

## Sur quels paramètres critiques construire un dispositif d'écriture littéraire ?

Jean-Bernard JAY

Université de Nantes

IUFM Pays de la Loire

[Jean-Bernard.Jay@univ-nantes.fr](mailto:Jean-Bernard.Jay@univ-nantes.fr)

### Résumé :

Quels dispositifs d'écriture mettre en œuvre dans les classes de cycle 3 de l'école élémentaire permettant l'appropriation des problématiques d'écriture d'un auteur et susceptibles de participer à la formation du sujet-scripteur par un travail sur la relation esthétique telle que la définit G. Genette (1997) ?

Cet article présente dans cette perspective un dispositif conduit en classe de CM1 à partir du recueil de nouvelles, *C'est bien*, de Philippe Delerm (2007). Puis, en s'appuyant sur les résultats obtenus à l'aide d'une méthodologie spécifique d'analyse des productions d'enfants, il met à jour six paramètres critiques dans l'opérationnalité du dispositif : texte de référence, tâches, consignes et problématique d'écriture, interactions méta-scripturales, et animation par l'enseignant. Tant dans la conception que dans l'animation et l'évaluation des textes, le rôle de l'enseignant reste déterminant, moins en tant qu'expert de l'auteur de référence qu'en tant qu'expert en ingénierie des apprentissages.

**Mots clés :** dispositif d'écriture, tâches, consignes et problématique d'écriture, interactions méta-scripturales

Les réflexions et résultats qui vont être présentés ici s'inscrivent dans un travail en didactique de l'écriture littéraire, qui vise, dès l'école élémentaire, la formation du sujet-scripteur<sup>1</sup>. Il s'agit, à plus ou moins long terme, de permettre à l'élève, placé en situation de production textuelle, d'objectiver puis d'agir sur les variables qu'il est en mesure d'identifier au fil des étapes rédactionnelles. Nous allons nous appuyer particulièrement sur un dispositif d'écriture régulé, intitulé *écrire à la place de l'auteur*, conduit sur six séances avec des élèves de CM1 à partir du recueil de nouvelles *C'est bien* de Philippe Delerm (2007). Il s'agit d'écrire une nouvelle, mais contrairement aux dispositifs d'écriture *à la manière de*, il s'agit d'écrire une nouvelle qui est déjà dans le recueil. L'objet de cet article est de montrer comment certains paramètres du dispositif d'écriture possèdent des spécificités opérationnelles qui conditionnent l'efficacité du travail des enfants. Ces paramètres sont les suivants : tâches, consignes et problématique d'écriture, textes de références, animation et lecture par le maître des productions textuelles des enfants en cours de déroulement du dispositif, et les verbalisations méta-textuelles échangées en classe lors des moments de régulation ou d'analyse. Après avoir esquissé le cadre théorique de ce travail, puis mis en relation les phases du dispositif avec les textes produits, nous cernerons l'opérationnalité des paramètres précédemment évoqués.

### ***Faire écrire les enfants en travaillant sur l'intentionnalité***

Apprendre à écrire de la littérature semble un objectif hors de portée des enfants, car il réclame des qualités et une démarche artistiques qui ne sauraient exister sans une culture et une maîtrise technique. Il importe donc d'exposer en amont de notre démarche de recherche la conception, à finalité didactique, de l'écriture littéraire, ou plus exactement de l'écriture du texte littéraire, dans laquelle elle s'inscrit. Cette conception prend appui dans un premier temps sur l'observation et la modélisation de l'activité d'invention de récits de fiction par des enfants de l'école élémentaire (Jay, 2008). Il ressort de ce travail que l'enfant « recycle » des scripts et des routines narratives empruntés à d'autres fictions (film, dessins animés, jeux vidéo...) et les reconfigure pour élaborer son texte. Dans les moments de méta-analyse réflexive de son activité, il se montre apte à expliciter ce travail de reconfiguration qui opère sur trois niveaux : une configuration séquentielle ou mise en intrigue selon un processus chrono-logique, une configuration poétique qui vise l'inscription du récit dans des univers

---

<sup>1</sup> Voir *Le Français aujourd'hui* n°157. Ce numéro s'efforce à travers différentes contributions à expliciter cette notion de sujet scripteur.

imaginaires et génériques et enfin une configuration rhétorique qui vise à adresser le texte à son lecteur. Ainsi, pôle configurationnel apparaît comme le centre potentiel d'intervention didactique, ce qui nous conduit à envisager l'écriture littéraire dans une dimension processuelle, sans prise en compte de la valeur esthétique ou artistique du texte obtenu. Nous allons plutôt chercher à placer l'enfant dans une démarche de reconfiguration, c'est-à-dire l'engager à travailler à la construction d'une intention, le mettre en situation de travailler le matériau langagier pour le plier à cette intention, ou inversement, en travaillant sur le matériau langagier – travail qui consiste à le libérer plus ou moins d'une fonction strictement informationnelle – construire une intention. C'est donc sur cette base que nous allons définir, dans une visée didactique et non esthétique ou anthropologique, ce que nous appelons l'écriture un texte littéraire.

