

QUAND J' LIS DES COPIES D'ELEVES,
CA M'DONNE DES IDEES D'EXERCICES ...

Isabelle DELCAMBRE

Centre de Formation des PEGC, LILLE.

1) OÙ L'ON DECOUVRE QU'UNE COPIE D'ELEVE, ÇA PEUT AVOIR LA
VIE LONGUE.

Par un beau matin bien enneigé de janvier 85, il arriva que des élèves (groupe Moyens-Faibles, ensemble X, niveau 6°, Collège Saint-P.) se virent proposer comme sujet de rédaction : "Ecrivez la suite de ce texte" :

LE CASSEUR DE PIERRES (conte japonais)

Il y a très, très longtemps, vivait au Japon un pauvre casseur de pierres du nom de Kogo. Son métier était bien fatigant, mais il n'était pourtant pas à plaindre : il était jeune et fort, et il mangeait tous les jours à sa faim.

Malheureusement Kogo était né envieux. Lui, pauvre coolie, condamné à casser les pierres, il rêvait de devenir un daïmio, c'est-à-dire un de ces riches seigneurs qu'il voyait parfois passer sur les routes, dans un luxueux équipage, entouré de nombreux serviteurs. Et, chaque jour, il priait son ange gardien que son rêve s'accomplisse.

Il priait avec tant de foi, et son désir était si vif que l'ange gardien décida d'aller plaider sa cause auprès du Très-Haut. Et, à son plus grand étonnement, le Maître de toutes choses lui donna le pouvoir de satisfaire tous les désirs de Kogo. (1)

(1) Extrait de Jacques Gabalda et René Beaulieu "Dis, raconte ..." Une histoire pour chaque jour, Hachette.

Quelque temps plus tard ...

Par une belle après-midi du mois de mars 85, un professeur de Français était convié à rendre compte des démarches d'apprentissage de l'écriture qu'il avait expérimentées dans ses classes, compte-rendu à destination d'un groupe en formation qui avait déjà consacré un certain temps de cette journée-là à des échanges de ce genre.

Il fit circuler des copies d'élèves, qui furent lues et commentées.

Vers 16H30, ce jour-là, alors qu'il rangeait ses affaires tout en continuant une discussion animée (et néanmoins pédagogique) avec son voisin de table, il vit s'approcher de lui la formatrice qui, avec force gentillesse et précautions oratoires, lui demanda s'il pouvait lui confier les quelques copies, si intéressantes, qui avaient servi d'exemples au compte-rendu de l'après-midi. Certes, il n'y voyait aucun inconvénient, si cela pouvait lui être utile ... mais il désirait les récupérer.

Un peu plus tard, encore ...

C'était déjà le mois de mai. La fin de l'année approchait mais, à l'Ecole Normale, les stages battaient encore leur plein. Dans ce stage-là, s'il me souvient, se trouvaient pour deux longues semaines, professeurs de collège et instituteurs, tous issus d'un même secteur géographique, à travailler, entre autres choses, car deux semaines, c'est long ! à l'évaluation de l'écrit. J'avais proposé à mes collègues formateurs de consacrer une séance à l'analyse de copies d'élèves, l'objectif étant de repérer ce que les élèves avaient su faire, ce qu'ils n'avaient pas su faire. Bref, d'utiliser une "lecture" (et non une correction) de textes d'élèves pour élaborer un certain nombre d'exercices qui puissent apporter des remèdes, permettre de développer des compétences narratives embryonnaires, etc.

En conséquence de quoi, cette démarche se donnait pour but également de jeter les bases de notions sur l'évaluation forma-

tive.

L'accord s'étant fait sur cette proposition, je me plongeai dans les copies d'élèves que j'avais récupérées au mois de janvier précédent (c'était tout gain : d'un stage à l'autre, les documents circulaient). Une lecture rapide me fit vite repérer la copie de Vincent, que je choisis, je dois bien le dire, au pif.

Alors kogo demanda son desir au très-Haut. Puis le très-Haut accepta le desir de kogo. Deux secondes plus tard un carosse arrive avec six cheveaux, le carosse etait en or. kogo monta dans le carosse et partait pour sont rêve. Et les cheveux le ramène dans un château en rubis, kogo savait déjà qu'il était Riche et le plus grand seigneur de la terre. Touts le monde l'appelé maitre au soleil levant

ou maitre de la terre

ou même de l'univers

Donc kogo savait que touts le monde était a sa disposition. Un jour il disait a tout le monde entier arrêter la condanation à mort !!! arrêter la torture et les guerres !!! vous êtes tous mes amis. Puis il jeta des miliards et des miliards de pieces d'or et tout les gens les attrapèrent avec joie. Mais il y en a qui sont contre kogo alors il se reunir et faisait des guerres et des guerres. Et alors en plein millieux de l'après midi à trois heures il faisait noire comme a minuit, et ce qui etait contre kogo avait très peur et voyait la lune. Il croyait que c'etait la fin du monde. Alors Ils cessent la guerres, puis le jour se leva. Alors ils obéissent tous a kogo car ils croient que c'est kogo qui peut faif la fin du monde. Mais seul kogo savait que c'etait une éclipse c'est a dire la lune qui passe devant le soleil. Et il y avait la paix sur terre a tous jamais.

conclusion

c'est un pauvre casseur de pierre qui est devenu riche.

Je n'eus jamais à me repentir de ce choix. Depuis, la copie de Vincent a écumé de nombreux stages, de nombreux groupes de PEGC en formation. Elle a toujours passionné les groupes ; à son propos, se sont empaillés un certain nombre de collègues ; avec elle j'eus souvent matière à de brillantes synthèses ou à de grandes démonstrations où le tableau noir se couvre de mots et de flèches, dont je sors généralement épuisée mais heureuse : c'est une copie qui marche !

2) OÙ LE LECTEUR EST PRIÉ DE PRENDRE AVEC ATTENTION CONNAISSANCE DU DISCOURS INTRODUCTIF A LA LECTURE APPROFONDIE DE LA COPIE DE VINCENT.

Ayant choisi de faire travailler des stagiaires pendant trois heures sur une copie d'élève, j'encours le risque de provoquer des réactions des collègues, du genre "Ca n'est pas réaliste de penser qu'on peut faire ça sur toutes les copies ... C'est bien une pratique de prof d'Ecole Normale ... Ca ne connaît rien au terrain ! ...". Je pense généralement pouvoir éviter ce danger en prenant les devants et la précaution de présenter le travail comme une "expérimentation de laboratoire" qui n'a pas grand chose à voir avec la corvée quotidienne de la correction de copies mais qui peut être intéressante dans une démarche de formation où justement on peut prendre du temps pour observer finement et aller aussi loin que possible dans la compréhension des comportements d'élèves. Je poursuis ordinairement en développant l'idée qu'il est particulièrement difficile de corriger l'expression écrite. En effet, à quel niveau intervenir ? Doit-on se contenter de relever les erreurs de langue en choisissant de laisser à l'écart du stylo rouge tout ce qui relève de l'invention, des idées, de la fiction ? (2) Si l'on observe des dysfonctionne-

-
- (2) Dépouillant des annotations de copies d'élèves, J.F. Halté montre que "les annotations portent significativement plus sur la "forme" que sur le "fond". ("L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique", *Pratiques*, n° 44, 1984). Mais cette pratique dominante doit-elle avoir force de loi ? Etre légitimée ?

ments au niveau de la narration, ou de la structure du récit, peut-on traiter ces importants problèmes techniques de manière plus efficace que par les traditionnelles annotations portant sur la longueur respective des parties, les fins en queue de poisson, les brusques changements dans le système des temps ou des pronoms, les ruptures "logiques" ... ?

Le problème essentiel est : comment être efficace ? Comment faire pour que les élèves lisent les annotations, les prennent en compte, les mettent en application ? Comment faire pour mobiliser les élèves sur autre chose que la note, qu'ils vivent comme un verdict irrémédiable, le salaire de leur travail, note qui occulte le vouloir mieux-faire, qui réduit à néant tout le délicat travail d'écriture en surimpression que le professeur s'échine à faire sur les textes des élèves (3).

