

DES « PRATIQUES D'ÉVALUATION » AUX « PRATIQUES DE RÉVISION » : QUELLE PLACE POUR L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE ?

Catherine TAUVERON
IUFM de Clermont-Ferrand et INRP-REV

Résumé : Les principes et pratiques d'évaluation formative des écrits sont parfois jugés peu compatibles avec l'émergence d'une écriture singulière et « originale ». Un regard rétrospectif sur deux recherches INRP achevées (« Pratiques d'évaluation des écrits » et « Révision des écrits ») permet de saisir les raisons qui, dans un premier temps, ont conduit à occulter la question de l'originalité puis, dans un deuxième temps, à tenter de la prendre en compte. Il permet aussi de montrer que les principes fondateurs (l'instrumentation comme condition de la liberté du scripteur, l'écriture comme espace de contraintes mais surtout de choix) ne s'opposent en rien à l'expression « littéraire » de l'élève mais que les pratiques concrètes inspirées des recherches ont en effet confondu l'instrumentation avec une opération de normalisation et réduit l'espace de l'écriture à un espace de seules contraintes. Bien que former des écrivains en puissance ne puisse être en aucune façon l'objectif de l'école élémentaire, quatre propositions sont avancées pour tenter de concilier dans les faits écriture / réécriture « critériées et outillées » et espace de liberté.

Dans l'intitulé de ce numéro, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, le deuxième substantif est sans doute avancé avec quelque témérité. La faible proportion des articles consacrés à l'écriture en témoignerait à elle seule. Sauf à se leurrer elle-même, et n'en déplaise à ceux qui y croiraient encore, l'école ne peut avoir pour vocation de forger des écrivains en herbe : elle a d'autres priorités. Pour autant, elle ne doit pas empêcher les vocations de naître, plus précisément, elle ne doit pas empêcher les enfants d'explorer à leur niveau les pouvoirs de l'écriture et de tester les potentialités esthétiques et plus généralement subversives de leur langue. Des voix s'élèvent çà et là pour souligner le danger que représenterait à cet égard les pratiques d'évaluation formative qui, attentives seulement à l'aspect technique de l'écriture, outillant à l'excès les élèves avant, pendant et après l'écriture, oublieraient qu'ils sont des personnalités à la richesse et à la plume singulières et n'auraient pour effet que de laminer leurs productions. **Évaluation formative et approche de l'écriture littéraire sont-elles à ce point incompatibles ?** Pour tenter de répondre à la question, un retour sur deux recherches INRP achevées : « Évaluation des écrits » (EVA : 1982-1991) et « Révision des écrits » (REV : 1992-1995), semble s'imposer.

1. D'UNE CONCEPTION DE L'ÉCRITURE À L'AUTRE

1.1. Des discours qui se suivent et ne se ressemblent pas

Passé le temps du « spontanéisme » en écriture (toute production d'enfant a peu ou prou des beautés évidentes ou cachées que l'intervention de l'adulte ne saurait que détruire) puis, dans le sillage des « pédagogies de l'imaginaire », le temps de la « créativité » (tout imaginaire enfantin est susceptible d'éclorre pour peu qu'on lui fournisse le stimulus, sensoriel ou langagier, adéquat), dont Françoise Sublet témoigne ici-même, est venu le temps de l'écriture et de la réécriture « critériées et outillées », que nous avons fortement contribué à faire naître, empressons-nous de le dire, et qui s'est construit en réaction contre les deux autres sur la base d'un certain nombre de principes. Ces principes pourraient être présentés à grands traits de la manière suivante :

- l'écriture comme travail sur la langue par opposition à l'écriture comme expression d'un vécu, d'un moi profond ou d'un imaginaire ;
- le primat du « quelque chose à faire » sur le « quelque chose à dire » ;
- la substitution de critères objectivables aux traditionnels jugements de valeur (beauté, originalité, imagination) dans l'évaluation des productions ;
- parmi ces critères, la mise en avant de l'adéquation communicationnelle de l'écrit contre la jouissance narcissique des mots jetés sur le papier, le respect des normes de composition textuelle contre le respect du jaillissement spontané ou provoqué de la parole ;
- et pour finir par le principe qui subsume tous les autres, contre l'idéologie du don qui dispensait de s'interroger sur un possible apprentissage de l'écriture, et n'admettait tout au plus qu'une éducatibilité du goût, la croyance en l'éducatibilité de l'écriture même qui a conduit à un inventaire de compétences à développer et d'objectifs d'enseignement à poursuivre.

1.2. Des discours qui ont une histoire cyclique

Les « temps » que nous isolons sont ceux des discours didactiques dominants qui ont été tenus, sont tenus par les chercheurs, les mouvements pédagogiques ou simplement les auteurs d'ouvrages destinés aux maîtres et dont on trouve les échos dans les Instructions officielles successives. Mais on sait bien que, dans les pratiques, les « époques » en question cohabitent souvent, quand on n'en est pas resté à une conception de l'écriture comme imitation d'un modèle (plan du texte, structure des phrases et vocabulaire compris), et que chez les chercheurs, les discours anciens peuvent ressurgir, habillés ou non de neuf.

C'est ainsi, par exemple, dans le mouvement général de l'objet au sujet qui affecte les recherches actuelles en didactique, que se profile un nouveau discours sur l'écriture, remise à jour du discours ancien sur les **vertus cathartiques de l'expression langagière, sorte de jaillissement salutaire d'un trop plein du « moi »** (« On postulera donc que l'écriture à l'école peut aider l'élève à assumer la solitude de son vécu en lui permettant de l'extérioriser et ainsi de

l'objectiver. Catharsis et cure, elle permet ainsi tranquillement de dénouer les douleurs. », Bucheton, 1995), qui tient à souligner, sur un ton qui n'exclut pas toujours la polémique, tout l'intérêt qu'il y aurait à déplacer le regard du texte à produire ou produit au sujet producteur : « l'écriture en collège et au lycée [et sans doute à l'école ?] n'a pas seulement à voir avec la prescription – évaluation – digestion de modèles experts et très techniques mais bien plus avec des stratégies d'accompagnement des élèves dans leur tâtonnement, leur négociation avec les écrits de l'école, dans la construction d'eux-mêmes comme sujet-parlant, sujet-écrivain ; stratégie d'accompagnement soutenues par l'observation fine par l'enseignant de ce que les élèves sont, où ils en sont dans le trajet déjà important qu'ils ont accompli dans l'invention de leur propre écriture ou de leur propre parole. » (ibidem)

De la même façon, le discours spontanéiste, qui n'est pas loin de penser que tout écart par rapport à la norme – fût-il fortuit, ou pire, signe d'une carence langagière – a *nécessairement* quelque chose à voir avec la littérature n'a pas disparu : il tient à souligner comment les grilles d'évaluation tendent à normaliser les productions des élèves, à gommer leurs *nécessaires* originalité et beauté naturelles, un peu comme ces parents, qui confondant erreur de langage et sens de l'humour, s'esclaffent aux « bons mots » de leurs enfants sans se rendre compte qu'ils sont les seuls à saisir pourquoi ils rient.

