



## Bernard JAY

Professeur certifié de Lettres Modernes, Formateur Lettres à l'IUFM de Bretagne, site de Rennes, équipe CELAM  
Université Rennes II, Doctorant en didactique de la littérature.

[bernard.jay@bretagne.iufm.fr](mailto:bernard.jay@bretagne.iufm.fr)

# Pourquoi aborder l'écriture littéraire à l'école élémentaire en posant la question de la réécriture ? Quelle réécriture ?

[Résumé](#)

[Article](#)

[Bibliographie](#)



## Résumé

**Bernard JAY**

### **Pourquoi aborder l'écriture littéraire à l'école élémentaire en posant la question de la réécriture ? Quelle réécriture ?**

**Mots CLÉS :** écriture littéraire, école, réécriture, révision, intertextualité, littérarité.

Dans le cadre scolaire, le concept de « réécriture » s'entend selon deux acceptions, jamais articulées. A l'école élémentaire, les modèles didactiques qui l'ont construit le déterminent comme un moyen d'intervention sur le texte de l'élève, où réécrire consiste à écrire de nouveau le même texte, après y avoir apporté des révisions d'ordre syntaxique, orthographique, parfois structurel, le plus souvent dans le cadre d'une relation duelle maître-élève. Pour les enfants cette activité, dépourvue d'enjeux explicitement littéraires, est vécue comme normalisation, « correction » du texte. L'autre acception relevant de l'intertextualité et du travail littéraire, se rencontre au lycée où les élèves sont invités à étudier comment, par exemple, Eric-Emmanuel Schmitt retravaille le mythe de Dom Juan dans La nuit de Valognes. Cette analyse s'appuie sur des activités collectives de mises en relation intertextuelles et de lectures singulières, visant une explicitation à la fois des codes littéraires et du travail de l'écrivain.

Or la seconde acception du terme « réécriture » - comme pratique intertextuelle – se manifeste spontanément au sein de l'activité d'écriture de fiction des enfants de l'école primaire : leurs productions retravaillent des éléments fictionnels empruntés au conte, à la littérature de jeunesse ou au cinéma. Ainsi la configuration macro-structurale du texte d'enfant s'articule autour du concept d'intertextualité puis est soumis à un traitement littéraire. L'analyse singulière des textes permet d'identifier et d'isoler des critères de littérarité pouvant être réinvestis ; l'analyse différentielle des textes de la classe permet une interrogation sur la signification symbolique et le travail interprétatif des textes.

Cette communication ré-interrogera la didactisation de cette notion de réécriture et s'efforcera de montrer comment, en prenant en compte la seconde acception, elle peut aider à mettre à jour des



codes littéraires en voie d'appropriation par les élèves, et transformer leurs modalités de lecture, et, prenant en compte la seconde, construire un projet d'écriture-lecture littéraire.

## Article

### Bernard JAY

Professeur certifié de Lettres Modernes, Formateur Lettres à l'IUFM de Bretagne, site de Rennes, équipe CELAM  
Université Rennes II, Doctorant en didactique de la littérature  
[bernard.jay@bretagne.iufm.fr](mailto:bernard.jay@bretagne.iufm.fr)

## Pourquoi aborder l'écriture littéraire à l'école élémentaire en posant la question de la réécriture ? Quelle réécriture ?

### Le point de départ : ma modélisation du processus d'invention et ses limites:

J'ai élaboré, dans le cadre d'une thèse en didactique de la littérature, un modèle théorique visant à décrire le processus qui préside à l'invention d'un texte de fiction chez des enfants de la fin du cycle 3 de l'école élémentaire (Jay, 2003). Cette recherche vise la construction d'une didactique de l'écriture littéraire, qui s'affranchissant du modèle de la transposition didactique, s'appuierait – d'abord – sur les modèles, les savoirs et les représentations des enfants.

Dans cette modélisation la notion de configuration reste une sorte de boîte noire. En quoi consiste-t-elle concrètement ? Deux types de configuration sont proposés : générique et séquentielle ; l'une concerne le niveau de la mise en récit, l'autre équivaut à supposer un niveau de littérarité, une opération de mise en littérature du récit. Dire qu'elles fonctionnent en articulation et de concert ne contribue guère à leur lisibilité. A cela s'ajoute le niveau de la mise en texte qui dans cette représentation s'entend strictement comme la mise en mots du texte, comme si, d'une part, l'écriture se réduisait à une dimension réflexive, et comme si d'autre part, les enfants ne disposaient pas déjà de modèles textuels implicites, voire ne tendaient pas à se fabriquer des modèles textuels personnels, à l'occasion de la réplication des exercices scolaires d'écriture.

Ces remarques révèlent également que ce modèle s'est surtout appuyé sur une observation macrostructurelle des textes.

L'observation des phénomènes de contiguïtés (Jay, 2004) m'a conduit à m'intéresser à la réécriture, car si le texte s'invente sur le papier et si ses incohérences traduisent les linéaments de la pensée, alors une reprise de ce texte sera l'occasion d'une véritable création de récit. Ce faisant, ils m'ont conduit à ré-interroger ce concept, et à conduire des expérimentations dans des classes



pour tenter de mettre à jour les principes d'une réécriture garante d'une véritable activité d'écriture littéraire chez les enfants.

J'ai lancé une série d'activité dans des classes depuis un postulat de lecture des productions d'enfants en rupture avec les partis-pris de réécriture linguistique ou avec ceux considérant le texte de départ comme déficient. L'ensemble des productions n'a pas encore été totalement étudié, mais cette réécriture n'a pas fourni les résultats escomptés. Les raisons là encore tiennent à l'appréhension trop strictement structurale des productions d'enfants et une conception de la réécriture qu'il faudra se résoudre à abandonner. En effet mon approche de la réécriture postulait :

- que le texte gagnerait à être développé (un texte long serait meilleur qu'un texte court);
- que l'expansion reposerait sur des principes endogènes au texte : en creusant des éléments internes au texte celui-ci se développerait;
- que le développement et la réécriture seraient associés à un gain qualitatif stylistique (c'est-à-dire fuir l'hétérogène, le discontinu – qui constituent pourtant une problématique littéraire – au profit d'un « bien écrire »);
- que le texte ne tiendrait que par la consolidation des éléments de structures (personnages, actions, espace) ou générique ;
- que la visée symbolique du texte demeurerait l'ultime objectif de la réécriture – idée qui postule l'incomplétude du brouillon et non son trop plein, qui spolie l'enfant de la signification symbolique de son texte alors que cette question peut être posée dès le premier jet : c'est l'histoire de qui ? A qui il arrive quoi ? Pourquoi raconter cette histoire ? – Elle est donc à la fois quête et projet.

Peut-on construire une didactique de l'écriture littéraire autour d'un concept de réécriture repensé ?

Il me paraît pertinent d'effectuer une analyse des cheminements empruntés par le concept de réécriture à l'école élémentaire, pour saisir comment il a gouverné les pratiques d'écriture mises en œuvre dans les classes et induit des « définitions » de la littérature. De la pédagogie du projet aux approches structuralistes ou typologiques, sans oublier l'apport précurseur du groupe EVA, ni même les nouveaux programmes de 2002, ou même les propositions de Catherine Tauveron (Tauveron, 2005), ces approches – pour parler vite – réduisent l'enfant à un rôle d'exécutant, soit d'une conception du texte, soit d'une conception de la littérature, soit les deux à la fois. Elles le



privent de l'appréhension de l'écriture littéraire comme processus artistique qui s'invente dans l'invention des moyens de ses effets et la confrontation à des normes.

L'autre conception du concept où réécriture s'entend comme intertextualité, sésame du littéraire, visant une explicitation à la fois des codes littéraires et du travail de l'écrivain, n'est envisagée qu'au lycée. Si elle y constitue un bagage de lecture littéraire, elle investit aussi le champ de l'écriture d'invention (Houdart-Mérot, 2004). Pourquoi en priver l'école élémentaire ?

M'inscrivant dans une conception socio-constructiviste, je me suis demandé ce qui pouvait attester de l'inscription des productions d'enfants dans l'écriture littéraire, en dehors de critères de littérarité constitutive qui postule qu'écrire un conte même sans intérêt relève du littéraire. Et si l'invention du texte enfantin relevait déjà de l'intertextualité ? Si l'emprunt à la bibliothèque personnelle n'était pas emprunt mais réécriture ?

Ainsi je montrerai que la réécriture entendue comme intertextualité est au cœur des processus d'invention des récits de fiction des enfants, puis que la réécriture entendue comme nouvelle écriture permet d'interroger la littérarité des textes d'enfants et de mettre en travail des savoirs littéraires.

## **La réécriture : un concept pour intervenir sur les productions enfantines :**

### ***Comment s'est construit ce concept ?***

Concernant l'école élémentaire, cette notion a été formalisée par le groupe EVA (EVA, 1996) dans le prolongement de ses travaux sur l'évaluation, mais il a été induit dans les deux grands modèles didactiques de l'enseignement-apprentissage de l'écriture que sont la pédagogie du projet et les approches typologiques (Reuter, 1996). On ne saurait oublier dans la genèse de ce concept le travail de l'équipe de Josette Jolibert (Groupe de recherche d'Ecouen, 1988) qui tente une synthèse de ces deux modèles didactiques.

### **La réécriture et la pédagogie du projet :**

La pédagogie du projet exploite comme vecteur de motivation et légitimation des savoirs construits, le besoin et la nécessité de satisfaire aux savoirs culturels et aux pratiques sociales de référence. Ainsi un projet d'édition de contes ou la mise en scène d'un spectacle théâtral, va conduire les élèves à découvrir les genres textuels référents ; la finalisation aiguillera la recherche



et l'appropriation notionnelle. Les référents exploités et le surgissement des problèmes d'écriture rencontrés en cours de travail et leur résolution conditionnent les savoirs construits.

Ainsi réécrire consistera en une régulation collective du texte ou des textes. Dans le cadre du recueil, la marche collective ou encore le thème fédérateur autour duquel il se construit, interfère les linéaments de l'écriture, tire le texte vers un achèvement rapide car des contingences matérielles (frappe, illustrations, mise en page...) s'imposent à moyen terme – pour une bonne visibilité du projet – et font partie de la finalisation de l'écriture. Dans le cadre du spectacle théâtral, la nécessité de consensus éloigne à chaque séance le texte des individualités qui composent le groupe. La logique productiviste capte les énergies vers un produit fini désigné comme préexistant dans le monde, faire de la littérature c'est donc se conformer à cet objet. La classe fait de la littérature – surtout – parce qu'elle écrit une pièce de théâtre, un roman policier ou un recueil de contes.

