

# PRÉSENTATION

Par Catherine BORÉ & Jeanne-Antide HUYNH

Dix ans déjà depuis que le numéro 108 du *FA* s'interrogeait en décembre 1994, sur ce qu'était « Écrire au brouillon » !

En 2004, tous les programmes scolaires à l'école, au collège, au lycée font état de réécritures. Le fait est remarquable : ce n'est pas tous les jours qu'il y a accord autour d'une notion commune, de la maternelle à l'université ! Mais comment faut-il l'entendre ? Il nous a semblé que se trouvaient mêlée dans les programmes une pluralité d'acceptions, pas toujours clairement dégagées, et c'est l'enjeu de ce numéro que d'essayer de tirer au clair, de structurer la notion diffuse de « réécriture ». À côté d'une nécessaire clarification théorique, nous avons voulu refaire un parcours de la notion à travers les programmes pour en suivre l'évolution.

## Quelques repères théoriques

De quelles sources théoriques partir ? La référence la plus juste est sans doute M. Bakhtine<sup>1</sup>, parce que c'est son « principe dialogique », présenté par T. Todorov en 1981<sup>2</sup>, qui peut faire comprendre l'unité profonde qui existe entre un premier sens de « réécriture » entendue comme le retour d'un sujet sur son propre écrit, les mots de soi comme ceux d'un autre, et une seconde acception qui, peu ou prou, s'apparente à l'intertextualité, c'est-à-dire l'idée que l'autre (comme individu, comme collectivité, comme texte) est toujours déjà là dans le discours : écrire est toujours réécrire dans ces deux sens *à la fois*. Seule une dichotomie formalisante a pu dissocier les deux acceptions au point de les rendre étrangères l'une à l'autre, quand on passe – symboliquement – du primaire-collège au lycée.

Les références théoriques retenues le plus fréquemment sont, pour le sens 1, la critique génétique et les travaux de l'ITEM<sup>3</sup>, sur les brouillons et les manuscrits d'écrivains, et pour le sens 2 les travaux de J. Kristeva dans *Semiotiké* (Le Seuil, 1968) et ceux de G. Genette dans *Palimpsestes*<sup>4</sup> qu'il nous paraît nécessaire de rappeler ici.

La réécriture, selon G. Genette, s'inscrit dans une problématique générale qu'il nomme « transtextualité » et qu'il définit comme « tout ce qui met [un texte] en relation manifeste ou secrète, avec d'autres textes ».

---

1. *Esthétique et théorie du roman* (trad. 1978), Gallimard, *Esthétique de la création verbale* (trad. 1984) Gallimard.

2. *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Seuil, 1981.

3. Institut des textes et manuscrits modernes. Voir l'interview d'Almuth Grésillon, qui a dirigé l'institut dès sa création.

4. Seuil, 1982

G. Genette distingue dans *Palimpsestes* : « l'hypertextualité » ou relation de dérivation ou de « déviance » entre un texte et un autre sous la forme de pastiche ou de parodie, de travestissement ou de charge, de transposition ou de forgerie ; « l'intertextualité » ou relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes sous forme de citation, de plagiat, ou d'allusion ; « la paratextualité » ou accompagnement d'un texte par un autre (titre, préface, jaquette, illustration...) ; « la métatextualité » ou commentaire d'un texte par un autre (commentaire, explication, critique...) ; « l'architextualité » ou relation d'appartenance générique d'un texte classé selon son genre (par exemple, « fable », « conte », roman, etc.). Dans ce numéro, nous avons privilégié la notion d'hypertextualité, c'est-à-dire la relation unissant un texte B (ou hypertexte) à un texte antérieur A (ou hypotexte) ; les exemples présentés varient selon le régime sérieux, satirique ou ludique qui caractérise les relations hypertextuelles.

