

Profusion et confusion dans l'écriture enfantine : une étape dans l'acquisition de l'écriture

Pierre Sève

Résumé

La présente contribution étudie deux textes produits par des enfants de 8 et 9 ans en dehors d'une commande scolaire. Ces écrits se caractérisent par leur importante longueur, leur relative efficacité et certaines défaillances qui en rendent malaisée la lecture. Cependant, ces écrits nous paraissent représentatifs de ceux que produisent à un certain moment de leur développement les élèves dont le devenir scolaire n'inspire pas d'inquiétude. Nous tirons donc de cette étude quelques caractéristiques de l'écriture enfantine et ouvrons quelques perspectives qui peuvent renouveler l'enseignement de l'écriture du récit.

Mots-clés

écriture enfantine, didactique, récit, énonciation, évaluation

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteur

Pierre Sève, Université Blaise-Pascal, ESPé de Clermont-Auvergne, ACTé (EA 4281), pierre.seve@univ-bpclermont.fr

Profusion et confusion dans l'écriture enfantine : une étape dans l'acquisition de l'écriture

Pierre Sève

« Le CE2, c'est le CP de l'écriture¹ »
Liliane Astier, enseignante

Après que les élèves maîtrisent à suffisance les compétences d'encodage et d'assurance dans le tracé graphique, après qu'ils se sont inscrits dans la communication différée qu'instaurent les écrits, pour peu que ces premières acquisitions aient été gratifiantes, ils perçoivent l'écriture comme un moyen à leur service. Et souvent, au service exclusif de leur expression, dans l'oubli de ce dont un lecteur a besoin pour comprendre leur texte... On rencontre ainsi des enfants qui développent un goût pour une écriture abondante, souvent indisciplinée, parfois échevelée, qui leur permet de poursuivre leurs fantasmes et fantaisies. Il ne manque pas de maîtres qui reçoivent en cadeau de la part de leurs élèves de 8, 9 ou 10 ans d'étonnants romans et qui, émus, embarrassés, ne savent pas comment remercier d'une telle marque d'estime, ni que faire d'une pareille offrande. Certes, il ne s'agit que de quelques élèves ; mais de manière moins spectaculaire, vers le même âge, beaucoup sont susceptibles de s'affranchir d'une consigne scolaire et de se lancer dans la production de plusieurs pages d'où s'absente peu à peu le souci du lecteur, de la cohérence voire de l'orthographe, au profit de la quête toujours accélérée d'une satisfaction narcissique. Les maîtres avouent volontiers leur découragement devant ces écrits profus et confus, si longs, si pleins d'erreurs de langue, si souvent difficiles à comprendre...

Pourtant, ces écrits sont riches d'enseignements : ils manifestent des défaillances mais ils montrent aussi des compétences méconnues ; ils témoignent des commencements heureux de l'aventure ; on y peut sans doute lire ce qui est susceptible de retenir l'intérêt des élèves, comment et selon quelle représentation ils construisent l'objet linguistique qu'on appelle « texte », quels sont les traits qui caractérisent l'écriture enfantine « spontanée », quand elle n'est pas formatée par la demande scolaire ni fragilisée par trop d'insécurité.

À notre connaissance, peu de travaux se sont intéressés à l'écriture enfantine quand elle n'est pas proprement scolaire. Ceux de Marie-Claude Penloup et de Fabienne Calame-Gippet (2003) ont porté sur les rituels d'écriture, les processus rédactionnels et les formes d'écart à la norme scolaire dans les écritures privées. Elles entrent volontiers par l'analyse de la relation à l'école ; l'étude de la logique des effets réellement donnés à lire se situe comme à leur périphérie. Le regard affranchi de la référence à l'école, attaché à seulement décrire les dynamiques internes à l'écriture enfantine nous semble avoir été développé davantage dans l'ouvrage coordonné par Claudine Fabre-Cols *Apprendre à lire des textes d'enfants* (2000), et en particulier dans la contribution de F. Quet et dans celle de J.-M. Colletta et M.-O. Répellin. Ce même regard fait de bienveillance et de disponibilité avait déjà été développé en 1990 par Joëlle Gardes-Tamine et Clairelise Bonnet dans *L'enfant et l'écrit : l'écrit : récits, poésies, correspondances, journaux intimes*.

Dans la présente contribution nous souhaitons développer un semblable regard et tenter de décrire les moyens de ces écrits particuliers, au statut intermédiaire, à mi-chemin entre la sphère privée et la sphère scolaire. Nous prendrons comme support deux textes, dont les auteurs ont consentis à ce que nous en fassions des objets d'étude : *Le Mur anglais* écrit par Augustin, un enfant de 9 ans et deux mois ; *La Crise d'Auvergne du monstre*, roman écrit par Béranger, âgé de 8 ans et demi. On trouvera ces deux écrits en annexe, dans une version toilettée (sur certains points ambigus, le toilettage a été négocié avec les auteurs)². Le second de ces textes a été produit par l'enfant durant l'été qui séparait son année de CE1 et son

¹CE2 : 3 année de scolarité obligatoire, enfants entre 8 et 9 ans. CP : 1^{ère} année d'école obligatoire, enfants entre 6 et 7 ans.

²Notre lecture ne prenant pas en compte d'indices orthographiques, nous n'avons pas cru nécessaire d'imposer à notre lecteur le surcroît d'effort qu'imposent des choix linguistiques inattendus. Nous avons donc rectifié l'orthographe, complété les mots inachevés et les négations, supprimé les barbarismes et rétabli les formes verbales de passé simple, ajouté quelques

année de CE2 ; il a été offert en cadeau à la maîtresse qui avait été la sienne au CE1. Le premier, lui, a été produit dans une classe de CE2, en réponse à la consigne suivante : « Écris une histoire dans laquelle il y aura un mur ». Cette consigne, peu ordinaire, était proposée à une classe qui avait étudié le motif du mur (que l'on franchit, que l'on construit ou que l'on contemple) dans une dizaine d'albums³ ; la maîtresse avait espéré recueillir grâce à elle des informations sur l'appropriation du motif par ses élèves. Aucun de ces deux textes n'a été l'occasion d'une quelconque activité scolaire, le roman parce que son auteur n'appartenait plus à la classe de la maîtresse qui l'avait reçu en don, l'autre texte parce que l'ensemble des productions recueillies ne permettait pas le travail que la maîtresse avait escompté : pour la plupart, les élèves s'étaient contentés d'imiter au plus près l'une des œuvres qui avaient été lues.

On conviendra aisément que, compte tenu de leur jeune âge, ces deux textes ont été produits par des élèves dont le devenir scolaire n'inspire guère d'inquiétude. Néanmoins, ni l'un ni l'autre ne sont d'une lecture fluide. S'ils recèlent quelques saillies séduisantes, ils ne manquent pas de passages obscurs...

Les traits de l'écriture enfantine

Le poids des scripts stéréotypés

Comme tout scripteur, les élèves écrivent leur récit à partir des souvenirs de fictions lues, vues, entendues. Leur maladresse tient seulement à ce que la nature stéréotypée de cette « matière première » n'est pas masquée mais qu'elle apparaît nettement.

Dans *Le Mur anglais*, on peut ainsi relever une atmosphère qui rappelle un Maurice Leblanc⁴. Le thème des diamants, l'émotion de la reine « bouleversée », le script de la fête qu'on donne pour appâter le voleur mais qui aboutit à un échec, tout cela ressemble aux intrigues désuètes où se meut habituellement Arsène Lupin. Par ailleurs hélicoptère, attaques « revolver en main », franchissement de portes et d'escaliers qui se démultiplient font les ingrédients d'un script de course-poursuite digne de séries télévisées américaines. En suivant un troisième filon, au sein d'un script d'enquête policière, on trouve le personnage du détective censément réfléchi, la découverte de la carte puis celle des empreintes fraîches et leur interprétation, le danger inconnu signifié par l'annonce d'un délai avant de lui porter secours.