La finalisation – moteur du projet – dans les faits ne constitue pas le point d'achèvement du projet mais son point de départ – l'objet issu du projet n'est créé que parce que lui préexiste l'idée du spectacle ou celle de la publication en soi – la réécriture restera prisonnière d'une préoccupation de conformité globale : conformité linguistique (le texte doit être rédigé dans les normes orthographiques et syntaxiques propres à une bonne communication) ; conformité générique – sommaire – puisqu'il ne sera guère possible d'en pousser l'exploration bien loin. Que faut-il entendre par conformité ?

La lourdeur et la globalité inhérentes à la conception de la pédagogie du projet en tissent ses limites fondamentales. Axées sur une homologie entre les pratiques sociales de références et les pratiques scolaires, elle se prive de l'ancrage social réel qui leur donne sens. Le projet d'écriture dans une classe ne peut s'enraciner dans les mêmes préoccupations que celles d'un écrivain, d'un dramaturge, d'un metteur en scène. Il naît par la volonté d'un enseignant de transmettre des savoirs scolaires. Or le projet est retors aux savoirs scolaires parce qu'il met aussi en jeu des savoirs sociaux et comportementaux souvent en rupture, et d'autre part en littérature il intervient dans un champ artistique qui ne partage guère d'enjeux avec l'école. Il n'est qu'une mimétique d'une activité authentique de création de savoirs. L'incidence essentielle se retrouve dans le fait que le projet ne naît pas des productions textuelles des élèves mais qu'il lui est antérieur. Ainsi ne suit-il pas une piste ouverte par des questionnements d'enfants<sup>1</sup>, mais par ceux de l'enseignant,

<sup>1</sup> Sauf dans le projet « Gremuse » monté par Pierre Colin (Colin, 1980) qui a pour origine des productions d'enfants, lesquels entreront en correspondance avec les écrivains Claude et Jacqueline Held, de laquelle naîtra un conte. Toutefois une centration analytique en terme de culture de l'imaginaire, plutôt que de culture littéraire, a conduit son auteur à mettre en évidence d'une part le produit fini comme une étape dans le développement de l'imaginaire de ses élèves, et d'autre part à la promotion d'un modèle didactique – l'atelier d'écriture – qui



qui tout aussi respectables soient-ils, privent l'enfant d'un cheminement, que je nommerai « le travail de l'écriture et l'écriture en travail ». La conformité va donc se nicher dans une sorte de doxa littéraire, où vont surgir des modèles qui attesteront de la littérature, tout cela demeurant dans l'implicite.

La réécriture est alors animée d'un mouvement de convergence nécessairement réducteur, conduisant le texte d'un état A vers un état B, transformation liée à la recherche d'une plus grande connivence du groupe se concrétisant souvent dans un excès de normativité, d'une lisibilité lisse et guidante. Le groupe se construit une norme, mais une norme absolue et non une norme relative : la contester équivaut à se placer hors du projet éditorial. Réécrire est dans ce modèle un processus consensuel et unificateur. Cette remarque ne doit pas s'entendre comme la promotion de l'originalité comme signe de littérarité lequel serait supérieur à la fictionalité. L'écriture littéraire me semble relever d'une conscience de la mimésis au travail et de ses moyens, laquelle ne peut opérer dans une relation aveugle à des modèles érigés.

La pédagogie du projet apprend certes à écrire, mais relativement peu<sup>2</sup> à écrire littérairement, on y apprend surtout la gestion collective d'une tâche lourde, même si on y construit sans doute un goût pour l'écriture, et peut-être une attirance nouvelle pour la fréquentation de la littérature.

### **La réécriture et les approches structuralistes :**

Elles sont entrées à l'école élémentaire dans le courant des années 70 dans le sillage des travaux de Propp (Propp, 1970) sur les contes merveilleux nouvellement traduits. Elles offraient l'opportunité non seulement de nouveaux schémas à enseigner – la quête, les épreuves, le héros – mais aussi d'investir un élément du champ littéraire – le conte – dévolu depuis longtemps à la petite enfance et à propos duquel Soriano ou Bettelheim (Bettelheim, 1976) avaient montré tout l'intérêt dans la construction de la personnalité. La place du conte au-delà des limites de l'école maternelle se justifiait.

Toutefois limitée à des praticiens initiés, il faudra attendre la diffusion des travaux de Greimas qui seront didactisés essentiellement à travers le concept du « schéma actantiel » et d'autres notions de narratologie (narrateur, récit/histoire, point de vue) pour que le conte comme pratique d'écriture littéraire entre dans les classes (MEN, 1995, 98).

---

donne là encore la primauté de l'action de l'adulte sur les processus enfantins. Ce travail remarquable de Pierre Colin n'a jamais été analysé en terme de savoirs littéraires.

<sup>2</sup> Bien sûr, écrire un texte littéraire relève de l'écriture littéraire, il s'agit surtout ici de rapporter le coût de cette activité à l'effectivité des apprentissages rencontrés.



Les procédures de réécriture portent alors essentiellement sur des ajouts et développement de phases du schéma du conte qui se didactise autour du modèle suivant : situation initiale, élément déclencheur, épreuve de qualification qui fait du personnage le héros, épreuve qui lui permet d'obtenir une aide, épreuve de glorification qui voit son triomphe, récompense et situation finale. L'objectif de ses productions tient dans la volonté de faire produire des textes longs et de construire des outils de lecture : puisque capable de structurer des contes, l'enfant devient alors capable de les comprendre en lecture, et inversement. L'adhésion aux postulats du structuralisme conduit à envisager qu'une appropriation dans le champ des contes induit son réinvestissement sur d'autres genres littéraires.

L'entrée des notions de narratologie se traduit dans les programmes de l'école par des capacités à manipuler des textes. Cette manipulation atteste de la maîtrise des notions qui elles-mêmes rendent compte de l'effectivité d'un savoir.

Les programmes de l'école de 1995 prescriront comme compétences acquises en fin de cycle III la capacité à :

« Transformer un récit par changement de temps, de narrateur, de chronologie, etc. ;

Relater un événement en variant le point de vue (en relation, par exemple, avec la lecture de la presse) ; présenter son point de vue sur un événement ; »

Une lecture de ces programmes peut conduire à penser que l'écriture littéraire s'entend dans la capacité à manipuler ces notions, tout comme lire littérairement un texte tiendrait dans la capacité à identifier le narrateur ou à distinguer les modalités de la narration des étapes de l'histoire. Réécrire relève de la manipulation du texte ; ce qui pourrait être un territoire d'expérience, n'est destiné qu'à réinvestir, évaluer, transposer des notions.

La notion de point de vue ne manquera pas de nourrir les ambiguïtés : parle-t-on de l'opinion des différents locuteurs, parle-t-on des différences de savoir entre locuteurs liées à des positions d'observateurs différentes, parle-t-on tout simplement de changement de narrateur, ou s'agit-il de focalisation interne ? Peu de classes travailleront clairement autour de ces nuances, toutefois les enseignants conduiront à partir de ces injonctions des exercices d'écriture renforçant le lien avec la lecture. Ainsi à l'occasion de la lecture d'un texte littéraire, la réécriture d'un passage autour d'un changement de point de vue sera l'occasion de vérifier le degré et l'étendue des inférences dont les enfants sont capables, tout en leur permettant de vagabonder en tant que lecteur autour du texte initial.



Il faudra l'arrivée des approches typologiques et leur synthèse avec ces notions de narratologie pour voir se développer des activités de réécritures davantage ciblées sur les productions individuelles des élèves.

Dans ce modèle un texte acquiert une dimension littéraire, certes par son appartenance générique, mais aussi – dans la perception qu'on en donne à l'élève – parce qu'il satisfait à des contraintes structurelles.

### **La réécriture et les approches typologiques :**

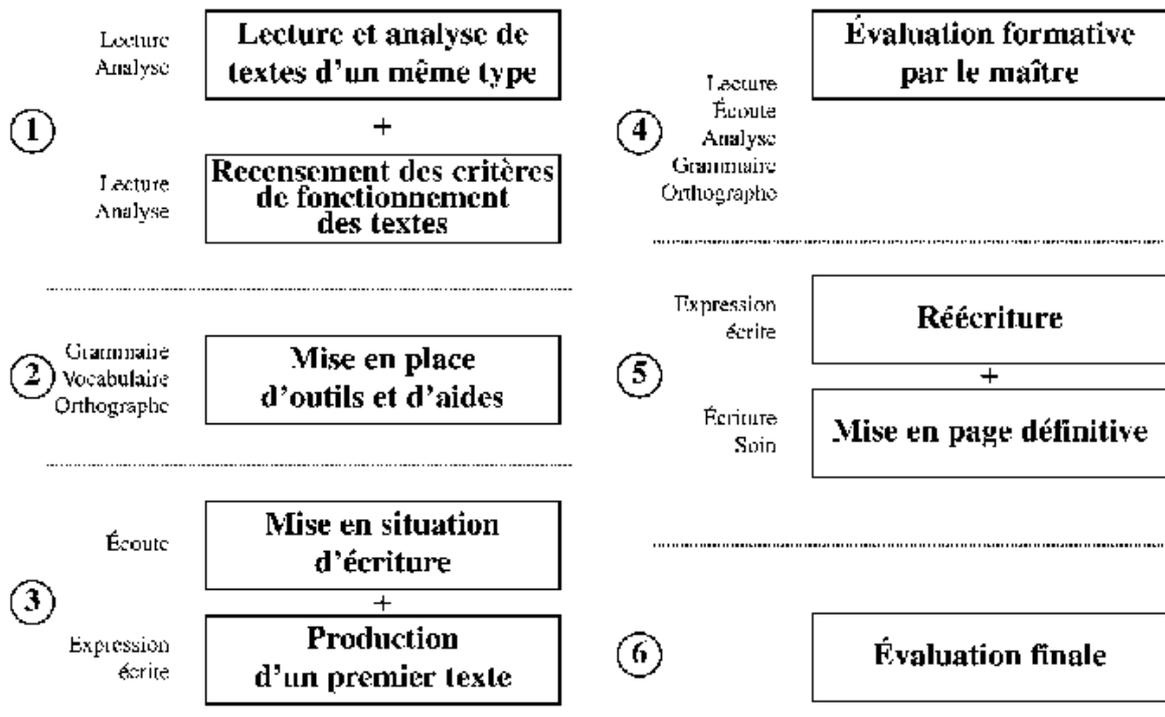
Pour simplifier on pourrait dire que les typologiques reposant sur le principe qu'il existerait une structure « moléculaire » du texte, transcendant les genres, qui permettrait d'identifier des catégories textuelles (Adam, 1997). Elle repose également sur l'idée que la réception des textes repose sur un « décodage » typologique du destinataire.

