

LE TEXTE SINGULIER DE L'ÉLÈVE OU LA QUESTION DU SUJET SCRIPTEUR

Catherine Tauveron

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2007/2 n° 157 | pages 75 à 82

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200923563

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-75.htm>

Pour citer cet article :

Catherine Tauveron, « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur
», *Le français aujourd'hui* 2007/2 (n° 157), p. 75-82.

DOI 10.3917/lfa.157.0075

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

LE TEXTE SINGULIER DE L'ÉLÈVE OU LA QUESTION DU SUJET SCRIPTEUR

Par Catherine TAUVERON

CELAM – Université de Rennes 2

La réflexion sur le sujet scripteur est parasitée par deux représentations courantes : la première veut que la subjectivité du scripteur se manifeste exclusivement dans l'« écriture de soi »¹, récits personnels, agencement de souvenirs vécus, témoignages d'une expérience passée, d'une émotion et d'une sensibilité ; la seconde veut qu'il y ait une solution de continuité entre le sujet scolaire scripteur et l'écrivain. Mais comme, néanmoins, on escompte que l'élève, tout en faisant état de son expérience de sujet psycho-affectif, se comporte en sujet scolaire ayant intégré les normes attendues mais implicites (au demeurant littéraires) régissant la mise en forme discursive du récit de vie, les malentendus et contradictions ne manquent pas d'apparaître : exigence de « littéralité » perçue par les élèves, exigence de « littéarité » manifestée à mots couverts par les enseignants ; tension chez les enseignants entre la difficulté d'intervenir didactiquement sur la matière subjective et la nécessité cependant de construire des savoirs et savoir-faire. Un ensemble d'apories que M.-F. Chanfrault analyse finement dans son article intitulé : « Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux »². Elle y montre que l'écriture du moi singulier est encore soumise à une représentation romantique de l'écriture comme épanchement, requérant « moins des stratégies d'enseignement qu'une posture d'empathie » ; comment, parallèlement et contradictoirement, parce qu'ils sont déçus du résultat, les enseignants arment les élèves d'une rhétorique formelle, susceptible certes de modifier l'apparence linguistique de l'énoncé, mais non point de substituer à la posture énonciative adoptée spontanément (celle du dire au plus près de l'expérience authentique), une posture impliquant la fictionnalisation du vécu. Didactiser le sujet scripteur revient, dit-elle (après avoir rappelé à deux reprises la formule de P. Lejeune : « on ne vient pas à l'école pour raconter sa vie, on vient pour apprendre »), à favoriser l'adoption d'un *ethos* discursif fondé sur une « sémiotisation de l'expérience personnelle ». Une position que nous partageons et avons exprimée à plusieurs reprises : l'écriture n'est pas une activité d'épanchement du moi mais un travail de séduction de l'autre (et de soi dans la foulée, éventuellement) ; et si l'on y parle de soi, il s'agit toujours d'un soi construit, ou falsifié, autrement dit d'un autre. Nous

1. Nous reprenons là le titre du n° 34 de *Repères* (2006) coordonné par M.-F. Bishop et M.-C. Penloup.

2. *Repères*, n° 34, 2006, pp. 85-107.

avons dénoncé maintes fois la croyance qui voudrait que le récit de vie soit plus facile à écrire que le récit de fiction parce qu'il n'y aurait rien à inventer, voire rien à planifier et que par nature l'élève soit porté à se dire et soit donc facilement enrôlable dans la tâche d'écriture par ce biais : construire un « moi » fictionnalisé, « sémiotiser son expérience personnelle » est une opération nécessaire mais cognitivement et affectivement plus redoutable que de construire les aventures de personnages fictifs. Pour autant, le principe qui consiste à favoriser dans les classes l'adoption d'un *ethos* discursif fondé sur « une sémiotisation de l'expérience personnelle » nous paraît essentiel et pouvoir gagner en puissance si l'on veut bien dépasser le cadre restreint du récit de vie, considérer le cas de l'écriture narrative dans son ensemble (le cas du récit d'imagination, en particulier) et élargir le spectre de « l'expérience personnelle ».