Le lecteur comprendra qu'on ne se reconnaît pas dans ces deux discours. Plus symptomatique à nos yeux, parce que révélateur d'une carence dans les travaux portant sur l'évaluation formative critériée, nous semble le fait que la **notion de créativité**, peu transformée au demeurant, revienne sur le devant de la scène vingt ans après comme en témoigne le numéro de *Pratiques* (89, 1996) qui lui est consacré. Car c'est avec elle que la question de l'écriture littéraire à l'école s'est explicitement posée dans les recherches INRP (voir l'article de F. Sublet), même si elle ne s'est posée que pour le seul texte poétique, dont le statut littéraire, étrangement, va de soi, une fois pour toutes, y compris quand il est l'œuvre de scripteurs novices alors qu'à propos du récit, qui nous occupera essentiellement ici, on tient toujours soigneusement à distinguer la simple fiction (dont relèveraient les productions enfantines) de la narration littéraire (celles des auteurs reconnus). Le retour de la « créativité », et en filigrane de la question de l'écriture littéraire à l'école, n'interroge pas à proprement parler sur les moyens de provoquer et de développer l'imagination créatrice avant l'écriture (les jeux littéraires font désormais partie du patrimoine didactique) mais indirectement sur l'aptitude des pratiques d'évaluation formative à prendre en compte les aspects littéraires éventuels des productions initiales des élèves, au moment de la relecture évaluative et dans la phase de réécriture.

2. LES RECHERCHES EVA ET REV ET L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE : UNE RENCONTRE NON SOUHAITÉE OU IMPOSSIBLE ?

2.1. Une compatibilité dans les principes

2.1.1. L'instrumentation comme condition de la liberté

a) Les techniques au service de l'autonomie du scripteur

La recherche EVA s'était fixé, on le conçoit, d'autres urgences que la prise en compte des aspects littéraires des productions (1) : apprendre à écrire des textes pragmatiquement, sémantiquement et morphosyntaxiquement recevables, développer chez tous les élèves une compétence d'écriture de base. Son attention s'est portée effectivement sur le produit et le processus pour le produire, soit le sujet cognitif. **Le sujet affectif, son rapport personnel à l'écriture et, en amont de l'écriture, les procédures de stimulation de l'imaginaire ont été délibérément écartés comme objets d'étude.** Pour reprendre Jean-Paul Bronckart analysant la démarche présentée par Joachim Dolz (Reuter, Ed., 1994) dans le cadre du colloque sur les interactions lecture-écriture, démarche au demeurant voisine de la nôtre, l'objectif était « d'abord d'**instrumenter** l'élève : le doter de moyens d'analyse des conditions sociales effectives de production et de réception des textes ; favoriser son appropriation de la valeur socio-énonciative des unités linguistiques, seul gage d'une maîtrise effective de la textualité écrite. La position de fond est que le développement d'une véritable autonomie de l'élève présuppose cette conscience sociale et cette maîtrise instrumentale, que la "personne" n'est en d'autres termes "libre" que dans la mesure où elle est armée pour analyser sa situation propre dans le champ des déterminations sociales, que la formation de la personne n'est, en d'autres termes encore, pas l'objectif premier, mais l'objectif second et indirect d'un projet d'éducation de la textualité écrite. »

b) La création comme fabrication

Rapportée au problème qui nous occupe, **une telle prise de position n'apparaît pas incompatible avec les exigences de l'écriture littéraire** pour deux raisons au moins.

- Si l'on veut bien d'abord admettre avec R. Barthes (1980) que le texte littéraire, n'est pas un espace d'*expression* mais un espace de *séduction*, **l'accent mis sur les conditions mêmes de l'acte de langage, sur son efficacité pragmatique**, est bien une condition nécessaire à l'émergence du littéraire. Même s'il faut convenir que l'efficacité pragmatique ne découle pas en l'occurrence de l'usage de moyens répertoriés *a priori* comme il en va dans l'écriture d'une règle de jeu par exemple, que l'image du lecteur modèle et la stratégie à adopter doivent être construites à chaque acte d'écriture, à chaque pas de l'écriture, avec des risques importants d'erreurs d'appréciation.

- Il est ensuite évident que **l'imagination créatrice sans technique** pour s'exprimer **n'est rien** et que **la technique peut à l'occasion servir de déclencheur de l'imaginaire**. L'une et l'autre doivent être travaillées conjointement. Pierre Macherey (1978), dans un ouvrage certes ancien et idéologiquement typé, montrait assez bien comment « les diverses théories de la création ont ceci de

commun qu'elles traitent le problème de ce passage qu'est une fabrication en éliminant l'hypothèse d'une fabrication ou d'une production. On peut créer dans la permanence : alors créer c'est libérer un acquis qui est paradoxalement donné ; ou bien on assiste à une apparition : la création est alors une irruption, une épiphanie, un mystère. Dans les deux cas, ont été supprimés les moyens d'expliquer le changement : dans l'un il ne s'est rien passé ; dans l'autre il s'est passé quelque chose d'inexplicable. Toutes les spéculations sur l'homme créateur sont destinées à éliminer une connaissance réelle : le "travail créateur" n'est justement pas un travail, un processus réel, mais la formule religieuse qui permet d'en célébrer les funérailles, en lui élevant un monument » (2).

c) L'élève et l'écrivain

Il nous plaît de citer ici, à l'appui de notre propos, deux écrivains (seulement deux pour ne pas allonger l'article) qui témoignent sur leur façon d'écrire, David Lodge (1995) d'une part : « Je tiens depuis toujours la fiction pour un art essentiellement rhétorique » ; Christian Poslaniec (1995) d'autre part : « Au départ, il y a une vie imaginative intense qui règne à l'intérieur de l'écrivain, presque à son insu, une sorte de soupe initiale sur laquelle flottent des îlets, autrement dit des morceaux d'imaginaire plus résistants. [...] Peu à peu ces îlets se rejoignent, s'interpénètrent, finissent par former la trame d'un roman foisonnant qu'il s'agit précisément de discipliner, pour le faire passer du statut fantasmatique au statut de réalité. C'est alors qu'interviennent toutes les techniques : le traitement du temps et de l'espace fictionnels, la nécessité de la vraisemblance et de la cohérence, le travail du style pour tenter de rendre compte un tant soit peu des images internes au moyen des mots de la tribu, etc. Encore faut-il adopter un point de vue, celui du narrateur, qui est d'une complexité terrible [...] Et le choix du point de vue, le choix du narrateur est essentiel. [...] Dans une première phase de création, l'auteur est à proprement parler psychotique, totalement plongé dans sa rêverie intérieure, ses constructions fantasmatiques [...] Seules les techniques lui permettent d'organiser ce magma fécond, techniques nécessaires à la socialisation du fantasmatique, à sa communication publique. »

Ajoutons que « la stylistique permet d'identifier certains problèmes que doit résoudre l'écrivain quand il est placé devant certains **choix, particuliers et décisifs** : entre le passé défini et le passé composé, entre le récit à la première personne et le récit à la troisième personne, pour ne prendre que les situations les plus simples. Ces choix peuvent être expliqués : mais avant d'être justifiés, il faut qu'ils soient effectués. Or l'activité de l'écrivain n'est ni seulement ni directement "régie" par des lois stylistiques, définies pour elles-mêmes : bien au contraire, c'est elle qui détermine ces lois. L'écrivain n'est pas quelqu'un qui "fait de la stylistique", le sachant ou ne le sachant pas : son œuvre n'a pas le statut d'une stricte application. L'écrivain rencontre certains problèmes spécifiques auxquels il **apporte, en écrivant, une solution** : au contraire de ceux que pose la stylistique, ces problèmes, et la solution qui les constitue effectivement, ne sont jamais simples. Toujours l'écrivain doit résoudre plusieurs problèmes à la fois, à des niveaux différents : aucun choix ne va jamais par lui-même. » (Macherey, ouvrage cité). Nous retiendrons provisoirement de ce discours, avant d'y revenir par la suite, deux points au moins :

- **l'élève se distingue de l'écrivain** en ce qu'il se trouve plutôt en situation d'application de techniques qu'en situation de création de solutions inédites, mais il convient de ne pas négliger son pouvoir d'initiative ;

- pour apprendre des techniques aux élèves, il ne faudrait pas seulement considérer les constructions théoriques sur les textes mais également **observer plus attentivement les pratiques sociales réelles et les œuvres des écrivains**, afin de saisir en particulier l'interdépendance des problèmes d'écriture et l'extrême complexité de leur mode de résolution, qu'on ne gagne rien à gommer.

