

Introduction

Pierre Sève démarre son propos en nous montrant que la première expérience que l'enfant fait en tant qu'auteur repose sur une énorme frustration.

Quand l'enfant de PS ou MS essaie de tracer quelque chose qui pour lui ressemble à de l'écriture, qu'il le tend à un adulte en lui demandant de lire ce qu'il a écrit, il compte sur le savoir lire de l'adulte et espère être lu au delà de ce qu'il sait écrire. Mais quand l'adulte lui répond qu'il ne peut pas lire, l'enfant prend conscience qu'il est illisible, qu'il a à acquérir la lisibilité. Il va falloir qu'il apprenne des codes graphiques, linguistiques, des stéréotypes et des modèles textuels pour devenir lisible.

La première tâche de l'école est de donner les moyens de la lisibilité. Deux stratégies sont employées pour cela :

Donner les moyens de la lisibilité

I) L'imitation / imprégnation

L'imitation / imprégnation a été longtemps le modèle dominant : c'est le principe de la rédaction. On demande aux élèves de reproduire la langue du maître et les stéréotypes attendus par le maître.

Pour les élèves acquis à l'école, l'efficacité de ce modèle est réelle mais dans ce cas, l'élève n'écrit pas sa langue, son expérience, ce modèle risque de fonctionner sur un leurre.

Annie Ernaux explique très bien dans « La place » (prix Renaudot 1984) comment, enfant, elle écrivait en imaginant les attentes du maître. Elle décrivait des décors et des événements qui lui étaient totalement étrangers, en faisant semblant de parler de sa vie à elle.

Or, pour Pierre Sève, quand on demande aux élèves de compléter un texte, de terminer une histoire, d'écrire à la manière de ..., on leur demande explicitement d'écrire une langue qui n'est pas la leur. L'enfant produit des textes qu'il ne produirait pas spontanément. Ce décalage est important, source d'apprentissages fondamentaux. Mais si ce modèle est le seul légitimé par une pratique exclusive ou hégémonique, il risque d'étouffer les tentatives des élèves pour s'emparer de l'écriture de leur propre langue à leurs propres fins.

Pierre Sève appelle cette écriture, écriture logographique. Le terme fait référence aux logographes de la Grèce antique. En effet à Athènes, le citoyen n'avait pas le droit de prendre un avocat et devait donc se défendre seul. N'ayant pas toujours les compétences oratoires nécessaires, ils faisaient appel à une sorte d'écrivain public dont la spécialité était de rédiger des plaidoyers. Le client apprenait ensuite ce discours par cœur pour le réciter devant le tribunal. Ainsi le logographe Lysias (440-380 av. J.-C.) a écrit un plaidoyer pour son barbier en utilisant un langage vraisemblable pour un barbier, en imitant les tics de langage et les défaillances syntaxiques de son barbier pour être crédible. C'était donc tout un travail pour construire une position d'énonciation virtuelle.

C'est un peu ce qui se passe à l'école, on demande aux élèves d'être des écrivains logographes.

II) L'analyse des textes

La démarche issue du groupe EVA, propose de passer par une analyse des textes : confrontation des textes, explicitation du fonctionnement linguistique de ces textes mais aussi repérage des stéréotypes. On élabore ensuite des critères qui deviennent une expansion de la consigne et constituent un cahier des charges.

Ainsi les élèves sont décentrés, ils adoptent une posture de producteurs de textes en étant extérieurs à leurs textes. Le texte devient un objet et on demande aux élèves de confronter cet objet au cahier des charges et à la liste des critères.

Cette pratique est très fertile puisqu'elle amène les enfants à s'appropriier les codes et à se rendre lisibles.

Mais dans ces deux modèles, où est cet espoir d'être lu par l'adulte ? où est tout ce que l'on met de soi dans le texte que l'on écrit ? Ce que Pierre Sève, avec le linguiste Frédéric François, appelle « le reste ».

Au delà de la lisibilité

Cet investissement-là, ce « reste » semble échapper à l'école.

Si l'enfant avait une pratique de l'écriture en dehors de l'école, ce ne serait pas un problème : dans certains milieux, les enfants écrivent en dehors de l'école (des lettres, des listes, des messages, des histoires ...), ils sont lus et encouragés à ces pratiques d'écriture privées. Ce n'est bien sûr pas le cas dans tous les milieux. On peut donc se demander si l'école n'a pas, comme pour la lecture littéraire, la tâche de rendre possible la rencontre entre une écriture scolaire et une écriture « extra-scolaire », « intime », dont on sait qu'elle conditionne l'apprentissage.

Car c'est dans ces pratiques que les enfants construisent une sécurité scripturale, un style, une expérience qui les rassure devant le saut immense que représente le fait d'écrire à quelqu'un qui n'est pas là.