A ce moment-là, j'engage une stratégie de la table rase : la difficulté à corriger les écrits d'élèves ne tient-elle pas plus fondamentalement à la difficulté d'enseigner l'écriture ? Tout acteur (prof et élève) du système d'enseignement vit sous le poids de normes, de modèles littéraires et culturels, le plus souvent implicites, dont un des effets majeurs concernant l'écriture est de faire penser que cela ne s'enseigne pas, que ceux qui écrivent y sont autorisés de part leur Génie, l'Inspiration qui les habite, la Suprême Connaissance du monde et des hommes qu'ils ont reçue en don au jour de leur naissance au royaume des Auteurs (4). Or, une réflexion un peu matérialiste (j'abrège ici de longs développements

-
- (3) B. Delforce analyse ce que les discours d'élèves lors du retour des copies révèlent de la relation d'enseignement/apprentissage et de la fonction de l'évaluation ("Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées : bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateurs ?", Bulletin du CERTEIC, n° 7, 1986, Centre de Recherche en Technique d'Expression, Information et Communication, Université de Lille III).
- (4) Le lecteur fidèle peut se reporter aux analyses que je développe sur les représentations de l'écriture et du texte qui sont à l'œuvre dans la production écrite ("Une démarche d'amélioration de texte en Formation Continue : Mode d'emploi", Bulletin du CERTEIC, N° 7, 1986).

qui ne sauraient que nuire à l'équilibre d'ensemble de mon discours) va vite nous faire réintroduire le travail au centre même de l'écriture. Loin d'être le premier jet sur le papier d'une inspiration d'origine sacrée, l'écriture est le fruit d'un travail dont les ratures, les brouillons, les découpes, les re-fontes sont des signes aussi honteusement cachés que nécessaires. Hors du Panthéon des Auteurs Imprimés -dont on nous fait croire qu'ils ne raturent pas (5)-, toute écriture passe par une réécriture ...

Or, l'Ecole enseigne l'horreur de la rature, la honte des brouillons (6), torchons illisibles, signes de désinvolture ou de désintérêt. Le stylo effaceur, le blanc machine font rage dans les classes : plutôt du blanc qu'un trop plein de bleu ou de noir. Autre stratégie : les élèves détournent de leur usage commun les parenthèses, "c'est plus propre qu'une rature" (7). L'écrit doit avant tout être propre (8). Ensuite peut-être, peut-on lui trouver d'autres qualités ...

Là, petite concession aux regards horrifiés de mon auditoire : je ne suis pas prête à faire une apologie de la saleté, non ! L'écrit propre, c'est important ... Mais au terme du processus d'écriture, non comme préalable absolu. Nous devons (la Morale réapparaît triomphante) apprendre à nos élèves à faire des ratures, à barrer pour réécrire, nous devons leur apprendre à ne pas se contenter des premiers mots, premières phrases jetées sur un papier, nous devons leur apprendre que l'écriture commence quand on "re-"lit ce qu'on vient d'écrire pour y porter un

(5) ou, suprême insolence (mais, à tout système, l'exception fait la règle), dont les brouillons eux-mêmes deviennent objet de culte.

(6) Quelques rares voix s'élèvent pour dire le contraire : ainsi, J.P. Astolfi montre l'importance des "traces provisoires" et des "réécritures" dans les apprentissages scientifiques ("Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique", Le Français Aujourd'hui, n° 74, 1986).

(7) Exemple pris à C. Garcia (N. 25, p. 66, Pratiques n° 51, 1986).

(8) et conforme aux normes scolaires de mise en page (passer deux carreaux, aller à la ligne, tirer un trait pour marquer la nouvelle marge, passer une ligne avant la conclusion, etc.) souvent dictées en début d'année comme conditions sine qua non de la confection d'une rédaction.

regard distancié, critique, évaluateur ... (9)

Apprendre aux élèves à se relire, chacun sait que c'est impossible. Ils ne veulent pas, c'est fastidieux, pour eux dès que c'est écrit, c'est fini ... Certes, ils n'ont pas tort (un peu d'introspection, que diable ! C'est dur d'écrire. On est bien content quand le point final est posé et on a bien tendance à se dire que ça ira comme ça ...). Par ailleurs, quel intérêt, s'il s'agit de vérifier l'alignement des virgules, les cohortes de -s et -ent, la respectabilité des adjectifs et la régularité des temps verbaux ? Donc s'il ne le font pas "spontanément", on peut penser que c'est parce que c'est dur. Si c'est dur, on peut peut-être les y aider, non ?

Et c'est là que j'arrive à la pièce maîtresse de l'édifice.
L'enseignement de l'écriture est avant tout un enseignement de la réécriture, et un des outils de cet enseignement, c'est l'évaluation.

La difficulté est d'opérer pour l'évaluation la même conversion que pour l'écriture : l'enseignement traditionnel qui ne met guère en œuvre des processus d'apprentissages par occultation

(9) Lecture et écriture sont diversement imbriqués :

- la lecture est présente dans le cours même de l'écriture : elle assure une fonction d'autorégulation au fur et à mesure que l'on écrit, elle contrôle pas à pas que l'écrit ne s'écarte pas trop du projet d'ensemble. Pour un exemple didactique d'un travail au niveau de la planification d'ensemble (dont fait partie la représentation du lecteur potentiel), voir ci-après l'article de B. Daunay et M. Lusetti "Figurez-vous ...", et pour un apport plus théorique, se reporter à M. Charolles, 1986, "L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques", Pratiques n° 49. C'est cette lecture-là qui provoque les ratures, les corrections.
- la lecture s'opère après coup, une fois le point final posé : elle juge alors de l'effet d'ensemble, du sens global. Elle tente d'évaluer la pertinence de l'effet produit par rapport au projet d'écriture. Elle nécessite une décentration, un changement de point de vue : que peut m'opposer mon lecteur potentiel ? Que va-t-il penser de cela ? etc ... D'une certaine manière, cette lecture peut évoquer ce que J. Ricardou ("Ecrire en classe", Pratiques n° 20, 1978) appelait "lecture de scrutation" par opposition à la "lecture - retrouvailles". C'est cette lecture-là qui peut engager des modifications d'importance : suppression, ajouts, développements, déplacements, etc..

du travail d'écriture attend de l'élève un premier jet qui soit déjà un produit fini, considère qu'en écrivant, il fait la preuve de ce qu'il sait déjà (ou ne sait pas) ; en conséquence de quoi, il n'a pas grand chose d'autre à apprendre que de respecter les exigences de présentation (10), et d'affiner certains traits d'expression ou de style (utilisation du mot juste, faire la chasse aux marques d'oralité, ..). Le reste est supposé acquis.

L'évaluation qui sanctionne ces productions est une évaluation sommative : à chaque fois elle fait après coup le bilan de ce que l'élève n'a pas su faire, elle globalise l'ensemble des capacités requises pour produire de l'écrit et laisse dans le flou les critères que le correcteur met en œuvre pour annoter/noter (11). Les années passent et s'il y a apprentissage, progrès, il faut croire que c'est par d'autres chemins que ceux de l'école.

Si au contraire on considère qu'un apprentissage de l'écriture est possible, alors il s'agit d'évaluer ce que l'élève sait/ne sait pas faire, et par rapport à cette évaluation diagnostique proposer des démarches d'apprentissage qui ciblent non pas la globalité de l'écriture mais telle ou telle opération précise. Par ailleurs, l'autre postulat est que, pour écrire, un sujet doit avoir une représentation nette du destinataire et de la fonction de son écrit, donc une intention de communication d'une part (12), et d'autre part une représentation des opérations qu'il aura à accomplir pour produire cet écrit. Là intervient l'évaluation formative : avant l'écriture

(10) Ainsi quand on travaille le dialogue, on enseigne les signes typographiques, les verbes à placer en incise, mais travaille-t-on la fonction du dialogue dans un récit, la différence de parole selon les personnages ?

(11) Mon fidèle lecteur se reportera aux exemples que j'analyse dans "Et si l'évaluation était cause d'échec en français ?" à paraître dans Innovations, n° 5/6, 1987.

(12) Voir ce que J.F. Halté dit de la situation de communication propre à la rédaction dans "Pour changer l'écriture", Pratiques n° 29, 1981.

ou en cours de travail, elle va préciser les critères qui seront utilisés pour l'évaluation finale, pour la correction ; cette élaboration des critères est contractuelle, elle tient compte des connaissances qu'ont les élèves sur les textes et de leurs représentations, elle met en cause les mêmes outils que pour la lecture des textes, elle est réursive : tout progrès des élèves, toute nouvelle connaissance modifie la formulation des critères, la grille établie (13). La place de cette évaluation dans le processus d'écriture (et non à la fin comme l'évaluation sommative) provoque une modification de la place traditionnellement attribuée aux textes d'élève (14) : loin d'être la manifestation finale de tout ce qu'ils ont appris ou de tout ce qu'ils sont censés savoir faire, le texte d'élève est au centre d'un processus : moyen pour le prof d'évaluer l'efficacité de son enseignement et de programmer les démarches d'apprentissage à mettre en œuvre, moyen pour l'élève de mesurer ses acquis et ce qui lui reste à acquérir, le texte d'élève est un maillon d'un déroulement qui peut être long et à la mesure des apprentissages à mener.

