.cit.*, p. 94; *« Rédigez, à partir du dossier documentaire de Zola, une scène dans laquelle le personnage – un artiste peintre – découvre les réactions du public devant son premier tableau exposé au Salon.*

H. Sabbah (éd.), *Littérature 2nde*, Hatier, Paris, 2000, p. 63 ; *« Utilisez les notes données ici pour exposer, de manière rédigée, la manière dont travaille un ouvrier zingueur ou un forgeron et quels outils ils utilisent. (…) »*

[145] Claude Éterstein et Adeline Lesot, *Les nouvelles pratiques du français*, Hatier, Paris, 2000, p. 15 ; *« Récrivez le même passage sous la forme d'un journal intime tenu par le personnage de Robinson. »* ou p. 16. ; *« Récrivez le récit de cette rencontre comme pourrait le faire , aujourd'hui, un journaliste « people ».* (il s'agit de la rencontre de Mme de Clèves et de M. de Nemours.)

[146] *Le Nouveau français méthodes et techniques*, Nathan, *op. cit.*, p. 93.

[147] C. Klein (éd.) *Littérature et langages*, 2de, Hachette, Paris, 2000, p. 40 ; *« Vous imaginerez la réponse de Louise Collet à Flaubert. Elle abordera, entre autres, deux problématiques avec lesquelles vous êtes désormais davantage familiarisé : celle du travail incessant sur le manuscrit et celle de l'intertextualité. »*

Français Seconde, Bréal, p 58 : *« Vous êtes le directeur de la Revue de Paris et vous justifiez, dans une lettre à Flaubert, la nécessité de recomposer le personnage de Rodolphe pour le rendre plus sympathique au lecteur. Vous imaginez la réponse de Flaubert, en respectant l'idée qu'il se fait de son travail et le ton qui est celui de ses lettres. »*

l'élève à l'observation critique, à l'analyse des textes. La confrontation de deux états d'un même texte vise à développer une éducation du regard de l'élève-lecteur, lequel est invité à prêter une attention aux signes présents dans la page, à prendre en considération les modifications opérées d'un état à un autre, à repérer les repentirs comme les avènements nouveaux, eux-mêmes peut-être menacés dans un état ultérieur. On cherche à rendre l'élève attentif à la valeur du signifiant et à l'élaboration du texte, à l'introduction d'un syntagme nouveau, aux jeux de substitution ou de déplacement des énoncés textuels qui engagent alors l'expression de nouvelles hypothèses de lecture.

L'étude des avant-textes, en relation avec le projet de la lecture de l'œuvre intégrale, a ensuite l'avantage de multiplier les possibilités de mise en contexte du texte littéraire. Les documents préparatoires peuvent faciliter la compréhension de l'œuvre par un ensemble de contextualisations d'ordre biographique, historique, esthétique, idéologique… Leurs lectures sont un moyen de mobiliser l'histoire littéraire dans une perspective heuristique, de la sortir de son arrière-plan trop souvent ornemental.

La fréquentation des dossiers génétiques encourage la mise en œuvre de pratiques d'écriture qui relèvent de l'invention : rédaction de poèmes, nouvelles ou lettres. Bien sûr, l'idée est de placer l'élève dans une situation de travail pour laquelle la notion de processus intervient. Qu'il s'agisse d'une élaboration par étapes qui distingue clairement les différentes phases rédactionnelles ou que le premier état d'une écriture fasse l'objet de réécritures successives, l'objectif de l'écriture se déplace. Le texte produit ne figure plus comme le seul élément d'évaluation.

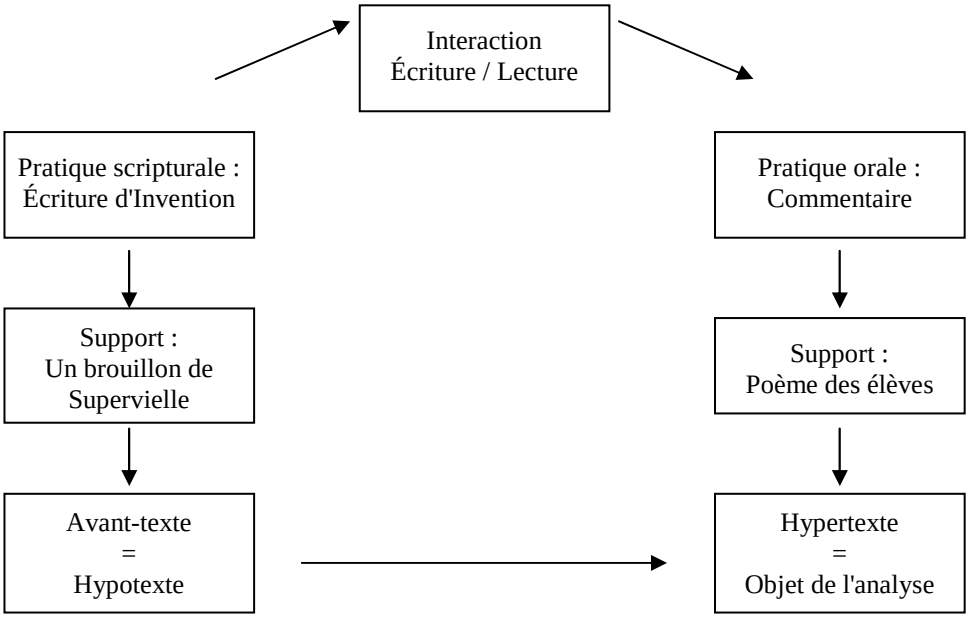
Pourtant, alors que la réécriture est au cœur des processus de génération du texte littéraire, on constate curieusement une quasi-absence de ce type d'activités dans les manuels. La réécriture ne concerne pas la production de l'élève. Dans ces ouvrages, l'écrit occupe très majoritairement le temps du réinvestissement, comme ultime (et souvent facultative) étape d'étude. Il remplit souvent une fonction ludique ou évaluative. Il n'apparaît pas comme pouvant servir d'élément d'approche et de découverte des pratiques d'écriture, pas plus qu'il n'accompagne les phases d'analyse des documents génétiques.

3.3. La pratique du commentaire par un cercle de lecteurs

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 selon nous 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, imparfaite de l'état final. En réservant pour une étape ultérieure l'analyse du poème édité, nous souhaitons mettre l'élève en présence du seul brouillon, afin d'inscrire le commentaire dans un intervalle des possibles du texte.

3.3.1. Présentation du dispositif didactique

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

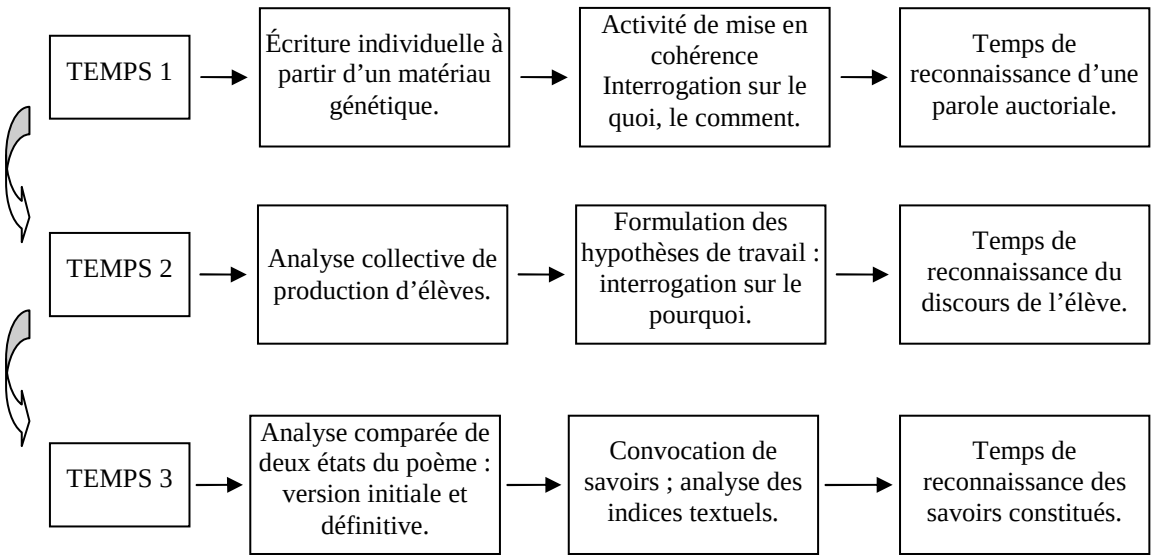


De l'écrit palimpseste à son commentaire

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 » [148] 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 dans une R.e.S.

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

[148] Le poème figure dans le recueil *Le corps tragique*, 1959, Paris, Gallimard. Michel Collot étudie la genèse du poème dans *La matière-émotion*, (1997), pp. 151-154 et dans un article de la revue *Genesis* (1995).

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 nous verrons 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 commentative 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.

3.3.2. L'écriture d'un poème palimpseste

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

Nous faisons figurer dès à présent l'écrit-palimpseste produit par une élève de Première littéraire, Élodie, et dont le commentaire développé au sein du cercle des lecteurs fait 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

3.3.3. Analyse d'une pratique orale du commentaire

A 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 intéressante[149]. 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.

[149] 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.*** » (Nous soulignons). (1973/1994, p. 1496.)

3.3.3.1. "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 « voila qu'il faut que j'intervienne je crains qu'à la moindre indolence je sombre à nouveau » il est qu'en 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 qu'en 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*

(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 parait 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) E*lsa *: 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. Pour apprendre grâce à la parole, « *il ne suffit pas de dire (…) qu'il faut être attentif aux réactions des élèves* », comme le rappelle R. Michel (1998, p. 74). « *En effet, on en reste au niveau 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*. »

En mettant l'accent sur la genèse d'une lecture interprétative, désignée par l'expression de « *brouillon de lecture* » par rapprochement avec les phénomènes processuels d'émergence que l'on rencontre dans la genèse des productions écrites[150], on tente de dégager l'analyse littéraire orale de l'influence du commentaire écrit, de l'imposition d'un

[150] C'est bien entendu la proximité avec les caractères du brouillon écrit qui nous 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.

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 (E. Nonnon, 1998).

3.3.3.2. "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. Nous attirons l'attention sur une forme particulière du discours dont l'efficacité pédagogique s'est rapidement imposée. À plusieurs reprises, nous nous contentons de faire écho à la parole de l'élève en 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 nous positionner comme l'interlocuteur exclusif et de ce fait de ne pas installer l'élève dans une position d'attente. Mais ces interventions minimes 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 l'enseignant 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.

3.3.3.3. "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 ? Nous dirions plutôt qu'elle institue un temps de commentaire au cours duquel peut s'exercer une sociabilité des lectures et se développer une attitude commentative 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 nous, 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.

CONCLUSION

D’une donnée qui n’est que suggérée par les textes officiels, l’idée de réécriture, nous avons pris le parti d’en faire un élément central dans l’exercice de l’É.I. Perçu initialement dans ses dimensions ordinaires de correction et d’amélioration des écrits, le champ d’action de la réécriture s’est progressivement élargi, à mesure que les dispositifs d’écriture et les écrits d’invention produits par les élèves ont mis en évidence les potentialités didactiques du retour sur un état textuel. Le rapprochement entre la réécriture et l’enseignement de la littérature s’est avéré fécond quand nous avons pris la mesure du profit didactique qu’il y avait à penser l’idée du « retour », non comme un mouvement régressif mais comme un mouvement projectif, dynamique et exploratoire. Si l’on s’en tient à ce socle conceptuel, il va de soi que la mise en œuvre de la R.e.S. présente un fort caractère évolutif et modulable, à l’opposé d’une perception de la séquence d’enseignement, comparable à un système fermé, invariable et reproductible à l’identique.

Nous nous sommes employé à montrer que l’entrée par la réécriture ne vise pas uniquement la satisfaction des objectifs alloués à l’É.I. (permettre aux élèves de poursuivre l’apprentissage de la maîtrise de l’expression écrite, de s’approprier et de réinvestir des connaissances, de développer les facultés d’invention et d’imagination (2001c, p. 89)). Elle provoque des aménagements conséquents, au plan de la conception d’un enseignement de la littérature organisé en séquence, repositionne les objets d’enseignement les uns vis-à-vis des autres et crée de nouvelles synergies. La partie la plus visible d’une approche renouvelée de l’enseignement littéraire réside sans doute dans le rééquilibrage des activités de lecture et d’écriture, dans l’instauration d’une dialectique

lecture/écriture différente, où le texte d'auteur ne figure pas uniquement comme modèle et où le texte de l'élève ne s'inscrit pas exclusivement dans une démarche d'imitation. La visibilité plus grande de l'écrit d'invention est aussi une manière de renforcer sa légitimité vis-à-vis des pratiques courantes de fréquentation du texte littéraire, dominée par l'exercice de la lecture analytique dont il faut bien reconnaître que la routinisation produit souvent un effet contraire à celui recherché, comme le soulignent, entre autres, M. Baudelot et M. Cartier (1998) :

> *« En prenant des distances aussi grandes avec cette forme universelle d'appropriation des livres que constitue la lecture ordinaire, l'enseignement de la littérature au lycée contribue paradoxalement à éloigner du livre tout court des fractions croissantes de la jeunesse d'aujourd'hui, qui n'ont plus rien à voir avec les héritiers d'hier »* (p. 41-43).

