

Expérimenter, à l'orée de l'apprentissage, l'autorité de l'écrivain

Pierre Sève, I.U.F.M. d'Auvergne et I.N.R.P.

Catherine Tauveron expose dans ce même symposium comme ailleurs (2002) le cadre théorique d'une recherche de l'INRP intitulée : « L'écriture littéraire à l'école, approche systémique et tactique ». Dans les dispositifs étudiés, les élèves sont mis en situation d'écrire un texte résistant tel qu'ils ont pu en lire en lecture littéraire, de programmer dans leur œuvre un cheminement problématique pour leur destinataire. Cela suppose, de la part du maître, une modification de regard (Sève, 2005). En effet, le cadre de l'évaluation formative critériée, hérité des travaux du groupe EVA de l'INRP mais gauchi par le dogmatisme de certains instruments destinés aux maîtres, exige souvent une conformité docile à des critères plus ou moins bien établis, au détriment d'une exploration tâtonnante et ouverte. Ainsi, au seuil de son apprentissage, l'écriture risque d'être perçue comme une allégeance aux exigences de compréhension de celui qui sait lire. Si par contre l'évaluation s'attache à mettre au jour le projet de l'élève considéré comme un écrivain, écrire peut apparaître comme le moyen d'expérimenter et d'objectiver ce qui, de soi, de son fonds singulier, peut se donner à lire.

Dans ce cadre didactiquement renouvelé, certaines difficultés habituelles dans l'appropriation de l'écriture se posent dans un éclairage nouveau. Ainsi, on voit la gestion d'une perspective d'énonciation cohérente, quand il s'agit de se déprendre de ses personnages et de son invention, quand il s'agit, selon la belle formule de Pascal Quignard, de « tenir le lecteur en respect » sinon son concepteur même.

L'espace de la fiction

Une fiction n'a pas de légitimité, elle n'a pas en tout cas celle des discours sérieux qui prétendent parler du réel. Donner à lire une fiction est un coup de force, qui ne peut s'admettre que dans la mesure où elle fait la preuve de son efficacité, où elle enrôle et tient le lecteur, où elle lui permet de lire un imaginaire qui l'intéresse. Pour un écrivain, donner à lire une fiction suppose un pari et, pour tenir le pari, suppose qu'il ait lui-même éprouvé cet intérêt. À tout le moins, il faut que la fiction ne soit plus sous la dépendance de son concepteur comme la parole peut l'être

sous celle de son auteur, il faut qu'elle s'en soit détachée, que l'écrivain l'ait arpentée d'un œil de (re)lecteur, qu'il en ait calculé l'adresse à des lecteurs potentiels.

Or, les élèves se laissent prendre à la force numineuse des produits de leur imagination. De fait, ils ont du mal à se déprendre de leur identification à leurs personnages. On constate souvent des confusions entre eux-mêmes, le narrateur de leur récit et le personnage qui l'anime ; les passages intempestifs de la troisième à la première personne ou l'attribution au personnage de leur propre prénom en sont la marque. Ils peinent aussi à développer dans une narration intelligible les scènes qu'ils veulent évoquer. On en rencontre qui restent « en panne » ; des moments, le plus souvent d'affrontement, y cèdent la place à des blancs non interprétables. Finalement, ils éprouvent des difficultés à construire leur histoire comme un lieu commun possible pour le lecteur autant que pour eux-mêmes. On se heurte parfois à des allusions obscures, à d'énigmatiques incongruités, à des implicites que les enfants n'imaginent pas avoir à lever tant ils leur paraissent transparents. Concrètement, ils ont du mal à objectiver la fiction qu'ils inventent et à se décentrer de l'effort de conception pour tenir une position de (re)lecteur.

Ces difficultés, qui se manifestent aussi dans les récits oraux des plus jeunes, sont bien connues. Classiquement, les maîtres recourent à une observation qui érige en règles les manifestations linguistiques de la cohésion énonciative et de la cohérence sémantique. Ils font aussi appel aux capacités de contrôle des élèves dans la conduite d'un récit oral, comme s'il n'y avait pas un saut considérable de l'oral à l'écrit, comme si l'on écrivait comme on parle. Et surtout ils s'appuient sur l'incompréhension des pairs pour promouvoir, pensent-ils, une prise en compte du destinataire. On verra ici comment les élèves avancent dans la résolution de ces problèmes sans que ceux-ci aient été pointés, simplement parce qu'ils avancent dans les tâches qu'ils se donnent implicitement : naturaliser la fiction, modéliser le lecteur attendu, consentir à une forme de dissociation.

Des histoires de masques en première année d'école élémentaire

Une classe de Cours Préparatoire a lu avec finesse *Un Chat est un chat*, de G. Solotareff. Le chat Narcisse s'y désole de n'être pas, comme ses camarades (d'autres animaux), enthousiaste de football. Il s'essaye à d'autres identités grâce à sa collection de masques.

