

## **ÉCRIRE UN PORTRAIT D'ÉCRIVAIN EN SECONDE : questions posées à une didactique de l'Écriture d'Invention**

François LE GOFF  
Lycée Saint-Sernin et IUFM de Toulouse

La ré-introduction de l'Écriture d'Invention au lycée est vite apparue problématique : quel statut occupe-t-elle dans les apprentissages en classe de français ? A quelle théorie de l'écriture l'indexer ? Quel(s) type(s) de production peut-on attendre de l'Écriture d'Invention (E.I), selon quelle(s) modalité(s) et en vue de quel(s) bénéfice(s) ? Pour tenter de répondre à quelques-unes de ces interrogations, j'ai pour ma part proposé des protocoles d'écriture, encadrés par les hypothèses théorique et méthodologique suivantes : l'écriture comme processus et lieu de construction de savoirs, l'articulation multidimensionnelle écriture/lecture. Dans une tension parfois délicate mais nécessaire pour prévenir le gauchissement prescriptif, cet article souhaite combiner l'exposé du projet et un ensemble de réflexions critiques susceptibles de participer à la fondation d'une didactique de l'E.I au lycée.

L'examen de l'E.I se fera sous l'angle d'une collaboration à la lecture du roman *Le père Goriot*<sup>1</sup>. Après discussion de postulats développés par les *Instructions officielles*<sup>2</sup> de l'Éducation Nationale, j'exposerai le dispositif en accordant une place particulière à la production d'élèves, avant de conclure par un résumé des choix didactiques retenus.

---

<sup>1</sup> . Honoré de Balzac, *Le père Goriot*, Pocket Classiques, 1989.

<sup>2</sup> . Encart *Bulletin Officiel*. n°28 du 12-7-2001.

## LE DISCOURS OFFICIEL EN QUESTION

### Les risques d'une prescription nécessaire

Les instructions officielles ont vocation à décrire un objet d'enseignement en exposant ses objectifs et ses modalités d'application, à définir sa valeur et son statut dans la formation intellectuelle de l'élève. Elles ont l'ambition de fonder un discours commun, recevable par l'ensemble de la communauté enseignante, élargie à tous ceux qu'intéressent les questions d'éducation.

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

### Une critique pour construire

On pourra objecter que la diversité des sujets proposés par les manuels scolaires ou les sujets présents dans les annales zéro des *Epreuves anticipées de français* sont les preuves éclatantes du contraire. Soit, mais quand je parle d'invention didactique, je ne pense pas à la large panoplie des transpositions discursives et aux variations scripturales auxquelles peut donner lieu l'E.I. L'innovation en didactique de l'écriture au lycée vise à mon sens d'autres champs d'investigation inspirés des prises de position suivantes :

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

Autrement dit, l'invention didactique dans le champ de l'écriture au lycée cherche à construire les outils d'apprentissage d'une écriture dite « littéraire » ; elle propose une fréquentation renouvelée du texte littéraire par le biais de l'écriture ; elle pense de façon dynamique et dans tous les sens l'interaction lecture/écriture.

Ces orientations peuvent être lues comme une mise en discussion de la configuration de l'E.I, présente dans les *Instructions officielles* et relayée par les documents d'*Accompagnement des programmes*<sup>3</sup>.

Quels sont les principes généraux de ces textes ?

Du côté des supports littéraires, il est régulièrement fait référence aux textes (on parle de *textes-sources* ou de *modèles*) qui servent de point d'appui à l'écriture. Ils préparent l'entrée en écriture en offrant des formes textuelles et discursives que l'élève reproduira, transposera ou transformera.<sup>4</sup>

Du point de vue des procédures, il est établi que l'écriture est rendue possible grâce à une liaison constante lecture/écriture et à la formulation de consignes.<sup>5</sup>

Enfin, à propos des savoirs mis en jeu dans l'écriture, il est fait référence aux catégories traditionnelles des genres et de la rhétorique littéraires que l'élève applique après les avoir rencontrées dans ses lectures.<sup>6</sup>

Il n'y a pas lieu de contester l'utilité de la lecture de textes littéraires de référence, la nécessité de la consigne ou l'investissement par l'écriture de savoirs littéraires. Présentée ainsi, une E.I est possible ; mais quelle E.I ? Je pense que cette « feuille de route » adressée au professeur a pour conséquence l'établissement d'une E.I *restreinte* qui réfère à deux conceptions combinées de l'écriture scolaire : une *écriture modélisante* et une *écriture d'évaluation*. Ramenée à sa définition officielle,

---

<sup>3</sup> . *Accompagnement des programmes*, CNDP, Paris, 2001

<sup>4</sup> . « Dans les écrits d'invention en seconde, on procède en particulier à des imitations, des transformations et des transpositions des textes lus ». (IO du 12-07-2001)

« (...) dans sa mise en œuvre, elle prend toujours appui sur des textes-sources et des consignes précises données aux élèves pour la réalisation du texte qu'ils ont à écrire. » (Documents d'accompagnement – DA – p.89)

« Mais comme ce travail ne peut se faire à partir de rien, l'E.I s'appuie toujours sur des sources et (ou) sur des modèles : elle est production d'un texte non sur un autre texte, mais à partir d'un ou de plusieurs textes. (DA p.90)

« Cette pratique se fait toujours, en effet, à partir de textes lus. » (DA p.92)