Est-ce que cela fait partie des missions de l'école que de cultiver cet investissement-là de l'élève ? Même s'il se refuse à donner une réponse définitive, Pierre Sève pense que la réponse est oui car cet investissement, on le voit dans les copies des élèves, et on ne sait pas vraiment comment le prendre en compte.

Ainsi Pierre Sève donne l'exemple d'un texte d'élève dans lequel transparaît une vraie frénésie d'écriture. Le texte est de bonne qualité au niveau de la langue mais l'élève oublie la consigne, il se laisse emporter totalement par son inspiration (pétrie par les références aux paysages fantasmatiques des séries télévisuelles) jusqu'à ne plus se soucier de la compréhension du lecteur, jusqu'à se satisfaire du plaisir de voir ce qui sort de lui et se couche sur le papier. Face à ce genre de problème, l'unique recours est souvent de lire le texte à haute voix pour permettre à l'auteur de voir quels effets son texte produit sur les lecteurs.

Mais que faire d'autre de cet investissement de l'élève, comment prendre en compte ce « reste » auquel l'école ne s'intéresse pas d'habitude ?

En effet, ce « reste » est souvent considéré comme parasite. Quand on écrit un texte documentaire, une recette, ce qui est personnel brouille la transparence du message car ce qui prime ce sont les critères de lisibilité alors qu'en littérature, c'est tout le contraire : on joue avec le lecteur et c'est tout ce qui brouille la lisibilité qui est l'enjeu même de la lecture.

Le rôle du lecteur est donc primordial.

Pierre Sève prend pour exemple un texte d'élève produit en CE1 lors d'un recueil des représentations en sciences. Il s'agissait pour les élèves de dire ce qu'ils savaient sur l'air. Un élève écrit :

« *L'air fait vivre les fleurs, les plantes. L'air qu'on respire.* »

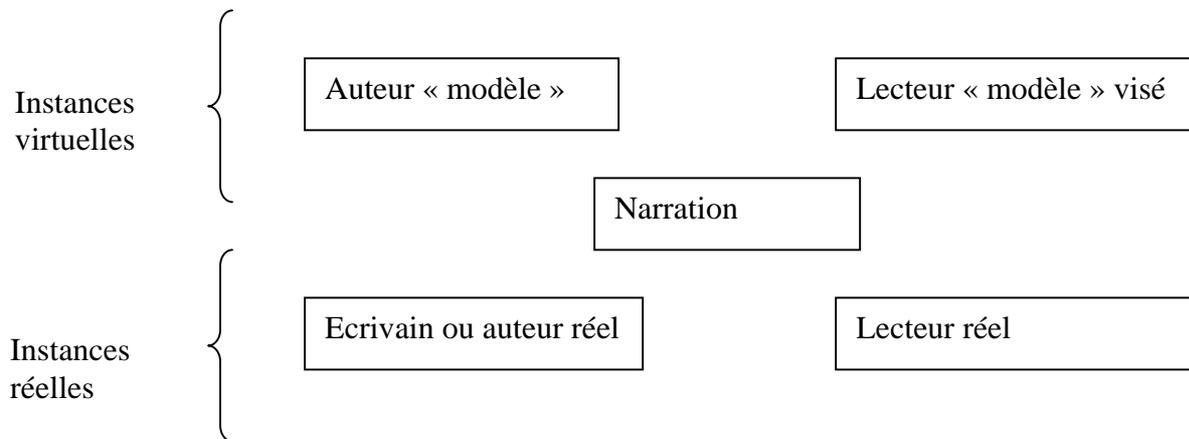
Ce texte n'est pas conforme au texte explicatif attendu dans le contexte de la séance de sciences mais c'est un vrai petit morceau de littérature (un petit haïku) et ce qui va faire la différence c'est le type d'investissement du lecteur.

Dans ce texte, il y a une comparaison implicite entre le « on » dont on imagine que c'est un morceau d'humanité et les plantes, les fleurs. C'est le travail de coopération, de complètement du sens du lecteur qui fait que l'on peut dire que l'on est face à de la littérature.

Le lecteur va se rapprocher de ce que Eco a appelé « le lecteur modèle » et que Pierre Sève appelle le destinataire du texte. Le lecteur réel va tenter de se rapprocher de cette position de destinataire modèle en complétant le texte, en imaginant un auteur, responsable du texte et des effets qu'il produit. En somme le lecteur imagine un auteur « modèle ».

Eco dit que l'on écrit un texte que si on imagine un destinataire, en ayant en tête un lecteur qui va lire, en ajustant son écriture à ce qu'on construit de celui qui va lire.