Il n'y a pas moins de subjectivité dans l'écriture de récit de fiction ou « d'imagination » que dans l'écriture du récit de vie. Pour peu qu'il se sente autorisé, encouragé à le faire, le sujet scripteur y inscrit sa singularité : singularité de son approche sensible du monde réel, de sa compréhension des hommes, de ses valeurs, de la configuration de son imaginaire, de ses figures obsessionnelles, de son usage de la langue, de ses stratégies narratives, de ses références livresques, autrement dit de « son expérience personnelle » de l'univers, de l'humanité, du langage, de la bibliothèque et des pouvoirs de l'imagination. Reconnaître qu'il y a dans un texte d'élève les traces d'une expérience singulière ainsi entendue, en amont favoriser l'adoption d'un *ethos* discursif fondé sur une sémiotisation de cette expérience-là, suppose la réunion d'un certain nombre de conditions que nous avons développées par ailleurs³ et dont nous ne reprendrons ici que quelques aspects.

Conférer à l'élève le statut d'auteur

Le lexique didactique ne possède qu'un mot pour désigner le lecteur qu'il soit apprenant ou expert. Dès lors qu'il est engagé dans le processus, l'élève *est* lecteur. En revanche, le même lexique didactique tient à distinguer l'élève scripteur ou producteur de texte de l'auteur et plus encore de l'écrivain. Quand l'acte lexique est perçu comme un *continuum*, l'acte d'écriture est perçu dans la pratique comme un parcours cloisonné⁴ : l'élève, coupé de l'écrivain par une frontière infranchissable, est cantonné dans l'espace de la « scription », quand ce n'est pas du « scribouillage » : laboureur ou bêcheur besogneux de la langue, il ne saurait accéder au statut de jardinier de la langue, construire son style propre – que R. Barthes⁵ conçoit précisé-

3. C. Tauveron & P. Sève, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Paris, Hatier, 2005.

4. Alors même qu'un certain nombre de contributions, pour une part anciennes, dans le champ théorique, autorisent à penser le *continuum* de l'écriture ordinaire à l'écriture littéraire (M. Dabène, *L'Adulte et l'écriture*, Bruxelles, De Boeck, 1987 ; M.-C. Penloup, *La Tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris, Didier, 2000).

5. *Qu'est-ce que l'écriture ?* dans *Le Degré zéro de l'écriture*, Points Seuil, 1953/1972, pp. 7-17.

ment comme un « phénomène germinatif » –, « une langue autarcique qui plonge ses racines dans la mythologie personnelle et secrète » de son utilisateur, encore moins construire un espace imaginaire propre. Et pour autant, c'est à mimer les gestes de l'écrivain (mais sans jamais expliciter ce que peuvent être ces gestes) qu'on le convie au travers des consignes données, dans une injonction paradoxale toujours déstabilisante. Il a fallu un certain temps, le temps de plusieurs recherches sur la lecture, portant aussi bien sur le primaire que sur le secondaire⁶, pour que l'on en vienne à prendre acte des capacités interprétatives des jeunes élèves (observables dès la maternelle), à entendre et faire entendre « leurs textes singuliers de lecteurs »⁷. Autrement dit, il a fallu du temps pour reconnaître *les* sujets lecteurs dans *le* sujet scolaire, jusque-là conçu à l'école comme un sujet cognitif aux capacités indifférenciées et limitées (sujet seulement capable de répondre d'une seule voix à des questions imposées, incapable de se frayer un chemin dans le texte sans sentiers préalablement balisés) ou au lycée comme l'incarnation attendue du Lecteur-Modèle supposé programmé par le texte (et par l'enseignant), qui est proprement désincarnation du lecteur empirique. Nous souhaiterions que, symétriquement, l'on veuille bien envisager la possibilité théorique de considérer le sujet scolaire écrivant comme un ensemble de sujets apprenants certes (il y aurait du ridicule à nier les nécessités d'enseigner méthodiquement et collectivement un « corps de prescriptions ») mais aussi comme un ensemble d'auteurs singuliers, ce qui ne veut pas dire comme un ensemble d'écrivains. Dans notre société, dans notre école, un homme (un enfant) qui prend des pinceaux et trace un visage sur une toile fait de la peinture, un homme (un enfant) qui prend sa flûte et compose un morceau fait de la musique, et ce, quelles que soient sa maîtrise de l'art et la qualité finale du produit. Mais un homme (un enfant) qui prend la plume pour écrire une histoire ne fait pas de la littérature. G. Genette, dans *L'œuvre de l'art, La relation esthétique* (1997) pose à l'inverse que toute fiction narrative est constitutivement de la littérature (ce qui ne préjuge en rien de la valeur de cette littérature, déterminée dans les sphères autorisées : éditeurs, critiques littéraires, universitaires...) parce qu'elle procède, comme la tentative du peintre ou du musicien en herbe, d'une « intention artistique ». Sans nous cacher les problèmes théoriques qu'elle peut soulever, une telle vision des choses a le mérite de nous permettre de penser le *continuum* et de le construire didactiquement. Nous appelons donc ici « auteur », l'élève qui produit un texte avec une intention artistique (ce qu'est par définition une fiction narrative) et le distinguons de l'« écrivain » qui est un auteur dont l'intention et la valeur ou « mérite » esthétiques ont été reconnus dans un contexte social et historique donné, et le statut officialisé (par exemple dans un catalogue d'éditeur). Une fois posée cette possibilité théorique, un certain nombre de principes d'action s'offrent à l'investigation.