<sup>5</sup> . « La liaison entre lecture et écriture doit être constante. Toutes ces pratiques se font selon des consignes explicites ». (IO)

« Pour montrer aux élèves les nécessités d'une production d'invention, il faut leur donner à chaque fois des consignes précises ». (DA p.21)

« Si l'invention se fait toujours à partir d'une lecture, elle appelle aussi des retours vers la lecture » (DA p.94)

<sup>6</sup> . « Elle contribue à une meilleure compréhension des textes lus parce qu'en imitant, transformant et transposant les modèles qu'ils y observent, les élèves se les approprient et peuvent être davantage sensibles aux particularités du style, de genre et de registres. » (DA p.92)

« Les éléments de modèle ou d'inspiration qui en sont retenus sont clairement définis (faits de style, de genre, de registre, sujets abordés, images retenues. » (DA p.93)

« (...) l'objet d'étude « Les réécritures » appelle un travail sur l'imitation d'un style, les écritures « à la manière de... », les pastiches et parodies. » (DA p.95)

l'E.I s'apparente à une chambre d'enregistrement de parcours de lecture au cours desquels des notions génériques, rhétoriques et stylistiques ont été repérées et analysées.<sup>7</sup>

Or, dans une perspective qui situe l'E.I dans un lien étroit à l'enseignement de la littérature, d'autres voies méritent d'être explorées. Même si celles-ci retiennent des principes préconisés par les IO, elles font aussi le choix d'une E.I plus soucieuse du geste même de l'écriture, de son apprentissage, d'une E.I susceptible de favoriser des temps de questionnement du fait littéraire et de ses pratiques.

## « PORTRAIT D'ÉCRIVAIN » : ÉTUDE CRITIQUE D'UNE PRODUCTION D'ÉLÈVE

L'observation d'une production finale servira d'illustration à ce que peut être à mon sens une E.I. Par ailleurs, ce choix, qui inverse les étapes du travail réalisé en classe, pourra servir de référent à ce qui suit et justifier ainsi tout l'intérêt que l'on porte au processus même de l'écriture et aux différents points de passage qui ont permis son élaboration.

### *Portrait de Balzac<sup>8</sup>*

*Balzac, quant à lui, était un homme plutôt distant. Ses sourcils constamment froncés lui donnaient un air imposant, grave, une certaine importance se dessinait sur son visage. Les gens le connaissant disaient qu'étant jeune, il avait une apparence plutôt innocente et naïve.*

*C'était un écrivain dont la célébrité ne cessait de croître. Sa réussite était due, disait-on, à son inspiration. Effectivement, les rares personnes ayant pu observer l'un de ses brouillons avaient pu constater un foisonnement, un désordre, une vitalité et une puissance créative. On raconte que dans sa jeunesse, cette vitalité était très présente dans une chevelure hérissée et foisonnante ; mais ce passé incertain ne nous intéresse pas. En le rencontrant dans la rue, les parisiens devaient plus penser qu'ils étaient en présence d'un artisan, d'un boucher ou d'un boulanger, plutôt que d'un écrivain. Pourtant, lui, comme la plupart des personnes exerçant cette profession, se considérait comme un parfait artisan. Il justifiait ce fait en affirmant qu'il réalisait tout de sa propre main et d'une manière tout à fait artisanale.*

*D'ailleurs, lorsque les autres pensionnaires parlaient de lui, ils faisaient plutôt référence à une caricature qui pouvait être considérée*

---

<sup>7</sup> . En dépit des apparences formelles, j'ai le sentiment que d'un point de vue cognitif, nous ne sommes pas très éloignés des opérations de commentaire en cours au lycée. L'hypertexte le dispute simplement au métatexte mais la finalité de l'exercice repose sur la même attente institutionnelle : que l'écrit valide une compétence de lecteur et non pas que l'écrit soit un lieu de construction de savoirs.

<sup>8</sup> . Une correction orthographique des textes d'élèves a été réalisée.

*comme méliorative, car s'ils avaient dû le dessiner, ils l'auraient représenté avec une tête dix fois plus massive que le reste du corps et un front occupant la moitié de celle-ci.*

*Tout le monde le considérait donc comme une personne très intelligente. Sa massivité intellectuelle et son imagination faisaient de cet homme une personne ancrée dans le réel.*

*Thomas*

Pour conduire l'évaluation de cet écrit, je retiendrai trois axes de lecture sans précisément les dissocier : 1) la typicalité du genre du portrait,

2) la complexification du genre en mode d'E.I,

3) l'intertexte et l'esthétique balzacienne du portrait.

Dans une distribution traditionnelle de la matière du portrait, trois aspects sont présents : les traits physiques, les dispositions intellectuelles et les caractères socio-professionnels. Mais, chose intéressante, la composition mêle les différentes notations et les articule autour d'un axe « perception extérieure/perception intérieure ». Mieux qu'un exposé linéaire des caractères du personnage, le texte livre une forme de mise en scène du portrait, dans un jeu de complexification littéraire.