2.1.2. *L'écriture comme compromis entre choix et contraintes*

La modélisation du savoir écrire, avancée par le groupe de recherche, sous la forme d'un « ensemble d'opérations s'exerçant sur un ou plusieurs objet(s) susceptible(s) d'être le lieu d'un problème d'écriture », et « se réalisant dans un cadre constitué par des **choix** à faire entre des possibilités offertes par la situation, le référent, les ressources de la langue, et des **contraintes** à respecter, dont certaines dépendent de normes langagières (d'ordre culturel, sociolinguistique), et de normes linguistiques (essentiellement d'ordre morphosyntaxique) » (Mas, 1991), parce qu'elle met l'accent précisément sur les choix à faire montre assez que l'écriture est une stratégie et la page blanche un espace de décision (décision en tout premier lieu de l'effet à produire sur le lecteur et des moyens pour y parvenir), donc un espace de liberté où les effets littéraires peuvent à l'occasion trouver leur place.

2.2. Une incompatibilité dans les faits

On ne saurait nier cependant que, dans la mise en œuvre concrète des principes, par le groupe de recherche lui-même ou par les utilisateurs de la recherche, **l'espace théorique de liberté s'est resserré.**

2.2.1. *Déplacement de l'attention des variables au constantes*

Fondées sur une théorie du texte inspirée par la stylistique littéraire (richesse des idées – le « fond » – évaluée à l'aune de la souplesse de la syntaxe, de l'originalité et de la précision du vocabulaire utilisé, de la rareté des métaphores forgées – « la forme » –), les pratiques traditionnelles d'écriture ne pouvaient centrer leur attention et celle des élèves que sur les *écarts* et l'apprentissage de l'écriture ne pouvait passer que par l'imitation de *modèles*, entendus comme textes irréductiblement singuliers dont il convenait de s'approprier la singularité.

La théorie du texte et la théorie de l'écriture sous-jacentes aux pratiques d'évaluation formative en mettant au contraire l'accent sur l'existence de structures prototypiques, que le scripteur activerait lors de la mise en marche du processus rédactionnel, ont conduit les pratiques à **privilégier les constantes au détriment des variables**, les *modèles* de textes entendus comme principes généraux de construction au détriment, en particulier, des menus faits stylistiques.

tiques portant sur la phrase ou le mot. La volonté d'instaurer une véritable transparence didactique dans l'appréciation des copies des élèves a, de son côté, poussé au **rejet pur et simple de critères non analysables en indicateurs** (beauté, originalité, richesse...), sans qu'à aucun moment (mais était-ce vraiment possible ?) on ait tenté d'analyser les caractéristiques stylistiques en vue d'une construction explicite de critères. Deux faits qui expliquent la marginalisation du fait littéraire dans la didactique de l'écriture.

2.2.2. Un outil d'évaluation qui vise la conformité

L'outil de lecture des productions que constitue la grille EVA (1991) (3) répertorie et classe, sous forme de questions, les problèmes d'écriture susceptibles de se poser aux élèves en cours d'écriture. Les réponses attendues sont bien tantôt de l'ordre du respect de la contrainte linguistique (« La morphologie verbale est-elle respectée ? » par exemple) tantôt de l'ordre du choix (« L'auteur a-t-il choisi un type d'écrit adapté ? » ou encore « Le support est-il bien choisi ? »). Mais à regarder de plus près la formulation des questions, **le choix est toujours décrit comme devant conduire à un produit « adapté », « conforme », « acceptable », pour parler plus clairement « orthodoxe »**. Il n'y a, en quelque sorte, **pas place pour la « déviance »**. On peut comprendre dès lors pourquoi les étudiants qui préparent la question annexe (« Évaluation d'une copie d'élèves ») du concours du professorat des écoles, tout en faisant un usage scrupuleux de la grille EVA, se montrent insensibles le plus souvent aux écarts heureux de langage dont font parfois preuve les enfants dans leurs narrations.

Concernant des types d'écrits qui socialement tolèrent peu la fantaisie, le fait n'est pas grave. Mais on voit bien pourquoi, dans un tel cadre, la poésie, inanalysable en critères de réussite, n'a pu être prise en compte et comment le récit, protéiforme par nature, a, d'une certaine façon, été sacrifié : il ne saurait s'accommoder d'un enfermement.

A posteriori, il nous semble qu'il aurait été judicieux, pour le récit, d'introduire parallèlement aux critères de « conformité » des critères permettant de **prendre en compte aussi la pertinence des écarts ou dérives maîtrisés**. À titre d'exemples seulement : « Le déroulement du récit tout en gardant une cohérence interne est-il inattendu ? » ; « Tout en montrant qu'il connaît les règles du genre, l'auteur du récit s'en démarque-t-il astucieusement ? » ; « Les rôles thématiques des personnages sont-ils judicieusement distribués à contre-emploi ? » ; « Y a-t-il des effets de narration ? » et, pour ne pas en rester à la seule dimension textuelle, « Le choix de mots n'est-il pas seulement adapté mais révèle-t-il aussi un jeu délibéré avec le langage ? ».

2.2.3. Des pratiques inspirées de la recherche qui retiennent plus les contraintes que les choix

La vulgarisation des travaux du groupe EVA et leur quasi reconnaissance institutionnelle se sont accompagnées **d'une inévitable mais massive dogmatisation** : éclosion dans les brochures, les manuels destinés aux maîtres d'outils pour écrire ou se relire, préfabriqués et statufiés, posant exclusivement des contraintes, n'ouvrant jamais sur des possibles, en bref ne tolérant ni l'initiative ni les chemins de traverse.

Josette Gadeau (1989), à l'issue de la deuxième phase de la recherche (description contrastive des pratiques d'évaluation, chez les maîtres des équipes de recherche, chez des maîtres ne faisant pas partie des équipes de recherche), avait anticipé sur la fortune des propositions avancées par le groupe : « Il n'est pas impossible que l'utilisation d'outils de guidance et d'évaluation des productions écrites des élèves soit vouée à un certain succès à l'école élémentaire. » Elle avait du même coup alerté contre les dérives possibles du dispositif mis en place, dérives déjà constatées chez certains maîtres des équipes de recherche (« utilisés dans un contexte qui s'écarterait d'une perspective d'évaluation critériée, **les outils peuvent devenir les instruments d'une norme** au moins aussi forte que celle imposée par les pratiques les plus courantes "d'amélioration" ou de "mise au point" de textes d'enfants ») et souhaité « l'introduction, en même temps que des outils, du principe même de leur remise en cause et de leur destruction [...] moyen d'éviter l'un des risques majeurs de cette forme de guidance de l'écriture : sa dérive vers une cristallisation des critères » et au-delà des représentations des élèves sur l'écriture et le fonctionnement des textes. La mise en garde a été sans cesse renouvelée (par exemple, Mas, dir., 1991) (4) mais peu entendue sur le terrain des pratiques.

