

Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable

François Le Goff

IUFM de Toulouse

1. La fable en situation d'écriture d'invention

La Fontaine fabuliste a recouvré une place enviable dans la liste des écrivains assidûment fréquentés au lycée⁽¹⁾. C'est du moins l'enseignement que l'on peut tirer de la consultation des descriptifs pour l'oral de français aux EAF, et des plus récents manuels de littérature. Depuis l'instauration des nouveaux programmes de première et la référence aux formes indirectes de l'argumentation représentées tout particulièrement par l'apologue, la fable est (re)devenue un genre littéraire que l'on étudie.

Une proposition d'écriture d'invention (désormais E.I) peut venir en prolongement de l'analyse de la fable, ainsi que l'attestent ces exemples empruntés à trois manuels parus en 2005⁽²⁾ et représentant les deux configurations de l'E.I réparties comme suit :

– d'une part, la production d'un écrit métatextuel, ouvertement argumentatif, ayant pour objectif de restituer des savoirs déclaratifs construits dans le temps des lectures. Voici les trois propositions faites par les manuels :

« Sous le titre « Apologie de l'apologue », vous rédigerez un article littéraire (ce peut être un extrait d'essai) pour faire l'éloge de l'apologue en tant qu'instrument

(1) Si l'on se reporte à la présentation de deux études conduites par M.-P. Schmitt, on observe une réalité différente. En 1988, dans une enquête réalisée auprès de lycéens sur leurs savoirs littéraires, il observe que le XVII^e siècle se distingue grâce à Molière, l'auteur de loin le plus fréquemment cité. De La Fontaine, il n'est pas question. Cinq ans plus tard, dans une étude consacrée au classement des auteurs les plus retenus par les candidats à l'oral du concours de professeur de lycée professionnel, le même auteur fait remarquer que La Fontaine, auteur jugé de grande qualité, est cependant tenu à distance du fait d'une langue perçue comme difficile et d'une fréquentation décroissante dans les études scolaires. En bonne place à l'école primaire et au collège, il « est encore bien porté en seconde, mais disparaît ou presque par la suite ».

M.-P. Schmitt, « Les cotes au concours », *Littératures classiques* n°19, 1993, pp. 281-291.

M.-P. Schmitt, « Les classiques en classe », *Cahiers de Littérature du XVII^e siècle* n°10, 1988, pp. 127-133.

(2) Je m'appuie sur les manuels de littérature 1^{re} : *Lettres & Langue 1^{re}*, Hachette Education, 2005 ; *Littérature 1^{re}*, Hatier, 2005 ; *Littérature 1^{re}*, Magnard, 2005.

utile dans l'argumentation. Cet éloge sera l'occasion de mettre en relief les caractéristiques et le fonctionnement de l'apologue, grâce à des exemples pris dans les fables, les contes, les paraboles bibliques, et à l'évocation de situations et de domaines divers. Votre texte comportera entre 50 et 100 lignes »⁽³⁾.

« Je dis qu'un enfant n'entend point les fables qu'on lui fait apprendre, parce que quelque effort qu'on fasse pour les rendre simples, l'instruction qu'on en veut tirer force d'y faire entrer les idées qu'il ne peut saisir », écrit Rousseau dans *Emile*. Imaginez la lettre adressée à Rousseau par un lecteur voulant défendre l'intérêt des fables et de l'apologue en général. Vous veillerez à proposer des exemples précis »⁽⁴⁾.

« Choisissez un animal parmi ces fables, et faites-lui écrire une lettre à La Fontaine dans laquelle il se plaint du traitement que le fabuliste lui inflige pour la postérité, arguant qu'il est un personnage accompli, modèle du XVII^e siècle. Vous argumenterez les raisons de sa plainte et lui ferez demander réparation »⁽⁵⁾.

– d'autre part, la production d'un hypertexte construit à partir d'un ou de plusieurs textes sources et adoptant une modalité d'écriture particulière :

Soit la réécriture de l'hypotexte selon un principe défini de transposition comme dans le sujet suivant :

« A la manière de Jean Anouilh, réécrivez en prose le dialogue entre le lion et le cerf de La Fontaine en imaginant le contexte et les réactions des deux protagonistes »⁽⁶⁾.

Soit la rédaction d'un texte littéraire directement inspirée d'une forme générique préalablement étudiée :

« Rédigez un apologue sur le thème du temps consolateur. Vous choisirez entre la fable, en vers ou en prose, et le conte philosophique. Vous adopterez un ton plaisant tout en traitant d'événements tragiques ou tristes »⁽⁷⁾.

L'E.I recense des réalités textuelles bien distinctes : écrit de glose d'un côté, écrit du genre littéraire avec la subdivision suivante : ou l'élève se sert directement d'une matrice textuelle et la transforme en accord avec une contrainte de transposition⁽⁸⁾, ou il s'inspire d'un modèle pour réaliser un texte autonome.

C'est à cette dernière possibilité que je consacrerai cet article. En proposant à l'élève la réalisation d'un texte de genre, on se démarque résolument des pratiques de l'écrit dissertatif, on pousse un peu plus loin les enjeux de la création dans l'écriture, une création sous contrôle qui ne manque pas de soulever bien des questions. Comment en effet concilier l'exploitation de savoirs littéraires et la part créative de l'élève ? Quelle place accorder au sujet-scripteur ? Comment concevoir les interactions lecture-écriture ? Quelles stratégies en terme d'intervention didactique mettre en place pour faire de l'E.I autant un exercice de contrôle de connaissances qu'une pratique d'écriture intégrée à un processus général de construction de procédures et de savoirs scripturaux dans le champ de la littérature ?

(3) Hatier, p. 405.

(4) Magnard, p. 366.

(5) Magnard, p. 82.

(6) Magnard, p. 363.

(7) Hachette, p. 361.

(8) Les ouvrages de Violaine Houdart-Merot, *Réécriture & écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette, 2004, et de Maxime Abolgassami, *L'écriture d'invention : écrire pour lire, lire pour écrire*, CRDP de Bretagne, coll. Lettres ouvertes, 2001, envisagent les différentes possibilités d'intervenir sur un texte en vue de sa transformation et recensent un grand nombre de modalités transpositionnelles, articulées à une approche historique et théorique de la réécriture. Les notions de parodie et de pastiche sont notamment examinées.

Les prescriptions institutionnelles tendent à désamorcer ces questions en indexant l'E.I à une pédagogie de la « reproduction-imitation » dont on pourrait penser qu'elle va de soi mais qui à mon sens présente plusieurs écueils. C'est ce à quoi je m'attacherai dans un premier temps de l'exposé, en ciblant tout d'abord les domaines problématiques et en repérant brièvement les difficultés qu'ils soulèvent.

Dans un deuxième temps, je rendrai compte d'un modèle didactique dans le cadre duquel la réécriture par l'élève de sa propre production intervient comme un contrepoint à l'imitation et sert l'inscription de l'E.I dans un protocole constitué de pratiques combinées de lecture, d'écriture et d'analyses métaprocédurales. Cette modélisation, décrite sous le nom de *Réécriture en Séquence(s)*, (désormais R.e.S), sera ensuite complétée par l'exposé d'une expérimentation conduite dans une classe de 1^{re} littéraire au cours de l'année 2004 et centrée sur l'étude du livre X des *Fables* de La Fontaine.

Au terme de ce parcours, je conduirai l'analyse d'une production d'élève. Bien entendu, une réalisation, fût-elle de qualité, ne prétend pas servir de preuve par l'exemple de l'efficacité d'une proposition pédagogique. Son examen vise à établir jusqu'où et dans quelles directions des propositions successives d'écriture peuvent être prises en charge par un élève de première et dans quelle mesure les réécritures d'une fable entrent dans un double processus d'acquisition de savoirs littéraires et de construction de compétences scripturales.

2. L'Écriture d'Invention et l'opération de « reproduction-imitation »

La notion de réécriture sous-tend l'Écriture d'Invention. Soit le texte littéraire fait l'objet d'une transposition, soit il permet à travers son analyse l'appropriation de procédés rhétoriques ou génériques que l'élève réinvestit dans un texte personnel. Le texte littéraire observé impose donc un cadrage fort de l'écriture dès son lancement. Réécrire sur le mode de la transposition un texte d'auteur, écrire « à la manière de » en retenant une tournure stylistique, un procédé énonciatif ou une visée pragmatique soumet la performance scripturale à la connaissance et à la maîtrise de codes langagiers que la lecture analytique du texte littéraire a normalement permis d'acquérir.

Cette procédure de réinvestissement est pilotée par une démarche d'imitation, présente aussi semble-t-il dans d'autres cycles d'enseignement⁽⁹⁾. Du point de vue des pratiques lettrées, cette opération trouve une source de légitimation (ou un alibi c'est selon) dans le phénomène largement attesté et commenté de l'intertextualité. Du point de vue de la cognition, elle se range derrière une opinion relativement consensuelle, stipulant que l'apprenti scripteur ne peut raisonnablement développer des savoirs et savoir-faire que dans la fréquentation de modèles.

Mon propos n'est pas de faire le procès de l'imitation ni de prétendre lui substituer une quelconque autre forme de médiation visant les apprentissages scripturaux. En revanche, il apparaît nécessaire de poser les conditions de son exercice et d'examiner ses effets sur les pratiques d'écriture et de lecture dans le cadre de l'E.I.

– **La lecture des textes littéraires.** Avec le recours au principe de l'imitation, surgit une tension dans les buts assignés à l'analyse littéraire. Comment rendre

(9) On se reportera à l'analyse qui est faite de cette référence implicite à l'imitation dans l'article de Luc Baptiste, « Apprendre à écrire à l'école primaire : le retour de l'imitation », *Le français aujourd'hui*, n° 148, 2005, pp. 103-108.

compatibles une lecture centrée sur l'interprétation, le développement chez l'élève d'une posture questionnante et heuristique et une lecture ayant pour finalité la préparation d'un écrit, privilégiant alors un recensement des formes, une mise à plat de procédures ? Ne sommes-nous pas en présence de deux approches conflictuelles, l'une tournée vers *une lecture particularisante* qui accueille le texte dans sa complexité, sa singularité, l'autre tournée vers *une lecture généralisante* qui voit dans le texte un modèle exemplaire d'une forme, d'un genre ?