Les traitements des choix énonciatifs et des foyers de regard qui bâtissent le personnage méritent aussi l'attention. Il y a d'une part l'usage fait des modalisations et d'autre part la combinaison des discours narrativisés.<sup>9</sup>

Le portrait est par ailleurs intégré dans une trame narrative. Le texte répond à cette contrainte en commençant par une incise *quant à lui*, signalant ainsi l'amorce d'un portrait succédant à un autre. Une opération grammaticale de liaison marque l'ancrage romanesque du portrait dans une unité discursive élargie. Un autre signe de connexité réside dans la référence à l'entourage romanesque du personnage désigné par des termes globalisants tels que *les gens, les rares personnes, les parisiens, les autres pensionnaires, tout le monde*. L'anonymat du *personnel romanesque* devient ici un trait stylistique permettant une mise en valeur de la figure balzacienne.

Par ailleurs, l'écriture fait état de la complexité des relations, des points de vue entre les personnages ; on apprend aussi des personnages-spectateurs. Se construit à l'intérieur du portrait un réseau d'interrelations qui enrichit sa cohérence : une « cohérence intratextuelle », qui l'isole en tant que segment descriptif dans une narration à l'échelle du roman et une « cohérence cotextuelle » car il partage avec d'autres descriptions du *Père Goriot* des traits similaires. En même temps qu'il est identifiable en tant que genre – le portrait –, le texte actualise les ressources de ce genre dans un régime d'écriture littéraire, celui de Balzac, sans pour autant multiplier les actes de copie.

La complexification du portrait se lit donc à plusieurs niveaux. Son matériau traditionnel est ici mis en mouvement et en cohérence pour produire un sens, conférer au portrait une valeur originale. L'épaississement du personnage de Balzac

<sup>9</sup> . . . Celui du personnage : « il justifiait ce fait en affirmant qu'il réalisait tout de sa propre main (...) » ; ceux de l'entourage : « Les gens le connaissant disaient (...) » ; « lorsque les autres pensionnaires parlaient de lui, ils faisaient plutôt référence (...) » ; enfin, celui du narrateur émettant un jugement : « On raconte que dans sa jeunesse (...) mais ce passé ne nous intéresse pas. »

joue sur un réseau de conflits passé/présent, apparence/intimité, enfermé dans un mot qui définit le personnage sans exclure les points de vue : le mot *artisan*. Le personnage semble le résultat d'un assemblage de traits contradictoires, non résolu. Le portrait produit de l'énigme autant que de l'information romanesque. L'E.I joue ici des formes littéraires pour exprimer une intentionnalité.

Je pense avoir montré que cette production ne répond pas à une commande élémentaire qui se résumerait à la formule : *portrait d'un personnage romanesque = imitation du réel et multiplication des effets de réel*. Ce portrait est d'abord ici un événement textuel. Il réfère à un monde, celui du *Père Goriot* ; il s'autonomise par rapport à la réalité et s'agrége au réalisme balzacien<sup>10</sup>.

Plusieurs questions peuvent à présent être posées à une didactique de l'écriture d'invention :

- quelle(s) entrée(s) dans l'écriture d'invention ?
- quelle(s) relation(s) au texte littéraire ?
- quelle(s) stratégie(s) de mobilisation de savoir-faire scripturaux et de savoirs littéraires, stylistiques... ?

Telles sont les questions auxquelles l'examen commenté de la démarche s'intéressera.

## UNE PRATIQUE DE CLASSE : L'ÉCRITURE DU PORTRAIT ROMANESQUE

### Le dispositif didactique

Avant d'observer plus précisément les étapes de la formation à l'écriture du portrait littéraire, situons-les rapidement dans leur déroulement.

Le projet s'insère dans une séquence en classe de 2<sup>nd</sup>e consacrée à l'étude du *Père Goriot*. Au stade où il apparaît, plusieurs analyses de l'œuvre ont été menées et les élèves en ont une connaissance globale. L'organisation du travail repose sur une alternance lecture/écriture : une phase d'écriture appelle une phase de lecture et récursivement.

1<sup>er</sup> temps : lecture analytique de portraits iconiques de Balzac.

2<sup>ème</sup> temps : rédaction d'un portrait de Balzac, librement composé à partir des éléments recueillis.

---

<sup>10</sup> . Si l'on se réfère aux éléments de discussion développés par Y. Reuter au sujet de la description, on remarquera que cette production actualise plusieurs des procédures et fonctions descriptives jugées souvent défailtantes ou absentes des écrits scolaires. Je pense notamment à la notion de « parcours sémantique » et à ses modalités, le cas de « la construction » particulièrement ; à la notion « d'image produite » ; aux fonctions « régulatrice-transformationnelle » et de « gestions de la lecture » ; enfin à « la tension insertive entre autonomie structurelle et adaptation cotextuelle ». Pour des analyses complètes : Reuter, Y. (2000). *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris, ESF. Reuter, Y. « La description : éléments de discussion autour d'un bilan provisoire », *Enjeux* (2000) n°47-48.

3<sup>ème</sup> temps : confrontation des productions avec des portraits romanesques du *Père Goriot*, ceux de Monsieur Poiret et de Vautrin<sup>11</sup>. Lecture-recherche des formes particulières du portrait romanesque.