D'ailleurs, l'une des stratégies pour aider un élève qui n'arrive pas à écrire, est de lui proposer d'imaginer le destinataire. Cela lui permet « d'adresser son écrit ».



Le système de l'écriture est donc assez complexe.

D'un côté on a un écrivain en chair et en os qui écrit pour un lecteur modèle qu'il imagine et de l'autre côté on a un lecteur réel en chair et en os qui lit un auteur qu'il imagine. Mais bien sûr, l'écrivain se conforme aussi plus ou moins aux images d'auteur légitime qu'il a lui-même élaborées quand il était lecteur...

Dans les faits, les élèves écrivent souvent en fonction de ce qu'ils imaginent être un bon auteur. Ils sont dans la position du logographe qui écrit à partir de la représentation qu'il a de l'auteur légitime, ou du commanditaire. Alors ils sont parfois déçus par le fait que le lectorat leur renvoie une image d'auteur qui ne correspond pas à celle qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'auteur. Il y a pour l'élève-écrivain une difficulté à ne pas avoir été l'auteur qu'on avait souhaité être, reconnu dans sa compétence.

Ce qui nous intéresse, parce que c'est un lieu fécond pour saisir les opérations de l'écriture, c'est la relation, le décalage entre auteur et écrivain.

Pierre Sève présente un travail effectué dans une classe de CE1. Il s'agissait pour la maîtresse de faire entrer les élèves dans l'écriture d'un récit. Cette classe a travaillé en littérature sur le rêve (cf : Lire la littérature à l'école, page 263) et notamment sur l'album « Tu rêves, Lili »



Tu rêves, Lili
Christiane Renauld, Aristophane Boulon
Casterman 1993

Les élèves ont construit un patron générique commun à plusieurs ouvrages sur le sujet :
L'enfant est puni et va dans sa chambre / Il est seul et s'endort (mais ce n'est pas dit) / Il vit des aventures (oniriques) / Il se réveille (c'est dit) /

Réalité	Histoires de rêve	Réalité
Le lecteur apprend qui est le personnage et pourquoi il s'endort	Le lecteur lit les aventures du rêve	Le lecteur apprend que le personnage a fait un rêve et pense qu'il s'est réveillé
Il y a des ponts entre le rêve et la réalité (jouets par exemple)		

C'est un outil intéressant car il est construit et rédigé du point de vue du lecteur.

Le travail d'écriture consiste à écrire eux-mêmes une histoire de rêve.

Exemple de production : Charlotte et le monstre :

Il était une fois une petite fille qui s'appelait Charlotte.

Soudain, elle entendit un bruit elle courut dans la chambre de sa mère. Elle se mit sur le lit de sa maman. Elle s'endormit dans le lit de sa maman. Elle rêva d'un monstre qui vient la manger. Puis vient le jour. Il était huit heures et demie et sa maman est rentrée à neuf heures du soir.

Charlotte se leva pour voir si le monstre était là elle regarda partout et le monstre n'y était plus.

Les lecteurs expriment leurs incompréhensions (pourquoi 8h30 ?) ce qui oblige les auteurs à se justifier, à chercher à expliciter les liens entre les éléments du texte. Par ailleurs, les lecteurs donnent des pistes de réécriture. Ainsi ils remarquent l'absence de ponts entre le rêve et la réalité et proposent des possibilités.

Lors de la 3^{ème} réécriture, on obtient un texte plus conforme au genre, dans lequel les indices sont disséminés.

Qu'est-ce qui a rendu possible l'investissement des enfants ?

La maîtresse n'a pas ramassé les textes pour les lire chez elle, elle a mis en place un dispositif complexe :

- écriture collective (groupe de 4)

- le premier jet a été lu à l'ensemble de la classe qui a réagi sur la conformité ou non à l'outil (patron générique)
- le deuxième jet a été lu par des petits comités constitués de 2 auteurs du texte initial et 2 lecteurs : ce système permet à la fois de se libérer du poids du groupe classe et de l'outil référent pour donner plus de place à l'intersubjectivité.

Concernant ces interactions dans la classe, les auteurs sont entrés dans le travail car les lecteurs n'ont pas seulement pointé les dysfonctionnements mais aussi ce qui les intéressait et ils ont également apporté des suggestions.

Pour théoriser ce modèle, Pierre Sève s'appuie sur le modèle de Genette sur la relation esthétique : une œuvre d'art est constituée par le fait que ceux qui regardent, ceux qui reçoivent, développent une attention esthétique qui va chercher non pas la lisibilité mais ce qu'il y a en plus de la lisibilité, et cette relation esthétique est symétrique à une intention artistique supposée chez l'auteur. Le lecteur détecte un élément esthétique et ce faisant, prête à l'auteur qu'il imagine une intention artistique : intention et attention esthétique sont symétriques.

