

INTRODUCTION

La présente réflexion est issue d'une pratique de plusieurs années de la formation initiale et continuée des instituteurs dans le domaine de l'enseignement de la langue écrite. Plus ponctuellement, l'année 1984-1985, de la "mise à l'écriture" d'un cours moyen, dont les maîtres d'œuvre, Paul LÉON et Jeannette ROUDIER, respectivement professeur de lettres et conseillère pédagogique à l'École normale du Var, se sont rencontrés sur un certain nombre d'observations.

1. Alors que la question de la lecture commence, en particulier sous l'impulsion de l'Association Française pour la Lecture, à toucher la masse des enseignants - mais tout reste à faire ! -, la question de l'écriture, pourtant instamment posée en différents lieux de pratique et de recherche - les "ateliers d'écriture" - n'a pas encore rencontré l'écho qu'il est urgent qu'elle rencontre.

2. Cette double constatation débouche par ailleurs sur une troisième : les réflexions pédagogiques sur la lecture et sur l'écriture sont encore largement conduites de façon séparée.

3. Dans les lieux pédagogiques mêmes où le "texte libre" est au centre du dispositif éducatif - le courant "école moderne" inspiré par Freinet et quelques autres -, l'effort collectif de mise à jour théorique n'a manifestement pas été fait jusqu'à présent.

4. Plus généralement, la recherche contemporaine dans le domaine de la "textualité" ne semble avoir eu aucune incidence sur les pratiques d'enseignement, soit qu'elle soit volontairement méconnue des autorités responsables de la formation des maîtres et des programmes, soit qu'elle ait été insuffisamment vulgarisée : le procès le moins polémique qu'on lui fasse étant celui de son hermétisme.

5. Enfin cette méconnaissance se double chez nombre d'enseignants des premier et second degrés, d'une évidente absence de pratique personnelle. Ceux qui ont pour tâche d'apprendre "à lire et à écrire" sont moins lecteurs qu'on pourrait le souhaiter, et pour la plupart n'ont jamais écrit, si l'on admet que l'exégèse scolastique des écrits des autres (la dissertation) qu'ils ont jadis ou naguère pratiquée ne relève pas d'un acte d'écriture véritable. Les quelques praticiens clandestins étant par ailleurs suspects à l'institution comme le souligne un enseignant-écrivain, Michel Butor, à qui la notoriété permet d'articuler les deux activités au grand jour *"Dans l'état actuel des choses, il serait certainement plus facile moralement d'être professeur de mathématiques et écrivain que d'être professeur de littérature et écrivain. La suspicion se met évidemment surtout du côté des professeurs de littérature... Mais on peut imaginer une profonde réforme de l'enseignement des lettres où l'activité soit mise au premier rang..."*¹

Activité d'écriture bien entendu, c'est-à-dire spécifiquement langagière (statutairement "littéraire" donc, en ce que la littérature est le lieu de la "lettre") et qu'on opposera dès lors par souci méthodologique - c'est là la révolution à opérer - aux autres pratiques de l'écrit, ("expressif" ou "fonctionnel") qui, visant directement au sens, envisagent le travail de mise en forme comme un simple passage obligé sur lequel il n'y a lieu de s'attarder que pour donner les rudiments de la norme linguistique.

Nous croyons justement, et c'est l'objet de ce livre, qu'une démarche pédagogique qui mettrait tôt "l'Écriture", la pratique du "Texte", au cœur des apprentissages de la langue, donnerait à l'enfant les moyens d'accéder à la maîtrise de l'écrit hors des voies incertaines de l'imitation. Elle constituerait pour lui cette occasion politiquement capitale de découvrir que le langage n'est pas "transparent", qu'il travaille souterrainement chacun de nos énoncés, qu'il façonne notre vision du monde.

¹ Revue TEM (Texte en main), n°2, été 1984, p. 6.

