

LE TEXTE DE L'ENFANT ET L'ÉCRIT LITTÉRAIRE

Bernadette GROMER
IUFM d'Alsace

Résumé : Cet article, qui se situe en marge de la recherche INRP portant sur la « révision des écrits à l'école élémentaire », se présente comme une réflexion sur le type d'écrit scolaire dit « littéraire », les problèmes posés par sa définition, sa didactique, les conditions de sa réalisation.

S'appuyant sur quelques études touchant à ce sujet ainsi que sur de nombreux écrits d'élèves, il évoquera les effets de certaines pratiques d'accompagnement et de « remédiation », et le malentendu latent lié au contraste entre la nature des exigences scolaires et les capacités réelles de l'enfant.

Son principal apport : contribuer à ouvrir le champ d'observation que constituent les écrits des enfants, pour inciter à de nouvelles pratiques, plus soucieuses de la nature particulière de ces écrits, tout en se proposant l'ambitieux objectif d'écrire des textes « littéraires ».

1. L'ÉCRIT LITTÉRAIRE : DIFFICULTÉS D'UNE DÉFINITION

Si aujourd'hui une didactique des écrits documentaires et « fonctionnels » semble bien au point, permettant des applications variées, intéressantes et efficaces (cf. manuels cités en bibliographie), si le texte d'élève écrit dans ce registre ne pose pas de problèmes d'évaluation, et si les aides nécessaires à un apprentissage sont faciles à mettre en place, il n'en est pas de même de l'écrit scolaire dit « littéraire ». Un texte d'élève qui applique les règles syntaxiques et grammaticales élémentaires, qui répond à la consigne et fait usage de ses acquis les plus récents – l'élève aura appris, par exemple, à surveiller la « cohérence » de son récit en utilisant les personnes et les temps à bon escient, en n'oubliant ni les « connecteurs » ni la ponctuation –, est-il un texte « littéraire » ? S'il manifeste, de surcroît, une recherche d'effets à produire sur le lecteur, que veut-on de plus ?... Ce sera en tout cas un (bon) texte de bon élève, le genre d'écrit que tous les maîtres souhaitent et essaient d'obtenir dans leurs classes.

Mais il y a aussi de ces écrits très peu conformes aux normes, et qui malgré leur aspect (appelant inévitablement corrections et amélioration) sont une sorte de miroir de l'enfant en ce sens qu'ils disent vraiment quelque chose (un regard, une émotion, une pensée de l'instant) **et peut-être justement dans la mesure où ils n'ont pas appris à le dire** : ne sont-ils pas déjà, et en l'état, plus « littéraires » que d'autres ? Faut-il les « adapter » aux modèles de référence (ordre d'un récit, catégories d'une description, etc.) ?

Qu'en est-il du « littéraire » dans l'écrit des enfants ? Les procédures et les résultats de l'enquête de Françoise Sublet sur la créativité et la poésie des enfants du CM1 ne nous éclairent pas suffisamment sur ce sujet. Il s'agissait, comme le titre de l'essai l'indique, *Essais d'évaluation des effets d'une pédagogie du français. Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CM1*, de tenter d'évaluer les effets d'une pédagogie du français, à partir d'un choix de critères qui ne relevaient explicitement ni de la consigne ni de la norme, comme par exemple les isotopies (symétries syntaxiques ou lexicales et répétitions « vou-lues ») et la structuration phonétique du texte. Or la traque du « fait poétique », et précisément dans les écrits du genre, ne conduit finalement qu'à relever des stéréotypes de degrés divers, qu'il y a lieu, bien sûr, de considérer comme des acquis et des réinvestissements. Mais s'agit-il pour autant d'états du texte « littéraires » ? (1)

Définir l'écrit littéraire chez l'enfant par rapport à ce que représente pour nous le texte d'auteur : une création de sens (invention), originale (particulière), élaborée (travail de l'écrivain), qui n'a pas d'autre fonction qu'elle-même (l'écriture « intransitive » de R. Barthes), revient à poser d'autres questions et à formuler d'autres exigences. Cela s'apprend-il ? est-ce le rôle de l'école ? et de quel type d'enseignement cet apprentissage relèverait-il, à partir du moment où l'on admet que **les savoir-faire y sont peut-être d'une autre nature** ? Tout le monde le sait, un sonnet écrit dans les règles n'est pas pour autant un poème.

2. L'ÉVOLUTION DES MODÈLES

Seul l'exemple du poète enseigne la poésie, on en conviendra. Or a-t-on mesuré ce qui a changé depuis plus d'une décennie ? Une certaine manière de se référer au texte d'auteur. F. Marcoin décrit dans son ouvrage (1991) la disparition du texte d'auteur en tant que **modèle culturel** (pour avoir été jugé en son temps élitiste et inaccessible) ; il y a lieu d'examiner aussi sa disparition en tant que **référence littéraire**. Même si une place importante est accordée dans les manuels d'aujourd'hui aux récits, le texte littéraire en portion congrue et genre parmi les genres, côtoie les courts extraits de littérature de jeunesse (qui seraient à lire intégralement et dans leurs livres), les témoignages vécus, les reportages, mais surtout toutes les formes de documents « fonctionnels », ces derniers produits tenant leur légitimité, selon F. Marcoin, de la valorisation des techniques de lecture insistant sur la fonctionnalité et la multiplicité des « écrits sociaux ».

Un exemple caractéristique, en ces temps de commémoration : la fable de La Fontaine. Coincée dans cet ensemble, la fable, que l'on croyait, à tort, intouchable en tant que monument du patrimoine, se porte plutôt mal. Dans tel manuel (*Le Bateau-livre CP/CE1*), *La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf* est démontée : transformée en paragraphes de prose. Et on demande à l'élève de la redresser en vers. Il y a pire. Michel Schmitt (1991), cite des cas d'amputation, de transformation en bande dessinée « fort laide », ou en saynète « qui indique comme pour un texte de théâtre le personnage-locuteur ou l'auteur-locuteur ». Voyons ce qu'il en est de sa place : ici (*Les Chemins des Livres CM 1*), *Le Corbeau et le Renard* figure en annexe d'une lec-