La didactisation de ce modèle théorique orientera l'activité de réécriture sur une mise en conformité avec le type de référence, en prenant appui sur des schémas très souvent réducteurs et simplificateurs.

Elle a conduit secondairement à l'établissement d'une nomenclature élargie. Ainsi sera pris en compte dans l'apprentissage tant l'organisation formelle et typographique du texte, que son énonciation, son lexique ou le type de séquence textuelle mise en œuvre. D'une certaine mesure la grille d'évaluation du Groupe EVA rend compte de cette orientation.

Ces approches offrent l'avantage de fournir aux enseignants de concepts susceptibles d'être enseignés, permettent de construire progressions et programmation, et sont facilement évaluables. Mais surtout elles conduisent à une lecture strictement normative des textes d'élèves, puisque l'activité du maître consistera en une lecture-relevé des critères satisfaits, et réduisent les activités de réécriture à des interventions visant à des modifications d'ordre formel.

Pensées dans une approche linéaire du processus d'écriture, lui-même asservi à une lecture déjà essentiellement soucieuse de la forme, voici une représentation de la démarche tirée de Projet écrire de Jean-Bernard Schneider :



Le modèle textuel a été le plus souvent construit à partir d'un corpus établi par le maître à partir duquel les élèves ont dégagé les constantes. Or pour ce faire – pour opérer cette activité réductrice des textes à un faisceau simplificateur de points communs – il a fallu que le maître opère déjà une réduction puisqu'il a – pour rendre possible l'activité d'établissement de critères – écarté les occurrences qui échappent au modèle « canonique » plutôt abstrait et purement théorique.

Comme dans la pédagogie du projet l'attention est portée sur le produit fini, réduisant l'écriture à l'encodage d'une pensée pré-existante qu'il s'agirait de mettre en forme selon des normes objectives et sociales concrétisées dans ces formes textuelles. L'activité d'écriture comme activité de penser, activité d'organisation du réel, l'écriture comme savoir sur l'activité de symbolisation, d'abstraction est occultée.

Le modèle didactique appuyé sur les typologies textuelles a davantage fourni un cadre à l'étude de la langue, qu'il n'a ouvert de pistes en direction de l'apprentissage de l'écriture littéraire. Il est également responsable de l'approche formelle et techniciste de la réécriture pratiquée par la majorité des enseignants de l'école élémentaire.

Or, raconter une histoire (qu'elle soit conte ou nouvelle, épopée...) ce n'est pas seulement obéir aux formes canoniques des genres (dont d'ailleurs on ne saisit au mieux que les stéréotypes), c'est donner du sens au monde, en organiser les significations par le biais de la métaphore narrative. Mettre en ordre un monde intérieur ou bien justement se l'approprier, tisser des liens entre ce que je suis et ce que je sais, élaborer l'émotion, mettre au jour ce qui me tient à cœur. Ainsi, on passe parfois des heures et des heures depuis les petites classes à mettre en tableau et en fiches, « situation initiale, objet magique, adjuvants, opposants et autres complications », et on garde peu de



temps pour mettre au travail par l'écriture, ce qui est au centre même des récits et qui en constitue le fondement anthropologique : les grandes angoisses, les désirs, révoltes, quêtes ambiguës, contradictoires, toujours entravées, du bonheur et du pouvoir, de la fraternité et de l'obéissance filiale, de l'aventure et du besoin de sécurité, thèmes où toujours s'enchevêtrent ceux, puissants, de la vie et de la mort. (Bucheton, 2002)

Dominique Bucheton interpelle la conception de la littérarité de ce modèle didactique en lui opposant d'autres critères qui s'appuient sur la capacité du texte littéraire à répondre à des questions ontologiques, philosophiques, à traiter de thèmes identifiés comme parcourant historiquement les préoccupations humaines.

## **La réécriture aujourd'hui :**

### **La réécriture dans les nouveaux programmes de l'école :**

La rubrique « littérature » du programme du cycle 3 consacre une sous-partie à l'écriture intitulée d'une manière qui n'est pas sans laisser dubitatif : « écrire à partir de la littérature ». Cette rubrique construite en six paragraphes, en consacre un à la réécriture.

L'écriture s'entend comme un accompagnement de la lecture littéraire. Elle est même considérée comme un espace de réinvestissement et de prolongement de cette lecture puisqu'il y est établi que les genres rencontrés en lecture offrent le point de départ à des projets d'écriture (MEN, 2002, 73). Une perspective applicationniste risque de guider le travail des enseignants, dans laquelle les productions enfantines tendront à se conformer au modèle des textes rencontrés, réduisant l'écriture à une maigre saisie de quelques stéréotypes génériques, et la greffe de motifs littéraires.

Ce texte tente une vaine synthèse entre une didactique de l'écriture adossée à une pédagogie du projet enfermée dans un prolongement des lectures, une approche typologique qu'il considère à la fois comme un outil de mise en forme du texte et objet d'une investigation des élèves, et des exercices d'écriture que sont le pastiche, l'imitation, le détournement, toujours en référence aux textes lus.

Quant à la réécriture elle n'est envisagée que sur le plan technique : énonciation des quatre opérations de révision du texte établis par Claudine Fabre (Fabre-Cols, 2002)<sup>3</sup>, et usage du traitement de textes.

Enfin le programme envisage l'édition de texte moins dans une perspective de prise en compte de la présentation finale, que dans celle de la prise en compte du destinataire. Cependant il est à

---

<sup>3</sup> Ces opérations : ajouter, supprimer, remplacer, déplacer.



regretter que le lecteur ne soit envisagé qu'au sein d'un projet de publication. Ce parti-pris écarte la classe comme communauté de lecteur, et comme champ d'expression littéraire<sup>4</sup>. Or la prise en compte du destinataire n'est pertinente que si elle engage un débat par textes interposés, si x écrit tel texte pour mener plus loin l'idée de y, si un tel réécrit le texte d'une telle parce qu'il déteste son héros, veut manifester davantage la peine d'un personnage, bref, s'il articule la production d'un texte singulier à un projet d'écriture singulier, lequel croise d'autres projets singuliers. Pourquoi ? Parce que le destinataire extérieur à la classe ne renvoie aucun retour, parce que les « *effets recherchés* » (MEN, 2002) sont souvent « téléphonés » et s'écartent rarement des sentiers battus, parce que le destinataire extérieur entre dans une relation de communication, d'échange d'informations ou d'idée et plus difficilement en *conflit socio-cognitif*. Ainsi l'intelligibilité du message l'emporte sur d'autres contraintes et en particulier esthétiques, qui elles ne prennent sens qu'au sein d'un groupe qui confronte des idées et des productions.

Les programmes n'envisagent le destinataire qu'à travers les contraintes qu'il pose (énonciation, savoir partagé, intelligibilité du texte) ou des contraintes pragmatiques (perspective argumentative, registres). Si le destinataire est réel et connu (les correspondants) l'essentiel du travail de réécriture portera sur la gestion des savoirs partagés et leur mise en mots, si le destinataire est virtuel (les parents, le public), la réécriture prendra souvent la direction d'un sur-guidage du lecteur et du sur-renchérissement dans la quantité d'information apportée.

Cette dimension du destinataire telle qu'elle est posée par ces programmes se prête davantage aux textes fonctionnels qu'aux textes littéraires. C'est moins la notion de destinataire qui importe que la construction d'un lecteur idéal par confrontation à des lecteurs réels, celle d'une esthétique que celle d'une intelligibilité, celle de la divergence plutôt que celle de la convergence.

C'est moins de projets autour de genres littéraires qui importent que d'exploration des grandes questions anthropologiques :

Les grandes angoisses, les désirs, révoltes, quêtes ambiguës, contradictoires, toujours entravées, du bonheur et du pouvoir, de la fraternité et de l'obéissance filiale, de l'aventure et du besoin de sécurité, thèmes où toujours s'enchevêtrent ceux, puissants, de la vie et de la mort. (Bucheton, 2002)

C'est moins le cadrage prototypique des textes qui importe qu'une recherche dans et sur le langage, que l'expérience de l'hétérogénéité plutôt que celle de l'homogénéité, que la perturbation des codes plutôt que leur respect.

<sup>4</sup> On a oublié les pratiques imaginées par Freinet d'élection du texte libre pour publication dans le journal scolaire. Bien évidemment c'est moins le vote, que le débat qui s'instaure autour du texte du retiendra notre attention, et même si ce débat devait consacrer le conformisme et le stéréotype, il fonderait d'une activité littéraire.



Il s'agit de faire de l'écriture une aventure plus qu'un simple réinvestissement de lecture. Ecrire pour faire des expériences au sens scientifique du terme plutôt que des exercices.

## **Ecrire/réécrire pour devenir auteur ?**

A partir de quels questionnements conduire un apprentissage de l'écriture littéraire ?

Traditionnellement il s'agissait de s'approprier la « langue littéraire », réputée plus riche, plus apte à exprimer le réel, plus apte à extérioriser et construire son moi. Mais cette voie est vite condamnée par l'impossibilité de circonscrire cette « langue littéraire » hors d'un panthéon d'auteurs – que le temps rend de moins en moins lisibles et éloignés de la langue contemporaine – dont il conviendrait de fixer les critères d'établissement. Cette option était portée par la tradition de la rédaction (Bucheton, 1995, 35) ou de la composition française et ne peut que constituer une impasse aujourd'hui.

Faut-il écrire pour devenir un auteur ? La question est mal posée : faut-il apprendre à devenir auteur pour apprendre à écrire littérairement ? Catherine Tauveron postule qu'il faut-il adopter une posture d'auteur pour prétendre à une écriture littéraire :

« Il ne s'agit pas tant d'apprendre aux élèves à emprunter aux auteurs lus des techniques d'écriture que de leur apprendre une *posture d'auteur* cherchant à initier chez son lecteur un travail interprétatif. » (Tauveron, 2002, 109)

Apprendre à jouer avec son lecteur revient donc à se placer en position d'auteur. Cette proposition épouse la ligne des nouveaux programmes de l'école qui mettent l'accent sur la lecture littéraire à travers le débat interprétatif, signalant le texte littéraire comme un texte se prêtant à l'interprétation.