Nous considérons le texte littéraire comme une organisation de segments signifiants à des fins de représentation du réel se donnant plus ou moins pour fictionnelle, produite dans une intention artistique et susceptible d'être l'objet d'une attention esthétique (Genette, 1997). Une des propriétés de cette organisation consiste à autoriser l'activité interprétative du lecteur, autrement dit, elle présente la capacité d'engager le sujet dans une activité fantasmatique, elle se prête à une lecture polysémique comme à l'énonciation d'un jugement esthétique (Canvat)<sup>2</sup>. Les discontinuités du texte réclament la collaboration du lecteur (Ecco) et les tensions entre son organisation et les segments signifiants qui le composent, favorisent l'émergence du couple intention/attention au sens où Genette les définit. La postulation fictionnelle du texte, entendue comme feintise ludique partagé (Schaeffer, 1999), participe de cette activité du sujet au sein cette organisation qu'est le texte littéraire. Il faut considérer le texte littéraire comme un objet « adressé » au lecteur, et comme le fruit d'un travail que caractérise une tension entre une signification projetée par l'auteur et une signification construite par l'auteur mais aussi par le lecteur, tension dont l'intensité varie depuis la difficulté ou la capacité du sujet à mobiliser les ressources linguistiques à la mesure de son vouloir dire, jusqu'à la limite posée par l'arbitraire du signe linguistique.

Apprendre à écrire un texte littéraire consiste pour nous à transformer la perception du travail de l'écriture chez les apprentis-scripteurs. Il s'agit de leur faire appréhender la dimension créative de l'écriture en adoptant une posture artistique, c'est-à-dire en engageant une activité de recherche par un travail sur la langue qui favorise la construction d'une intention. Comme Genette nous considérons que cette intention doit être artistique. Au départ volonté politique,

---

<sup>2</sup> Canvat, *Enseigner la littérature par les genres*, p111- 112

pragmatique, rhétorique, esthétique, elle devient artistique en respectant ou subvertissant les composantes, des codes, des topoï d'une ou plusieurs formes artistiques antérieures ou contemporaines. L'intentionnalité artistique est donc le dessein d'exprimer une intention dans une filiation ou en rupture avec les formes artistiques traditionnelles.

Les activités d'écriture littéraire avec de jeunes enfants se heurtent à plusieurs écueils. La notion d'intention (Crinon, 2006 et Jay, 2008)<sup>3</sup> représente le premier. Paramètre peu travaillée, elle est souvent entendue par les enfants comme l'explicitation pré-rédactionnelle d'une visée programmatique ou pragmatique. Entendue par les enfants et les maîtres comme l'expression d'un désir de faire, de dire ou de transmettre quelque chose elle est souvent associée à une conception réductrice de la planification, qui au lieu d'être envisagée comme une interaction limitée et discontinue entre un dit et un vouloir dire, et entendu comme anticipation préalable du texte à produire.

Le deuxième écueil est induit par l'évaluation des textes dont les outils ne parviennent guère à appréhender le couple intentionnalité/attentionnalité (Tauveron, 2005) et obèrent la relation esthétique<sup>4</sup>. L'évaluation scolaire s'intéresse trop exclusivement au seul texte final sans prise en compte ni des textes intermédiaires ni des verbalisations exprimées au cours des activités rédactionnelles. Ce problème est renforcé par le type de consignes – souvent pensées comme des situations-problèmes – données aux enfants en vue de l'élaboration du texte scolaire et qui orientent davantage l'attention sur l'expression que sur les fondements de celle-ci. Enfin, si la réécriture et la pratique du brouillon font l'objet d'une attention particulière, on ne peut que constater très souvent les impasses auxquelles elles conduisent (Lumbroso, 2008). Brouillon, production, évaluation, projet sont, au sein des dispositifs scolaires, souvent saisis de manière isolée, chronologique, et faiblement articulés, selon une lecture linéaire des *processus rédactionnels* (Garcia-Debanc, 1986). Où commence et où finit le brouillon dans les situations scolaire d'écriture et l'intentionnalité y a-t-elle une place ? A quel moment du processus d'écriture surgit-elle, et la lecture critique des textes y participe-t-elle ?

Le pôle intentionnel représente l'axe fondamental du travail dans lequel nous allons engager les apprentis scripteurs. Postulant l'écriture du texte littéraire comme une activité processuelle de transformation, l'intentionnalité devient repérable par l'observation des différentes phases d'évolution du texte et l'analyse des tensions entre le *voulu* (dit) et le *réalisé* (écrit). Si écrire

<sup>3</sup> Crinon, Repères n°33/2006 *La fiction et son écriture* et Jay dans la thèse (articulation entre visée pragmatique et construction d'une esthétique).

<sup>4</sup> Les travaux du groupe EVA qui ont marqué considérablement les pratiques enseignantes laissent ces questions hors de propos.

c'est organiser *le* signifiant pour produire *du* signifiant, l'intentionnalité n'est autre que les formulations successives d'intentions, c'est-à-dire la formulation de l'état d'avancement de cette construction. L'enjeu du dispositif d'écriture est donc de donner aux enfants les moyens de parler des symptômes de cette activité organisationnelle en travail et d'en projeter les effets. Il doit donc mettre le scripteur en situation de production et à la fois d'analyse réflexive de son activité dans le temps même où elle s'exerce.