2.3. Un problème reconsidéré

Dès l'instant où l'attention du groupe de recherche s'est déplacée du processus d'évaluation (recherche EVA) au processus de révision (recherche REV), **la spécificité de l'écrit dit littéraire est apparue comme devant être considérée explicitement** : « [Dans la révision] les écrits littéraires exigent que soient prises en compte, de manière prioritaire, des caractéristiques textuelles internes, demandant une connaissance précise du genre dans lequel elles s'inscrivent. » (Seguy, 1994). L'accent est mis, on le voit, à la fois sur les propriétés immanentes du texte initial à préserver ou à réactiver, le cas échéant, et sur la nécessité, pour le maître comme pour les élèves, de ne pas se contenter de règles de réécriture standard. Les particularités du **récit** (un lieu toujours possible d'effets, un écrit aux formes variées, difficilement répertoriables) ont ainsi conduit à le distinguer des autres types textuels et à envisager, pour son cas, **un traitement didactique de la réécriture différent**, de sorte que le passage du premier jet à sa reformulation ne devienne pas une opération d'effacement ou d'affadissement des éventuelles réussites d'origine. Ce traitement spécifique conduit d'une certaine manière à contester la validité – ou du moins à souligner l'insuffisance – des outils collectifs et à engager les maîtres dans des activités de révision individualisées.

De manière significative, l'ouvrage *De l'évaluation à la réécriture. Réécrire au cycle 3* que le groupe de recherche destine aux maîtres (Groupe EVA, 1996) contient un chapitre, dont le groupe de Strasbourg a eu la responsabilité, consacré à la seule réécriture des écrits littéraires. Un autre chapitre, portant sur les mésusages de la réécriture, développe l'exemple suivant qui vise à montrer les effets désastreux de critères trop grossiers.

Un élève de CM à partir d'une phrase imposée amorce ainsi le récit d'un vieillard :

« Dans le village, il y a bien des années », commença-t-il, « vivait un garçon qui naviguait mieux encore que n'importe quel marin d'ici. Chaque semaine, il venait sur la plage pour nettoyer son bateau. Il l'astiquait pendant plusieurs heures pour le faire briller. Pourtant des mois s'écoulèrent et le jeune homme n'était pas revenu admirer son bateau. Un jour, un marin découvrit qu'il avait un secret !!! Le jeune homme était en train de fabriquer d'immenses ailes de lin pour son superbe bateau... »

Le maître suggère d'enrichir le texte par une description, au nom d'une représentation **surnormative** du texte abouti : *au début d'un récit on présente les personnages, on dit où ils sont, ce qu'ils font, on décrit les personnages*, représentation qui n'a pas été confrontée aux réelles pratiques sociales de référence. Une simple observation des récits d'écrivains aurait montré que tous les personnages ne sont pas décrits, que ceux qui le sont ne le sont pas forcément au début de l'histoire... observation qui aurait dû conduire à déterminer pourquoi ils sont ou ne sont pas décrits, et, s'ils le sont, pourquoi ils le sont à tel endroit, à s'interroger sur les fonctions de la description dans l'économie du récit et sur les effets qu'elle vise chez le lecteur.

Voici le deuxième jet :

« Dans le village, il y a bien des années », commença-t-il, « vivait un garçon qui naviguait mieux encore que n'importe quel marin d'ici. Il vivait avec sa femme et ses enfants. Il était très jeune et il avait des cheveux bruns. Il habitait en haut d'une colline et il était marin. Il s'appelait Peter. Chaque semaine, il venait sur la plage pour nettoyer son bateau. Il l'astiquait pendant plusieurs heures pour le faire briller. Pourtant des mois s'écoulèrent et le jeune homme n'était pas revenu admirer son bateau. Un jour, un marin découvrit qu'il avait un secret !!! Le jeune homme était en train de fabriquer d'immenses ailes de lin pour son superbe bateau... »

On constate que la description demandée s'y comporte comme une pièce rapportée : elle n'y trouve pas sa fonctionnalité ; pire, en donnant un profil social « classique » au personnage, elle lui ôte tout son mystère initial.

3. QUELQUES PROPOSITIONS DE CONCILIATION

Quatre principes d'action dans la classe nous semblent devoir être retenus (il pourrait sans doute en exister d'autres) : reconsidérer les savoirs théoriques de référence, les confronter aux pratiques réelles, apprendre à se jouer des normes, apprendre à tirer un parti littéraire de l'erreur.

3.1. Reconsidérer les savoirs théoriques de référence

Si l'objectif d'une didactique de l'écriture littéraire, si modeste soit-elle, est bien, comme le souligne Yves Reuter (1992) de « construire des savoirs sur les modes d'écriture socialement construits comme littéraires et des savoir-faire pour les manier », il nous semble qu'il revient aux chercheurs en didactique et aux formateurs d'**interroger la validité des savoirs enseignés** (à enseigner) de deux points de vue – **du point de vue théorique et du point de vue de l'apprentissage de l'écriture** –, d'articuler ensuite ces savoirs pour articuler les savoir-faire qui peuvent en naître. Nous avons tenté un tel travail à propos du personnage (Tauveron, 1995), nous n'y reviendrons pas. Il conviendrait aussi de se demander pourquoi certains types de savoirs, en voie de dogmatisation, ont un tel succès à l'école, ce qui fait en somme qu'ils ont une propension particulière à l'assimilation, alors que d'autres sont victimes d'un phénomène de rejet.

Faute d'une telle réflexion, les savoirs éventuellement utiles pour la lecture ne seront pas distingués des savoirs utiles pour l'écriture ; des savoirs partiellement faux, trop généraux pour être d'une quelconque utilité dans l'écriture « standard », *a fortiori* si l'on vise une écriture littéraire, trop normatifs dans leur présentation, enfin et surtout jamais saisis dans leurs inter-relations continueront de passer pour le savoir à enseigner. Et c'est ainsi que **le même discours figé peut se propager de la petite section de maternelle à la troisième**. Citons deux exemples de discours qui pourraient être relevés dans n'importe quelle classe de CE2 et que l'on tire de très récents manuels du secondaire, l'un (*Le français au collège, De la découverte des textes à l'expression*, Hatier, 1996) destiné à la 6ème, l'autre (*Littérature et pratique du français, De l'analyse des textes à l'expression*, Hatier, 1996) à la 3ème. Leurs titres sont particulièrement trompeurs : ces manuels prétendent en effet donner des critères pour écrire des récits et se comportent comme un traité de composition musicale qui dirait « pour écrire une symphonie vous devez utiliser les sept notes de la gamme ». Précisons que dans les deux cas, **la démarche adoptée est exactement semblable à la démarche adoptée dans l'enseignement traditionnel de la grammaire** : observation d'un exemple *ad hoc*, généralisation (« Retenons »), application. Des principes de l'évaluation formative, on n'a retenu que la notion de « critères ».