ture suivie (extraits de Ch. Vildrac), dans la rubrique d'activités dites « Ce que vous pourrez faire », soit : « apprendre une fable de La Fontaine » à côté de « élever des lapins » et « emmener son chien en voyage ». Ailleurs (*Au pied de la lettre CE 2*), la même fable fait partie d'un groupement de textes à « trier » et on ne l'interroge que sur son titre, la « longueur de ses lignes » (sic) et son « genre » ; la question sur le genre ne portant toutefois que sur la disposition du texte. En CE2 toujours, un chapitre de manuel (*L'atelier de français*) propose, avec *La Cigale et la Fourmi*, de « découvrir la fonction du texte », mais les trois questions concernant le « comportement » des personnages ont pour titre : « l'essentiel de l'histoire ». À aucun moment, et nulle part, en fait, il n'est question de la Fable, de l'Art, de l'Art et de la Manière. Une fable de La Fontaine est au mieux une histoire parmi les histoires, une disposition de lignes parmi d'autres listes, qui ne fait pas cas de ce vers si beau, si travaillé, si vivant dans les récitations que Fabrice Lucchini mêle naturellement à sa conversation (*Ah ! Quels titres*, émission littéraire TV consacrée à La Fontaine sur France 3 en 1995). « La fable de La Fontaine de l'école élémentaire n'est pas un texte ; elle est un motif dans une thématique » (M. Schmitt). Moins que cela encore ; elle est un **prétexte** à une « activité ». Le livre de F. Marcoin a le mérite de poser des questions quasiment taboues : n'est-il pas permis de penser que « l'idée même qu'un texte débouche sur une morale engage sans doute un processus intellectuel fondamental », et que « de ce point de vue, tous les supports et tous les types de lecture ne s'équivalent pas, même si tous méritent d'être connus et étudiés » ? Or, « qu'en est-il des enjeux esthétiques et moraux des textes ? » Force est de constater que **si le texte littéraire est encore présent à l'école, c'est de plus en plus souvent « dans l'ignorance de son propre statut »**.

Si l'on juge de la variété et de l'originalité des textes proposés dans le domaine de la poésie (de Du Bellay et Rabelais à Michaux, Ponge, Tzara et P.A. Birot, etc.), ce n'est pas le choix qui fait question, mais le rôle qui leur est dévolu. Un indice : leur localisation dans le manuel. En double-page épisodique ou chapitre unique, ils n'apparaissent guère que comme une « réserve » ludique à « exploiter » : « jouer avec la langue », disent titres et inter-titres.

Qu'aura compris de la poésie l'enfant qui, à la suite de Obaldia (mais ce n'est qu'une comptine sans prétentions), aura appris à faire rimer Charlotte avec compote et Bertrand avec harengs ? C'est le **statut de la poésie qui est changé**, « lorsqu'elle n'est plus chargée d'exprimer des sentiments ou des émotions mais de nourrir la démarche de création verbale personnelle sans laquelle la sensibilité et l'imagination enfantine ne sauraient pleinement se développer et s'enrichir... La poésie prend donc place dans l'apprentissage de la langue [...] au prix d'une réduction à du jeu verbal », des « calembours »... (F. Marcoin), et autres coq - à - l'âne.

F. Marcoin avance cette interprétation : « L'abandon de la littérature coïncide avec l'idée actuelle de mettre l'enfant au centre de l'école, de ne plus voir en lui l'adulte futur. Programme respectable, qui conduit cependant à maintenir l'enfant dans une condition particulière, alors même qu'on en arrive à proclamer ses droits ». Ainsi l'abandon de la littérature résulte peut-être, à la fois, de la nécessité d'adapter les « supports » de la lecture (terme révélateur s'il en est !)

aux enfants, et de la volonté de construire un apprentissage de « savoirs » objectifs et mesurables.

Au **modèle disparu** se sont donc substitués des modèles linguistiques (fonctions et structures), pédagogiques, scolaires, qui peuvent se passer de la référence littéraire et autorisent du même coup toutes les manipulations du texte utilisé : en effet, la lecture en elle-même ne suffit pas, elle doit conduire à des « activités » par rapport auxquelles le modèle « scolaire », c'est-à-dire fabriqué pour les besoins de la cause, présente l'avantage de la simplicité. Il est plus facile de bricoler un conte à partir d'une structure que de mettre quelque chose dedans (et pour cause : un conte, « littérature de longue durée » selon Soriano, est une somme culturelle, anthropologique et ethnologique qui ne s'improvise pas. Ah ! les méfaits de la morphologie de Propp !), plus facile de déplacer des mots livrés à la rime ou au hasard que de dire une émotion. Tous les types d'aides, des listes de mots aux grilles de relecture, même si la situation des apprenants les justifie totalement d'un certain point de vue (impression de soutien pour l'élève et de contrat rempli pour le maître ; résultats obtenus censés avoir plus d'allure, et pour l'élève et pour le maître), courent le risque d'aller dans le même sens, c'est-à-dire, après avoir donné le change (initiative apparente et « choix » de ses moyens), celui d'une **scolarisation** et d'une **uniformisation de l'expression**. « Aides » réconfortantes parfois : *Quand on a le guide, on sait tout de suite ce qu'on a à faire* (une élève). Inutiles souvent : *A ma grande surprise, agréable du reste, tous ont lu le guide dans son intégralité soit parce qu'ils avaient le temps, soit par curiosité, mais la plupart du temps pour trouver d'autres idées. Bien qu'ayant très peu tenu compte des alinéas cochés et des outils d'accompagnement distribués, ils déclarent que le guide de relecture et de réécriture les a un peu aidés mais soit ils ne se réfèrent pas du tout à leur feuille de critères, soit ils essaient de les faire coller tant bien que mal à leur texte* (citations extraites de : Anne Arnould-Baudin, « Le retour de l'élève sur son brouillon », dossier de PE1, IUFM de Strasbourg, 1992-93).

Les élèves résistent au **forcing pédagogique** à des degrés divers.

Une lecture de textes de CM1 (dossier de travail d'une classe de Metz) chargés de rédiger le « portrait-énigme » d'une personne (adulte ou enfant) participant avec eux à une classe verte, est la démonstration d'un **mimétisme** surprenant. L'enseignant n'a pas lésiné dans la tâche préparatoire : premier « brain-storming » pour « faire émerger les représentations » sur le genre, puis questions proposées par les élèves (*se fait-il remarquer ? est-il bon en quelque chose ? décontracté ou non ?*), listings par rubriques (**aspect physique / caractère / démarche / langage** etc.) complétés après échanges ; les notes prises par les élèves indiquent même la mise en garde du maître : *Un défaut a toujours sa qualité*. De plus, la conception de « l'outil » semble s'appuyer sur une méthode sûre : les listes (étonnamment prolixes) fournies par un manuel (*Expression écrite CM1*) qui passent en revue, « parties » et « propriétés », tout ce qu'il y a dire sur le visage. Exemple (le plus court) :

« **La bouche.**

Parties : lèvres, dents, langue, palais, commissures.