### ***Le dispositif expérimental et les résultats***

Le dispositif prend appui sur les nouvelles de Philippe Delerm, avec pour objectif de faire découvrir aux enfants qu'elles sont le produit d'une intention qui travaille la langue et les formes littéraires de telle sorte qu'elles provoquent chez le lecteur une activité interprétative, dont le principe repose sur le fait d'attribuer une fonction de représentation aux constituants littéraux du texte. C'est le cas lorsque Juliette décide, dans son dernier texte, de signaler la présence d'une lampe de chevet allumée dans sa chambre. En effet, elle cherche ainsi à restituer, par ce signifiant, la douceur et la tranquillité du moment et du lieu, car elle a interprété ainsi la présence de cet accessoire dans une autre nouvelle de l'auteur<sup>5</sup>. Le processus intentionnel procède par juxtaposition de petites décisions intentionnelles dont la fonction est de signifier au moyen d'une représentation. Nous considérons qu'il existe un processus intentionnel de nature artistique dès lors que l'élève accorde à une forme linguistique une vocation de représentation stylisée du réel.

Une présentation brève du dispositif est nécessaire à la compréhension des analyses qui vont être exposées ensuite. A partir d'un mini dispositif d'atelier d'écriture (collecte préalable de mots) les enfants sont invités dans un premier temps à rédiger un texte évoquant un jour où ils ont été malades. Ensuite, chacun reçoit une nouvelle de Delerm, la lit et lui donne un titre. Un rapide échange en petits groupes (six groupes sont constitués chacun autour d'une nouvelle différente) a lieu avant la découverte de la table des matières et le constat que tout le monde a trouvé le titre à la différence près qu'il faut toujours le faire précéder de *c'est bien* qui est aussi le titre du livre. Un échange de textes entre les groupes, sous le prétexte de vérifier le bon choix du titre, permet aux enfants de découvrir une seconde nouvelle, et engage les premiers échanges sur ce qu'il faut entendre par cette formule *c'est bien*. Puis, les élèves doivent choisir le titre d'une nouvelle qu'ils n'ont pas encore lue et qui figure parmi celles

---

<sup>5</sup> Il s'agit de *C'est bien de lire un livre qui fait peur*.

distribuées, et établir, à partir de ce titre et des échanges précédents, une liste de mots, de phrases, d'idées qu'ils imaginent présents dans cette nouvelles. Un échange entre enfants ayant opté pour le même titre, permet de dresser une liste de propositions communes, afin d'aller s'assurer de leur mention dans le texte de l'auteur. Cette étape permettra de constater que les nouvelles ne racontent pas véritablement une histoire, mais décrivent, expose des souvenirs et des impressions selon une focalisation interne. Le sens du *c'est bien* est toujours questionné. Enfin, les enfants sont invités à imaginer qu'ils sont Philippe Delerm et qu'ils vont devoir écrire, en se mettant à sa place, *c'est bien d'être malade*, nouvelle qui figure dans le recueil comme en atteste la table des matières. Cette phase rédactionnelle fait alterner les temps d'écriture individuels et les temps d'échanges oraux qui sont souvent engagés par une question posée par un enfant. A l'issue de ces échanges les enfants décident souvent de réécrire leur texte. Cette phase se déroule sur deux séances et la seconde débute par un « jeu » : parmi six courts extraits de textes pris dans les productions des élèves, un est du vrai Philippe Delerm, lequel et pourquoi. Enfin les enfants prennent connaissance du texte original et sont invités à proposer d'autres titres et thèmes de nouvelles qui pourraient être ajoutées au recueil.

Avant d'envisager les rôles des différents variables de ce dispositif, il convient de mesurer d'une part si les textes produits travaillent à la mise en place d'une organisation de signifiants dans un but de représentation, et d'autre part de cerner le processus intentionnel et d'observer les niveaux de formulation d'intentions.

Pour ce qui est du premier point, l'analyse des productions scripturales et verbales s'effectue sur trois niveaux : la confrontation de tous les écrits intermédiaires comme l'envisagent Bucheton et Chabanne (2002), la gestion de l'énonciation (Fenoglio, 2007), enfin les méta-analyses verbales sont traitées avec les méthodologies développées dans notre thèse (Jay, 2008). Nous avons été particulièrement attentifs aux points suivants :

- Les mots collectés en vue de l'écriture du texte initial sont-ils en position de thème ou de prédicat dans les phrases qui composent ce texte ? Si oui à quel(s) prédicat(s) ces thèmes sont associés et font-ils l'objet d'extension ? Dans quel ordre l'enfant les a-t-il sélectionnés pour construire son texte ?
- Comment évoluent les points précédents dans les différents brouillons, l'énonciation fait-elle l'objet de modification, quels termes occupent les positions de compléments du verbe ou d'attribut du sujet ?

- Quels processus de révisions interviennent dans les versions suivantes et quelles relations entre ces révisions et les débats méta-textuels ?

Comme le montrent les occurrences suivantes prélevées dans le travail de Juliette, le premier texte est rédigé à la première personne, la construction est commandée par l'ordre des mots de la liste initiale. Il demeure un récit personnel auto-centré.