Dans le domaine universitaire et didactique, depuis les travaux de G. Genette, c'est le sens 2 de réécriture qui est le plus souvent traité. Les ouvrages abondent<sup>5</sup>. Pour le sens 1, dominent les publications de l'ITEM, et une production didactique toujours vivace (mentionnée dans l'article de C. Fabre). Seul le cloisonnement disciplinaire, éditorial, universitaire empêche de voir les liens avec des travaux connexes portant sur la paraphrase, la reformulation, l'activité de redire, reprendre, représenter le discours de l'autre. C'est pourtant cette ouverture que nous avons recherchée.

## Réécritures et programmes

Comment s'est effectuée dans les programmes cette fédération autour de la réécriture ?

On rappelle d'abord que c'est l'école primaire qui, la première, a parlé des brouillons, à partir des travaux fondateurs de C. Fabre<sup>6</sup> sur la réécriture « ordinaire » (entendez : non littéraire) comme activité métalinguistique générale, repérable par les traces laissées dans les brouillons scolaires. Dès 1992 la brochure *La Maîtrise de la langue* en fait état, à propos de la dictée à l'adulte :

« Le maître, secrétaire compétent, écrit ainsi sous le regard de tous et chacun voit progressivement le texte se composer avec ses repentirs, ses ajouts et ses raturages (...) Avant la mise au net, une relecture d'ensemble permet d'introduire de nouvelles corrections impossibles à faire au moment du premier jet. (...) On peut faire l'hypothèse que la production de tout nouveau type de texte, peut-être même tout domaine d'expérience ou de savoir nouvellement abordé, *mériteraient d'être d'abord défrichés de cette manière, jusque dans les classes du collège, voire du lycée. C'est là, en effet, une véritable initiation à ce qu'est le travail du brouillon*<sup>7</sup>. »

5. Quelques exemples : de J.-F. Jeandillou, *Esthétique de la mystification* (Minuit, 1994), à de plus récents : Tiphaine Samoyault, *L'Intertextualité* (Nathan, 2001, coll. « 128 »), Sophie Rabau, *L'Intertextualité* (GF « corpus/lettres », 2002), sans parler des savants travaux des spécialistes de littérature consacrés aux emprunts plagiés, citations.

6. 1987, 1990. Pour un historique, voir son article ici même, avec les références.

7. Nous soulignons. *La Maîtrise de la langue*, CNDP, « Savoir livre », 1992, p. 157-158.

On peut dire que les instructions de 1995 apportent peu d'innovations sur ces points, mais celles de 2002 avec leurs récents compléments de programmes (2003) comportent un volet nommé « Réécrire » qui se propose d'amener les élèves en fin de cycle 3 à « réécrire un texte en référence à un projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte ». Sont ainsi présentées, de façon très simplifiées, les opérations de réécriture, qui sont celles qu'une certaine vulgate a retenues des travaux de l'ITEM. L'école semble soucieuse d'harmoniser sa démarche avec le collège<sup>8</sup> – beau souci, longtemps ignoré de part et d'autre ! – mais l'avancée réflexive sur l'activité métalinguistique du sujet semble se tarir. On trouve même des signes inquiétants de recul théorique et didactique sous la rubrique « copie »<sup>9</sup>. La tendance semble aller à une généralisation interdisciplinaire de l'activité d'écriture, étayée par des interactions orales, où la reformulation prend le pas sur la réécriture au sens strict. En revanche, et c'est là une nouveauté à souligner, l'école s'est officiellement dotée d'un programme et d'une « classe de littérature » : l'autre acception de « réécriture » apparaît ainsi dans le volet « écrire dans la classe de littérature ». Les activités d'interaction lecture-écriture, longtemps présentes dans les programmes sous la forme implicite de jeux d'écriture, du type : « écrire à la manière de », sont maintenant ainsi circonscrites : « identifier des stéréotypes et en jouer : parodies, détournements, pastiches. » Mais ce qui manque, c'est un double lien : avec le sens 1 de réécriture, et avec les activités ultérieures au collège.