3) OÙ L'ON APPREND A LIRE UN TEXTE D'ELEVE (ET NON A LE CORRIGER !)

Jouons un peu !

Soit un lecteur bien NORMATIF et bien NEGATIF (15) :

-
- (13) Sur la question des grilles, voir ici même l'article de Marylène Constant et le travail de Caroline Masseron & Marie-Christine Riedlin "Objectifs, élaboration et limites des grilles d'évaluation", Pratiques, n° 44, 1984.
- (14) Voir B. Delforce "Conception de l'évaluation, du texte et de l'apprentissage : la logique contrastée de deux systèmes de référence ?", Bulletin du CERTEIC, n° 7, 1986.
- (15) Ces catégories et les suivantes sont reformulées à partir de l'article déjà cité de J.F. Halté dans Pratiques, n° 44, 1984. Analysant les annotations, il oppose "les énoncés verdictifs" du genre "Mal dit, incorrect", les énoncés injonctifs "Mettez l'imparfait, refaire le paragraphe" et les énoncés explicatifs (les plus rares) "Vous utilisez le présent mais jusqu'ici votre récit était au passé". J'utilise quant à moi, normatif pour verdictif et prescriptif pour injonctif.

il dira de la copie de Vincent, s'il l'observe au niveau du CODE, de la LANGUE, du STYLE, que les accords sujet/verbe ne sont pas réalisés, que le système temporel n'est pas cohérent (trop de passages du passé au présent), que les connecteurs sont à la fois trop nombreux et pas assez diversifiés, qu'il y a des répétitions, que la ponctuation et les majuscules sont anarchiques, et peut-être bien d'autres choses encore ... Imaginons maintenant un lecteur tout aussi NORMATIF mais POSITIF et observant le texte de Vincent au niveau de la FICTION : il dira que Vincent sait inventer une histoire, qu'il maîtrise la structure quinaire du récit (16). Partant d'un état initial qui lui est imposé, il déroule son histoire jusqu'à un état final qui est bien l'inverse de l'état initial : "... un pauvre casseur de pierres qui est devenu riche" ; il sait également mettre en œuvre des séquences narratives cohérentes tant au niveau des "unités" de lieu/temps/personne qu'au niveau de leur structure triadique, de la dynamique des actions (déclenchement/action/sanction-conséquence). Ainsi, il commence son récit par une épreuve qualifiante où le désir reçoit satisfaction, l'argent, qui, lui-même, confère le pouvoir au héros : "il savait déjà qu'il était riche et le plus grand seigneur de la terre" ; il le poursuit par une seconde séquence ("Un jour, il disait...") où le héros met en œuvre ce pouvoir pour réaliser son dessein "installer la paix sur terre", dessein pour lequel il aura besoin d'une seconde modalité (après le pouvoir) : le savoir (17). C'est par la ruse savante (ne pas révéler que l'obscurité soudaine n'est que l'effet d'une éclipse de soleil) qu'il vient à bout de ses opposants et réalise son "vouloir-faire".

-
- (16) L'outil incontournable pour ces analyses est le livre de J.M. Adam Le texte narratif, 1985, Nathan, somme des études sur le récit. Plus court, on trouve aussi du même auteur Le récit, 1984, Que sais-je n° 2149, PUF. Les notions soulignées renvoient aux pages suivantes du premier ouvrage : modèle quinaire, p. 57 ; séquence, p. 36 ; triade, p. 26 ; épreuve qualifiante et modalités, p. 82 ; les instances dans l'énonciation, p. 178. On peut aussi consulter avec profit le livre de J.-L. Dumortier et F. Plazanet Pour lire le récit, 1985, De Boeck & Duculot.
- (17) Déjà le pouvoir entraînait un certain savoir (non scientifique) : voir la répétition "kogo savait déjà que ... Donc kogo savait que tout le monde était à sa disposition ...".

Ce même lecteur pourra observer au niveau de la NARRATION (18) que les séquences se suivent dans un déroulement chronologique linéaire : le temps de l'histoire n'est en rien perturbé par le temps de la narration. Pas d'anticipation, pas de flash back. Ce n'est pas très "original", mais il n'y a rien à redire : c'est l'ordre le plus fréquent dans le conte merveilleux.

Le rythme, au contraire, va forcer le lecteur à être plus critique. La durée est mal rendue : combien de temps durent les guerres ? Tout donne l'impression d'être traité de la même manière, de se dérouler dans un temps abstrait, sans épaisseur. Autre formulation : tout donne l'impression d'être résumé.

"Ils faisaient des guerres et des guerres ...". La répétition est bien impuissante ici à rendre la durée.

De même, et là il est prêt à basculer dans le NEGATIF, la perspective narrative est bien maladroite : l'instance "narrateur", bien que non actualisée explicitement, semble se focaliser tantôt sur le héros (c'est le cas général : le lecteur est mis au courant des faits et gestes, des paroles, des pensées intérieures et des projets du personnage), tantôt sur d'autres "ceux qui étaient contre Kogo", ceux-là bien pauvrement traités. Et le lecteur de se demander quels sont leurs mobiles, depuis quand et à cause de quoi, et comment, et avec quels projets précisément, etc, etc ... Il a envie de demander : "Un petit changement de point de vue, ici, s.v.p., une petite séquence en décroché, voire même en décroché temporel, avec un retour en arrière du genre "Depuis longtemps, il y avait des gens qui supportaient mal l'omnipuissance de Kogo.." Stop ! Le lecteur normatif se transforme alors en lecteur PRESCRIPTIF : on verra plus loin comment se fait ce glissement.

De même, la POSITION ENONCIATIVE est flottante : on passe du récit au discours ; majoritairement le système temporel du récit (Passé simple/Imparfait) domine, mais de nombreux présents interviennent. Est-ce seulement une question de maîtrise lin-

(18) Au sens de G.Genette in Figures III, 1972, Seuil, p. 71 sqq. Les notions de temps et de durée y sont explicitées.

guistique comme le lecteur normatif/négatif incitait à le croire ? Un lecteur EXPLICATIF (ni positif ni négatif : il cherche à comprendre et à faire comprendre à l'élève) dirait : n'est-ce pas aussi dû à une variation de la position énonciative où le jeune scripteur est prêt à endosser tous les rôles, celui du héros, dans la durée comme dans l'instant, celui du narrateur hors de l'histoire qui commente, explique et tient compte du lecteur potentiel ?

Ainsi, dès le premier paragraphe et la première séquence, le système installé est celui du récit mais trois présents viennent le casser : "un carosse arrive ... Kogo monte dans le carosse ... Et les chevaux le ramènent dans un chateau ...". On constate que ces présents jalonnent une sous séquence de trois actions qui illustre l'accomplissement du désir de Kogo, et qu'ils alternent avec des imparfaits descriptifs. Ils équivalent donc strictement à des passés simples. Si le contexte était plus développé, un bon lecteur de récits les prendrait pour des présents de narration et n'y verrait que du feu ! Le même phénomène se passe vers la fin du texte dans la phrase "Alors ils cessent la guerre ... alors ils obéissent à Kogo car ils croient ..." : le présent de narration contamine ensuite la fin de la phrase.

Autre est le cas de trois phrases au présent :

- * deux relèvent d'un point de vue fort extérieur à l'histoire, point de vue d'un narrateur qui interrompt pour faire une annonce, gérer son récit, qui, même de manière implicite, a l'air de s'adresser directement au lecteur : ainsi "Mais il y en a qui sont contre Kogo". La phrase semble en décalage par rapport au récit. C'est une information que le narrateur donne au lecteur, en dehors du déroulement chronologique, comme si elle n'était pas narrativisée.

- * de même, la phrase de conclusion, donnée après, en dehors de l'histoire. C'est plus une morale qu'une conclusion (nous y reviendrons plus loin) : le présent s'impose.

- * dernier cas : "c'est-à-dire la lune qui passe devant le soleil". Là encore, présent de "vérité générale" dirait Grévisse, où le jeune scripteur change de TYPE DE TEXTE et emprunte,

le temps d'une parenthèse, un ton didactique et explicatif qui recourt bien évidemment au présent.