PHRASES DU TEXTE I	ORDRE DU MOT DANS LA LISTE	LISTE DE MOTS DE LA LISTE	PHRASES DU TEXTE INITIAL DANS L'ORDRE DE REDACTION		
			INSERTION THEMATIQUE	INSERTION D'UN PREDICAT	EXTENSION
1.	3 1 2	L'après-midi Ma chambre vendredi	Cet après-midi	je suis dans ma chambre	c'est un vendredi
2.	4	Mon père sur l'ordinateur		Il y a <b>mon</b> père sur l'ordinateur	
3.			<b>Mon</b> volet	est un peu ouvert	
4.	10	De la lumière de dehors		Il y a de la lumière qui vient de dehors	
5.	15	Du bruit		Il y a un peu de bruit	
6.	7	Un oreiller mouton	A côté de <b>ma</b> tête	il y a un oreiller mouton	
7.	11	dormi	<b>J'</b> ai	dormi dans ma chambre	
8.	12	Bleu orange	<b>Ma</b> couverture	était bleue, orange,	blanche et jaune
9.	14	Un petit lit au fond	Au fond de <b>ma</b> chambre	Il y avait un petit lit	
10.	8	De la tristesse	<b>Je</b> ressentais	de la tristesse	
11.	7	Une peluche rose	<b>Je</b> regardais	une peluche rose	
12.	3 4	Mon frère Mon papa	Dans la maison	il y avait <b>mon</b> frère, et <b>mon</b> papa	ma sœur et <b>moi</b>
13.	13	L'ombre des armoires		Il y avait l'ombre des armoires	
14.			Quand on mettait un pied par terre	le sol grinçait	

Au cours des réécritures suivantes, les enfants vont travailler à l'expression de *c'est bien d'être malade* en opérant une mise en scène positive, puisque c'est la première acception qui sera donnée à cette expression. Ainsi Juliette retire de son texte les éléments inquiétants ou les mentions dysphoriques, et ré-agence l'ordre des phrases de manière à resserrer le propos au profit des sensations plutôt que de mentions référentielles narratives.

N° DES PHRASES TEXTE3	TEXTE 3	TEXTE 2	N° DES PHRASES TEXTE2	TEXTE 1	MOT DE DEPART	N° DU MOT DANS LA LISTE
1	<b>On</b> est vendredi après-midi, <b>c'est</b> l'hiver. <b>On est</b> dans sa chambre la <i>lampe de chevet est allumée</i>	Cette après-midi j' <b>étais</b> dans ma chambre <b>c'était</b> un vendredi	1	Cet après-midi je <b>suis</b> dans ma chambre <b>c'est</b> un vendredi	L'après-midi Ma chambre vendredi	3 1 2
	φ	<b>En bas</b> il y <b>avait</b> mon père sur l'ordinateur	2	Il y a mon père sur l'ordinateur	Mon père sur l'ordinateur	4
3	<i>Les volets sont fermés</i>	Mon volet est un peu ouvert	4	Mon volet est un peu ouvert		
4	<b>J'éteins</b> la lumière et <b>on me</b> couche.	Il y a de la lumière qui passe	5	Il y a de la lumière qui vient de dehors	De la lumière de dehors	10
	φ			Il y a un peu de bruit	Du bruit	15
	φ			A côté de ma tête Il y a un oreiller mouton	Un oreiller mouton	7
	φ			J'ai dormi dans ma chambre	dormi	11
7	Mon <b>mur</b> est jaune et orage			Ma <b>couverture</b> était bleue, orange, blanche et jaune	Bleu orange	12
	φ			Au fond de ma chambre Il y avait un petit lit	Un petit lit au fond	14
	φ			Je ressentais de la tristesse	De la tristesse	8
	φ			Je regardais une peluche rose	Une peluche rose	7
	φ	En haut il y avait ma sœur elle s'appelle Estelle	3	Dans la maison il y avait mon frère, et mon papa ma sœur et moi	Mon frère Mon papa	3 4
5	<b>On est dans ma chambre elle est sombre</b>					
6	<b>On voit</b> l'ombre des armoires			Il y <b>avait</b> l'ombre des armoires	L'ombre des armoires	13
	φ			Quand on mettait un pied par terre le sol grinçait		
2	<b>On rêve du livre qu'on a lu avant de s'endormir</b>					

Un débat a été conduit autour des modalités énonciatives du texte à produire et son issue va offrir un axe autour duquel les premiers jets vont être travaillés. La question de Camille (« *Quand on écrit est-ce qu'on est dans la peau d'un enfant ou d'un adulte ?* ») déclenche une prise de conscience quant à la présence d'un enfant narrateur-personnage (celui dans la peau duquel on se trouve quand on lit la nouvelle, comme le dit un autre élève) et quant à l'existence d'un auteur adulte qui est à l'origine de ce texte et qui donc commande l'angle d'écriture imposé par le titre. Cette question conduit les enfants à découvrir que l'auteur n'emploie jamais « je » mais « on » et ils interprètent ce choix comme une posture artistique : *E1 : Tu écris à la façon d'un adulte et tu peux écrire l'histoire d'un enfant ; E2 : quand tu écris tu es dans la peau d'un adulte et quand tu lis tu es dans la peau d'un enfant.*



Ils y voient également un moyen énonciatif pour parler de tous les enfants, « *comme si tout le monde faisait pareil* ». On peut constater, à la suite de ces remarques, l'affaiblissement de la propension à l'épanchement sentimental lisible dans les premiers textes à travers les occurrences nombreuses de « *je + suis + attribut* » au profit de verbes d'action avec compléments d'objets.