6. C. Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002 ; A. Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR, 1996 ; A. Rouxel & G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur*, Rennes, PUR, 2004...

7. Emprunt à P. Bayard, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Éditions de minuit, 1998.

Encourager chez les élèves l'adoption d'une posture auctoriale

Nous retrouvons là la question élargie de l'*ethos* discursif. Pour un élève, adopter une posture auctoriale, c'est se sentir autorisé à se dire dans l'espace de la classe : « je suis certes un apprenant qui a encore un long chemin à parcourir pour parvenir à maîtriser langue et discours mais tout apprenant que je suis, je me positionne déjà comme un auteur, investi d'un projet d'effet sur le lecteur donc d'une *intention artistique*, libre de mes choix énonciatifs, narratifs et linguistiques, singulier dans mon écriture et dans ma sensibilité, et j'attends qu'on me reconnaisse et qu'on me lise comme tel ». « Je suis auteur d'abord par mon libre projet d'écrire »⁸, dit Jean-Paul Sartre. Je le suis aussi quand j'ai conscience d'avoir à trouver ma propre « poétique ». B. Gervais décline ainsi les conditions d'une lecture littéraire :

« Finalement pour qu'il y ait lecture littéraire, il ne faut pas simplement un lecteur qui puisse s'imposer comme sujet lisant, un texte construit comme objet valable en soi, et pour soi, mais encore une hypothèse de lecture qui soit, elle aussi, singulière. Si je n'ai rien de nouveau ou d'original à dire à propos d'un texte, je peux toujours en parler, déployer des méthodologies qui permettent d'en circonscrire et d'en décrire certains aspects, me servir de tout l'arsenal que les études littéraires sont parvenues à constituer au fil des ans pour tenir un discours sur les textes, mais ce ne sera pas nécessairement une lecture littéraire. De la même façon, je peux reproduire la lecture littéraire d'un autre, la commenter, la compléter, en faire l'historique [...] mais rester hors du domaine de la lecture littéraire. Car ce qui est requis pour se maintenir dans son territoire n'est pas tant une érudition, une connaissance et une maîtrise des moyens techniques et des sources historiques et littéraires, qui sont nécessaires quant à elles pour une véritable lecture savante, mais de l'imagination, le désir d'inscrire sa lecture comme lieu unique, singulier. Ce qui ne veut pas dire arbitraire ou improvisé. »⁹