I. L'état des lieux

De nouveaux **Programmes et instructions pour l'école élémentaire** sont parus en 1985. Au chapitre "**Français**", un paragraphe liminaire précise : "*La maîtrise de la langue française commande le succès à l'école élémentaire... elle favorise la réussite dans la vie sociale et professionnelle. C'est pourquoi elle est le premier instrument de la liberté.*"

C'est dire ce que chacun sait désormais : enseigner la langue est un acte pleinement politique. Or, disons-le d'emblée, la faiblesse de cet enseignement, particulièrement lorsqu'il touche à la langue écrite, continue, jusqu'à présent, de priver l'immense majorité des enfants de toute conscience des mécanismes du langage, et partant, de leur maîtrise.

Car dès l'instant que l'essentiel des actes de parole proposés en classe prennent la langue comme simple instrument de nomination des choses du monde, l'alternative du pédagogue est la suivante :

- ou bien contraindre l'enfant à formuler dans la langue de l'institution ce qu'il aurait formulé avec d'autres mots, d'autres phrases : on sait que cette entreprise de dressage est globalement vouée à l'échec ;

- ou bien laisser l'enfant à sa propre formulation : celui-ci regrettera bientôt d'avoir été tenu à l'écart d'un idiome dont il sent déjà qu'il est un enjeu de pouvoir.

Dans les deux cas, l'école ne fait que conforter cette "dépossession" linguistique d'une majorité du corps social dont Pierre BOURDIEU souligne :

*"Elle n'est pas sans rapport... avec l'existence d'une institution comme le système d'enseignement qui, mandaté pour sanctionner, au nom de la grammaire, les produits hérétiques et pour inculquer la norme explicite qui contrecarre les effets des lois d'évolution, contribue fortement à constituer comme tels les usages dominés de la langue en consacrant l'usage dominant comme seul légitime, par le seul fait de l'inculquer."*²

Or qu'en est-il effectivement de la pratique de l'écrit dans les classes des écoles et des collèges aujourd'hui ? Il semble, ce pourrait être une heureuse nouvelle, qu'elle se diversifie sur le modèle des activités de lecture dont on commence à admettre qu'elles ont à prendre en compte dès le plus jeune âge la réalité sociale de l'écrit (journaux, affiches, modes d'emploi, etc.). Rédaction d'articles divers, comptes rendus, correspondance, fleurissent en miroir. Ce faisant, et là réside le paradoxe, c'est l'usage le plus fonctionnel de la langue qui est renforcé, donc le plus normatif, le plus reproductif, le plus instrumental : le moins apte sous sa forme actuelle à sortir l'enfant de cet état d'assujettissement à l'idiome dominant que nous évoquions, le moins apte à en faire un utilisateur actif du langage. Mais cette question de l'écrit fonctionnel, nous ne prétendons pas l'évacuer en trois phrases, elle est un autre propos.

Notre propos, c'est de jeter les bases **d'une pédagogie de la langue écrite recentrée sur un usage "littéraire" de l'écriture**, si l'on veut bien prendre ce mot dans son acception artisanale et le débarrasser de sa pesanteur historique.

Car l'envahissement de l'écrit fonctionnel est aussi largement explicable dans l'institution par le juste désintérêt dans lequel sont communément tenus la RÉDACTION et ses succédanés. Ils sont, pourtant à bout de souffle, les derniers représentants de l'écrit "d'imagination", inchangés dans leur forme et contenu du cours élémentaire à la classe de troisième.

² BOURDIEU (Pierre). *Ce que parler veut dire*, Fayard, 1982 p. 49-50.

Or, l'avènement de la rédaction dans le champ institutionnel a pu n'être pas initialement étranger à de légitimes préoccupations éducatives : à une époque où les classes de première des lycées s'appelaient classes de rhétorique, elle était le lieu où l'enfant recevait sa première initiation à la maîtrise du langage en tant que système de "figures".