Si ces éléments peuvent dérouter, c'est pour deux raisons. D'une part, les références explicitement convoquées sont parfois mal connues : il est pour le moins inattendu de voir un Hercule Poirot dégainer son revolver et courir derrière des bandits ou imaginer de creuser un tunnel, de faire sauter un mur ; il est étonnant que le décompte du temps ne soit pas meublé par les menues diversions qui, ordinairement, accompagnent son étirement, donnent corps à l'attente, exacerbent la menace. D'autre part, les scripts se juxtaposent et s'entrelacent sans continuité au lieu de se fondre en un tout cohérent. Or le lecteur, pour construire l'image globale du texte et pour faciliter sa compréhension, a l'habitude de convoquer ses propres souvenirs de lecture et ses propres stéréotypes. Confronté à cette sorte de kaléidoscope, il doit sans cesse réviser son cadre et se rendre à nouveau disponible à de nouveaux indices, il se sent ballotté d'un univers de référence à l'autre. De ce que la reine joue un rôle de chèvre et « triomphe » avec les « derniers diamants », le lecteur anticipe un jeu rusé de dissimulation et d'escamotage et non point un vol brutal suivi d'une fuite éperdue. De ce qu'une carte est décryptée et la véritable nature d'une muraille découverte, le lecteur s'apprête à suivre les déductions d'une enquête et non à suivre les hasards d'un cache-cache. En quelque sorte, les scripts paraissent contradictoires. Et cette sensation d'égarement est d'autant plus vivement ressentie

points et quelques majuscules, unifié et rectifié les marques de ponctuation énonciative (guillemets, tirets, sauts de lignes...). Nous n'avons modifié ni le choix des tiroirs verbaux, ni la syntaxe, ni la segmentation en paragraphe.

³ Il s'agit de la classe dont il est question dans l'ouvrage dirigé par C. Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Hatier, 2002. Il y rendu compte de son itinéraire intellectuel.

⁴ Maurice Leblanc (1864-1941) est l'auteur d'une quinzaine de romans qui hésitent entre romans policiers et romans d'aventures (entre autres *L'Aiguille creuse*, 1909, *Le Bouchon de cristal*, 1912...). Il a créé le personnage d'Arsène Lupin, brigand plein d'élégance qui ne s'en prend qu'à des puissants ou des riches, personnalité cultivée et astucieuse, modèle d'une irrévérence souriante et très attachante. Ce personnage a inspiré ceux de Rouletabille ou de Fantômas. Quoiqu'anciens, ces romans sont encore très lus en France, notamment par les enfants, et ils ont inspiré de nombreuses adaptations cinématographiques pour la télévision. Il est vraisemblable que notre jeune scripteur connaisse Arsène Lupin – comme il connaît Hercule Poirot – à travers ces adaptations : le script où une victime provoque celui qui l'a dépouillée de ses bijoux en exhibant ceux qui lui restent encore se retrouve dans plusieurs des intrigues de Maurice Lablanc.

que l'identification de chacun des scripts est rendue comme nécessaire par l'emploi d'expressions toutes faites qui les indexent fortement ; nous avons repris entre guillemets un certain nombre de ces « clichés ».

Le lecteur peut bien regretter que ces scripts ne soient pas fondus en une seule intrigue au sein d'un univers unifié, le scripteur semble avoir eu un véritable plaisir à les coucher dans son écrit. En effet, plus le texte s'allonge, plus il mincit : la voix du narrateur se fait plus sèche, les adjectifs se raréfient, les jeux de polyphonie disparaissent. Ainsi l'invention lexicale d'un verbe « déligoter » permet une remarquable économie, qui confine à la désinvolture. De même, certains scripts se concluent précipitamment, par une issue vite expédiée (« Cela se passa » ou « Il y arriva »...) comme s'il était urgent de laisser la place à un nouveau venu à l'esprit du scripteur. En revanche, certains développements continuent à donner corps complaisamment aux scènes prototypiques du script. Ainsi le tableau, digne du conte de *L'oise d'or* : « Des hommes couraient devant eux, tous les agents plus Hercule Poirot leur couraient derrière », ou celui qui nous montre des traces de pas comme des « empreintes toutes fraîches ».

Dans *La crise d'Auvergne du monstre*, nous retrouvons à peu près la même situation. La grande différence tient à ce que les univers de référence se succèdent, souvent par juxtaposition : après une rencontre digne des contes traditionnels, une scène de massacre urbain, un piège de bande dessinée, on est convié à une manière *road movie*. Parfois il y a des effets de concaténation : des scènes du récit réaliste d'une vie familiale assurent des connexions relativement lâches avant d'occuper l'essentiel du récit ; plus nettement, le motif du tabagisme assure le lien entre les premières scènes dans la forêt et celles de l'espace urbain : la formule « Il allait surtout dans les bureaux de tabac car il fumait » amène à réinterpréter rétrospectivement le passage « le monstre s'enfuit en laissant plein de fumée. Tuf, tuf, tuf, tuf ! », puis le motif se retrouve de loin en loin : « Le « monstre » s'échappa en laissant de la fumée. Tellement fort que TUF, TUF ... Ils toussèrent », « Il relança la fumée »... Mais dans ce texte aussi, le récit s'accélère et finit par courir après une série de scènes, évoquées davantage que mises sous les yeux du lecteur, puis seulement mentionnées avec un laconisme désinvolté, avant de s'achever en un chapitre réduit à un seul mot.

L'on peut se risquer à résumer ainsi l'un des principes de l'écriture enfantine : elle procède par remplois de clichés et de scripts, lesquels ne sont pas convoqués au service d'une narration qui les excéderait mais exercent une sorte de fascination. Le récit enfantin court ainsi le risque d'égarer son lecteur dans un entrelacs d'univers mal commodément compatibles ou de le laisser dans l'accumulation d'épisodes que rien ne lie réellement entre eux. Il court aussi le risque de développer des digressions intempestives ou de s'assécher dans une économie de mots qui confine à la pénurie.

Des informations lacunaires

Les enfants ne semblent pas se faire une claire idée des besoins d'information d'un lecteur. Dans *Le Mur anglais*, la configuration des lieux, en particulier la disposition des murs n'est pas exposée avec la limpidité requise. À la fin du texte, on apprend qu'il y a trois murs, et l'on infère de l'ensemble que ces murs dissimulent des passages souterrains qui communiquent entre eux : c'est le monde des bandits qui se trouve relié à la surface du sol par ces trois bouches des enfers... On peut supposer que si la carte avait présenté trois croix, la compréhension d'ensemble eût été facilitée, le lecteur aurait construit d'emblée le cadre spatial de cette intrigue et aurait été mieux disposé à recueillir les informations à venir. Dans *La crise d'Auvergne du monstre*, ces défauts d'information gênent davantage. Ainsi une maladresse dans la manipulation du pronom rend obscure la phrase : « c'était pour eux » (chapitre 1). Il faut comprendre : le piège a été conçu pour venir en aide aux habitants de la ville, menacés par le monstre. Au chapitre 3, il est difficile de comprendre qu'est purement livresque la connaissance de Mathéo...

À plusieurs reprises, il semble que le scripteur prenne conscience après coup qu'il n'a pas transmis un élément nécessaire à la compréhension d'un passage et qu'il apporte l'information indispensable avec retard, précisément après les phrases obscures que cette information aurait permis d'interpréter. Ainsi l'escalade du mur est mentionnée après qu'il a été dit que l'homme avait « sauté dans un hélicoptère » ; les instructions aux policiers sont données après que le détective a déjà franchi l'entrée vers le monde des bandits. De façon encore plus probante, dans *La crise d'Auvergne du monstre*, au chapitre 2, le scripteur précise après coup comment le deuil du père a empêché les enfants de suivre les aventures de leur mère et cela lui permet d'estomper l'in vraisemblance qu'introduisait cette rupture de la cohésion familiale que rien n'annon-

çait. Autre exemple : les indications temporelles du chapitre 4 sont données dans le désordre, là encore sous la pression d'un souci de vraisemblance (du moins, telle qu'on se la figure à 8 ans).