Propriétés : large, étroit, pincé, rieur, pendant, excessif, sensuel, lippu, fin, les lèvres bien dessinées, charnues, épaisses, rouges, pâles.

serrer les lèvres, pincer les lèvres, faire la moue, avoir un rire mauvais, comique, se mordre les lèvres, tordre la bouche, grincer des dents, crisser des dents. » (sic).

Le reste (voix / parole, joues, nez, oreilles, caractère, corps, allure / démarche, tête, yeux / regard, cheveux / coiffure), à l'avenant.

Les élèves, obéissants, soucieux du modèle, se mettront donc à parler de *sourire narquois*, de *corpulence*, de *joues gonflées* (pour dire comme vous et moi qu'elles sont rondes), et le mot *crépu* fera un tabac à cause d'une monitrice antillaise, qui aura droit également à un teint *basané...* et dont on n'aurait distingué auparavant aucune caractéristique de ce type. Mais voyons ce qui ressort du moulin :

a) Il est jeune, il est de taille moyenne : son langage est plutôt familier ; son regard est pétillant ; il a un sourire malicieux ; il s'habille normalement, se coiffe aussi normalement.

Il est sympathique, généreux, mais quelquefois il est très embêtant. Il n'a pas le même caractère tous les jours !

Il n'a pas de lunettes.

b) C'est un garçon qui va bientôt avoir 11 ans. Il a des lunettes, il est de taille moyenne pour un enfant. Son intelligence est moyenne. Il pratique un sport à côté de Metz. Il a les joues gonflées. Il a bon caractère. Il a les cheveux blonds.

c) C'est un adulte d'une moyenne taille. Il ne porte pas de lunettes. Il a les cheveux bruns et d'une taille normale. C'est un garçon. Il est râleur. Il s'habille simplement. Son travail est d'accompagner les enfants. Il n'est pas très rusé ni très gentil. Il marche sans prendre d'air. Il n'est pas moustachu ni barbu. Il est moyennement sentimental. Il a une voix normale mais quand il râle, sa voix augmente de décibels. Il n'est ni gros ni maigre. Il aime libérer son esprit le soir.

d) C'est une fille (rajout : enfant), elle a 10 ans. Elle a les cheveux châtain et les yeux bruns. Elle fait du piano et porte des lunettes bleues et blanches. Elle est grande. Elle a 2 sœurs (rajout : plus grandes qu'elle) et 1 frère (rajout : plus petit qu'elle). Elle est au CM2 à l'école Claude Debussy (rajout : à Metz).

La représentation de la tâche dans l'esprit des élèves doit sans doute à l'imprégnation du modèle cet empilage de détails gouverné par le seul souci de mesure (taille, âge, nombre de frères et sœurs, et ce qu'on a ou pas : barbe, moustache, lunettes !). Mais **en même temps les élèves ont quelque chose à dire** qui s'exprime de façon contradictoire dans un certain nombre de textes : c'est ce qu'ils pensent des moniteurs et la façon dont ils ressentent leur présence. Un exemple typique :

e) Elle avait un caractère très doux, un peu dur de temps à autre. Elle avait aussi un regard de fer et quelquefois étonné envers certaines personnes. Ses sentiments étaient de penser ce que voulaient faire les autres personnes. Elle avait aussi un grand mérite dans tout ce qu'elle faisait. Elle tenait bien sa responsabilité envers les enfants. Elle était souvent très gentille. Elle livrait souvent aux grandes personnes (barré) sa personnalité. Elle parlait la plupart du temps poétiquement. Elle ne voyait pas trop bien le

sens des choses. Elle avait une petite patience. Elle avait une énorme autorité sur les enfants. Elle aimait bien rire. Qui est-ce ?

3. LE « MAL-ENTENDU » SUR LA NATURE DU TEXTE D'ENFANT

3.1. Cohérence externe et cohérence interne

Ces textes, quasi-automatiques ou embarrassés, sont aussi embarrassants pour le maître : peu de choses dites malgré (ou à cause de ?) tout un travail préalable, et ce qui est dit d'autre renvoyant à des affects qu'on ne sait pas toujours comment recevoir. Utile à rappeler, la situation décrite par D. Bucheton (*Le français Aujourd'hui* n° 108) :

« Que l'on demande aux élèves d'inventer [...] ou de raconter un événement personnel, le mentir-vrai qui surgit du texte est constant ». Le résultat est un « mélange » – en l'occurrence, ici, un compromis impossible entre la tâche de type rhétorique et ce dit du « vécu » – où se fait entendre néanmoins « une voix unique, celle de l'auteur-narrateur-élève ». Mais ce n'est pas « ce qui sera lu dans les textes », si l'attente du maître porte, en priorité, sur la réponse à la consigne.

D'autres élèves, en d'autres circonstances, avec plus de moyens peut-être, au lieu de jouer le jeu ou de faire semblant de le jouer, refusent « d'obtempérer », **non sans justification interne.**

Exemple d'une copie de 5e, où la consigne impose de continuer un récit de H. Bosco en racontant à la première personne la suite des aventures / mésaventures d'un chasseur de grenouilles. Après avoir fait l'effort de la description des alentours et du marécage, le garçon de 12 ans (peu motivé par la chasse aux grenouilles) écrit : « L'eau arrivait à la limite de mes bottes. Je décidai de m'arrêter ». Geste joint à la parole, la « rédaction » s'arrête pile à cet endroit. La note tombera : 8/20, « devoir inachevé = sujet non-traité ». Mais le professeur n'a rien mis dans la marge en face de la phrase « inspirée » qui donne une raison « littéraire » au choix d'en rester là.

Autre exemple, celui d'Hélène, bonne élève de CE2, (dossier d'A. Arnould-Baudin cité plus haut) qui traite ainsi le sujet « Imagine et raconte une histoire ayant pour titre "Le jour où le soleil a oublié de se coucher" :

Il y a assez longtemps en France, le soleil avait oublié de se coucher, ce qui fait que les habitants se demandèrent ce qui se passait.