Exemple 1 (manuel de 6ème) : « Dans un récit, le plus souvent [même modalisateur que pour l'énonciation de règles de grammaire !], avant le déclenchement de l'action, les premières lignes présentent la **situation initiale**. Elles fournissent des précisions sur les personnages, le lieu, l'époque et les circonstances de l'action. Dans un récit au passé, le temps dominant est l'imparfait. La situation initiale est modifiée par l'irruption d'un événement qui va déclencher l'action : on parle alors d'**élément modificateur**. Le début de l'action est souvent marqué par un complément circonstanciel de temps. Généralement un fait intervient. Il permet à la situation de s'acheminer vers sa **résolution**. Nous sommes proches de la fin de l'histoire. Le récit se finit par la présentation d'une **situation finale** qui établit un nouvel ordre, bon ou mauvais, selon que le récit se termine bien ou mal.

À toutes fins utiles, on croit nécessaire de préciser que « l'organisation peut être plus souple que celle observée : la situation initiale et l'élément modificateur peuvent être traités dans le même paragraphe ou la même phrase » (sic !). Plus loin, l'on est bien aussi obligé de remarquer que certains récits commencent par un dialogue saisi en pleine action.

Exemple 2 (manuel de 3ème) : « Pour écrire un récit, vous devez raconter le déroulement d'une action.

Une action est une succession de faits ou d'événements qui composent un récit. Elle est en général (sic ! à nouveau) chronologique et soulignée par des marques temporelles. Le récit utilise alternance le passé simple et l'imparfait. [...] L'action du récit suit, le plus souvent, le schéma narratif : Situation initiale (équilibre) – Perturbation (démarrage du récit) – Péripéties (actions pour rétablir l'équilibre) – Situation finale (nouvel équilibre). »

Le constat serait identique concernant le discours sur le système des temps dans le récit. Le recours quasi exclusif à l'analyse, contestable et contestée, de Benveniste, le fait qu'il appelle « récit » une modalité d'énonciation particulière, conduit les maîtres et leurs élèves à penser que le type textuel « récit » ne peut admettre que le passé simple et l'imparfait, nouvelle norme scolaire à l'envers de la précédente qui, au nom d'un certain pragmatisme, ne tolérerait que le présent. Et l'on ne sait plus voir, du coup, la variété des postures énonciatives, de la distanciation à l'implication maximale, les effets que l'on peut tirer, d'un récit à l'autre ou à l'intérieur d'un même récit, de la variation sur les temps (passé simple, passé composé, présent).

Exemple typique d'un savoir introduit sans connection avec un savoir qui le subsume et où il prendrait sens : le savoir sur la narration, qui a du mal à se frayer un chemin à l'école. Et pourtant, ne pas s'interroger sur les faits de narration, c'est précisément passer à côté de ce qui fonde la littérature : « on peut admettre que le choix du (ou des) point(s) de vue à partir duquel l'histoire est racontée constitue la décision la plus importante que doit prendre le romancier, car elle affecte la manière dont les lecteurs vont réagir, sur les plans de l'émotion et de la morale, aux personnages de la fiction et à leurs actions. » (Lodge, ouvrage cité)

3.2. Les confronter aux pratiques réelles

La comparaison que nous avons amorcée entre le discours des grammaires et le discours des « manuels pour apprendre à écrire » n'est pas innocente. L'enseignement du récit à l'école est en passe de connaître un destin semblable à celui de l'enseignement de la grammaire. On sait comment, dans la majorité des classes de grammaire, ce qu'on enseigne n'est pas la langue mais un discours sur la langue, ce qui conduit à ne jamais ou presque étudier des faits authentiques de langue mais des exemples *ad hoc* illustrant sans ambiguïté la théorie. On sait aussi comment le même contenu d'enseignement, dont l'efficacité pragmatique n'est pas vraiment interrogée, est inlassablement répété du CE1 à la troisième. De façon identique, les savoirs « savants » finissent par occulter la matière même d'où ils ont été tirés, précisément la littérature. Les choix de récits donnés à lire dans la perspective d'une interaction lecture /

écriture est bien souvent subordonné aux théories de référence (exclusion des histoires où l'on ne lit pas directement la présence des cinq étapes obligées, conte merveilleux privilégié par rapport à tous les autres types de contes qui ont moins intéressé les narratologues). Les grilles de lecture forgées *a priori* qui guident le questionnement du maître et orientent le regard des enfants, parce qu'elles sont, comme on l'a vu, trop générales ou trop normatives pour rendre compte de la singularité d'une œuvre quelle qu'elle soit (quand elles ne sont pas de pures représentations forgées sans confrontation à la réalité des textes), conduisent à ne pas y voir le travail littéraire qu'elle manifeste en propre.

Dans la pratique quotidienne de la classe, **il y a urgence à revenir aux textes, à la multitude et à la diversité des textes littéraires ; aux écrivains, à la multitude et à la diversité de leurs pratiques d'écriture et de réécriture.** Plutôt que de constantes, qui par définition ne sont pas significatives, c'est de choix dont l'élève a besoin, de choix et de raisons pour faire ces choix. Il doit ainsi, et ce n'est qu'un exemple, pouvoir entrer dès l'école élémentaire dans la diversité des genres et à l'intérieur des genres dans la diversité des pratiques et se les approprier. Dans une démarche réelle d'évaluation formative, au cours du travail d'appropriation d'un genre littéraire, les élèves peuvent naturellement et momentanément être tentés de dogmatiser leurs découvertes mais cette dogmatisation là – inhérente au processus d'apprentissage et donc transitoire si le maître sait mettre en place des situations et des modes d'observation permettant la remise en cause des assurances premières – n'a rien à voir avec celle des manuels. Le savoir que transmettent les manuels, et beaucoup de maîtres qui n'arrivent pas à intégrer la démarche d'évaluation formative, est une axiomatique, un savoir préconstruit, par définition sans possibilité d'évolution. L'approche de l'écriture littéraire, plus que toute autre, et c'est ce qui fait sa difficulté, réclame du maître qu'il mette en place **une démarche qu'on pourrait dire « écologique »**. L'immersion dans le « milieu » littéraire, l'expérience des textes d'auteurs doivent certes permettre d'observer ce que Poincaré appelait des « faits à haut rendement » et d'en tirer des « lois », éventuellement consignables sous forme d'outils pour écrire, se relire ou réécrire. Mais en l'occurrence, les « petits faits » sont tout aussi importants que les « faits à haut rendement ». Ce qu'il faut saisir, et la chose ne peut être notée dans une grille, c'est l'idiosyncrasie de chaque auteur, éventuellement imitable car, comme le remarquait G. Poulet (1968) à propos de Proust, « s'il s'est abandonné si fréquemment au plaisir des imitations, nous devons comprendre que c'est en raison du caractère véritablement fondamental de cette première activité de l'esprit. Qui imite cesse d'être soi-même. Il s'évade du réseau des routines mentales qui menacent de le garder perpétuellement captif... Imiter, mimer, pasticher, ce n'est pas encore critiquer mais c'est déjà ressembler et recréer, deux actions qui constituent le premier temps de la pensée critique. »

Soit le récit fantastique suivant écrit par un élève de CM1 après la fréquentation assidue et attentive de contes fantastiques empruntés à divers écrivains du XIX^{ème} siècle :