Tout se passe comme si les enfants écrivaient au fur et à mesure que leur viennent à l'esprit les éléments de l'intrigue en construction. Il est courant de dire que les jeunes élèves planifient « pas à pas » ; la présence de ces sortes de repentir laisse plutôt penser qu'il s'agit là d'un défaut de contrôle : l'instance de révision interagit avec l'instance de planification, mais l'interaction n'est pas assez consciente pour conduire à une séquence des informations davantage praticable. C'est bien l'écriture qui prend le pas sur la (re)lecture, le plaisir de l'expression qui l'emporte sur le soin de l'intelligibilité, le goût de soi-même qui prévaut sur l'intérêt pour une communication réussie.

Difficultés à segmenter le texte

De ce point de vue, les deux productions sur lesquelles nous appuyons notre propos sont relativement réussies ; les productions de ce genre présentent souvent des jeux sur l'ordre chronologique (analepses ou prolepses) ou des entremêlements de parcours bien plus décourageants.

Dans *Le Mur anglais*, les déplacements du personnage permettent d'identifier quatre moments : une sorte d'introduction, jusqu'à la décision de « se rendre sur le lieu » ; un premier échec, qui se clôt sur le silence du bandit arrêté ; la fête et son échec et l'entreprise solitaire du héros, jusqu'à sa délivrance et sa déclaration ; la poursuite finale et la savoureuse conclusion. Cependant, il s'agit là d'une reconstruction très discutable, car la production ne fournit guère de ces indicateurs qui permettent de baliser le développement du texte (organisateur textuels, compléments circonstanciels en tête de phrase...) ou d'empaqueter l'information en paragraphes (coordination, substituts génériques conglomérants, prédicats résomptifs...) (Schneuwly, 1988). L'indicateur le plus clair d'un point d'articulation serait la reprise quasi à l'identique d'une formule, qui permet de clore un segment et d'ouvrir le suivant : « Je vais me rendre sur le lieu / En se rendant sur le lieu... » Et de fait, la tentative de segmentation que risque l'élève lui-même est inattendue, puisqu'elle sépare l'interrogatoire du bandit arrêté, de son refus de répondre et de collaborer. Il est difficile d'imaginer quelle intention a été à l'origine de ce choix : instiller un élément de suspense ? constituer à peu de frais en scène cet épisode de mutisme actif ? lier étroitement en un même développement le nouveau problème engendré par ce mutisme et le plan d'action imaginé par Poirot ?

Dans *La crise d'Auvergne du monstre*, la difficulté est plus simple à traiter, car le découpage en chapitres et le titrage de ceux-ci pose une forme contraignante qui a sans doute mobilisé l'attention du scripteur. Mais dans le détail, au chapitre 4 par exemple, la difficulté est bien attestée : le saut de ligne sépare les indications horaires, mais propose l'association de la mention d'une heure de coucher avec la reprise du devenir du monstre ; il introduit une incohérence.

La ponctuation de texte, telle que peuvent l'assurer la mise en page et l'usage des marqueurs linguistiques d'ouverture / clôture de paragraphe ou d'empaquetage de l'information, constitue la manière la plus simple de guider son lecteur. Mais plus encore que la sélection d'une information suffisamment complète, elle suppose que le scripteur adopte le point de vue d'un lecteur. Car le récit peut à la rigueur se contenter d'une succession d'éléments (la séquence valant alors causalité) et les catégories qui l'organisent ordinairement – la logique du personnage, le programme narratif du narrateur... – peuvent rester implicites⁵. Cependant, la difficulté des élèves à segmenter leurs récits suggère bien, précisément, qu'ils peinent à calculer ces éléments organisateurs. Pris dans le flux de leur inventivité, ils ne saisissent pas comment s'enchaînent leurs associations d'idées ni ce qui les provoquent.

La polyphonie

À propos des productions enfantines, il est rarement fait mention des compétences à concorder des jeux de polyphonie. Nos deux textes montrent pourtant des manifestations remarquables, et de semblables réussites ne sont pas rares dans la plupart des productions de ce type que nous avons pu lire.

Dans *Le Mur anglais*, le scripteur use efficacement des paroles rapportées, en faisant l'économie des mentions des locuteurs chaque fois que ces mentions sont inutiles. Cette habileté fait un vrai contraste avec maintes productions scolaires élaborées en réponse à l'injonction traditionnelle d'« ajouter des dialogues »

⁵Certaines œuvres du "Nouveau Roman" nous l'ont appris, comme *La Jalousie* de Michel Butor par exemple.

où les élèves importent servilement les protocoles conversationnels de la vie quotidienne au risque de ruiner une cohérence d'ensemble.

Mais il y a mieux : ici, le scripteur parvient à construire l'intériorité de son personnage en usant d'une sorte de style indirect libre. Ainsi le premier plan d'action de Poirot est exposé par ce passage : « c'était qu'avec les derniers diamants, d'organiser une grande fête. La reine triompherait avec les derniers diamants » et l'évaluation de la mise en œuvre de sa « deuxième idée » est semblablement conduite dans des formules qu'il faut rapporter au personnage : « c'était d'enlever le mur... mais non impossible : il était fixé... alors de faire un tunnel... mais impossible ! » Ce qu'il y a de remarquable dans ce deuxième exemple, c'est que l'évaluation ainsi exprimée dispense le narrateur d'exposer les diverses tentatives et leur vanité : le lecteur est identifié au point de vue du personnage et, comme pour le personnage il n'est pas nécessaire d'expliquer une situation dont il est le témoin, le lecteur n'est pas davantage censé avoir besoin qu'on lui mette sous les yeux la matérialité des opérations qui échouent⁶.

Le passage le plus admirable est assurément l'étonnante remarque : « Tiens, le voilà qui arrive. » L'instance d'énonciation à laquelle il conviendrait de la rattacher est incertaine : ce peut être un des personnages (mais lequel ? Aucun n'a été présenté à ce moment du récit), ce peut être aussi le narrateur, qui alors serait le témoin de son histoire et s'étonnerait d'un hasard aussi heureux... L'effet produit est assurément un clin d'œil, grâce auquel l'auteur noue une connivence avec son lecteur par-dessus la relation entre narrateur et narrataire. Il y a du Diderot dans cette remarque-là.

Dans *La crise d'Auvergne du monstre*, l'on constate des tentatives pour restituer la pensée des personnages. Ainsi, l'exposé du plan destiné à tendre un piège : l'interruption de la série des futurs par des présents de narration indique un flottement entre un propos qui épouse la pensée des personnages au moment où ils disposent les instruments de leur stratagème et le point de vue surplombant d'un narrateur situé à l'intérieur même de l'intrigue, mais même si (ou parce que) l'ensemble n'est pas totalement conforme aux formulations correctes, l'effet est puissant. Ailleurs, au chapitre 3, on constate un usage très canonique du futur dans le passé : « Le monstre ne le saurait pas ». On notera aussi l'effet de polyphonie qui se noue autour de l'interjection « Ah, ah, ah ! » du chapitre 3. Elle peut s'interpréter comme le cri du monstre attaquant la voiture, ou comme le cri de ses occupants surpris et épouvantés par cet assaut (ce que suggère la mention ultérieure de cette même interjection).

Dans cette production, comme dans *Le Mur anglais*, on trouve des commentaires métanarratifs qui soulignent l'arbitraire des choix d'auteur. Dans le chapitre 4, l'appellation inattendue de « famille unique » est attribuée à un « on » dont on ne sait qui il est (le narrateur, ou l'ensemble des personnages, ou seulement les américains ?). Et déjà dans le premier chapitre, l'interrogation sur l'identité de la cueilleuse de champignons peut s'adresser aussi bien au lecteur qu'au scripteur en train d'élaborer son récit, mais elle produit un effet de connivence et donne un ton : celui d'une liberté amusée...