Certains se demandaient : « Est-ce que la lune est en grève? » D'autres : « Quand est-ce que l'on va pouvoir dormir ? » etc.

En effet, ils avaient raison de se poser des questions. Ils avaient tous sommeil, alors ils allèrent fermer leurs volets, se couchèrent et s'endormirent. Le lendemain ou plutôt le même jour, quand les habitants se réveillèrent, le soleil était toujours là, il avait complètement oublié d'aller se coucher car il n'avait pas sommeil. Le soleil était bien, là où il était, et n'avait aucune envie de s'en aller.

Et c'est ainsi que se finit cette histoire. Après tout, tout a une fin.

Incitée à améliorer encore son récit, et notamment à l'endroit de la conclusion, Hélène l'étoffe de petits éléments descriptifs concernant les **habitants** (hommes, femmes et enfants), les **volets (rouges en Bretagne, avec des tulipes en Alsace, bruns en Lorraine)** ; elle ajoute un dialogue après « le soleil était toujours là », mais refuse de faire bouger son soleil et donc de conclure « à l'intérieur de l'histoire ». Au contraire, elle renforce et justifie sa position : ... **(et n'avait aucune envie de s'en aller) à l'autre bout du monde. D'ailleurs il ne s'était pas du tout fatigué de la journée car c'était grève des nuages, et il n'avait pas eu besoin d'utiliser toutes ses forces pour briller dans le ciel.**

Les deux exemples mettent en évidence ce fait que la **cohérence interne** d'un écrit ne correspond pas forcément à celle du modèle imposé de l'extérieur, et qu'il y a sûrement de bonnes raisons à cela. Les deux élèves cités ont eu **manifestement plus ou moins conscience** du parti qu'ils ont pris, et il conviendrait au correcteur de légitimer leur choix. Mais, même dans d'autres situations beaucoup plus équivoques, ne devrait-on pas partir de l'hypothèse de principe que tout texte d'enfant est cohérent, quel que soit le degré de maîtrise de son auteur, en ce sens que ce qu'il dit est là, existe, et qu'il y a lieu sans doute de l'amener au jour, s'il demeure encore enfoui, obscur ou décalé.

3.2. Cohérence et « concordance des temps »

Parallèlement à l'apprentissage de l'emploi des temps, et à condition qu'on les laisse écrire comme ils l'entendent, les enfants vont employer de manière plus ou moins « correcte » toutes les formes à leur disposition. Leurs « fautes » de concordance sont une des particularités les plus souvent relevées par les futurs instituteurs formés à l'école de la grammaire traditionnelle, et qui les mettent sur le compte du « manque de cohérence » d'un écrit. Pourtant, la part des méconnaissances et de la maladresse étant faite, le « **mélange des temps** » chez l'enfant est très proche de la combinatoire temporelle à l'œuvre dans certains genres, tels la lettre (voir Mme de Sévigné ou Michelet cités par H. Weinrich), car la situation d'énonciation est presque la même. Comme le scripteur d'une lettre passant sans transition d'un système (récit) à l'autre (discours) et vice-versa, l'enfant qui raconte une histoire (temps du récit) est ramené souvent à la situation de communication (temps du discours) en cours de route, pour des raisons qui tiennent à sa mobilité d'esprit propre, et donc aux dépens apparents des règles. Mais sur ce point, les exemples d'écrivains – des auteurs de la *Chanson de Roland* à Marguerite Duras, en passant par Flaubert – ne sont-ils pas nombreux ? En bien des cas, le « mélange des temps » chez l'enfant a une signification, et si une régulation s'avère indispensable, elle demande réflexion.

Exemple typique (le texte écrit en CE 2-CM 1, exploite les trois images à partir desquelles la consigne recommande d'écrire une histoire : une tête de gentil animal souriant – souris ou lapin –, une cassette entrouverte sur un trésor, la tête patibulaire d'un homme torve et balafré) :

La souris-garou et le trésor englouti

Il était une fois une souris qui habitait dans les égouts. Un beau soir de pleine lune la souris se transforma en souris-garou pour aller chercher le trésor englouti. Il (sic) alla dans l'eau des égouts et pensa aux rues des égouts. Il se dit : « Mais il y a plein de rues dans les égouts ! comment vais-je le trouver, ce trésor ? » Quand il sort de l'eau, il voit le trésor et dit : « Youpi ! j'ai trouvé le trésor ! »

Quelle est la raison de cet emploi final du présent, alors que le passé simple semble jusque là parfaitement maîtrisé ? Hypothèses :

- le présent est employé par mimétisme avec ce qui précède (l'enfant vient de faire parler son personnage au présent) ou par mimétisme avec la situation : la découverte du trésor par le personnage coïncidant naturellement pour l'enfant avec la fin du récit, donc avec le retour à la communication directe (au présent) ;

- s'agit-il d'un présent de narration, qui permet de transposer « idéalement » dans l'actuel des événements passés ? Un élève de CM1 ne connaît pas la valeur de ce temps, mais l'emploierait « d'instinct » ?

- la valeur la plus probable de cet emploi serait celle du présent « dramatique » (variante du présent de narration) que décrivent les chercheurs italiens cités par Sandra Canelas Trevisi (1993). Ce temps confère au récit un caractère dramatique en « présentifiant » pour le lecteur et pour le narrateur les événements narrés (celui-ci les réactualise en les racontant) et présente en outre un caractère descriptif en ce qu'il est utilisé à la place du passé pour « faire voir » les circonstances de l'évènement (S. Canelas-Trevisi) ;

- donc, ou de plus, l'emploi du présent à cet endroit du texte révélerait une « attitude commentative » (propre aux contes oraux) qui se manifeste en particulier « dans les interventions évaluatives de l'énonciateur ainsi que dans les appels au destinataire » (S. Canelas-Trevisi).

Nous n'irons pas plus avant dans ces considérations, sauf à en conclure qu'il s'agit bien, dans le cas exposé, d'un phénomène positif (à mettre en relation avec « une capacité progressive de gérer la planification d'un texte ») et intéressant quant à ce qu'il révèle de l'évolution de l'écriture chez un enfant – sans qu'il faille le réduire pour autant à quelque défaut de cohérence.