La distance critique, menacée par le formalisme et la perte de vue des contenus humains qui font aussi la substance de la lecture, mérite, en effet, d'être corrigée par une approche plus empathique, plus participative qui n'exclut pas, cependant, une appréhension ambitieuse des objets et des savoirs littéraires.

La multiplication des situations de réécriture, proposées à des classes différentes pendant quatre années scolaires (2001-2005), une modélisation progressive, soutenue par un étayage théorique de la génétique textuelle et des processus de l'écriture et de son apprentissage, nous autorisent, aujourd'hui, à lever certains préjugés, certaines représentations de la pratique scripturale au lycée qui, selon nous, restreignent son champ d'action et son pouvoir de formation. L'acte de réécrire un texte, l'engagement sur la durée dans un projet scriptural sont, non seulement à la portée d'élèves lycéens (indifféremment de Seconde générale, de Première scientifique, littéraire ou technologique), mais sont aussi des facteurs d'implication et de compréhension vis-à-vis d'une commande scolaire à laquelle les élèves n'attachent, d'ordinaire, d'autre signification que celle de les préparer à l'examen terminal. L' « effet de fascination » qu'exerce le premier jet, le jugement souvent définitif de la « *non-mutabilité du texte* » (Jorro, 2004, p. 150) se trouvent amoindris, dès lors que plusieurs conditions sont réunies.

La notion de variation (générique, sémantique, énonciative) met en avant un mode exploratoire des possibles du texte. Elle suspend l'idée (illusoire et pédagogiquement invalide) d'une perfection finale de l'écrit d'invention et ne soumet pas la réécriture à un impératif d'amélioration systématique. Elle constitue une voie féconde pour développer le

savoir-écrire d'apprentis-scripteurs, souvent convaincus de leur faible disposition à manipuler la langue et à investir un territoire dont ils se disent exclus. Enfin, le recours à la notion de variation est un moyen pertinent pour assurer une cohésion des apprentissages et arbitrer les équilibres souvent problématiques des composantes langue/littérature de la discipline.

La programmation de la réécriture se formule moins en termes linguistiques, en procédures formelles de mise en conformité du texte, qu'en termes d'intention de communication ou de résolution de situations-problèmes, affectant l'expression de contenus. La seule maîtrise formelle de l'écrit, le bon emploi de procédés narratologiques ou l'obsession de la conformité générique ne peuvent constituer l'horizon du projet d'écriture. S'en remettre à ces finalités est, certainement, le meilleur moyen de réduire la portée de l'écriture comme objet de symbolisation et lieu d'une construction identitaire, de transformer un processus en un applicationnisme démobilisateur et sans enjeu, et donc de reproduire les dérives qu'on stigmatise souvent au sujet de la lecture, ainsi que le relève T. Todorov :

> *« (o)n trouve aujourd'hui à l'école une attitude purement mécanique envers les textes, qui atrophie la littérature et, du même coup, l'enseignement littéraire. Plutôt que les œuvres, les enfants apprennent les figures de rhétorique, les différents points de vue que l'on peut adopter dans un récit, telle ou telle forme poétique. Or ces notions ne sont intéressantes qu'en tant qu'outil, en vue d'accéder au sens. L'essentiel est ailleurs (…). Les moyens ne doivent pas occulter la fin. Savoir distinguer la focalisation interne de la focalisation externe, la métaphore de la métonymie, n'est pas un but en soi. »* (2002, pp. 130-131).

La tentation du technicisme, qu'on déplore dans les pratiques de lecture, n'épargne pas l'exercice de l'É.I.. On dote le scripteur d'outils mis au jour dans les lectures ou dispensés de façon magistrale, on admet qu'une transposition dans l'ordre de l'écrit est non seulement automatique mais est, de surcroît, un vecteur d'aplanissement des obstacles rencontrés dans l'opération de mise en texte. Nous pensons, au contraire, que ces techniques d'écriture peuvent survenir dans le processus de l'écriture, au moment de la production d'une variante, en tant qu'auxiliaires pour accéder à une autre manière de dire. Dire autrement implique la mobilisation de situations-problèmes, élaborées à partir de problématiques littéraires que l'étude des textes d'auteur fait émerger. Sans la perspective de la résolution de problèmes d'écriture, en prise directe avec la lecture des œuvres, le processus de transformation ou de perfectionnement demeure borné par des préoccupations formelles et correctives. À la question « pour quoi réécrit-on ? », il faut

être capable de répondre en termes de projet d'écriture qui permette à l'élève de se représenter le parcours scriptural qu'il construit. Intégrer des savoirs littéraires, développer des compétences linguistiques, synonymes de variations de la langue en emploi, supposent une réévaluation des connaissances antérieures, une procédure écrite d'émergence des représentations et des stéréotypes d'écriture et un accès progressif, problématisé à la compréhension des liens qui se tissent entre un imaginaire, un matériau de fiction et les modes possibles de représentation sémiotisée.

L'approche théorique et didactique doit être pensée dans un contexte d'apprentissage, chacun exerçant inévitablement des influences sur l'autre. C'est ainsi qu'un projet d'écriture est défini et décrit autant par ses paramètres internes aux processus scripturaux qu'externes et liés aux situations d'enseignement/apprentissage. En dehors du fait que la R.e.S. sollicite différemment les interactions lecture/écriture, il importe aussi, dans une perspective socio-constructiviste des apprentissages, de prendre en considération les situations d'échange que peuvent générer l'É.I. et sa réécriture. L'ouverture de la pratique scripturale, trop souvent vécue de façon solitaire, à des phases de négociation et d'évaluation des productions entre pairs, à des recherches collectives, en vue d'une remédiation ou de l'adoption de nouvelles procédures, pouvant enclencher l'établissement d'une variante, constitue une source de reconnaissance de l'écrit et un moteur supplémentaire dans l'implication du scripteur. Par la présence d'un projet scriptural étendu à la durée d'une séquence d'étude, une communauté de scripteurs en classe de lycée peut se constituer. L'écrit peut devenir un objet autour duquel on discute, que l'on soumet à d'autres lecteurs et non plus exclusivement à l'enseignant. Livrer ses écrits à l'autre, c'est entrer dans un processus de reconnaissance de sa propre écriture, c'est prendre possession de cet objet-texte, s'en reconnaître l'auteur, quand la pratique scolaire ne donne, d'ordinaire, pas plus de valeur à la production de l'élève que celle d'être un produit d'évaluation.

En expérimentant des possibilités de rencontre entre l'É.I. et la réécriture, nous nous sommes efforcé de démontrer que la compétence du savoir-écrire se développe dans un processus. Ce dernier est toujours l'objet de tensions, qu'elles soient d'ordre cognitif, linguistique, littéraire ou psycho-affectif. Tenter de les résoudre n'est pas une tâche qui relève de la seule responsabilité de l'élève. La R.e.S. implique la mise en place d'une

écriture accompagnée, la plupart du temps, inexistante au lycée. Ceci constitue un pôle de réflexion important, auquel notre thèse apporte une contribution qu'il serait utile de consolider, dans la mesure où nous considérons que la modélisation que nous proposons peut constituer un outil de formation à l'adresse des professeurs stagiaires ou titulaires.

Dans ce domaine de la formation professionnelle, au niveau du second degré, les lacunes sont patentes. L'absence d'une formation universitaire aux pratiques de l'écriture créative, la faiblesse du nombre de stages en formation continue, consacrée à l'É.I. et à la didactique de l'écriture de façon plus générale, la pression de plus en plus forte des prescriptions officielles, enfin la primauté de la lecture sur l'écriture expliquent en partie une perception de l'écriture scolaire qui évolue peu : persistance de représentations discutables sur son enseignement et le recours à des modes d'évaluation réglés sur les épreuves terminales du baccalauréat.

Fruit d'une recherche-action qui se sera déroulée sur plusieurs années, cette thèse n'aura eu d'autre ambition que de comprendre les difficultés des élèves et de suggérer des gestes professionnels susceptibles d'y remédier.

BIBLIOGRAPHIE

PUBLICATIONS OFFICIELLES, TEXTES DOCUMENTAIRES.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN, 1999). *Bulletin Officiel*, HS n°6 du 12 août 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN, 2000). *Bulletin Officiel*, HS n°6 du 31 août 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN, 2001a). *Bulletin Officiel*, n°28 du 12 juillet 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN, 2001b). *Bulletin Officiel*, n°26 du 28 juin 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN, 2001c). *Accompagnements des programmes de français. Classes de seconde et de première.* Paris : CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN, 2005 – rééd.). *Enseigner au collège, Français, Programmes et Accompagnement*. Paris : CNDP.

MANUELS SCOLAIRES.

AVIERINOS, M., LABOURET, D. et PRAT, M.-H. (Éds.) (2000). *Français Seconde.* Paris : Bordas.

BIGEARD, J.-M. (Éd.) (2005). *Littérature 1re*. Paris : Magnard.

CARPENTIER, L. (Éd.) (2005). *Littérature 1ère* : *Lettres & Langue.* Paris : Hachette.

CASTEX P.-G. & SURER P. (1966). *Manuel des études littéraires françaises*. Paris : Hachette.

ETERSTEIN, C. & LESOT, A. (Éds.) (2000). *Les nouvelles pratiques du français*. Paris : Hatier.

JORDY, J. (Éd.) (2000). *Français Seconde*. Paris : Bertrand Lacoste.

KLEIN, C. (Éd.) (2000). *Littérature et langages* 2de. Paris : Hachette.

LANCREY-JAVAL, R. (Éd.) (2000). *Des textes à l'œuvre, Français 2de*, Paris : Hachette

PAGES, A. (Éd.) (2000). *Français Lycées, Méthodes et activités littéraires.* Paris : Nathan.

POUZALGUES-DAMON, É. & *al.* (Éd.) (2000). *Le nouveau français, méthodes et techniques*. Paris : Nathan.

RINCE, D. (Éd.) (2000). *Français Littérature 2e*. Paris : Nathan.

SABBAH, H. (Éd.) (2000). *Littérature 2nde*. Paris : Hatier.

SABBAH, H. (Éd.) (2005). *Littérature 1re*. *Paris :* Hatier.

STISSI, D. (Éd.) (2000). *Français 2de*. Paris : Delagrave.

WINTER, G. (Éd.) (2000). *Français seconde*. Rosny-sous-Bois : Bréal.

DICTIONNAIRES :

REY, A. (Éd.) (2001) (2è éd.). *Le grand Robert de la langue française* (6 vol.). Paris : Dictionnaires Le Robert.

REY, A. (Éd.) (1994) (2è éd.). *Dictionnaire historique de la langue française* (2 vol.). Paris : Dictionnaires Le Robert.

ŒUVRES LITTERAIRES :

ANOUILH, J. (1962). *Fables.* Paris : La Table ronde.

BALZAC (de), H. (1835/1998). *Le Père Goriot.* Paris : Pocket classiques.

BEHM, M. (1999). *Tout un roman,* (trad : G. de Chergé). Paris : Rivages/Noir.

CAGNATI, I. (1976). *Génie la folle*. Paris : Gallimard.

DESMARES, E. (1831). *Les métamorphoses du jour ou La Fontaine en 1831*. Paris : Delaunay.

EGOLF, T. (1998). *Le seigneur des porcheries, Le temps venu de tuer le veau gras et d'armer les justes,* (trad : R. Lambrechts). Paris : Gallimard.

ESOPE, (2003). *Fables*, traduites, présentées et commentées par J. Lacarrière. Paris : Albin Michel.

FLAUBERT, G. (1857/1972). *Madame Bovary*. Paris : Le Livre de Poche.

FROBENIUS, N. (1998). *Le valet de Sade,* (trad : V. Fournier). Arles : Actes Sud.

GERMAIN, S. (2004). *Chanson des mal-aimants*. Paris : Gallimard.

GIDE, A. (1955/1976). *Si le grain ne meurt.* Paris : Gallimard Folio.