4<sup>ème</sup> temps : transposition de la 1<sup>ère</sup> écriture du portrait dans un espace romanesque, celui du *Père Goriot*, avec la consigne suivante : « Ecrivain et pensionnaire de la pension Vauquer, Balzac est un personnage du *Père Goriot*. Vous réécrirez son portrait en l'insérant dans les premières pages du roman et en tenant compte des analyses des portraits de Poiret et de Vautrin. »

## **Le temps de l'*Inventio* : pour un matériau commun**

### *Une lecture de l'image*

La première activité proposée s'inspire des « germinations » définies par les D.A.<sup>12</sup>. Parallèlement à l'étude du *Père Goriot*, plusieurs représentations de l'auteur ont été examinées<sup>13</sup>. Leur rapprochement donne lieu à une lecture collective, à la saisie de caractères du portrait. L'articulation dénoté/connoté joue ici pleinement son rôle dans un projet d'initiation à la lecture de l'image. Le recueil de ces données descriptives est ensuite soumis à un nouvel examen à partir d'une confrontation avec un brouillon de l'auteur<sup>14</sup> accompagné de la question : « Qu'est-ce qui dans cette page confirme ou infirme l'analyse des portraits de Balzac ? »

On ne saurait trop insister sur l'intérêt pédagogique de la mise en comparaison des supports autour d'un même objet. Comme le groupement de textes, « le groupement d'images » construit une représentation contradictoire d'un motif culturel ou littéraire et favorise une démarche d'observation fondée sur les effets de distinction, d'association et de complémentarité.

Il en va ainsi des portraits de Balzac analysés au cours d'une heure de module. L'activité orale consiste à décrire les portraits, à proposer une série de qualifications à propos de la corpulence, du visage, du regard, de la posture de l'écrivain. A partir de ces descriptions collectives, des qualités morales et intellectuelles de l'écrivain sont énoncées, en somme dans la tradition de la physiognomonie chère à Balzac.

<sup>11</sup> . Honoré de Balzac, *Le père Goriot*, Pocket Classiques, pp. 31-32 (« Monsieur Poiret était une espèce de mécanique... Il en faut pourtant comme ça ») et pp.34-35 (« Entre ces deux personnages... de tous les sentiments. »)

<sup>12</sup> . Accompagnement des programmes (2001), CNDP, p 94 : « A partir d'une image caractéristique dans un texte, les élèves sont invités à une exploration des possibilités langagières par déploiement des virtualités de l'image (...) Le point de départ, le "germe" peut aussi être un tableau (exercices de portraits, d'éloge, de blâme, voire de rédaction d'une courte nouvelle à partir d'un document iconographique). »

<sup>13</sup> . Sources des quatre portraits : Balzac par Bertall et par Gavarni dans *Littérature textes et documents, XIXème siècle*, collection H. Mitterand, Nathan 1986, p. 212. Balzac par Devéria dans *Itinéraires littéraires XIXème siècle*, Hatier 1988, p. 170. Balzac par Nadar dans *Littératures, textes et histoire littéraire*, collection Biet et Brighelli, Magnard 1988, p. 280.

<sup>14</sup> . Manuscrit autographe de *La femme supérieure* de Balzac dans l'ouvrage de Marie-Odile Germain et Danièle Thibault (sous la dir. De) *Brouillons d'écrivains*, BNF Paris, 2001, p. 155.

L'accord sur l'impression massive de l'auteur ouvre « tout naturellement » sur l'idée de puissance, d'une puissance doublement présente :

- celle de l'écrivain artisan, avec son tablier, en contact avec la matière, le réel ;
- celle du génie créateur de l'écrivain, sensible dans la caricature de Nadar (hypertrophie de la tête, large front) et complétée par la marque de l'énergie dans le portrait de J.J.M Devéria (la vitalité des cheveux à rapprocher de la légende biblique de Samson et Dalila).

Ce matériau suffit à l'écriture du portrait. Pourtant, il m'a semblé intéressant d'introduire un document d'une autre nature, une page du récit de Balzac *La femme supérieure* présentant les corrections de l'auteur. Dans mon esprit, il s'agissait de fissurer l'impression dominante de massivité du personnage, en lui opposant le mouvement, la vitalité, la finesse présents dans les ajouts autographes. Le rapprochement de ce brouillon avec les portraits a ainsi permis l'émergence de paradigmes forts pour dire la complexité de l'homme :

puissance du corps/puissance de la création mentale  
monde terrestre/monde de l'imagination  
immobilité/mouvement.

Cette première étape a son importance.

- D'un point de vue méthodologique : le recueil des éléments en vue de l'écriture du portrait privilégie deux démarches complémentaires : une *lecture inductive* qui collecte des données issues de l'observation et réunies en fin de parcours, homogénéisées par l'établissement des paradigmes. Une *lecture contrastive*, (portraits + avant-texte) bâtissant le commentaire par complémentarité et opposition, permettant l'émergence de contraires qui coexistent sans s'annuler.
- D'un point de vue esthétique : ce temps de préparation à l'écriture met l'accent sur une propriété du portrait balzacien que nous retrouverons dans la présentation de personnages du *Père Goriot*. Il s'agit de la notion d'ambivalence constituant l'ossature du portrait, de la présence dans un personnage de qualités contradictoires. La valeur littéraire du portrait naît justement de cette ambivalence et non de l'exclusion des contraires qui particularisent le personnage.
- On peut aussi voir dans cette valeur esthétique l'expression d'une valeur éthique au sens où la littérature livre quelque chose de la nature humaine : se dessine à travers l'activité de lecture et d'écriture, l'idée de la complexité de l'humain, fait de contradictions. Cet horizon ontologique induit un rapport particulier à l'écriture du portrait et modifie la représentation que peut se faire l'élève de la fonction du portrait dans un texte littéraire. Contre un portrait qui aurait vocation à déplier le personnage sur une surface sans aspérités, comme projeté cru dans la lumière, il s'agit d'engager l'élève-écrivain dans une perception complexifiée du personnage et, au-delà, de l'humain. L'enjeu est de montrer que l'écriture distille autant d'interrogations qu'elle apporte de réponses, elles-mêmes provisoires en raison du statut en devenir du personnage. La définition du portrait romanesque est incomplète si elle le réduit à une pause descriptive car sa qualité dépend aussi des virtualités narratives qu'il porte en lui.