Autre exemple dans une classe de CM2 qui avaient travaillé sur « Le Musicien de l'ombre » de Claude Clément et d'autres contes philosophiques. Ils ont fait l'inventaire des caractéristiques du genre et du style de Claude Clément.

Lors du premier jet, une élève bloque. Pour l'aider, la maîtresse lui propose de lire ce qu'elle a produit à la classe. Les premiers jugements sont ravageurs mais quelques élèves donnent des pistes : il faut que tu nous fasses comprendre ...

Le texte évolue au fil des remarques des camarades proches, qui se situent non pas en "censeurs", mais en lecteurs privilégiés. Leur lecture attentive et bienveillante déclenche un vrai travail d'auteur, de reprises, de recherches, de contournements.

Dans cet itinéraire, l'auteur a été lu au delà de ce qu'elle pensait être capable d'écrire. Quand le maître a lu le texte final, les autres élèves ont fait silence et ont ainsi montré leur intérêt et leur respect, ce qui a été très gratifiant pour l'auteur. Le rapport à l'écriture de cette élève a changé. Elle est passée de la position de logographe à celle d'écrivain impliquée.

Les obstacles à la mise en place d'une relation esthétique entre auteurs et lecteurs

Ce n'est pas facile de mettre en place ce type de modèle, il y a plusieurs obstacles à cela :

- du côté des maîtres, la difficulté à lire les textes d'élèves et à percevoir ce qui peut être fécond
- du côté des élèves, la représentation qu'ils se font de l'acte d'écrire. Ils sont dans l'évidence de leur absence de compétences : je sais que je ne sais pas écrire et c'est pour cela que je suis élève. Même évidence sur les textes des autres élèves : ils n'accordent pas au texte des copains une attention esthétique et ont tendance à ne pas prêter à leurs camarades des intentions artistiques, mais ils se posent spontanément comme des censeurs.

Exemple d'un travail intermédiaire pour répondre à ces difficultés à partir d'un travail au CP en février. L'objectif n'est pas basé sur la lisibilité ou pas du texte mais sur le nœud de choix à faire.

Ils ont travaillé sur « Enfin la paix » :



Enfin la paix
Jill Murphy, éditions Mijade
2003

Ils avaient également lu « Bon appétit monsieur lapin » de Claude Boujon et avaient remarqué que l'auteur avait repris le titre du livre à la fin de l'histoire, pour finir l'histoire.

Le maître a interrompu la lecture au moment où papa ours a essayé toutes les pièces de la maison, il demande alors aux élèves d'écrire la suite de l'histoire.

Le maître propose 3 dispositifs, les élèves écrivent soit :

- seul en autonomie
- en groupe
- en dictée à l'adulte

Le maître a proposé à la classe une lecture des productions des élèves qui avaient écrit seuls et a demandé de classer les textes en fonction de leurs ressemblances. Le classement aboutit à 4 catégories. Le maître va alors pointer que certains textes appartiennent à deux catégories pour amener les élèves à repérer 2 éléments :

- la fin de l'histoire règle le devenir de papa ours (qui réussit ou non à s'endormir)
- La fin de l'histoire permet, selon les propos des enfants, «de dire au revoir au lecteur », c'est l'achèvement (heureux / malheureux) du projet du personnage, la reprise du titre, une blague faite au lecteur...

Dans ce travail, il n'y a pas eu de réécriture mais le maître a amené les élèves à porter un regard sur le texte pour faire l'inventaire des choix possibles. Cela renvoie l'enfant au choix qu'il a fait sans avoir conscience de choisir. Et c'est la classe qui clarifie ces choix, qui lui permet d'en prendre conscience et donc d'entrer dans son statut d'auteur. De fait, la confrontation avec le texte de l'album permet non pas de vérifier "qu'on a juste" mais d'identifier les choix que l'auteur a faits.

Conclusion

Par rapport à un maître et à des élèves qui peuvent dire légitimement ce qui est compréhensible et ce qui ne l'est pas, il y a donc aussi une position d'éditeur qui porte témoignage d'une première lecture et qui renvoie à l'écrivain une image de l'auteur que sa lecture a construite. L'éditeur, premier lecteur, ne se centre pas d'abord sur les "dysfonctionnements", sur les opacités, mais il essaie de détecter les potentialités de l'œuvre en cours d'écriture. C'est ce qui va aider l'écrivain à négocier avec l'image qu'il a de l'auteur légitime et de lui même comme auteur, et en fin de compte va l'aider à calculer stratégiquement le texte pour son lecteur modèle.