Bucheton et Chabanne (2002-2003) mettent en tête de leurs points d'observation de l'écriture enfantine la capacité à élaborer une instance narrative. Selon eux, cette capacité est à l'origine d'une flexibilité dans le rapport à la langue et dans les « postures ». L'élève qui a la compétence de créer la voix d'un narrateur distincte de la sienne propre peut prendre de la distance aussi bien par rapport à une parole spontanée que par rapport à une identification à ses personnages. Cela ouvre un espace de réflexion où l'écriture du récit apparaît vraiment comme une tâche réelle et non comme l'extension de soi-même ou l'émanation des personnages. Nos deux textes permettent, sinon de confirmer cette hypothèse, du moins de constater la concomitance d'un déploiement de l'écriture avec la présence de cette habileté.

⁶ Les différentes options évoquées ici avec tellement d'économie sont issues des récits lus dans la classe. Dans *Tillie et le Mur* (Leo Lionni, l'école de loisirs), le héros tente de contourner un mur infranchissable avant de creuser un tunnel ; dans *Le Mur* (Angel Esteban, Syros), le personnage tente lui aussi de contourner avant de faire pousser un arbre qui lui servira d'échelle ; dans le conte des *Trois Petits Cochons*, le loup démolit les murs... On peut penser que notre scripteur se met en règle avec ce qu'il perçoit des contraintes engendrées par la consigne : il introduit vaillamment des allusions au corpus de référence dans la classe, alors même qu'avec ses murs "paravents", il développe une utilisation pour ainsi dire en contre-emploi du motif.

L'humour

Dans les deux textes, la volonté humoristique est patente. Nous avons déjà commenté la remarque métanarrative qui ouvre *Le Mur anglais* : « Tiens, le voilà qui arrive ». Nous ajouterons la reprise de l'expression « idée vertigineuse ». Si dans la première occurrence on peut estimer « vertigineuse » l'inspiration soudaine qui pousse Poirot à organiser la fête qui doit provoquer les bandits, il est difficile de considérer que serait « vertigineuse » l'idée d'imiter quelqu'un qui a franchi un seuil... Il semble donc que le scripteur, satisfait de son expression, s'amuse à mettre sur le même plan deux plans d'action dont le degré d'élaboration n'est pas du tout comparable. À moins que l'expression ait, elle aussi, une coloration métanarrative et que l'idée vertigineuse soit moins celle du personnage qui conçoit un plan que celle de l'auteur qui trouve une solution pour poursuivre son récit, qui s'en réjouit et fait connaître sa joie. Enfin – mais est-ce volontaire ? à quelle réécriture, à quel spectacle télévisuel l'auteur a-t-il emprunté le nom de son personnage ? – il est piquant de rencontrer ici un Hercule Poirot qui s'agite et se démène, un Hercule Poirot qui peut-être aurait été tenté de prélever sa part du butin avant de le restituer à la reine, un Hercule Poirot aussi éloigné du personnage construit par Agatha Christie, tout pétri de pondération et de probité...

Dans *La crise d'Auvergne du monstre*, au-delà de la légèreté de ton donnée par l'usage d'un lexique familier et le recours aux onomatopées, l'humour est construit dans le burlesque de certaines scènes : le motif du tabagisme qui donne lieu à plusieurs moments d'asphyxie, le comportement improbable du monstre assoupi sur le pare-brise, la dévotion aux enfants du choix d'un métier pour leur mère, l'interminable suite de signes d'agonie d'un monstre increvable qui s'entremêlent au chapitre 8 de ronronnements bucoliques. L'humour est aussi sensible dans l'alternance entre une adhésion du narrateur à sa fiction – quand par exemple il fait précéder d'un cri la mention du monstre sautant sur la voiture, ou quand il assume d'un « Oh hisse ! » l'effort de ses personnages –, et une distance ironique dans ses commentaires axiologiques – quand il juge « géniale » l'idée de déménagement, quand il porte une appréciation sur la punition infligé au fils de la famille (« Ça c'était une punition car on savait que là-bas c'était du suicide » au chapitre 1), et bien sûr quand il use de formules métanarratives (par exemple, au chapitre 1 : « Qui ? La petite fille, âgée de 9 ans »)...

Bilan

À propos de ces deux spécimens, il nous semble qu'on peut caractériser ce type d'écriture enfantine par un certain nombre de traits.

Premièrement, c'est une écriture joyeuse. Les traits d'humour, la complaisance dans les « arrêts sur image », certaines remarques à valeur métanarrative qui peuvent signifier le plaisir de l'inventivité, le rythme même de l'enchaînement des épisodes qui va *accelerando*, tout cela dessine un processus d'écriture où le scripteur semble découvrir le pouvoir qu'il a de s'embarquer dans sa fantaisie. Deuxièmement, c'est une écriture davantage centrée sur la production elle-même que sur la lecture à venir. De fait, le lecteur n'est guère pris en compte, ou du moins l'ensemble n'est pas organisé de sorte d'en assurer une lisibilité générale. Nous avons montré comment certaines informations font défaut, comment l'entrelacement ou la concaténation d'univers différents ne sont ni motivés ni amorcés par des éléments prédictifs qui aideraient aux opérations de cadrage. Troisièmement, les éléments donnés à lire restent comme indépendants les uns des autres, ils ne sont pas subordonnés à un projet d'ensemble qui ne servirait qu'un seul but pragmatique, ou au moins un ensemble de buts clairement hiérarchisés. Le tissu textuel menace régulièrement de se défaire parce que le lecteur n'est pas construit, n'est pas assigné à une position d'où tout acquerrait sa légitimité. Ainsi, les différentes expressions, les différents stéréotypes qui font la matière première de l'écriture portent toujours les traces de leur introduction, ils fonctionnent comme les emplois en architecture, et non comme des emprunts (Sève, 2005) et le lecteur est détourné d'une perspective d'ensemble par l'attention qu'il ne peut pas éviter de porter à ces points de suture. De la même manière qu'un encadrement de fenêtre du moyen-âge attire l'œil quand il est remployé dans une façade banale du siècle passé, et contrairement aux motifs empruntés du style corinthien qui se font oublier dans une église baroque, les morceaux utilisés par les élèves nécessitent de la part du lecteur un traitement spécifique où il s'agit de suspendre l'exigence d'unité, de lisser l'incongruité et de reconstituer une pertinence pour l'enchaînement improbable.

Au total, les trois instances du processus rédactionnel – planification, mise en mots, révision – se trouvent bien activées, et l'on ne saurait réduire la production à une démarche réellement « pas à pas », les reprises,

les repentirs et le jeu sur les plans énonciatifs l'interdisent. Mais il semble bien que l'horizon de l'écriture n'est pas l'ensemble du texte, l'ensemble de l'objet qui sera donné à lire, mais qu'il se restreint au souci d'une cohésion et d'une cohérence à une échelle plus réduite, celle de la scène ou de l'épisode. Tout se passe comme si le lecteur que convoquent les opérations de relecture (et plus généralement, de révision) n'était pas un « lecteur modèle », abstrait, hypothétique, mais le lecteur empirique dont le scripteur tient le rôle ; ces élèves ne paraissent pas assumer le dédoublement entre le « moi qui écris » et « le moi qui lis » dont parle Rimbaud (« Je est un autre », *Lettre du voyant*) ou Claude Roy (« J'écris pour lire ce que je ne savais pas que j'allais écrire », *Temps variables avec éclaircies*). Pour le dire autrement, nos jeunes scripteurs semblent davantage poursuivre la satisfaction de leurs propres exigences de lecteur que la satisfaction d'un lecteur qui ne serait pas eux-mêmes. C'est pour eux qu'ils écrivent, c'est pour éprouver leur capacité à écrire, c'est pour jouir de leur propre fantaisie et du pouvoir démiurgique de créateurs de mondes possibles.

Quelles conséquences pour l'enseignement de l'écriture ?