Par ailleurs, la logique qui organise le contenu des programmes de français au lycée ne participe-t-elle pas d'une mise en œuvre accentuée de la modélisation et de l'action consécutive de reproduction ? En effet, la taxinomie générique tend à distribuer les textes selon un ensemble de critères. Dès lors qu'un texte est identifié et décomposé en éléments classifiants, on pense qu'il est reproductible. Situé à l'interface entre le genre qui le gouverne et la production de l'élève qu'il pilote, le texte littéraire devient l'objet de pressions et court le risque d'une instrumentalisation.

– **La consigne d'écriture.** Le matériau préparatoire à l'écriture (textes sources, consigne) définit une conduite de production contrainte. Les marges d'initiative sont réduites ; la proposition d'écriture n'a pas vocation à être transgressée alors que dans bien des protocoles innovants ou présents dans des ateliers d'écriture, cette potentialité de transgression est inscrite implicitement dans le processus de création. Dans ces conditions, l'E.I ne peut-elle être convaincue de formalisme dans la mesure où l'exigence rédactionnelle porte en priorité sur l'application de procédés objectivés dans le cours des lectures ?

– **Le texte produit.** Puisque l'ensemble des données en vue de la rédaction sont explicitées en situation de lecture, en amont de la production, on admet que l'élève dispose d'une quantité suffisante de procédures pour réaliser un texte satisfaisant. Par voie de conséquence, on présuppose aussi que le texte produit n'a pas un statut évolutif. Autrement dit, il ne s'inscrit pas spontanément dans un processus scriptural caractérisé par une démarche spiralaire, associant évaluations intermédiaires et phases de réécriture.

– **La signification de l'écrit.** La description de l'E.I par les *Accompagnements des programmes*⁽¹⁰⁾ insiste sur sa faculté à restituer des connaissances que l'élève investit en les manipulant. En tant qu'exercice de validation, l'E.I n'est pas d'abord défendue comme un objet scolaire capable de générer des savoirs scripturaux ; elle n'est pas au premier chef abordée comme un outil de construction/déconstruction/reconstruction de savoir-faire en matière de production d'écrit.

– **Le sujet-scripteur.** Le schéma organisationnel de l'E.I place l'élève dans une position d'exécution d'une consigne, matérialisée par un texte qui répond à des contraintes précises de réalisation. On peut alors s'interroger sur la marge d'initiative du sujet-scripteur et sur la possibilité qui lui est offerte d'être réellement partie prenante d'un projet d'écriture susceptible de le faire progresser dans son rapport à l'écriture, de le conduire à reconsidérer ses propres schémas d'action, ses propres représentations vis-à-vis de l'écrit.

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

Le schéma de base retenu procède ainsi d'un mouvement de la lecture vers l'écriture, du passage d'un repérage des stratégies et procédures d'écriture à leur ré-

(10) Ministère de l'Éducation nationale, *Accompagnement des programmes, Français, classe de seconde et de première*, CNDP, 2001, pp. 89-95.

investissement immédiat, enfin d'un aplanissement des situations-problèmes que pourrait engendrer l'écriture. Un recours systématique à une opération de « reproduction-imitation », outre qu'il pose la question de l'innovation en matière d'enseignement-apprentissage de l'écrit au lycée, ne bouleverse pas la distribution des activités en classe de français, n'affecte pas les rôles habituellement tenus par la lecture et par l'écriture.

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

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

3. La Réécriture en Séquence(s)

Par rapport à une approche générale de la réécriture dans les apprentissages de l'écriture, comment se positionne la R.e.S et quels en sont les constituants principaux ?

3.1. Les trois fondements de la réécriture

La réécriture désigne un geste, un processus, un phénomène littéraire, trois acceptions entrant dans l'élaboration d'une démarche d'enseignement/apprentissage de l'E.I, en lien étroit avec la lecture des textes littéraires :

– Un geste central dans l'activité de production d'écrit parce qu'il ouvre la voie à une appréhension sensible de la diversité des variations langagières et qu'il engage le scripteur dans une posture réflexive favorable à la construction du sujet-écrivain. En s'employant au retraitement d'un état antérieur, le nouvel écrit 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 est guidé par un questionnement concernant une propriété littéraire relative au genre, à un mode particulier de la représentation ou encore aux conditions de la présence du sujet énonciateur dans l'énoncé ; il n'est donc pas prioritairement motivé par une logique d'amélioration d'un premier jet.

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

– La réécriture, en introduisant une temporalité dans l'écriture, instaure des étapes que néglige un principe d'acquisition de savoirs par imprégnation et imitation des modèles éprouvés, dans une seule phase rédactionnelle. La lecture réglée des textes littéraires, la reconnaissance puis l'application de procédés rhétoriques et stylistiques méritent de s'inscrire dans un processus au cours duquel des phases

d'écriture, de lecture et de verbalisation méta-procédurale peuvent être combinées. La R.e.S se déploie ainsi dans une temporalité marquée par une interaction des activités et une gestion globale des apprentissages. La réécriture n'intervient donc pas en tant qu'élément supplétif mais au contraire comme un élément qui coordonne et fédère l'ensemble des constituants d'une séquence consacrée à une question littéraire.

– Introduire la réécriture dans un projet d'écriture d'invention, c'est reproduire dans le cadre d'un enseignement scolaire et donc avec des contraintes spécifiques un double phénomène à l'œuvre dans l'acte de création littéraire. C'est d'une part poser en actes l'axiome selon lequel *écrire c'est réécrire*, autrement dit c'est intégrer dans un travail d'E.I la part de maturation inhérente à la production d'un écrit de fiction, la dimension de l'écriture en procès. La multiplication des états textuels porte la trace d'une genèse, livre les signes d'une orientation donnée à un cheminement créatif sous la forme de repentirs et de remembrements plus ou moins conséquents. Ces derniers deviennent alors les témoins des opérations engagées, utiles au moment de l'évaluation des écrits mais aussi, le cas échéant, dans le cadre d'une activité métadiscursive au cours de laquelle l'élève commente ses choix rédactionnels et les effets qu'il a cherché à produire.

D'autre part, la production d'un deuxième texte que nous décrivons sous le terme de variante, relève d'un modèle d'action similaire à celui qui définit l'inter-textualité : 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 un démarche proche de l'activité citationnelle, soit il le remanie jusqu'à lui assigner 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. Dans tous les cas, il y a invention, ténue ou manifeste et mouvement d'appropriation de ce que signifie le phénomène de réécriture en littérature.

3.2. Une révision des modèles de la réécriture

3.2.1. La question du brouillon

A l'instar de la génétique textuelle, la réécriture à l'école reconnaît un statut aux traces de l'énonciation dans la langue, aux procédures métalangagières à l'œuvre dans les brouillons, à la genèse d'une création scripturale. C'est pourquoi le brouillon, compris comme espace graphique et geste procédural, est doublement valorisé. Lieu fait d'épreuves successives qui se superposent, se complètent ou s'annulent, le brouillon, idéalement, est l'espace-temps d'un artisanat de l'écriture.

Dans le droit fil de la conception génétique du brouillon, résultat matériel d'opérations linguistiques hétérogènes, et témoin d'une activité métaréflexive à travers notamment l'usage de la rature, le brouillon d'écolier est décrit par Catherine Boré « comme signe matériel, présentant les modes de fonctionnement caractéristiques d'un signe, et ce qui s'analyse, ce sont les variantes observées dans le tracé de ces signes ». Mais l'auteur fait valoir à juste titre que « le brouillon ne se réduit pas à la rature : l'activité de reformuler prend aussi des formes autres, il existe sans doute des reformulations locales, mais il y a aussi des reformulations globales sans marque raturée, sous formes de nouvelles versions (ou textes) »⁽¹¹⁾.

(11) Catherine Boré, « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques* n°105/106, juin 2000, p. 29.

L'établissement d'une distinction entre les deux types de brouillon, l'un perçu comme l'état résiduel d'une activité énonciative, marqué par la trace des conflits de textualisation, l'autre admis comme un brouillon-texte, affichant sa cohésion et sa clôture, indemne dans sa (presque) totalité de tout témoignage linguistique et métalinguistique d'une activité du scripteur, modifie sensiblement la logique, la dynamique et les enjeux qui président aux apprentissages de l'écrit.

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

3.2.2. La question de l'erreur

On parle souvent d'une réécriture motivée et justifiée dès l'instant où il y a détection de l'erreur en raison d'une inadéquation de la production à la commande : le texte est jugé défaillant parce qu'il ne respecte pas la consigne ou qu'il ne l'exploite pas suffisamment. Cette convocation de la réécriture dans le cadre de l'E.I a cependant ses limites.

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

Le diagnostic de l'erreur, non plus que l'évaluation commentée des productions ne constituent pas des préalables à la réécriture envisagée dans une programmation de séquence. Cela octroie de fait à la réécriture un autre statut, une autre légitimité dans une perspective d'acquisition de savoirs littéraires. Sa particularité sera ainsi d'être initiée sous la lieutenance de deux objectifs d'apprentissage menés conjointement et de manière intriquée : d'une part, un projet d'écriture individuel au long duquel l'apprenant expérimente et développe ses propres capacités langagières et d'autre part, un projet collectif fixé par l'enseignant et délimité par les termes du programme.

3.3. La réécriture, une activité langagière

Les recommandations officielles en matière de maîtrise de la langue privilégient l'observation des phénomènes langagiers présents dans des discours singuliers, répartis dans les différents genres littéraires⁽¹²⁾. En ciblant des savoirs et des procédures linguistiques, on vise à singulariser des modes spécifiques de textualisation selon les catégories génériques en usage et à fixer des critères objectifs de réalisation textuelle, en vue de la production écrite. Or, nous pensons avec Sylvie Plane que l'écrit ne peut pas être défini sommairement comme « le lieu de transmission/réception des concepts conçus immédiatement, mais un lieu où ils se construisent »⁽¹³⁾ ; cela suppose une distinction des phases de production, l'aménagement de temps de contrôle et de régulation de la production par son auteur.

Dans une configuration qui dissocie des temps de rédaction, distribue différemment les interactions lecture-écriture, quelle part accorder à la réécriture dans une maîtrise accrue de l'écrit et l'appropriation de nouvelles opérations langagières ? Trois aspects sont à considérer :

– ce qui relève de la consolidation des savoirs. Confronté au faire, l'élève doit gérer une multiplicité d'opérations procédurales, arrêter des choix de mise en mots. Poser comme contrainte d'écriture le réemploi de telle ou telle notion ne libère pas l'élève de concevoir son écrit dans une globalité. De même, un écrit unique ne garantit pas l'acquisition d'une compétence langagière nouvelle. La réécriture remplit alors son rôle traditionnel de gestion de l'erreur et de stabilisation renforcée des notions récemment introduites.