HELLENS, F. (1926/1987). *Le naïf*. Bruxelles : Labor.

JACOB, M. (1945/1967). *Le cornet à dés*. Paris : Gallimard.

LA FONTAINE (de), J. (1668/1989). *Fables.* Paris : Presses Pocket.

LEIRIS, M. (1939/1973). *L'âge d'homme.* Paris : Gallimard Folio.

MAURIAC, F. (1951/1977). *Le Sagouin*. Paris : Presses Pocket.

ORSENNA, É. (2002). *Portrait d'un homme heureux, André Le Nôtre 1613-1700*. Paris : Gallimard Folio.

QUENEAU, R. (1973). *Oulipo, la littérature potentielle*. Paris : Gallimard.

Recueil de pièces curieuses et nouvelles (1694). La Haye : A. Moetjens.

ROUSSEAU, J.-J. (1782/1998). *Les Confessions.* Paris : Gallimard Folio.

SARRAUTE, N. (1983/1993). *Enfance*. Paris : Gallimard Folio.

SARTRE, J.-P. (1964/1972). *Les mots.* Paris : Gallimard Folio.

SUPERVIELLE, J. (1959/1996). *Le Corps tragique*. Paris : Gallimard, La Pléiade.

SÜSKIND, P. (1985/1989). *Le Parfum* (trad : B. Lortholary). Paris : Le Livre de Poche.

VALLES, J. (1881/2000). *L'enfant.* Paris : Gallimard Folio.

OUVRAGES ET ARTICLES :

ABOLGASSEMI, M. (2001). *L'écriture d'invention, écrire pour lire, lire pour écrire*. Rennes : CRDP Bretagne.

ADAM, J.-M. (1984/1999b). *Le récit*. Paris : PUF.

ADAM, J.-M., PETITJEAN, A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris : Nathan.

ADAM, J.-M. (1992/2001). *Les textes, types et prototypes*. Paris : Nathan.

ADAM, J.-M. (1994/1999). *Le texte narratif*. Paris : Nathan.

ADAM, J.-M. (1997). *Le style dans la langue.* Lausanne : Delachaux et Niestlé.

ADAM, J.-M. (1999a). *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

ADAM, J.-M., LUGRIN, G. (2000). « Variations des ancrages énonciatifs et fictionalisation d'une anecdote d'Albert Camus », *Langue française*, n°128, Paris, Larousse, pp. 96-112.

ALBALAT, A. (1903/1991). *Le Travail du style enseigné par les corrections des grands écrivains*. Paris : Colin.

ALLARDI, J.-B., FOURNIER, J.-M. (2000). « L'évaluation des écrits au collège : un exercice normé, la rédaction », In J. COLOMB & J.-L. MARTINAND (Éds.), *Éléments pour une didactique comparée : Langue écrite, graphismes et construction des savoirs*, pp. 43-60. Paris : INRP.

AMOSSY, R., ROSEN, E. (1982). *Les discours du cliché*. Paris : Société d'édition d'enseignement supérieur.

AMOSSY, R. (1991). *Les idées reçues, sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan.

AMOSSY, R., HERSCHBERG PIERROT, A. (1997). *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris : Nathan.

ARMAND, A. (1999). « La notion de séquence », *École des lettres second cycle*, n° spécial 7, Paris, L'école des loisirs, pp. 77-85.

ARMAND, A. (2004). « Un pari sur la réécriture au CAP », *Le Français aujourd'hui*, n°144, Paris, AFEF, pp. 69-72.

ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

AUTHIER-REVUZ, J., GRÉSILLON, A. (2004). « La réécriture. Questions théoriques. Interview croisée de J. Authier-Revuz et A. Grésillon », *Le Français aujourd'hui*, n°144, Paris, AFEF, pp. 9-17.

BACONNET, M. (1999-2000). « Regard sur la situation actuelle », *École des lettres second cycle*, n° spécial 7, Paris, L'école des loisirs, pp. 7-15.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BAPTISTE, L. (2005). « Apprendre à écrire à l'école primaire : le retour de l'imitation », *Le Français aujourd'hui*, n°148, Paris, AFEF, pp. 103-108.

BARONI, R. (2004). « La valeur littéraire du suspense », *A contrario, 2*(1), Lausanne, Antipodes, pp. 27-43.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (Éd.) (1996/1999). *Vers une didactique de l'écriture*. Bruxelles : De Boeck.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2002). « Le rapport à l'écriture, une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques*, n°113-114, Metz, CRESEF, pp. 29-40.

BARTHES, R. (1966). « Introduction à l'analyse structurale du récit », *Communications*, n°8,

pp. 1-27.

BARTHES, R. (1973/1994). *Le plaisir du texte*. (Oeuvres complètes, tome 2). Paris : Seuil.

BARTHES, R. (2003). *La préparation du roman I et II, Cours et séminaires au Collège de France (1978-1979 et 1979-1980)*. Paris : Seuil, Imec.

BAUDELOT, C., CARTIER, M. (1998). « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°123, pp. 25-44.

BAUDELOT, C., CARTIER, M., DETREZ, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent…*. Paris : Seuil.

BAUTIER, É., CHARLOT, B., ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

BAUTIER, É., ROCHEX, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens". Démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.

BELLEMIN-NOËL, J. (1972). *Le texte et l'avant-texte*. Paris : Larousse.

BELLEMIN-NOËL, J. (1982). « Avant-texte et lecture psychanalytique », In L. HAY & P. NAGY (Éds), *Avant-texte, texte, après-texte*, Actes du colloque international de textologie, Matrafüred (Hongrie), 13-16 oct 1978, pp. 161-165.

BENVÉNISTE. (1966). « Les relations de temps dans le verbe français », In *Problèmes de linguistique générale*, pp. 237-250. Paris : Gallimard.

BESSONNAT, D. (2000a). « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques*, n°105-106, Metz, CRESEF, pp. 5-22.

BESSONNAT, D. (2000b, juin). « Une année de réécriture en troisième », *Pratiques*, Metz, CRESEF, pp. 83-110.

BIASI (de), P.-M. (1999). « Flaubert, la genèse d'un incipit. Écrire la première phrase de *La légende de saint Julien l'Hospitalier* », *Équinoxe*, Kyoto, Rinsen-Book Co, n°16, pp. 68-81.

BIASI (de), P.-M. (2000). *La génétique des textes*. Paris : Nathan.

BIASI (de), P.-M. (2001). « Mille et une ratures », In M.-O. GERMAIN & D. THIBAULT (Éds), *Brouillons d'écrivains*, pp. 145-150. Paris : BnF.

BIASI (de), P.-M. (2002). « Critique génétique », *Encyclopædia Universalis (Cédérom)*.

BIASI (de), P.-M., HERSCHBERG PIERROT, A., NEEFS, J. (2002). "Ajout et genèse", In J. AUTHIER-REVUZ & M.-C. LALA, *Figures d'ajout, phrase, texte, écriture*, pp. 29-48. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

BILOUS, D. & N. (1990). « La Manière deux, (*Pour une didactique du pastiche*) », In C. ORIOL-BOYER, (Éd.), *La réécriture*, pp. 125-140. Grenoble : Ceditel.

BISHOP, M.-F. (2005). « Texte libre et écriture d'invention, quel rapport ? », *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°127-128, pp. 143-153.

BON, F. (2000). *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard.

BORDAS, É. (1997). *Balzac, discours et détours. Pour une stylistique de l'énonciation romanesque*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

BORÉ, C. (2000). « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques*, n°105-106, Metz, CRESEF, pp. 23-49.

BOUILLAGUET, A. (1996). *L'Écriture imitative. Pastiche, Parodie, Collage*. Paris : Nathan.

BOURQUE, G. (1992). « L'articulation lecture/écriture », In M. LEBRUN & C. PRÉFONTAINE (Éds.), *La lecture et l'écriture*, pp. 19-29. Montréal : Éditions Logiques.

BRASSART, D.-G. (1989). « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite », *Recherches*, n°11, Lille, ARDPF, pp. 79-114.

BRASSART, D.-G. (2005). « Le beau souci de la preuve », In Y. REUTER (Éd.), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, pp. 121-140. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

BRÉMOND, C. (1966). « La logique des possibles narratifs », *Communications*, n°8, pp. 60-76.

BREYER, V. (2002). « Quelle écriture d'invention ? », In V. VANIER (Éd.), *Aventures d'écriture. Pratiques d'ateliers : un nouveau rapport à l'écriture*, pp. 123-133. Paris : Adapt Éditions.

BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (1998, 2è éd.). « Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective », In Y. REUTER (Éd.), *Les interactions lecture-écriture, actes du colloque Théodile-Crel (Lille, nov. 1993)*, pp. 371-404. Bern : Peter Lang.

BRUNEL, P. (1996). « La fable est-elle une forme simple ? », *Revue de littérature comparée*, (Numéro spécial), Paris, Didier/Klincksieck, pp. 9-19.

BRUNER, J. S. (1983). *Le Développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.

BUCHETON, D. (1995). *Écritures, Réécritures : récits d'adolescents*. Bern : Peter Lang.

BUCHETON, D. (1996). « L'épaississement du texte par la réécriture », In J. DAVID & S. PLANE (Éds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, pp. 159-184. Paris : PUF.

BUCHETON, D. (Éd.) (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP de Versailles.

BUCHETON, D. (2000). « Table-ronde sur la réécriture. Réécrire ou penser à nouveau son texte », *Pratiques*, 105-106, Metz, CRESEF, pp. 203-212.

BUCHETON, D., CHABANNE, J.-C. (Éds.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.

CALAME-GIPPET, F. (2005). « Découvrir l'activité métalinguistique avec l'écriture d'invention : quelles tâches ? quels dispositifs ? », *Pratiques*, n°127-128, Metz, CRESEF, pp. 97-112.

CANVAT, K. (1998, 2è éd.). « La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture », In Y. REUTER (Éd.), *Les interactions lecture-écriture, actes du colloque Théodile-Crel (Lille, nov. 1993)*, pp. 263-282. Bern : Peter Lang.

CANVAT, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

CANVAT, K. (2003). « L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? État des lieux et perspectives », *Pratiques*, n°117-118, Metz, CRESEF, pp. 171-180.

CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2001). « La phrase au lycée : enjeux didactiques », *Le Français aujourd'hui*, n°135, Paris, AFEF, pp. 52-63.

CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2002). « Pour une culture grammaticale au lycée », *Le Français aujourd'hui*, n°141, Paris, AFEF, pp. 67-72.

CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

CHARLES, M. (1985). *L'Arbre et la Source*. Paris : Seuil.

CHAROLLES, M. (1984). « Usages scientifiques et didactiques de l'imitation », *Pratiques*, n°42, Metz, CRESEF, pp. 99-111.

CHAROLLES, M. (1988). « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences », *Pratiques*, n°57, Metz, CRESEF, pp. 3-13.

CHAROLLES, M., HALTÉ, J.-F., MASSERON, C., PETITJEAN, A. (Éds.) (1989). *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université.

CHELARD-MANDROUX, I., TAUVERON, A.-M. (1998). *Enseigner la lecture de l'œuvre*

littéraire au lycée. Paris : Armand Colin.

CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire, une approche historique*. Paris : Belin.

CHEVALLARD, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

CHISS, J.-L., DAVID, J. (1999). « Des relations entre langue et littérature », *Le Français aujourd'hui*, hors série « Lecteurs, littératures, enseignement », Paris, AFEF, pp. 40-55.

CLANCHÉ, P. (1976). *Le texte libre, écriture des enfants*. Paris : François Maspéro.

COLLOT, M. (1993). « Écritures et réparation dans l'œuvre de Supervielle », *Littérature*, n°90, Paris, Larousse, pp. 38-47.

COLLOT, M. (1995). « Variantes et ambivalence dans la poésie de Jules Supervielle », *Genesis*, n°8, Paris, J.-M. Place, pp. 73-90.

COLLOT, M. (1997). *La matière-émotion*. Paris : PUF.

COMBE, D. (1992). *Les genres littéraires*. Paris : Hachette.

CROQUETTE, B. (1996). « Les héros de l'épopée à l'aune de la fable : La Fontaine et Homère », *Revue de littérature comparée*, n°4, Paris, Didier/Klincksieck, pp. 469-473.

CULIOLI, A. (1968). « La formalisation en linguistique », *Les Cahiers pour l'Analyse*, n°9, Paris, ENS, pp. 106-117.

CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris : Ophrys.

DANDREY, P. (1988). « Quelques mots-clefs de l'écriture des fables : les "confidences" de La Fontaine dans deux apologues du livre XII (fables 5 et 9) », *Cahiers de Littérature du XVIIème siècle*, n°10, Toulouse, UTM, pp. 239-261.