Fragment isolable sur le plan des séquences textuelles (Adam, 1992), reconnaissable à ses qualités intrinsèques qui l'authentifient comme discours descriptif, le portrait doit aussi entrer en dialogue avec son entour textuel pour affirmer sa légitimité romanesque. L'écriture du portrait balzacien devra alors répondre à deux exigences : une cohérence interne qui associera des caractères contradictoires et rendra compte par là d'une ambivalence du personnage, et une mise en cohérence avec l'univers romanesque du *Père Goriot*.

### ***De la lecture vers l'écriture***

A partir de là, le projet d'écriture entre en relation étroite avec les opérations de lecture précédemment décrites. Retenons trois points fondamentaux :

- Un critère de réalisation en matière d'écriture est d'autant mieux reçu qu'il est construit en amont et avec la collaboration active de l'élève.
- Les étapes préparatoires à l'écriture, notamment la lecture, sont orientées par le projet scriptural. La lecture sélective retient des paradigmes d'ensemble constituant une sorte de contrat scriptural qui réserve toutefois une place à l'inventivité de chacun des élèves. L'objectif est aussi de permettre un investissement singulier à l'intérieur d'un projet collectif.
- C'est bien le portrait en tant que genre littéraire qu'il s'agit d'approcher par l'écriture. Seulement, la catégorie générique est tenue à distance car le projet n'ambitionne pas une performance cherchant à produire un archétype générique, à épuiser les lois du genre ou encore à s'y conformer stricto sensu. Cette prise de position importante implique une perspective oblique pour entretenir de l'E.I dans un espace littéraire. Ce n'est pas le portrait dans sa maîtrise rhétorique qui est intéressante mais la façon dont l'élève, par l'écriture, construit des outils de lecture et corollairement accède à une maîtrise accrue des fonctionnements textuels en fréquentant plus précisément un auteur avec ses penchants, tours et autres délicatesses scripturales. Ce n'est pas le genre du portrait qui demeure premier mais la façon dont l'élève, à l'ombre de Balzac, s'en empare, par tâtonnements et expérimentations successives et s'interroge sur la façon dont le portrait intègre plusieurs niveaux de signification.

Tout ceci conduit à promouvoir une écriture située dans un espace fictionnel déterminé et original afin que l'écriture se nourrisse des savoirs acquis au cours des lectures de l'œuvre intégrale notamment. Dans cette option didactique, l'E.I est un *seuil* et un *carrefour* ; elle introduit au monde balzacien par l'exercice du portrait et intègre à sa réalisation des données de ce monde. L'écriture du portrait romanesque devient un mode de lecture de l'œuvre ; elle n'est ni une activité décrochée ni une quelconque forme d'évaluation mais un vecteur de compréhension et d'interprétation du texte littéraire.

Si l'on observe la démarche dominante des pratiques scripturales proposée par les manuels scolaires, on note que la consigne d'écriture précise généralement le genre littéraire dans lequel les savoirs et savoir-faire tirés d'une lecture seront réinvestis. D'une posture de lecteur, l'élève passe à une posture de scripteur mais

sans que cette dernière soit véritablement problématisée en terme de formation. L'E.I s'est imposée, alourdie (et hypothéquée) par une croyance qui ferait de l'écriture l'appendice naturel de la lecture, reliée par un cordon d'alimentation littéraire. Il suffirait en somme d'une sélection judicieuse des aliments pour que l'écriture se développât !

Or, pour que l'écriture soit l'objet d'un apprentissage, il faut donner la possibilité au sujet-scripteur de comprendre les variations de l'écriture en fonction certes de son inscription générique, mais aussi de son intentionnalité, du discours qu'elle porte. Aussi m'est-il apparu utile d'introduire une écriture que j'appellerai *transitionnelle*, proposant la mise en forme première des informations relatives au portrait avec pour seule consigne *Vous rédigerez le portrait de Balzac*. Intentionnellement, il n'y a pas de précisions sur la forme et les valeurs de la description. C'est un état premier qui fait appel aux compétences *déjà-là* de l'élève, forgées au cours de son histoire scolaire.

Un exemple : l'écriture transitionnelle de Marc-Antoine

*Dans la photo où Balzac est représenté jeune, on remarque dans ses traits une certaine insouciance, vitalité, son air est dégagé, un peu hirsute qui témoigne d'une certaine innocence, jeunesse.*

*On retrouve dans son brouillon la vitalité et la rapidité ainsi que l'air brouillon. Dans les photos où il est plus vieux on remarque une certaine maturité. Son air est plus lourd, ses traits témoignent d'une certaine lenteur qui contraste avec ses écrits. On a l'impression que toute sa vitalité est dans sa tête. Son corps est usuel, seule sa tête est créatrice. Ainsi on a une évolution de la mentalité se reflétant sur son image. Sa vie est axée sur l'écriture, sur la recherche de la perfection de l'œuvre.*

La rédaction relève du commentaire de documents ; il n'y a pas une autonomisation du portrait mais au contraire des marques répétées de ce type de discours : les objets décrits sont signalés, on recourt au présent du commentaire et le point de vue de l'énonciateur recherche un effet de neutralité par l'emploi répété du *ON* collectif, avec pour conséquence l'expression d'une origine indéterminée du discours. Enfin, une série de verbes organise l'exposé descriptif et recense des caractères qui avaient été répertoriés au cours de l'analyse.