Mathieu : Mais Narcisse, il veut devenir un autre.

Samy : Avec un masque il devient pas vraiment un autre...

Mélanie : Mais les autres, ils le croient.

Mathieu : Avec le masque de renard, c'est être un peu renard soi-même...

Soheib : Un déguisement, ça peut pas suffire !

Par la suite, la maîtresse a lu à la classe d'autres histoires contenant un masque¹. À chaque lecture, la maîtresse repose la question fructueuse : en quoi le masque permet-il de devenir « un autre » ? Lors du tri final de toutes leurs références, les enfants établissent ces quatre catégories : les masques pour « faire semblant », ceux pour « mettre un peu de la vie du renard dans sa propre vie » (pour s'approprier les vertus du masque), les masques « pour parler au dieu » (les masques sacrés) et ceux pour « être dans la beauté de l'Afrique » (masques esthétiques).

Les élèves, très impliqués dans les découvertes qu'ils commencent à faire entre habit, déguisement et costume ou entre visage, masque et maquillage, manifestent le désir de s'essayer eux-mêmes à produire des histoires où un masque interviendrait.

Du point de vue de la maîtresse, sur un motif dont la charge symbolique était aussi forte, ce travail d'écriture devait essentiellement offrir aux élèves l'occasion de mettre au service de leur propre dire les éléments que leurs lectures avaient dégagés. Bien sûr, la maîtresse devait évoquer le masque. Elle était avant tout une provocation à l'écriture, elle devait toucher les enfants directement. Elle devait enfin être très large et, sans laisser les élèves dans le vide, elle ne devait pas imposer un choix qui apparaissait justement comme l'essentiel du travail à opérer. La maîtresse a opté pour cette formule : *Tu te promènes dans la forêt... Là, il y a un masque... Raconte-moi l'histoire*. Cette consigne a généré les maladroites prévisibles : on a vu de fréquentes confusions entre narrateur à la première personne et personnage baptisé du prénom de

l'élève ; on a lu beaucoup d'histoires d'enfant perdu et de rencontres dangereuses, souvent avec le loup. Mais elle posait l'histoire à inventer comme quasi pré-existante, en dehors d'un simple vouloir dire ; la consigne a aussi mis les élèves au travail, à un travail dont la maîtresse n'avait pas mesuré l'urgence² : celui de mesurer la puissance de sa démiurgie et de constituer l'espace même de la fiction.

Emprunter pour naturaliser et trouver sa parole originale

Pour faire admettre sa fiction, on recourt aux « lieux communs » à l'écrivain et aux destinataires. Les enfants font de même, à cette différence que ces lieux communs leur reviennent souvent d'œuvres précises où ils leur sont apparus. Voici les quatre ajouts successifs du texte d'Alex. Un système de flèches lui permet de les insérer, nous indiquons par des lettres leur emplacement.

La forêt est noire. [A] Un loup ! Je cours. Ça y est, je l'ai semé. [B] Mais le loup m'a rattrapé!

Je vis 1 230 000 loups au moins. Je mis le masque. Une lumière éblouissante apparut, les loups prirent leurs jambes à leur cou et la lumière s'éteignit. [C] Alex sortit de la forêt [D].

Un ensemble de stéréotypes engendre ce récit minimal. Le cadre imposé appelle le loup, celui-ci amène le script de la course-poursuite et l'amplification dramatique. La présence non motivée du masque appelle le geste naturel de le porter. Le surgissement de la lumière suffit à mobiliser le motif de l'objet magique.

L'expression *prirent leurs jambes à leur cou* est un réemploi : elle avait été rencontrée lors d'un travail sur les expressions figées, inspiré par la fréquentation de *Mon copain Max m'a dit* d'Alain Le Saux... Ce réemploi est validé par la maîtresse qui passe à ce moment-là.

Cependant, l'histoire est déjà assez constituée pour que l'élève puisse se dissocier de son narrateur. Du *je*, simple réponse au *tu* de la consigne, le texte passe au prénom et à la troisième personne.

[A] : *Je marche quand je marche sur un masque. Je le ramasse. Il était grand. Je l'examine. Par ma grande surprise, il parle !*
- *Salut, si tu me mets...*
Il s'interrompt...

Cet ajout est *provoqué* par des échanges spontanés entre élèves : certains comme Léo (voir plus bas) déployaient un script de rencontre. Alex lui emprunte sa construction d'une intériorité à son personnage, son réemploi (*par ma grande surprise*) auquel il a recours pour expliciter le sentiment, et l'amorce du dialogue. L'interruption marque à elle seule l'enchaînement avec le script de la course-poursuite.