Nous pourrions reprendre au compte de l'écriture ce qui est dit de la lecture : au-delà de la possibilité de s'inscrire dans les pas d'un écrivain (par imitation, farcissure...), de mobiliser des moyens techniques observés dans les textes littéraires, l'auteur est celui qui a « le désir d'inscrire son écriture comme lieu unique et singulier, ce qui ne veut pas dire arbitraire et improvisé ». Il est enfin celui qui produit un texte conçu comme un « appel à la liberté du lecteur »¹⁰ : « L'auteur écrit pour s'adresser à la liberté des lecteurs et il la requiert de faire exister son œuvre. Mais il ne se borne pas là et il exige en outre qu'ils lui retournent cette confiance qu'il leur a donnée, qu'ils reconnaissent cette liberté créatrice et qu'ils la sollicitent à leur tour par un appel symétrique inverse. »¹¹. Ce que G. Genette¹² refor-

8. J.-P. Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948, p. 99.

9. B. Gervais, *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal, XYZ éditeur, 1998, p. 38.

10. J.-P. Sartre, *op. cit.*, p. 121.

11. *Ibid.*, p. 65.

12. *Op. cit.*, p. 172. G. Genette convoque par ailleurs une boutade de Marcel Duchamp : « Ce sont les regardeurs qui font les tableaux ».

mule ainsi à sa manière : « Le statut d'œuvre d'un objet dépend fondamentalement de la considération, chez son récepteur, de la présence en lui d'une intention esthétique. Mais je dis "considération" plutôt que "perception" puisque l'intention esthétique n'est pas toujours certaine (Y a-t-il une intention ?) et encore moins déterminée (quelle intention y a-t-il ?). »

Autrement dit, le jeune scripteur n'est possiblement auteur que si, d'abord, on lui a appris à analyser son expérience de lecteur de littérature pour nourrir son expérience d'écriture (à se demander comment le texte littéraire lu a voulu que « quelqu'un l'aide à fonctionner »¹³, puis à se demander comment produire soi-même un texte pour « quelqu'un qui l'aide à fonctionner »), soit à postuler son Lecteur Modèle, de préférence « malin » comme ont dit des élèves de CM2, cultivé et sensible, « capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait »¹⁴ et à « mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre »¹⁵. Il n'est possiblement auteur, ensuite, que s'il sait qu'à son intention artistique va répondre dans la classe une « attention esthétique » chez l'enseignant et chez les pairs. S'il sait en somme que son texte, fruit d'une liberté créatrice (en l'occurrence, étroitement « surveillée »), ne va pas d'abord et seulement subir un regard et un traitement orthopédiques, mais faire l'objet d'une lecture semblable à celle à laquelle ont droit les auteurs en titre, une lecture littéraire attentive à la fabrique du texte, au grain et au jeu des mots, aux espaces vacants, à la polysémie potentielle, à la nouveauté de la trouvaille narrative, à l'émotion suscitée par la narration ou par le comportement de tel ou tel personnage... Soit une lecture qui ne convoque pas seulement des critères d'évaluation formels construits collectivement et imposés à tous mais des critères propres à l'évaluation d'un texte littéraire singulier inscrivant le lecteur au cœur de sa stratégie textuelle. Dans cet échange, peuvent apparaître aussi bien des ratés pragmatiques, effets programmés non produits, que des effets en germination dont l'auteur n'avait pas conscience et dont il peut ensuite décider d'accélérer la croissance. En somme, l'écriture peut devenir dans une telle configuration « le lieu du hasard et de l'arbitraire qui se transforme peu à peu en nécessité »¹⁶. Le jeune scripteur n'est possiblement auteur, enfin, que s'il est inscrit avec ses pairs dans une communauté d'auteurs, à l'image de la communauté de lecteurs qu'ils forment ensemble par ailleurs en d'autres temps de la classe. De même qu'ils sont sollicités (désormais ?) d'exprimer et de confronter leurs lectures singulières, les élèves ont tout à gagner à exprimer et à confronter leurs projets d'écriture singuliers, quand bien même ils s'inscriraient dans une problématique ou un projet communs, autrement dit : leurs choix narratifs (« J'ai écrit *Moi Georges* pour pas écrire à la 3^e personne, pour changer un peu »¹⁷), ce

13. U. Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985.

14. U. Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985, p. 71.

15. *Ibid.*, p. 70.