Un amoureux de la langue comme l'était Roland BARTHES témoigne bien de cette dimension originelle :

*"Lorsque j'avais envie de raconter un souvenir d'enfance, il prenait malgré moi une certaine forme d'écriture, qui est en gros l'écriture scolaire, ce à quoi on nous avait habitués, la forme de la dictée ou de la rédaction. Le discours naturel du souvenir est le discours scolaire, le discours de la dictée. Au lieu de forclure complètement ce mode d'expression, j'ai décidé de l'assumer, de temps en temps de faire des dictées ou de me donner des sujets de rédaction. Comme si je donnais moi-même un futur morceau choisi à une anthologie scolaire."*³

On sait ce qu'il est advenu de la rédaction. Ayant perdu de vue ses finalités comme tant d'exercices scolaires, elle n'a cessé de se rigidifier à travers ses rites (un sujet, un délai de remise, argument en exergue, double page et marge large, introduction, développement, conclusion !). Elle est donc devenue l'écrit le moins inventif, le plus lourdement empoissé par le stéréotype. Et rien ne servirait d'en parler plus avant si précisément l'étude de ses modèles ne dessinait en creux l'idéologie d'écriture qui la sous-tend et ne nous donnait une première occasion d'esquisser ce que pourrait être une autre conception de l'écrit littéraire et de sa portée "politique".

Et tout d'abord, résumons à grands traits, avec Jean RICARDOU, les caractéristiques de cette idéologie héritée du XIX^e siècle littéraire :

*"Cette idéologie qui actuellement domine, nous la connaissons bien. Elle consiste, redisons-le, en le credo suivant. Toujours, à la base du texte, comme son fondement irréductible, comme la condition de sa possibilité, doit nécessairement gésir un **quelque chose à dire**. Ou, si l'on préfère, ce que nous nommons un **sens institué**, établi avant même qu'ait eu lieu l'acte d'écrire. Puis s'accomplit l'acte d'écrire, qui est alors conçu comme une **manifestation du sens institué**. Si le sens institué concerne des aspects du Moi, la manifestation est habituellement nommée une **expression**. Si le sens institué se rapporte à des aspects du Monde, la manifestation est communément appelée une **représentation**."*⁴

Le corollaire, c'est que dès l'instant que la rédaction s'enferme dans ces catégories de l'expression-représentation, elle généralise comme mode de discours : la narration. Là encore, Jean RICARDOU souligne à quel point il s'agit d'un mode dominant. En contrepartie, la "modernité" au théâtre, au cinéma, en littérature s'est souvent signalée au public par ce trait : il n'y a plus d'histoire ! On se souvient de ce producteur italien que Godard met en scène dans l'un de ses films, et qui réclame inlassablement : "*Voglio una storia ! Voglio una storia.*" C'est entre autres choses ce manque que la critique et le public n'ont pas pardonné au "Nouveau Roman" :

*"Le Nouveau Roman met en cause, en effet, avec une virulence croissante, un phénomène d'envergure, insidieusement actif clans la plupart des institutions humaines et peut-être l'objet d'un tabou idéologique clandestin : Le RÉCIT."*⁵

³ BARTHES (Roland). *Le grain de la voix*, Seuil, 1981, p. 199.

⁴ Revue *Pratiques*, n°20, juin 1978, P. 25.

⁵ RICARDOU (Jean). *Le nouveau roman*, Seuil/Écrivains de toujours 1973, p. 25.

"L'**histoire**" est donc la pierre d'angle qui fait de la rédaction un roman miniature dans la pure tradition. Elle traîne à sa suite une série de conventions - que l'on sent habituellement comme "naturelles" - et dont la mise en œuvre simultanée relève justement du "portrait-robot".