Le lecteur EXPLICATIF va alors avoir fort à faire avec le lecteur NORMATIF/PRESCRIPTIF qui pourrait lui opposer : "A quoi sert de comprendre ? Ce qui importe, c'est ici de signifier à l'élève qu'il écrit un texte de bric et de broc : qu'est-ce que c'est que cette "conclusion", ainsi marquée, détachée, comme si on se trouvait face à un exposé démonstratif, à un compte-rendu d'expérience ? Indépendamment de cet effet, malheureux, cette phrase finale n'est pas une conclusion, elle n'a rien à voir avec l'histoire, qui se termine bien par "Et il y avait la paix sur terre à tout jamais.". C'est redondant, ça n'ajoute rien, c'est maladroit. A supprimer donc (mon lecteur, je l'espère, ni normatif, ni prescriptif, ni ... ni ... observera comment ON PASSE FACILEMENT DU NORMATIF NEGATIF, "ce n'est pas bien", au PRESCRIPTIF "A supprimer" : deux conduites essentiellement sommatives !).

De même, est-ce qu'on trouve de l'explicatif dans un texte merveilleux (19) ? (NDLR : tiens, voilà qu'on entend parler de genre, c'est la première fois !). Et ces quelques stances (!) à la gloire de Kogo qui imitent maladroitement un hymne poétique (20), que font-elles dans un conte ? Voilà bien une macédoine de genres littéraires incompatibles !".

Certes.

Le problème est que ce lecteur se laisse emporter par des opinions rapides et toutes faites : excusons-le, c'est le propre de la NORME d'instituer en règle générale (non questionnée, évidente, partagée par tous) des vérités partielles, des bribes de savoir, des représentations commodes.

(19) Cela sent son plagiat de Tintin et le Temple du Soleil.

(20) A moins que cela ne reprenne tout simplement un refrain issu du dernier dessin animé ou feuilleton japonais diffusé à la télévision.

Petit voyage à travers les contes

Si l'on observe les contes, très vite on trouve, par exemple, chez Perrault, des bouts rimés, dans les moralités, par exemple, qui nous rappellent étrangement par l'emploi du présent, la conclusion de Vincent.

De même chez les frères Grimm, de petites chansons incantatoires jouent parfois le rôle d'objet magique (21).

Sur le problème de l'explication didactique (l'éclipse), il est plus difficile de rétorquer : en effet, le conte installe le merveilleux comme loi naturelle. De même que dans le fantastique, les phénomènes qui peuvent sembler invraisemblables par rapport à une expérience commune du monde, ne doivent pas être expliqués. Le monde du conte merveilleux est régi par des lois d'une autre nature. Voir La Belle au Bois Dormant : "tous ces grands arbres, ces ronces et ces épines s'écartèrent d'eux-mêmes" (version Perrault) sans aucune explication rationnelle. Sur ce point, Vincent fait glisser le conte merveilleux vers le conte philosophique : ce qui lui importe, c'est de montrer que le savoir est encore plus fort que l'argent ou le pouvoir politique.

Quant à la conclusion, certes le marquage formel est ici déplacé. Encore qu'il suffirait de remplacer le mot "conclusion" par "morale" et le tour est joué. Par ailleurs, le rôle fonctionnel de cette dernière phrase est tout à fait bien vu : les récits (contes ou autres) se terminent très généralement par une conclusion à deux niveaux : la fin de l'histoire qui est à proprement parler la résolution de la dynamique d'actions, et ce qu'on appelle sanction ou évaluation (22) où l'on tire la conclusion de l'histoire du point de vue du héros. Ce que fait très exactement Vincent.

(21) Par exemple, "La fiancée blanche et la fiancée noire", "La vraie fiancée dans Contes pour les enfants et les parents, J. & W. Grimm, Vol.3, L'Ecole des Loisirs.

(22) Voir dans Michel Fayol, Le récit et sa construction, 1985, Delachaux & Niestlé, la fréquence de cette étape dans des schémas de récits d'origine et de structure différents.

La question didactique qui se pose ici est celle du ciblage précis du genre sur lequel on fait travailler les élèves. La catégorie "texte narratif" est tellement vaste, englobe des textes finalement tellement différents que pour construire des apprentissages il conviendrait de préciser quel sous-genre va fonctionner comme texte de référence : ici, par exemple, le conte merveilleux, qui, à l'évidence, utilise des règles spécifiques qui ne seront pas celles du récit fantastique, de la nouvelle réaliste, du texte de science fiction, du récit autobiographique, etc ... (23).

J'ai gardé pour la fin deux problèmes dont le lecteur normatif attend peut-être depuis le début qu'ils viennent sur le tapis : le premier, au niveau de la fiction, concerne le héros lui-même. Les trois paragraphes donnés comme cadre initial fournissent un certain nombre de renseignements sur la CARACTERISATION du héros : il est pauvre mais jeune et fort. Son métier est fatigant mais suffit à assurer sa subsistance. "Malheureusement Kogo était né envieux". Et c'est ce caractère inné qui va être un des moteurs de l'histoire. Malheureusement Vincent "oublie" ce caractère, ou il ne le traite que sous l'espèce du désir. "Son désir était si vif" dit le texte-source, "Le Très-Haut accepta le désir de Kogo" enchaîne Vincent. Une fois ce désir comblé, le caractère envieux de Kogo disparaît. Il n'a été traité par Vincent que dans les limites de la première séquence narrative au niveau de l'épreuve qualifiante. Est-ce qu'on peut considérer, comme m'incite à le faire mon lecteur normatif, qu'il y a là défaut de lecture de la part de Vincent ?

Peut-être ... je dirais plutôt manque de connaissance de l'univers du conte merveilleux.

(23) Pour une présentation des principaux travaux sur les contes populaires, voir Michèle Simonsen, Le conte populaire français, 1981, Que sais-je n° 1906.

NOUVELLE PETITE PAUSE : ANALYSE DU CONTE

En effet, dans le conte, la caractérisation des personnages au plan de l'être est présentée comme un ordre essentiel, une nature qui ne saurait connaître de modification. C'est un véritable "contrat de lecture, garanti d'entrée de jeu par la parole du narrateur" (24). Ici Kogo est envieux, caractère constant qui régit toute l'histoire du personnage (voir en annexe le conte intégral). Le plan de l'être n'exclut pas le plan du paraître qui "met en jeu des attributs susceptibles de changement" (24). Kogo passe de l'état de pauvre à celui de riche ; c'est son statut social qui change, non sa nature. Comme par ailleurs, ces caractérisations sont associées à des valeurs positives ou négatives, le but du conte est d'arriver à faire se correspondre l'être et le paraître, le manque initial reposant "sur une disjonction entre les valeurs positives ou négatives de chacun des deux plans" :

"Autrement dit, être bon et pauvre comme être mauvais et riche est une situation de déséquilibre, non parce qu'est mis en cause l'ordre social existant mais parce que se voit menacé le discours justifiant cet ordre et que l'on pourrait énoncer : les riches le sont car ils sont bons et, par quelque côté, les pauvres doivent bien être coupables pour être dans un tel état" (24).

Ainsi le conte installe une égalité pour Kogo entre son être et son paraître, tous deux négatifs : il est pauvre et envieux. Si son statut social (= paraître) change, il y a déséquilibre de valeurs entre les deux plans, qui ne peut se résoudre que dans un retour à l'équilibre initial et qui exemplifie la loi du conte "Les bons récompensés et les méchants punis" (25).

(24) Voir l'analyse de P. Rodriguez "La parole des fées", Littérature n° 63, oct. 1986.

(25) Voir l'article du même nom de C. Brémont dans Sémiotique narrative et textuelle, Larousse, 1973, cité par P. Rodriguez.

REVENONS A VINCENT et représentons-nous ce garçon de 6ème à qui (sans le savoir peut-être bien) on demande d'écrire cette histoire finalement fort sombre : il n'y a pas d'issue possible. Qui est pauvre le restera. Dans quel conflit de valeurs on le place, lui qui a cette représentation si positive d'une histoire où tout est possible à l'individu, pourvu qu'il fasse un bon usage de la richesse, pourvu qu'il vise les valeurs positives de la paix universelle et qu'il mette son savoir au service de ces valeurs. Il avait envie d'écrire une histoire à la Zorro ... Peut-on s'étonner qu'il n'ait pas "lu" que Kogo était envieux ?

J'en arrive à dire qu'au lieu de considérer cette non-lecture comme un manque de savoir chez Vincent, un défaut à corriger, il faudrait ici l'interpréter comme une trace de son projet d'écriture : il fait de "envieux" un traitement local, au niveau de la première séquence, et non global au niveau du texte et de sa signification culturelle.