– ce qui relève de la reconnaissance et de la restauration des savoirs langagiers du scripteur. Dans une logique de décomposition des phases de l'apprentissage, il est intéressant de ne pas requérir du scripteur l'application immédiate d'une procédure nouvelle mais au contraire de laisser libre cours à l'expression de ses compétences déjà-là. Un premier écrit demeure le plus souvent dans un format et une énonciation conformes à une norme du discours scolaire qui tend à la reproduction de stéréotypes langagiers à tous les niveaux de la production, sémantique, textuel, ou discursif. Une nouvelle campagne d'écriture peut alors devenir un formidable levier de restauration de compétences cognitivo-langagières largement sous-exploitées. En ce sens, la réécriture cherche à combiner l'intégration progressive de formes langagières nouvelles et la mise en travail du disponible langagier de l'élève.

– ce qui relève de l'exploration langagière par la réécriture. L'intégration d'un nouveau savoir sera intéressante et perçue de façon dynamique dès lors qu'elle aura aussi la faculté de déstabiliser un ordre ancien. L'élève sera, par exemple, en mesure de mieux percevoir la valeur d'un traitement original de la temporalité dans un récit ou les qualités d'une approche diversifiée du point de vue, si ces notions occasionnent une recomposition non seulement formelle mais aussi sémantique du texte précédent. La réécriture intervient, armée de contraintes rédactionnelles nouvelles pour nourrir un matériau textuel présent mais faiblement exploité ou pour engager dans de nouvelles voies une production provisoirement stabilisée. La réécriture vise des remembrements textuels significatifs. A une approche

(12) Sont retenus à titre d'exemple « les mises en œuvre de la temporalité dans le roman [...], les marques de la subjectivité dans le dialogue théâtral, les modalisations de la vérité dans l'essai, les instruments linguistiques du raisonnement dans l'argumentation abstraite, les catégories prosodiques dans la poésie ». Ministère de l'Éducation nationale, *Accompagnement des programmes, Français, classe de seconde et de première*, CNDP, 2001, p. 64.

(13) S. Plane, « Écriture, réécriture et traitement de texte ». In J. David & S. Plane (sous la dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, 1996, p. 137.

cumulative des savoirs, la réécriture oppose une stratégie de mise en interaction des savoirs et savoir-faire, les anciens comme les nouveaux.

3.4. La réécriture et le rapport à l'écriture

En présence d'une conceptualisation d'une E.I qui fait la part belle aux savoirs et à leur reproduction, à la systématisation des contraintes de production, quel espace effectif pour le sujet-scripteur, quelle prise en compte de la part irréductible de la subjectivité dans les apprentissages scripturaux ? Comme le fait remarquer Christine Barré-de Miniac,

« dès lors que l'écriture n'est plus seulement envisagée comme l'application de règles linguistiques ou comme l'imitation de modèles textuels et littéraires, mais qu'elle est aussi envisagée sous l'angle de l'appropriation par un scripteur d'un outil avec lequel il entretient un rapport complexe, il faut trouver le moyen d'introduire dans la didactique les différentes facettes du rapport à l'écrit [...] »⁽¹⁴⁾.

A cette demande, la R.e.S peut apporter un élément de réponse sans toutefois s'abstraire de l'exigence suivante. L'E.I doit viser la construction d'un sujet-scripteur capable de restituer des savoirs et des savoir-faire littéraires et linguistiques et favoriser l'expression d'une subjectivité compatible avec les contraintes d'une production potentiellement évaluable. Elle s'emploie à concilier une posture double, d'objectivation et d'implication, de distance critique et d'investissement subjectif.

Selon quelles modalités ? Elle s'adresse à cette part du scripteur qui toujours évolue dans sa relation à la langue, en multipliant les occasions d'une manipulation, d'une expérimentation des outils langagiers. Elle ne fixe pas a priori des formats de réalisation scripturale qui figeraient l'écriture dans du convenu mais encourage au contraire la circulation dans la langue, la reconnaissance de l'essai et de la dérivation ainsi que l'ouverture des possibles.

Elle provoque des situations au cours desquelles le sujet-scripteur enclenche une activité réflexive, ce que Fabienne Gippet et Anne Jorro nomment « une apostrophe évaluative » ainsi définie :

« C'est pour le scripteur le commencement d'un questionnement qui l'amène à prendre conscience de ses enracinements dans l'écrit, de ses manières de dire, des valeurs qu'il laisse entrevoir à travers le choix des mots, de ses petits tours de scripteur qu'il convoque volontiers »⁽¹⁵⁾.

Le retour sur le texte en vue d'une réécriture encourage ce type de posture comme y contribuent aussi les activités de verbalisation, identifiées et isolées comme telles dans un protocole d'écriture (*tableau page suivante*).

Dans une situation de production écrite, il va de soi que ces postures du sujet-scripteur sont sollicitées dans un ordre variable et successif mais également dans une gestion simultanée. La R.e.S cherche à dynamiser le jeu des interactions et à développer chez le sujet-scripteur les habiletés cognitivo-linguistiques lui permettant d'adopter des postures diversifiées, adaptées aux différents moments de l'apprentissage de l'E.I, la qualité d'un écrit dépendant aussi de la capacité de l'élève à retenir une combinaison de postures entre lesquelles il invente des solidarités.

(14) C. Barré-de Miniac, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, pp. 93-94.

(15) R. Delamotte, F. Gippet, A. Jorro, M.-C. Penloup, *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF, 2000, p. 134.

Le sujet-scripteur dans la R.E.S...			
... en position de restituer des savoirs objectifs, de répondre à des contraintes d'écriture.	... en position d'activer des savoirs expérimentiels d'ordre culturel, livresque, personnel.	... en position d'exercer des déplacements dans la langue, de se mouvoir sur un axe des variations langagières.	... en position de questionner ses choix d'expression, d'évaluer les implications d'une réécriture dans la signification du texte.
Relation à des savoirs exogènes	Relation à des savoirs endogènes	Relation à des opérations scripturales	Relation à des opérations métaréflexives

3.5. La séquence, un espace-temps de la réécriture

L'enseignement du français a ces dernières années évolué dans le sens d'une mise en relation des savoirs et savoir-faire. Dans le même ordre d'idée, on fait l'hypothèse d'un rapport plus profitable à l'écriture dès lors que sa pratique est pensée dans une durée : ceci facilite la connexion de l'activité rédactionnelle avec un ensemble d'activités périphériques qui interviennent dans les phases de déclenchement, de re-motivation, de remédiation, de réflexivité en lien direct avec le projet de l'E.I.⁽¹⁶⁾.

La notion de « Réécriture en Séquence(s) » reprend à son compte l'idée d'interaction. Concrètement, cela consiste à introduire des situations problèmes, à mettre en perspective les objets étudiés, les textes littéraires notamment, de manière à construire entre eux des liens problématisés, à permettre le réemploi d'une notion en cours d'acquisition, ou à provoquer son réinvestissement mais sous un angle d'approche différent.

L'installation du projet dans une durée permet par ailleurs de mesurer la capacité de l'élève à remobiliser des savoirs fraîchement rencontrés, à développer des habiletés dans leur utilisation, à opérer des transferts de procédures, plus loin à travailler l'objectivation des savoirs, signe de leur intériorisation. Elle rend possible le principe de la *récurtivité*, un savoir ou savoir-faire rencontré une fois ayant bien moins de chance d'être opérationnel ou acquis que lorsqu'il est re-convoqué.

Examinée sous l'angle de l'intervention didactique de l'enseignant, on retiendra enfin que la décomposition des phases de production dans la durée présente aussi des atouts. Dans un projet de réécriture, éviter de fixer des exigences irréalisables suppose certes une définition claire des objectifs, un étayage construit en conséquence pour préparer une reconfiguration textuelle. Mais il convient aussi d'introduire une progressivité dans le travail afin de ménager des temps d'ajustement, et de construire des supports de tutelle susceptibles d'aider les scripteurs confrontés à des difficultés de réalisation. Dans une temporalité ouverte, le professeur voit sa capacité d'initiative accrue : il peut, le cas échéant, créer des situations facilitantes et injecter dans le protocole des supports différents, des temps de lecture, d'échanges autour des productions, dans le but d'adapter un programme d'écriture ou de le compléter.

(16) Dans un ouvrage récemment paru (2005), plusieurs didacticiens parmi lesquels Y. Reuter, J-P. Bernié et B. Schneuwly, mettent en débat un « mode de travail didactique », élaboré et expérimenté par Francis Ruellan, centré sur la pédagogie du projet dans les apprentissages de l'écriture à l'école primaire. Il y a dans cette étude stimulante matière à confrontation avec le modèle d'action de la R.e.S, l'occasion d'un dialogue qui devrait trouver sa place dans le travail de recherche doctorale que je conduis actuellement.

3.6. Les formes de production textuelle dans la R.e.S

3.6.1. L'élaboration d'un premier état textuel

Seuil du processus scriptural, le premier état constitue un matériau de base et un objet de premier ordre à partir duquel la R.e.S définit des orientations en terme d'objectifs de réécriture et de stratégies d'accompagnement. Il livre d'utiles indications relatives au niveau moyen des performances rédactionnelles accomplies par un groupe-classe, à la manière dont est exploitée une consigne d'écriture, à la représentation que se font les scripteurs de l'objet à réaliser. Il informe des savoirs et savoir-faire que les scripteurs ont à leur disposition au moment d'aborder une nouvelle problématique textuelle et le cas échéant du degré de pénétration dans les écrits premiers des connaissances qui auront pu être élaborées dans le temps des lectures.

Au plan des opérations scripturales mises en œuvre par le premier état, nous observons que l'activité rédactionnelle donne surtout la priorité à la sélection des idées, à l'invention, puis dans un ordre décroissant d'importance à la mise en mots et à la révision. Le temps de l'élaboration de l'écrit est tout d'abord marqué par une surdétermination thématique-référentielle. Que la production d'un apprenti-scripteur, fût-il en classe de lycée, soit dominée moins par sa facture de réalisation que par des contenus idéels ou factuels, constitue une donnée d'évidence avec laquelle il importe de travailler, et que l'on aurait tort de chercher à désarmer.