DANDREY, P. (1996). « La fable de La Fontaine : la fabrique d'une "forme-sens" », *L'Information littéraire*, n°5, Paris, Société d'édition les Belles lettres, pp. 3-9.

DAUNAY, B. (1999). « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », *Recherches*, n°30, Lille, ARDPF, pp. 29-59.

DAUNAY, B. (2002a). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.

DAUNAY, B. (2002b). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern : Peter Lang.

DAUNAY, B. (2003a). « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », *Recherches*, n°39, Lille, ARDPF, pp. 38-68.

DAUNAY, B. (2003b). « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations », *Enjeux*, n°57, Namur, CEDOCEF, pp. 9-24.

DAUNAY, B. (2004a). « Traces d'apprentissage : que reste-t-il d'une séquence didactique ? », *Recherches*, n°41, Lille, ARDPF, pp. 141-170.

DAUNAY, B. (2004b). « Apprentissage du discours indirect libre et écriture d'invention », *Pratiques*, n°123-124, Metz, CRESEF, pp. 213-241.

DAUNAY, B. (2004c). « 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*, pp. 233-243. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

DAUNAY, B. (2004d). « Réécriture et paraphrase, contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire », *Le Français aujourd'hui*, n°144, Paris, AFEF, pp. 25-32.

DAUNAY, B. (2005). « Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention », *Pratiques*, n°127-128, Metz, CRESEF, pp. 17-30.

DAVID, J. (1994). « La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique », *Repères*, n°10, Lyon, INRP, pp. 3-11.

DAVID, J., PLANE, S. (Éds.) (1996). *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF.

DEBRAY-GENETTE, R. (1979). *Métamorphoses du récit, Autour de Flaubert*. Paris : Seuil.

DEBRAY-GENETTE, R. (1982).« Génétique et théories littéraires, Présentation », In L. Hay & P. Nagy (Éds.), *Avant-texte, texte, après-texte*, Actes du colloque international de textologie, Matrafüred (Hongrie), 13-16 oct 1978, pp. 167-170.

DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A., PENLOUP, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1994). « Métacommuniquer pour réécrire : une activité étayante ? », *Repères*, n°9, Lyon, INRP, pp. 163-176.

DELCAMBRE, I. (1989). « L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ? », *Pratiques*, n°63, Metz, CRESEF, pp. 13-36.

DELCAMBRE, I. (1990). « De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage », *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°68, pp. 69-88.

DELCAMBRE, I. (1996). « Construire une séquence didactique autour d'un problème d'écriture : l'exemplification », *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°92, pp. 57-82.

DELCAMBRE, I. (1997). « Enquête autour d'un objet didactique : la notion de circuit argumentatif », *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°96, pp. 63-80.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1997). *Mille plateaux*. Paris: Minuit.

DEL LUNGO, A. (2003a). « Pour une poétique de l'incipit », *Poétique*, n°94, Paris, Seuil, pp. 131-152.

DEL LUNGO, A. (2003b). *L'incipit romanesque*. Paris : Seuil.

DENIZOT, N., LAPARRA, M., MAQUAIRE, M., NONNON, É. (2000). « Table ronde : l'oral au lycée », *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°107-108, pp. 229-242.

DENIZOT, N. (2003). « Expérimenter le rôle de l'écriture d'invention dans l'apprentissage du discours indirect libre », *Recherches*, n°39, Lille, ARDPF, pp. 97-126.

DENIZOT, N. (2005). « L'écriture d'invention au lycée : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ? », *Pratiques*, n°127-128, Metz, CRESEF, pp. 31-44.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF.

DOQUET-LACOSTE, C. (2003). *Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2, année 1995-96.*, Thèse de Doctorat de Sciences du langage, Université de Paris III.

DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (Éds.) (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

DUFAYS, J.-L. (1999). « Stéréotype et apprentissage de l'écriture », *Le Français aujourd'hui*, n°127, Paris, AFEF, pp. 44-51.

DUFAYS, J.-L., MAINGAIN, S. (2001). « Propositions pour un modèle variationniste des compétences rédactionnelles », *Enjeux*, n°50, Namur, CEDOCEF, pp. 11-23.

DUFAYS, J.-L., KERVYN, B. (2003). « Quels usages du stéréotype dans l'écriture au secondaire ? », *Pratiques*, n°117-118, Metz, CRESEF, pp. 208-218.

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 ?*, pp. 185-196. Grenoble : SCÉREN-CRDP de Grenoble.

ECO, U. (1985). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.

FABRE, C. (1987). *Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires,* Thèse de Doctorat d'État ès Lettres, Université Descartes Paris V.

FABRE, C. (1990). « Les brouillons d'élèves », In C. ORIOL-BOYER (Éd.), *La réécriture*, pp. 53-65. Grenoble : CEDITEL.

FABRE, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.

FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.

FABRE-COLS, C. (2004). « Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique », *Le Français aujourd'hui*, n° 144, Paris, AFEF, pp. 18-24.

FARCY, G.-D. (1993). « L'adaptation dans tous ses états », *Poétique*, n°96, Paris, Seuil, pp. 387-414.

FARRENQ, E., MITTERAND, H., RINCE, D. (2005). « Nouveaux programmes, nouveaux manuels », *Le débat*, n°135, Paris, Gallimard, pp. 71-77.

FAYOL, M., SCHNEUWLY, B. (1987). « La mise en texte et ses problèmes », In J.-L. CHISS, J.-P. LAURENT, J.-C. MEYER & *al.* (Éds.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, pp. 223-242. Bruxelles : De Boeck.

FAYOL, M., HEURLEY, L. (1995). « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte », In J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE & P. RAYMOND (Éds.), *La production des textes/ Vers un modèle d'enseignement de l'écriture,* pp. 17-48. Montréal : Éd. Logiques.

FAYOL, M. (Éd.) (1996). *La production du langage écrit*. Paris : PUF.

FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.

FENOGLIO, I. (2001). « Énonciation et genèse dans les autobiographies d'Althusser », *Genesis*, n°17, Paris, J.-M. Place, pp. 131-150.

FENOGLIO, I. (2005). « Archives, brouillons, traces, interprétation. Pour une méthodologie de la textualisation », In J.-M. POTTIER (Éd.), « "*Seules les traces font rêver.*" *Enseignement de la littérature et génétique textuelle,* pp. 25-39, Actes des V^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, 1er et 2 avril 2004, Reims. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

FERRER, D. (1998). « Le matériel et le virtuel : du paradigme indiciaire à la logique des mondes possibles », In M. CONTAT & D. FERRER (Éds), *Pourquoi la critique génétique ? Méthodes, théories*, pp. 11-30. Paris : CNRS.

FINKIELKRAUT, A. (2002). *L'imparfait du présent*. Paris : Gallimard.

FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G., ROUXEL, A. (Éds) (2001). *Recherches en didactique de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

FUCHS, C. (1982a). *La Paraphrase*. Paris : PUF.

FUCHS, C. (1982b). « La paraphrase dans les brouillons », In C. FUCHS, A. GRÉSILLON, J.-L. LEBRAVE & *al*, *La genèse du texte : les modèles linguistiques*, pp. 73-102. Paris : CNRS.

GARCIA-DEBANC, C. (1986). « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, n°49, Metz, CRESEF, pp. 23-49.

GARCIA-DEBANC, C. (2001). « L'enseignement de l'argumentation au lycée : entre approche linguistique et héritage rhétorique », *Pratiques*, n°111-112, Metz, CRESEF, pp. 189-208.

GASPARINI, P. (2004). *Est-il je ? roman autobiographique et autofiction*. Paris : Seuil.

GATEAU, J.-C. (1982). « Balzac ou l'écriture veinée : le collage des codes », *Littérature*, n°46, Paris, Larousse, pp. 3-12.

GAULMYN (de), M.-M. (Éd.) (1987). *Reformulation et planification métadiscursives*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

GENETTE, G. (1969). *Figures II*. Paris : Seuil.

GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.

GENETTE, G. (1979/2004). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.

GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes La littérature au second degré*. Paris : Seuil Points Essais.

GENETTE, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil.

GENETTE, G., TODOROV, T. (Éds.) (1986). *Théories des genres*. Paris : Seuil.

GERVAIS, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB éditeur.

GLAUDES, P., REUTER, Y. (1996). *Personnage et didactique du récit*. Metz : Université de Metz.

GOMBERT, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

GOODY, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Minuit.

GOUJON, F. (2004). *Brouillons d'écrivains, du manuscrit à l'œuvre*. Paris : Flammarion.

GRÉSILLON, A., LEBRAVE, J.-L. (1982). « Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs », In C. FUCHS, A. GRÉSILLON, J.-L. LEBRAVE & *al*, *La genèse du texte : les modèles linguistiques*, pp. 129-175. Paris : CNRS.

GRÉSILLON, A., LEBRAVE, J.-L. (1983). « Manuscrits-Écriture, production linguistique, Avant-propos », *Langages*, n°69, Paris, Larousse, p. 5-10.

GRÉSILLON, A. (1994). *Éléments de critique génétique, lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.

HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.

HALTÉ, J.-F. (1981). « Pour changer l'écrire », *Pratiques*, n°29, Metz, CRESEF, pp. 23-46.

HALTÉ, J.-F. (1989a). « Analyse de l'exercice dit "la rédaction" et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », In M. CHAROLLES, J.-F. HALTÉ & C. MASSERON (Éds.), *Pour une didactique de l'écriture*, pp. 9-47. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université.

HALTÉ, J.-F. (1989b). « Savoir écrire, savoir faire », *Pratiques*, n°69, Metz, CRESEF, pp. 3-28

HALTÉ, J.-F. (1992/1998). *La didactique du français*. Paris : PUF.

HALTÉ, J.-F. (1996). « Pratiques intégrées de lecture et d'écriture », *Pratiques*, n°90, Metz, CRESEF, pp. 61-82.

HALTÉ, J.-F. (2002). « Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle », *Pratiques*, n°115-116, Metz, CRESEF, pp. 15-28.

HAY, L. (2002). *La Littérature des écrivains. Questions de critique génétique*. Paris : Corti.

HAYES, J.-R., FLOWER, L. (1980). « Identifying the organization of writing processes », In L. W. GREGG & E. R. STEINBERG (Éds.), *Cognitive Processes in Writing*, pp. 3-30. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

HAYES, J.R. (1995). « *Un nouveau modèle du processus d'écriture* », In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Éds.), *La production de textes*, (pp. 49-72). Montréal : Éditions Logiques.

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,

pp. 95-115.

HÉBRARD, J. (1996). « Du nouveau sur l'histoire de la rhétorique », *Le Français aujourd'hui*, n°116, Paris, AFEF, pp. 114-119.

HERSCHBERG PIERROT, A. (1978). « Clichés, stéréotypies et stratégie discursive dans le discours de Lieuvain (*Madame Bovary*, II, 8), *Littérature*, n°36, Paris, Larousse, pp. 88-103.

HERSCHBERG PIERROT, A. (1980). « Problématique du cliché. Sur Flaubert », *Poétique*, n°43, Paris, Seuil, pp. 334-345.

HERSCHBERG PIERROT, A. (1988). *Le Dictionnaire des idées reçues de Flaubert*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

HERSCHBERG PIERROT, A. (Éd.) (1998). *Balzac et le style*. Paris : SEDES.

HERSCHBERG PIERROT, A. (2001). « L'écrivain et ses manuscrits », In M. O. GERMAIN & D. THIBAULT (Éds.), *Brouillons d'écrivains*, pp. 38-41. Paris : BnF.

HERSCHBERG PIERROT, A. (2002). « Flaubert : la prose à l'œuvre », In J.-N. Illouz & J. Neefs (Éds.), *Crise de prose*, pp. 33-53. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.

HERSCHBERG PIERROT, A. (2005). *Le style en mouvement. Littérature et art*. Paris : Belin.

HOUDART-MEROT, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

HOUDART-MEROT, V. (2004a). *Réécriture & écriture d'invention au lycée*. Paris : Hachette Éducation.

HOUDART-MEROT, V. (2004b). « Intentions et ruses de la transmission : tentative de définition », In E. FRAISSE & V. HOUDART-MEROT (Éds.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*, pp. 17-30. Créteil : SCÉREN-CRDP.

HUYNH, J.-A. (2004a). « L'écriture d'invention, une pratique innovante ? », *Recherches*, n°40, Lille, ARDPF, pp. 19-45.