« Entre les élèves, dans les échanges autour des textes produits par chacun, nous visons moins à nouer une relation classique de scripteur à correcteurs-redresseurs de torts qu'à *engager une relation esthétique entre auteur et lecteurs véritables*. » (Tauveron, 2002, 110)

La piste est séduisante puisqu'elle envisage l'écriture littéraire, dans une relation à construire avec une lecture plurielle, comme un acte ludique, consistant dans la programmation et l'anticipation du parcours de lecture d'un tiers. L'auteur articule son approche sur une fréquentation assidue de textes littéraires, et de textes qu'elle répertorie en textes réticents ou proliférants (Tauveron, 1999). Cette écriture s'appuie donc sur une esthétique caractérisée par l'énigme, l'ambivalent, l'indéterminé, la surprise.

Catherine Tauveron précise les critères d'évaluation permettant d'attester de cette posture d'auteur :



Nous proposons donc de glisser de critères d'évaluation formels (et standards), certes toujours utiles mais qui formatent les textes, à d'autres qui s'appuient sur les effets esthétiques visés ou effectivement produits chez le lecteur : le texte du pair laisse-t-il au lecteur une part de travail ? (Se) joue-t-il d'une complicité culturelle ? Présente-t-il des « accidents sémantiques » stimulants ? A-t-il des portes secrètes ? Invite-t-il à tracer ses propres chemins ou ouvre-t-il des chemins balisés ? S'amuse-t-il à égärer ? Comporte-t-il ou non une dose d'indécidabilité et d'imprévisibilité ? Tolère-t-il ou non, globalement ou localement, la pluralité des sens ?

Des mentions comme : *complicité culturelle, accidents sémantiques, indécidabilité, imprévisibilité* attestent bien de cette esthétique. Toutefois, donnée aux élèves comme espace de travail et d'expérience, elle ne provient pas d'une élaboration construite dans le tâtonnement, mais prolonge le cadre d'une lecture. Outre qu'elle réduit le parcours interprétatif à la construction d'une signification laissée vacante par le texte, et exclut du champ de l'interprétation la lecture fusionnelle, le texte miroir, l'interprétation de premier niveau qui de la stylisation des éléments permet au lecteur de construire une totalité référentielle ; elle opère un simple glissement de normes qui risquent d'être considérées par les enfants seulement comme une plus-value.

Ce faisant les enfants sont conduits à élaborer leur texte en deux temps : un temps d'écriture de l'histoire et un temps de réécriture consistant à programmer des « blancs » ou « des métaphores » (Karnauch 2002, 120), lesquels seront ensuite soumis à la lecture-critique des camarades qui ouvriront éventuellement les possibilités d'autres blancs ou d'autres métaphores.

Certes avec une ambition et un degré de complexité différents, on pourrait voir dans cette perspective une version moderne de la rédaction. D'autant que ce sont plutôt des techniques qui permettront de rendre le texte plus ou moins résistant, et le plaisir de la lecture repose souvent sur l'adéquation entre technique et projet esthétique, profondeur de la signification et économie de moyens.

L'enjeu d'une didactique de l'écriture du texte littéraire repose sur la prise de conscience par l'enfant-scripteur qu'il a une responsabilité dans l'élaboration de son texte, et qu'il n'est pas victime du manque d'idées – ou d'inspiration – qu'il n'a rien à dire. Tantôt exercice ou discours scolaire aux attentes floues, attaché à de normes ou des interdits, tantôt espace d'un jeu fantasmatique ou espace de libération, rarement espace positif d'expérience de la langue, l'écriture est attachée à des représentations qui constituent de réels obstacles.

Si la prise en compte du lecteur, de la visée symbolique, et celle d'une esthétique sont au cœur du processus même d'élaboration du texte littéraire, il est aussi le lieu d'une représentation du monde, et encore plus un acte d'énonciation singulier.

Aucune de ces approches ne prend en défaut les représentations des élèves, à savoir : l'histoire est confondue avec le récit, l'histoire s'invente dans le continuum de l'écriture du premier jet, le texte



est transparent à toute lecture et si tel n'est pas le cas le problème vient d'un déficit d'information, enfin écrire c'est compiler des scripts, des situations connues, lues ou vues.

Aucune de ces approches ne prend en compte la dimension discursive de l'écriture littéraire : c'est par une mimétique du discours littéraire que l'enfant configure les éléments qu'il extrait de sa bibliothèque. C'est en travaillant sur l'hétérogénéité des discours que se traque aussi l'écriture littéraire. Pour nous cette posture d'auteur ne peut être que la conséquence d'un véritable apprentissage de l'écriture littéraire et de la lecture, et non son point de départ.

## **La réécriture pensée comme intertextualité est au cœur des processus d'invention des récits de fiction chez les enfants :**

### ***La belle au bois dormant : un moule narratif pour l'invention d'un récit oral :***

Six cartes inductrices tirées des « Tarots des 1001 contes », sont disposées face contre table. Les élèves – une classe de CM2 – doivent inventer une histoire en retournant les cartes une à une : quand on a fini avec une ou qu'on n'a plus d'idée on retourne la suivante. Le récit sera ensuite raconté à la classe, aucune prise de notes n'est permise.

Ce récit oral à la forme sommaire, proche de l'énumération des événements constituant l'histoire va faire l'objet de remarques de la part des autres élèves de la classe, qui mettront en lumière un premier degré de traitement littéraire, qui permettront de fonder l'exploration ultérieure des textes écrits à partir de ce récit.

C'était dans un château château lointain / euh / dans un pays merveilleux / puis euh y avait une princesse / elle s'appelait la Princesse-au Bois-Dormant / et puis euh / la Belle au bois dormant et puis elle est / tombée malade / et pour guérir y lui fallait une fiole // et puis euh c'est le un un méchant / sorcier y lui avait pris/ et puis alors elle a demandé qu'un guérisseur la guérisse / /et puis euh / il a essayé toutes les potions qu'il pouvait mais il n'en avait pas alors il a eu l'idée d'aller voir / le grand sorcier, méchant sorcier /et puis euh / ils ont fait une bagarre/ et puis euh c'était en haut d'une colline de la mort/ et puis il est tombé dans l'eau /et puis euh / il a trouvé une grotte,/ c'était la grotte du méchant sorcier/ /et puis euh dans la grotte y avait un trésor/ et y avait une fiole / et c'était marqué pour guérir /la la reine/ alors il est revenu au château et il a guéri la reine.

Les cartes inductrices :



« La Belle au bois dormant » a servi de matrice à l'invention de cette histoire. Les élèves ne plagient pas le conte, celui-ci leur permet de fédérer, d'orienter, de configurer leur matériau. Il offre l'orientation narrative suivante : une princesse à qui il arrive un malheur, va être sauvée par quelqu'un. Ce matériau préside à la mise en intrigue du récit enfantin. Quand le panel de cartes proposé n'est pas facilitateur, la mise en intrigue est faible<sup>5</sup>. Ici la complexité de l'histoire est liée à la nature très hétérogène des représentations figurant sur les cartes : leur ordonnancement ne sous-tend aucune histoire. Les enfants doivent donc pour incorporer chaque carte, créer une action qui devra s'intégrer au canevas déjà esquissé. Ainsi les élèves sont face aux éléments suivants : une fille, quelqu'un qui donne à boire, un homme en haut d'une falaise, un combat entre deux hommes, un trésor, un homme barbu en gros plan. Les blancs laissés par la discontinuité de la trame narrative suggérée par les cartes appellent les enfants à travailler entre dénoté, connoté et invention.

<sup>5</sup> Lors d'une séance d'expérimentation au cours de laquelle ils ne disposaient que de quelques cartes représentant pour certains groupes que des lieux, pour d'autres que des personnages, un élève a déclaré : « N'avoir que des personnages est plus difficile, on ne sait pas où ils sont dans quelle époque, il n'y a pas assez d'explications » Ceux qui n'ont eu que des paysages ont trouvé plus facile, parce qu'on peut mettre les personnages dessus, on peut ajouter des personnages, mais ajouter des paysages est plus difficile. On peut penser également que l'effet groupe construit une mise en intrigue par les conflits de proposition, et la nécessité de prendre en compte des propositions hétérogènes.



L'hypotexte de Perrault construit une connivence culturelle au sein du groupe : il permettra à chacun de juger les propositions collectives à l'aune de cet horizon. Il offre un espace fictionnel archétypal permettant d'orienter les personnages à venir (sorcier, guérisseur = méchante fée) et les objets (fiolle, trésor = quenouille, baiser du prince), les lieux (colline de la mort, grotte = château, forêt). Ce moule va leur permettre de trouver une place aux objets donnés par les cartes, et d'organiser l'éviction des fées, de la quenouille et du prince charmant, au profit d'une représentation nouvelle de la magie issue du merveilleux, renvoyant aux adaptations cinématographique et vidéo de Harry Potter. La proposition du groupe se développe dans une dialectique du même et du différent, de la reprise du conte et de l'introduction d'éléments de la culture contemporaine des enfants, instrument de validation de l'histoire par les futurs auditeurs ; alchimie entre la prise en compte des cartes, la satisfaction aux attentes scolaires et l'effet sur les auditeurs (surprendre ou d'obtenir l'adhésion).

Ce récit est avant tout marqué par l'oralité, mais pas l'oralité du conteur qui délivre un récit inscrit dans une temporalité différente, ici il s'agit d'un récit articulé sur un commentaire des cartes proposées. Il se limite à l'énumération des actions dont les cartes balisent la mémoire. La structure du texte est elle-même énumérative.

La temporalité employée, le passé composé, atteste de l'inscription dans une énonciation ancrée dans l'ici et maintenant de la communication : le conteur ne nous rapporte pas une histoire surgie de la nuit des temps, mais nous indique qu'il l'invente devant nous en consultant les cartes. Cette phase de travail a donc été vécue par les enfants comme une phase de recherche de l'histoire, non comme une phase d'élaboration d'un récit. D'ailleurs le récit entendu est structuré par des présentatifs (*c'était, il y avait, c'est*) qui soulignent les éléments de l'histoire extraits des cartes et de la mémoire de l'échange de groupe qui a précédé. De nombreux termes phatiques ponctuent le récit.