La seconde caractéristique de ces premiers états a la particularité de susciter des jugements d'opinion profondément hostiles à toute forme de création verbale dans l'enceinte du lycée. La médiocrité incurable dont, selon certains, seraient affligés les écrits d'invention suffirait à disqualifier toute pratique d'imitation, au prétexte qu'elle emporte avec elle la dignité des œuvres littéraires dont elle s'inspire dans une idéologie d'égalisation des valeurs esthétiques et morales, que l'on entretient l'illusion mensongère d'une valeur littéraire du texte de l'élève, ou enfin que le ludique investit l'espace du savoir dont la dissertation constituerait encore le rempart. Le reproche fait à l'E.I d'accumuler, pour reprendre l'expression de Henri Mitterand, « un tissu de maladroites et de platitudes »⁽¹⁷⁾, aux antipodes de ce que devrait être une création originale mérite justement qu'on s'y arrête. En effet, nous reconnaissons pour notre part, derrière le motif de la condamnation mais débarrassé cette fois d'une vaine stigmatisation, la notion de stéréotype.

Quand l'élève arrive au lycée, il a déjà rencontré et pratiqué de nombreuses formes textuelles ; il est ainsi capable de produire un bref récit, une description, un dialogue. Les genres littéraires de la lettre, du portrait ou encore de la fable ne lui sont pas non plus étrangers. L'élève dispose d'un capital de formes plus ou moins stabilisées, plus ou moins opératoires, relevant notamment de la stéréotypie de genre. Atout et entrave ; atout car les acquis peuvent constituer des points d'ancrage dynamisants pour poursuivre plus avant la maîtrise d'une catégorie générique ; entrave si un étayage didactique n'intervient pas pour remettre en question ces premiers échafaudages notionnels. Car le retour sur le texte n'a de sens que si l'élève perçoit sa nécessité et comprend qu'il contribue à une avancée dans la compréhension en actes d'une composante du discours littéraire.

Le stéréotype représente donc pour nous un outil à retenir dans une démarche de reconnaissance des compétences scripturales des élèves. Qu'est-ce que la rédaction spontanée d'un premier état textuel, avant même que ne soit enclenché un nouveau processus d'acquisition, révèle de l'utilisation des stéréotypes textuels,

(17) H. Mitterand, « Le français au lycée : radiographie des programmes », *Le débat*, n°135, mai-août 2005, p. 44.

génériques, axiologiques ? Peut-on dégager de ce recueil de données un socle commun de représentations qui font consensus au sein d'une communauté de scripteurs, autour d'un même objet d'écriture ?

Un tel état des lieux a son importance si l'on admet que l'appropriation de nouvelles procédures d'écriture se fait dans un projet où l'expression des compétences du scripteur a été rendue possible. Il serait erroné de supposer que les acquisitions en écriture se font par empilement de notions, sans souci du lien entre l'acquis et le nouveau. La réécriture intervient dans le sens d'une déstabilisation du connu, c'est-à-dire du matériau hétérogène qui constitue l'écrit de l'élève et qu'il est en mesure de mobiliser de manière spontanée. Elle met en contact un savoir scriptural avec de nouvelles composantes de l'écriture qui auront été construites au cours de la R.e.S.

3.6.2. La production de la variante

Il est nécessaire de distinguer dans les termes l'opération de réécriture de l'objet qu'elle produit. Le mot de *variante* est retenu pour désigner les états successifs de la réécriture.

La variante est définie comme la reprise-modification d'un texte source, inscrite dans un processus et envisagée comme une production dépendante. Nécessairement contextualisée, elle relève d'une procédure intertextuelle dans laquelle elle remplit la fonction d'hypertexte vis-à-vis de l'hypotexte que représente le texte source.

Outre cette relation d'antériorité qui conditionne sa lecture par rapport à ce qui précède, la variante a aussi la particularité d'être l'avant-texte d'un autre texte si la décision est prise d'une nouvelle textualisation. Elle est ainsi un texte ouvert à deux battants, tourné d'une part vers ce qui en constitue l'origine et d'autre part vers de possibles engendremens. Mais dans le même temps, la variante en tant que production accomplie et publiable a la propriété d'être suffisante en soi, satisfaisante au regard d'un contrat scriptural clairement défini.

3.7. La notion d'émergence

Proposer l'établissement de variantes successives, chacune d'entre elles étant impulsée par une consigne de remaniement, pourrait déjà avoir l'avantage de développer les habiletés discursives du sujet-scripteur, et de faire progresser l'idée que la réalisation d'un écrit de nature littéraire peut emprunter des voies langagières ramifiées. Seulement, le chemin ne serait qu'à moitié parcouru dès lors qu'une activité linguistique ne rencontrerait pas une attention à la signification. Adopter un processus de réécriture ne se résume pas à l'application mécaniste de formes textuelles et discursives dont on ne tirerait aucune implication dans l'ordre du dit. L'objet de la réécriture est de faire courir au sens la chance d'un redéploiement qui affectera aussi la réception du texte. Ce positionnement dans l'enseignement/apprentissage de l'E.I rejoint les fondements de la critique génétique, clairement exposés par J.-L. Chiss :

« L'étude des variantes d'écriture révèle tout à la fois une action sur le sens et les formes de ce sens, sur les intentions de l'auteur et les procédés linguistiques qu'il déploie, sur les effets de réception et les opérations discursives appliquées. Tous les niveaux de (re)formulation du texte sont ainsi inscrits dans les ratures des brouillons [...] la dichotomie langue/littérature doit alors être dépassée pour montrer en quoi l'ajout d'un terme, le remplacement d'un syntagme ou le déplacement d'un paragraphe correspondent certes à des manipulations linguistiques,

mais agissent sur le fonctionnement même du texte comme discours, sur sa systématisme et sa spécificité qu'elle soit littéraire ou non »⁽¹⁸⁾.

C'est dans la fabrique de la réécriture que peut survenir une orientation nouvelle de la signification, une redistribution des informations textuelles sur une nouvelle échelle de valeur et d'importance. C'est cet événement textuel que nous nommons *émergence*. Il y a émergence parce qu'il se produit un remembrement textuel en vertu de l'application d'une nouvelle procédure d'écriture, d'un nouveau critère de textualisation : transposition d'un énoncé monologique sous la forme d'un dialogue, adoption d'un nouveau statut énonciatif du discours narratif, nouveau dessin temporel de la narration, déplacement du point de vue, dans le portrait ou encore renforcement du commentaire dans le récit.

L'écart entre la version précédente et la variante va alors se situer à un double niveau : au niveau de l'énoncé avec les glissements d'ordre générique, énonciatif, compositionnel, et au niveau de la signification du discours ; quelque chose de neuf survient, émerge des opérations de recomposition textuelle.

En guise de conclusion

La R.e.S est une modalité d'expérience des processus possibles de l'écriture littéraire, combinant une double approche, intertextuelle et intratextuelle. Elle est encadrée par des objets de tutelle tels que les textes réservoirs ou les constructions et aides (savoirs déclaratifs ou procéduraux) relevant de l'intervention experte de l'enseignant. Modèle d'action ajustable aux caractères spécifiques d'un projet d'enseignement, elle concentre les principes de récursivité, d'interaction et de processus, permettant de jeter les bases d'une didactique de la lecture/écriture. Elle se veut intégrative et variationniste, en se référant à un ensemble hétérogène de notions, d'opérations et de configurations liées aux apprentissages de l'écrit, et sollicite différentes postures de l'élève, en mettant en place des situations implicantes et distancées, des temps de production ouverts et d'autres plus réglementés.

4. Application à une séquence consacrée aux fables de La Fontaine

4.1. Présentation du dispositif

Sans qu'il soit utile de décrire par le détail le déroulement de la séquence, je rends compte ici du dispositif de l'étude étant entendu que dans le délicat exercice de rapport d'expérience pédagogique-didactique, il est moins question de rentabiliser une expérience que d'en susciter de nouvelles, correspondant toujours aux projets de chacun. Je profiterai aussi de ce temps de l'exposé pour introduire des compléments de réflexion en lien avec le schéma général de la R.e.S.

4.1.1. Les Fables de La Fontaine

Nous ne sommes plus à l'époque où les auteurs étaient dignes de figurer dans le corpus canonique des œuvres au titre qu'ils représentaient la tradition de « l'esprit français » et dans la fréquentation desquels devait grandir tout bon lycéen. La Fontaine pouvait alors être admis comme un des modèles de l'écrivain « classique » si

(18) J.-L. Chiss, « Des relations entre langue et littérature », *Le français aujourd'hui*, n°99, 1992, p. 53.

prisé sous la III^e République, « incarnant le sens de l'équilibre, de la mesure, de la maîtrise, représentant la clarté et la raison »⁽¹⁹⁾ et dont Martine Jey montre aussi très bien les valeurs nationales qu'il était censé incarner. Non, si La Fontaine jouit de nouvelles faveurs depuis l'application des nouveaux programmes, c'est parce qu'il illustre parfaitement plusieurs « objets d'étude » pour reprendre l'expression consacrée :

- « Convaincre, persuader, délibérer » : la fable repose sur une visée didactique, la délivrance d'un enseignement moral, faisant passer les préceptes par l'agrément de l'apologue.
- « Un mouvement littéraire et culturel » : la fable mise au goût du jour par La Fontaine illustre bien l'idéal classique du plaire et de l'instruire, la référence aux Anciens, l'esthétique galante de la conversation des Salons au XVII^e siècle.
- « Les réécritures » : la fable fait partie de ces genres brefs, issus d'une longue tradition sapientale, ne se recommandant pas d'une poésie de l'originalité et par voie de conséquence se prêtant bien à une étude des emprunts littéraires et du phénomène de l'intertextualité, inscrite au programme de 1^{re} littéraire.

Il est donc question de conduire l'étude du livre X des *Fables*, considéré comme une unité textuelle et qui à ce titre est appréhendé dans la perspective d'une œuvre intégrale. Les objets d'étude déclinés précédemment sont associés à l'étude en tant qu'ils sont utiles à l'analyse, mais ils lui sont subordonnés. L'œuvre littéraire demeure première : elle ne sert pas à illustrer un quelconque objet d'étude comme tendraient à le faire accroître la présentation et la formulation des programmes et que nombre de manuels de littérature avalisent, distribuant les chapitres en autant d'objets d'étude et confortant de ce fait des malentendus que reconnaissent d'ailleurs certains de leurs concepteurs⁽²⁰⁾.