Enfin, les enfants ont réemployé des formules reprises à Delerm, non pour leur sens littéral ou pour imiter l'auteur mais pour les connotations qu'elles véhiculent en tant que marqueur de positivité, comme Juliette reprenant « *la lampe de chevet est allumée* » ou « *On rêve du livre qu'on a lu* ».

En ce qui concerne le plan de la construction de l'intentionnalité, celui-ci se construit selon deux voies : d'une part, progressivement au cours de l'appropriation de la problématique d'écriture qui va se dérouler sur l'ensemble du dispositif, et d'autre part au cours du travail configurationnel puisque le dispositif repose sur une reconfiguration du texte initial évoquant un souvenir de maladie (se mettre à la place de l'auteur engage encore à reconfigurer son texte selon la *problématique* du « *c'est bien* »).

L'appropriation de la problématique va s'opérer à travers une série d'ajustements. Dans un premier temps, les enfants pensent que *c'est bien* induit que le narrateur trouve bien ce qu'en général on trouve mal : « *Il trouve tout bien* » ; « *C'est bien tout le temps* ». Ensuite, ils pensent qu'il s'agit de raconter ce qu'il y a de bien dans une situation désagréable ; puis, qu'il convient de faire part du soulagement ressenti après une expérience peu agréable. Ce n'est qu'à l'issue du dispositif, au moment de la comparaison entre leurs productions et le texte original de Delerm, puis quand il leur a été demandé de proposer des titres de nouvelles pouvant s'insérer dans le recueil, que la problématique va leur apparaître avec une plus grande justesse : faire état d'un moment de bonheur rétrospectif dans une situation peu agréable. Considérée ainsi, la problématique engage le travail d'écriture sur la piste d'une activité de dévoilement et de révélation d'inouï pour le lecteur ; elle est un axe de lecture du réel.

La réflexion autour de la problématique telle que nous venons de l'évoquer travaille le texte sur les trois plans configurationnels. La configuration séquentielle est affectée dans la mesure où le texte initial est rédigé à la première personne de manière chronologique – seuls éléments de la mise en récit pouvant être convoqués à ce stade – pour ensuite s'organiser autour de clichés, de mini-situations, d'impressions juxtaposées de manière à rendre un effet positif sur le lecteur. Dans le même temps, ce désir de provoquer un effet travaille sur le plan de la configuration rhétorique du fait de la dimension pragmatique que véhicule cette

intention, et du fait que ce travail procède par réemploi de formules reprises à l'auteur qui font sens dans l'imaginaire collectif de la classe. Enfin, la configuration poétique et aussi affectée dans la mesure où le texte produit échappe aux stéréotypes génériques habituellement exploités par les élèves au profit de l'évocation de sensations et de sentiments, de la valeur sentimentale du détail, selon une modalité descriptive et non plus narrative.

### ***Quels paramètres critiques pour construire un dispositif d'écriture ?***

Examinons maintenant les résultats que nous pouvons tirer de cette expérience quant à l'établissement de paramètres critiques permettant d'opérationnaliser la construction de dispositifs d'écriture. Deux événements sont à l'origine de la discrimination des différents paramètres que nous allons maintenant présenter.

Le premier vient de la volonté de comprendre les causes du bon fonctionnement de ce dispositif alors que l'animation a été conduite dans un but strictement expérimental – tester une stratégie pour conduire les enfants à écrire selon un travail sur le pôle intentionnel – sans volonté formative liée aux programmes scolaires. Elle a surtout eu le souci d'organiser une confrontation entre des écrits d'enfants et leurs lectures-analyses du texte auctorial dans lequel ils sont « libres » de puiser ce qu'ils vont désigner comme pertinent pour leur rédaction : l'enjeu n'étant pas de faire rédiger un pastiche de Delerm, aucun élément stylistique n'était visé.

Le second provient de l'attention portée au décalage entre la temporalité d'appropriation des différents paramètres de la situation par les enfants et celle envisagée par l'animateur. Ainsi, le fait que les consignes d'écriture ne trouvent leur intelligibilité chez les élèves qu'après plusieurs réécritures et débats, nous conduit à distinguer tâche d'écriture et consigne d'écriture. Inversement, avant la rédaction du premier texte, ne sachant lors de la collecte à quoi les mots vont servir, celle-ci s'effectue en aveugle ; de même que l'écriture du texte qui va suivre s'effectue dans un flou pragmatique : tâche d'écriture et consigne d'écriture ne peuvent pas être distinguées par les enfants. Lorsqu'ils sauront qu'il faut écrire « c'est bien d'être malade » (tâche d'écriture) ils percevront une raison d'être au premier texte et comprendront qu'il va s'agir de transformer ce texte (consigne dont il reste à élucider les modalités) pour réaliser la tâche demandée. La tâche engage un faire-écrire tandis que la consigne relève du pouvoir-faire.