Le dialogue s'étoffe et *provoque* cet autre réemploi, venu de *L'Avaleur de couleuvre* (E. Tredez) : « Rémi réalisa tout à coup qu'il n'avait pas posé à sa marraine la question la plus importante. » :

[B] : *Je pensai que je n'avais pas posé la question la plus importante.*
- *À quoi tu sers ?*
- *Je me suis perdu. Je sers à faire venir le soleil.*
- *Non ! »*

À la maîtresse, l'élève commente : *C'est important de savoir à quoi ça sert, un masque qui parle ! Mais on ne savait pas pourquoi je lui demandais ça...*

Le personnage (ou l'écrivain) porte la curiosité supposée au destinataire, mais celui-ci commence à prendre figure derrière le *on* du commentaire. L'*important* est sans doute de lui imposer cette curiosité, d'expliciter la fonction magique et de la naturaliser par une probable allusion aux masques d'or des Incas.

Face à cet état du texte, l'effort de naturalisation change de nature : l'enrôlement du lecteur passe moins par la reconnaissance des lieux communs que par son travail de lecture pour saisir l'entrelacement des scripts et endurer leur issue différée.

[D] : *et rentra avec le masque. On entendit : « Aou !!! »*

Le second membre de la clôture narrative achève l'entrelacement des deux scripts. Le *on* indéfini, qui inscrit le lecteur au cœur du texte, incite à mesurer la dissymétrie entre un héros qui a acquis un attribut magique – le soleil annoncé ? - et la plainte des loups déboutés dont le chœur fait un faire-valoir. Le parcours de lecture est dorénavant entièrement balisé.

[C] : *J'enlevai le masque : il était moins grand, il était en or. Je regardai, j'étais au milieu de la forêt.*

Alex mobilise maintenant l'image d'une transmutation, où la matière perd de sa masse mais parvient à un état précieux. Impossible de savoir d'où lui vient cette référence à l'alchimie : ses maîtresses de C.P. et de Maternelle n'avaient pas présenté d'histoire qui l'utilisât. Peut-être s'agit-il d'une réminiscence de sa culture personnelle, peut-être est-ce une image venue des archétypes de l'imaginaire humain. Il semble que l'élève, ayant réglé la tâche qu'il assignait à son lecteur, s'affranchisse des références convenues et s'aventure dans des formulations personnelles (ou du moins, non scolaires). Il peut alors se centrer sur un autre aspect : il étoffe son personnage, lui concède la fonction évaluative (*j'étais au milieu de la forêt*). Il peut alors, non sans une légitime fierté, expliciter la borne de son récit et le terme de son travail :

[D bis] *Fin*

Dans le cas d'Alex, la logique interne à son travail est sans doute peu consciente. En surface, il passe de la reprise *verbatim* d'une locution figée, aubaine pour mettre en mots, à l'emprunt de procédés utiles pour naturaliser l'invraisemblance du masque, puis il retrouve une configuration imaginaire sans origine assignable dans sa culture scolaire. Mais ces éléments d'importation sont comme le sommet d'un iceberg, leur introduction s'accompagne de remaniements en profondeur de son adresse au destinataire, il les fonde dans un projet auctorial unifié. Puis cette clarification lui donne de la disponibilité pour mieux construire son personnage. On peut imaginer qu'Alex compare son écrit avec les œuvres qu'il a en mémoire : ses réminiscences semblent instruire son dialogue avec sa fiction et le jeu qu'il propose à son destinataire d'une part, avec son imaginaire et son personnage d'autre part. À leur contact catalytique, le texte « précipite » au sens que les chimistes donnent à ce terme. En tout cas, en cette réussite très exceptionnelle à ce niveau d'enseignement, le récit rencontre ici sa visée la plus haute : verbaliser un imaginaire singulier dans la distance que seule autorise une fiction.

Modéliser le destinataire

Voici le texte produit par Mathieu :

Il était une fois dans la forêt noire sombre, un masque d'enfer. Il pouvait se battre pour protéger cette forêt... Parce qu'il voit <avait vu> toute une armée... 10 ans plus tard... Mais la vie devenait de plus en plus triste mais le masque lui aussi devenait plus triste et même devenait de plus en plus vieux. Mais la guerre s'approchait de plus en plus. Un jour la guerre se défoula mais le masque était toujours le plus fort. Le masque quand même lui aussi mourut.

Il s'agit d'un de ces textes où la narration s'interrompt. La bataille dont l'annonce est esquissée par le présent *parce qu'il voit*, est finalement escamotée. À la demande de la maîtresse, l'élève explique : *C'était trop compliqué... Je ne savais pas le faire, quand ils se battent tous.* Aveu d'impuissance, donc. Apparemment, l'élève ne sait pas construire une scène de bataille, avec l'opposition de masses combattantes, avec un héros qui se détache de cet ensemble... On peut penser qu'il ne dispose pas, dans la mémoire des textes lus, des références imitables. Ou, pour mieux dire, il n'a pas les moyens de sélectionner dans ses références les éléments ou procédés qu'il pourrait intégrer dans sa propre production pour y déployer son imaginaire. Cependant, il recourt à un plus-que-parfait qui déréalise la rencontre avec l'armée ; il avait déjà rendu le silence mieux gérable en fournissant le marqueur de temps *10 ans plus tard* : en quelque sorte, il posait une sorte de passerelle par-dessus le vide qu'il ne comble pas.