HUYNH, J.-A. (2004b). « Écriture d'invention et "identité" du sujet lecteur », In G. LANGLADE & A. ROUXEL (Éds.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, pp. 305-316. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

HUYNH, J.-A. (2005). « Écriture d'invention au lycée : ce que disent les professeurs de leurs pratiques », *Pratiques*, n°127-128, Metz, CRESEF, pp. 45-59.

IDT, G. (1975). « Petites recettes pour un atelier d'artisanat romanesque au lycée », *Littérature*, n°19, pp. 78-86.

JARRETY, M. (Éd.) (2000). *Propositions pour les enseignements littéraires*. Paris : PUF.

JAUSS, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

JENNY, L. (1972). « Structures et fonctions du cliché. À propos des *Impressions d'Afrique* », *Poétique*, n°12, Paris, Seuil, pp. 495-517.

JENNY, L. (1989). « La phrase et l'expérience du temps », *Poétique*, n°79, Paris, Seuil, pp. 277-286.

JEY, M. (1993). « Les classiques de l'ère Ferry, les auteurs dans les programmes scolaires au tournant du siècle », *Littératures classiques*, n°19, Toulouse, UTM, pp. 237-247.

JEY, M. (1998). *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*. Metz : Centre d'Études Linguistiques des Textes et des Discours.

JEY, M. (2001). « Du discours latin à la composition française : le rôle déterminant du baccalauréat », *Le Français aujourd'hui*, n°133, pp. 23-30.

JORDY, J. (2003). « La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde », *Rapport de l'Inspection générale de français*,
http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm≠2003

JORRO, A. et VIALA, A. (2003). « Programmes de français au lycée : une controverse du genre épique », *Le Monde de l'éducation*, n°312, pp. 46-52.

JORRO, A. (2004). « Écrire... oui, mais comment ? », In A. PIOLAT (Éd.), *Écriture. Approches en sciences cognitives*, pp. 147-159. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

JOSTE, A. (2002). *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée*. Paris : Mille et une nuits.

JOUVE, V. (1992/1998). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.

KARA, M. (2004). « Reformulations et polyphonie », *Pratiques*, n°123-124, Metz, CRESEF, pp. 27-54.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1999/2002). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.

KRISTEVA, J. (1974). *La Révolution du langage poétique*. Paris : Le Seuil.

LABOV, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Minuit.

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de

Lyon.

LAHIRE, B. (1994). « L'inscription sociale des dispositions métalangagières », *Repères*, n°9, Lyon, INRP, pp. 15-27.

LANGLADE, G., ROUXEL, A. (Éds.) (2004a). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

LANGLADE, G. (2004b). « 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*, pp. 81-91. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

LANGLADE, G. (2004c). « La lecture littéraire au risque de la maîtrise des discours », *Actes du 9ème Colloque International de l'AIRDF, « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale* ? *», Québec* :

http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre

LANGLADE, G. (2005a). « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres », In A. BRILLANT-ANNEQUIN & J.-F. MASSOL (Éds.), *Le pari de la littérature, quelles littératures de l'école au lycée ?*, pp. 51-62. Grenoble : CRDP Grenoble.

LANGLADE, G. (2005b). « Quelle théorie de la lecture littéraire ? », *Actes du Colloque International de l'AIRDF, « Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances », Aix-en-Provence* : http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/20.10.05

LARIVAILLE, P. (1974). « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, n°19, Paris, Seuil, pp. 368-388.

LEBRAVE, J.-L. (1983). « Lecture et analyse des brouillons », *Langages*, n°69, Paris, Larousse, pp. 11-23.

LE GOFF, F. (2003). « Écrire un portrait d'écrivain en classe de seconde : questions posées à une didactique de l'Écriture d'Invention », *Recherches*, n°39, Lille, ARDPF, pp. 21-36.

LE GOFF, F. (2005). « L'écriture d'invention au lycée : ce que disent les professeurs de leurs pratiques », *Pratiques*, n° 127-128, Metz, CRESEF, pp. 60-74.

LE GOFF, F. (2005). « Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable », *Pratiques*, n° 127-128, Metz, CRESEF, pp. 183-208.

LEJEUNE, P. (1989). *"Cher cahier...". Témoignages sur le journal personnel*. Paris : Gallimard.

LEJEUNE, P. (1998). *Les brouillons de soi*. Paris : Seuil.

MAINGUENEAU, D. (1986/2003). *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Nathan.

MAINGUENEAU, D. (2004). « *Linguistique et littérature : le tournant discursif* », www.vox-poetica.org/t/maingueneau.html.

MALANDAIN, P. (1981). *La Fable et l'intertexte*. Paris : Temps actuels.

MASSERON, C. (1988). « Un genre narratif et didactique : la fable », *Pratiques*, n°59, Metz, CRESEF, pp. 19-35.

MASSERON, C. (1994). « Entre argumentation et langue : propositions visant à la réécriture de fragments très locaux », *Pratiques*, n°84, Metz, CRESEF, pp. 41-54.

MASSERON, C. (1996). « De quelques caractéristiques de l'argumentation dans "Les Fables" (1ère partie) », *Pratiques*, n°91, Metz, CRESEF, pp. 57-92.

MASSERON, C. (1997a). « Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, enjeux et propositions (I) », *Pratiques*, n°96, Metz, CRESEF, pp. 7-34.

MASSERON, C. (1997b). « Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets et propositions (II) », *Pratiques*, n°96, Metz, CRESEF, pp. 35-61.

MASSERON, C. (2000). « Note sur quelques activités de réécriture », *Pratiques*, n°105-106, Metz, CRESEF, pp. 111-136.

MASSERON, C. (2004). « Analyse critique de quelques dispositifs et activités d'écriture en DEUG », *Pratiques*, n°121-122, Metz, CRESEF, pp. 58-80.

MASSERON, C. (2005). *Du discours à la langue : pour une didactique de l'écriture*, Document de synthèse présenté pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Metz : Université Paul Verlaine.

MEIRIEU, P. (1992). « *La logique de l'apprentissage dans l'alternance* ». In D. BANCEL (Éd), *Les jeunes et l'alternance école entreprise*, pp. 29-33, Actes du colloque « Les jeunes et l'alternance », 30-31 janv. 1992, E.N.S. de Lyon, Lyon : MAFPEN.

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, pp. 59-103.

MICHEL, R. (1999). « La lecture méthodique à la lumière des Instructions Officielles : une obscure clarté », *Pratiques*, n°101-102, Metz, CRESEF, pp. 77-94.

MITTERAND, H. (1979). « Programme et préconstruit génétiques : le dossier de *L'Assommoir* », In L. ARAGON (Éd.), *Essais de critique génétique*, pp. 193-226. Paris : Flammarion.

MITTERAND, H. (2005). « Le français au lycée : radiographie des programmes », *Le débat*, n°135, pp. 37-49.

NEEFS, J. (1998). « *Figurez-vous…* », In A. HERSCHBERG PIERROT (Éd.), *Balzac et le style*, pp. 41-45. Paris : SEDES.

NEEFS, J., BIASI (de), P.-M., HERSCHBERG PIERROT, A. (2002). "Ajout et genèse", In J. AUTHIER-REVUZ & M.- C. LALA (Éds.), *Figures d'ajout, phrase, texte, écriture*, pp. 29-48. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

NEUMAYER, O. & M. (2003). *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé*. Paris : ESF.

NONNON, É. (1996). « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration », *Langue française*, n°112, Paris, Larousse, pp. 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, pp. 75-90.

OLSON, D. R. (1994/1999). *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, (Y. Bonin, Trad.). Paris : Retz.

ORIOL-BOYER, C. (2000). « Table-ronde sur la réécriture », *Pratiques*, n°105-106, Metz, CRESEF, pp. 218-221.

ORIOL-BOYER, C. (Éd.) (2003). *Critique génétique et didactique de la réécriture. Travailler avec les brouillons d'écrivains*. Toulouse : CRDP de Midi-Pyrénées, Bertrand-Lacoste.

PAGÈS, A., THOMSON, C. (Éds.) (1989). *Dire la parodie*. New York : Peter Lang.

PAVEAU, M.-F. (1999). « Le discours des instructions officielles au lycée en 1995 : jeux et enjeux énonciatifs », *Pratiques*, n°101-102, Metz, CRESEF, pp. 10-20.

PAVEL, T. (1988). *Univers de la fiction*. Paris : Seuil.

PERRENOUD, P. (1991). « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », *Mesure et évaluation en éducation*, n°13-4, pp. 49-81.

PETITJEAN, A. (1982). « Du récit oral à la fable écrite : la narration en jeu », *Pratiques*, n°34, Metz, CRESEF, pp. 5-29.

PETITJEAN, A. (1984). « Pastiche et parodie, enjeux théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n°42, Metz, CRESEF, pp. 3-33.

PETITJEAN, A. (1989). « Les typologies textuelles », *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°62, pp. 86-125.

PETITJEAN, A. (1991). « Contribution sémiotique à la notion de "genre textuel" », *Mélanges en l'honneur de Jean David*, 1992, *Recherches Linguistiques*, nº XVI, pp. 349-373.

PETITJEAN, A. (1995). « Variations historiques : l'exemple de la "rédaction" », In J.-L. CHISS, J. DAVID & Y. REUTER (Éds.), *Didactique du français, état d'une discipline*, pp. 175-195. Paris : Nathan.

PETITJEAN, A. (1998a). « La transposition didactique en français », *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°97-98, pp. 7-34.

PETITJEAN, A. (1998b). « Enseignement/Apprentissage de l'écriture et transposition didactique », *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°97-98, pp. 105-132.

PETITJEAN, A. (1999-2000). « Quelques orientations théoriques et didactiques », *École des lettres second cycle*, n° spécial 7, Paris, L'école des loisirs, pp. 59-69.

PETITJEAN, A., VIALA, A. (2000a). « Les nouveaux programmes de français », *Pratiques*, n°107-108, Metz, CRESEF, pp. 7-33.

PETITJEAN, A. (2000b). « Emprunt et réécriture : réflexions à partir de *L'Art de la Comédie*, de J.-F. Cailhava de L'Estendoux », *Pratiques*, n°105-106, Metz, CRESEF, pp. 183-200.

PETITJEAN, A. (2001). « Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée », *Enjeux*, n°51-52, Namur, CEDOCEF, pp. 163-179.

PETITJEAN, A. (2003). « Histoire de l'écriture d'invention au lycée », *Pratiques*, n°117-118, Metz, CRESEF, pp. 181-207.

PETITJEAN, A. (2005a). « Écriture d'invention au lycée et acquisition de savoir et de savoir-faire », *Pratiques*, n°127-128, Metz, CRESEF, pp. 75-96.

PETITJEAN, A. (2005b). « Pour une approche sémio-textuelle de l'adaptation théâtrale (texte dramatique) », In F. PIVA (Éd.), *Il romanzo a teatro*, pp. 189-198, Colloque de VÉRONE, « Il romanzo a teatro », Università degli studi di Verona, nov. 2004. Fasano : Schena editore.

PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

PINGET, R. (1983). « Propos de New York », *La Nouvelle Revue Française*, n°368, Paris, Gallimard, pp. 95-104.

PIOT, T. (2002). « L'espace langagier métacognitif : un dispositif pédagogique de verbalisation au service de l'"apprendre" », *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, n°30,

Lille, ARRED, pp. 93-102.

PIOT, T. (2005). « La verbalisation de l'activité par l'élève. Quand dire, c'est apprendre et s'apprendre », In L. TALBOT (Éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville-Saint-Agne : Érès, pp. 195-208.

PLANE, S. (1996). « Écriture, réécriture et traitement de texte », In J. DAVID & S. PLANE (Éds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, pp. 37-77. Paris : PUF.

PLANE, S. (2006). « L'écriture de fiction existe-t-elle ? », *Repères*, n°33, Lyon, INRP, pp. 7-19.

POSLANIEC, C. (2003-2004). « Les sources de l'écriture littéraire », *École des lettres collège*, n° 13, Paris, L'école des loisirs, pp. 83-98.

PRATIQUES, (1980). « Pour un nouvel enseignement du français (Colloque de Cerisy) », n° spécial, 128 p. Metz : CRESEF.

PRATIQUES, (1996). « Séquences didactiques », n° 92, 128 p. Metz : CRESEF.

PRIVAT, J.-M., VINSON, M.-C. (1998, 2è éd.). « Scriptor in fabula », In Y. REUTER (Éd.), *Les interactions lecture-écriture, actes du colloque Théodile-Crel (Lille, nov. 1993)*, pp. 243-261. Bern : Peter Lang.

PRIVAT, J.-M., VINSON, M.-C. (2000). « Table-ronde sur la réécriture », *Pratiques*, n°105-106, Metz, CRESEF, pp. 225-232.

