

François Le Goff

François LE GOFF : Prag, IUFM Midi-Pyrénées, équipe LLA, Université Toulouse Le Mirail.
francois.legoff@neuf.fr

Réécriture et enseignement de la littérature

Résumé	Summary	Article	Bibliographie
------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------------

Résumé

François Le Goff

François LE GOFF : Prag, IUFM Midi-Pyrénées, équipe LLA, Université Toulouse Le Mirail.
françois.legoff@neuf.fr

Réécriture et enseignement de la littérature

Mots clés : réécriture, écriture d'invention, incipit romanesque, communication littéraire.

En classe de français, la réécriture du texte d'élève est souvent envisagée sous l'angle d'une amélioration de la production : elle vise des « réparations » locales, s'intéresse à la surface du texte dans ses dimensions morpho-syntaxiques, tend à mettre en conformité le texte d'élève avec le projet d'écriture exposé dans une consigne. Ainsi définie, la réécriture est une procédure située dans le champ de la maîtrise des discours écrits.

Or dans le cadre d'un enseignement de la littérature et dans une perspective de coopération plus étroite du lire et de l'écrire, ne peut-on reconnaître à la réécriture d'autres fonctions ? Quels sont ses enjeux dans l'apprentissage des écrits de fiction ?

Nous nous proposons d'examiner cette activité dans trois directions :

1. Une valeur heuristique de l'écriture dans un projet de compréhension du fait littéraire.
2. Un mode d'implication alternatif de l'élève dans l'approche du texte littéraire par le biais de réécritures successives.
3. Une démarche de facilitation procédurale dans la maîtrise des compétences scripturales.

Nous posons ces axes de réflexion à partir de l'analyse littéraire et linguistique d'un incipit romanesque produit par une élève de seconde, dans le cadre de l'écriture d'invention.

Summary

François Le Goff

François LE GOFF : Prag, IUFM Midi-Pyrénées, équipe LLA, Université Toulouse Le Mirail.
françois.legoff@neuf.fr

Practising rewriting in literature teaching

Key words: rewriting – invention writing – novelistic incipit – literary communication.

In French classes, rewriting is often considered as a way of improving a written work. It is aimed at local “repairs”, it concerns the surface of the text in its morpho-syntactic approach. It also tends to check whether the text is in accordance with the project announced in the instruction. Thus defined, rewriting is a procedure set in the skill of written discourses.

Yet, within the frame of literature teaching and in the perspective of a stronger link between reading and writing, can't we acknowledge other functions to the act of rewriting?

What are its stakes in the learning of fictional written work?

Here are three propositions:

1. A heuristic value of writing in the project of understanding a literary communication through successive rewritings.
2. An alternative mode of the pupil's implication in the approach of a literary text.
3. A method of procedural facilitation in the mastering of written skills.

Those lines of reflection are defined from the literary and linguistic analysis of a novelistic incipit written by a 5th form pupil in the context of invention writing.

Article

François Le Goff

François LE GOFF : Prag, IUFM Midi-Pyrénées, équipe LLA, UTM.
françois.legoff@neuf.fr

Réécriture et enseignement de la littérature

Nous nous intéressons au statut de l'écrit d'invention intégré à une pratique de la lecture littéraire en classe de lycée. Par écrit d'invention, nous entendons un texte motivé par une consigne d'écriture, et par la reproduction de propriétés génériques repérées, étudiées dans un corpus de textes littéraires. Nous excluons donc du champ de nos observations les écrits d'invention qui soit relèvent d'une procédure métatextuelle et développent une argumentation ou un discours d'opinion sur un objet ou une question littéraires, soit se réclament d'une opération de la transposition en vue de la réécriture d'un texte d'auteur.