4.1.2. Projet d'étude du livre X

La lecture est encadrée par deux problématiques littéraires et culturelles.

– L'une est construite sur le rapprochement fécond entre l'architecture des livres des *Fables* et l'esthétique du *jardin à la française*, décrit dans les termes suivants par son auteur, Patrick Dandrey (1996) :

« [la logique du jardin à la française] repose sur une conception de l'ordre très particulière : elle combine d'une part une régularité générale, procédant de l'association de quelques lignes de force, croisées au centre de l'espace et déterminant des perspectives majeures ; et d'autre part un laisser-aller à la diversité, à la fantaisie, à l'irrégularité des bosquets encadrés par ces espaces de parfaite lisibilité »⁽²¹⁾.

Eprouvés et illustrés à partir de l'examen en classe de croquis et de dessins du parc du château de Versailles⁽²²⁾, les motifs de la confrontation offrent des pistes de lecture stimulantes en vue d'établir des regroupements entre les fables et de

(19) M. Jey, « Les classiques de l'ère Ferry », *Littératures classiques* n°19, 1993, p. 242.

(20) *Le Débat*, n° 135, août 2005.

(21) P. Dandrey, « La fable de La Fontaine : la fabrique d'une forme-sens », *L'Information littéraire*, 48^e année, n°5, nov-déc 1996, p.7.

(22) Les élèves ont complété cet apport culturel par la lecture de la courte biographie du créateur des jardins de Versailles, écrite par Eric Orsenna, *Portrait d'un homme heureux, André Le Nôtre 1613-1700*, Paris, Gallimard Folio, 2002.

mettre à jour des axes de signification dominants, assouplis par ce que Dandrey nomme « l'intrusion bienvenue du hasard qui fragmente les continuités sans détruire les harmonies »⁽²³⁾. Il apparaît alors des thèmes et des situations accordés à l'esprit de la parabole, aussi anciens que l'est le genre de la fable mais que La Fontaine acclimate au goût de son époque : le face à face des humbles et des puissants, la parole comme exercice du pouvoir et de la ruse, de la vérité et de l'illusion.

Par ailleurs, le thème du jardin se prête bien à l'introduction des mouvements culturels du baroque et du classicisme. Au-delà de la mise à jour de leurs propriétés respectives et des oppositions schématiques qui tendent à figer la notion même de mouvement culturel et littéraire, il assure aussi la prise en compte de la diversité et de l'enchevêtrement des influences esthétiques à l'intérieur d'une même création artistique.

Dans le cadre des lectures analytiques, plusieurs fables sont retenues permettant de prolonger les problématiques sous-jacentes du recueil, et de nourrir la réflexion sur les principes esthétiques du genre de la fable chez La Fontaine : ce sont dans l'ordre d'apparition de leurs études, *La perdrix et les coqs* comparée à la source ésoopique *Le coq et la perdrix*, *La lionne et l'ourse*, *Les poissons et le cor-moran*, *Le berger et le roi*.

La présence de *La cigale et la fourmi*, fable liminaire du livre I, peut paraître décalée. Si son étude clôt la séquence, c'est parce que j'ai jugé qu'elle était exemplaire pour illustrer le phénomène des réécritures littéraires. La lecture comparée de la source ésoopique et de plusieurs de ses réécritures⁽²⁴⁾ permet de cerner la variété de l'exercice de la transposition inventive, aussi bien sous l'angle de la parodie ou du jeu poétique que de l'actualisation du propos, ou encore de l'intentionnalité du discours, voire de son renversement moral. Enfin, la proposition prépare l'ultime engagement dans la réécriture des textes d'élèves puisque le projet de réécriture dans la veine parodique parachève le parcours d'écriture.

4.2. Les réécritures

4.2.1. Distribution séquentielle des réécritures

Dans une R.e.S, la production d'écrits détermine pour partie l'organisation des enseignements, la convocation de tel ou tel support, l'aménagement de plages consacrées à la résolution de situations-problèmes rédactionnelles. En rupture avec un type de programmation plus fréquemment rencontré, où l'ensemble des études prépare une production d'écrit, placée en fin de séquence, la R.e.S opte pour un principe d'alternance entre pratiques de lecture et pratiques d'écriture, afin d'associer le plus étroitement possible la production écrite à la construction de savoirs littéraires. La chaîne des réécritures, en structurant ainsi la séquence, assure une dynamique autre des apprentissages et définit un axe de progression que l'élève s'approprié.

Quatre productions ponctuent l'étude des *Fables*. Le premier écrit ouvre la séquence ; il forme pour chacun des élèves le matériau de base du travail d'écriture et inaugure l'entrée dans une nouvelle problématique littéraire. Volontairement ouverte, la consigne invite à la rédaction d'une fable en prenant appui sur une liste de

(23) P. Dandrey, *Op. cit.*, p. 9.

(24) La Fontaine « La cigale et la fourmi », texte anonyme du XVII^e « La cigale ayant baisé/Tout l'été... », E. Jouin « Par un soleil d'hiver, hélas ! bien court été... », E. Desmares « Le Juge et le Héros de Juillet », R. Queneau « La Cimaïse et la Fraction », J. Anouilh « La fourmi et la cigale ».

moralités et d'animaux, couplés avec leur correspondant symbolique ⁽²⁵⁾. Le retour sur la production intervient après l'étude comparée des fables d'Esopé et de La Fontaine. Dans la mesure où la totalité des productions d'élèves a adopté une forme se rapprochant du modèle lafontainien, il est à présent loisible d'exploiter les nouveaux constituants du genre en retenant le principe de la transposition sur le modèle ésopique. Le troisième écrit réinvestit la connaissance approfondie de la fable selon La Fontaine. Comme dans le cas des réalisations précédentes, la consigne ne fixe pas une liste fermée de contraintes rédactionnelles. Il revient à chacun des scripteurs de déterminer les emprunts à la suite des différentes analyses des fables du livre X, lesquels emprunts occasionnent nécessairement des refontes plus ou moins conséquentes et spécifiques des productions précédentes en vue de l'établissement d'une nouvelle variante. Au cours de cette phase rédactionnelle menée en parallèle des lectures, une séance de travail est réservée aux procédés de la versification, non sous la forme d'exercices mais à partir des productions ébauchées de la classe. Par petits groupes, les écrits circulent, reçoivent des appréciations, des propositions en vue d'une facture versifiée perfectionnée.

Comment « parer les fables d'une fluidité musicale », pour reprendre une expression de Marc Fumaroli ⁽²⁶⁾ ? Action sur la versification, oui, sur les rimes, oui mais comment rendre cette idée de « fluidité » qui a à voir avec le rythme de la fable, élément central dans « la manière de » La Fontaine, qui ouvre aussi sur des considérations stylistiques. Là encore, mon hypothèse est que l'on aborde la question de façon latérale. On ne vise pas le rythme, la musicalité (comment en faire une consigne avec des élèves de première ?!), mais on travaille la modélisation énonciative, les modes d'intrusion de la voix du fabuliste dans le texte. Enfin, la dernière étape reprend de manière non contrainte les caractères de l'écriture parodique dégagés au cours de l'analyse des hypertextes de *La cigale et la fourmi*.

4.2.2. Remarques sur la consigne

L'enseignement/apprentissage de l'E.I repose sur la théorie des genres littéraires et des séquences textuelles. La démarche la plus couramment adoptée est la reconnaissance puis la reproduction de ces standards, délimités par l'énoncé de critères de genre. Or, dans le cas d'une production unique, le risque n'est-il pas de limiter le format textuel aux critères les plus aisément reproductibles, objectivables, de figer l'appréhension du texte, de le réduire à ses plus petits dénominateurs communs, enfin de contenir l'écriture dans une fonction conventionnelle de stabilisation d'un savoir alors que l'on pourrait à l'inverse défendre l'idée que tout se joue à partir de là ? Par ailleurs, la multiplication des critères de réalisation n'est-elle pas l'assurance d'un accroissement du formalisme en matière d'écriture, du traitement manufacturé du procédé rhétorique, ou de l'indice de genre ? Enfin, dans une pratique très souvent tendue vers une évaluation, on a tôt fait de changer le critère de réalisation en critère de réussite, ceci ayant pour conséquence de passer sous silence ou de tenir pour présence négligeable les autres lieux scripturaux investis par l'élève. On apporte certes un élément d'appréciation de la production écrite en proposant une orientation rédactionnelle de type rhétorique mais cela ne permet pas de juger de la valeur globale de l'écrit et de prendre en considération les performances marginales.

(25) Se reporter aux annexes.

(26) M. Fumaroli, « Un fabuliste "vivant et actif" » entretien avec Hugo Marsan, *Le Monde des livres*, 17 mars 1995, p. 8 ; cité par Pierre Brunel, « La fable est-elle une forme simple ? », *Revue de littérature comparée*, numéro spécial, 1996, p. 18.

L'accueil de l'outil d'écriture m'apparaît bien différent dès lors que l'on se situe dans une logique de la variante. Il est question alors d'effectuer un retour sur son propre texte, d'envisager sa reconfiguration en se servant d'une notion nouvelle comme auxiliaire. Dans cette configuration de la R.e.S, les opérations de réécriture sont délimitées par le cadre textuel et son identité générique, fixés dès la rédaction du premier état. Les transformations ne remettent pas en question son appartenance à une catégorie générique ou typologique. Ces critères demeurent stables, comme l'est aussi le contenu sémantico-référentiel posé initialement. La directivité de la consigne est ensuite réduite c'est-à-dire qu'elle ne prend pas la forme d'un catalogue de figures par lequel il faudrait nécessairement passer mais laisse au contraire à l'élève la responsabilité des emprunts, afin de ménager cette part d'invention dans l'imitation.

5. Analyse d'une production d'élève

Avant d'entreprendre l'analyse comparée de la production, composée de quatre fables, il convient de rappeler brièvement le positionnement des réalisations dans le protocole et les implications qui en découlent dans la perspective de leur confrontation.