Mathieu complète ensuite son récit :

Mais il ouvrit les yeux, il se leva... Un flash le lança au ciel... Il disparut. Un flash magique, et PAFRE !

Peut-être, comme il est fréquent dans les écrits des jeunes enfants, s'agit-il du développement ultérieur d'un événement déjà énoncé dans l'état précédent (ici, héroïsme jusque dans la mort, énoncé dans la dernière phrase *quand même*). Peut-être faut-il lire un déni de la mort annoncée, une sorte d'apothéose ou une scène d'ascension (entre le bûcher d'Héraclès sur l'Éta et la scène du mont Thabor). Cependant, là aussi, la narration est escamotée. Un effet

lumineux (*un flash*) atteste de la scène, auquel l'écrivain attribue une force agissante (*Un flash le lança*) et ce qualificatif (*magique*) qui dispense ordinairement de toutes les précautions... L'élève redouble cependant cette instruction de lecture par une exclamation : *et PAFRE !* On peut y entendre un effet de l'ascension (parallèle sonore du flash) ou, la particule *et* nous y invite, le propos d'un narrateur qui commente en direct l'événement, comme s'il y assistait, comme s'il voulait forcer l'attention de son lecteur à la manière des commentateurs sportifs. Il s'agit encore de poser une passerelle par-dessus le blanc, passerelle ici entre le narrateur et son lecteur et non plus entre deux moments de l'intrigue à rabouter par-delà le silence.

Le commentaire de l'élève confirme ces lectures, mais suggère encore une préoccupation qui va plus loin qu'un simple aveu d'impuissance. Il explique : *Il fallait que je dise comment qu'il est mort... Ça pouvait pas finir comme ça. Fallait pas qu'il soit fini...[...] Moi, je voulais que le lecteur, il y croie.[...] Parce que, le masque, ça peut pas, mais quand même !*

L'élève convoque une configuration imaginaire très puissante, en tout cas qui l'engage fortement (*Fallait*). Mais il ne sait pas, ou ne peut pas, contenir cette sollicitation fantasmatique, il ne sait pas ou ne peut pas la déployer. Cependant, le souci d'un lecteur est central : Mathieu explicite un projet (enrôler le lecteur dans une adhésion à la fiction) et invente un procédé (la sorte de présent de narration). Qui plus est, sa dernière formule pose la contradiction au cœur de toute fiction : *Ça peut pas, mais quand même !* S'il indique que son travail s'oriente, comme celui d'Alex, dans le souci d'une naturalisation, il dégage tout de suite le cœur d'un art poétique dans le goût d'un Blanchot³. Surtout, il se range du côté d'un lecteur, il se situe dans une extériorité par rapport à son récit.

Après que Mathieu a lu les récits de ses camarades, il remplace *un masque d'enfer* par cette nouvelle présentation du personnage :

une ombre qui avait toujours appelé cette forêt la sienne mais elle pouvait l'être, cette ombre, parce que cette ombre s'appelait « Danfère ! » Cette ombre, c'était un masque.

Mathieu, comme Léo, cherche à différer l'identification d'un masque, ce qui le conduit à en construire peu à peu le personnage : d'abord puissance obscure, il est ensuite défini par son

empire et par un nom programmatique. Tout cela est pensé dans la perspective d'un jeu tactique avec un destinataire, qui ne doit pas savoir trop tôt de quoi il retourne. Ainsi l'orthographe du nom a été soigneusement, sinon pertinemment, calculée pour dissimuler l'expression familière qui était à son origine (*c'est d'enfer !*), tout en la laissant accessible à un lecteur attentif : *Hein, on pourra lire si on dit tout fort... J'ai pas trop bougé les lettres ?* Et l'embarras de compréhension semble lui aussi collaborer à ce jeu : il faut comprendre que tel un suzerain, la classe avait travaillé sur la féodalité, le masque pouvait prétendre que la forêt était *sienne*, puisqu'il en était le protecteur et que sa puissance était attestée par son nom. La force numineuse se dit autant par ces approches précautionneuses que par l'affirmation de son pouvoir ou par le caractère ineffable de sa fin.

Maintenant son texte apparaît comme un triptyque équilibré, avec un mouvement sur la gloire et la puissance, un sur la dégradation et la défaite, un autre sur l'apothéose. Mathieu lui-même reprend à son compte la remarque d'un de ses camarades : *Benjamin, il m'a dit que c'est mieux. Comme ça, il y a le seigneur, et après, il y a la mort.* Désormais, il focalise son attention sur la relation à son lecteur ; plus exactement, il déporte le critère d'évaluation de son propre texte depuis un point de vue qui engageait sa propre satisfaction fantasmatique jusqu'à un point de vue qui envisage la complétude pour le destinataire. Cet effort d'objectivation conduit à une spéculation sur la réception, comme le manifeste le travail orthographique sur *Danfère*.