Le locuteur ne se place pas dans la posture du conteur car l'effort de mémoire se focalise sur la capacité à restituer la structure logique et chronologique du récit, et en tant que rapporteur de son groupe il se contraint à une certaine fidélité à l'élaboration collective.

Toutefois on est quand même en présence d'un récit, d'une part du fait de sa structure. On constatera que ce récit oral comporte bien une mise en intrigue, et même se développe sur deux séquences narratives reliées par enchâssement : Séquence 1 : la maladie de la princesse ; Séquence 2 : la quête du guérisseur



Les réactions des élèves auditeurs de cette histoire, s'appuient, en général dans ce genre de situation, sur un ressenti de lecteur. Qu'ont-ils aimé ?

- le méchant sorcier
- la colline de la mort
- ça fait penser à un conte, à la Belle au bois dormant (le nom, la maladie assimilé au sommeil)

Tant la prévisibilité de l'histoire que l'écart séduit les élèves. Le sorcier, porté par les Harry Potter, les BD ou les dessins animés, figure le méchant, mais un méchant renouvelé par une science, ou des pouvoirs héréditaires. Il s'éloigne de l'image de la marâtre portée par la sorcière pour celui de l'agent ambivalent, interrogateur des limites, incarnation des peurs, des fantasmes de l'odieux, d'un rapport à l'autre dominateur et destructeur. Si la sorcière incarne le mal qui punit, le diable qui séduit et attire l'insouciant, le perdu ou le malheureux orphelin, le sorcier moderne véhicule une jubilation du mal, une volonté de prise de possession sur d'autres considérés comme inférieurs (Ernould, 2003) <sup>6</sup>.

Cliché littéraire, la colline de la mort, est porteur des fantasmes de l'auditeur et sa seule évocation suffit à ouvrir un espace interprétatif. Sa proposition de déplacement – faite lors de la phase suivante – accompagne une volonté de renforcer l'effet : ce sera la conjonction de la présence du cliché et de sa bonne situation par rapport à l'action qui lui confèrera une intentionnalité littéraire reposant sur l'optimisation du procédé et l'émotion suggérée.

L'écart, l'espace de liberté pris avec la Belle au bois dormant séduit les enfants dans cette dialectique du même et du différent. Cette convocation du conte introduit une prévisibilité, circonscrit un espace commun de réception, où le texte trouve place comme création-détournement-réappropriation.

Ces propos exprimant un degré d'adhésion à une production fictionnelle peuvent s'interpréter comme des indices de littérarité que l'on pourrait traduire ainsi :

- présence de personnage n'appartenant pas au monde réel,
- présence de clichés attestés,

---

<sup>6</sup> Roland ERNOULD distingue les sorciers comme issus des religions vaincues par le civilisateur et qui utilise la magie sans en comprendre le sens, représentant de l'Enfer, du magicien rattaché à la tradition de la magie, lorsque magie et religion se confondaient, qui lui vivant à la cour royale, comprend le sens profond et caché des formules qu'il utilise. La magie renvoie donc à une pensée « scientifique » qui entre sans difficulté dans la construction logique des récits d'enfants.



- inscription dans une tradition littéraire.

Quelles modifications feraient-ils pour rendre cette histoire plus plaisante ?

Ce débat articulé depuis un point de vue de lecteur – on ne fait aucune remarque en terme de choix délibéré (au mieux voit-on une mesure à l'aune des clichés) – esquisse des critères de littérarité doxologiques partagés implicitement par la classe :

- un système de personnage obéissant à des critères esthétiques (sorcier) et entrant dans un réseau fermé ( $\neq$  avec de vraies personnes qui peuvent ne pas se connaître et n'avoir aucun intention les uns vers les autres)
- la recherche d'un effet de réel à travers la construction d'une mimésis axée sur la logique (relations causales) des actions (le monde fictionnel doit obéir à une logique semblable à celle du monde réel) cautionnant la possible identification aux personnages et l'acceptation de l'univers fictionnel comme plausible par le lecteur ; un critère esthétique ? un critère pragmatique ?
- le questionnement sur les actions (l'histoire est-elle finie ?) considère fiction comme un univers où il se passe toujours quelque chose, ou tout ce qui est évoqué peut prétexte à action ou rebondissement ; critère structurel ? critère pragmatique ?
- bien que personne n'ait contesté les remarques faites sur ce récit, ce débat pose les limites du texte : jusqu'où doit-il raconter ? Comment « bien » raconter ? Les questions que le lecteur se pose, sont-elles intrinsèquement générées par le texte littéraire, ou relèvent-elles du défaut ? Critère stylistique ? Critère poétique ? Critère esthétique ?

Prévenons un malentendu : pour les enfants ces éléments sont des indices de réussite du récit, leur degré de formulation et d'explicitation ne va pas aussi loin que nous venons de l'effectuer, ils n'ont donc pas conscience des enjeux sous-jacents à leur propos. Faire accéder ces observations au statut d'indices de littérarité, devient un outil didactique dont peut disposer l'enseignant pour conduire un apprentissage de l'écriture littéraire.

Ce récit oral va ensuite être proposé à la réécriture des enfants, selon des dispositifs différents (différenciation destinée à interroger des paramètres de l'observation).

L'établissement de cette liste de critères nous permet d'interroger les réécritures de ce récit oral et de pouvoir s'autoriser, d'une part à mesurer l'écart qu'induit le passage à l'écriture – donc le basculement de modèle discursif (du récit oral à l'écrit à vocation littéraire) – pour dresser un



inventaire de critère de littérarité, et d'autre part déceler le rôle de l'intertextualité dans la structuration de textes singuliers.

## **Réécrire à partir d'une invention orale permet d'interroger la littérarité des textes d'enfants et de mettre en travail des savoirs littéraires :**

### **La réécriture de la belle au bois dormant : le travail littéraire d'Arthur**

Les enfants ont pour consigne de retravailler le récit oral, dont ils possèdent une transcription. Le texte d'Arthur s'inscrit dans une double réécriture : celle du récit oral qui fournit un canevas et une clé de lecteur intertextuelle, et celle justement ouverte par la relation au conte de Perrault.

#### La princesse au bois dormant

Il était une fois une princesse qui un jour tomba gravement malade. Le roi et la reine appelèrent un sage qui leur recommanda d'utiliser une fiole. On ne pouvait pas la fabriquer il en existait une seule au monde et c'était le plus diabolique de tous les sages qui l'avait mais le sage décida d'aller voir le méchant sage de le provoquer en duel. Il partit et après plusieurs jours de marche il trouva la caverne de l'horrible sage mais par chance il entendit des ronflements il entra et vit le méchant sage en train de dormir et vit la fiole attachée à son cou par une chaîne. Il se demanda comment la reprendre il lui vint soudain une idée il allait la faire fondre. Il le fit en prenant soin de ne pas le réveiller. Il réussit reparti il soigna la princesse et le roi et la reine organisèrent un grand festin en l'honneur du retour de leur fille. Elle se maria au prince pleurnichard et eurent beaucoup d'enfants. (Arthur)

Texte de départ	Texte d'Arthur	Observations
	La princesse au bois dormant	Le titre oriente vers la réécriture du conte de Perrault.
C'était dans un château lointain, dans <i>un pays merveilleux</i> , puis il y avait <b>une princesse</b> , elle s'appelait la Princesse-au Bois-Dormant	<b>Il était une fois une princesse</b>	<p>Centration sur la princesse, commandée par le titre, abandon de la référence au lieu.</p> <p>Apparition de « il était une fois » ★ ancrage dans le genre du conte, indice de littérarité.</p> <p>Thématisation de la princesse, organisation de la syntaxe de la phrase écrite. Effacement du pays merveilleux sans doute redondant avec il était une fois et pays lointain.</p> <p>L'imparfait inscrit le personnage à connotation merveilleuse dans une situation initiale.</p> <p>On observera que tous les textes produits dans ce cadre, exposent dès leur ouverture un personnage autour duquel s'organisera l'histoire. Alors que le récit oral s'ouvre par une situation spatio-temporelle, comme pour signifier à l'auditeur « attention nous quittons le monde de l'ici et</p>



Texte de départ	Texte d'Arthur	Observations
		maintenant », le récit écrit nous place en confrontation directe avec un personnage ; seule sa connotation merveilleuse signale la dimension fictionnelle.
et puis <i>la Belle au bois dormant</i> et puis <i>elle</i> est tombée malade	qui <b>un jour</b> tomba GRAVEMENT malade.	Introduction d'un connecteur temporel, qui détache cette proposition comme élément déclencheur du récit en rupture avec la situation initiale mise en place par la proposition précédente. D'autre part l'espace fictionnel va introduire une modification en apparence anodine, à savoir l'adverbe gravement. La dimension hyperbolique de la maladie procure une tension dramatique à l'histoire. Ce texte s'inscrit dans le merveilleux : la maladie comme la guérison relèvent d'un processus non naturel qui ouvre un champ d'aventures possibles.. Il s'agit ici de comprendre que cette maladie est un enjeu de l'histoire
	<i>Le roi et la reine</i> appelèrent <b>un sage</b> qui leur recommanda d'utiliser une fiole.	Référence à un destinataire : inscription dans un modèle plus affiné du conte. On peut mettre cela sur le compte du modèle convoqué : le texte de Perrault, dans lequel les parents jouent un rôle non de destinataire mais d'intercesseur entre la fatalité et sa réalisation. Le personnage convoqué est un sage – image plus positive que le sorcier choisi dans la version. Cette séquence n'a pas de correspondant dans la version orale. On peut y voir la volonté de construire un réseau cohérent de personnages animés d'intentions.
et pour guérir IL LUI FALLAIT une fiole	On ne pouvait pas la fabriquer IL EN EXISTAIT UNE SEULE AU MONDE	La permutation de <i>falloir</i> avec <i>exister</i> confère un déterminisme tragique à l'action. La maladie de la princesse est inscrite dans une destinée définie et ne relève pas de la nécessité conjoncturelle. La fatalité est notée chez Arthur par l'usage de l'impersonnel, et l'unicité de cette fiole est à entendre dans l'usage métonymique (et merveilleux) de potion. Le passage à l'écrit provoque une inversion logique. Dans le récit oral la relation cause conséquence structure l'information Dans le récit écrit c'est la logique de l'action et la logique de l'univers fictionnel commandée par la gestion des personnages et du suspense qui détermine l'ordre de relation. Arthur choisit de faire apparaître le personnage qui va devenir l'actant principal, le sage, lequel va avouer son impuissance, c'est à dire renforcer la fatalité.