Tout d'abord, les réalisations s'inscrivent dans un dispositif instituant une série d'interrelations entre elles, une sorte de parcours programmatique et créatif. Chaque texte occupe une place bien particulière dans l'organisation d'ensemble de la R.e.S, vis-à-vis des lectures et autres activités qui ont été menées : ils n'ont donc ni la même valeur, ni la même fonction. En outre, ils ne sont pas investis de la même manière, chaque variante devant être lue en regard du ou des textes qui la précèdent. L'analyse ne retient donc pas chaque production comme un isolat textuel mais s'intéresse plutôt aux phénomènes de transposition impliqués par la réécriture et à leurs manifestations linguistiques attestées.

Hormis le premier état servant à mobiliser des savoirs construits au cours de la scolarité et à mesurer le degré d'intériorisation des critères du genre de la fable, les autres productions se situent dans une pratique de la variation stylistique et discursive. L'intérêt de l'analyse consiste à repérer des constantes et des variables rédactionnelles en référence à des fonctionnements singuliers de la fable. La composante énonciative fera toutefois l'objet d'une attention plus grande. La nature des traitements que subit la voix du récitant selon que l'on est engagé dans un modèle ésopique, lafontainien ou une réécriture parodique, m'apparaît en effet constituer un bon indicateur d'intériorisation par l'élève des profils originaux de chacune des fables.

5.1. Un schéma d'action stable et conventionnel

Le récit peut être résumé de la façon suivante pour l'ensemble des fables :

- [1] – un chien en campagne poursuit un lapin
- [2] – il rencontre une vache
- [3] – apeuré, il s'enfuit
- [4] – il rencontre un sanglier
- [5] – effrayé, il s'enfuit

Le contenu narratif de l'apologue est stable, hormis la présence d'informations nouvelles dans la dernière variante qui conserve toutefois la même architecture d'ensemble. La transposition sur le mode parodique explique ce réaménagement plus substantiel de la matière de la fable.

La matrice narrative, mise en place dès le premier état, est conforme à la tradition de la fable :

- une concentration des procès autour d'un événement qu'un titre tel que « les mésaventures d'un chien » pourrait synthétiser.
- un schéma d'action conventionnel que la fable partage d'ailleurs avec d'autres types de récits : mise en situation – complication – résolution⁽²⁷⁾.
- une limitation des actants à une figure principale complétée par des auxiliaires qui ont le statut d'opposant.
- une configuration thématique qui organise le propos de la rencontre-confrontation, motif récurrent du genre.

5.2. Régularités génériques dans le premier état

Le chien, la vache et le sanglier

Un jour qu'il était à la chasse, un jeune chien poursuivait un lapin.

Le chien courait à perdre haleine, et ne voyant pas plus loin que sa truffe,

Tomba nez à nez avec des barbelés qu'il sauta,

Sans y prendre garde, continuant son chemin.

Ce champ était tranquille, mais servait de garde-manger à une vieille vache.

La vache tourna la tête, mais le chien ne lui laissa pas le temps de meugler !

Aussitôt enfui, le chien s'enfonça dans le bois qui borde le champ

« Me voilà tiré d'affaire » pensa-t-il un court instant...

C'était sans compter un sanglier qui passait par là,

Le jeune chien pensa : « Aurais-je mieux fait de rester avec la vache ? »

Lorsqu'il revint meurtri par une course effrénée, la question ne se posait même plus...

Le chien voyait en la vache un danger, mais l'eût-il préférée au sanglier ?

Sans doute !

Toujours est-il que croyant fuir sa plus grande ennemie, il rencontra la peur incarnée.

Le fait marquant de ce premier écrit réside dans l'exploitation systématique des caractères traditionnels de la fable, un phénomène notable dans l'ensemble des productions, ce qui accrédite l'idée que les élèves de 1^{re} ont de la fable une connaissance effective et bien stabilisée. La lecture de la production nous renseigne sur la façon dont le travail de création est engagé et sur les priorités arrêtées par le scripteur dans l'heure consacrée à la rédaction.

Une des préoccupations centrales est visiblement d'assurer une unité de sens en accord avec la morale. La réponse à la contrainte posée par la consigne d'écriture est faite selon une stratégie qui mérite examen parce qu'elle est de nature à constituer un levier pour l'invention, simple mais efficace. La morale est ainsi exploitée dans ses virtualités sémantiques, les verbes « fuir » et « se précipiter » à valeur générale et figurée étant employés dans l'apologue avec un sens littéral et concret : il est question de la fuite précipitée et répétée d'un animal.

L'approche de l'invention se fait à partir du retraitement du signifiant, la matière verbale sert d'embrasseur à la rédaction de l'apologue. La morale remplit donc à plein une fonction programmatique, et le récit en retour se pose en illustration, dans la tradition de l'exemplum. L'établissement de la cohésion narrative est en outre renforcé par l'adoption d'une structure symétrique des actions, procédé récurrent dans le genre de la fable. La course du chien, élément cohésif premier du

(27) Voir A. Petitjean « Du récit oral à la fable écrite : la narration en jeu », *Pratiques* n°34, juin 1982, pp. 5-29.

récit, est ponctuée par deux rencontres, provoquant chacune le même effet, la fuite. Le procédé est complété par l'emploi d'une procédure dynamique de composition de l'histoire, nouveau gage de sa cohérence. Le récitant a recours à un jeu de renversement : le chien, de chasseur qu'il était devient celui qui est chassé. Ceci ménage la progression de la fable et le maintien de son intérêt tout en illustrant un principe de retournement dont le genre est aussi familier.

S'agissant de la valeur édifiante du récit, le renvoi à la morale sélectionnée par l'élève (« cette fable montre que certaines personnes croyant fuir un vague danger se précipitent dans de plus grands »), atteste que l'apologue remplit son contrat. On note en effet que la caractérisation psychologique du chien est en accord avec l'implicite du discours moral. En fonctionnant sur le mode du croire, l'animal se montre incompetent pour évaluer le danger. Ce qui est épinglé est le déficit de jugement qui précipite les individus de Charybde en Scylla.

Les pôles privilégiés de la rédaction sont manifestement de deux ordres : une cohésion narrative et une cohérence sémantique. Ces deux opérations, dans la manière dont elles sont conduites, traduisent l'intégration d'un savoir sur le genre de la fable, lequel savoir va constituer le socle des réécritures. Par ailleurs, ce sont elles que les travaux d'élèves mettent le plus en avant. Les procédures d'écriture dans ce cadre de l'E.I sont dominées par une surdétermination de la composante narrative, fixée par un chronotope et un enchaînement d'actions.

Cela me conduit à poser l'hypothèse suivante : une production est d'abord envisagée sous l'angle d'un régime textuel. Si des phénomènes de discursivité affleurent, c'est de façon incidente et moins contrôlée. En témoigne l'ancrage énonciatif dans cette fable. L'intervention du fabuliste sous la forme d'une question rhétorique introduit bien une évaluation du commentaire qui vient surplomber l'apologue, mais elle demeure isolée, sans avoir été annoncée ou relayée par d'autres marques de la voix du fabuliste dans le corps du récit.

Les réécritures vont alors viser un infléchissement des stéréotypies génériques en fonction d'orientations discursives, susceptibles d'investir les composantes pragmatiques mais aussi stylistiques de la fable. Une fois le rappel des composantes structurelles de la fable assuré, et en collaboration avec les lectures analytiques et les savoirs déclaratifs introduits en cours de séquence, le dessein de la réécriture est de jouer à l'intérieur du genre, d'accomplir une investigation dans la traversée nécessairement schématisée de son histoire et l'exhaussement d'une forme-sens, avec pour point de fixation particulier son traitement poétique par La Fontaine.

C'est sur les caractéristiques de l'énonciation de la fable et aux modalités de son retraitement que se porte notre attention. L'appréhension de la fable comme processus énonciatif et comme entité textuelle revient à convoiter l'alliance entre expression d'une référence au monde (imaginaire, culturel, réel..) et inscription de l'énonciateur dans son discours, à fixer un programme de réécriture dont les termes s'accommoderaient fort bien de la synthèse suivante proposée par Dominique Maingueneau :

« une réflexion sur l'énonciation permet d'aller beaucoup plus loin, car elle permet de passer sans solution de continuité d'une linguistique de la phrase à une linguistique du discours, de l'œuvre littéraire en tant qu'énoncé, agencement de marques linguistiques, à l'œuvre en tant qu'activité qui s'exerce dans le cadre d'une institution de parole »⁽²⁸⁾.

(28) D. Maingueneau, « Linguistique et littérature : le tournant discursif », page consultée le 24/12/2004. www.vox-poetica.org/t/maingueneau.html

5.3. Facture ésoopique et phénomènes de neutralisation

Le chien, la vache et le sanglier

Un jour, un chien se promène aux abords d'une forêt. Il aperçoit un lapin et lui court après. Il arrive par hasard dans un champ et rencontre une vache. Le chien a très peur et court se réfugier dans la forêt. Il tombe face à face avec un sanglier, et le sanglier le charge. Le chien ne revient chez lui que tard dans la nuit, cruellement blessé.

Cette fable montre que certaines personnes croyant fuir un vague danger se précipitent dans de plus grands.

La réécriture succède à l'étude comparée des fables d'Esopé et de La Fontaine. D'un point de vue méthodologique, il eût été possible de changer de support et de proposer une autre fable de La Fontaine en vue de sa transposition sur le mode ésoopique. Mais dans cette éventualité, on segmente le projet d'écriture en autant de micro-projets, ce qui dans une certaine mesure le dénature. De surcroît, on prend le risque d'affaiblir l'investissement du sujet-scripteur en dissociant la pratique de l'E.I d'une trajectoire personnelle dans l'écriture. On rétablit une pratique ponctuelle indexée uniquement à un texte d'auteur, support de la réécriture alors que l'on souhaite démontrer tout l'intérêt d'un doublement de la source en travaillant aussi à partir d'une production de l'élève.

L'examen de la variante est conduit sous l'autorité d'un paradigme opérationnel désigné par le terme de *neutralisation* et qui consiste en une entreprise d'évitement de toute marque discursive et en la mise en place d'une tournure strictement factuelle de l'énoncé. Compris comme un acte délibéré de l'énonciateur, il sera ensuite loisible d'interpréter cette option stylistique d'un point de vue pragmatique.

Selon toutes les apparences, la variante est une paraphrase du premier état et n'a aucune prétention à apporter une nouvelle information, ou à tordre l'énoncé dans une direction inédite. Décalque appauvri d'une création antérieure, l'apologue est ramené à son énonciation minimale : un enchaînement d'énoncés ayant l'allure d'un procès-verbal.