16. R. Debray-Genette, *Métamorphoses du récit. Autour de Flaubert*, Paris, Seuil, 1988, p. 47.

17. Nous citons ici et dans les parenthèses suivantes, les propos de Kevin, élève de CM1 tenus sur son texte. (voir *Vers une écriture littéraire, op. cit.*, p. 140-141).

qui les motive affectivement (« J'ai mis *Georges* parce que j'aime bien comme prénom et c'est pas le mien, l'histoire est pas vécue en vrai »), les effets escomptés, (« j'ai pas donné les raisons de l'échange, c'est un mystère, il faut garder le mystère pour le lecteur »), les difficultés rencontrées, les hésitations et les remords (« dans ma première version il y avait pas *ou plutôt ma souris*, je l'ai ajouté pour clarifier pour le lecteur que c'est bien *ma souris* »), ce qu'ils considèrent comme une réussite et satisfait leur ego d'auteur (« j'aime bien la dernière phrase *je la vois hérissier ses poils et ses griffes d'à peu près un centimètre* »...). Dans un tel forum, où chacun ouvre les portes de sa cuisine, l'écriture apparaît pour ce qu'elle est – un travail d'artisan supposant des choix tactiques (dont on ne maîtrise pas toujours les conséquences : écrire est un pari) et susceptible de procurer des bonheurs personnels. Les recettes des uns peuvent inspirer les autres, les uns et les autres peuvent ensuite jouer à faire s'interpénétrer leurs univers textuels. Il s'agit en somme de permettre à l'élève de faire l'expérience de son écriture personnelle (de « candidater » à la relation esthétique, dirait encore G. Genette, de tester son efficacité auprès des pairs investis de la charge de « vrais » lecteurs) et de faire état de son expérience personnelle d'écriture (sous la forme de ce qu'on appellera une méta-narration).

Donner les moyens aux élèves d'assumer cette posture

N'est pas auteur seulement qui veut et qui est placé dans la position de l'être. C'est à une profonde modification de la représentation du travail d'écriture chez les élèves de cycle 3 et de collège que l'enseignant est appelé à travailler, tant la « fonction auteur » est pauvre en contenu dans leur esprit. Tout en enseignant les normes dont il ne peut en aucun cas faire l'économie, il est aussi conduit à mettre l'accent sur les éléments qui mettent le lecteur au travail, sur les choix d'écriture, les possibles narratifs rencontrés en lecture et leurs possibles effets : importance du choix des noms des personnages, du choix du narrateur, lieux possibles d'insertion des détails descriptifs, canaux possibles de transmission des détails descriptifs, choix de catalyser les actions ou au contraire de faire des sommaires, de commencer ou non par le début de l'histoire, de ménager une chute rapide ou de retarder l'issue de l'action par des quêtes intermédiaires, choix des pistes offertes en chaque lieu nodal de l'action, choix d'un mode de transmission des paroles de personnages à la manière, pleine d'enseignement pour un jeune scripteur, de U. Eco dans *Apostille au Nom de la rose*¹⁸ :

Voyons quelle différence entre ces cinq dialogues :

Comment vas-tu ?
Pas mal et toi

Comment vas-tu ? dit Jean
Pas mal et toi ? dit Pierre

Comment, dit Jean, comment vas-tu ?
Et Pierre aussitôt : – Pas mal et toi ?

18. Paris, Grasset, 1985, pp. 38-39.

Comment vas-tu ? s'empressa Jean
Pas mal et toi ? ricana Pierre.

Jean dit : – comment vas-tu ?
– Pas mal, répondit Pierre, d'une voix incolore.
Puis avec un sourire indéfinissable : – et toi ?

À l'exception des deux premiers cas, on observe ce que l'on définit comme « instance d'énonciation ». L'auteur intervient par un commentaire personnel pour suggérer le sens que peuvent prendre les paroles des deux personnages. Mais une telle intention est-elle vraiment absente des solutions apparemment arides des deux premiers cas ? Et le lecteur ? Est-il plus libre dans les deux cas aseptisés, ne pourrait-il y subir, à son insu, une charge émotive [...] ou bien est-il plus libre dans les autres cas où, au moins, il sait à quel jeu joue l'auteur ?