Là encore, conflit didactique : comment faire comprendre cela à Vincent ? Le faut-il ? Quelles précautions prendre pour ne pas casser, au nom du respect d'un genre littéraire, un investissement manifeste dans l'écriture d'un individu, qui injecte dans son texte ses représentations du monde, ses valeurs ?

Le deuxième problème, toujours au niveau de la fiction, saute aux yeux du "lecteur" averti qu'est le correcteur de copies : que devient dans le texte de Vincent l'ange gardien qui intercède pour Kogo auprès du Très-Haut ? Cette DISPARITION D'UN ACTANT est-elle encore la preuve d'une non-lecture de la consigne que représente le texte-source ? L'hypothèse que je formule ici est celle d'une difficulté technique : écrire l'histoire d'un personnage du point de vue de ce personnage, c'est relativement simple. Nous avons vu déjà plus haut que Vincent avait des problèmes à traiter le point de vue des opposants à son héros. Avec l'ange gardien, le problème est encore plus compliqué : l'ange est un adjuvant au héros, une sorte de double dont la nécessité est d'autant moins perçue par Vincent que l'envie et le désir de Kogo sont résolus dès la première séquence.

Cela dit, l'apprentissage est à faire, tant notionnellement (découvrir le rôle fonctionnel de l'adjuvant dans des textes de conte) que techniquement : comment gérer deux, voire trois fils narratifs concurrentiels, l'histoire du héros, celle de ses opposants, celle de son adjuvant ?

4) OÙ L'ON S'ORIENTE VERS QUELQUES PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES.

La lecture qui précède, dans toutes ses variations, n'a d'autre fonction, en fait, que d'orienter l'enseignement/apprentissage. Si l'on ne veut pas tomber dans l'aporie de l'évaluation sommative (évaluer comme en situation d'examen tout au long de l'année), tout acte d'évaluation a des effets en retour et sur l'enseignement (le point de vue du prof) et sur l'apprentissage (le point de vue de l'élève). L'évaluation devient alors une prise d'information sur ce que l'élève sait/ne sait pas faire, a/n'a pas retenu ou compris de mon enseignement. Cette prise d'information est, bien sûr, tout sauf statique. C'est elle qui va me permettre et de réorienter si besoin mon enseignement et de proposer à l'élève des démarches d'apprentissage qui correspondent aussi finement que possible à ses besoins.

En toute modestie.

Car l'apprentissage est chose complexe et le pédagogue ne peut jamais être sûr ni de la pertinence de ses hypothèses ni de l'efficacité de ses interventions.

Ainsi, après lecture de la copie de Vincent, il m'apparaît que des interventions peuvent se faire, mais à des niveaux différents. D'un point de vue ici fort practico-didactique, je définirais ces niveaux en fonction d'hypothétiques efficiences...

a) Je commencerai par les problèmes sur lesquels, à mon avis, on ne peut rien directement : l'emploi des temps, les connecteurs, l'orthographe ... tous les problèmes "de surface". On n'y peut rien, c'est-à-dire qu'on ne peut y apporter que des remédiations normatives : "à supprimer ! à corriger !

réviser le système des temps ! avoir un bon vocabulaire ! etc." Autant dire que pour une bonne partie de nos élèves, ce langage est rangé au rayon des sanctions et brimades habituelles et qu'il n'a aucune efficacité quant à l'amélioration de l'écrit. C'est la sempiternelle ritournelle des "corrections de C.F.", bien pomponnées pour le jour de l'inspection où l'on présente pour la énième fois aux élèves une phrase où il faut employer le passé simple. Les élèves connaissent la chanson et la réponse par cœur depuis le temps qu'on la leur chante. Il n'empêche qu'en situation d'écriture autonome, la difficulté se pose et qu'ils ne sauront ni la résoudre ni même la "voir" peut-être

Le problème qui se pose ici est celui du transfert des apprentissages métalinguistiques : mis en situation d'observateurs critiques sur une production écrite, les élèves voient très clair, ils connaissent même bien souvent les réponses et le prof a vite l'impression que, puisqu'il les connaissent, s'ils ne les appliquent pas tout seuls, c'est qu'ils se moquent de lui. En fait, dans la production, l'élève (l'adulte aussi) est centré sur des tâches de planification qui occultent les problèmes de mise en mots : ce sont deux rapports différents à l'écrit. D'où ce que l'on peut observer souvent au niveau de la répartition des erreurs orthographiques dans les copies d'élèves : les endroits où elles sont concentrées sont vraisemblablement ceux qui ont posé le plus de problèmes de "conception" aux élèves.

Ainsi, l'hypothèse que l'on peut être amené à faire est la suivante : s'il n'y a pas transfert direct des apprentissages métalinguistiques dans l'activité d'écriture (à part bien sûr ceux qui sont automatisés), peut-être que l'intervention à d'autres niveaux (niveau de la fiction, par exemple) peut, par ricochet, avoir des effets au plan linguistique (26). Par ailleurs, la question du linguistique dans les copies d'élèves demande au prof une certaine révision d'habitudes ances-

(26) Sur cette hypothèse, voir ici même l'article de M.P. Vanseveren et, dans le désormais célèbre n° 44 de Pratiques, la fin de l'article non moins célèbre de J.F. Halté.

trales de correction : si l'on cesse de considérer l'écrit des élèves comme devant-être-parfait-au-premier-jet, si l'on cesse de placer cet écrit dans une relation univoque maître-élèves, la question du linguistique se pose autrement. L'amélioration de texte risque de provoquer chez l'élève un autre regard sur son texte qui peut entraîner des corrections locales ; des processus de co-évaluation des textes qui sont déjà des formes de socialisation des écrits, peuvent rendre également perceptibles pour les élèves les nécessités linguistiques.

Tout cela est, de toute façon une opération de longue haleine. Je suis sûre, en tout cas, que de telles modifications valent plus le coup que le radotage à longueur d'année de règles que tout le monde connaît et que personne ne pense à appliquer.

b) Tout autres sont les problèmes qui tiennent à la mé-connaissance - même partielle - du genre dans lequel l'élève était censé se placer pour produire son texte. Ainsi, chez Vincent, le problème de la conclusion et la perception pas très claire d'une des lois du merveilleux (qui exclut, par exemple, l'explicatif.)

La remédiation implique ici un travail, qui peut être long et complexe, de typologisation des textes où l'on s'efforce de clarifier ce qui différencie un conte fantastique d'un conte merveilleux, d'un conte philosophique ... et ce faisant, de construire quelques notions un peu abstraites sur le genre narratif que l'on vise (la morale, l'être et le paraître, etc.). En chemin, on peut aussi poursuivre des acquisitions linguistiques : ce peut être l'occasion de faire observer le système temporel des contes, la présence (et avec quelle signification) du présent dans un système au passé, etc ... Ce peut être également l'occasion d'aller voir dans des textes précis comment se gère un changement de point de vue, comment s'introduisent des opposants, comment jouent les relations héros-adjuvant ... C'est ici, en tout cas, que sont le plus perceptibles les interactions constantes entre lecture et écriture : comment on ne peut écrire sans avoir lu et comment l'écriture renvoie sans cesse à d'autres lectures, plus ciblées, où l'on cherche réponse aux problèmes rencontrés.

c) Les problèmes où l'on peut, raisonnablement, intervenir, en fonction de l'hypothèse émise en a) : le plan de la fiction.

VUE D'ENSEMBLE

Le correcteur, contrairement à d'ancestrales habitudes, n'a pas à s'effaroucher de "corriger" des éléments qui, traditionnellement, appartiennent à cette partie de l'écriture que l'on considère comme strictement individuelle, intouchable : l'invention. D'une part, nos élèves ne sont pas, je pense, des écrivains suffisamment aguerris pour se formaliser de propositions visant à remanier l'histoire qu'ils ont élaborée; d'autre part, les élèves, du moins les plus jeunes ou également ceux dont le rapport à l'écrit est le plus difficile, ne produisent pas des histoires si bien formées, si intéressantes à lire qu'il soit inutile de les retoucher. Enfin, il est, pour eux, bien plus passionnant d'envisager la réécriture sous la forme d'une réélaboration d'histoire que sous l'espece d'un toilettage orthographique, syntaxique et lexical. Les finalités du travail sont bien plus motivantes s'il s'agit de rendre l'histoire plus intéressante que s'il s'agit de rendre le texte plus conforme aux normes de la lisibilité. Dans le premier cas, j'écris pour un lecteur, éventuellement en réponse à des avis, des propositions déjà formulées, dans le second cas, j'écris pour me faire bien voir du prof, et parfois la distance est si grande entre ce que je sais que désire le prof et ce que je sais être capable de faire, que le jeu n'en vaut même pas la chandelle !