Au collège, la réforme de 1996, transpose didactiquement les avancées de la critique génétique en préconisant, dans le cadre de « l'écriture pour soi » et « pour autrui », la mise en relation entre « l'écriture et la réécriture du brouillon ». L'institution légitime ainsi, dans le second degré, le travail du brouillon, affirme et valide sa pertinence dans les apprentissages de l'écriture. En classes de sixième et de cinquième, les programmes recommandent aussi « la reformulation écrite d'un court énoncé ».

Dans leur ensemble, les pratiques d'écriture au collège s'inscrivent dans la théorie et la pratique des formes et des genres de discours. L'écriture d'imitation (« textes d'imitation (récits, lettres, article de presse...) ») est uniquement mentionnée en 6<sup>e</sup> et également sous l'angle de la production générique. C'est à travers cette entrée des genres – dans le domaine de la lecture et non de l'écriture – qu'apparaît, dans les programmes, la prise en compte théorique, à des fins didactiques, des phénomènes d'intertextualité, ou de réécriture au sens 2. Les documents d'accompagnement des programmes du cycle central et de la classe de 3<sup>e</sup> explicitent ainsi l'utilité de cette notion : « Pratiques discursives culturellement codifiées, les genres permettent d'appréhender des ensembles de textes [...] L'intérêt d'une

8. Qui a introduit, entre temps, le brouillon dans les programmes, voir les « Accompagnements » des programmes du cycle central, cinquième et quatrième, 1997.

9. « On étudiera en particulier comment se corriger "proprement" (rayer, effacer, recouvrir de "blanc", etc.)... »

étude des genres est de préparer les élèves à une approche comparative des textes » (4<sup>e</sup>) et « [les genres] ne concernent pas seulement la classification des textes littéraires, mais l'inscription de tout texte dans un ensemble plus large... le genre de la parabole peut ainsi être reconnu dans le discours religieux, dans le discours romanesque... » (3<sup>e</sup>). L'intertextualité est un élément définitoire essentiel de la littérature, au sens où tout texte rend compte d'autres textes, mais également en ce sens qu'elle met en valeur la dimension culturelle de la littérature, finalité sans doute centrale de son enseignement au collège.

Au lycée, la réécriture est introduite comme objet d'enseignement et de pratiques explicites. Elle apparaît même comme un des aspects essentiels d'une approche renouvelée de l'enseignement de la littérature. De ce fait, c'est la réécriture au sens 2 qui est privilégiée en lecture comme en écriture. En lecture, une perspective d'étude déclinée en objets d'étude<sup>10</sup> y est consacrée. La problématique de la réécriture intertextuelle est également impliquée dans l'étude de l'« histoire littéraire et culturelle » à travers la notion de « contextualisation » qui conduit à interroger le contexte d'un texte comme constitué avant tout d'autres textes contemporains et antérieurs. L'interdiscursivité mettant en relation textes et documents iconographiques, liant histoire littéraire et culturelle est également préconisée par les programmes.

Toutefois, sans avoir toute l'importance souhaitable, la réécriture au sens 1 est introduite au lycée, dans la continuité du collège et de l'école avec l'objet d'étude « le travail de l'écriture ». Cette entrée permet d'associer les deux acceptions de la réécriture à travers l'observation et l'étude de brouillons d'écrivains, lieux d'élaboration, d'évolution du texte, traces des sources, des intertextes de l'œuvre... mais avec l'enjeu que les élèves travaillent leur propre brouillon, qu'ils apprennent à construire le sens dans leurs écrits.