3.3. Cohérence et rythme

Le **style parataxique** des écrits d'enfant est tout aussi mal perçu, d'habitude, surtout en l'absence de ponctuation visible. C'est le cas de ce texte de CE1 (écrit avec émotion et comme en retenant son souffle) proposé à l'observation des élèves-maitres de 1^{re} année (Strasbourg), en même temps qu'un autre qui enchainait les péripéties.

Il s'agissait de raconter, à partir d'une image le montrant retenu par une haie d'arbres, comment l'ours Barnabé allait sortir de la forêt.

Texte 1 : L'ours est dans la forêt, il s'est perdu, il ne trouve plus le chemin, il est entouré d'arbres, il essaie de rentrer. Il marche dans l'herbe, il y a de grands arbres, il a peur, il pleure, il fait nuit, il y a tout plein de souris, il est tout petit au milieu de ces grands, très grands arbres, et il y a tout plein de fourmis. Les oiseaux rentrent parce qu'il fait nuit, et il se retrouve tout seul,

il n'a personne pour le ramener. Heureusement, il y avait une petite souris qui savait le chemin, et elle le ramène à la maison.

Texte 2 : L'ours est enfermé dans les arbres. Il ne peut plus sortir. Enfin un loup est arrivé et a mordu les arbres et Barnabé est sauvé. Il est en liberté dans la forêt. Il rencontre ses copains, la mouche et la grenouille et l'ours qui lui ressemblait beaucoup, et il s'est fait beaucoup d'autres copains. Et il trouve sa maman et son Papa, alors ils sont très contents, ils vont jouer à cache-cache.

Le deuxième texte a été jugé le meilleur, à cause de la succession des personnages et de l'action, mais surtout à cause de l'emploi de connecteurs (**et, enfin, alors**) censés le rendre *plus cohérent*. Le souci – théorique – de cohérence peut rendre aveugle ! Et y a-t-il lieu de mettre de l'ordre dans un texte sensible qui se propulse à **son propre rythme**? « Demander à un enfant de décrire de façon claire et ordonnée, un objet, ses sensations, d'émettre un jugement, c'est l'empêcher très sûrement d'être attentif d'abord à ce qu'il sent, peut-être obscurément encore, et qui pourrait trouver peu à peu un langage » (F. Sublet). « **Ce qui est le plus travaillé à l'école, ce n'est pas la mise en mots de l'imaginaire, la perception du monde, le commentaire et la réflexion... Ce n'est pas le surgissement du sens par et dans l'écriture, mais d'abord et surtout des règles phrastiques et textuelles, des savoirs génériques, des contraintes...** Comment faire en sorte que se développe chez l'élève la pensée singulière, comment faire en sorte qu'il pose un regard particulier sur le monde et qu'il puisse l'écrire de manière tout aussi singulière ? » (D. Bucheton). Précision : nous soulignons les affirmations de D. Bucheton, sans aucune arrière-pensée libertaire. Il n'est nullement question pour nous de défendre ici une expression « libre », tous azimuts, de prôner l'abolition des contraintes, etc., mais seulement de constater que le souci de la construction des « savoir-faire » (toute légitime et indispensable qu'elle soit), prend le pas, dans l'enseignement et à tous les niveaux (c'est vrai au lycée comme à l'université), sur le développement des dispositions mentales (et de la pédagogie adaptée) qui permettent de lire – et d'écrire – du texte « littéraire ». S'il est normal que les institutions fonctionnent de la sorte, ceux qui ont fonction d'enseigner disposent toutefois aujourd'hui de meilleurs moyens que jadis de repenser le problème.

4. ENSEIGNER L'ÉCRITURE DE LA SINGULARITÉ

4.1. Privilégier les choix de chacun

Or cette « singularité » existe au départ. « Il y a **du déjà là**, de l'acquis non-scolaire dans les écrits scolaires » ... « Comme dans le domaine de l'oral, l'activité langagière des élèves dépasse largement ce qui fait l'objet d'un enseignement explicite » et « la question de l'analyse et de l'évaluation des productions ne se pose pas seulement et même pas du tout en termes de manques, de rapports à des normes construites par les modèles textuels, de compétences acquises en situation d'enseignement » (E. Bautier / D. Bucheton, *Le français aujourd'hui*, n° 111). Cette affirmation qui porte surtout sur les écrits de collègue est sans doute à nuancer par rapport aux écrits d'école primaire

(dans la mesure où les élèves plus jeunes ont une moindre connaissance du français langue étrangère et de tous les langages – milieu, rue, TV – auxquels ils sont confrontés) mais il faudrait absolument en conserver l'esprit. Celui d'un enseignement capable de prendre en compte **ce que « dessine » un écrit d'enfant dans sa configuration particulière**, en se donnant les moyens qui, avant la mise en place de tout autre apprentissage, aideront l'élève à prendre conscience de la spécificité de son texte.

Exemple d'occasion à ne pas manquer : le choix pédagogique adapté aux écrits de ces enfants de CE1 (Alsace), à l'évidence sans expérience. L'institutrice-stagiaire leur a demandé de *raconter ce qu'ils ont retenu* du conte de *Cendrillon* qui vient de leur être lu. Ce qu'elle trouve dans les brouillons l'effare et la rend perplexe : comment transformer ces embryons graphiques en récits présentables ? Elle envisage de faire reconstituer à l'oral le conte dans sa chronologie, avant de le faire réécrire à partir d'un plan et de phrases-amorces à compléter figurant au tableau, ainsi que les mots à choisir. Voici quelques-uns de ces écrits scandaleux :

a) *Il est (sic) une fois une petite princesse.*

b) *Elle s'appelle Cendrillon.*

c) *Il était une fois une fille.*

Cendrillon perd sa pantoufle.

Le prince ramasse la pantoufle.

d) *Cendrillon*

chaussure

e) *Le petit prince veut Cendrillon.*

Cendrillon veut le petit prince.

f) *Il était une fois une jeune fille pauvre et malheureuse. Son père s'était marié avec une autre dame très méchante comme ses filles.*

g) *Il était une fois une jeune fille qui s'appelle (sic) Cendrillon. Elle avait un père qui s'était marié avec une maman.*

h) *Il était une fois une petite fille qui était malheureuse, elle était pauvre. Un jour sa marraine lui offert (sic) une belle robe et la petite fille dont nous parlons, elle s'appelle Cendrillon. Cendrillon court au bal et rencontre le prince. Elle coura (sic) vers lui et l'embrassa très fort et elle lui dit au revoir et elle court à sa maison et l'histoire est terminée. Au revoir.*

La consigne demeurant ambiguë (raconter ce qu'on a retenu), les enfants ne se sont pas sentis obligés de raconter toute l'histoire, à l'exception du texte h) qui en montre l'envie, hésitant entre la mention des faits synthétiques et marquants (au présent) et le récit (passés simples). L'emploi du présent indique aussi à quel point la narratrice s'implique dans l'action et respire au même rythme que ses héros.