C'était un jour de novembre, il y avait une soirée spéciale « étrange » au château de Versailles. Tous les invités étaient invités à raconter ce qui leur était arrivé d'étrange dans leur existence. Pendant la soirée

personne ne parla. Mais tout d'un coup un vieillard prit la parole et dit : « J'ai toujours voulu garder le secret de ce que je veux vous dire mais aujourd'hui je suis bien décidé à le dire. Il y a longtemps, j'avais 36 ans, j'étais en vacances à l'hôtel Negresco. Je me couchai un soir et le lendemain en me réveillant je vis une bosse sous la moquette. Je marchai dessus et elle s'effaça, j'avais sans doute dû rêver et je n'y pensai plus. Deux semaines passèrent et cela recommença. Alors je pris un fauteuil et écrasai la bosse. Elle s'effaça. Tout à coup je fus saisi par la peur et m'enfuis. Je pensai que j'étais fou ou alors étais-je mal réveillé, en tout cas j'eus toujours des doutes. Ce souvenir fut toujours gravé dans ma mémoire. »

Une fois son discours fini, tout le monde fut perplexe à part quelques personnes qui pensaient que l'homme sortait de l'asile ou qu'il avait rêvé. Après le dîner, un homme lui dit discrètement : « Moi aussi il m'est arrivé la même chose dans cet hôtel, il y a une dizaine d'années. »

On voit dans cet exemple comment, dans un même mouvement, l'élève se plie à la constante fondatrice du genre (raconter l'irruption de l'irrationnel dans le monde réel et ses conséquences psychophysiologiques sur le témoin), emprunte de nombreuses formules aux textes-sources (le balancement : **Je pensai que j'étais fou ou alors étais-je mal réveillé ? En tout cas j'eus toujours des doutes**, des éléments lexicaux comme le mot **perplexe** ou le groupe **gravé dans ma mémoire**), et aussi choisit parmi les possibles que lui ont offerts les textes-sources des éléments (le mois de novembre, le château, la soirée organisée autour de l'étrange, un groupe de vieillards) qui, placés dans une configuration nouvelle et mêlés à d'autres qui sont de son invention (l'indifférence des auditeurs et l'aparté final), font somme toute de cette production une production *originale* et singulièrement efficace en ce qu'elle parvient à maintenir jusqu'au bout le malaise cognitif du personnage central et du lecteur.

3.3. Apprendre à se jouer des normes

« Introduire, en même temps que des outils, le principe même de leur remise en cause », disait Josette Gadeau, citée en début d'article. Le principe implique que dans la classe les **outils** pour écrire ou se relire soient toujours **considérés comme provisoires** et qu'on ait la **possibilité**, à condition de pouvoir se justifier, **de les subvertir**. En bref, les élèves, qu'ils soient en situation de production ou de relecture des productions de leurs pairs, sont invités à ne jamais appliquer mécaniquement les critères contenus dans l'outil. Nous prendrons ici l'exemple du conte merveilleux classique à propos duquel on sait les ravages que Propp a pu causer et qu'on ne s'est pas privé de dénoncer.

Mais à considérer honnêtement les choses, il faut bien concéder que, sans le recours plus ou moins fidèle aux 31 fonctions de Propp ou à l'analyse en trois épreuves (qualifiante, principale et glorifiante) de Greimas bien des enfants ne pourraient écrire des contes qui satisfassent les attentes d'un lecteur adulte et qu'au-delà le(s) modèle(s) de référence se prête(nt) à des traitements non orthodoxes pour peu que le maître sache inciter à faire jouer les rouages, en d'autres

termes à utiliser pour son propre compte, avec ses propres moyens, ses propres enjeux ce qui n'est qu'une trame abstraite et peut jouer le rôle de « tremplin » (selon la formule consacrée) pour l'imaginaire. On verra dans les exemples qui suivent comment deux élèves d'une même classe de CM1, après un cycle d'étude du conte merveilleux, passent à l'écriture de manière radicalement différente. Ils se servent des savoirs consignés dans leur outil d'écriture (et sans eux leurs textes n'auraient probablement pas cette cohérence d'ensemble qui est la leur) mais, parce que le maître leur inculque simultanément le respect et la contestation des normes, ils s'en servent de façon plus ou moins iconoclaste.

La consigne était la suivante : « **Tu écris un conte qui mettra en scène un arbre, un chasseur et un oiseau.** »

Exemple 1

Il y avait une fois, sur un arbre de la forêt : un oiseau. L'arbre et l'oiseau vivaient heureux ; tous les matins l'oiseau jouait de la musique pour réveiller l'arbre. Sous l'arbre, il y avait un lac et dans ce lac il y avait un crocodile. Quelquefois l'oiseau montait sur le dos du crocodile pour faire une petite promenade et surtout il pouvait boire l'eau du lac...

Un jour un chasseur qui passait par là aperçut l'oiseau, alors il prit son fusil et tira. Il blessa l'oiseau et l'emporta chez lui ! L'arbre désespéré pleura : il ne pouvait pas marcher pour chercher son ami, alors il se mit à réfléchir ! réfléchir ! très longtemps et enfin il trouva : « Je vais appeler le Crocodile » et il se mit à crier « Croco ! Croco ! Croco ! Mon cher Croco » et le crocodile arriva.

« - Que se passe-t-il ?

- Un chasseur a blessé mon ami et l'a emporté chez lui.

- Oh ! mon pauvre ne t'inquiète pas je vais le retrouver ton oiseau. »

Et il partit à la recherche de l'oiseau. Le crocodile avait un très bon flair : il pouvait retrouver la trace de n'importe qui de très loin.

Il marcha et enfin il trouva la trace du chasseur mais en passant près d'une fleur il éternua : il était allergique au pollen, son nez était tout bouché ! Alors il pleura : de vraies larmes de crocodile. Mais un éléphant qui passait par là lui demanda : « Pourquoi pleures-tu avec ces larmes de crocodile ? »

« - Che cherchais la trache d'un chasseur et che chuis paché devant une fleur et me voilà le nez bouché car che chuis acherchique au pollen, heu ! »

- « Ne t'inquiète pas j'ai une trompe aspirante moi ! et l'éléphant déboucha le nez du crocodile. Le crocodile repartit et enfin trouva la maison du chasseur.

« Mm, Mmmm, le chasseur va sûrement sortir, et alors... » se dit le crocodile.

Dix minutes plus tard le chasseur sortit, et le crocodile entra dans la maison du chasseur. Il trouva l'oiseau dans une cage ! Alors il ouvrit la cage et l'oiseau sortit. Mais juste à ce moment le chasseur entra.

« Quoi ? un crocodile ici ? je vais chercher mon fusil ! Sale bête !

- Attends un peu chasseur ! Je suis là pour avaler tes orateils ! »

Et le crocodile se mit à grignoter les orteils du chasseur. C'est ainsi qu'il ramena l'oiseau à l'arbre.

Et depuis ce jour le chasseur ne remet plus les pieds dans les forêts car il lui était très difficile de marcher sans ses orteils ! (5)

La réussite, effet probable de la longue phase préalable de recherche des traits caractéristiques du genre « conte merveilleux », est indéniable. Le déroulement canonique est intégré, la clôture textuelle assurée (méfait + manque du début => manque comblé + méfait rendu de la fin), ce qui manifeste une planification efficace des actions. Mais dans le même temps, on remarque **un certain nombre de traits qui signalent la déviance concertée** :

- le rôle thématique du crocodile le prédispose peu, dans la tradition des contes, à incarner les valeurs positives, c'est pourtant lui que l'enfant choisit, hors du stock des personnages imposés, pour héros-quêteur ;

- l'épreuve qualifiante (allergie au pollen), la « transmission de l'objet magique » (trompe d'éléphant aspirant les sécrétions nasales), la sanction (grignotage des orteils) et la morale humoristique qui joue sur le double sens de l'expression « ne plus mettre les pieds », autant d'altérations du modèle de référence qui montrent assez la volonté parodique réfléchie de l'auteur.