Pour Mathieu, c'est la modélisation de la tâche de lecture qui entraîne la référence aux structures de la féodalité, laquelle organise cet imaginaire qui affolait son investissement et excédait auparavant ses compétences.

Revendiquer son autorité...

Voici le texte de Kévine. L'orthographe d'origine a été ici conservée.

dans la foré un masque de toute les coulers il porte bonheur. mais je le port sur mon visage et je tro (= trouve) trsore un masq d le spin.

KEVINE à fini

Sont repris les éléments de la consigne qui font le cadre et le thème, une expression “ à la mode ” dans la classe à cette époque (*de toutes les couleurs*) pour qualifier le thème, la fonction magique sobrement indiquée. L'action du *je* est sans motif, il exécute seulement le geste normal face à un masque, ne se constitue pas en personnage. Du coup, en même temps que s'absente la compétence orthographique, l'histoire s'enlise dans l'énoncé de... de l'événement de la trouvaille déjà énoncée ? d'un épisode nouveau ? Texte inachevé, texte inachevable sans doute : d'une histoire, il n'y a aucun élément dynamique qui demanderait développement et fin. L'élève ressent en tout cas le besoin d'explicitier la borne de son texte. Cependant, les élèves de C.P. n'indiquent pas ordinairement leur propre nom. Ici celui qui borne n'est pas celui qui a écrit, le relecteur parle du scripteur comme ferait la maîtresse, à la troisième personne : ***Kévine a fini.***

Le texte paraît alors l'élément d'une relation complexe entre l'élève et la maîtresse, l'objet d'un échange. L'élève n'envisage pas encore sa relation à la page blanche en écrivain, comme l'adresse à un lecteur abstrait, structurée par le prisme des écrits lus et mémorisés, évaluée par sa capacité à (re)lire dans son texte sa propre matière.

Devant l'enrôlement des camarades dans la réécriture et les encouragements de la maîtresse, Kévine consent à reprendre son texte :

Dans la forêt un masque de toutes les couleurs dans les sapins, il porte bonheur. Mais je le porte sur mon visage et trouve un trésor : un masque dans les sapins. Il est de toutes les couleurs, il porte bonheur, mais je le porte sur mon visage...

KEVINE a fini avant

L'évolution est spectaculaire. L'élève radicalise l'amplification tautologique. Non sans habileté, non sans insolence, il esquivé la difficulté qu'il rencontre à constituer réellement une histoire. Il emprunte (ou retrouve) la formule générique de ces histoires « en toupie », de ces « scies » qui, tournant sur elles-mêmes et se répétant sans fin, font la joie des petits de quatre ans et l'agacement de leur entourage.

La réception du texte pose problème.

M : Pourquoi tu mets ce mot-là ? Pourquoi tu as ajouté avant ?

K : Ben, c'est bien vrai que j'avais déjà fini avant !

C'est dire que pour lui compte toujours la mise en règle avec la consigne. Pourtant, ses camarades se méprennent. Ils entendent cet *avant* comme référant non à l'acte d'écriture mais à l'événement rapporté, ils peinent à distinguer le Kévine écrivain de son personnage.

Soheib : Il cherche, il trouve le masque. Là, il a fini. Après, le masque, il est magique, alors il en trouve un autre. Un en plus, quoi.

Alex : Moi, c'est pas ça... Kévine, il dit son histoire, qu'il trouve le masque et tout ça. Et là, il a fini. Mais son masque, il est magique, il va tout seul... Alors son histoire elle va toute seule, il avait fini avant, mais ça va tout seul. C'est pas ça ?...

Soheib : Ah, ouais... Son histoire, elle est magique aussi... comme son masque. Kévine, il avait fini, mais pas son histoire... Alors, il peut plus la retenir... Ça finit pas, c'est juste Kévine qui avait fini.

Les enfants pointent l'autonomie de l'histoire, ils semblent débusquer la dissimulation à laquelle s'est livré Kévine, qui s'absente de son texte. Élégance pudique ? Ou préfiguration d'une posture où le respect formel de règles génériques et rhétoriques dispense de mettre en jeu son imaginaire et son propre point de vue ? Comme l'a dit cruellement Clémence : *C'est pas intéressant. Kévine, on ne sait pas ce qu'il pense...* Kévine, déstabilisé, a toutefois maintenu sa clôture : *J'ai bien le droit !*

Voici le texte de Clémence :

Dans la forêt un renard a vu une petite fille avec un masque. Le masque était en bois, rond, grand. Mais elle dit : « gre, gre, gre » pour pas que le renard la mange. Le renard s'en va à jamais. La petite fille était très contente. Elle garda le masque à jamais sur son visage. La vie n'est-elle pas merveilleuse ?