C'est cette production qui motive un retour au texte du *Père Goriot* ; la mobilisation de la lecture se fait à partir d'une réalisation de l'élève, dont le dessin général ira s'affinant à partir d'un questionnement : « Comment passer de cette écriture du portrait à une écriture du portrait inséré dans une trame romanesque balzacienne ? »

## **La lecture de portraits balzaciens**

La lecture est définie par le projet rédactionnel. Ce renversement des relations plus conventionnelles entre lecture et écriture implique un rapport différent au texte littéraire. Pourquoi ?

- L'élève entre en contact avec le texte, en disposant d'un référent scriptural dont il est l'auteur. Il est alors en mesure de mieux apprécier la distinction du texte soumis à son jugement.
- L'analyse littéraire s'appuie sur la confrontation de deux modes d'exposition du portrait, et s'en trouve ainsi facilitée dans un premier temps.

Une heure de module est consacrée à l'analyse des extraits du *Père Goriot*. *L'enquête textuelle* appartient aux élèves ; il leur revient de démarquer ces portraits de leur propre production en repérant les formes de *romanisation* du portrait balzacien et ses effets de sens.

	Portrait de Poiret	Portrait de Vautrin
<b>Caractérisation</b>	Discours péjoratif par accumulation de signes extérieurs dépréciatifs. Insistance sur l'impression de perte de substance, d'épaisseur du personnage ( <i>espèce de, s'étendre comme une ombre, casquette flasque, tenant à peine, laissant flotter, jambes... qui flageolaient</i> ) Métaphorisation : <i>espèce de mécanique, ombre chinoise</i> : dépersonnalisation.	Composition du portrait par un jeu de contrastes entre l'énumération de traits physiques durs, impressionnants et un ensemble de signes de sociabilité, de jovialité, de délicatesse et de culture ( <i>manières souples et liantes, obligeant et rieur, Il connaissait tout</i> )
<b>Identité</b>	Série d'interrogations sur son passé ; expression de la conjecture <i>peut-être avait-il été...</i> (x2)	Pas d'informations précises sur son passé, sa profession, l'origine de son argent.
<b>Point de vue</b>	Impression du jugement partagé entre le narrateur et les témoins romanesques : <i>bien des gens se demandaient...</i> <i>l'un de ces hommes dont nous disons...</i> expression de la parole communautaire.	Le narrateur semble se faire le représentant de la communauté avec l'emploi de la parole populaire et résumante : <i>voilà un fameux gaillard !</i>

Tout concourt à faire de Poiret un personnage privé d'histoire, de personnalité, de densité physique même. A l'inverse, le personnage de Vautrin réunit des aspects contradictoires et inspire des sentiments ambivalents, d'autant que les zones d'ombre autour de l'individu demeurent... D'un côté, nous aurions la fade transparence, de l'autre l'opacité intrigante. Le recensement des caractères physiques, moraux, « positifs et négatifs », n'est qu'une étape en vue de dégager une unité globale de sens du portrait, construit à partir d'une combinaison de savoirs judicieusement sélectionnés. L'objectif de la lecture est de montrer que l'exhaustivité en matière de portrait est souvent moins intéressante pour le lecteur qu'une description faite d'accrocs et de points aveugles. Un des caractères du réalisme balzacien est de développer un discours lacunaire, interrogatif sur les personnages : le degré d'omniscience du narrateur s'en trouve affecté et par voie de conséquence, certains des personnages conquièrent la force romanesque de l'énigme. A l'issue de cette brève étude, trois pistes émergent de l'analyse.

- 1) Un portrait avec ses pièces manquantes donne de l'épaisseur au personnage.
- 2) L'expression de l'ignorance, du doute dans un portrait lui confère un caractère de vraisemblance.
- 3) La suggestion de l'énigme, de l'ambivalence ou de l'opacité suscite l'intérêt du lecteur.

Ces points constituent d'une certaine façon le *programme de réécriture* du portrait. Ils accompagnent la consigne rédactionnelle et constituent les critères de réalisation. Sans être contraignants dans leurs modalités d'exécution, ils offrent les perspectives qui souvent font défaut dans une consigne : celle de signifier à travers un discours littéraire et son appartenance générique ; celle de lier chez le lecteur désir de savoir et exercice de l'imagination.