La première de ces conventions est le lien organique qui unit la notion de récit à un certain type de "**personnage**". Le personnage de la rédaction (votre petit chien, le boulanger au travail, votre ami préféré, un héros que vous admirez, etc.) est la réduction de cette figure prestigieuse, le personnage de roman. Alain ROBBE-GRILLET en trace les contours :

*"Un personnage, tout le monde sait ce que le mot signifie. Ce n'est pas un il quelconque, anonyme et translucide, simple sujet de l'action exprimée par le verbe. Un personnage doit avoir son nom propre, double si possible : nom de famille et prénom. Il doit avoir des parents, une hérédité. Il doit avoir une profession. S'il a des biens, cela n'en vaudra que mieux. Enfin il doit posséder un caractère, un visage qui le reflète, un passé qui a modelé celui-ci et celui-là. Son caractère dicte ses actions, le fait réagir de façon déterminée à chaque événement. Son caractère permet au lecteur de le juger, de l'aimer, de le haïr."*⁶

À ce personnage s'attache tout "naturellement" l'emploi de la **troisième personne**. La "personne-absente" des linguistes. Elle est à la fois, selon Roland BARTHES, signal et gardienne du "romanesque" :

*"On se souvient peut-être d'un roman d'Agatha Christie où toute l'invention consistait à dissimuler le meurtrier sous la première personne du récit. Le lecteur cherchait l'assassin derrière tous les "il" de l'intrigue : il était sous le "je". Agatha Christie savait parfaitement que dans le roman, d'ordinaire, le "je" est témoin, c'est le "il" qui est acteur. Pourquoi ? Le "il" est une convention-type du roman ; à l'égal du temps narratif, il signale et accomplit le fait romanesque ; sans la troisième personne, il y a impuissance à atteindre au roman, ou volonté de le détruire."*⁷

Enfin, le temps-fétiche utilisé - c'est sa dernière raison d'être dans la langue - est le **passé simple**. Lui aussi a valeur signalétique. Mais à y regarder de plus près, ce que fait Roland BARTHES, il est l'expression même d'un univers cohérent, diégétisé, dont on peut dégager les causes et les effets : le monde bourgeois d'avant les époques de "conscience malheureuse" un "mensonge manifesté" :

*"Retiré du français parlé, le passé simple, pierre d'angle du Récit, signale toujours un art ; il fait partie d'un rituel des Belles-Lettres. Il n'est plus chargé d'exprimer un temps. Son rôle est de ramener la réalité à un point, et d'abstraire de la multiplicité des temps vécus et superposés, un acte verbal pur, débarrassé des racines existentielles de l'expérience, et orienté vers une liaison logique avec d'autres actions, d'autres procès, un mouvement général du monde : il vise à maintenir une hiérarchie dans l'empire des faits... C'est pour cela qu'il est l'instrument idéal de toutes les constructions d'univers ; il est le temps factice des cosmogonies, des mythes, des Histoires et des Romans. Il suppose un monde construit, élaboré, détaché, réduit à des lignes significatives, et non un monde jeté, étalé, offert."*⁸

Or ce monde "jeté, étalé, offert", celui de la Nausée ou de l'Étranger, il n'a bien sûr pas de place à l'école... Au petit écolier, on demandera donc de se conduire - *mutadis mutandis* - et selon la formule d'Alain ROBBE-GRILLET, comme un "vrai romancier" :

"Un roman, pour la plupart des amateurs - et des critiques -, c'est avant tout une "histoire". Un vrai romancier, c'est celui qui sait "raconter une histoire". Le bonheur de

⁶ ROBBE-GRILLET (Main) *Pour un nouveau roman*, Éditions de Minuit/Critiques, 1963, p. 27.

⁷ BARTHES (Roland). *Le degré zéro de l'écriture*, Seuil/Pierres vives 1953, p. 52-53.

⁸ BARTHES (Roland). *Le degré zéro de l'écriture*, Seuil/Pierres vives 1953, p. 46-47.

conter, qui le porte d'un bout à l'autre de son ouvrage, s'identifie à sa vocation d'écrivain. Inventer des péripéties palpitantes, émouvantes, dramatiques, constitue à la fois son allégresse et sa justification.