Cet état des lieux, établi pour ces deux enfants, montre au moins qu'une écriture de ce type est accessible. Comme beaucoup des travaux sur les écrits non scolaires (Gardes Tamine et Bonnet, 1990 ; Penloup, 1999...), il montre aussi que de jeunes élèves ont des compétences remarquables et méconnues ainsi que la capacité de les mobiliser quand l'occasion y pousse, alors même qu'elles n'apparaissent pas dans leurs productions strictement scolaires dominées par le souci de « se mettre en règle » avec les attentes institutionnelles. Bien sûr, l'entreprise est hasardeuse de reconsidérer l'enseignement de l'écriture sur une base aussi étroite, mais les deux spécimens que nous avons étudiés nous paraissent emblématiques de beaucoup d'autres, quand les élèves « oublient la consigne » et « ouvrent le robinet », - pour reprendre quelques formules par quoi les maîtres désignent parfois ces productions logorrhéiques. Cependant, ce qui suit est à lire plutôt comme autant d'hypothèses que comme une suite d'affirmations assurées.

Une perspective développementale

Les écritures de ce type déterminent un seuil et permettent d'opposer par extrapolation un « avant » et un « après ». « Avant », le processus d'engendrement du texte s'établit en réaction aux sollicitations de la consigne, souvent de manière limitée en adoptant une stratégie rédactionnelle (Masseron, 2005) réellement dominante, voire unique. La tâche est conçue comme située à l'intérieur même de l'espace scriptural ouvert par la consigne et non comme engageant un contrat communicationnel entre un auteur et un lecteur : l'élève pense qu'il doit écrire comme la consigne (s'il s'agit d'un texte amorce) ou comme les textes auxquels la consigne fait explicitement ou implicitement référence, il imite ou répond sans prendre en compte le fait qu'il sera lu et que son texte produira des effets. Et la réalisation de cette écriture, dont la production, loin de viser un lecteur, est à elle-même son propre but, mobilise toutes les ressources de l'élève et ne lui laisse guère de disponibilité : à la poursuite de ce qui pourra amorcer puis continuer son texte, ou du mot approprié, ou d'une forme orthographique acceptable, il n'élabore guère de projet global qui motiverait l'enchaînement des éléments, il n'envisage pas de finalité pour lui-même ou pour son lecteur qui justifierait son travail. Les choix s'opèrent sans distance épilinguistique, sans calcul stratégique ni tactique (Delamotte et al., 2000) ; la planification est, pour le coup, réellement « pas à pas ».

« Après », les élèves sont forts d'une expérience gratifiante, qui constitue un socle pour des avancées ultérieures. En particulier, la compétence à jouer sur les plans énonciatifs peut déboucher sur la prise en compte des jeux possibles entre narrateur et narrataire (effets de surprise ; de suspense ; de connivence... pour prendre quelques exemples bien attestés, tels que les éléments métanarratifs que nous avons commentés), ou entre auteur et lecteur (par exemple : déterminer son lectorat ; se spécialiser dans un rôle de bouffon, ou de Cassandre, ou de féministe...). La planification envisagera alors un projet d'ensemble capable d'unifier, de fondre, de lisser toutes les sollicitations de l'imaginaire et la révision consentira aux sacrifices utiles. À la lumière des interactions ainsi nouées, afin d'en améliorer l'efficacité, on peut aussi imaginer que les élèves enrichissent leur répertoire de références opératoires et acquièrent de nouvelles habiletés tactiques. Certains apports d'une recherche en cours (Sève, 2015 a, 2015 b) paraissent le confirmer. Des enseignements formels tels qu'on les pratique ordinairement sur la cohésion linguistique, sur la ponctuation du texte, sur la modélisation du lecteur visé, sur les caractéristiques de tel ou tel genre ont alors

toute leur place. Et les élèves peuvent alors adhérer pleinement aux « projets d'écriture » tels que les conçoit la pratique d'enseignement issue de la réflexion du groupe EVA (1991)⁷, pratique largement dominante.

Que veut dire "écrire" quand on prétend "apprendre à écrire" ?

Si l'on prend au sérieux l'image du développement que nous esquissons ici, notre description peut jouer un rôle d'étalon. Les productions des élèves peuvent attester tout ou partie des traits que nous dégagions dans les deux productions étudiées, elles peuvent se situer « avant » ou « après ». Dans l'aval de ce moment où les élèves « ouvrent le robinet » et se lance dans l'écriture au long cours, les maîtres sont relativement bien outillés pour aider leurs élèves à progresser. C'est dans l'amont, quand les tentatives enfantines sont balbutiantes qu'il convient d'encourager les tâtonnements exploratoires et de ne pas trop précocement viser l'efficacité des productions. La perspective serait donc plutôt celle d'une manière d'initiation à l'écriture, à la pratique des gestes les plus humbles de l'activité rédactionnelle : la copie et le remploi, l'affirmation de sa voix... Il serait cependant erroné de vouloir tirer des défaillances que nous avons tenté de dégager des objets d'enseignement et entraîner séparément les élèves à la segmentation, à l'exhaustivité de l'information... L'entraînement à ces habiletés parcellaires n'a de sens qu'après que les élèves ont perçu l'activité rédactionnelle dans son entièreté, et potentiellement à leur profit, c'est-à-dire après qu'ils aient « ouvert le robinet ». L'écriture est une activité systémique, et – comme le montre Bucheton et Chabanne (2002-2003) à propos d'élèves plutôt fragiles, mais notre corpus confirme leur analyse – ce qui détermine une activité rédactionnelle efficace tient à la fois de la relation à la langue et de la relation à l'énonciation, c'est une affaire de « posture ». Il s'agit donc surtout d'amener les élèves à oser pratiquer cette écriture, faite d'abondance, de recherche de ses satisfactions propres, au risque de la profusion et de la confusion, mais au bénéfice d'une authentique gratification narcissique.

Plusieurs activités sont susceptibles d'y contribuer. L'une d'elles consiste à écrire des variations (à partir de deux versions d'un même conte, produire une troisième version, voir Sève, 2015 a), qui peut évoluer vers l'écriture de détournement ou de parodie ; elle apprend aux élèves à entremêler copie, remploi centonique⁸, remodelage d'un matériau donné ; elle les conduit à s'autoriser à piocher dans le « compost » de toutes leurs lectures et de tous les textes qu'ils ont déjà écrits pour construire leur fiction. D'autres consignes, pour peu qu'elles s'appliquent à des textes amorces qui imposent le moins de contraintes possibles, initient à l'autorité du texte déjà écrit (insérer une lettre supplémentaire à un roman épistolaire, insérer une description sans que le lieu d'insertion soit imposé). D'autres les conduisent à reconnaître après coup les choix qu'ils ont eu à faire, tant dans la conduite de l'intrigue que dans la narration (écrire une suite et une fin pour une histoire ouverte, voir Sève 2015 b).

L'image de l'écriture qu'esquissent ces activités diffère sensiblement de l'image que dessinent les pratiques les plus ordinaires. En effet, les activités pilotées par la construction puis l'utilisation de listes de critères suggèrent qu'écrire serait comme la confection voire la reconstitution d'un texte préexistant (au moins dans l'esprit et dans les attentes du maître). Si l'on pose que l'écriture est une modalité langagière à part entière – c'est-à-dire clairement distincte des modalités orales –, on admettra que dans une phase d'apprentissage les enfants tâtonnent, se lancent, prennent des risques ou se protègent, se dérobent ou s'exposent, comme ils ont déjà fait quand ils apprenaient à parler. Il paraît donc utile, dans cette période d'« avant », d'encourager les élèves à imiter ou à calculer leur éloignement des modèles (consignes de variation), à risquer d'achever, compliquer ou détourner un projet narratif (consignes de suite et fin), et à éprouver la résistance d'un tissu linguistique (consignes d'insertion). Écrire se situe alors dans un bricolage, nourri de bouts de ficelle, d'imitation, de remploi, de trouvailles heureuses, de manœuvres tactiques ; écrire

⁷ On se souvient que ce groupe de didacticiens, réunis dans une équipe de recherche de l'INRP sous la direction d'Hélène Romian, a élaboré un modèle pour l'enseignement de l'écriture qui s'adosse aux apports de la psychologie cognitive. Selon ce modèle, il convient d'étudier des textes de référence en amont du travail d'écriture, de sorte d'en abstraire des critères de fonctionnement. Ces critères, lors des opérations de révision, assurent la fonction de critères d'évaluation ; ils sont alors hiérarchisés selon qu'ils concernent l'ensemble du texte, les relations interphrastiques ou seulement les phrases, et selon qu'ils concernent les dimensions pragmatique, sémantique ou morphosyntaxique.