Mais **tous** les textes sont intéressants et **manifestent des différences** (exploitables) **dans l'appréhension de l'histoire** :

- mention du nom de Cendrillon (très porteur de sens) dans tous les textes sauf a) et f) parce que l'importance est momentanément donnée à l'énoncé de la formule-clé ou à la qualité de la situation. « Cendrillon » est en effet le nom étrange du **personnage** (Michel Serres avance que tout le conte sort du nom Cucendron, et n'est qu'un grand jeu de mots) et le **titre** du conte ;

- mention de la « pantoufle » : le texte d), tout réduit qu'il soit, a perçu l'essentiel, et désigne la clé du conte : sans la pantoufle de verre, pas de bal, pas de prince, pas de mariage ; le texte c) marque bien l'articulation de la rencontre ;
- l'amour et le mariage, thème du conte, c'est ce que dit avec force le texte e) et aussi le texte g) ;
- les circonstances (remariage du père) et la situation de Cendrillon (pauvre et malheureuse) ont particulièrement intéressé d'autres enfants, textes f), g), h).

Qu'en faire ? Mais l'essentiel, ces enfants l'ont déjà écrit, sans aide, et chacun a perçu quelque chose d'autre ! Il ne reste plus qu'à en dire un peu plus si l'on veut en faire un paragraphe ou une histoire ; une étape orale correspondant à chaque cas de figure peut encourager l'expression tout en permettant de conserver les choix originaux **de point de vue, comme de langue** ; et d'ailleurs ces formules courtes pourraient fort bien servir de titres dans un récit global dont chaque paragraphe serait l'œuvre de l'élève concerné. La *Cendrillon*, conte à rebours, de Yak Rivais, dans *les Contes du miroir* (L'École des loisirs) peut aussi donner quelques idées.

En d'autres termes, il s'agit de saisir dans les écrits de chacun les choix qui organiseront progressivement la trajectoire individuelle. Les facultés de discernement et d'écoute demandées au maître sur ce plan font précisément appel à sa sensibilité **littéraire** (laquelle devrait constituer un objectif de formation initiale et continue).

La situation décrite plus haut s'est retrouvée de façon quasi identique dans un CP où, après le passage d'un conteur, on a demandé aux élèves de raconter par écrit (une ou plusieurs phrases) et d'illustrer l'une des trois histoires qu'ils préféreraient. La même diversité (toute relative certes) se manifeste, montrant ce qui, dans la langue, ou dans le fait, a le plus frappé chacun. La seule différence entre ces écrits et ceux de *Cendrillon* est l'emploi de phrases complètes, retenues de mémoire (cf. l'inversion ***Tortue la citrouille veut me manger, dit Petit Jean***), une orthographe plus assurée, et l'influence du dessin qui permet à un enfant de produire un « effet » (dans une bulle, la formule : ***À l'aide ! une citrouille veut me manger !***)

4.2. Écrire comme on parle (2)

Le « déjà là » est présent dans l'activité langagière quelle qu'elle soit, et dès que les enfants commencent à parler. Dès les premières transcriptions écrites, on perçoit quelque chose de ce « rythme palimpseste » dont parle H. Meschonnic (« Le langage est le premier palimpseste. Le rythme, le sujet en sont la première écriture. Que le signe et le sens effacent sans cesse, pour y inscrire les notions convenues que le commun prend pour une nature, celle du mètre et de la prose, du choix dans la langue, des alternances et des parallélismes de la forme... » *Cahiers Confrontation* n° 16). Les pratiques d'école maternelle (dictée à l'adulte) en font le meilleur usage. Pourquoi ne pas en garder l'esprit et la méthode au moment où la main de l'enfant est capable de tenir la plume ? Ce qui veut dire arriver à s'écouter et s'entendre, pas seulement pour les choses à dire, mais surtout pour le rythme et la manière. On peut « écrire

comme on parle » d'une manière très littéraire ; F. Sublet n'insiste-t-elle pas sur la nécessité de « **percevoir dans l'expression orale des enfants toutes les fonctions du langage et très particulièrement la fonction poétique** » (cf. aussi les travaux de D. Weil) ?

Entendu en CE2 à la rentrée de janvier 1996 :

Sami, qui traîne dans les rangs, à son copain, Hassan, qui le bouscule pour qu'il avance :

- *Oh, dis donc, je n' suis pas très réveillé ce matin...*

H. - *Heye ! c'est - qu't'avais - fait -un- cauchemar- la-nuit ? (rythme rapp)*

S - *Non... hier soir, j'ai fait un pétard... Jusqu'au Maroc, on l'a entendu !*

H. haussant la voix et ravi de surenchérir :

- *Jusqu'à la Chine, on l'a entendu !!*

Ce dialogue improvisé dans les rangs, qu'on pourrait intituler : « Sami, Hassan et le pétard, » dessine la figure de tous les récits de vantardise de certains contes populaires, et dont *Les Aventures du baron de Münchhausen* représentent une magistrale réalisation écrite. F. Marcoin, qui indique une direction à explorer en vue d'un « oral lettré, » montre bien, dans son chapitre intitulé « l'intelligence de la parole, » comment la littérature se développe dans le champ de l'oralité : « Les écrits tendent à un mode d'écriture spécifique, distinct de l'usage oral mais en même temps dépendant de cet usage. L'écrit littéraire notamment peut être défini comme une forme particulière de la langue parlée, dans un jeu d'équivalences et de ruptures n'échappant que de façon marginale à la possibilité d'une oralisation. » Ajoutons que la littérature de jeunesse, avec des titres récents comme *Plouf !* et *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau* de Philippe Corentin (L'École des loisirs) offre quelques exemples de cette langue parlée / écrite, à la fois élaborée (c'est un travail de reconstruction) et directe, très proche de la façon dont les enfants perçoivent les choses et les formulent. Telle cette première page de *Zigomar n'aime pas les légumes* (L'École des loisirs) avec une première phrase de présentation épelée... comme on ne recommanderait sûrement pas de le faire à l'école – la seule toutefois qui convienne à ce récit très près du geste.