*De l'écriture il ne sera jamais question. On louera seulement le romancier de s'exprimer en langage correct, de façon agréable, colorée, évocatrice... Ainsi l'écriture ne serait plus qu'un moyen, une manière ; le fond du roman, sa raison d'être, ce qu'il y a dedans, serait simplement l'histoire qu'il raconte."*⁹

On ne saurait trouver de meilleur témoignage de la perméabilité des enfants à cette vision du texte, que ce "roman de classe" rédigé - innocemment, on s'en doute - par des élèves de cours moyen :

*"Joë marchait dans une contrée marécageuse. Le ciel était menaçant et le vent soufflait fort. Il pensait à son ancien bonheur qu'elle devait partager maintenant avec ce maudit Marc. Le regard menaçant, Joë fixa la maison qu'il cherchait depuis longtemps et se dit : "Je vais attendre qu'elle sorte pour entrer." Enfin, il la vit sortir, il hésita, se demanda si ce qu'on lui avait dit était vrai et décida d'aller s'en rendre compte. Silencieusement, il s'approcha de la maison et y entra angoissé. Etc."*¹⁰

Tout y est : le héros torturé, son osmose avec les éléments (le ciel et son regard tous deux menaçants), la nostalgie du temps perdu, une intense activité cérébrale, le suspense final...

L'adulte verra peut-être dans ce type de production, la citation à l'œuvre, l'ironie du clin d'œil, même si tel n'était pas de toute évidence le propos des enfants ! Avec un rien d'habileté, il pourra d'ailleurs leur ouvrir les yeux et les initier aux joies du pastiche.

Les cartes sont plus brouillées lorsque, en flagrante contradiction avec le "génie" de ce type de récit, l'enseignant réclame, "pour faire plus vivant" qu'on utilise le "je" (*vous êtes allé vous promener avec un ami, l'orage vous a surpris, racontez...*). Je n'ai pas d'ami et je n'ai jamais essuyé d'orage. Je vais tout de même dire "je", faire de moi, vaille que vaille, un personnage romanesque. C'est sur ce modèle que sont bâties les dictées du "Bled" :

*"Dictée : Ma chère cousine, je suis très heureuse parce que papa construit une nouvelle maison qui sera prête l'année prochaine. J'aurai une petite chambre très claire ; celle de mes parents sera plus grande et plus haute. Je suis impatiente de l'habiter."*¹¹

Dans ce cas, on recommandera l'emploi généralisé du présent, "de narration" comme on dit, qui écrase le temps, rend confuse la chronologie et au bout du compte génère l'illisibilité. Mais lui aussi fait vivant ! Cet emploi, Claude DUNETON le constate, il fait des ravages dans les manuels de lecture de débutants et pourrait bien être l'une des causes majeures de la radicale inintelligibilité de la plupart des textes. Lisons **Daniel et Valérie**, manuel de lecture à l'usage des débutants :

"la promenade est finie, papa détache le canot qui a été attaché à un chêne de la rive.

un homme pêche à côté du chêne.

le canot file, rapide au milieu des prés. une chèvre bêle. une vache se lèche la patte, un cheval tire un chariot.

*le canot est vite arrivé à la ferme. bobi file vers sa niche.
quelle belle promenade !"*¹²

⁹ ROBBE-GRILLET (Alain) *Pour un nouveau roman*, Éditions de Minuit/Critiques, 1963, p. 29.

¹⁰ Classe de CM2, M. GERBINO (École Jules Ferry, Draguignan). 1985.

¹¹ Collection Bled, *Exercices d'orthographe - CE1*, Classiques Hachette 1985, p. 33.

¹² Cité par Claude DUNETON in *À hurler le soir au fond des collèges*, Seuil, 1984, p. 84.