Ce faisant, d'ailleurs, le prof change de statut. De correcteur, il devient lecteur. De juge impartial, objectif et impersonnel, il devient partenaire d'un acte perpétré en collaboration : il émet un avis personnel, subjectif, (en courant le risque de paraître partial à l'élève) en réponse à un écrit lui aussi personnel et marqué de subjectivité. La "correction" des copies devient ainsi un des lieux de dialogue pédagogique, avec ce que cela suppose d'impliquant et d'interpersonnel. Cela dit, le risque de partialité peut (et doit) être réduit

par une relativisation des prises de position personnelles. Ce n'est plus la voix de la justice qui parle, c'est une voix parmi d'autres, ce n'est qu'une voix. Et l'annotation devient alors proposition, relativisée toujours par le droit laissé à l'élève d'en faire ce que bon lui semble. Nous reviendrons là-dessus plus bas.

POUR ALLER MAINTENANT DANS LE DETAIL

Ainsi, sur la copie de Vincent, nous avons repéré deux dysfonctionnements importants au niveau de la fiction :

- * l'inadéquation entre la caractérisation du héros (pauvre, envieux) et le programme d'actions que déroule l'histoire (le héros fait le bien de l'humanité)

- * la gestion difficile d'actants distincts du héros : les opposants trop rapidement introduits et l'adjuvant qui disparaît.

Quelles stratégies mettre en œuvre pour aider Vincent à améliorer son texte sur ces deux points ?

Deux stratégies sont à notre disposition, qui ne sont pas, je pense, exclusives l'une de l'autre :

- des interventions directes sur la copie de Vincent du genre : "Dans le conte, Kogo est envieux. L'est-il toujours dans ton texte ?", ou bien "Qui sont les ennemis de Kogo ? Pourquoi sont-ils opposés à lui ? Depuis quand ?", ou bien "Que devient dans ton texte l'ange gardien ?", etc.. Ces questions sont plutôt la marque de l'activité du lecteur-correcteur que des consignes de réécriture. Mais elles sont l'amorce du travail d'amélioration.

- des exercices spécifiques proposés à l'élève indépendamment de son texte et ciblant la même difficulté technique. J'en propose ici deux exemples :

LE SOLDAT

Voici le brouillon d'un texte qui raconte un épisode de l'histoire d'un soldat. Lis-le. Il y a des choses qui ne vont pas : souligne-les et essaie de réécrire ce texte. Tu peux ajouter, enlever, modifier des phrases, des groupes de mots, des mots ...

Le soldat tua la vieille sorcière, noua^{toutes} ses pièces d'or dans le tablier, le chargea sur son dos et se rendit à la ville.

C'était une bien belle ville. Il entra dans une pauvre auberge près des remparts, demanda la chambre la moins chère, un bout de pain et de la soupe : il était si riche !

Le domestique qui devait cirer ses bottes trouva étonnant qu'un seigneur qui transportait tant d'argent eût de vieilles bottes si ridicules. Le soldat ~~n'avait pas pensé~~^{ne pouvait pas} ~~à~~ les remplacer. Même, le lendemain, il se procura de belles bottes et des vêtements tout à fait élégants. Voilà donc le ~~seigneur~~^{soldat} devenu grand seigneur.

Voici maintenant la suite du texte. Tu fais le même travail ...

Il menait joyeuse vie, allait au spectacle, ne montait jamais en voiture de peur de se faire voler par les cochers et faisait beaucoup d'aumônes, ce qui était très beau. Il savait par expérience combien il est dur de n'avoir pas le sou, aussi en dépensait-il ~~le moins~~ ^{très peu} possible.

Maintenant il était riche, il avait de beaux habits et avec cela ^{beaucoup d'} ~~des~~ amis. Mais comme tous les jours il dépensait beaucoup d'argent sans jamais en recevoir, un beau matin il ne lui resta que deux sous.

La belle chambre qu'il habitait, il fallut la quitter et prendre à la place un petit trou sous les toits.

Tu écris la fin de cet épisode en utilisant ces groupes de mots. Il faut conserver l'ordre dans lequel ils sont donnés :

- * cirer lui-même ses bottes
- * Par ailleurs, ses amis
- * Sa mansarde était si misérable !

Tu utilises la troisième phrase comme dernière phrase du texte que tu vas écrire.

Il s'agit d'un texte rebricolé à partir d'un conte d'Andersen : Le briquet. Il a été réécrit pour produire des invraisemblances, des incohérences entre caractérisation de personnage et programme d'actions.

Dans le 1er passage, le soldat, devenu inopinément riche, ne se comporte pas d'une manière attendue ; d'autre part, ce pe-

tit texte propose une contradiction dans le 3ème paragraphe ("il ne pouvait pas le remplacer. Même le lendemain, il se procura de belles bottes ..."). L'élève doit donc faire des choix sémantiques qui l'amèneront soit à justifier les invraisemblances du texte en les développant, soit à les supprimer en faisant des choix de réécriture : le soldat est devenu riche subitement mais il ne veut pas le montrer et continue à se comporter comme avant ou il étale sa richesse aux yeux de tous.

Dans le 2ème passage, on est en présence de variations autour du rapport à l'argent : le soldat, de par ses comportements, peut être dit dépensier, pingre, généreux, économe. Il s'agit de mettre un peu d'ordre dans tout cela.

La dernière étape consiste à tirer les conclusions des choix fictionnels faits auparavant.

Le texte support de l'exercice est volontairement manuscrit et raturé : on peut faire l'hypothèse que cela aidera l'élève à raturer lui-même, à réécrire. L'écrit imprimé est un tel tabou !

LES FEES

I. Voici le début d'un conte. Complète le texte en choisissant dans la liste ci-dessous les adjectifs ou les noms qui, selon toi, pourraient convenir pour décrire les deux filles (il faudra accorder les adjectifs). Tu inventes également la fin de la phrase signalée par des

Il était une fois une veuve qui avait deux filles ; l'aînée lui ressemblait si fort d'humeur et de visage, que qui la voyait, voyait la mère. La mère et la fille étaient toutes deux si / A / et si

/ A / qu'on

La cadette qui était le vrai portrait de son Père pour

/ N / et pour / N / était avec

cela une des plus / A / filles qu'on eût su

voir. Comme on aime naturellement son semblable, cette mère était folle de sa fille aînée, et en même temps avait une aversion effroyable pour la cadette.

Liste des adjectifs (A) et des noms (N)

aimable	amabilité
beau	beauté
bon	bonté
brutal	brutalité
complaisant	complaisance
désagréable	
doux	douceur
fier	fierté
grand	grandeur
haïssable	
hautain	
honnête	honnêteté
laid	laideur
maladroit	maladresse
malheureux	malheur
malhonnête	malhonnêteté
mauvais	
naïf	naïveté
obligeant	obligeance
orgueilleux	orgueil
patient	patience
précieux	
propre	propreté
riche	richesse
sale	saleté
stupide	stupidité
vil	
vilain	

II. Voici maintenant deux épisodes (B et C) où l'on voit l'une puis l'autre fille aller puiser de l'eau à la fontaine. Tu dois choisir lequel nous parle de l'aînée, lequel nous parle de la cadette.

Comme dans l'exercice I, tu complètes avec les adjectifs et les noms qui te conviennent ; tu dois aussi inventer le don de la fée.

B/ Un jour qu'elle était à cette fontaine, il vint à elle une pauvre femme qui la pria de lui donner à boire. "Oui-dà, ma bonne mère", dit cette / A / fille ; et rinçant aussitôt sa cruche, elle puisa de l'eau à l'endroit le plus / A / de la fontaine, et la lui présenta.

La bonne femme ayant bu, lui dit : "Vous êtes si / A /, si / A /, et si / A /, que je ne puis m'empêcher de vous faire un don (car c'était une fée qui avait pris la forme d'une pauvre femme de village, pour voir jusqu'où irait / N / de cette jeune fille). Je vous donne pour don, poursuivit la fée, qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche

.....

Lorsque cette / A / fille arriva au logis, sa mère la gronda de revenir si tard de la fontaine. "Je vous demande pardon, ma mère, dit cette / A / fille, d'avoir tardé si longtemps", et en disant ces mots, il lui sortit de la bouche

.....