PROUST, M. (1920/1971). « À propos du style de Flaubert », In *Contre Sainte-Beuve* précédé de *Pastiches et mélanges* et suivi de *Essais et articles*. Paris : Gallimard, La Pléiade.

RABATEL, A. (2004). *Argumenter en racontant. (Re)lire et (ré)écrire les textes littéraires*. Bruxelles : De Boeck.

REBOUX, P., MULLER, C. (1908/1998). *À la manière de.* Paris : Grasset, coll. Les Cahiers rouges.

REUTER, Y. (1990). « Définir les biens littéraires ? », *Pratiques*, n°67, Metz, CRESEF, pp. 5-14.

REUTER, Y. (1994). « La notion de scène : construction théorique et intérêts didactiques », *Pratiques*, n°81, Metz, CRESEF, pp. 5-26.

REUTER, Y. (1996/1999). « De la rédaction à une didactique de l'écriture », In C. BARRÉ-DE MINIAC (Éd.), *Vers une didactique de l'écriture -- Pour une approche pluridisciplinaire*, pp. 51-69. Bruxelles : De Boeck.

REUTER, Y. (1996/2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

REUTER, Y. (1996a). « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », *Pratiques*, n°89, Metz, CRESEF, pp. 25-43.

REUTER, Y. (1996b). « La lecture littéraire : éléments de définition », In J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE & D. LEDUR (Éds.), *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*, pp. 33-41. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

REUTER, Y. (1998, 2è 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.

REUTER, Y. (2000a). « Table-ronde sur la réécriture », *Pratiques*, n°105-106, Metz, CRESEF, pp. 222-224.

REUTER, Y. (2000b). « La description : éléments de discussion autour d'un bilan provisoire », *Enjeux*, n°47-48, Namur, CEDOCEF, pp. 5-32.

REUTER, Y. (2000c). *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris : ESF.

REUTER, Y. (2002). « Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français », *Pratiques*, n°115-116, Metz, CRESEF, pp. 29-36.

REUTER, Y. (2005a). « L'écriture d'invention : réflexions didactiques sur une réforme en cours », *Pratiques*, n°127-128, Metz, CRESEF, pp. 7-16.

REUTER, Y. (Éd.) (2005b). *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

REY-DEBOVE, J. (1982). « Pour une lecture de la rature », In C. FUCHS, A. GRÉSILLON, J.-L. LEBRAVE & *al*, *La genèse du texte : les modèles linguistiques*, pp. 103-127. Paris : CNRS.

RICARDOU, J. (1978). « Écrire en classe », *Pratiques*, n°20, Metz, CRESEF, pp. 23-70.

RICARDOU, J. (1984). « Pluriel de l'écriture », *Texte en Main*, n°1, Grenoble, L'atelier du texte, pp. 19-29.

RICARDOU, J. (1989). « Écrire à plusieurs mains », *Pratiques*, n°61, Metz, CRESEF, pp. 111-116.

RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit* (Vol. 1-2-3). Paris : Seuil.

RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.

RIFFATERRE. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil.

ROCHE, A., GUIGUET, A., VOLTZ, N. (1989). *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Bordas.

ROEGIERS, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

ROPÉ, F. (1998, 2è éd.). « Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture », In Y. REUTER (Éd.), *Les interactions lecture-écriture, actes du colloque Théodile-Crel (Lille, nov. 1993)*, pp. 191-218. Bern : Peter Lang.

ROSIER, J.-M. (2003). « Un regard périphérique sur le concept d'écriture d'invention et sa scolarisation hasardeuse et problématique », *Enjeux*, n°57, Namur, CEDOCEF, pp. 178-182.

ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

ROUXEL, A. (2003). « Écriture d'invention : quelle place pour la subjectivité d'hier et d'aujourd'hui ? », *Enjeux*, n°57, Namur, CEDOCEF, pp. 25-38.

ROY, C. (1987). *Temps variable avec éclaircies*. Paris : Gallimard.

RUELLAN, F. (2005a). « Éléments d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet », In Y. REUTER (Éd.), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, pp. 15-63. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

RUELLAN, F. (2005a). « Évolution du rapport au texte et à l'écriture dans une démarche de travail en projet », In Y. REUTER (Éd.), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, pp. 65-117. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

SANGSUE, D. (1994). *La parodie*. Paris : Hachette Supérieur.

SANGSUE, D. (2004). « La parodie, une notion protéiforme », In P. ARON (Éd.), *Du pastiche, de la parodie et de quelques notions connexes*, pp. 79-101. Québec : Nota bene.

SCHAEFFER, J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris : Seuil.

SCHAEFFER, J.-M. (1997). « La stylistique littéraire et son objet », *Littérature*, n°105, Paris, Larousse, pp. 14-23.

SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

SCHMITT, M.-P. (1988). « Les classiques en classe », *Cahiers de Littérature du XVIIe siècle*, n°10, Toulouse, UTM, pp. 127-133.

SCHMITT, M.-P. (1993). « Les cotes au concours », *Littératures classiques*, n°19, Toulouse, UTM, pp. 281-291.

SCHNEUWLY. (1995). « Apprendre à écrire. Une approche socio-historique », In J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE & P. RAYMOND (Éds.), *La production de texte -- Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, pp. 73-100. Montréal : éditions Logiques.

SCHNEUWLY, B. (2002). « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse », *Pratiques*, n°115-116, Metz, CRESEF, pp. 237-247.

SCHNEUWLY, B. (2005). « "Le mode de travail didactique" : questions à la didactique de l'écrit », In Y. REUTER (Éd.), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, pp. 169-186. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

SCHOETTKE, S. (1996). « De la "source" à l'"envol", Ésope et Socrate dans le dispositif liminaire des *Fables* (1668) de La Fontaine », *Revue de littérature comparée* (Numéro spécial), Paris, Didier/Klincksieck, pp. 45-67.

SEGRE, C. (1995). « Critique des variantes et critique génétique », *Genesis*, n°7, Paris, J.-M. Place, pp. 29-45.

SIMON, C. (1977). « Un homme traversé par le travail/Entretien avec Claude Simon », *La Nouvelle critique*, n°105 (286) nouvelle série, Paris, PCF, pp. 32-44.

SIVADIER, A. (Éd.) (2002). *Pratiquer l'histoire littéraire au collège, au lycée et à l'IUFM.* Montpellier : CRDP du Languedoc-Roussillon.

TAUVERON, A.-M. (2005). « Le commentaire justificatif après l'écriture d'invention ou travailler la prise de distance avec son texte », *Pratiques*, n°127-128, Metz, CRESEF, pp. 113-132.

TAUVERON, C. (2001), « Approches de la littérature à l'école élémentaire », In M.-J. FOURTANIER, G. LANGLADE & A. ROUXEL (Éds), *Recherches en didactique de la littérature*, pp. 127-131. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2003). *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : de Boeck.

TODOROV, T. (2002). *Devoirs et délices. Une vie de passeur. Entretiens avec Catherine Portevin*. Paris : Seuil.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris :

ESF.

VIALA, A. (1999-2000). « Débat avec le GTD de Lettres », *École des lettres second cycle*, n° 13, Paris, L'école des loisirs, pp. 3-30.

VIALA, A. (1999-2000). « L'esprit des programmes », *École des lettres second cycle*, n° spécial 7, Paris, L'école des loisirs, pp. 23-38

VIALA, A. (2001a). « Les nouveaux programmes de lycée : éléments pour un débat », In M.-J. FOURTANIER, G. LANGLADE & A. ROUXEL (Éds), *Recherches en didactique de la littérature*, pp. 47-55. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

VIALA, A. (2001b). « Le français et les lettres, aujourd'hui », *Le Français aujourd'hui*, n°133, Paris, AFEF, pp. 10-22.

VYGOTSKI, L. (1985/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Paris : La dispute.

WEINLAND, K. (1999-2000). « Synthèse », *École des lettres second cycle*, n° spécial 7, Paris, L'école des loisirs, pp. 111-114.

WINNYKAMEN, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

INDEX DES AUTEURS

Abolgassemi (Maxime), 103
Adam (Jean-Michel), 128, 210, 275, 280, 299, 306, 318, 319, 324, 334, 336
Albalat (Antoine), 108, 127
Allardi (Jean-Bernard), 119
Amossy (Ruth), 192
Anouilh (Jean), 340, 344, 345
Armand (Anne), 153, 166, 168
Astolfi (Jean-Pierre), 166, 180, 235
Authier-Revuz (Jacqueline), 229
Baconnet (Marc), 27
Bakhtine (Mikhaïl), 170, 204, 209, 252, 287
Balzac (Honoré de), 250, 253, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 276, 279, 281, 282
Baptiste (Luc), 104
Baroni (Raphaël), 260
Barré-De Miniac (Christine), 17, 221
Barthes (Roland), 27, 126, 302, 304, 335, 339, 398
Baudelot (Christian), 41, 409
Bautier (Élisabeth), 41, 233
Behm (Marc), 372
Bellemin-Noël (Jean), 126, 127, 223
Benvéniste (Émile), 262
Bessonnat (Daniel), 115, 136, 142, 236
Biasi (Pierre-Marc de), 127, 129, 130, 147, 186, 301
Bilous (Daniel et Nicole), 247, 250, 252, 345
Bishop (Marie-France), 26
Bon (François), 21, 104
Bordas (Éric), 279
Boré (Catherine), 115, 138, 162
Bouillaguet (Annick), 250
Brassart (Dominique-Guy), 120, 177, 182
Brémond (Claude), 315
Breyer (Véronique), 111
Bronckart (Jean-Paul), 121, 204, 215, 216
Brunel (Pierre), 347
Bruner (Jérome), 16, 299
Bucheton (Dominique), 115, 117, 118, 123, 131, 133, 144, 147, 148, 149, 150, 227, 232
Cagnati (Inès), 256
Calame-Gippet (Fabienne), 225, 227
Canvat (Karl), 107, 204, 205, 207, 209
Cartier (Marie), 409
Castex (Pierre-Georges), 11
Chabanne (Jean-Charles), 227
Chanfrault-Duchet (Marie-Françoise), 331
Charaudeau (Patrick), 137, 139
Charles (Michel), 11, 27
Charlot (Bernard), 41, 233
Charolles (Michel), 114, 215, 251, 255, 344
Chelard-Mandroux (Isabelle), 115
Chervel (André), 12
Chevallard (Yves), 20, 221
Chiss (Jean-Louis), 197

Clanché (Pierre), 221
Collot (Michel), 147, 395
Combe (Dominique), 204
Croquette (Bernard), 357
Culioli (Antoine), 140, 228
Dandrey (Patrick), 342, 343, 356, 358
Daunay (Bertrand), 12, 26, 29, 31, 92, 103, 138, 139, 223, 243, 267
David (Jacques), 132, 134, 197
Debray-Genette (Raymonde), 125, 127
Del Lungo (Andréa), 259, 261
Delamotte-Legrand (Régine), 182, 224, 225, 227, 234
Delcambre (Isabelle), 156
Deleuze (Gilles), 267
Denizot (Nathalie), 207, 208, 238, 243, 402
Desmares (Eugène), 344, 345
Dolz (Joaquim), 166, 169, 170, 171, 175, 177, 178
Doquet-Lacoste (Claire), 127
Dufays (Jean-Louis), 91, 115, 190, 192, 193, 194, 195, 321
Duras (Marguerite), 206, 388
Eco (Umberto), 223, 260
Egolf (Tristan), 381
Éluard (Paul), 389
Ésope, 346, 353, 358
Éterstein (Claude), 392
Fabre (Michel), 219
Fabre-Cols (Claudine), 131, 132, 138, 140, 144, 147, 149, 151, 152, 161, 229, 300
Farcy (Gérard-Denis), 202
Farrenq (Emmanuelle), 342
Fayol (Michel), 120, 121, 122, 190
Fenoglio (Irène), 147, 324
Ferrer (Daniel), 125
Finkielkraut (Alain), 21
Flaubert (Gustave), 94, 95, 142, 253, 256, 307, 387, 388, 390, 391, 392
Flower (L.S.), 120, 140
Fournier (Jean-Marie), 119
Freinet (Célestin), 26, 177
Frobenius (Nikolaj), 372
Fuchs (Catherine), 138
Garcia-Debanc (Claudine), 92, 96, 120
Gasparini (Philippe), 324
Gateau (Jean-Charles), 278
Gaulmyn (de) (Marie-Madeleine), 138
Genette (Gérard), 29, 115, 125, 127, 139, 204, 248, 249, 253, 257, 263, 281, 286, 304, 307, 309, 316, 323, 343, 360
Germain (Sylvie), 273, 372, 373
Gide (André), 296
Glaudes (Pierre), 257
Gombert (Jean-Émile), 228, 229
Goody (Jack), 137
Grésillon (Almuth), 125, 126, 130, 134, 146, 147, 188, 229
Guattari (Félix), 267
Hadji (Charles), 218