Proposée comme modèle à des générations d'enfants depuis un siècle, à travers les exemples des manuels ou les corrigés des devoirs, cette langue scolaire finit par fonctionner comme un idiome particulier, comme une véritable langue de bois institutionnelle. Dès lors, tout "passage" à l'écrit ne relève pour l'élève que d'une traduction tortueuse de l'oral. C'est ce qu'explique à nouveau Claude DUNETON :

"Si l'instituteur fait parler un garçon de langage moyen, j'entends très bien ce qu'il obtiendra : "Dimanche dernier ? Ben, on a fait une balade à vélo avec des copains. On s'est bien marrés ! On a pris une petite route où y avait personne... Etc." Le garçon n'éprouve aucune torture intellectuelle en racontant son histoire. Hélas, il lui faut l'écrire. C'est là que tout se complique pour l'écolier français.

Et notez ici que tout continuerait d'aller sur des roulettes s'il était anglais, car alors, sans se tortiller les méninges il écrirait. "Last sunday ? Well, I went for a ride with some friends. We had great fun ! We picked an empty road in the country... Etc." John écrirait exactement - ou à peu près - ce qu'il pense. Et ce serait correct, pour peu que son orthographe le soit. Il a de la chance, John. À Jean, son maître demande plus : il lui demande de traduire ce qu'il a vécu, pensé, parlé, en histoire "bien écrite". Écrite dans des structures rigides, mises au point une fois pour toutes par une poignée de rats de bibliothèque, rêveurs de beau langage de chambre et qui, jamais, n'ont songé à faire du vélo pour prendre l'air du XX^e siècle.

Et voilà l'élève Jean en train de peiner à se traduire :

"Dimanche, j'ai été - non, je suis allé - me promener à bicyclette. Heu !... On s'est bien amusés - non, nous nous sommes bien amusés. On a trouvé - nous avons trouvé - une petite route..." Pour peu que Jean soit bon élève, la rédaction qu'il remettra, je peux vous la réciter "Dimanche dernier, mes camarades et moi décidâmes d'aller faire une promenade à bicyclette. Quelle joie ! Nous nous amusâmes comme des fous ! Etc."

C'est la bonne note à peu près assurée." ¹³

On est évidemment très loin d'une problématique de l'écriture.

Tel est pourtant aujourd'hui l'état des choses et des lieux... Coïncée par un type de discours obligé (globalement la fiction narrative réaliste) et un type de langue imposé (de la tenue, de la clarté, de la concision) l'activité d'écriture dans les classes s'épuise à la reproduction. Elle épuise aussi maîtres et élèves à cette double et fallacieuse question: que dire et comment le dire?, victimes en cela encore, comme le montre Jean RJCARDOU de l'idéologie ambiante :

*"Écrire, maintiennent encore les dictionnaires, c'est : "exprimer [...] sa pensée par le langage écrit". Or, ainsi prétendue, cette activité n'est bien qu'une partie, et fallacieuse et présomptueuse, du rôle de l'écrivain. Selon cette croyance, on le sait, l'écrivain serait un **auteur**. Ou, si l'on préfère, une **outré** : une outre rebondie. Statutairement, en effet, il serait empli d'une double richesse : celle d'un **avoir** (l'avoir à dire), celle d'un **savoir** (le savoir-dire). Bref conjointement, l'écrivain serait le propriétaire, et d'une profusion interne (le quelque chose à dire), et du don de la faire sortir (l'expression)." ¹⁴*

"Avoir à dire" : mais je n'ai pas d'idées dit l'élève et son maître n'est bon qu'à lui proposer des poncifs, des "sujets" forcément remâchés...

¹³ Interview de Claude DUNETON, *Le nouvel observateur*, mai 1978

¹⁴ Revue **TEM** (Texte en main), n°1, printemps 1984, p. 22.

"Savoir le dire": mais ce n'est pas ma langue dit l'élève et son maître n'est bon qu'à crayonner "mal dit", "maladroit", "lourd", etc.

Il faut tourner le dos à cette pratique.