C'est un oiseau et un autre oiseau. Et un arbre
« Bon ! D'accord ! Posons-nous ! » dit le
premier oiseau.

Cet oiseau-là c'est Zigomar, le merle.

« Ouf ! Je n'en peux plus ! On est allé trop loin. » dit, à bout de souffle, l'autre oiseau.

L'autre oiseau c'est Pipioli, la souris.

Philippe CORENTIN. *Zigomar n'aime pas les légumes*, 1993. L'École des loisirs.

4.3. Écrire comme on voit

Et comme on sent, comme on imagine. L'adulte qui s'émerveille de certains mots d'enfant ayant le don de traduire une perception de façon directe (exemple, ce *Pourquoi est-ce que les fourmis ont un ventre, et encore un ventre ?* dont un Jules Renard fait « Chacune d'elles ressemble au chiffre 3 ») ne devrait-il pas rester capable d'apprécier également ces constructions de phrases reflétant la successivité du vécu, et plus proches de l'expérience sensible que de l'ordre logico-grammatical institué ? Et du fait même, proches dans leur incongruité et leur marginalité, de certaines figures de style. Prenons le cas de ce **zeugme** (3) (apparu dans une copie de la série des portraits à et sans lunettes : **il a des lunettes et une moto** s'affirme comme une variante intéressante et une trouvaille miraculeuse, à cause de ses virtualités propres, et parce qu'elle permettrait de relancer, sur le mode humoristique, le processus d'écriture de toute la classe, même si elle est probablement le fruit du hasard. Hasard heureux qui doit néanmoins correspondre à quelque vision enfouie, car le résultat fait image : le lecteur les voit, ces deux paires de roues ! Mais, paradoxalement, à l'école, « **ce que dit et fait l'élève avec le langage est rarement pris en compte, même avec des sujets dits d'« expression** » (E. Bautier / D. Bucheton). Les auteurs de la citation suggèrent donc des situations d'entretien « permettant à l'enseignant et à l'élève de s'approcher de ce travail du texte, de la langue, de soi et du monde » afin de trouver / définir ce rapport à

soi, au monde et au langage, dans le sens d'une intériorisation. Préoccupation essentielle, mais qui ne recouvre pas exactement le champ des techniques à enseigner, des acquisitions à programmer, des compétences à évaluer...

4.4. Les « postures » du sujet écrivain

Si l'on a pris garde (avec une initiation à la typologie des textes) de définir les situations de discours dans lesquelles on place les élèves en leur demandant d'écrire, on n'a encore fait que la moitié du chemin. Pour prendre la mesure de ce qui reste à faire, il convient cette fois d'interroger, non plus les écrits qui posent un problème, mais ceux qui sont « inspirés », comme dictés par une harmonie intérieure qui réconcilie la consigne, le narrateur, et son sujet.

C'est, en réponse à la proposition : ***Ton ballon est dans le ciel. Fais-le parler.***, un texte comme celui de Nathalie (CM1) :

Je bois l'eau de pluie. Je mange l'air du vent. Je m'appelle Ballon, je suis un ballon. Je vole come les oiseaux. Je vois des maisons et j'appelle : « Nathalie, où es-tu ? Je te cherche ! » Renseignements pris, ce texte qui n'est pas une exception dans la classe, a été écrit après une opération de lancers de ballons organisée par l'école, et à laquelle chaque enfant a participé. La qualité du texte tient sans doute au fait que l'enfant est exactement là où ça s'écrit ; elle **est** le ballon, au point d'arriver à traduire cette sensation unique de déplacement dans l'espace, au point de se dédoubler jusqu'à se perdre de vue et s'adresser la parole à elle-même.

Une autre circonstance, la prise d'otages dans une Maternelle de Neuilly-sur-Seine, a donné lieu (classe de Marie - Astride Stutz, institutrice-stagiaire de 2e année au CE2 de Truchtersheim) à une série de récits pratiquement « parfaits » dès le premier jet. Les élèves, très concernés par cette affaire, allant jusqu'à s'identifier parfois aux petits de maternelle (emploi soudain de la première personne), voulaient en parler. À la suite des échanges oraux sur le sujet, la maitresse a eu l'idée de leur donner à lire différents comptes-rendus de journaux en les leur faisant comparer, avant de leur demander de rédiger **leur** version, de la manière qu'ils voulaient. Le résultat : avec les mêmes ingrédients fidèlement reproduits (lieu, date, heure, nombre d'enfants, et les « trois balles dans la tête » du coupable) mais à des endroits divers dans les textes, une étonnante variété des récits, de l'ouverture à la conclusion. Quelques exemples de débuts :

Ce jour-là, Eric Schmitt a attaqué une classe maternelle à Neuilly-sur-Seine / Jeudi matin, un ravisseur est entré dans une classe de maternelle / C'était vendredi 14 mai à Neuilly-sur-Seine dans une école maternelle. Quelqu'un se faufila dans un couloir et entra dans une classe de 20 enfants. / Ce jeudi, comme tous les matins, l'école commença. A 9h 30, un preneur d'otage est entré dans la classe des petits / Dans la classe de Neuilly-sur-Seine, la Maitresse et les enfants viennent d'être pris en otage. etc.

La convergence des conditions réunies pour la mise en place de l'écriture de ces textes : circonstance, expérience (sujet abondamment débattu), **posture**

énonciative de l'enfant qui écrit en prenant en charge son discours – victime menacée ou journaliste des faits – a permis cette performance. « Littéraire » ? Le scénario a été ressassé, la plus grande partie des formules passée en revue, certes. Mais les élèves ont choisi formules et motifs ainsi que leur répartition dans un récit qui est le leur et ne relève pas de la seule combinatoire. Il y a des « broderies » personnelles, une influence du motif choisi sur l'économie d'ensemble, etc. Le résultat est que, même s'il s'agit de la même histoire dans toutes les copies, aucun texte ne ressemble à l'autre. Les exemples cités nous paraissent déjà indicatifs du contexte narratif (cf. l'emploi des temps).