## La réécriture

*L'autre chambre était louée par un certain Honoré de Balzac, ainsi voulait-il qu'on l'appelle. De passage à Paris, cet homme de haute taille (qui) semblait tenir dans sa tête tout un monde. Son corps lourd et massif ne bougeait de sa chambre que pour manger ou chercher de l'encre et des feuilles. Il ne sentait pourtant pas l'odeur caractéristique des bureaucrates. Non il sentait la vie, le plein air, comme s'il vivait dans ses écrits.*

*Mais c'est aussi à cause de ses écrits que les personnes de la pension Vauquer le prenaient pour un illuminé. Monsieur de Balzac il est vrai avait toujours sur lui une sorte de petit carnet, sur lequel il écrivait des suites de lettres incompréhensibles. Parfois au milieu d'un repas, il prenait des notes sur son carnet mais ne parlait que peu et les pensionnaires le voyaient peu. Cet homme, bien que peu âgé trahissait dans ses traits une certaine sagesse et qu'il réfléchissait beaucoup.*

*Même Vautrin qui normalement parlait à tout le monde lui parlait peu et laissait une certaine distance. Malgré cela tous les pensionnaires le respectaient ; il est vrai qu'il avait une carrure imposante. Mais plus que son corps, sa tête était disproportionnée. Il avait une tête assez grande pour pouvoir y insérer un livre de quatre mille pages.*

*Comme il ne sortait pas ou peu, il était toujours habillé d'un tablier blanc noué à la taille par un cordon de laine mal lacé. Il portait aux pieds des chaussons de qualité. Malgré la vieillesse de ses vêtements, ils étaient toujours propres et lisses.*

*Sa moustache qui fleurissait au-dessus de sa large bouche lui donnait un air bourru qui contrastait avec ses yeux. D'un noir profond ils étaient les seuls à exprimer de la vitalité dans ce corps lent.*

*Marc-Antoine*

La nouvelle production introduit des modifications notables par rapport à l'écriture transitionnelle ; la prise en compte de l'insertion du portrait dans le tissu romanesque bouleverse la qualité textuelle. Le cotexte est source d'enrichissement textuel et entraîne une série d'adaptations rédactionnelles.

a) *Eléments de fictionalisation du portrait*

Contrairement au caractère statique de l'écrit transitionnel, une mise en scène romanesque se réalise ici. La description intègre de courtes « descriptions d'actions » (Adam, Petitjean, 1989, chap 4) et lie souvent la description physique ou morale à des événements de la vie d'un personnage. Des traits physiques prennent une valeur causale comme dans « son corps lourd et massif *ne bougeait de sa chambre que pour manger...* » ou encore dans « ... *tous les pensionnaires le respectaient ; il est vrai qu'il avait une carrure importante.* ». Ou bien c'est une information existentielle (*comme il ne sortait pas ou peu*) qui explique la tenue vestimentaire du personnage : *il était toujours habillé d'un tablier blanc (...)*, cette dernière proposition prenant alors valeur d'effet. Le premier indice linguistique de l'enrichissement tient dans cet usage de la relation complexifiée (cause/effet) entre la description du personnage et des données relatives à son existence qui épaississent le personnage et le situent dans un champ spatio-temporel. Il y a donc bien inscription du portrait dans la fiction avec les ressorts de la mimesis.

b) *Eléments de grammaticalisation du portrait.*

La cohésion du portrait procède d'une gestion élaborée de la progression textuelle fondée sur une « alternance du jugement d'opinion ».

L'évaluation positive du 1<sup>er</sup> paragraphe est entachée par la réserve faite dans le 2<sup>ème</sup> paragraphe avec l'emploi du substantif *illuminé*, renforcé par une justification *il est vrai que....*. Les derniers paragraphes rétablissent une opinion méliorative grâce au respect qu'inspire l'apparence générale du personnage.

c) *Eléments de discursivité du portrait.*

La modalisation fréquente – et quelque peu maladroite, (voir l'usage des adverbes) – du discours cherche manifestement à retirer à l'énonciateur une position de surplomb qui transformerait le portrait en *aplat descriptif*. Ce dessein est posé dès l'ouverture par l'expression d'un doute sur l'identité même du personnage : *un certain Honoré de Balzac, ainsi voulait-il qu'on l'appelle.*

## **Un chantier ouvert de l'Écriture d'Invention**

Pour conclure, je retiendrai deux pistes de réflexion qui me semblent de nature à fonder une didactique de l'E.I au lycée.

## **La réécriture**

Plus fréquemment pratiquée à l'école et au collège, la réécriture mérite une véritable attention au lycée<sup>15</sup>. Dans un temps de formation à l'écriture, la requalification textuelle vise certes une maîtrise accrue des formes du discours, et un enrichissement textuel en fonction d'un projet scriptural prédéfini ou en cours de construction. Mais pas seulement. Ce travail situe la pratique de l'écriture dans une durée, trop rarement prise en compte quand il est question d'écrire en classe ; ensuite, il participe à une modification du rapport de l'élève à l'écriture : réécrire suppose que l'erreur est possible et qu'elle n'est pas synonyme de faute. Réécrire n'est pas corriger mais perfectionner, ajuster. En s'attachant au processus rédactionnel, la réécriture offre enfin au professeur des possibilités d'intervention pédagogique dans l'apprentissage de l'écrit ; l'aide à l'écriture peut alors prendre diverses formes : évaluation formative et propositions de requalifications par le professeur, évaluation négociée à l'intérieur d'un groupe de pairs, supports textuels nourrissant la pratique scripturale...<sup>16</sup>

Dans ce dispositif, trois fonctions de la réécriture peuvent être à mon sens distinguées :