De même, la problématique d'écriture qui apparaît à l'animateur comme le premier constat émanant des activités de lecture des nouvelles de Delerm ne sera vraiment appropriée qu'en fin de dispositif. Quant à l'intentionnalité, on constate que le processus d'intention/attention se met en place dès la mise en exécution de la tâche (écrire « c'est bien d'être malade »), mais ne se développera qu'au fur et à mesure que les enfants recenseront des opérations à mettre en œuvre. Elle relève d'un mouvement dialectique entre résistance du texte initial à la reconfiguration, et juxtaposition de micro-intentions dont les verbalisations ne sont pas toujours concomitantes avec leur expression textuelle. Trois schémas en annexe donnent une vision synthétique de ces décalages de temporalité.

Examinons successivement l'ensemble des paramètres composant un dispositif d'écriture et traçons les contours de leur fonction.

Un dispositif d'écriture s'inscrivant dans le cadre didactique que nous avons exposé au début de cet article doit être considéré comme un ensemble séquentiel d'activités d'écriture-réécriture articulées à des temps analyse métascripturale. Cet ensemble d'activités vise l'appropriation d'une problématique d'écriture et la mise en capacité du scripteur de construire une intentionalité artistique. Il est adossé à un texte littéraire de référence. Ce texte n'est ni prétexte ni support. Pour l'enseignant, il est vecteur de la problématique d'écriture sur laquelle il va engager ses élèves, et expression d'un travail littéraire et langagier duquel il tirera des consignes d'écriture. Pour les enfants, il engage la relation esthétique, délimite une aire de jeu (Tauveron, 2002) interprétatif et offre des signifiants disponibles autour desquels un investissement symbolique est possible.

Le dispositif délimite aussi un cadre discursif qui construit une communauté discursive (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003), autour de codes, de valeurs et de formes langagières et discursives.

Le dispositif est animé, c'est-à-dire que la gestion de son écoulement temporel, de l'ordre et du rythme apparition des consignes, la manière dont elles sont énoncées, les choix du moment et de l'objet des échanges verbaux sont réglés par l'animateur en fonction de l'analyse en direct qu'il effectue tant de la réception-interprétation des consignes et des tâches que de l'évolution du cheminement du travail sur l'intentionnalité. Les processus d'ajustement de l'animation reposent sur trois catégories d'indices : 1) ceux qui informent d'une modification chez l'élève de sa représentation initiale de la production d'un texte littéraire ; 2) ceux qui renseignent sur l'activité scripturale réelle du sujet à travers l'analyse des ses productions pour mesurer le mouvement vers une représentation littéraire ; 3) ceux qui signalent que les

interactions au sein du groupe permettent de verbaliser un faire-pouvoir-vouloir. Ainsi, animer n'est pas faire trouver aux enfants ce qu'on a pensé pour eux, mais les conduire à formuler des observations, des éléments d'intention, des réalisations, c'est les accompagner dans l'appropriation des différentes composantes du dispositif. Animer c'est gérer les décalages temporels dans la prise en compte des différents paramètres.

La problématique émane de l'œuvre littéraire de référence et elle fait l'objet d'une dévolution aux élèves. Dans l'exemple sur lequel nous avons travaillé, elle est elle-même fruit de la lecture de l'enseignant et construite par l'interprétation des élèves. S'il est aisé de convenir qu'elle est exprimée par le titre (*C'est bien*) la signification de ce titre au vu des nouvelles qui composent le recueil reste à construire. Son explicitation et les termes de sa formulation – nous avons montré qu'elle évolue au cours du déroulement du dispositif – découlent du cheminement que suivent les enfants dans son appropriation. De ce fait, il est aisé de comprendre que tant les étapes initiales de lecture que les différentes phases rédactionnelles participent de ce cheminement, d'autant que l'enfant doit procéder de manière déductive, mettant sans arrêt en relation les textes isolés qu'il rencontre avec l'ensemble des textes lus et produits. Cette recherche de l'explicitation de la problématique revient à celle du *texte idéal* – au sens de ce que produirait le lecteur Modèle (Ecco, 1985) – elle constitue donc un des vecteurs du processus intentionnel/attentionnel, nous dirons qu'elle représente l'axe du vouloir.

Nous avons exprimé plus haut la nécessité de distinguer « tâche d'écriture » et « consigne d'écriture » comme conséquence du constat entre l'effectuation rédactionnelle et les réécritures décidées spontanément par les enfants après des échanges verbaux ou de simples relectures de leur texte. Les choses se déroulent comme si la consigne représentait un objectif tandis que les rédactions successives étaient des étapes, l'expression de tâtonnements, de recherches indispensables pour parvenir au bout de cet objectif. Dans le dispositif, nous avons identifié deux tâches d'écriture – utiliser les mots de la collecte pour écrire un souvenir de maladie et écrire *c'est bien d'être malade* – et deux consignes, écrire un texte évoquant un souvenir de maladie et écrire *c'est bien d'être malade* en se mettant à la place de Delerm en réécrivant son texte initial. La formulation même des consignes montrent bien qu'elle articule une action, un faire, à un objectif, une finalité. Les réécritures que réclame la consigne sont motivées par des décalages que l'enfant perçoit entre *le texte idéal* et celui qu'il est parvenu à produire. On peut donc définir la tâche d'écriture comme ce qui est demandé de faire concrètement, une performance qui convoque les représentations et les moyens langagiers