C'est un problème de style, un problème idéologique, un problème de « poésie », autant que le choix d'une rime, d'une assonance ou l'introduction d'un paragraphe. Il s'agit de trouver une certaine « cohérence ».

L'enseignant est enfin conduit à verbaliser une règle du jeu sensiblement différente de la règle du jeu scolaire habituelle, une règle qui prend notamment en compte l'expérience du sujet dans une double visée de fictionnalisation du réel et de naturalisation de la fiction, et dont on ne donne ici qu'un rapide aperçu :

– Laisse bien mijoter ton histoire dans ta tête avant de l'écrire, fréquente tes personnages un certain temps avant d'essayer de leur donner vie, attends qu'ils te soient devenus familiers.

– Le « je » et le « il » sont des choix délibérés de narration qui ne permettent pas les mêmes possibles et ont des effets différents : à toi de voir ce qui convient le mieux à ton projet.

– Tu peux intégrer ta propre expérience ou tes connaissances personnelles dans la trame de ton récit (faire vivre à ton personnage une situation que tu as connue au besoin en la modifiant, faire passer ton personnage devant un paysage que tu as rencontré ou un édifice que tu as visité, attribuer à ton personnage des sensations, des émotions, des habitudes, des peurs, des désirs, des goûts qui sont les tiens ou ceux de personnes que tu connais, attribuer à ton personnage des paroles que tu as entendues, lui prêter des traits aperçus chez des personnes que tu as croisées...).

– Tu peux intégrer tes connaissances scolaires acquises en biologie, histoire, géographie, mathématiques... à la trame de ton récit.

– Tu peux te réapproprier un texte d'écrivain qui t'a particulièrement touché, le réinvestir à ta manière.

– Tu peux « emprunter » des phrases d'écrivains qui te plaisent particulièrement, coller dans ton texte des éléments prélevés dans des documentaires.

– Tu peux, comme un auteur, te donner des consignes à toi-même.

– Tu peux détourner la consigne collective donnée (singulièrement si elle porte sur un genre narratif canonique).

– Tu peux, à partir de ton expérience de lecteur, tenter de reproduire les effets d'écrivains qui t'ont donné une satisfaction parce que tu t'es senti à

travers eux engagé aux côtés de l'auteur dans la finition du texte, penser à ton tour un lecteur intelligent, cultivé et sensible et ménager pour lui des silences que tu le supposes capable de combler, glisser des allusions culturelles, des jeux sur le sens des mots, des ambiguïtés, des indices prémonitoires que tu le supposes capable de saisir au moins dans la relecture, travailler à la beauté des mots et des phrases que tu le supposes capable de goûter.

Dans tous les cas de figures, ton texte a besoin d'être « poli », « meulé », « astiqué jusqu'au dernier bouton de guêtre »¹⁹, relu et réécrit : « la maîtrise n'est qu'une adresse de la maladresse »²⁰.

En somme, si « c'est une erreur de croire que la littérature peut être prélevée sur le vif », s'il « faut sortir de la vie », « sortir de soi », « vivre dans son cerveau »²¹ pour construire un monde narratif, il y a, accumulée, dans ce cerveau-là, toute une expérience subjective, expérience scolaire (intra et extra disciplinaire) partagée mais appropriée de manière singulière, expérience extrascolaire, sociale, culturelle et sensible, à laquelle l'école fait peu appel et qui peut cependant, si elle est sollicitée, modifier tout à la fois l'engagement des élèves dans l'écriture et la qualité des textes produits. Le sujet scripteur ainsi conçu est un sujet, qui fort de cette expérience, est placé de telle sorte qu'il puisse se dire intérieurement, à la manière du narrateur de *Jacques le Fataliste* : « Vous voyez, lecteur, que je suis en beau chemin, et qu'il ne tiendrait qu'à moi [de vous faire attendre un an, deux ans, trois ans, le récit des amours de Jacques...] ».

Catherine TAUVERON

19. Mots de Virginia Woolf, dans *Journal d'un écrivain*, Christian Bourgois Éditeur, 1984.

20. P. Quignard, *Petits traités 1*, Paris, Gallimard, 1997, p. 63.

21. V. Woolf, *op. cit.*, p. 87.