Texte de départ	Texte d'Arthur	Observations
		<p>Dans le récit oral la princesse elle-même demande qu'on la guérisse tandis que dans la version d'Arthur, le destinataire s'en charge. Ce faisant la princesse reste dans son rôle traditionnel d'objet.</p>
<p>et puis c'est un méchant sorcier il lui avait pris et puis alors elle a demandé qu'un guérisseur la guérisse et puis il a essayé toutes les potions qu'il pouvait mais il n'en avait pas alors il a eu l'idée d'aller voir le grand sorcier,</p>	<p>et c'était le plus diabolique de tous les sages qui l'avait mais le sage décida d'aller voir le méchant sage de le provoquer en duel.</p>	<p>La juxtaposition des propositions efface, dans le texte d'Arthur tout lien logique explicite – le « et » a davantage une fonction emphatique que logique – qui construit une tension dramatique.</p> <p>Le personnage de l'opposant apparaît comme une ouverture dans cette tension. L'organisation des actions n'obéit pas à une exposition logique mais en vertu d'une nécessité fictionnelle : un personnage ouvre un possible narratif qui sera fermé ou non. S'il ne peut être fermé alors un autre doit s'ouvrir. Dans le récit oral, la logique expositive commande l'ordre de communication des actions : la fiole nécessaire à la guérison a été volée par un sorcier donc la princesse demande l'aide d'un guérisseur. A l'écrit, c'est parce que le sage ne peut rien qu'il va à la rencontre du sorcier : logique interne au personnage.</p> <p>Le récit oral fait s'opposer un sorcier à un guérisseur, Arthur met en confrontation un sage et un méchant sage, sorte de dédoublement du personnage.</p> <p>La confrontation des « puissances » directement importée des dessins animés est inévitable.</p> <p>Arthur efface la colline de la mort au profit de l'enjeu de la proposition narrative : les superlatifs consacrés aux personnages confèrent une tension dramatique et ont une fonction prédictive suffisante. Nous sommes en présence de deux codages différents de cette tension : un lieu et une inflation d'hyperboles. Dans les deux cas on est face à une énonciation singulière porteuse de choix esthétiques.</p> <p>Le terme « duel » - plus marqué que « voir » - crée une attente chez le lecteur, attente déçue car l'action qui va suivre ne coïncidera pas à ces termes : le récit oral prévoit un combat, plusieurs enfants réécrivant joueront avec ce combat en l'annonçant puis le refusant. On peut y voir une autre modalité d'une réécriture comme variation.</p>
<p>méchant sorcier et puis ils ont fait une bagarre</p>	<p>Il partit et après plusieurs jours de marche il trouva la CAVERNE de l'horrible sage</p>	<p>L'écoulement temporel est à entendre aussi comme la construction d'un effet de réel.</p> <p>Le lieu ne peut être anodin : la grotte est l'abri caché, lieu de recel, lieu du secret ; la caverne est l'antre, le séjour primitif, grossier qui convient mieux au monstre. Deux motifs archétypaux. Le stéréotype de la colline de la mort laisse place à l'archétype de la caverne.</p>



Texte de départ	Texte d'Arthur	Observations
et puis c'était en haut d'une colline de la mort	mais par chance il entendit des ronflements il entra et vit le méchant sage en train de dormir et vit la fiole attachée à son cou par une chaîne. Il se demanda comment la reprendre il lui vint soudain une idée il allait la faire fondre. Il le fit en prenant soin de ne pas le réveiller.	Arthur introduit une surprise dans son récit : le méchant sage dort, donc on peut tenter la ruse. « Par chance » s'inscrit dans la fonction commentative du narrateur qui vise l'adhésion du lecteur et son identification au personnage. Le passage est sous le régime de la focalisation interne et un bref passage au discours indirect libre.  Ce qu'apporte le récit d'Arthur c'est une présence du narrateur, instance propre au texte littéraire.
et puis il est tombé dans l'eau et puis il a trouvé une grotte, c'était la grotte du méchant sorcier et puis dans la grotte il y avait un trésor	Il réussit	Bagarre et hasard sont les ressorts du dénouement dans le récit oral, ruse et rapidité relèvent des choix d'Arthur.
et il y avait une fiole c'était marqué pour guérir la reine.	repartit	
Alors il est revenu au château et il a guéri la reine	il soigna la princesse et le roi et la reine organisèrent un grand festin en l'honneur du retour de leur fille.	Le bouclage de l'histoire s'effectue chez Arthur autour de la réapparition des parents et de l'ambiguïté sur le sens de « retour » : certes il signifie – du fait de sa guérison – retour dans le monde, mais ce mot s'applique aussi au sage.
	Elle se maria au prince pleurnichard et eurent beaucoup d'enfants.	L'ambiguïté précédente permet à Arthur de placer la princesse au premier plan et de lui redonner l'initiative du mariage. Disparition du sage, qui reprend sa place obscure et mariage avec un prince qui permet une chute sous la forme d'une boutade et du clin d'œil de la dérision, dans cette réécriture libre de la Belle au bois dormant.



Récapitulons les indices de littérarité :

Littérarité constitutive		Littérarité conditionnelle			
Générique	mimésis	Structurels	stylistiques	Pragmatique	esthétique
→ inscription dans un genre (littéraire)	→ représentation du monde	→ gestion de la narration conformément à une tradition du fictionnel		→ prise en compte du lecteur	→ le merveilleux
Il était une fois (conte)  - système des personnages du conte	- stéréotypie (au sens où l'enfant utilise des éléments caractéristiques marqués comme relevant du fictionnel, donc déjà des représentations du réel)  - effet de réel	- Il était une fois  + imparfait (situation initiale)  - connecteur temporel  - logique de l'action  - logique du personnage  - bouclage  - rebondissement  - situation finale	- phénomènes de tension dramatique  - figure ou registre qualifié de littéraire (fiole, trésor)  - superlatifs & hyperboles  - euphémismes  - juxtaposition	- attente déjouée (duel transformé en ruse)  - focalisation (facilitation du processus d'identification)  - fonction commentative du narrateur  - lien plus fort à Perrault  - discours indirect libre  - ironie  - ambiguïté	- Il était une fois(merveilleux)  - qualité de certains personnages  - bipolarisation des personnages  - qualifications hyperboliques  - déterminisme tragique

## Réécriture complexe et détournement : le texte de Mélyssa

La princesse Esméralda.

Il était une fois une princesse qui s'appelait Esméralda. Un jour que la princesse se promenait dans les bois, elle fit une chute et tomba dans un profond sommeil. Ça devait être encore un coup du méchant sorcier de la Grande-Ourse. Il avait un employé qui s'appelait le Scrameustache, un peu bizarre mais gentil. La princesse avait été retrouvée par Elise sa servante. Elise affolée alla chercher son futur époux et ses parents. Ils priaient tous pour qu'elle revienne à la vie. Le sorcier était très content de son sort amnésique qui durait pour la vie. Seul, lui avait la potion magique en tête, qu'une personne qui n'est pas le prince l'embrasse le plus longtemps possible pour qu'elle se réveille de son profond sommeil.

Un jour le sorcier de la Grande-Ourse décida de ne plus avoir besoin du Scrameustache et lui dit qu'il ne voulait plus de lui. Le Scrameustache trahi décida de délivrer la princesse et de dire tout au roi et à la reine. Il alla au château et leur expliqua tout.

Le futur époux dit :



- Si vous pouvez la délivrer délivrez-la ! Quant à moi je vais avec le roi rendre visite au sorcier de la Grande-Ourse. Où habite-t-il ?
- Vous voyez où se trouve la falaise du Ramoneur ?
- Oui !
- Alors sautez deux fois sur le sommet de la falaise et vous tomberez dans un trou.
- Merci à toi.
- Bonne chance, dit le Scrameustache
- Bonne chance à toi aussi le Scrameustache.

Ils rentrèrent au château et racontèrent toute leur histoire : la bagarre, le sorcier noyé et toutes les autres aventures. La princesse se délivra de son sort et se maria. Quant au Scrameustache il ne se maria pas mais resta au château.

Mélyssa va mettre en correspondance : le conte de Perrault convoqué par le récit oral initial, Notre-Dame de Paris dans l'adaptation de Disney que les enfants connaissent sous le titre Le bossu de Notre-Dame. Dans cette adaptation Frolo est davantage assimilé à un sorcier malfaisant plus qu'à un ecclésiastique pervers, et Phoebus parviendra à épouser Esméralda qui a tous les atours d'une princesse. Egalement une BD série le Scrameustache intitulée « le magicien de la grande ourse », (Dupuis, 1974) et, d'une manière plus ou moins lointaine, Le Chat Botté.

Mélyssa respecte les prescriptions des hypotextes (le sommeil de la princesse, le destin d'Esméralda, le caractère du Scrameustache et du Magicien de la Grande Ourse) et donne à son texte le formatage d'un sitcom télévisuel où l'action passe essentiellement par le discours des personnages et ne fait pas l'objet représentation.