⁸ On se souvient que le centon est un genre de l'antiquité tardive. Il s'agissait alors, à partir de citations d'œuvres célèbres et connues de tous (Homère, les tragiques grecs, Virgile, Horace...), de construire un montage qui racontât une toute autre histoire, la passion du Christ pour les centons sérieux (Eudoxie, Grégoire de Nazianze), ou burlesquement une nuit de noces (Ausone). Certains auteurs de l'OuLiPo ont remis ce genre au goût du jour.

se conçoit comme un artisanat et s'opère avec les moyens du bord avant, peut-être, ultérieurement, de se penser avec la conscience savante et réfléchie d'un ingénieur.

La question de la valeur

Cependant, l'école ne se contente pas d'accompagner un développement, elle essaie de le provoquer, de le conduire, de l'assurer, de l'accélérer... On sait trop bien que sans interventions volontaires un développement, quel qu'il soit, risque de ne pas concerner tous les élèves mais seulement ceux qui ont le moins besoin de l'école... Mais s'il convient de développer un projet d'enseignement, il est indispensable de le piloter, c'est-à-dire d'identifier ce qui vaut et ce que ça vaut, bref, d'évaluer. Dans un domaine aussi complexe que l'écriture, nous croyons nécessaire de distinguer très clairement plusieurs modes d'évaluation.

Le premier mode est le confort de lecture pour un adulte lettré : le maître lit la production avec plus ou moins de facilité, il en conçoit une plus ou moins grande estime pour le texte qu'il a sous les yeux. Cela paraît évident, et les maîtres se garantissent des effets de cette lecture « naturelle » en adoptant une position professionnelle. Et pourtant... Il est toujours troublant de constater que des maîtres chevronnés ne portent pas du tout la même attention sur la copie rendue par un enfant et sur le même texte dès qu'il est toiletté et imprimé grâce à un traitement de texte. Il faut être conscient de cette évaluation première afin de pouvoir s'en déprendre. Le toilettage et le passage à l'ordinateur font de solides garde-fous.

Au-delà de cette appréciation liée à la lisibilité attendue d'un expert, la valeur d'un écrit peut s'estimer en fonction du statut d'apprenant de son auteur. La perspective peut alors être la situation immédiate de production, ou bien s'élargir à considérer l'ensemble du curriculum. Le plus souvent, du moins selon ce que nous connaissons des pratiques ordinaires, les maîtres portent leur attention à la situation de production. Ils regardent si le texte produit est réussi, s'il atteint le but qui lui avait été assigné en termes de lisibilité et d'efficacité pragmatique. Il s'agit donc d'une évaluation du produit plutôt que de la production. Et pour ne pas ignorer l'activité des élèves, ils observent comment ont été utilisées les aides à l'écriture qui ont été fournies : textes de références, critères, liste de vocabulaire... Dans cette manière de faire, et même si une évaluation de ce type est dévolue aux camarades, un point reste aveugle : la pratique effective d'écriture telle que l'élève l'a mise en œuvre. En quelque sorte, les maîtres confrontent non pas ce que l'élève a fait avec ce qu'il aurait pu faire, mais ils comparent ce qu'il a fait avec ce qu'il aurait dû faire, avec une « bonne pratique ».

Certes, l'exhibition et l'explicitation des « bonnes pratiques » est un mode efficace de transmission, mais il y faut une condition : il faut que les élèves auxquels on montre comment faire disposent déjà d'une relative compétence, car toute conformation suppose qu'il y ait déjà là une activité suffisamment constituée et contrôlée pour que son sujet puisse opérer un remodelage volontaire. Aussi, dans les salles de motricité de Maternelle, dans les ateliers de théâtre, les phases de tâtonnements, de tentatives exploratoires, d'improvisations diverses sont primordiales avant qu'une mutualisation et qu'une appréciation permette de sélectionner des façons de faire meilleures, d'en identifier les caractéristiques saillantes et de dégager, quasi organiquement, de fusionner en stratégie cohérente des bribes qui avaient d'abord été des réponses tactiques aux hasards des risques consentis. C'est à ce moment-là que l'exhibition d'une « bonne pratique » et que le recours à l'imitation (ou à des déviances conscientes) peuvent aider à stabiliser des procédures et se montrer féconds. Voilà pourquoi, selon nous, les choix pédagogiques dominants, issus de la réflexion didactique sur l'écriture des années 1990 et des travaux du groupe EVA en particulier, sont efficaces après que les élèves sont parvenus à l'écriture profuse et confuse que nous avons tenté de décrire. En revanche, avant cela, plutôt que d'expliciter les contraintes sur le texte à produire au point de transformer parfois la tâche d'écriture en une tâche de copie (quand il s'agit de recopier une phrase « à trou » élaborée pour faciliter l'insertion d'un épisode dans un récit répétitif) ou en une tâche d'encodage (quand le texte a été élaboré collectivement à l'oral), il paraît plus opportun d'engager à des explorations plus ou moins débridées.

Dans les salles de motricité de Maternelle, les activités exploratoires débouchent sur un répertoire de solutions tactiques réutilisables à condition que celles-ci aient été vécues comme valides et qu'elles aient été objectivées. Il en va de même en écriture. Dans cette période de l'« avant », qui précède le moment où les jeunes scripteurs renoncent aux procédures minimales et se lancent dans une écriture abondante, il convient aussi que les essais soient regardés, explicités, évalués. De même qu'en salle de motricité les enfants sont conviés à observer que telle ou telle manière de lancer permet d'atteindre plus sûrement la cible, de

même les écrits produits peuvent être soumis à l'appréciation des pairs afin qu'ils témoignent de leur lecture et que, sur cette base, il soit possible d'isoler les réussites et les procédures pertinentes. Mais il y a plus, dont notre comparaison avec la salle de motricité ne peut rendre compte. Car l'enjeu de l'écriture est de nouer un mode spécifique de communication : c'est à bon droit que dans ces échanges entre pairs la communication essayée est ainsi testée. Comme dans l'atelier de théâtre certains participants peuvent tenir le rôle de spectateurs et témoigner de l'effet produit par telle ou telle gestuelle, les camarades – et bien qu'ils soient dans la connivence de la tâche – peuvent se prêter à jouer le rôle de lecteurs et témoigner de leur interprétation (Sève, 2005). Dans les classes dont nous suivons le travail, les maîtres organisent le retour sur les productions par de simples activités de classements : la mise au jour des options effectivement attestés dessine les zones où s'imposaient des choix, et elle laisse aux élèves le soin d'identifier des degrés de pertinence peut-être inégaux voire de détecter des incohérences.

Outre ce bénéfice déjà considérable de permettre de capitaliser les procédures scripturales les plus heureuses, la circulation des écrits entre pairs produit deux autres effets d'importance : elle permet à tous de fonder une communauté de lecteurs et scripteurs, et elle permet à chacun d'élaborer une figure d'auteur. Les phénomènes d'emprunts entre élèves, les explicitations croisées qui les accompagnent, les regards croisés sur des textes problématiques ou les controverses sur les techniques à mobiliser font mieux qu'élaborer et mutualiser des secrets artisanaux ; ils font école, ils déterminent ce qui est recevable et ce qui l'est moins, ils font participer chaque élève aux "protocoles scripturaux" qu'on pourrait décrire comme Fish (2007) décrit à propos de la lecture les "protocoles interprétatifs", ils les convient à s'approprier les attentes qui prennent corps dans la lecture des pairs. Puis, insensiblement, sous la conduite des maîtres et au fil des commentaires produits au moment de dresser l'état des choix attestés dans les productions, ces « protocoles scripturaux » se disciplineront et évolueront en « protocoles scolaires ».