En retenant pour modalité d'exploitation de l'écriture d'invention (E.I.) une entrée dans l'écriture des genres littéraires selon un processus d'imprégnation des modèles, nous cherchons à mettre en exergue les difficultés soulevées par une démarche d'apprentissage qui fonderait sa pertinence sur la seule référence à l'imitation. En posant la question de la relation entre le texte d'élève et son modèle, nous interrogeons ce qui, en matière de définition institutionnelle de l'E.I., constitue la colonne vertébrale : à savoir qu'il ne saurait y avoir d'écrit d'invention qui ne soit inspiré par un ou plusieurs textes d'auteur dont il reproduirait les caractères formels dûment référencés par une classe générique. L'interaction lecture/écriture doit donc reposer sur une logique de récupération et de redéploiement de critères de genre : on attend par exemple d'un monologue théâtral produit par l'élève qu'il exemplifie les traits dominants et conventionnels de ce discours de genre. Karl Canvat confirme la productivité d'une telle démarche en faisant valoir que « le relevé des critères de genres en lecture permet de passer à des genres de critères pouvant servir de répertoires de consignes d'écriture » (2003, 178).

Nous sommes toutefois enclin à penser que cette proposition méthodologique doit être maniée avec précaution et enrichie d'autres stratégies d'accompagnement dans la construction de la compétence scripturale – nous faisons allusion ici aux procédures de réécriture du texte d'élève – pour éviter d'une part les effets contre-productifs d'une prétendue naturalité de cette opération, et d'autre part pour ne pas confiner l'écriture dans un statut de reproduction et de validation de

savoirs et lui reconnaître sa valeur heuristique, sa capacité à générer des savoirs nouveaux ou à réactiver des savoirs ankylosés.

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*¹ 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 autoriales dont la mise en intrigue d'une action porte les traces ; deuxièmement, une réflexion sur 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, Glaudes & 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 devait rendre compte par écrit de son activité de réécriture et des bénéfices qu'il pensait en avoir retirés.

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 littéraire. 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.

¹ 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.

L'entreprise d'exhaustivité est toujours menacée par le détournement, la contestation des lois générales.

On connaît le rôle stratégique de cet espace frontalier 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 1993, 133). On pourra objecter que de telles responsabilités souffrent d'exceptions ; notre propos est plus modestement de nous accorder sur quelques régularités fonctionnelles et de réfléchir à la façon dont un incipit concentre le pari de l'œuvre à provoquer l'intérêt du lecteur. Aussi triviale que puisse être l'intention, elle n'en demeure pas moins fondamentale d'un 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 développent dans une proposition de longueur adaptée au projet d'une lecture analytique, 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 prise de connaissance 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 2003, 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.

L'institution de 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 domaines fortement connectés entre eux.

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 la qualité, l'intérêt 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 » (Baroni 2004, 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, 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 l'aiguille aimantée 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.

Le dernier point sur lequel nous voudrions insister est coordonné à l'effet de suspense du point de vue de la force pragmatique qu'il génère, et 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 portés 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 » (2003, 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'implication de l'information, entendue comme un facteur de stimulation de la coopération lectorale.

Construire des compétences littéraires et langagières grâce à la réécriture

L'expérience montre que la gestion combinée de tous ces paramètres entrant dans la production d'un hypertexte générique est rarement dominée par le lycéen. C'est pourquoi une décomposition

des temps de l'écriture s'impose, que l'instauration d'une démarche processuelle dans l'écriture s'avère indispensable. La réécriture devient à ce titre un puissant outil de facilitation procédurale.

Une première option de la réécriture consiste à valoriser le traitement de l'erreur relevée dans un état initial. A 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 défailtantes, segments textuels agrammaticaux, système énonciatif défectueux, les zones textuelles de reprise sont aussi nombreuses que les membres construisant 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 – qui n'exclut pas la première et peut lui être associée – 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 les univers représentés. 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 l'énoncé. De façon plus ou moins radicale, un projet alternatif émerge : les études génétiques montrent justement comment les modifications successives à l'œuvre dans les brouillons d'écrivain ont cette capacité à redéfinir un projet liminaire. Mais ce fait n'est pas l'apanage des écritures expertes et une renégociation du projet peut aussi intervenir dans le temps de la révision textuelle dans les écrits d'écoliers (Fabre, 2002).