<b>La Belle au Bois Dormant</b>	<b>Notre-Dame de Paris</b>	<b>Le Scrameustache</b>	<b>Le Chat botté</b>	<b>Invention de Mélyssa</b>
Il était une fois une princesse	qui s'appelait Esméralda			
				Un jour que la princesse se promenait dans les bois, elle fit une chute
et tomba dans un profond sommeil.	Ça devait être encore un coup du méchant (=Frolo ?)	sorcier de la Grande-Ourse ( <i>il a jeté un sort à un promeneur trop curieux</i> )		
	Il avait un employé qui s'appelait le	s'appelait le Scrameustache un peu bizarre mais		



La Belle au Bois Dormant	Notre-Dame de Paris	Le Scrameustache	Le Chat botté	Invention de Mélyssa
	Scrameustache (= <i>Quasimodo</i> ), un peu bizarre.	gentil.		
				La princesse avait été retrouvée par Elise sa servante. Elise affolée alla chercher.
	son futur époux (= <i>Phoebus</i> )			et ses parents
				Ils priaient tous pour qu'elle revienne à la vie.
	Le sorcier était très content de son sort amnésique qui durait pour la vie. (= <i>allusion aux persécutions que Frolo fait endurer à Esméralda, et qui sont commandées par son désir sexuel</i> )	Le sorcier était très content de son sort amnésique qui durait pour la vie (= <i>allusion aux pouvoirs multiples et variés du sorcier qui peut transformer les gens en tout et n'importe quoi</i> )		
				Seul, lui avait la potion magique en tête,
				qu'une personne qui n'est pas le prince
l'embrasse le plus longtemps possible pour qu'elle se réveille de son profond sommeil.				
	Un jour le sorcier de la Grande-Ourse décida de ne plus avoir			



La Belle au Bois Dormant	Notre-Dame de Paris	Le Scrameustache	Le Chat botté	Invention de Mélyssa
	<p>besoin du Scrameustache et lui dit qu'il ne voulait plus de lui. <i>(Quasimodo instrument de Frolo)</i></p>			
	<p>Le Scrameustache trahi décida de délivrer la princesse</p>			<p>et de dire tout au roi et à la reine. Il alla au château et leur expliqua tout.</p>
	<p>Le futur époux</p>			<p>dit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si vous pouvez la délivrer délivrez-la ! Quant à moi je vais avec le roi rendre visite au sorcier de la Grande-Ourse. Où habite-t-il ?</li> <li>- Vous voyez où se trouve la falaise du Ramoneur ?</li> <li>- Oui !</li> <li>- Alors sautez deux fois sur le sommet de la falaise et vous tomberez dans un trou.</li> <li>- Merci à toi.</li> <li>- Bonne chance, dit le Scrameustache</li> <li>- Bonne chance à toi aussi le Scrameustache.</li> </ul>
				<p>Ils rentrèrent au château et racontèrent toute leur histoire : la bagarre, le sorcier noyé et toutes les autres aventures. La princesse se délivra de son sort</p>



La Belle au Bois Dormant	Notre-Dame de Paris	Le Scrameustache	Le Chat botté	Invention de Mélyssa
et se maria.		<i>Rôle d'auxiliaire du Scrameustache</i>	Quant au Scrameustache il ne se maria pas mais resta au château.	

Examinons les critères de littéarité, en analysant le personnel du récit, la fonction du dialogue et la gestion de la narration. Ces trois entrées mettront en évidence le travail de re-présentation engagé par Mélyssa.

Le personnel du récit s'organise en un système complexe lié aux multiples emprunts :

- *Esméralda* : objet et enjeu du récit, mais actant puisqu'elle « *se délivre de son sort* »
- *Elisa* : la servante, messagère informatrice mais premier véhicule de l'émotion à faire partager au lecteur,
- *Le roi et la reine* : destinataires implicites de l'action,
- *Le futur époux* : agent d'une part de la libération de la princesse : il détruit le mal à sa source, il occupe une place supérieure dans la hiérarchie du personnel du récit, il s'attaque donc à l'ennemi le plus dangereux, il l'initiative stratégique,
- *Le sorcier de la Grande-Ourse* : la fonction du méchant, paradoxe on ne fera pas sa connaissance, sa seule évocation suffit ; l'onomastique renvoie à l'astrologie.
- *Le Scrameustache* : valet du sorcier, instrument de libération de la princesse puisque voulant se venger de l'ingratitude de son maître.

L'action repose donc sur le basculement d'alliance entre le Scrameustache et le Magicien de la Grande-Ourse. Le système des personnages organise également un monde plausible dans la mesure où l'organisation sociale est respectée : le serviteur reste un subalterne même s'il va permettre de sauver plus grand que lui. Ce topos d'action est véritablement littéraire, le conte offrant un modèle d'organisation sociale qui organise les rapports interpersonnels et les possibles narratifs potentiels.

Mélyssa recourt à un procédé littéraire banal, le dialogue.

- Si vous pouvez la délivrer	Ici il a une fonction narrative : à travers cette injonction du
------------------------------	---



<p>délivrez-la ! Quant à moi je vais avec le roi rendre visite au sorcier de la Grande-Ourse. Où habite-t-il ?</p>	<p>futur époux au Scrameustache, le lecteur apprend la stratégie que vont développer les personnages.</p> <p>Le ton injonctif et martial employé donne vie au récit et introduit une rupture dans une narration gérée jusque-là par le narrateur.</p> <p>Si on le rapporte au récit d'Arthur et même au récit initial, on peut considérer que ce dialogue relève d'un choix esthétique, puisqu'il est facultatif.</p>
<p>- Vous voyez où se trouve la falaise du Ramoneur ?</p> <p>- Oui !</p> <p>- Alors sautez deux fois sur le sommet de la falaise et vous tomberez dans un trou.</p>	<p>Fonction informative : un personnage communique à l'autre son savoir.</p>
<p>- Merci à toi.</p> <p>- Bonne chance, dit le Scrameustache</p> <p>- Bonne chance à toi aussi le Scrameustache.</p>	<p>Illusion référentielle, reproche trop souvent fait aux enfants de faire dire des banalités à leurs personnages ; conclusion phatique à cette conversation que ne renierait pas J.-M. Adam<sup>7</sup>. La transposition didactique conduit l'enseignant à faire comprendre aux élèves que le discours littéraire reposant sur une stylisation des actes de la vie réelle, il est bon de gommer cet épisode peut productif sur le plan de l'histoire et du récit. Or justement la question pourrait aussi être posée autrement : quelle fonction mimétique et stylistique possède cet épisode ?</p> <p>On peut considérer que cet épisode phatique a pour fonction de consacrer la complicité et l'alliance des deux personnages.</p>

Ce dialogue occupe, il faut le noter, une bonne partie du récit, il n'est donc assimilable au dialogue théâtral qui assure le cheminement de l'action. Par sa longueur il introduit une sorte d'hétérogénéité générique, qui peut être considérée –même si l'auteur n'en a pas conscience, car elle imite des modèles – comme relevant du champ esthétique.<sup>8</sup>

– La gestion de la narration :

<p>La princesse Esméralda.</p> <p><b>Il était</b> une fois une princesse qui s'appelait</p>	<p>Peu de connecteurs temporels : le <i>il était une fois</i> rituel d'ouverture du conte, et qui centre le récit sur la princesse éponyme du conte.</p> <p>Comparativement à Arthur, Mélyssa abandonne la référence</p>
---	--

<sup>7</sup> Voir le prototype de la séquence dialogale (Adam, 1997)

<sup>8</sup> Voir aujourd'hui, comment la littérature de jeunesse et en particulier le théâtre joue sur l'hétérogénéité : dans *Le journal de Grosse Patate*, Dominique Richard (Editions Théâtrales Jeunesse, 2001) mêle discours théâtral et le journal intime.



Esméralda.	explicite à la Belle au bois dormant, ce qui n'exclura pas son retour à travers le sommeil provoqué par la chute. L'auteur joue d'une certaine manière avec son lecteur, en lui refusant trop vite ce qu'il lui donnera après. Ce jeu de voilement/dévoilement participe du mécanisme de la réécriture. On notera qu'aucun des enfants ne reprend l'épisode de la quenouille avec laquelle la princesse de Perrault se piquera, sans doute faute d'avoir retenu le sens de ce mot, ou sûrement pour se garantir des accusations de plagiat. En effet si les causes du sommeil sont identiques, comment varier autour de l'hypotexte ? Toutefois le thème du sommeil est repris systématiquement comme figure symbolique de la période de latence freudienne, c'est-à-dire que sans y mettre les mots pour la commenter, les enfants travaillent bien la dimension symbolique du conte, et les versions qu'ils ne donnent ne sont que réinterprétation de cette symbolique initiale.
<b>Un jour</b> que la princesse se promenait dans les bois, elle fit une chute et tomba dans un profond sommeil.	Le second connecteur temporel et a la fois initiateur de l'élément déclencheur du récit, mais il est articulé sur une conjoncture favorable au surgissement de l'aventure, la promenade dans les bois (topos littéraire).
<b>Ça devait être encore un coup du méchant sorcier de la Grande-Ourse.</b>	Mention du narrateur qui tout en donnant une information au lecteur construit la tension dramatique. La modalisation et le registre peuvent permettre d'interpréter cette remarque comme du discours indirect libre, ultime pensée de la princesse avant de sombrer dans le sommeil.
Il avait un employé qui s'appelait le Scrameustache, <b>un peu bizarre mais gentil.</b>	Ici à noter une intervention du narrateur pour qualifier le personnage, formulée sous la forme d'une expression figée, comme une citation ; elle peut être interpréter comme un clin d'œil au lecteur.
<b>La princesse avait été retrouvée par Elise sa servante.</b> Elise affolée alla chercher son futur époux et ses parents.	Dans ce passage gestion d'une temporalité prenant en compte l'antériorité d'une action par rapport à l'autre. Ce choix place au premier plan la seconde phrase, il privilégie l'action et donne une certaine tension au récit.
<b>Ils</b> priaient <b>tous</b> pour qu'elle revienne à la vie. <b>Le sorcier</b> était très content de son sort amnésique qui durait pour la vie. <b>Seul, lui</b> avait la potion magique en tête, qu'une personne qui n'est pas le prince l'embrasse le plus longtemps possible pour qu'elle se réveille de son profond sommeil.	Rédigé avec beaucoup de maladresse ce passage permet au lecteur d'en savoir plus que les personnages, et donc d'être en posture d'attente. Le choix du contraste en les deux attitudes des personnages accentue cet effet. Il y a un effet de montage. Une figure stylistique d'opposition sous-tend cet effet : tous/seul.