Une rencontre avec l'animal dangereux, une héroïne affublée du masque qui le met en fuite, une scène d'affrontement, ici non esquivée, qui propose une action de résistance, une profération efficace, un acquis pour toujours. Ici, le texte s'engendre sans difficulté, d'une traite. Tout va bien, donc, et pour l'écrivain en herbe et pour son personnage. Dans un clin d'œil à Tony Ross⁴, elle justifie et sa fiction et son travail. Elle présente son texte à la lecture de la maîtresse :

Clémence : C'est bien, hein...

M : Oui, c'est bien... C'est même merveilleux, je crois.

*Clémence : Oh, oui, hein... Je l'ai écrit là (montre le mot **merveilleuse**)...*

M : Et pourquoi tu l'as écrit ? Tu crois que le lecteur... ben, le lecteur il verra pas, que c'est tout bien ?

Clémence : Oui... mais si j'y dis, c'est que c'est VRAIMENT merveilleux. Même moi.

Quand la maîtresse reprend la reformulation *merveilleuse*, sous l'influence de la satisfaction espiègle de la petite fille et dans la continuité de l'interpellation au lecteur, elle joue : elle reprend la formule qui d'abord évaluait le devenir heureux du personnage, mais elle propose que la formule qualifie le texte lui-même. Clémence accepte cette double lecture, on peut même penser qu'elle se l'approprie : ce *même moi* marque assurément la distance creusée entre le personnage et la conceptrice de la fiction. Le *VRAIMENT* affirme la réussite d'une naturalisation, la force avec laquelle la fiction s'impose au lecteur incarné par la maîtresse, et en retour à l'auteur. Dans son texte comme dans ce commentaire, elle réclame d'attester le charme d'un récit où l'écrivain a projeté sur son personnage ses espoirs de succès et l'in vraisemblance malicieuse de ses moyens de défense.

...jusqu'à la désinvolture

Robin, lui, violente son lecteur.

Dans la forêt, je suis en train de regarder la mer. Soudain, j'entends des hommes, des qui font un drôle de bruit. Je me réfugie dans une cachette puis j'entends encore des bruits ... Un bateau qui se dirige vers moi, Robin. Je monte dans le bateau. 10 jours plus tard... je descends du bateau. Puis encore 10 jours plus tard, il est dans la forêt, puis...

Je m'arrête dans la forêt quand je vois quelque chose briller. C'est un masque Vouvo. Vous voulez savoir comment il est fait ? Et bien tant pis !

Voilà un embryon de récit d'aventure, avec montage d'un ressort captivant (bruits qui restent à identifier, inconnus qui s'approchent, ellipse des raisons pour lesquelles le narrateur monte sur le bateau mystérieux...). Mais, comme dans le cas de Mathieu, la narration s'interrompt. Même impuissance à développer les scènes émotionnellement chargées. Et comme

dans le cas de Mathieu, il y a des marqueurs de temps, pour reprendre le fil narratif. La différence entre les deux textes tient au traitement du masque.

Dans un premier temps, un respect artificiel de la consigne a paru à l'origine de l'incohérence entre le début et la fin du texte. Mais Robin a expliqué que, pour lui, le masque était déjà dans la première partie, avec *les hommes qui [faisaient] un drôle de bruit*, mais que le narrateur n'en savait rien, n'en disait donc rien. Son intention - exprimée après coup, maladroitement et sous la pression des remarques des camarades - était d'instaurer un jeu avec le lecteur, où celui-ci aurait eu à deviner avec le narrateur ce qui était à l'origine des bruits du premier paragraphe, de la brillance mentionnée dans le second : *Je voulais qu'il (le lecteur) devine le masque... les masques avec les grandes oreilles... J'ai mis du bruit... Mais ça pouvait pas, alors, j'y ai dit*. Robin vise donc un jeu narratif, où écrivain et destinataire sont également tenus à distance d'une scène qui contiendrait la fascination des masques Boa⁵. Il attribue son impuissance à l'ignorance qu'il suppose au lecteur des masques Boa : *Les grandes oreilles, ils (les lecteurs) connaissent pas*. Alors de la forme subtile d'une devinette qui enrôle le lecteur, il retient la dissymétrie des savoirs entre l'auteur et son lecteur, il la déplace, lui donne la forme d'une interpellation directe.