"Que vois-je là ! dit sa mère tout étonnée ; je crois qu'il lui sort de la bouche

D'où vient cela, ma fille ?" La / A / enfant lui raconta tout ce qui lui était arrivé.

C/ Elle prit le plus beau Flacon d'argent qui fût dans le logis. Elle ne fut pas plutôt arrivée à la fontaine, qu'elle vit sortir du bois une Dame magnifiquement vêtue, qui vint lui demander à boire. "Est-ce que je suis ici venue, lui dit cette

A + N ou N + A /, pour vous donner à boire ?

Justement j'ai apporté un Flacon d'argent tout exprès pour donner à boire à Madame ? J'en suis d'avis, buvez à même si vous voulez. -Vous n'êtes guère A /, reprit la Fée. Eh bien, puisque vous êtes si A /, je vous donne pour don, qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche
....."

D'abord que sa mère l'aperçut, elle lui cria : "Hé bien, ma fille ! - Eh bien, ma mère ! lui répondit A + N
 ou N + A /, en jetant
..... - O ! Ciel, s'écria la mère, que vois-je là ?"

Ce deuxième exercice vise à travailler spécifiquement la caractérisation. A partir du conte de Perrault Les Fées, troué et recomposé, il s'agit donc d'attribuer aux deux filles un caractère contrasté, en utilisant la liste d'adjectifs et substantifs proposée.

La 2ème étape vise à attribuer en fonction de cette caractérisation une séquence à la bonne fille, l'autre à la mauvaise. Ici, le programme d'actions est donné, le plus succinctement possible (pour ne pas fournir trop d'indices) : il faut donc opérer un choix, puis inventer le don de la fée qui rendra plus explicite encore la valeur positive ou négative de chacun des personnages.

Aucun de ces exercices n'a encore été testé. Je ne peux donc que solliciter les avis, critiques, propositions de modification de tous les lecteurs qui seront tentés par l'ex-

périence

Mais, vu de mon fauteuil, le deuxième me semble plus facile que le premier : il cerne un seul des problèmes, ici sous l'angle de la qualification et engage peu d'écriture. Le premier est plus complexe : il nécessite de faire des choix fictionnels en fonction desquels vont se faire les opérations de réécriture, qui peuvent être drastiques. La planification est, semble-t-il, plus importante que dans le deuxième exercice.

Ce type de démarche en décroché, je fais l'hypothèse qu'elle peut permettre à l'élève de mieux cerner la nature d'une contrainte fictionnelle. Elle peut bien sûr être relayée par toute une série d'observations de textes qui mettent en évidence le rapport étroit entre la caractérisation des personnages et les actions dans lesquelles ils sont engagés.(27).

D/ Je voudrais, pour finir, revenir sur le problème des annotations pour pointer deux choses :

1- Il a déjà été fait allusion au changement de statut du texte d'élève, du professeur-correcteur dans une stratégie d'enseignement qui place au centre non pas la transmission des connaissances mais les démarches d'apprentissage du côté de l'apprenant. Ce changement est perceptible entre autres au niveau des annotations portées sur les copies : au lieu de sanctionner, censurer au nom d'un modèle de texte que le prof a en tête, elles peuvent prendre comme données de référence la production de l'élève et engager avec lui un dialogue dont le but est de l'amener à un regard un peu distancié sur son écrit, à des choix de signification, à des opérations de réécriture. Le prof est alors plus un lecteur qu'un correcteur, son rôle

(27) Pour cette perspective de travail, je renvoie à M. Constant et T. Vanlemmans "Contes ... toujours, tu m'intéresses !" dans Recherches n° 3, sept. 1985 et surtout à la "Grille permettant de cerner rapidement les problèmes rencontrés par les élèves dans l'écriture longue de contes, en vue de l'amélioration".

est de renvoyer un feed back (autant POSITIF que NEGATIF) à l'auteur du texte. Il peut, à travers les annotations, rendre clair ce rôle, en utilisant "systématiquement" des entrées du genre "je ne comprends pas ...", "je voudrais en savoir plus..", "je comprends que ... est-ce bien cela que tu as voulu dire ?". Formules d'évaluation qui peuvent d'ailleurs très bien être données aux élèves de la classe dans des processus de co-évaluation.

Ces formules visent essentiellement à rendre clair pour les élèves les effets de lecture que son texte peut produire, à inscrire donc ce texte dans un circuit ouvert où un va et vient est possible entre une écriture et une lecture.

On le voit, c'est bien loin de l'écrit-parfait-dès-le-premier-jet à propos duquel on ne peut être que correcteur, vérifiant l'adéquation ou la distance au modèle idéal. Le but ici est de constituer le texte de l'élève en objet à lire.

2- Ces annotations-feed back peuvent se transformer en consignes de travail. D'une interprétation de lecture, je peux passer à un souhait d'amélioration, d'autant plus souhaitable ici que, comme on le disait au début de cet article, l'apprentissage de l'écriture passe par la réécriture. Il s'agit donc d'engager l'élève à refaire, à ne pas se contenter de son premier jet. Le point de vue de lecteur ne suffit pas. Il faut passer à une injonction. Beaucoup de ces annotations PRESCRIPTIVES peuvent s'appuyer sur des interprétations EXPLICATIVES. Par exemple : "Je ne comprends pas quel est le mobile qui fait agir les opposants de Kogo. Peux-tu développer ton texte ?", ou "Dans ton texte, seul Kogo est transformé par l'argent. Ce n'est pas le cas de ses ennemis. Peux-tu le justifier ?". D'une manière générale, on peut constater que beaucoup d'interventions sur les textes d'élèves se réduisent à la consigne "Développe". C'est en effet une des caractéristiques de ces textes de fonctionner à l'elliptique, au résumé, à l'annonce et non à la narration à proprement parler. Encore faut-il préciser à l'élève où et comment, dans quelle perspective il convient de développer ...

3- De ces annotations prescriptives, il faut aussi voir les limites :

* l'arbitraire, d'abord : si l'on respecte le jeu, la lecture que je produis même si je est le prof, n'est qu'une lecture, en ce sens qu'elle est la lecture d'un individu avec ses normes, sa culture, etc ... Si elle doit être personnelle et subjective, elle peut vite aussi paraître partielle. Pour pallier ce risque, il me semble qu'il n'y a qu'un remède : relativiser son importance, laisser à l'élève une marge de manœuvre. Non pas donc intervenir sur le mode de l'impératif catégorique "Il faudrait, il aurait fallu ...", mais sur le mode de la proposition "Tu pourrais ...", éventuellement en laissant explicitement à l'élève le choix entre plusieurs options de réécriture.

* l'unicité, ensuite : en effet, proposer une consigne de réécriture, c'est se retrouver dans la dépendance implicite à un modèle de texte auquel il faudrait que le texte de l'élève se conforme. Or l'objectif n'est pas celui-là. Il est de développer en l'élève-scripteur des capacités de lecture distanciée sur son propre texte, de prise de décision et de mise en œuvre de réécriture. Rien ne prouve, pour ce faire, que la consigne unique soit opératoire. Au contraire, renvoyer à l'élève une ou deux (ou trois ...) hypothèses d'interprétation sur son texte, et lui demander si c'est cela qu'il a voulu signifier, s'il préfère choisir une des hypothèses et retravailler son texte pour qu'elle s'y inscrive explicitement, engage le scripteur à affiner son projet d'écriture et non pas à endosser le projet d'écriture du prof (28).

Ainsi pour Vincent, la question est cruciale : préférera-t-il en deuxième version remodeler son héros aux canons du conte ou maintenir son héros positif, lavé de son vice par le pouvoir rédempteur du savoir ? Je disais plus haut à quel point cela ne me semble pas être un point secondaire. Il y va, il me semble, d'un certain investissement personnel dans l'écriture, qu'on ne peut éluder dès lors que l'on fait produire

(28) Voir à ce propos les réflexions et propositions d'Yves Reuter dans "L'amélioration de texte", Bulletin du CERTEIC, n° 7, 1986.

du fictionnel à des élèves : on ne peut ignorer que jouent dans le fictionnel des objets imaginaires sur lesquels il peut être délicat d'intervenir de manière massive, directive et normative (29).

De même, sur la question de l'ange, rien n'oblige à le garder comme actant tout au long du récit. On peut laisser à Vincent le choix entre le réintroduire ou justifier sa liquidation. Ce qui est sûr, c'est qu'il faut que le texte en fasse quelque chose explicitement. C'est sur la nature du quelque chose qu'il y a le choix.