<p><b>Un jour</b> le sorcier de la Grande-Ourse décida de ne plus avoir besoin du Scrameustache et lui dit qu'il ne voulait plus de lui.</p>	<p>Introduite par un connecteur temporel ce renvoi du Scrameustache va précipiter les choses. Ce récit possède une structure complexe : une seconde séquence narrative débute ici.</p>
<p>Le Scrameustache trahi décida de délivrer la princesse et de dire tout au roi et à la reine. Il alla au château et leur expliqua tout.</p> <p>Le futur époux dit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si vous pouvez la délivrer délivrez-la ! Quant à moi je vais avec le roi rendre visite au sorcier de la Grande-Ourse. Où habite-t-il ?</li> <li>- Vous voyez où se trouve la falaise du Ramoneur ?</li> <li>- Oui !</li> <li>- Alors sautez deux fois sur le sommet de la falaise et vous tomberez dans un trou.</li> <li>- Merci à toi.</li> <li>- Bonne chance, dit le Scrameustache</li> <li>- Bonne chance à toi aussi le Scrameustache.</li> </ul>	<p>La phase d'action du récit est représentée sous la forme d'un dialogue au cours duquel s'organise à la fois une alliance entre des personnages et la mise au point d'une stratégie.</p> <p>On peut observer une gestion efficace de l'ellipse, du résumé et de la scène.</p> <p>Le dialogue aussi est économique il en vient directement aux questions stratégiques.</p>
<p><b>Ils rentrèrent au château et racontèrent toute leur histoire : la bagarre, le sorcier noyé et toutes les autres aventures.</b></p>	<p>Originalité et rupture dans le récit : ce qui traditionnellement fait la chair des contes et des récits, à savoir l'action, est exclu, voire résumé sur un ton presque ironique perceptible derrière « <i>et toutes les autres aventures</i> ».</p> <p>Ce refus de l'action et ce déplacement en amont vers une action plus théâtrale n'est peut-être pas délibéré de la part de Mélyssa. Il peut provenir soit de la fréquentation des sitcom télévisuelles soit du hasard.</p> <p>La culture du conte et la référence à l'hypotexte déplacent l'enjeu de la lecture : ce ne sont plus l'originalité, le suspense, l'incroyable donnés à vivre tandis que le héros affronte ses épreuves, mais bien la tension vers la chute, les modalités de la variation qui captent l'attention du lecteur.</p>



La princesse se délivra de son sort et se maria. Quant au Scrameustache il ne se maria pas mais resta au château.

On relèvera l'ambiguïté de la première phrase : la princesse se délivre-t-elle toute seule ou a-t-elle été délivrée par le baiser du Scrameustache ? Toujours est-il que le récit lui laisse une place équivalente à celle du Chat Botté à la fin du conte de Perrault qui « *devint grand seigneur, et ne courut plus après les souris que pour se divertir* »

Marqués par les écarts de la mémoire – rappelons que l'enfant réécrit des hypotextes *in absentia* – et les interprétations non distanciées voire erronées, l'activité intertextuelle enfantine n'est pas à placer sur le même plan que celle réalisée par un auteur adulte qui travaille son œuvre en relation à une relecture ou une prise de position face à l'hypotexte. L'enfant n'a pas cette intention initiale, il a recours au bricolage (Jay, 2003), comme nous l'avons déjà montré en explicitant le processus d'invention de l'histoire.

Ne vaudrait-il pas dans ce cas parler simplement d'emprunt plutôt que de réécriture ? L'enfant contraint à une production textuelle dans un temps limité, sans sujet structuré, sans attentes formelles vraiment définies, n'emprunte-t-il pas, dans le monde connu et identifié comme littéraire, le matériau nécessaire à cette production ? Ses connaissances macrostructurelles en matière de récit, des modèles génériques, les effets de hasards résultant des difficultés de la mise en mots, n'orientent-ils pas alors le texte vers un aboutissement non réglé d'avance mais se cherchant et se réorientant au gré de son avancement ?

Non, car cette activité va au-delà de l'emprunt : l'enfant ne se limite pas à un simple assemblage, et l'activité macrostructurelle est accompagnée d'une activité microstructurelle que nous sommes en train de mettre à jour. Choisir pour titre – c'est à dire pour un enfant de CM, se fixer comme programme narratif la princesse Esméralda, alors que le récit support envisageait la princesse au bois dormant, relève d'une consigne d'écriture quasi oulipienne. Faire intervenir dans ce récit des personnages importés d'une bande dessinée entre merveilleux et science-fiction, complexifie la tâche, introduit des scripts d'action inédits. Une véritable contrainte d'écriture qui crée une nouvelle princesse<sup>9</sup> et donc va conférer une nouvelle signification aux emprunts.

Dans son texte Mélyssa questionne les frontières génériques, mais aussi les fonctions des personnages, et surtout les personnages-fonction des contes. Le texte devient alors un espace d'expérience en même temps qu'il est lieu d'une production.

L'élève écrit depuis son roman de lecture et non depuis une pratique d'auteur-littérateur ; il est son premier lecteur et envisage son texte comme régit par des configurations qui s'imposent à lui.

<sup>9</sup> Pour l'enfant le choix du nom du personnage n'est pas fortuit, il existe en dehors de choix de l'auteur du texte. (Tauveron, 1995, chapitre 3)



Dans les échanges oraux qui suivent les moments de production, les enfants réagissent bien en lecteur, jugeant les capacités du texte à capter leur intérêt. Cette évaluation s'appuie sur un savoir doxologique dans lequel les pratiques scolaires jouent un rôle – voir le syndrome récurrent de la répétition élevée au rang de tare suprême, et première critique formulée par les élèves. Ces observations purement constatatives s'élaborent non dans une confrontation à des normes, mais depuis ces normes. Ainsi le débat n'est pas un débat d'auteur car il n'est pas orienté vers une recherche, mais vers des retrouvailles. Les élèves n'ont pas conscience d'élaborer des procédés littéraires, ni que ces procédés ne sont que des moyens d'atteindre un but d'ordre artistique, conscience qui ferait d'eux des auteurs.

Julia Kristeva (Kristeva, 1969, 88) indique que Bakhtine « a en vue l'écriture comme lecture du corpus littéraire antérieur, le texte comme absorption de et réplique à un autre texte ». Concernant l'écriture enfantine, on pourrait repenser cette formule en déplaçant le sens des mots de Bakhtine :

- a) La lecture du corpus antérieur serait en fait une réminiscence fragmentaire de fictions déjà rencontrées
- b) Le texte comme absorption de, correspondrait à une sorte de stimulation kinesthésique
- c) La réplique plutôt un prolongement du jeu, un espace de plaisir, la possibilité de re-jouer

Les enfants de cette classe, sur cette seule expérience, se sont montrés capables d'offrir de multiples modalités de réécriture. Réécriture par variation : il y a des passages obligés de l'action (calqués ou transposés du conte de Perrault) et chacun varie les chemins qui mènent à ces points. Ces variations sont elles-mêmes susceptibles de recourir à de nouvelles réécritures. Réécriture par transposition : le sommeil est devenu la maladie, le baiser du prince remplacé par une potion, les fées remplacées par des sages ou des sorciers, modification de la quête. Réécriture par hybridation, Réécriture par détournement ou parodie (omission de phases traditionnelles du récit compte-tenu de son appartenance générique)

On constate également un déplacement du merveilleux à l'heure de la rationalité et un recul du sacré ; quête marquée par la supériorité des pouvoirs et la nécessité plutôt que par le hasard, ou par le désir de grandir.

D'autres types d'hypotextes sont convoqués qui ne renvoient pas à des œuvres littéraires. C'est le cas de thématiques stéréotypées comme la chasse au trésor ou le philtre d'amour, mais ce peut



être aussi des passages de l'histoire de France, induisant une certaine hétérogénéité du texte, et même des contes de randonnée.

Réécrire à partir d'une invention orale permet d'interroger la dimension symbolique des textes et d'entrer en communication avec la littérature contemporaine : permanence du thème du sommeil, statut ontologique des personnages, les béances laissées par les chutes.

## **Conclusion :**

Postuler que, ce faisant, l'enfant est dans une perspective intertextuelle contraint l'enseignant et la classe – communauté de lecteurs-écrivains, constituant du même coup un espace littéraire – à lire le texte de l'enfant en confrontation et en référence aux hypotextes convoqués, donc à faire, lui-même, du sens, à se livrer à un travail interprétatif. Un travail de conscientisation des procédés littéraires utilisés implicitement par les élèves est à mener avec eux, dans la perspective de leur faire mieux connaître les spécificités du discours littéraire, et de leur permettre – à moyen terme – de les choisir et les exploiter de manière adéquate, de découvrir que le texte littéraire est une forme-sens qui travaille entre tradition et rupture, qui construit une/ se construit dans / une posture de lecteur.

Contrairement à ce que l'on peut entendre ici ou là, en ce moment, l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage, ne postule pas la négation du maître et de ses savoirs. Elle suppose d'autres savoirs chez le maître qui dépassent le simple contenu du savoir à transmettre. Le savoir du maître englobe la maîtrise de savoirs relatifs à l'activité de l'élève confronté à des problématiques spécifiques aux champs disciplinaires dans lequel on le fait travailler. Ce que je viens d'exposer tend à montrer que les savoirs littéraires du maître ne sont pas à exploiter dans le sens d'une transmission, mais doivent être mise au service d'une analyse de ce que réalise l'élève pour le conduire à s'approprier les savoirs littéraires du maître, mais surtout aller au-delà, car les questions des élèves conduisent le maître à apprendre encore.



## Bibliographie

- Adam J.M. (1997). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan Université.
- Bettelheim Bruno (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.
- Bucheton D. (1995). *Ecriture réécritures, récits d'adolescents*. Paris : Peter Lang.
- Bucheton D. (2002). *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave CRDP de Versailles.
- Colin P.(1980). *En cherchant la Gremuse*. Cahier de poèmes, n° spécial. Tarbes : GFEN,.
- Ernoult R. (2003). *Quatre approches de la magie. Du rond des Sorciers à Harry Potter*. Paris : L'Harmattan.
- Fabre-Cols C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège- De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.
- Genette G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Editions du Seuil.
- Genette G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Editions du Seuil
- Groupe EVA. (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette Education.
- Houdart-Mérot V. (2004). *Réécriture & écriture d'invention au lycée*. Paris : Hachette Education.
- Jay B. (2003). *Modèles, savoirs et représentations chez l'enfant en production de récits de fiction littéraire*. Enjeux 57.
- Jay B. (2004). *Lecture des brouillons, analyse « d'erreurs » et stratégies de réécriture en production de récits de fiction littéraire, au cycle III de l'école élémentaire*, à paraître, Communication présentée aux 5èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Reims.
- Karnauch A. (2002). *Le concept d'auteur : le construire en lecture y accéder en écriture* Communication présentée à l'Université d'automne, Royat.
- Kristeva J. (1969). *Recherche pour une sémanalyse*. Paris : Editions du Seuil,
- Ministère de l'Education Nationale (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris : CNDP Savoir Livre.
- Ministère de l'Education Nationale (2002). *BO n°1 du 14 février*.
- Reuter Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF Editions.
- Schneider J.B. *Projet écrire*. Schiltigheim : Accès éditions.
- Tauveron C. (1995). *Le personnage une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Tauveron C. (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*. Repères 19. Paris : INRP.
- Tauveron C. (2002). *L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école* Communication présentée à l'Université d'automne, Royat.
- Tauveron C. & Seve P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.