Car le pire est-il que les enfants échouent à couler leur écriture dans ce moule ? Nous constatons justement que plusieurs y réussissent ! À dix ans, nous l'avons maintes fois éprouvé, une classe est parfaitement capable de faire la démonstration qu'elle a intégré l'essentiel des "consignes" en matière d'écrit. En témoigne cette activité collective de correction de texte (exercice traditionnel) dans un cours moyen. La démarche est simple : un texte d'enfant, ici celui de Nathalie, est recopié au tableau, la classe propose des amendements visant à l'améliorer. Ce jour-là, le maître s'est tu, laissant aux enfants l'entière responsabilité de leurs remarques. Voici le texte initial :

*"J'étais en vacances et mon papa avait une canne et le soir il s'en allait pêché. Il ramenait toujours quelque chose, alors moi, en voyant ça j'ai dit je vais me faire une canne, alors je suis partie chercher un morceau de bois et une ficelle, j'ai fait un nœu entre eux et voilà ma canne finie. Quand mon papa fut revenu de la pêche il me vit avec ça entre les mains et il me dit : "mais qu'est-ce que c'est ?" Alors je suis partie en pleurant parce qu'il ne voyait pas ce que c'était. Le lendemain matin papa parti avec un copain faire des commissions et moi je regardé ma canne d'un air bête. Papa est revenu il a une canne, alors je dis : "Elle est pour moi ?" "Oui" me répondit-il alors je dis "Youpi Youpi"."*¹⁵

On l'a compris, c'est moins d'un récit de vacances qu'il s'agit que de la confession d'une relation problématique.

Point n'est besoin d'être grand clerc pour pressentir que l'enfant s'interroge sur son statut de petite femme (les hommes vont à la pêche, les femmes restent à la maison), à moins que plus souterrainement ne s'expriment tout à la fois le désir du père et la marque de sa propre castration (le père a "une canne", la fillette n'en a pas). Cette lecture, le moins qu'on puisse dire, c'est que le texte la suggère fortement par le choix systématiquement ambigu des mots et des formules (qu'est-ce que c'est ça ? je regardais ma canne d'un air bête, etc.).

La classe s'est donc emparée du texte et a, pas à pas, élaboré la version suivante :

"J'étais en vacances et mon PERE avait APPORTE une canne A PECHE et le soir il s'en allait pêcher. Il ramenait toujours TOUTES SORTES DE POISSONS, alors voyant CELA, je ME SUIS dit, je vais FABRIQUER une canne A PECHE, PUIS, je PARTIS chercher un morceau de bois BEAU ET LONG et une ficelle. Je LES AI ASSEMBLES et voilà ma canne A PECHE finie. Mon PERE, REVENU de la pêche me vit avec la canne A PECHE entre les mains. Il me DEMANDA : "mais qu'est-ce que c'est ?" Alors je PARTIS en pleurant CAR IL NE COMPRENAIT PAS QU'IL ME FAISAIT DE LA PEINE. Le lendemain matin, MON PERE partit avec UN DE SES AMIS faire des ACHATS et moi, je LA regardais d'un air DEÇU. QUAND MON PERE REVINT, IL TENAIT UNE BELLE CANNE A PECHE A LA MAIN, JE LA REGARDAI AVEC ADMIRATION. Alors je CRIAI DE JOIE."

Ici, toute ambiguïté disparaît. L'entreprise de correction est une entreprise d'aseptisation. La chasse à l'équivoque (mot si mal connoté) est à son comble : il n'est plus question ici que de "canne à pêche" (toute ressemblance avec... etc.). Des termes forts de l'échange relationnel : dire, faire, avoir, sont affaiblis en demander, fabriquer, apporter. Les termes de connivence : papa, copain sont éliminés. À leur insu, les enfants ont fait jouer les quelques opérations de base de la correction scolaire :

¹⁵ Classe de CM2, Mme DEBONNIÈRE (École Jules Ferry, Draguignan, mars 1980).