- une fonction de *requalification* d'un premier état à partir de données nouvellement acquises dans le temps des lectures intercalaires. Le retour sur le texte a permis d'envisager de nouvelles configurations textuelles, un réaménagement des contenus du portrait par la convocation de procédés romanesques : situation spatio-temporelle du portrait, émergence des points de vue, épaississement du personnage par l'introduction de notations comportementales et existentielles.
- Une fonction de *problématisation* du portrait en régime romanesque réaliste. Le recours à une transposition, à un changement de mode énonciatif a valu que soient interrogés le fonctionnement et la valeur du portrait dans le roman balzacien.
- Une fonction de *distinction* des opérations scripturales en relation avec l'ancrage discursif. Si le 1<sup>er</sup> état référait plutôt à une description-commentaire de supports iconiques, le second s'inscrivait dans la fiction. Le changement de statut du texte importe beaucoup car l'activité d'écriture envisage d'abord la compréhension du texte en tant que discours. L'opération de réécriture est motivée par une contrainte discursive, en évitant des sauts qualitatifs artificiels (passer du roman au théâtre par exemple).

## L'enseignement de la littérature et l'écriture

---

<sup>15</sup> . Pour les questions liées à la réécriture voir notamment l'ouvrage de D. Bucheton (1997) *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles, CRDP, et celui coordonné par C. Oriol-Boyer (1990) *La réécriture* ainsi que le numéro 105-106 de *Pratiques*.

<sup>16</sup> . Notons toutefois que nous sommes en présence d'une réécriture quelque peu différente de celle ordinairement décrite : en effet, l'élève n'a pas effectué un retour sur le texte initial à proprement parler ; s'il s'en inspire dans la deuxième écriture, il s'en éloigne aussi beaucoup puisque les données scripturales ont radicalement changé ; peut-être sommes-nous alors plus proches d'une transposition discursive.

L'E.I confortera sa légitimité dans la classe de français si elle ne figure pas uniquement au titre d'évaluation sommative. Son positionnement doit se faire dans une relation problématisée avec les autres objets d'enseignement et les compétences qui les accompagnent. En ce sens, je pense que Y. Reuter a raison de parler « d'impératif d'insertion dans une configuration disciplinaire » dans le cas d'une modélisation de l'écriture et de poser la question de savoir s'il « n'existe de modèles pertinents que de pratiques langagières actualisées dans des genres spécifiques »<sup>17</sup>.

L'écriture est ici pleinement associée à la lecture d'une œuvre intégrale. A sa manière, elle contribue à sa compréhension et permet une diversification des approches du texte littéraire et des enjeux de la lecture. Un positionnement de l'E.I dans un projet de lecture permet de croiser deux objectifs :

- Un apprentissage de l'écriture associant la maîtrise linguistique d'une forme littéraire en lien avec ses effets de sens.
- La formation d'un sujet-lecteur qui questionne le texte littéraire à partir de sa pratique scripturale.

On assiste alors à un renversement de perspective. Au lieu d'être un exercice d'application de procédés, L'E.I devient un modèle heuristique qui joue de ces procédés pour comprendre « la machine littéraire » et éventuellement rencontrer le plaisir esthétique.

Enfin les rapprochements didactiques de l'E.I et des genres littéraires appellent plusieurs réflexions qu'il conviendra certainement d'approfondir :

- Un répertoire de consignes d'écriture liées au genre n'assure pas nécessairement la réussite scripturale de l'E.I.
- Une articulation lecture/écriture à sens unique prive l'apprentissage de l'écriture des variations multiples et fécondes (encore à développer) qu'offrent les interactions oral/écriture/lecture.
- L'installation du genre en tant que « majordome rédactionnel » risque d'assimiler l'E.I à une seule « revue de genres », sans qu'il soit à proprement parler question de la rencontre avec une œuvre littéraire, avec l'écriture singulière d'un auteur qui nous dit quelque chose de son temps, de sa lecture du monde.
- L'E.I doit se garder du travers applicationniste tendant à reproduire des notions génériques mal dominées et surtout dépourvues de sens pour l'élève qui écrit.
- Faire de la maîtrise d'un genre l'objectif de l'E.I, c'est privilégier l'امت, l'outillage rédactionnel à des enjeux plus essentiels, à savoir la construction d'un sujet-scripteur et la rencontre avec un lecteur, à travers l'apprentissage d'une écriture en quête de sens, préoccupée des effets qu'elle produit.

## Références bibliographiques

Adam J.M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris, Nathan.

---

<sup>17</sup> . Reuter, Y (2002) : « Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. » *Pratiques*, n°115-116, p.34 et suiv.

- Adam J.M, Petitjean A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris, Nathan.
- Bucheton D. (1997) *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles, CRDP.
- Canvat K. (2003), «L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? Etat des lieux et perspectives. » *Pratiques*, n° 117-118, 171-180.
- Le Goff F. «Les métadiscours en situation d'écriture d'Invention », Actes du colloque de Bordeaux (3-5 avril 2003) *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Editeurs : M. Jaubert, M. Rebière, J.-P. Bernié, Cédérom, IUFM d'Aquitaine, Université Victor Segalen, Bordeaux 2.
- Oriol-Boyer C. (coordonné par) (1990) *La réécriture*, Grenoble, Céditel.
- Reuter Y. (2000). *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris, ESF.
- Reuter Y. «La description : éléments de discussion autour d'un bilan provisoire », *Enjeux* n° 47-48, 5- 32.
- Reuter Y. (2002), «Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. » *Pratiques* n° 115-116, 29-36.