disponibles, elle relève de l'axe du faire. La consigne s'apparente à une situation problème qui contraint à trouver des solutions : comment employer les mots de la collecte tout en écrivant mon souvenir ? Comment faire pour écrire à la place de Delerm ? Elle appelle négociation, évaluation, distanciation, décision ; il n'est pas possible d'écrire en suivant le fil de la pensée. Le processus intentionnel/attentionnel est mis en œuvre à ce stade comme processus décisionnel puisqu'il y a renvoi à un travail sur son propre texte en confrontation avec les ceux des autres, nécessité de le reconfigurer et d'évoquer l'activité en cours lors des échanges verbaux. La consigne représente donc l'axe du pouvoir.

Deux catégories de méta-analyses se manifestent au cours du dispositif. Certaines sont encadrées et se déroulent à un moment fixé par l'animateur, d'autres sont spontanées et surviennent librement lorsqu'un enfant sollicite le maître, ou est bloqué, ou interpelle la classe. La première catégorie convient à la phase de rencontre avec les textes de l'auteur dans la première partie du dispositif. Ces échanges sont souvent précédés de débats en petits groupe, car il s'agit de récupérer des réactions et des éléments d'ordre interprétatif. La seconde catégorie intervient au durant la phase de travail sur la seconde consigne d'écriture (*écrire c'est bien d'être malade* en se mettant à la place de Delerm et en réécrivant son texte initial). Ces échanges portent alors sur l'activité en train de s'effectuer et dans le dispositif présenté ici, il s'agit surtout de question introduites par « comment ? » ou « peut-on ? », autrement dit, des questions articulées à une intuition de l'enfant pour laquelle il cherche une assurance du côté de l'adulte<sup>6</sup>. La réponse de l'animateur se déroule en deux temps : 1) prendre la classe à témoin pour solliciter ses réactions et l'engager à proposer aussi – mais cette fois à la forme affirmative – des stratégies tentées, 2) interpeller la classe sur le but de cette proposition. Ainsi lorsque Camille demande s'il faut se mettre dans la tête d'un enfant ou d'un adulte pour écrire, l'animateur pose d'abord la question à la classe, qui d'abord lance des options par rapport à cette alternative, et devant les « pourquoi » de l'adulte, se replie sur des « moi, j'ai fait... ». Parmi ces « moi, j'ai fait » un élève déclare avoir fait comme Delerm et le débat s'engage alors autour du « on ».

Ces débats conduisent les enfants à prendre des décisions et à réécrire leur texte, mus par des intentions nouvelles. Ces intentions qui sont destinées à travailler sur la polysémie et à mettre en œuvre des formes spécifiques au service d'un but, méritent, à notre sens, d'être qualifiées d'artistiques.

---

<sup>6</sup> Questions qui signifient aussi : cette stratégie est-elle en accord avec la consigne ?

Les justifications apportés aux modifications décidées ou au choix institutionnalisé (comme l'usage du « on ») correspondent à l'explicitation et à l'articulation des trois verbes (vouloir, faire, pouvoir) correspondant aux trois paramètres du dispositif (problématique, tâche, consigne)<sup>7</sup>. Les débats ne sont pas seulement des moments *à côté* de l'écriture mais bien des moments de l'écriture. L'intentionnalité s'exerce donc à travers des projections, /exploration, verbalisation d'un travail sur le texte et sur la langue.

Enfin, le statut des textes produits doit être reconsidéré. Il convient de ne pas valoriser une étape plutôt qu'une autre, un texte plutôt qu'un autre : seules les transformations qui font accéder le texte à la construction d'une représentation contrôlée sont pertinentes, fussent-elles inégalement ou partiellement réparties entre les différentes réécritures. Au cours de ce travail, les enfants interrogent également leurs représentations de la conception du texte car, occupés à la reconfiguration de leur texte initial, interloqués et déstabilisés par la problématique, ils n'ont pas toujours conscience de l'unité textuelle, ni que l'articulation de la problématique (vouloir), de la consigne (le faire) et la tâche (pouvoir) repose aussi sur la construction globale du texte.