- remplacer les termes généraux par des termes précis (mais les termes dits généraux sont souvent des termes génériques chargés d'un véritable poids existentiel) ;

- supprimer les termes familiers (et pourtant la fillette avait eu des trouvailles..., ou plutôt de singulières retrouvailles : "moi en voyant ça"... Ces deux mots du vocabulaire freudien résumaient si bien ce dont il était question !) ;

- les enfants auraient pu faire jouer plus systématiquement la consigne : supprimer les répétitions (mais, ici, elle entraînait subtilement en conflit avec la volonté inconsciente de lever toute ambiguïté) ;

- enfin, comme il se doit, le passé simple est revenu en force (dans le texte initial, la présence non négligeable du passé composé ménageait un pont affectif avec le présent).

C'est peu dire que le texte a été dénaturé. Mais au fond, ainsi réécrit, il est en conformité avec les modalités et finalités de la rédaction telle qu'un siècle et plus de pratique l'ont dévoyée. Sa formule pourrait se résumer ainsi :

"N'IMPORTE QUI" (les élèves, être mythique collectif) **ÉCRIT** (c'est-à-dire produit du récit sur commande) **POUR "PERSONNE"** (le correcteur posé comme inexistant, jamais nommé).

On se "creuse" donc (tout est dans la "recherche des idées") et sans autre préalable qu'un vague "plan", on écrit au fil de la plume, on "prend" sous une sorte de dictée intérieure.

Naturellement, ces procédures d'écriture sont en contradiction flagrante avec les témoignages (nous le verrons) de ceux qui écrivent. Elles méconnaissent surtout, avec quelle application, l'ensemble des travaux contemporains, entrepris en des lieux extérieurs à la pédagogie (linguistique, sémiologie littéraire, psychanalyse, etc.), sur la notion d'écriture. Car si les élèves ont été mis aux mathématiques modernes, le moins qu'on puisse dire, c'est qu'on n'a pas imaginé pour eux une pratique moderne du texte. Sur les causes de ce retard, ou de cette ignorance, ou de cette défiance de l'école, on peut s'interroger.

Les raisons idéologiques, nous l'avons vu, ici comme ailleurs, sont sans doute centrales : dans une société qui fait du savoir l'instrument déterminant de discrimination, un certain nombre d'exercices scolaires consistent à montrer patte blanche: le gagnant sera celui qui découvrira les règles non écrites et pratiquement non dites. Une pratique empirique de l'écriture conforte cette règle.

D'autres raisons tiennent au fait que la somme des textes publiés sur la question par divers théoriciens, et qui auraient pu donner d'emblée à reconsidérer la pédagogie de l'écrit, n'a manifestement pas touché les enseignants. Ce sont des textes difficiles souvent, éparpillés dans des revues lorsque l'auteur n'a pas pris la peine de les recueillir lui-même (comme c'est le cas de Barthes dans *Degré zéro de l'écriture* ou *Plaisir du texte*). En outre, ces travaux qui ne se sont pas posés, il faut bien le dire, la question de la didactique (Ricardou constitue à cet égard une notable exception) ont participé de courants de pensée qui très symptomatiquement ont été dès leur avènement l'objet de rejets divers : on se souvient du pamphlet de R. Picard *Nouvelle critique ou nouvelle imposture*, on se souvient aussi du battage qui a été fait, presque dès le début, sur les "impasses" du Nouveau Roman, des haines doctrinales qu'a pu déclencher le mouvement Tel Quel, de la suspicion dans laquelle ont été tenus le structuralisme en général et la sémiologie en particulier.

Or, c'est dans ces "mouvances", comme on dit, que les réflexions les plus décisives sur le texte, son fonctionnement, ses enjeux, ont été conduites. Aujourd'hui, paradoxalement, à l'heure des retours de manivelle idéologiques, il ne nous paraît pas impossible de regarder ces travaux avec sérénité et d'en dégager un certain nombre de concepts qui pourraient, pour peu que l'information circule et que les maîtres s'y mettent, inspirer utilement une redéfinition de l'enseignement de la lecture-écriture.

* * *