L'écriture d'invention, introduite avec la réforme des programmes, comme « nouvelle » pratique d'écriture, s'inscrit totalement dans la réécriture<sup>11</sup> au sens 2, puisque essentiellement caractérisée par des exercices d'imitation (pastiches ou parodies), de transformation (par amplification ou réduction), ou de transposition de textes. L'écriture d'invention actualise des lectures, est mise au service d'une « meilleure compréhension des textes ». Toutefois, les distinctions de G. Genette sont neutralisées, ou confondues. En effet, dans les programmes, la relation lecture-écriture est de l'ordre de « l'hypertextualité » alors que dans les textes régissant les épreuves anticipées de français (EAF), elle ressortit davantage à « l'architextualité » puisqu'il s'agit pour l'élève de produire des genres (lettre, dialogue...), et que seules les séries littéraires peuvent pratiquer « les réé-

10. En seconde « production et singularité des textes » déclinée en « travail de l'écriture » et « écrire, publier, lire » ; en première « intertextualité et singularité des textes » explicitement développée dans « les réécritures », mais pour la série L uniquement.

11. Cf. *Réécriture et écriture d'invention* de Violaine Houdart-Mérot, à paraître chez Hachette.

critures » au sens de pastiche, parodie et amplification<sup>12</sup>. Il n'y a pas franche rupture<sup>13</sup> mais les modalités de réécriture désignées sont différentes, et les apprentissages de l'écriture en jeu également.

Les deux parties de notre numéro soulignent les deux axes de réécriture que nous venons d'évoquer.

Jacqueline Authier-Revuz et Almuth Grésillon, questionnées sur leurs apports théoriques quant à l'activité métalinguistique, tracent les limites de leurs champs d'étude respectifs. L'article de Claudine Fabre-Cols montre l'incidence de la critique génétique sur les pratiques scolaires en insistant sur la modification apportée à la conception de l'écriture comme travail et comme processus. Bertrand Daunay réhabilite la paraphrase, généralement décriée. Rappelant son origine rhétorique, il en fait un outil d'apprentissage de l'écriture dans l'enseignement d'aujourd'hui. Pour clore cette première partie, deux articles suivent dans le brouillon même les itinéraires d'écriture de l'élève à l'école et au collège. Claire Doquet-Lacoste s'intéresse avec le logiciel *Genèse du texte* à la temporalité dans l'écriture en montrant et en interprétant les modifications enregistrées en temps réel. Catherine Boré propose une synthèse des traits communs qui se dégagent des brouillons scolaires, ouvrant des pistes pour le linguiste et le didacticien.

L'intertextualité est le fil conducteur de la deuxième partie qui privilégie les activités en classe et la théorisation des pratiques.

Denis Dormoy propose la réécriture intertextuelle comme mode d'écriture des textes au moyen de nombreuses activités qui lient étroitement lecture et écriture, mettant ainsi en valeur les compétences « littéraires » de l'élève. Dans le même sens, Delphine Lelièvre et Thierry Paubert, exploitent les ressources de l'intertextualité au collège et au lycée pour favoriser l'appropriation active et créative de la littérature en relation avec la culture. Anne Armand et Michèle Calonne mettent l'accent sur l'innovation que représentent les nouveaux programmes de CAP en instituant les activités de réécriture comme mode d'évaluation des élèves. Jean-François Jeandillou se livre à des exercices de style malicieux et distancés du « modèle » que sont les sujets d'écriture d'invention. Avec Françoise Alexandre, nous ouvrons l'intertexte aux discours visuel et verbal du peintre nabi, Vuillard.

Ce n'est qu'une étape. Les réécritures n'ont pas fini d'interroger la lecture, l'écriture et la création.

**Catherine BORÉ & Jeanne-Antide HUYNH**

---

12. Spécificité regrettable si l'on en croit les témoignages d'enseignants à propos de l'intérêt des élèves dans toutes les séries (y compris technologiques) pour cette forme d'écriture. Et qui pourrait bien relever d'une conception restreinte de l'imitation ou de la transformation qui s'attache essentiellement au style...

13. Toutefois, le décalage, source d'opacité, interroge. À quoi faut-il l'attribuer ?