Comment se traduit cet effet d'assèchement, quels en sont les procédés ? Le fait le plus notable réside dans l'adoption d'une économie syntaxique strictement appliquée. Ceci se concrétise par une homologie dans la disposition des unités phrastiques [Sujet – Verbe – Complément] et l'emprunt d'une progression linéaire jamais démentie. L'apologue est formé de phrases indépendantes juxtaposées, construites sur le mode déclaratif et sur lesquelles s'ajuste à chaque fois une unité de propos. L'absence d'une structure syntaxique complexe neutralise toute expansion sémantique, toute excroissance narrative.

Le traitement constatif de l'apologue est renforcé par cet autre effet singulier qui consiste en la conservation, d'un bout à l'autre de la narration, d'une articulation inter-phrase fondée sur l'asyndète. La disparition des connecteurs présents dans le premier état (« mais ») accentue encore l'effet de neutralité, la coordination « et » apparaissant comme le lien le plus faiblement investi du point de vue de la relation entre deux énoncés, puisqu'il établit un simple rapport de cause à effet et de succession.

La structure de la fable connaît aussi une modification significative. Contrairement à l'agencement retenu dans le premier état qui maintient un lien direct entre l'apologue et la moralité, la variante, quant à elle, rétablit la morale dans sa forme première. Elle désolidarise les deux composantes de la fable et restaure la portée généralisante de la morale.

Enfin, à propos de la présentation des actions et des personnages, on assiste aussi à un retrait forcé de tout ancrage discursif. Les faits sont livrés sans commentaire. Hormis l'introduction d'une information modalisée « cruellement blessé », les personnages, désignés par le terme générique de l'espèce, ne sont pas qualifiés et perdent les quelques marques d'anthropomorphisme dont ils étaient dotés dans le premier état. Les voici ramenés à des figures sans épaisseur.

Le paradigme de la neutralisation qui fonde ici la cohérence de la fable a au moins deux vertus dans le projet qui est le nôtre de mener une investigation démultipliée du genre de la fable. Le fait de vider de sa substance la fable première, traduit un choix stylistique que l'élève pousse à l'extrême et qui ne doit plus apparaître comme dénué de signification.

L'ensemble des décisions syntagmatiques et discursives a un effet sur la qualité de la réception : le resserrement de la narration est tel que les propriétés du récit sont, pourrait-on dire, menacées ; en l'absence de stratégie de l'agrément et de tournures évaluatives, un certain plaisir de la lecture est escamoté. C'est ce qui fait la valeur paradoxale de la variante : les évidements énonciatif, sémantique, narratif auxquels on assiste, loin d'appauvrir la fable en tant que discours de genre, au contraire accroît son potentiel pragmatique. Dans le respect de la tradition ésopique, on perçoit nettement la limitation de l'apologue à une fonction d'illustration et la stricte orientation didactique de la fable dans son ensemble. Les signes patents du retrait du récitant ne sont pas à interpréter comme une amélioration ou un déficit qualitatif de la fable mais comme la traduction d'un choix pragmatique. On touche ici à un enjeu central de l'E.I qui est d'outiller le sujet-scripteur en vue de la réalisation d'une forme-sens.

Je retiendrai pour conclure plusieurs rendements pédagogiques à l'actif de cette réécriture :

- la mise en question d'une croyance fortement partagée, selon laquelle la qualité du discours serait proportionnelle à l'abondance sémantique et la valeur du texte, tributaire d'une richesse formelle.
- la prise en considération de la facture du discours au-delà de la seule information dénotée, les modes de narration contribuant significativement à l'élaboration du sens.
- le travail sur la syntaxe, composante textuelle plus rarement investie par l'élève qui d'ordinaire se concentre sur la matière lexicale.

5.4. Facture lafontainienne et phénomènes d'agrément

Le chien, la vache et le sanglier
Un chien naïf, fougueux, la folie dans les reins,
L'œil menaçant et vif, poursuivait un lapin.
Ne voyant pas plus loin que le bout de son nez ;
Il s'arrêta juste devant un barbelé.
Le coquin l'enjamba et vit une vache,
Une vieille, avec les taches sur les os.
Quoiqu'impuissante, elle fit peur à ce sot.
Il s'enfuit, plus rapide qu'un coup de hache
Et se coucha sitôt entré dans la forêt.
Il reprit son souffle, pensant être vainqueur.
La vue d'un gigantesque sanglier
Bien en forme, lui fit encore plus peur.
Et lorsqu'il revint meurtri par un grand combat,
La vieille vache, vraiment il la regretta...

La deuxième variante exécute un programme esthétique-culturel, celui du Classicisme dont les éléments structurants ont été dégagés au cours de l'analyse de fables du livre X. Il importe en effet de démontrer que le genre n'est pas une entité abstraite mais s'actualise toujours dans un discours spécifique, et de rabattre « l'objet d'étude » dans l'examen d'un texte qui s'origine toujours dans un contexte de production. Par là, on souligne aussi l'intérêt d'une articulation entre l'Écriture d'Invention et l'histoire littéraire.

De prime abord, il apparaît clairement que le travail de la variante se concentre sur la transposition poétique de la fable. On observe le recours conventionnel aux instruments de la prosodie, déjà amorcé dans le premier état et à propos duquel je ne formulerai que de brèves remarques. Ce qui était de l'ordre de l'essai dans la première version avec des retours de ligne volontaires et des mises à la rime de certains mots [lapin/chemin ; champ/instant ; sanglier/incarnée] devient à présent systématique et nettement plus abouti. La combinaison des rimes suivies, croisées et embrassées reproduit la variété à l'œuvre dans les fables de La Fontaine. Cette variété est aussi expérimentée dans le choix de l'hétérométrie qui en dépit du traitement plus délicat du [e] en finale, distribue de façon maîtrisée alexandrins et décasyllabes. Le tout rend bien compte du passage de la prose au vers.

Mais l'activité de versification ne doit pas masquer ce qui à mon sens doit être interprété comme le signe d'une intériorisation de cet art lafontainien du « détournement fondateur » dont parle Patrick Dandrey,

« celui par lequel une matière didactique et laconique s'est trouvée grâce à un travail d'altération et de recomposition, transfigurée en frise vivante, grouillante et colorée, autant dire en poésie »⁽²⁹⁾.

Je veux parler de ce remodelage énonciatif qui personnalise la narration et instaure une relation complice avec le lecteur. On observe en effet l'installation d'une double évaluation, absente des versions antérieures. D'une part, l'animal est qualifié successivement de « chien naïf, fougueux », puis de « coquin » enfin de « sot ». Les substituts, outre qu'ils assurent une cohérence sémantique nouvelle, signalent aussi une prise de position du fabuliste progressivement dépréciative à l'encontre du chien, traité à présent sur le mode dégradé de la figure héroïque.

Ceci est d'autant plus remarquable que l'on peut croiser cette évaluation avec une autre, instaurant une tonalité héroï-comique inédite. En effet, les expressions « l'œil menaçant et vif », « plus rapide qu'un coup de hache », « pensant être vainqueur », « gigantesque sanglier », « meurtri par un grand combat », sont autant de notations qui inscrivent l'action dans une veine hyperbolique et ironique de l'action glorieuse. Sur le mode de la co-énonciation, le locuteur diffuse dans son discours un système axiologique, un discours de jugement qu'il estime pouvoir être partagé par ses interlocuteurs, ses lecteurs en l'occurrence : il y a établissement implicite d'une communauté de valeurs qui interprète l'action de l'animal et condamne son inconscience et son manque de discernement.

On peut avancer enfin l'hypothèse que l'installation d'un rythme grâce à la transposition versifiée et à la disposition dans le récit des pauses évaluatives ou expansions énonciatives renforce encore cette perception d'un traitement ludique du souffle épique. Si l'on observe par exemple les deux premiers vers, on note l'installation immédiate dans l'action sans passer par la traditionnelle information temporelle, marchepied récurrent des écrits scolaires, et un effet sensible de

(29) P. Dandrey, « Quelques mots-clefs de l'écriture de fable : les « confidences » de La Fontaine dans deux apologues du livre XII (fables 5 et 9) », *Cahiers de Littérature du XVII^e siècle*, n°10, 1988, p. 261.

suspension qui construit poétiquement la scène grâce à la gradation qualificative du chien, marquée par un allongement régulier des termes :

« Un chien naïf, fougueux, la folie dans les reins,
L'œil menaçant et vif, poursuivait un lapin. »

L'annonce de l'action est retardée, puis annoncée de façon économique si on la compare à l'attention portée à la présentation du personnage. Le tour stylistique de rejet du propos en fin de phrase peut être rapproché d'une autre opération rencontrée dans les fables de La Fontaine. Il s'agit du recours à l'antéposition du complément comme dans ce vers final, « La vieille vache, vraiment il la regretta.. ».

Ce renversement du registre épique, attesté dans bien des fables lafontainiennes⁽³⁰⁾, est la preuve d'une appropriation par l'élève d'une originalité de l'univers de la fable chez La Fontaine et surtout le signe d'une ré-orientation cohérente de la matière narrative constituée initialement.

On touche ici à la différenciation principale repérée dans l'étude comparée de la fable « la perdrix et les coqs » : dans l'une, une visée didactique dominante corrélée à une faible ornementation de la fable ésopique, pour l'autre une valorisation de la narration ornée, expression d'une poétique de l'agrément et de « l'adaptation inventive »⁽³¹⁾ chère à La Fontaine et annoncée dans la Préface de 1668⁽³²⁾.

5.5. Ultime variante : l'engagement parodique de la fable.

Le chien, la vache et le sanglier

Un jeune chien se promenait libre dans la campagne après avoir échappé à ses maîtres qui voulaient lui apprendre à faire le beau... Cet apprentissage paraissait inhumain à notre jeune chien ! Et il s'était mis en tête de ne jamais rentrer chez lui, de vivre tel un robinson des champs.

Il courait au gré de ses envies et poursuivant un papillon, atterrit dans un champ. Une vache couchée réfléchissait. Le chien s'approcha et s'interrogea : « Eh la vache, il va pleuvoir bientôt ? ». Ce chien était insolent et se jouait de la grammaire française ! En effet une vache couchée signifie souvent que le temps va tourner à l'orage et le jeune chien le savait bien ! La vache se retourna, posa ses lunettes et lui dit calmement : « Sais-tu que tu ne sais rien ? Socrate lui le savait ! » Le chien essaya de se souvenir s'il avait déjà vu la foudre tomber avant un orage... Puis il réfléchit, « depuis quand les vaches parlaient-elles aussi bien ? » Quand elle lui montra ensuite un ouvrage de deux mille pages – sans aucune image ! – le chien crut tourner de l'œil ! Il s'enfuit plus vite qu'un sportif analphabète devant une encyclopédie !