Dans tous les cas, la réécriture est un geste capital dans l'activité de production d'écrit parce qu'elle engage le scripteur dans une posture réflexive profitable à la construction du sujet-écrivain et qu'elle ouvre la voie à une appréhension sensible de l'infinie diversité des variations langagières, elles-mêmes porteuses de significations nouvelles en fonction des paramètres de réécriture définis en tout ou partie par l'élève. En s'employant à la requalification d'un premier état textuel, la réécriture 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, aux

conditions de la présence du sujet énonciateur dans l'énoncé, ou à l'invention d'un Lecteur Modèle (Eco 1985). Il n'est donc pas toujours motivé par une logique d'amélioration d'un premier jet.

Il exerce en outre 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 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 réalise et l'évolution de ses jugements en matière de création littéraire.

Introduire la réécriture dans un projet d'écriture d'invention, c'est enfin 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'écriture d'invention 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 (Le Goff 2003). D'autre part, la production de plusieurs textes 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. A chaque fois, il y a invention, tenue dans un cas, manifeste dans l'autre et mouvement d'appropriation de ce que peut signifier le phénomène de réécriture en littérature.

L'analyse d'un écrit d'invention

La récupération des codes, des formes, des procédés d'un genre littéraire ou d'un type textuel n'a rien d'automatique et met 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. A 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 établis par É. 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 reproduit ci-dessus 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 conjugaison 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 magistrale 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 alors 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 communicationnel qui consiste à poser que l'empathie pour le personnage, de part et d'autre du message, 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 engrange 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 consistant mais grâce à une série 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. A 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 narré 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. Premièrement, 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 du verbe « devoir », à quatre reprises. 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 fiction dans un cadre temporellement rétréci de la narration crée la dispersion des lieux de lecture, laquelle ne se concentre plus uniquement sur la force, la violence sémantique que contient le 1^{er} 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.

Conclusion

Au terme de la lecture d'une campagne d'écriture conduite par une élève de seconde, nous souhaitons mettre l'accent sur quelques enseignements qui plaident en faveur d'une présence significative de la réécriture dans les enseignements littéraires et les apprentissages langagiers. Par l'introduction d'une réécriture en projet non cantonnée à une activité de correction de surface du texte, il est question de réévaluer la valeur d'un premier jet d'écriture. Nous formulerons à son endroit trois hypothèses qui expliquent ses contours et justifient le fait de lui accorder le statut de production en devenir. Une approche vygostkyenne de la production des textes nous incite en premier lieu à considérer un 1^{er} 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 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 1^{er} 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 baisse de la vigilance générique.

Comme nous avons essayé de le démontrer, la réécriture n'affecte pas que des zones textuelles locales et ne concerne pas que des opérations de rétablissement d'une norme langagière au niveau phrastique. Pour qu'elle soit investie par le sujet-scripteur, il apparaît essentiel qu'elle puisse engager des remodelages conséquents d'un état antérieur. 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.

Nous travaillons donc à l'élaboration d'un programme en faveur de la compétence scripturale intégrant plusieurs dimensions de la communication littéraire. 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'E.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 littéraire, de ses contraintes, de ses spécificités. C'est là pourtant un moteur de l'écriture qui nous semble pertinent dès l'instant où l'on évalue la contribution de l'écriture d'invention à la compréhension des modes de fonctionnement discursifs qui structurent le champ de la littérature.

Bibliographie

- Baroni, R. (2004). La valeur littéraire du suspense. *A contrario* 1, vol.2. Lausanne.
- Benvéniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bucheton, D. (1995). *Écritures – réécritures : récits d'adolescents*. Bern : Peter Lang.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck.
- Del Lungo, A. (2003). *L'incipit romanesque*. Paris : Seuil.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset (coll. biblio essais).
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège*. Paris : ESF.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Glaudes, P. & Reuter, Y. (1996). *Personnage et didactique du récit*. Metz : Université de Metz (coll. didactique des textes).
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- Le Goff, F. (2003). Écrire un portrait d'écrivain en classe de seconde : questions posées à une didactique de l'Écriture d'Invention. *Recherches* 39.
- Le Goff, F. (2004). Métadiscours en écriture d'invention et modes d'investissement du sujet lecteur. In A. Rouxel, G. Langlade (Eds), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- Le Goff, F. (2005). Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable. *Pratiques* 127-128.
- Reuter, Y. (1994). La notion de scène : construction théorique et intérêts didactiques. *Pratiques* 81.