5. DÉVELOPPER UN AUTRE RAPPORT AU TEXTE LITTÉRAIRE

Une éducation est nécessaire, dont on ne sait pas quand elle commence, et qui apprend la présence à soi-même et au monde (être là où ça se passe), la sensibilité aux choses, la sensibilité à la langue, celle avec laquelle on parle et on pense, et celle de ceux qui l'explorent, les écrivains, les auteurs.

Il faudrait donc **d'abord** « s'intéresser à la manière dont l'enfant construit son rapport à l'écriture » (D. Bucheton), un peu à la manière dont Emilia Ferreiro et son équipe ont regardé faire des enfants qui « s'apprennent à lire » ; observations qui renversent les perspectives dans l'histoire de l'apprentissage de la lecture. Écrire, comment s'y apprennent-ils ? Donc aussi « les laisser écrire ». Écrire est un processus qui passe par des phases non-écrites (mémorisations, mises à distance, confrontation, etc.) (4) auxquelles il y a lieu de donner place, et par des réécritures de nature diverse.

Mais parmi toutes les interactions qui régissent écriture et réécritures (liées dans le principe), la plus importante est sans doute la **rencontre des textes**, à divers titres : parce que toute lecture appelle une réplique, parce que il n'y a pas de meilleure école que la littérature : « Apprendre sa propre langue, c'est apprendre à lire ; et apprendre à penser, et donc apprendre à penser là où ça pense : dans l'immense réservoir des textes écrits » (D. Sallenave, 1995) et, « Un texte repose sur une compétence, mais contribue à la produire. Le lecteur est aussi un produit du texte. Lire, c'est se créer à chaque fois une compétence sur le monde et sur les textes » (F. Marcoin). Parce que le texte littéraire représente le meilleur usage de la langue, et sa mémoire.

Les priorités ? Entrer dans l'intelligence du texte (qui est encore autre chose que les savoirs sur le texte). Mettre l'enfant devant « l'évidence que dans les livres, quelqu'un parle » (D. Sallenave, 1991). Développer cette **mémoire de poésie** évoquée par les litanies (nullement répétitives) de J. Roubaud (1995) : « Sans la mémoire intérieure, sans la mémoire de poésie, la page est immobile et la voix éphémère ». Car « la poésie s'effectue dans une mémoire. Elle est un effet de mémoire ». « La forme-poésie met une langue en mémoire : son être, ses changements, ses constituants, ses sons, sa syntaxe, ses accents, ce qui s'y ressent, ce qui s'y dit ». Et, « la poésie dans votre langue est mémoire de votre langue en vous ». « Ma langue est à moi par la poésie. La poésie est le seul art de mémoire personnel et interpersonnel ». Les pratiques de l'école devraient partir de là.

NOTES

- (1) Le lecteur comparera ce jugement à l'analyse de F. Sublet dans un article ici-même. (NDLR).
- (2) Titre provocateur ? Quel correcteur, lassé des maladroites qu'on ne trouve qu'à l'écrit, n'a été conduit à dire, à des étudiants : « mais, écrivez donc comme vous parlez ! », à des élèves : « lis tout haut ce que tu as écrit, est-ce comme cela que tu le dis d'habitude ? »
- (3) **Zeugme** : « rapprochement d'éléments hétérogènes, étrangers l'un à l'autre, du type : "il prit son chapeau et le train". Incohérence voulue, incongruité, refus de la hiérarchie des choses, qui "délivre l'esprit de l'ankylose de la logique". Les effets du zeugme vont de la maladroite, à l'humour, et à la plus sublime poésie. C'est le procédé majeur de la création chez Rimbaud ». Ce commentaire est de Michel Théron, 1993, *99 Réponses sur les procédés de style*, CRDP/CDDP du Languedoc-Roussillon.
- (4) C'est principalement à ces « phases non écrites », dites « de mise à distance » et de « prise de conscience », intercalées entre des phases d'écriture et de réécriture proprement dites, que nous nous sommes intéressées, Marie-Louise Scheidhauer et moi-même, dans notre contribution à l'étude de la « révision des textes littéraires à l'école ».

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- MARCOIN, F. (1992) : *À l'école de la littérature*. Paris, Les Éditions Ouvrières.
- ROUBAUD, J. (1995) : *Poésie, et cetera : ménage*. Paris, Stock.
- SALLENAVE, D. (1991) : *Le don des morts. Sur la littérature*. Paris, Gallimard.
- SALLENAVE, D. (1995) : *Lettres mortes, de l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particulier*. Paris, Michalon.
- SUBLET, F. (1983) : *Essais d'évaluation des effets d'une pédagogie du français. Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CM1*. Paris, INRP.

Articles

- BAUTIER, E. et BUCHETON, D. (sept. 1995) : L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? *Le français aujourd'hui*, n° 111. AFEF.
- BUCHETON, D. (déc. 1994) : Vécu, affects et réécriture du récit. *Le français aujourd'hui*, n° 108. AFEF.
- CANELAS-TREVISI, S. (déc. 1993) : Les valeurs du présent dans les narrations d'enfants francophones et italophones. *Lidil*, n° 9. Université Stendhal, Grenoble.
- SCHMITT, M. (1991) : La place et l'image de La Fontaine dans l'enseignement durant la décennie. *Le Fablier*, n° 3, Société des Amis de Jean de La Fontaine. Musée Jean de La Fontaine, Château-Thierry.

Manuels scolaires recensés

- CREPIN, J., GRUMEL, O., LAMBLIN, Ch. et MAGNALDI, N.(1995) : *L'atelier de français*, CE2, Bordas.
- DUFAYET, P. et VAN CLEEF, R. (1992) : *Au pied de la lettre*, CE2, Hachette Éducation.
- MONTMAYEUR, H., GOUPIL, A., LECHERBONNIER, B. (1986) : *Le Bateau-livre*, CP/CE, Nathan.
- OBADIA, M. et RAUSCH, A.(1988) : *Les chemins des livres*, CM1, Hachette Classiques.
- SCHNEUWLY, B., REVAZ, F. et SANDON, J.M. (1995) : *Expression écrite*, CE2, Nathan.
- SCHNEUWLY, B. et REVAZ, F. (1995) : *Expression écrite*, CM1, Nathan.
- SCHNEUWLY, B. et REVAZ, F. (1994) : *Expression écrite*, CM2, Nathan.