Au sein de cette communauté, il revient à chaque élève de prendre les risques sociaux et psycho-affectifs qu'il se sent capable d'assumer. Il pourra à son gré se conformer aux pratiques les plus attestées ou bien tenter de se différencier. L'on voit ainsi des élèves se faire une spécialité d'amuseurs ou, au contraire, de consolateurs compatissants... L'important est qu'ils éprouvent peu à peu que les lecteurs ont accès non pas à qui ils sont en réalité ou à qui ils se sentent être, mais seulement à l'image qu'un lecteur peut inférer du texte qu'il lit. C'est parce que les élèves vivent des situations où la figure d'auteur construite par les pairs ne coïncide pas totalement avec celle qu'ils auraient souhaité voir construite qu'ils peuvent apprécier la difficulté des processus de révision, qu'ils mesurent la distance entre le « moi qui écris » et le « moi qui me relis » et qu'ils peuvent désirer améliorer leurs moyens d'expression. Bien sûr, l'expérience dans laquelle les élèves se trouvent n'avoir pas provoqué l'effet escompté ou dans laquelle l'effet qu'a produit leur texte n'est pas l'effet qu'ils avaient visé peut aussi se vivre – en fait se vit souvent – quand c'est le maître qui annoté les productions. Cependant, étant donné l'écart évident des compétences, il est difficile qu'ils n'interprètent pas alors l'écart comme le signe de leur incompétence et qu'ils ne rabattent pas la situation sur le schéma de relation qui lie l'élève à son professeur sans y détecter une relation inaboutie ou maladroite entre un auteur et un lecteur...

Conclusion

La grande avancée dans la réflexion didactique sur l'écriture dans les années 1990 a été de penser l'écriture comme une situation de résolution de problèmes. Cette perspective a modifié profondément des représentations antérieures et a permis d'organiser un réel apprentissage. Cependant, il en va de l'écriture comme de la lecture : les problèmes sont à construire. En effet, on ne saurait confondre la pratique scripturale avec la réponse à un énoncé de problème, avec un exercice. Il revient donc au scripteur lui-même de prendre distance par rapport à ce qu'il « veut dire » pour identifier ce qui fait problème, c'est-à-dire de se faire lecteur de ce qu'il dit effectivement. C'est un long chemin. C'est un chemin qui ne peut se faire sans le soutien d'une gratification.

Bien sûr, celle-ci peut tenir dans la reconnaissance sociale d'être reconnu comme « bon élève », comme « en progrès », il est des élèves pour lesquels suffit une inscription heureuse dans l'institution scolaire. Ce sont, nous semble-t-il, les élèves qui ont le moins besoin de l'école pour réussir parce qu'ils en ont déjà comme incorporé les attentes. Pour beaucoup, la gratification essentielle se situe dans la reconnaissance par la communauté de la classe de la valeur de ce qu'ils ont pu mettre de personnel dans leur écrit. De même que

les très jeunes trouvent de l'intérêt à prendre la parole à partir du moment où ils constatent qu'ils sont écoutés et compris – parfois au-delà de ce qu'ils avaient conscience de dire –, de même c'est dans l'expérience d'être lu que trouve son origine la motivation vraiment puissante à prendre la plume. Voilà pourquoi nous paraît indispensable l'exercice d'une bienveillance active, qui accepte de prendre en bonne part les incongruités et n'hésite pas à y distinguer des points d'intérêt dont les auteurs n'avaient peut-être pas conscience.

Lorsque, un enfant s'empare à son propre profit du pouvoir d'être lecteur, il serait inopportun de traquer le contresens. Lorsqu'un enfant s'empare du pouvoir d'être lu, il n'est peut-être pas très opportun de lui signifier tout de suite ses défaillances : d'un écrit l'autre, avec l'aide des pairs, il les découvrira.

Bibliographie

- Bucheton, D. & Chabanne, J.-Ch. (2002/2003). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, 26/27, 123-148.
- Colletta, J.-M. & Répellin, M.-O. (2000). L'aventure de Victorine, ou comment raconter une histoire à partir de quelques images. In Cl. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp. 151-172). Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. & Penloup, M.-Cl. (2000). *Passage à l'écriture*. Paris : PUF.
- Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives*. Paris : Les prairies ordinaires.
- Garcia-Debanc, Cl. & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Pratiques*, 115, 37-50.
- Gardes-Tamine, J. & Bonnet, Cl. (1990). *L'enfant et l'écrit : récits, poésies, correspondances, journaux intimes*. Paris : A. Colin.
- Groupe EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : INRP : Hachette.
- Masseron, C. (2005). Indicateurs langagiers et stratégies scripturales. *Pratiques*, 125-126, 205-243.
- Penloup, M.-Cl. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.
- Penloup, M.-Cl. & Calame-Gippet, F. (2003). Normes et variations dans les écritures privées, à l'école et au lycée. *Le Français aujourd'hui*, 143, 57-67.
- Quet, F. (2000). Vouloir dire et savoir écrire dans les textes qui paraissent rompre le « contrat didactique ». In Cl. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp. 243-256). Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris ; Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Sève, P. (2005). Évaluer les écrits littéraires des élèves. *Repères*, 31, 29-53.
- Sève, P. (2015a, sous presse). *Figure de l'auteur en milieu scolaire ordinaire : explorations et mouvances : actes du colloque « Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissages »*. Grenoble : ELLUG.
- Sève, P. (2015b, sous presse). *Se connaître, se reconnaître auteur à l'orée de l'apprentissage : actes des journées d'étude consacrées à l'écriture*. Dijon : EUD.
- Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*. Paris : Hatier.

ANNEXE 1

Le Mur anglais

C'est l'histoire du plus grand vol d'Angleterre. Le vol des diamants de la reine d'Angleterre. Une grande enquête pour Hercule Poirot. « Tiens le voilà qui arrive ». Il commence à poser des questions : « Quand a été fait le vol ?

- Hier soir, ce matin la reine était bouleversée.

- Je vais me rendre sur le lieu. »

En se rendant sur le lieu Hercule Poirot découvrit trois gardes assommés qui gardaient la couronne. Il ouvrit le coffre, la couronne n'y était plus.

Il regarda un peu autour de lui et vit un manteau.

- Sûrement le manteau de l'assassin.

Il fouilla dans le manteau et découvrit une carte. Il la regarda longuement et découvrit que là où il y avait une croix, c'était un grand mur servant de décoration Il y alla tout de suite et vit un homme qui portait dans ses mains les diamants et la couronne : Hercule Poirot s'empessa de l'attaquer revolver en main. Il essaya de lui bondir dessus mais l'homme lança les diamants et la couronne sur le mur, un homme qui était sur le mur rattrapa le tout et disparut dans le mur. Hercule Poirot tira un coup de feu en l'air et toute la police entoura l'homme et le mur. Il se fit arrêter. On lui demanda si il y avait un passage secret dans le mur.