Halté (Jean-François), 91, 114, 117, 118, 120, 145, 178, 181, 184, 186, 238, 290, 310, 385
Hameline (Daniel), 236
Hay (Louis), 127
Hayes (John R.), 120, 121, 140
Hébert (Manon), 237
Hébrard (Jean), 33
Hellens (Franz), 256
Herschberg Pierrot (Anne), 16, 128, 129, 147, 187, 192, 267
Houdart-Merot (Violaine), 9, 11, 103, 138, 155, 156, 257, 291
Huynh (Jeanne-Antide), 46, 228
Idt (Geneviève), 11
Jacob (Max), 128
Jarrety (Michel), 12, 40
Jauss (Hans Robert), 205
Jenny (Laurent), 192, 332
Jey (Martine), 10, 11, 138, 341
Jordy (Jean), 384
Jorro (Anne), 225, 409
Joste (Agnès), 12, 21
Jouve (Vincent), 257
Kara (Mohamed), 137, 138
Kerbrat-Orecchioni (Catherine), 216, 330
Kervyn (Bernadette), 192, 193
Klein (Catherine), 392
La Fontaine (Jean de), 339, 340, 341, 342, 343, 344, 346, 347, 352, 353, 356, 357, 358
Labov (William), 318, 320
Lahire (Bernard), 233
Langlade (Gérard), 205, 222, 223
Larivaille (Paul), 317
Lebrave (Jean-Louis), 125, 126, 128, 188
Leiris (Michel), 206, 296
Lejeune (Philippe), 221, 327
Lugrin (Gilles), 324, 334
Maingain (Sylvie), 190
Maingueneau (Dominique), 137, 139, 216, 352
Malandain (Pierre), 358
Masseron (Caroline), 114, 115, 156, 243
Mauriac (François), 256
Meirieu (Philippe), 177
Michel (Raymond), 206, 402
Mitterand (Henri), 26, 125, 191, 192, 273, 342
Müller (Charles), 247
Neefs (Jacques), 268, 271
Neumayer (Odette et Michel), 104
Nonnon (Élisabeth), 237, 401, 403
Olson (David R.), 123, 132, 231, 368
Oriol-Boyer (Claudette), 129, 132, 140, 145
Pagès (Alain), 389
Paveau (Anne-Marie), 28
Perrenoud (Philippe), 218
Petitjean (André), 9, 10, 20, 27, 28, 33, 41, 43, 46, 101, 102, 114, 117, 145, 202,

204, 206, 207, 250, 251, 252, 280, 343, 349
Picard (Michel), 223
Pinget (Robert), 124
Piot (Thierry), 227
Plane (Sylvie), 115, 140, 143, 145, 211
Ponge (Francis), 387, 388, 389, 391
Poslaniec (Christian), 195
Pouzalgues-Damon (Évelyne), 389
Privat (Jean-Marie), 141, 142, 185, 225, 228
Proust (Marcel), 253
Queneau (Raymond), 344
Rabatel (Alain), 96
Reboux (Paul), 247
Reuter (Yves), 26, 31, 36, 46, 111, 117, 118, 119, 134, 156, 166, 175, 219, 253, 257, 259, 271, 282, 286, 299, 308
Rey (Alain), 24
Rey-Debove (Josette), 130, 138
Ricardou (Jean), 132, 145, 146, 190, 227, 252, 267, 281
Ricœur (Paul), 231, 247, 316, 317, 318, 319
Riffaterre (Michael), 303
Rincé (Dominique), 342, 390
Roche (Anne), 104
Rochex (Jean-Yves), 41, 233
Roegiers (Xavier), 218
Ropé (Françoise), 207, 233
Rosier (Jean-Maurice), 33
Rousseau (Jean-Jacques), 286, 295, 311, 340
Rouxel (Annie), 34, 108, 115, 222
Roy (Claude), 162
Ruellan (Francis), 166, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 235
Sabbah (Hélène), 392
Sangsue (Daniel), 343, 345
Sarraute (Nathalie), 296, 297
Sartre (Jean-Paul), 296
Schaeffer (Jean-Louis), 128, 204
Schmitt (Michel P.), 339
Schneuwly (Bernard), 123, 166, 169, 170, 171, 175, 176, 177, 178, 179, 190, 208
Schoettke (Stefan), 344
Segre (Cesare), 189
Simon (Claude), 126
Sivadier (Annette), 115
Stissi (Daniel), 387
Supervielle (Jules), 237, 246, 386, 396
Surer (Paul), 11
Süskind (Patrick), 372
Tauveron (Anne-Marie), 115, 230, 231
Tauveron (Catherine), 398
Terwagne (Serge), 236
Todorov (Tzvetan), 410
Vallès (Jules), 256
Vermersch (Pierre), 140
Verne (Jules), 184, 388
Viala (Alain), 21, 24, 27, 30, 32, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 206, 207

Vinson (Marie-Christine), 141, 142, 185, 225
Vygotski (Lev), 150, 153, 233
Weinland (Katherine), 27, 43
Winnykamen (Fayda), 251
Winter (Geneviève), 389
Zola (Émile), 110, 389, 390, 392

TABLE DES SCHEMAS ET TABLEAUX

LES TROIS MODALITES D'EXERCICE DE L'ECRITURE D'INVENTION 39
ÉLABORATION PERSONNELLE DES SUJETS COMME SOURCE DE SUJETS D'ECRITURE D'INVENTION 51
SUJETS DES MANUELS DE LITTERATURE COMME SOURCE DE SUJETS D'ECRITURE D'INVENTION 52
SUJETS DES MANUELS DE METHODOLOGIE COMME SOURCE DE SUJETS D'ECRITURE D'INVENTION 52
SUJETS DES É.A.F. COMME SOURCE DE SUJETS D'ECRITURE D'INVENTION 52
ÉLABORATION PERSONNELLE DES SUJETS COMME SOURCE DE SUJETS D'ECRITURE D'INVENTION 53
SUJETS DES MANUELS DE LITTERATURE COMME SOURCE DE SUJETS D'ECRITURE D'INVENTION 53
SUJETS DES MANUELS DE METHODOLOGIE COMME SOURCE DE SUJETS D'ECRITURE D'INVENTION 54
SUJETS DES É.A.F. COMME SOURCE DE SUJETS D'ECRITURE D'INVENTION 54
FINALITE D'UN ECRIT D'INVENTION : DEVELOPPEMENT DE LA CREATIVITE 56
FINALITE D'UN ECRIT D'INVENTION : EXPOSITION DE SAVOIRS LITTERAIRES LIES AUX OBJETS D'ETUDE 57
FINALITE D'UN ECRIT D'INVENTION : APPLICATION DES NOTIONS LINGUISTIQUES ET/OU RHETORIQUES RENCONTREES DANS LES LECTURES 57
FINALITE D'UN ECRIT D'INVENTION : ENRICHISSEMENT ET/OU MODIFICATION DE LA COMPREHENSION DU TEXTE LITTERAIRE 58
FINALITE D'UN ECRIT D'INVENTION : CONSTRUCTION D'UNE ARGUMENTATION 58
DEBUT DE SEQUENCE COMME MOMENT D'INTERVENTION DE L'ECRITURE D'INVENTION 61
COURS DE SEQUENCE COMME MOMENT D'INTERVENTION DE L'ECRITURE D'INVENTION 61
FIN DE SEQUENCE COMME MOMENT D'INTERVENTION DE L'ECRITURE D'INVENTION 61
DEBUT DE SEQUENCE COMME MOMENT D'INTERVENTION DE L'ECRITURE D'INVENTION 62
COURS DE SEQUENCE COMME MOMENT D'INTERVENTION DE L'ECRITURE D'INVENTION 62
FIN DE SEQUENCE COMME MOMENT D'INTERVENTION DE L'ECRITURE D'INVENTION 62
EN SECONDE, LES ECRITURES D'INVENTION SONT-ELLES PRECEDEES DE L'ETUDE DE TEXTES D'AUTEURS ? 65
EN PREMIERE, LES ECRITURES D'INVENTION SONT-ELLES PRECEDEES DE L'ETUDE DE TEXTES D'AUTEURS ? 65
EN SECONDE, EN DEHORS DES TEXTES D'AUTEUR SERVANT DE TEXTES SOURCES, APPORTEZ-VOUS DES AIDES A L'ECRITURE ? 66
EN PREMIERE, EN DEHORS DES TEXTES D'AUTEURS SERVANT DE TEXTES SOURCES, APPORTEZ-VOUS DES AIDES A L'ECRITURE ? 66
EN SECONDE, METTEZ-VOUS EN PLACE DES PRATIQUES DE REECRITURE DES TEXTES DES ELEVES ?... 69
EN PREMIERE, METTEZ-VOUS EN PLACE DES PRATIQUES DE REECRITURE DES TEXTES DES ELEVES ? . 70

EN SECONDE, LES ELEVES SONT-ILS PARFOIS AMENES A COMMENTER PAR ECRIT LEURS DEMARCHES ET/OU LEURS CHOIX D'ECRITURE ? 73
EN PREMIERE, LES ELEVES SONT-ILS PARFOIS AMENES A COMMENTER PAR ECRIT LEURS DEMARCHES ET/OU LEURS CHOIX D'ECRITURE ? 74
IDENTIFICATION DES FORMES DISCURSIVES DE L'É.I. AUX É.A.F. 87
OBJET ET VISEE DU DISCOURS DANS L'ECRIT D'INVENTION 93
LES SUJETS É.A.F. : UN CLASSEMENT SELON L'APPARTENANCE GENERIQUE ET L'ORIENTATION PRAGMATIQUE 98
LA SEQUENCE DIDACTIQUE DU MODELE GENEVOIS (IBID., P. 94) 172
DISTRIBUTION DES VERSIONS PAR RAPPORT A UN HYPOTEXTE 189
DISTRIBUTION DES VARIANTES PAR RAPPORT A UN HYPOTEXTE 189
LE PROCESSUS D'EMERGENCE D'UNE SIGNIFICATION ALTERNATIVE 198
LE SUJET-SCRIPTEUR DANS LA R.E.S. 226
LE PERSONNAGE BALZACIEN : UN PORTRAIT EN CONTRASTES ET INTERROGATIONS 278
LES ETAPES DE LA SEQUENCE "LA SCENE D'ENFANCE" 289
LES INTERACTIONS LECTURE/ECRITURE DANS LA SEQUENCE « LA SCENE D'ENFANCE » 293
SCHEMATISATION DU TEXTE DE TUTELLE « UNE HAINE PEU ORDINAIRE » 308
LES CINQ PROPOSITIONS NARRATIVES DU RECIT D'ARNAUD 317
LES ETAPES DE PRODUCTION DE « LA SCENE D'ENFANCE » 337
ESSAI DE SCHEMATISATION DES ZONES DE LECTURE 382
DE L'ECRIT PALIMPSESTE A SON COMMENTAIRE 394
LES PHASES DECOMPOSEES DU COMMENTAIRE DANS UNE R.E.S. 395

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE **4**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **8**

PREMIERE PARTIE **20**

INTRODUCTION **20**

CHAPITRE I : L'ECRITURE D'INVENTION DANS LES TEXTES OFFICIELS **23**

1 - LE CORPUS DE REFERENCE 23

2 - UNE DEFINITION PROBLEMATIQUE DE L'ECRITURE D'INVENTION 24

2.1. Invention, imagination, création *24*

2.2. L'invention, un art d'écrire *27*

2.3. Le double statut textuel de l'écrit d'invention *28*

3 - L'ECRITURE D'INVENTION : UN DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES LECTORALES ET SCRIPTURALES 32

3.1. Un développement des capacités langagières *32*

3.2. L'écriture d'invention : objet de réinvestissement ou d'élaboration des savoirs ? *33*

3.3. Une amélioration de la lecture grâce à l'écriture *34*

3.4. Une liaison lecture/écriture renforcée *36*

4 - LES DISCOURS DE LEGITIMATION 39

4.1. Les nouveaux lycéens *41*

4.2. La recherche d'un équilibre entre langue et littérature *41*

4.3. La liaison collège/lycée *43*

4.4. Une diversification des modes de réception des textes littéraires *44*

EN GUISE DE CONCLUSION (PROVISOIRE) 45

CHAPITRE II : LES PRATIQUES DECLAREES DE L'ECRITURE D'INVENTION **46**

1 - LES DONNEES SOCIO-PROFESSIONNELLES : UNE INDIFFERENCIATION DES PRATIQUES. 48

2 - SOURCES ET FINALITES DE L'ECRITURE D'INVENTION 50

2.1. Les sources de l'écriture d'invention : des différences notables entre la classe de Seconde et la classe de Première *50*