Ce faisant, sans le mesurer, il ménage une double frustration : le lecteur est frustré d'une histoire qu'il avait commencé d'entendre et il est frustré d'une connaissance qu'on allait lui apporter. Comme l'effet repose sur un savoir inégalement partagé, le lecteur adulte y lit comme un éclat de rire sardonique. Pourtant, l'enfant était très fier de sa trouvaille, inspirée probablement de la désinvolture de Tony Ross⁶. Robin, comme le narrateur de *Jacques le Fataliste*, expérimente la toute puissance du récit et l'insolence qui s'y rattache. Les camarades ne s'y sont pas trompés. D'abord, identifiés à une position de lecteur naïf, ils ont manifesté leur frustration. Après qu'ils se sont souvenus du documentaire lu ensemble et qu'ils ont constaté qu'ils étaient dans la connivence culturelle, ils ont changé de point de vue : *Ben alors, tu leur fais une blague ! Une bonne blague ! Ils sauront jamais !* Ils changent ainsi de critère d'appréciation, la satisfaction des attentes construites fait place à la contemplation du geste : *Alors là, tu nous fais l'attaque Masque Vouvo !* Cette allusion au monde épique des Pokémon et à leurs duels réglés permet une conception de l'écriture où le lecteur doit relever un défi, lequel se doit d'être le plus élégant

possible. Robin peut assumer au sein de la classe une position auctoriale que légitime son intention artistique, puisque celle-ci a été esthétiquement perçue par ses pairs.

Le rôle de la maîtresse

Au-delà des encouragements (aux emprunts en particulier) et de l'aide ponctuelle (pour les problèmes orthographiques), elle se donne systématiquement le rôle d'un lecteur ingénu. Elle oralise ainsi les textes en renforçant par sa mise en voix et sa mimique les effets qu'un lecteur peut ressentir. Dégageant fortement les continuités ou les contrastes, elle donne à sentir les éléments de suspense qui enrôlent le lecteur, les ruptures d'énonciation qui surprennent... Elle souhaite que les élèves prennent conscience d'effets parfois involontaires, elle souhaite aussi promouvoir l'adresse au lecteur.

Par ailleurs, le jeu qui consiste à différer, à « ne pas dire tout de suite », à « laisser deviner » a maintes fois été observé à l'occasion des activités de lecture, et il a déjà été mis en œuvre dans un travail d'écriture collective. Pour promouvoir le jeu avec le destinataire, la maîtresse va d'abord lire des textes comme celui de Léo, qui était déjà en circulation...

Il était une fois un enfant. Il vivait dans une forêt. Il grimpait aux arbres, sautait dans les feuilles et il jouait avec les oiseaux, mais il vivait seul. Léo est le nom de l'enfant. Un jour qu'il sautait dans les feuilles, il poussa un AAAAAH ! AAH ! Il regarda sous le tas de feuilles. L'enfant sentait des piquants et à sa grande surprise, un masque à pince était accroché à son mollet. « Salut ! » lui dit le masque. Et il s'en alla. Mais ce masque servait à protéger la forêt. Un jour quelqu'un d'horrible entra dans la forêt. Il était armé de torches enflammées, de poignards et de sabres. Le masque se battit très fort mais l'homme était plus fort et le masque mourut.

Dans la classe, tout le monde le sait, Léo est un solitaire et il adore monter aux arbres, c'est un as dans les parcs d'attractions arboricoles. Les élèves se montrent sensibles à l'humour, ils identifient tout de suite comment Léo diffère le nom de son personnage, qui lui ressemble tant, comment il diffère l'identification du masque, comment il conduit le lecteur à être surpris de l'interjection...

Beaucoup d'enfants vont remanier leur texte - et surtout l'ouverture - pour instiller un semblable jeu avec leur lecteur. Ainsi, Alex modifie son incipit : ***La forêt est noire. Je marche quand je marche sur quelque chose de dur, de rond. C'était un masque. Je le ramasse.***

Et sa clôture : ***Le garçon sortit de la forêt et rentra avec le masque. On entendit : « Aou !!! »***
Fin

L'enjeu de la modification est ici modeste, on voit seulement comment une plus grande assurance dans la conduite de son texte permet à Alex de creuser sa prise de distance d'avec le personnage, qui devient à la dernière phrase un simple ***garçon***.

Le métalinguistique au bout de la relecture

Pendant, quand le cas s'y prête et que l'élève est nettement engagé dans un calcul de lisibilité, la maîtresse n'hésite pas à recourir à une réflexion métalinguistique classique.

Voici le texte de Clément.

Dans la forêt je m'amusais. Tout à coup le garçon a vu le masque, il était en bois. Quand des loups s'approchaient, le masque a fait un bruit terrifiant. Les loups étaient partis. Le masque m'avait dit : « Tu veux que je...

On retrouve un argument abondamment utilisé. On voit surtout le glissement d'une première à la troisième personne, comme si l'identification première au personnage permettait à l'élève d'entrer dans le travail d'écriture. Après la présentation par la maîtresse de la production de Léo, Clément retravaille l'ouverture de son texte : ***Si j'allais à la forêt m'amuser ? Oh, je vois quelque chose qui brille. Vite je dois aller voir ce que c'est. Tout à coup...*** Et il l'achève :

« Tu veux que je t'aide à retrouver ta maison ?