Exemple 2

Il y avait une fois - ... qu'est-ce qu'il y avait ? Ah! Oui ! Je me souviens - il y avait un chasseur planté là, juste au cœur de la forêt. Il était très malheureux car il n'avait pas d'oiseaux sur ses mains. Mais un jour, un vilain arbre (avec un fusil) voulut tuer tous les oiseaux de la forêt. Alors les oiseaux s'enfuirent. Sauf un qui s'était caché dans la bouche de notre fameux chasseur. L'arbre en passant lui demanda s'il avait vu l'oiseau. Le chasseur répondit que oui, qu'il était parti parti par là, euh... non, par là... bon, ben... enfin il ne savait pas. Notre chasseur avait parlé avec les pieds car il avait la bouche pleine. Mais l'arbre ne s'en aperçut pas et en suivant la direction que le chasseur lui avait montrée il tomba dans un trou et se tua. Depuis ce temps, l'oiseau continua à vivre sur le chasseur et le chasseur fut heureux.

On retrouve ici le manque initial attendu, manque comblé à la clôture du texte, mais pour le reste, l'enfant s'amuse à prendre le contre-pied de toutes les attentes : non point un narrateur impassible et extérieur à l'histoire mais un narrateur impliqué, de surcroît quelque peu amnésique ; des rôles thématiques distribués à contre-emploi dans une totale dérision ; une logique de l'absurde (***Notre chasseur avait parlé avec les pieds car il avait la bouche pleine, mais l'arbre ne s'en aperçut pas, il suivit la direction que le chasseur lui avait montrée***), ensemble de traits qui font de ce « conte » un magistral pied-de-nez délibéré à toutes les normes.

3.4. Apprendre à tirer un parti littéraire de l'erreur

Nous prendrons deux exemples de productions d'élèves d'une même classe de CE2 dont l'intention est d'écrire un récit fantastique. La première production nous permettra de montrer comment **la réécriture peut être conçue comme une activité d'aboutissement d'une tentative littéraire malheureuse**,

la seconde comment la réécriture peut être conçue comme **une activité de recyclage littéraire de l'erreur involontaire.**

3.4.1. Réécrire pour faire aboutir une tentative littéraire malheureuse

Finies les vacances d'été le repos et la tranquillité.

Aujourd'hui c'est l'école, enfin presque. Où je suis, c'est une pension car j'aime pas le travail, ça ne changera jamais.

A 8 heures, la cloche sonna, mais aujourd'hui n'avait jamais été un jour comme les autres jours, je me sentais drôle, bizarre. Deux semaines après, encore plus bizarre, car mon crayon écrivait tout seul. Mais le soir, des notes superbes : 20 en anglais, 18 en mathématiques et en français. La semaine après, tous mes professeurs plus la directrice demandent mes parents et moi. Le lendemain mes parents et nous nous rend dans le bureau de la directrice. Des bavardages et des bavardages et la directrice proposa de m'envoyer au pensionnat. Mais NON ! Je crie de toutes mes forces. Mais mes parents faisaient comme s'ils n'entendaient pas.

Ainsi je resta dans un pensionnat toute ma jeunesse.

Cet élève a manifestement des difficultés à utiliser une référenciation temporelle adéquate (*mais aujourd'hui n'avait jamais été un jour comme les autres* en lieu et place de *ce jour-là*) et, au-delà de ce symptôme, à situer son narrateur sur l'axe du temps : son problème essentiel est un problème de positionnement de l'instance énonciatrice. Le lecteur a du mal en effet à déterminer d'où parle le narrateur, qui glisse à deux reprises d'une époque à une autre : le départ (*aujourd'hui*) laisse entendre que le narrateur est un jeune garçon qui se trouve au moment où il parle dans une pension, le jour de la rentrée scolaire. La suite se comprend comme un regard rétrospectif (ce qui s'est passé avant, à l'école, qui explique le pourquoi du pensionnat) mais la dernière phrase vient détruire le scénario échafaudé : le narrateur est un adulte, voire un vieillard, qui se souvient d'un épisode de sa jeunesse. Mais précisément, cette maladresse fait tout l'intérêt du texte : voilà un enfant qui, tout seul, sans apprentissage organisé préalable portant sur l'asynchronie dans le récit, tente de reprendre à son compte une technique (le flash-back, voire le flash-back dans le flash-back !) sans doute saisie au vol dans ses lectures et qui l'a séduit. Le rôle du maître est ici de l'aider à aller, au moindre coût, jusqu'au bout de sa tentative. Peu de choses suffisent pour que le texte trouve sa lisibilité et sa cohérence. Les changements à trouver, négocier, pour assurer la lisibilité de la succession temporelle des événements ne portent que sur les premières phrases du texte : « *Finies les vacances d'été, le repos et la tranquillité. Ce jour-là c'était l'école, enfin presque. Où j'étais, c'était une pension car j'aimais pas le travail, ça ne changera jamais. Et je me souvenais d'un autre jour où, à l'école, la cloche avait sonné. Ce jour n'était pas un jour comme les autres jours [...]* »

3.4.2. Réécrire pour recycler une erreur involontaire

Je prenais des vacances au bord de la mer dans une petite ville rouge et blanche. Quand j'arrivais, je posai mes affaires sur mon lit et je regardai la plage, elle était blanche, je me frottai les yeux et me dis que je rêvais. Je mis mon maillot de bain et je sortis. Dès que j'arrivai sur la plage je ressentis des frissons, j'eus très froid. Je rentrai dans la villa et je regardai la météo. Ils disaient que pour un mois d'août tout était normal. Alors, je fis mes bagages et je repartis chez moi. Là au moins, il faisait un temps normal : je restai chez moi un jour puis deux jours. C'était normal. Alors je pris d'autres vacances. Quand j'arrivai dans l'appartement je posai mes affaires sur une chaise et je regardai par la fenêtre. Je vis la plage recouverte de neige. Alors je regardai une seconde fois la météo et ils disaient que le temps était normal. Furieux, je rentrai chez moi et je vis qu'il faisait chaud. Alors je restai chez moi toutes les vacances d'été.

L'élève est parvenu à réaliser son projet : le récit, en rapportant des faits aussi étranges qu'inexplicables, provoque le trouble chez son lecteur. Pour ce faire, il a mis en œuvre des moyens repérés, au cours de ses lectures, comme caractéristiques du genre fantastique. Il a choisi un narrateur s'exprimant à la première personne, non parce que ce narrateur aurait quelque ressemblance avec lui-même, mais parce que les observations qu'il a pu faire l'ont amené à conclure que *ce qui va le mieux dans le fantastique, c'est le narrateur en "Je"*, grâce auquel on peut rendre compte partiellement et partialement des faits. Il n'a pas voulu ou pas su, en revanche, traduire les réactions intimes de ce personnage-narrateur, ce qui, au demeurant, n'était nullement nécessaire : le lecteur est parfois plus sûrement troublé lorsque les faits lui sont livrés bruts et qu'il doit faire seul le travail interprétatif. Tout irait en somme pour le mieux si l'inversion quasi systématique des terminaisons verbales des passés simples ne venait, selon le point de vue où l'on se place, entacher l'ensemble ou provoquer un sourire amusé pour le moins inopportun.