2.2. Les finalités de l'écriture d'invention : une dominante argumentative *55*

3 - LE POSITIONNEMENT DE L'ECRITURE D'INVENTION DANS LES ENSEIGNEMENTS : EN FIN DE SEQUENCE 60
3.1. Les dispositifs d'aide à l'écriture : un modèle dominant de la transposition 63
3.2. Les aides à l'écriture 66
3.3. Des pratiques de réécriture locales et occasionnelles 69
3.4. Les activités de verbalisation des procédures d'écriture 73
3.5. La question ouverte 74
CONCLUSION 81

CHAPITRE III : L'ECRITURE D'INVENTION AU BACCALAUREAT 83

1 – ÉLEMENTS POUR UNE DESCRIPTION DE L'E.I AUX E.A.F 83
2 - L'ECRITURE D'INVENTION A L'EXAMEN SELON LE TEXTE OFFICIEL 84
3 - ANALYSE STATISTIQUE DES SUJETS 85
3.1. La répartition des sujets dans les genres et types textuels 86
3.1.1. Les genres littéraires 87
3.1.2. Les genres de discours 91
3.2. Les contenus et les visées des écrits d'invention 93
3.2.1. Discours de l'opinion sur un objet littéraire 94
3.2.2. Discours de l'opinion sur un objet non littéraire 96
CONCLUSION 97

CHAPITRE IV : BILAN CRITIQUE DE L'ECRITURE D'INVENTION 100

1 - UNE RENOVATION DE L'ECRITURE HYPOTHEQUEE 101
2 - L'ECRITURE D'INVENTION : UNE EXPRESSION PROBLEMATIQUE 102
3 - L'ARTICULATION LECTURE/ECRITURE : UNE VALORISATION DES APPRENTISSAGES PAR L'IMITATION 103
4 - DE QUELQUES PROBLEMES SOULEVES PAR L'EXERCICE DE L'IMITATION 105
CONCLUSION 110

DEUXIEME PARTIE 114

INTRODUCTION 114

CHAPITRE V : LA REECRITURE : UN ENJEU LITTERAIRE ET DIDACTIQUE DE L'ECRITURE 117

1 – UNE EVOLUTION DES CONCEPTIONS DE L'ECRITURE ET DE SON APPRENTISSAGE 117

1.1. La rédaction : un exercice scolaire contesté 117

1.2. L'approche psycho-cognitive des processus d'écriture 120

1.2.1. Le modèle de Hayes et Flower 120

1.2.2. La délicate question de la révision 122

1.3. Contributions de la génétique textuelle à la didactique de l'écriture 124

1.3.1. Les brouillons : une mise au jour du mouvement de l'écriture 124

1.3.2. Des manifestations graphiques à la croisée des préoccupations de la critique génétique et de la didactique de l'écriture 129

1.3.3. Vers une spécification de la réécriture en didactique de l'écriture 132

2 - LA REECRITURE : UNE OPERATION COMPLEXE AUX MULTIPLES ENJEUX 134

2.1. « Récriture » ou « Réécriture » : une clarification sémantique. 134

2.2. La polysémie du terme « réécriture » 135

2.2.1. La correction 136

2.2.2. La reformulation 137

2.3. Les modalités d'exécution de la réécriture 139

2.3.1. La réécriture spontanée 140

2.3.2. La réécriture différée 141

2.4. Les enjeux de la réécriture 142

2.4.1. Une appropriation des formes langagières 142

2.4.2. Un processus d'amélioration ou de variation de la production ? 144

2.4.3. La réécriture et la construction du sujet-scripteur 149

2.5. Pour une promotion de la réécriture en situation d'écriture d'invention 150

CHAPITRE VI : ÉCRITURE D'INVENTION ET REECRITURE EN SEQUENCE . 155

1 - QUELLE REECRITURE AU LYCEE ? 155

1.1. Une pratique négligée 155

1.2. De nouveaux enjeux pour la réécriture 157

1.3. La réécriture à l'intersection de plusieurs significations de l'écriture 158

1.4. Des paramètres de la réécriture revisités *161*
1.4.1. La question du brouillon 161
1.4.2. La question de l'erreur 164
2 - LA REECRITURE EN SEQUENCE 165
2.1. La notion de séquence *165*
2.1.1. La séquence et les nouveaux programmes 166
2.1.2. Modèles didactiques d'organisation des apprentissages 169
2.1.2.1. La séquence didactique de l'équipe genevoise 169
2.1.2.1.1. Les genres de l'oral 169
2.1.2.1.2. Un modèle de construction des apprentissages 171
2.1.2.1.3. Les ateliers 173
2.1.2.2. Le Mode de Travail Didactique. (M.T.D.) 175
2.1.2.2.1. Positionnement didactique du M.T.D. 176
2.1.2.2.2. Les situations de travail dans le M.T.D. 177
2.1.3. Propriétés de la séquence dans la R.e.S. 179
2.2. Les interactions lecture/écriture *184*
2.2.1. Pratiques intégrées de lecture/écriture : la réécriture du texte-source 184
2.1.2. La variante 186
2.1.3. La production d'un premier état 189
2.1.4. La notion d'émergence 196
2.1.5. La contextualisation des variantes 199
2.1.5.1. Une contextualisation homo-textuelle 200
2.1.5.2. Une contextualisation hétéro-textuelle ou transtextuelle 201
3 - LES MEDIATIONS DE LA REECRITURE 204
3.1. La réécriture, une investigation des genres littéraires *204*
3.2. La réécriture, une activité langagière *210*
3.2.1. Écriture d'invention et maîtrise de la langue 210
3.2.2. Apports de la réécriture dans le développement des compétences langagières 212
3.2.3. Consignes d'écriture et mise en travail de la langue. 214
4 - LA R.E.S. ET L'EVALUATION 217
5 - LA REECRITURE ET LE RAPPORT A L'ECRITURE 220

5.1. Sujet-lecteur, Sujet-scripteur : quelle place dans les enseignements ? *220*
5.2. De la pratique réflexive au commentaire du texte d'élève *227*
5.2.1. La verbalisation des procédures 230
5.2.2. Les situations de commentaire 234

TROISIEME PARTIE **240**

INTRODUCTION : REFLEXIONS LIMINAIRES SUR UNE ETUDE SELECTIVE DE PROTOCOLES DIDACTIQUES ET DE PRODUCTIONS D'ECRITS D'INVENTION. **240**

A. Statuts des protocoles et des productions d'élèves *240*
B. Sélection et méthodes d'examen des productions de la R.e.S. *242*
C. Les protocoles didactiques *244*

CHAPITRE VII : LES SEUILS ROMANESQUES **247**

1 - LA PRATIQUE DE L'IMITATION 247
1.1. Le pastiche : des définitions aux pratiques *248*
1.2. Des intérêts pédagogiques du pastiche *250*
1.3. La lecture de l'hypotexte *252*
2 - L'INCIPIT ROMANESQUE 256
2.1. Le dispositif de lecture et d'écriture *256*
2.2. Les enseignements littéraires de l'incipit. *258*
2.3. La force pragmatique comme moteur de l'écriture *260*
2.4. L'analyse d'un écrit d'invention *262*
2.5. Quand la réécriture réévalue des algorithmes rédactionnels *267*
3 - ÉCRIRE UN PORTRAIT A LA MANIERE DE BALZAC 268
3.1. Un nouveau pensionnaire de la pension Vauquer *269*
3.2. Le dispositif d'écriture *272*
3.2.1. Le temps de l'*inventio* : pour un matériau commun 272
3.2.2. De la lecture vers l'écriture 275
3.2.3. La lecture de portraits dans *Le Père Goriot* 277
3.2.4. L'opération de réécriture 279

4 - QUE LE PASTICHE SE TOURNE VERS LE LECTEUR 282

CHAPITRE VIII : SCENE D'ENFANCE ET ECRITURE DU « JE » 284

1 - LE PROTOCOLE DE LA REECRITURE EN SEQUENCE : ORGANISATION ET OBJETS DE SAVOIRS ET D'APPRENTISSAGE 285

1.1. La réécriture 285

1.2. « La scène d'enfance » 286

1.3. Tableau synthétique du dispositif 288

1.4. Le lancement du projet et les situations d'interaction 290

1.5. Les interactions lecture/écriture 291

1.6. Les supports littéraires 295

1.6.1. *Les Confessions* de Jean-Jacques Rousseau 295

1.6.2. Des « scènes d'enfance » littéraires 296

I.7. Un objet de tutelle : l'écriture de l'expert 298

I.7.1. Une écriture issue de l'évaluation des écrits premiers 298

1.7.2. La genèse de l'écrit 300

1.7.3. Une écriture sur le mode des expansions marginales. 301

1.7.4. Le principe du décentrement narratif 305

2 - L'ANALYSE D'UNE PRODUCTION D'ELEVE : LES ECRITS D'ARNAUD 310

2.1. Les enseignements d'une étude comparée des états d'écriture. 310

2.2. L'étude de la première variante (V_1) 314

2.2.1. Un modèle prégnant de la rédaction 315

2.2.2. Le récit comme principe d'organisation du texte 315

2.2.3. La distribution sémantique du récit 318

2.2.4. L'évaluation de l'énoncé 320

2.3. L'étude de la seconde variante (V_2) 322

2.3.1. Une énonciation impliquée 323

2.3.2. La reconfiguration discursive 325

2.3.3. La redistribution actantielle 326

2.3.4. L'activation d'une donnée générique : la tension du soupçon 327

2.3.5. Les bouleversements syntaxiques 330

2.3.6. Une expérience de l'instabilité 335

2.3.7. Circuit interactif et variations discursives 336

CHAPITRE IX : LES VARIANTES DE LA FABLE 339

1 - UNE CONCEPTION DYNAMIQUE DE LA SEQUENCE D'ETUDES LITTERAIRES 341

1.1. Les Fables de La Fontaine 341

1.2. Projet d'étude du livre X 342

1.3. L'exercice de la parodie 343

1.4. Les réécritures 346

1.4.1. Distribution séquentielle des réécritures 346

1.4.2. Remarques sur la consigne 347

2 - ANALYSE D'UNE PRODUCTION D'ELEVE 348

2.1. Un schéma d'action stable et conventionnel 349

2.2. Régularités génériques dans le premier état 350

2.3. Facture ésopique et phénomènes de neutralisation 352

2.4. Facture lafontainienne et phénomènes d'agrément 355

2.5. Variations parodiques de la fable 358

CHAPITRE X : LES COMMENTAIRES DE L'ECRIT D'INVENTION 362

1 - L'AUTOCOMMENTAIRE 362

1.1. Un compte-rendu des processus d'écriture 363

1.2. Une auto-évaluation des réécritures 367

2 - ANALYSE COLLECTIVE D'UN ECRIT D'INVENTION 372

2.1. Le dispositif de travail 372

2.2. La lecture de deux états d'écriture 374

2.2.1. Une description formelle et référentielle des textes 375

2.2.2. Les attentes du lecteur 377

2.2.1.1. Le degré de qualité linguistique 377

2.2.1.2. Le degré de réalisme et de vraisemblance. 378

2.2.1.3. Le degré d'identification 378

2.2.1.4. Le degré de l'émotion 379

2.2.3. Vers une posture interprétative 380

3 - BROUILLON D'ECRIVAIN, ECRITURE D'INVENTION ET CERCLE DE LECTEURS 384

3.1. « Le travail de l'écrivain » dans les Instructions Officielles 386
3.2. « Le travail de l'écrivain » dans les manuels scolaires 387
3.2.1. Les brouillons d'écrivains 387
3.2.2. Les dossiers préparatoires 389
3.2.3. Les prolongements par l'écriture 391
3.2.4. L'intégration des matériaux de genèse à la lecture des oeuvres 392
3.3. La pratique du commentaire par un cercle de lecteurs 394
3.3.1. Présentation du dispositif didactique 394
3.3.2. L'écriture d'un poème palimpseste 396
3.3.3. Analyse d'une pratique orale du commentaire 398
3.3.3.1. "Qu'il y ait du jeu" 399
3.3.3.2. "Que les jeux ne soient pas faits" 403
3.3.3.3. "Qu'il y ait du plaisir" 404

CONCLUSION 407

BIBLIOGRAPHIE 413

INDEX DES AUTEURS 438

TABLE DES SCHEMAS ET TABLEAUX 444

TABLE DES MATIERES 447

TABLE DES ANNEXES 458