L'homme ne voulut pas répondre. Hercule Poirot eut une idée vertigineuse : c'était qu'avec les derniers diamants, d'organiser une grande fête. La reine triompherait avec les derniers diamants. Cela se passa mais un voleur s'était déguisé. Le voleur prit tous les diamants, courut et sauta dans un hélicoptère, grimpa au mur puis disparut. Hercule Poirot eut une deuxième idée : c'était d'enlever le mur... mais non impossible : il était fixé... alors de faire un tunnel... mais impossible ! Puis il eut une idée vertigineuse, c'était de faire comme les voleurs en passant au dessus. Il y arriva. Il dit aux agents que si il n'était pas revenu dans 1h 00 les agents devaient le rejoindre. 1h 00 après Hercule Poirot n'était pas là. Les agents y allèrent. Il y avait un escalier puis une porte, trois portes plus loin et un escalier, Hercule Poirot était ligoté, les agents le déli-gotèrent. Hercule Poirot dit : « Ils sont partis par là » en montrant un grand trou, « ils sont avec la couronne et les bijoux ». Ils essayèrent de rattraper les voleurs quand Hercule Poirot eut une idée, il dit : « Il existe trois murs de ce genre de décoration : un derrière le palais un deuxième devant le palais et le troisième ici ». Ils allèrent devant le palais, entrèrent dans le mur et retrouvèrent la couronne et des pas sur la terre. Ces empreintes étaient toutes fraîches. Il se dit : « Allons vite au mur derrière le palais, et nous les bloquons peut-être. » Ils y allèrent et découvrirent les bijoux. Des hommes couraient devant eux, tous les agents plus Hercule Poirot leur couraient derrière, et réussirent à les attraper. Dès que les voleurs furent en prison, Hercule Poirot rendit toute la couronne et tous les bijoux à la reine.

FIN

ANNEXE 2

La crise d'Auvergne du Monstre

Chapitre 1

La rencontre du monstre

Il était une fois une famille d'une mère, un père, un fils, une fille. Un jour, comme elle faisait d'habitude elle alla cueillir des champignons. Qui ? La petite fille, âgée de 9 ans. Soudain un monstre jaillit d'un buisson et se précipita sur la petite fille. La petite appela au secours. Son père entendit et il se précipita sur le monstre et le monstre s'enfuit en laissant plein de fumée. Tuf, tuf, tuf, tuf ! Ils toussèrent. Le monstre courut trop vite pour que la petite et le papa le rattrapent. Un jour le garçon se fit fâcher car il avait cassé une vitre. Il dut aller cueillir des champignons. Ça c'était une punition car on savait que là-bas c'était du suicide. Le garçon de 7 ans et demi vit le monstre qui se prépara à gagner. Le garçon hurla ! Il s'échappa en courant chez lui. Le monstre en profita pour jeter un œil à la ville.

La ville pour lui c'était un cimetière ! car il en faisait des sacrifices. Il allait surtout dans les bureaux de tabac car il fumait. Il y arrivait. À fumer sa croissance gagnait toujours à présent car il allait toujours à la ville fumer. Plein d'hommes et de femmes mouraient. Un <jour> la famille eut une idée de lui tendre un piège ; c'était pour eux. La mère dit à tout le monde : il va falloir une corde, du goûter, un seau. Le monstre était à la ville. Ils allèrent dehors installer leur piège. Ils mirent le seau en bas, ils l'attachèrent à la corde, ils mirent le goûter dans le seau. Quand le monstre arrivera, il mangera le goûter et il ira dans le seau et un de la famille qui est sur l'arbre tire la corde ! et le monstre est pris au piège, mais il tua le père d'un coup de patte et la famille cachée derrière un buisson hurla ! Un cri retentit dans toute la forêt ; tout le monde entendit. Le <monstre> s'échappa en laissant de la fumée. Tellement fort que TUF, TUF ... Ils toussèrent. La veuve se précipita sur le monstre et prit un couteau et PUUI elle l'égorgea presque.

2ème chapitre

La poursuite

Il laissa plus de fumée qu'avant il fumait. Il relança la fumée. La mère avait beau s'étouffer, mais là, elle tomba du dos du monstre et elle s'évanouit. Les deux enfants finirent par aller au secours de leur mère. Ils n'avaient pas <vu> leur mère s'échapper à la poursuite du monstre parce qu'ils pleuraient parce que leur père était mort.

3ème chapitre

La colère de la mère

La mère rentra à la maison avec ses enfants. Elle était très en colère contre le monstre depuis que son mari était mort.

Le monstre continuait à faire des sacrifices pour le plaisir. Un <jour> la famille a une idée géniale : déménager en Amérique du Nord. Le monstre le saurait pas, alors ils déménagèrent en Amérique. Sur la route... Ah, Ah, Ah, le monstre sauta sur leur pare-brise.

Un cri retentit Ah, Ah, Ah, sur toute l'autoroute car la fenêtre était ouverte !

Ils arrivèrent à aller en Amérique avec un monstre sur le pare-brise. En Amérique on recherchait ce monstre lu (Mathéo le garçon lui qui était bouquineur la mère lui félicita cette remarque : il avait ça dans le bouquin « Tout sur l'Amérique du nord et tout sur l'Amérique du Sud »). La mère était étonnée que son fils lise ces romans.

4ème chapitre

Le pare-brise

Le monstre s'était endormi sur le pare-brise de leur voiture. Il fallait mettre plus de 7 heures et demie pour aller en Amérique du Nord et ils étaient partis le matin.

Ouf ! Car sinon ils se coucheraient à au moins 1h et demie du matin. Ils donnèrent le monstre au laboratoire en le portant sur le dos difficilement, oh hisse ! Le laboratoire avait un vœu de l'avoir le monstre. Ils voulurent faire une fête, mais la famille unique - on l'a appelée comme ça - craignait que le monstre se réveille à la fête.

5ème chapitre Le monstre réveillé

Là, la fête commença, le monstre se réveilla et tua deux hommes qui le portaient. Les deux hommes croyaient que le monstre était mort. Tout le monde partit chez lui, la famille unique partit chez eux. Le monstre resta à l'endroit de la fête. Son corps bougeait et gargouillait.

Chapitre 6 L'Amérique du NORD

En Amérique du Nord, on travaille. En Amérique du Sud, on travaille. La mère veut se trouver un travail. Wahou ! disent les enfants.

7ème chapitre

Écrivaine, pharmacienne, docteur, dame de cantine, maîtresse, directrice, je ne sais pas...
Je sais, dit la petite fille : scientifique.

8ème chapitre

C'est magnifique, dit la mère. Elle gagna plein. Un jour elle vit le monstre et elle lui tira la langue. BBBRR, fit le monstre.

Elle regagna sa maison. Ses enfants étaient en train de bouquiner. Elle leur dit : je vais travailler, les enfants. Les enfants répondirent : oui 'man, OK.

Le monstre était dans la forêt tout seul en train de ronronner.

9ème chapitre

La mère n'était pas allée au travail, elle n'avait pas ses affaires, mais un couteau. Elle tua le monstre.

XXX

Plus de monstre.

10ème chapitre

Gagné !

FIN

Auteur

Pierre Sève a été professeur de lycée pendant une dizaine d'années, puis formateur à l'École Normale du Puy-de-Dôme et à l'IUFM d'Auvergne. Il a collaboré aux recherches sur l'enseignement de la littérature conduites à l'Institut National de Recherche Pédagogique entre 1996 et 2004. Il est actuellement maître de conférences à l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand, ESPE d'Auvergne.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2014 de forumlecture.ch

Fülle und Verwirrung im kindlichen Schreiben: eine Phase des Schrifterwerbs

Pierre Sève

Abstract

Der Artikel untersucht zwei von 8- und 9-jährigen Kindern ausserhalb des Unterrichts geschriebene Texte, die sich durch ihre Länge, die Effizienz ihrer Produktion und gewisse das Lesen erschwerende Mängel auszeichnen. Die beiden Texte stehen exemplarisch für schriftliche Produktionen, die Kinder mit problemlos verlaufenden Schulkarrieren in einer bestimmten Phase ihrer Entwicklung schreiben. Die AutorInnen schliessen von ihrer Untersuchung auf einige Besonderheiten des kindlichen Schreibens und skizzieren Perspektiven zur Weiterentwicklung des Unterrichts im Bereich des erzählenden Schreibens.

Schlüsselwörter

kindliches Schreiben, Didaktik, erzählen, formulieren, beurteilen