Deux voies s'ouvrent alors pour guider la réécriture :

- la voie classique, en rien illégitime, qui conduit à la mise aux normes linguistiques de la production ;
- une voie moins classique qui conduit à **tirer parti de l'erreur** en la rendant textuellement signifiante.

Cette deuxième voie ne peut être empruntée qu'à un certain nombre de conditions :

- le maître ne peut seul (au nom d'une « sensibilité littéraire » dont il serait le dépositaire privilégié) décider de l'intérêt qu'il y aurait à exploiter l'erreur et des moyens pour y parvenir ; en revanche, il incite les élèves, en présence de tout dysfonctionnement, à **considérer deux stratégies possibles : l'effacement ou le recyclage** (même s'il va de soi que tout dysfonctionnement n'est pas recyclable) ;
- l'élève doit avoir saisi, grâce à une interaction avec ses pairs ou avec le maître, la nature de son erreur et les moyens potentiels d'y remédier par la voie classique ; il **doit choisir** ensuite de passer à l'acte directement

ou de systématiser en toute conscience son erreur pour la faire participer à l'effet recherché (dans cette opération, la réflexion des pairs est évidemment précieuse).

C'est ainsi, dans le cas présent, que l'inversion des terminaisons verbales aurait pu être généralisée et que le narrateur aurait pu assumer ouvertement son erreur en la dramatisant et en jouant sur la polysémie du mot « temps » par une remarque finale du type : « ...puisque plus rien n'allait, puisque le temps se détraquait, même celui des verbes ».

CONCLUSION

On espère l'avoir montré, les principes théoriques et méthodologiques adoptés dans les deux recherches « EVA » et « REV » ne s'opposent pas à l'émergence d'une écriture que l'on peut dire « littéraire ». Nous pensons qu'ils constituent même une voie d'accès privilégiée. Mais pour ce faire, ils exigent du maître, au-delà d'une simple sensibilité littéraire (6), **une connaissance approfondie de la littérature et de ses genres tout comme des théories sur la littérature**. On conviendra que les conditions sont rarement réunies. Aussi vaut-il mieux sans doute viser des objectifs plus « modestes et plus réalistes ». C'est ainsi du moins que s'exprime G. Turco (Groupe EVA, à paraître) s'interrogeant sur « la possibilité de concilier [dans une démarche d'évaluation formative], apprentissage et originalité » : « Le risque serait de soumettre l'élève à l'enseignement d'une grammaire d'un nouveau genre qui s'appuierait par exemple sur les savoirs sur les textes comme moyen privilégié pour construire une compétence scripturale. Nous sommes bien loin de nier toute possibilité d'élaborer avec les élèves des savoirs de cet ordre, mais nous pensons que ce n'est pas la seule voie, et sans doute la plus pertinente, pour parvenir à développer ce savoir-faire. L'autre risque consisterait à rechercher systématiquement l'expression de l'originalité de l'enfant, à le préserver des influences des écrits qui risqueraient de tarir son élan créateur. Il n'est bien sûr pas question de détourner les élèves de toute recherche d'expression qui passe par le langage ; c'est une des situations parmi d'autres qui aboutissent à la création de textes, ce n'est pas une raison suffisante pour en faire le cheminement privilégié, si ce n'est exclusif, de l'accès à l'écriture. [...] Nous défendons **une conception modeste et réaliste de l'originalité dans la conquête du savoir écrire**. La démarche consiste à amener l'élève, dans le cadre de son activité de production, à découvrir la diversité des choix possibles, à en percevoir la pertinence et à assumer à titre personnel les choix relevant de la planification, et de la mise en texte et tout particulièrement les choix énonciatifs, en prenant en compte le contexte de production, ses caractéristiques et son enjeu. La maîtrise de cette compétence n'est pas immédiate, elle ne s'enseigne pas non plus réellement. Pour la construire, l'élève doit faire des essais, au risque de se tromper, il doit aussi pouvoir faire des bilans, confronter ses opinions à d'autres, en évaluer la pertinence. » Une telle conception « modeste et réaliste » n'exige du maître, en somme, qu'ouverture d'esprit, finesse et curiosité envers la réalité multiforme des œuvres des écrivains et des élèves.

NOTES

- (1) De la même façon, le groupe de recherche « Résolution de problèmes », parallèle au groupe EVA, n'a pas abordé l'écriture littéraire faute de savoir définir ce qu'est un problème d'écriture littéraire et, donc, de savoir le faire émerger, se formuler, se résoudre. En revanche, dans le groupe, F. Marcoin (qui rend compte de son travail dans ce numéro) a abordé le problème de la lecture littéraire.
- (2) L'auteur ajoute : « De la même façon, toutes les considérations sur le don, sur la subjectivité (au sens d'une intimité) de l'artiste, sont *par principe* inintéressantes. »
- (3) Nous travaillons ici sur la version parue dans *Évaluer les écrits à l'école élémentaire*, Groupe EVA, Hachette Éducation et INRP, 1991, p. 57.
- (4) Voir par exemple ce que nous disions (p. 155-160) sur les méfaits de certains outils perçus par les élèves comme des outils en « Il faut... il ne faut pas », « sacralisés et fonctionnant comme une grille de lecture appliquée sur le texte antérieurement à tout repérage. »
- (5) Cette production d'enfant comme celle présentée au point suivant ont été commentées dans *Le Personnage : une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Nous les reprenons ici pour les analyser dans une autre perspective.
- (6) Sauf à imaginer que le maître se substitue à l'élève dans la réécriture, sa sensibilité littéraire n'est pas un élément déterminant.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES, R. & NADEAU, M. (1980) : *Sur la littérature*, Grenoble, PUG.
- BRONCKART, J.P. (1994) : « Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective », in Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture*, actes du colloque Théodile-Crel, Lille, novembre 1993, Berne, Peter Lang.
- BUCHETON, D. (1995) : « Aider l'élève à devenir un "sujet écrivain" ou de quelques ingrédients à bien mélanger », Lille, *Recherches*, 23.
- CRESEF (mars 1996), *Pratiques*, 89 : « Écriture et créativité », Metz.
- GADEAU, J. (1989) : « Outils d'évaluation des écrits. Tâtonnements et dérives de l'innovation », *Repères*, 79, INRP.
- GROUPE EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école élémentaire*, Hachette Éducation et INRP.
- GROUPE EVA (1996) : *De l'évaluation à la réécriture. Réécrire au cycle 3*, Hachette Éducation et INRP.
- LODGE, D. (1995) : *L'art de la fiction*, Rivages.
- MACHEREY, P. (1978) : *Pour une théorie de la production littéraire*, Maspero.
- MAS, M. (1991) : « Savoir écrire : c'est tout un système ! », *Repères*, 4, INRP.
- MAS, M. (Dir.), SEGUY, A., TAVERON, C., TURCO, G. (1991) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?*, INRP.
- POULET, G. (1968) : « Une critique d'identification », in *Les chemins actuels de la critique*, 10/18.

- PROMOLEJ (1995) : *Littérature et jeunesse*, (1995), Actes du colloque, Paris INRP, 23, 24, 25 mars 1993.
- REUTER, Y. (1992) : « Enseigner la littérature », *Recherches* 16, Lille, 1er semestre.
- SEGUY, A. (1994) : « Écrire et Réécrire en classe, pour quoi faire ? », *Repères*, 10, INRP.
- TAUVERON, C. (1995) : *Le Personnage, une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.