Nous voilà au bout de notre périple à travers une copie d'élève. Restent, je pense, beaucoup de problèmes en suspens : j'ai surtout traité le rapport prof-élève à travers une copie ; il faudrait aussi évoquer les lectures que d'autres peuvent être amenés à faire (élèves de la classe, d'autres classes, lectorat extérieur au collège, etc...), et les effets que ces lectures peuvent produire sur les scripteurs (30).

Je me suis surtout placée dans une perspective d'évaluation formative ; il faudrait aussi évoquer les problèmes institutionnels de l'évaluation, la note, par exemple.

J'ai travaillé sur un écrit ponctuel ; les problèmes risquent de différer si l'on se situe dans le cadre d'une écriture longue.

J'ai parlé enfin de mon point de vue de formateur, en me délectant d'analyses de détail, en allant jusqu'au bout de certaines hypothèses, en faisant comme si j'avais tout mon temps.

J'entends d'ici tous les collègues qui allègueront la charge des paquets de copies, le peu de temps (5mn ? 10 mn ?) qu'ils peuvent accorder à chaque copie, la lassitude des textes tous semblables, la peine à déchiffrer les graphies informes, le

(29) Car la norme se retrouve aussi au niveau du fictionnel : je peux involontairement utiliser le pouvoir que me confère mon statut de prof pour faire comme si mon imaginaire devait être partagé par tous.

(30) Voir à ce sujet l'article de J.-M. Privat et M.-C. Vinson "Habitat vertical et habitus lectural", Pratiques n° 52, Décembre 1986.

ras-le-bol d'une orthographe qui oblitère le texte, le rend illisible, la nausée de ce travail peu gratifiant et éventuellement perçu comme inutile (31).

Certes. Il n'était pas dans mon propos d'ériger comme modèle la lecture lente et de plaisir que j'ai pu mener sur la copie de Vincent. La correction de copies a ses exigences de rapidité et d'efficacité pour le correcteur, avant même l'élève-récepteur. Cependant, je vais oser maintenir que lire les copies d'élèves sans avoir de crayon rouge en main, en m'efforçant de porter sur ces textes un regard de lecteur, attentif aux significations d'ensemble plus qu'aux (dys)fonctionnements de détail, et me donnant comme tâche de formuler une ou deux propositions de réécriture seulement, ça ne doit pas excéder le temps que je mettrais à souligner toutes les erreurs orthographiques, à porter en marge les signes cabalistiques de mon code de correction, à faire une rapide pause avant de porter la note et l'appréciation générale ... et puis, ça risque de changer tellement de choses pour moi, pour les élèves, pour mon enseignement et pour leur apprentissage, que le jeu en vaut peut-être le coup !

(31) Voir B. Delforce "Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages", Bulletin du CERTEIC, n° 7, 1986.

ANNEXE 2

DERNIERE MINUTE

Mardi 10 mars, M., 11 ans, veut convaincre ses parents de le laisser regarder le soir à la télé un film comique. Il entreprend alors une réécriture à voix haute du petit article fort critique qui présente le film dans *Télérama*.

LES ROIS DU GAG

Film français de Claude Zidi (1985).
Sous-titrage Antiope.

Gaëtan/Robert Wellson : **Michel Serrault**

Paul Martin : **Gérard Jugnot**

François Leroux : **Thierry Lhermitte**

Jacqueline : **Macha Méril**

Alexandra : **Methilde May**. Georges : **Coluche**. René : **Didier Kaminka**. Robert : **Maurice Baquet**. Jean : **Pierre Doris**. Jacqueline : **Carole Jacquinet**. Le réalisateur TV : **Georges Beller**. L'animateur des Césars : **Pierre Tchernia** et eux-mêmes : **Philippe Noiret**, **Claude Brasseur**, **Pierre Richard**.

Fiche technique. Scénario : Claude Zidi, Michel Fabre, Didier Kaminka. Dialogues : Didier Kaminka. Images : Jean-Jacques Tarbès. Décors : Daniel Heitz. Montage : Nicole Saunier. Musique : Vladimir Cosma. Critique parue dans *Télérama* 1836. Durée annoncée : 90 mn.

Le genre. Film comique.

L'histoire. Star comique de la télévision, Gaëtan s'aperçoit que sa cote est en baisse. Il en accuse Robert et Jean, ses deux gagmen essoufflés et, poussé par son secrétaire René, essaie d'en trouver de plus jeunes. Dans un petit théâtre de banlieue, il remarque Paul Martin et François Leroux, deux acteurs qui font rire, et les engage.

Ce que j'en pense. Après « Les ripoux » qui lui valut un beau succès critique et public, et marquait chez lui une ambition nouvelle, Claude Zidi nous a fait retomber de haut. Mis à part quelques numéros, d'ailleurs outrés, de Michel Serrault, « Les rois du gag » n'est pas un film drôle : scénario invertébré, lieux communs et clichés sur la fonction du comique et la manière de faire rire, gags laborieux, mauvais sketches. Inutile d'accabler Zidi : il n'est ici que le réalisateur des « Sous-doués » et autres produits du même type et l'on sait qu'il peut faire mieux. Au lieu de rester devant la télé, sortez et allez voir « Association de malfaiteurs ». Ce Zidi-là est bien préférable.

Jacques Siclier

(O.C.F.C. : pour tous)

Il sait que pour emporter la décision il faut que la critique soit bonne ... Il eut gain de cause : avec une mère pédago, une telle prestation argumentative ne pouvait que séduire !

Version sérieuse de l'anecdote familiale :

"Tu veux convaincre tes parents de te laisser regarder un film dont pourtant la critique n'est vraiment pas bonne. Réécris-la de manière à leur faire croire que c'est un grand film".
L'exercice demande à peu près les mêmes compétences que "Les Fées". Il s'agit ici de remplacer une valorisation négative

par une valorisation positive. Certes, l'intention est très clairement argumentative ; mais n'y a-t-il pas aussi de l'argumentatif dans le conte ? Ne s'agit-il pas d'amener le lecteur à tirer la morale de l'histoire, et pas n'importe laquelle ? (32)

Cependant, il s'agit non de compléter les blancs d'un texte mais de le réécrire : les difficultés sont donc plus complexes et se situent à trois niveaux, au moins.

D'abord le niveau lexical : il peut suffire dans certains contextes de remplacer les lexèmes négatifs par leurs contraires.

Exemple :

"C. Zidi nous a fait REMONTER TRES HAUT ..." (33)

"... quelques numéros, d'ailleurs GENIAUX ... EST UN FILM TRES DROLE ..."

M. s'en tire y compris en utilisant une dé-suffixation du genre "SCENARIO VERTEBRE", ou une application mécanique de l'antonymie : "lieux RECHERCHES ... gags TRES MARRANTS, BONS sketches ... réalisateur des "SUR-DOUES" ...

Ensuite, un niveau phrastique qui demande de prendre en compte des phénomènes syntaxiques :

"REGARDEZ "LES ROIS DU GAG" ET NE SORTEZ PAS POUR VOIR "ASSOCIATION DE MALFAITEURS". CE ZIDI-LA EST BIEN MOINS PREFERABLE."

Enfin, un niveau discursif qui demande une gestion globale du texte et de l'intention de communication, en réécrivant la phrase 2, par exemple, de cette manière : "Grâce à quelques numéros géniaux de ... "Les rois du gag" est un film très drôle" ; de même la phrase 3, après l'énumération qui précède : "ACCABLER ZIDI SERAIT INCOMPREHENSIBLE : IL EST ICI LE REALISATEUR DES "SUR-DOUES" et autres produits du même type et l'on sait qu'il peut faire mieux". Interrogé sur le maintien hypothétique de cette dernière partie de phrase, M. répond catégoriquement : "ben oui, parce que tellement il est bon !".

(32) Voir à ce propos J.-M. Adam Le texte narratif, op. CIT.

(33) Les caractères gras sont des citations de M.

Pressé de produire une formule il propose "ET ON SAIT QU'IL SAIT FAIRE MIEUX ... ET ON SAIT QU'IL NE POUVAIT PAS FAIRE MIEUX".

Ce niveau là englobe bien sûr les niveaux lexical et syntaxique mais peut amener à se poser la question de choix plus globaux : gardera-t-on l'allusion au dernier film de Zidi ? Comment reformulera-t-on l'allusion initiale aux "Ripoux" ?

C'est aussi à ce niveau-là que se pose la question de l'origine du texte, de la prise en compte de son destinataire. M., tout content de son exploit discursif, a remplacé le nom de l'auguste critique par le sien propre !