Arrivé dans un bois, il se crut à l'abri des littéraires et recommença à batifoler. Soudain il vit un sanglier appuyé contre un arbre, absorbé dans ses pensées. Le chien lui demanda d'une voix ironique : « T'es un littéraire toi aussi ? » Le sanglier lui répondit d'un grand éclat de voix : « Oh mon dieu, non jamais ! ». « Ouf ! se dit le chien, j'ai échappé au pire ». Il se croyait en compagnie agréable quand soudain le sanglier lui demanda : « (a+b) au carré, ça fait combien déjà ? » Le chien crut à

(30) Voir à ce propos l'article de Bernard Croquette, « Les héros de l'épopée à l'aune de la fable : La Fontaine et Homère », *Revue de littérature comparée* n°4, 1996, pp. 469-473.

(31) Expression empruntée à Dandrey, *Op. cit.*, p. 260.

(32) « J'ai pourtant considéré que, ces Fables étant sues de tout le monde, je ne ferais rien si je ne les rendais nouvelles par quelques traits qui en relevassent le goût. C'est ce qu'on demande aujourd'hui : on veut de la nouveauté et de la gaieté. Je n'appelle pas gaieté ce qui excite le rire ; mais un certain charme, un air agréable qu'on peut donner à toutes sortes de sujets, même les plus sérieux ».

une hallucination, et lorsqu'il devina, caché derrière le sanglier, une calculatrice et des quantités de chiffres écrits sur des feuilles, il crut devenir fou.

Le chien s'enfuit au pas de course et revint chez lui en moins de temps qu'il n'en faut pour l'écrire ! Au plus grand plaisir de ses maîtres, puisqu'il apprit à faire le beau en moins de cinq minutes ! Le chien comprit la leçon et décida de ne jamais avoir d'ambitions au-delà de ses possibilités !

Croyant fuir un apprentissage fastidieux, il avait été malheureusement confronté à une somme de connaissances qu'il ne pouvait assimiler.

L'étude des *Fables* s'achève avec la lecture de *La cigale et la fourmi*, augmentée de plusieurs de ses avatars. Le parcours de lecture examine les usages de l'écriture parodique rassemblés dans la notion de détournement à visée le plus souvent humoristique. Nous retenons une appropriation à trois étages :

- Tout d'abord, la reproduction de la charpente textuelle, et de façon très sensible dans le cas de cette fable, la conservation de la structure rythmique reconnaissable entre toutes.
- Puis le recours à une réécriture marquée par les stratégies du grossissement, du renversement ou du déplacement des différentes composantes du texte.
- Enfin, une subversion de la signification originelle par l'introduction d'un propos, d'un monde de référence concurrents, ou par la torsion ou la dégradation de l'univers de pensée et de valeurs initialement posé.

Après le jeu de la connivence énonciative développée dans la variante lafontainienne, l'élève-scripteur expérimente un autre mode de relation avec son lecteur à travers l'écriture palimpseste qui provoque une nouvelle lecture de la fable. On assiste en effet à une redéfinition du programme narratif : il s'agit à présent d'échapper à un apprentissage (apprendre à faire le beau) pour finalement l'accepter par le détour de l'expérience et la rencontre de situations encore moins désirables. Par l'emploi d'un anthropomorphisme accentué des animaux et la mise en scène humoristique des activités intellectuelles, littéraire et scientifique, la parodie sert un discours spéculaire dans lequel le chien devient le double animalier du sujet-élève, et ses mésaventures, l'expression amusée et caricaturée de sa relation aux savoirs.

Sans être réservée à une pratique virtuose du détournement, la parodie sollicite le monde expérientiel du sujet-élève et permet de ce fait un autre degré d'implication dans l'activité d'écriture d'invention.

Conclusion

La part d'invention ne s'expose pas dès le premier état d'un écrit ; il faut que des éléments soient d'abord stabilisés, que des formes de la stéréotypie soient activées, que le cadre sécurisant de la thématisation soit posé avant que ne s'engage une investigation créative de la forme. En retenant comme projet d'écriture la variation dans le genre, on associe la réflexion sur une forme littéraire à un jeu de transformation du matériau langagier, on ouvre des espaces d'initiative dont peut se saisir l'élève pour aller plus loin dans l'exploration d'une forme sens, et dans ce profitable travail d'ajustement de l'énoncé et du discours.

Le parcours d'écriture semble alors aussi légitime que le parcours de lecture qui a rompu avec une pratique des extraits isolés et décontextualisés. Le dialogue entre les textes à l'oral apparaît plein de bon sens ; dans une situation de production, il a aussi sa place.

Annexes

Écriture d'invention. Des moralités à l'invention d'une fable.

Retiens une morale parmi celles proposées et rédige une fable non versifiée.

- 1) Il ne faut mépriser personne car il n'est d'être si faible qui ne puisse se venger des injures subies.
- 2) Les hommes sensés ne doivent jamais entreprendre une action avant d'avoir examiné où elle les mène.
- 3) Il en est ainsi pour les hommes : les faits trahissent toujours ceux qui mentent.
- 4) Les gens promettent aisément ce qu'ils sont décidés à ne jamais tenir.
- 5) Il serait insensé de lâcher ce qu'on tient dans la main, dans l'espoir d'un profit plus grand.
- 6) Tout homme tient à sa vie, aussi malheureuse soit-elle.
- 7) Ceux qui, par cupidité, veulent avoir plus qu'ils n'ont déjà, perdent même ce qu'ils possèdent.
- 8) Les hommes supportent aisément le malheur quand ce malheur retombe sur ceux qui en sont la cause.
- 9) Ceux qui trahissent leurs compagnons provoquent aussi leur perte.
- 10) Ceux qui sont habitués à vivre dans la fange y finissent leurs jours, faute d'avoir voulu en sortir.
- 11) Les hommes, croyant fuir un vague danger, se précipitent en de plus grands.

Le symbolisme du bestiaire des fables.

- Abeilles** : symbolisent l'aveuglement.
Agneau : symbolise la candeur naïve et l'innocence.
Aigle : symbolise la force noble et franche.
Belette : symbolise la constance dans la perversité.
Biche : symbolise les revers de fortune.
Bouc : symbolise la bêtise.
Castor : symbolise la sagesse héroïque.
Cerf : symbolise la lâcheté.
Chameau : symbolise la paresse.
Chien : symbolise l'esclavage et la glotonnerie.
Cigale : symbolise l'imprévoyance.
Colombe : symbolise la générosité maladroite.
Coq : symbolise la vanité.
Corbeau : symbolise l'instinct mauvais et la fatalité.
Corneille : symbolise l'envie et l'effort inutile.
Crabe : symbolise la raison.
Crocodile : symbolise le mensonge balourd et grossier.
Dauphin : symbolise la générosité et la droiture.
Grenouilles : symbolisent la fatuité et le vide de l'esprit.
Hirondelle : symbolise l'intelligence active.
Hyène : symbolise l'équivoque et l'ambiguïté.
Lièvre : symbolise la peur et la dissipation.
Loup : symbolise la force gloutonne et stupide.
Mouche : symbolise la gourmandise insatiable.
Mouette : symbolise l'errance et l'erreur.
Moustique : symbolise l'insignifiance.
Ours : symbolise la vanité et la férocité.
Paon : symbolise la fatuité.
Perdrix : symbolise le mensonge et la trahison.
Rat : symbolise la sottise active.

Renard : symbolise la cruauté, l'adresse et la ruse.
Sanglier : symbolise la force sauvage.
Serpent : symbolise la perfidie incorrigible.
Singe : symbolise la vantardise et la sottise.
Souris : symbolise le courage et les vertus de la faiblesse.
Taupo : symbolise la sottise prétention.
Thon : symbolise la faiblesse sans défense.
Tortue : symbolise l'égoïsme et l'acharnement.

Dans les *Fables d'Esopé*,
 Présentation et traduction de Jacques Lacarrière.
 Albin Michel, 2003.

Bibliographie

- BALLENGHIEN, M.-A., BERNIÉ, J.-P., BRASSART, D.G., BROSSART, M., CAUCHY, B., REUTER, Y., RUELLAN, F., SCHNEUWLY, B. (sous la dir. de Y. REUTER), (2005) : *Pédagogie du projet et didactique du français, Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2000) : *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- BESSONNAT, D. (2000) : « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », Metz, *Pratiques* n°105-106.
- BORÉ, C. (2000) : « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », Metz, *Pratiques* n°105-106.
- BUCHETON, D. (1995) : *Ecritures – réécritures : récits d'adolescents*, Bern, Peter Lang.
- (1997) : *Conduites d'écriture en collège et en lycée professionnel*, Paris, CRDP Versailles.
- DAVID, J. (1994) : « La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique », *Repères* n°10.
- DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A., PENLOUP, M.-C. (2000), *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF.
- FABRE-COLS, C. (2002) : *Réécrire à l'école et au collège*, Paris, ESF éditeur.
- GRÉSILLON, A. (2004) : « La réécriture, questions théoriques, interview croisée de J. Authier-Revuz & A. Grésillon », *Le français aujourd'hui*, n°144.
- HALTÉ, J.-F. (1996) : « Pratiques intégrées de lecture et d'écriture », Metz, *Pratiques* n°90.
- LE GOFF, F. (2003) : « Écrire un portrait d'écrivain en classe de seconde : questions posées à une didactique de l'Écriture d'Invention », *Recherches*, n°39.
- (2004) : « Métadiscours en écriture d'invention et modes d'investissement du sujet lecteur », A. Rouxel et G. Langlade (sous la dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR.
- PETITJEAN, A. (2001) : « Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée ? », *Enjeux* n° 51/52, Namur : CEDOCEF.
- PLANE, S. (1996) : « Écriture, réécriture et traitement de texte ». In J. David & S. Plane (sous la dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF.
- RECHERCHES (2003) : n°39, *Écriture d'invention*.
- REUTER, Y. (1998) : « Problématique des interactions lecture-écriture », REUTER Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile – Crel (Lille, nov 1993). Bern, Peter Lang, 2^e édition.