- ***Oui. »***

Clément s'est emparé du souci de différer la découverte du masque et en même temps d'enrôler le lecteur dans la perception et l'attention du personnage. La question initiale est particulièrement habile : quelques camarades ont d'abord cru que cette question était posée au

lecteur, ils n'avaient pas compris que le lecteur était convié directement à une délibération interne au personnage.

Pour la fin, Clément se pose un problème de ponctuation : le *oui* paraît trop court pour mériter d'être encadré par un jeu de guillemets... Il recherche donc des modèles de ponctuation différents. Ce faisant, il perçoit l'incohérence d'une première personne (*Le masque m'avait dit*). Il corrige. Mais sa réflexion rebondit sur la première phrase, le laisse perplexe et incertain, il demande de l'aide. La maîtresse lui propose alors de compter les personnages de son histoire. Il arrive à trois : le garçon, le masque et les loups. La maîtresse propose alors une consigne bien éprouvée dans les activités de lecture, de surligner de couleurs contrastées les désignateurs de chacun de ses personnages. Clément détecte alors l'incohérence de la première personne initiale. En voici la réécriture :

« Si j'allais à la forêt m'amuser ? », dit Clément. « Oh, je vois quelque chose qui brille. Vite je dois aller voir ce que c'est. » Tout à coup...

Le récit trouve ici une indépendance complète par rapport à une énonciation orale. N'était le choix de son propre prénom, qui note encore son attachement, la gestion des paroles a conduit Clément à bien distinguer sa propre production et celle d'un personnage auquel est confié le charme de l'aventure. Parce qu'il était en prise avec le souci d'orchestrer un jeu interprétable par son lecteur, le détour métalinguistique n'a rien asséché mais a opéré une maïeutique efficace.

CONCLUSION

L'expérience de cette classe de Cours Préparatoire montre que, quand on leur en offre la possibilité, les jeunes élèves – et pas seulement les meilleurs, Kévine et Clémence sont jugés par ailleurs fragiles – sont capables d'approcher une position auctoriale. L'élément décisif pour qu'ils passent d'une contemplation narcissique de leur trace à une position de relecteur semble résider dans le traitement que le maître lui réserve : liberté de développement, mise en évidence de l'effet produit, mise au jour des intentions méconnues, exploration des références possibles...

Cette expérience pose encore un problème fondamental à la didactique du français : convient-il d'ancrer les objets à enseigner dans un curriculum pensé *a priori*, conçu pour l'ensemble des élèves ou pour un élève moyen idéal, ou bien convient-il de les déterminer au coup par coup, en réponse aux besoins des élèves ? L'écriture littéraire, telle que nous la concevons, suppose au maître une capacité réactive qui laisse toute sa place au tâtonnement expérimental des élèves. Dans la logique d'un développement de la compétence à écrire, telle que l'autorise un dispositif d'écriture littéraire, il devient possible que la régulation des pratiques langagières soit d'abord éprouvée dans l'expérience d'une parole et de sa réception avant que d'être conceptualisée, érigée en règle puis enseignée comme une prescription à respecter.

Bibliographie

Tauveron C. (2002). Une didactique de l'écriture fondée sur la relation esthétique. *Enjeux*, 51/52.

Sève P. (2005). Évaluer les écrits littéraires des élèves. *Repères n°31* (soumis).

Sève P. et Tauveron C. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Paris : Hatier (sous presse).

¹ Entre dix autres, *Le Masque de brume*, de Claude Clément, Milan, *Le Seigneur de la danse*, de Véronique Tadjó, Nouvelles Éditions Ivoiriennes, *Vouvi / Boa*, Musée Dapper (documentaire sur les masques de deux tribus africaines), un catalogue d'exposition sur l'art des Incas...

² De fait, la maîtresse avait imaginé retrouver *in fine* dans les productions des élèves la diversité des valeurs attribuées au masque qu'ils avaient établie en lecture. C'était l'illusion d'un transfert simple entre lecture et écriture, c'était sous estimer les difficultés d'une écriture du récit. Sa consigne, a priori discutable, s'est trouvée validée par les obstacles qu'elle a révélés et permis de travailler.

³ On songe aux belles pages que Maurice Blanchot a consacré aux textes prophétiques, dans *Le Livre à venir*, Gallimard, 1959.

⁴ « Que voulez-vous, c'est la vie ! », dernière phrase de *Le Garçon qui criait au loup !*

⁵ Le documentaire du musée Dapper présentait successivement un masque Vouvi puis un masque Boa. Ce sont les masques Boa qui comportent de grandes oreilles. Robin confond ici les deux, il altère le nom de l'ethnie. La classe n'a pas relevé la confusion ni l'erreur.

⁶ Opus cité. L'ironie de la dernière phrase : « Que voulez-vous, c'est la vie ! » avait paru particulièrement désinvolte, puisque justement, elle était dite à propos d'un enfant qui venait d'être dévoré...