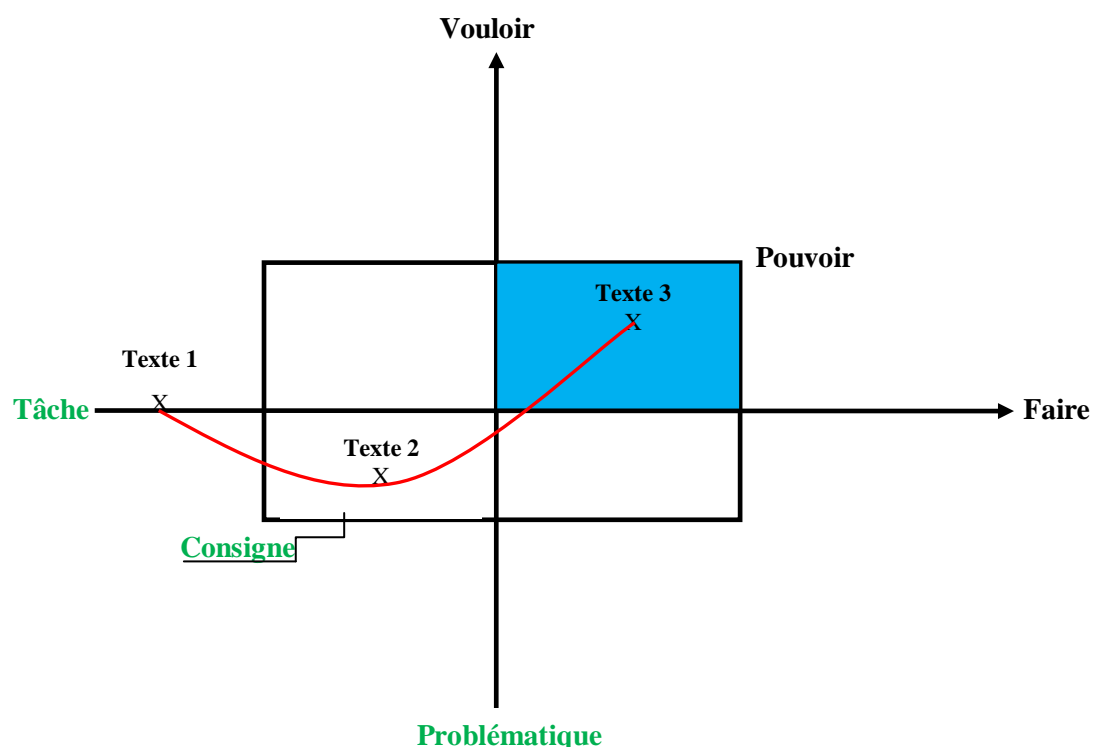
## **Conclusion**

Si l'on considère que l'apprentissage de l'écriture littéraire relève d'une expérience de la relation esthétique telle que nous l'avons exposée en première partie de cet article, l'expérience que nous avons conduite, nous a permis d'isoler six paramètres critiques qui orientent l'activité des élèves : texte de référence, tâches, consignes et problématique d'écriture, interactions méta-scripturales, et animation. Le premier, loin de n'être qu'un support, offre le cadre à une véritable exploration de la relation esthétique en fournissant également la matière des trois paramètres suivants qui déterminent le vouloir, le faire et le pouvoir que le dispositif se propose de travailler. Comme tente de le représenter le schéma ci-dessous, l'animation du maître va s'attacher à faire expliciter le sens des ces trois verbes, et, par une lecture des transformations mise en œuvre dans les textes, faire évoluer les réécritures vers cette zone (représentée en bleu) de tension entre ces trois verbes où s'élaborent les composantes du processus intentionnel. Tant dans la conception que dans l'animation et

---

<sup>7</sup> Dans les dispositifs d'écriture *à la manière de*, pour parvenir à l'imitation de l'auteur, il est plutôt nécessaire de rabattre un verbe sur l'autre. Les moyens du *pouvoir* ayant été donnés au cours de la lecture des textes, le *faire* consiste à les mettre en œuvre en occultant tout processus singulier considéré comme parasitage. Quant au *vouloir* il se confond avec le faire, puisque la consigne impliquant de se conformer stylistiquement à l'auteur, réduit la problématique au *faire*.

l'évaluation des textes, le rôle de l'enseignant reste déterminant, moins en tant qu'expert de l'auteur de référence qu'en tant qu'expert en ingénierie des apprentissages.



## Bibliographie

- BUCHETON D. & CHABANNE J.C. (2002). *Écrire en ZEP ; un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave & CRDP de Versailles.
- CANVAT K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck Duculot
- CHISS, LAURENT, MEYER, ROMIAN, SCHNEUWLY. (1992) *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : De Boeck Université.
- CLANCHE P. (1976). *Le texte libre, écriture des enfants*. Paris : Maspéro.
- DUFAYS J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- DUFAYS J.-L. (2007) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- DUMORTIER J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- ECO U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- FABRE-COLS Cl. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck.
- FAYOL M. (1994). *Le récit et sa construction*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- GARCIA-DEBANC Cl. (1986). Intérêts des modèles de processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, in *Pratiques* n° 49.
- GENETTE G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Éditions du Seuil
- GENETTE G. (1997). *L'œuvre de l'art, la relation esthétique*. Paris : Éditions du Seuil
- Groupe EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : I.N.R.P & Hachette.
- GROUPE EVA. (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette Éducation.
- JAUBERT M., REBIÈRE M., BERNIÉ J.P. (2003). L'HYPOTHESE « COMMUNAUTE DISCURSIVE » D'OU VIENT-ELLE ? OU VA-T-ELLE ? *LES CAHIERS THEODILE*, n°4.

- JAY J.B. (2003), *Modèles, savoirs et représentations chez l'enfant en production de récits de fiction littéraire*, Littérature et écriture d'invention, Revue *Enjeux* n° 57.
- JAY J.B. (2007), De l'observation du sujet scripteur de fiction vers un sujet écrivain de la littérature ; *Le Français aujourd'hui* ; n° 157.
- JAY J.B. (2007). Étudier l'activité du sujet scripteur de fiction pour lui permettre de se construire comme sujet écrivain de la littérature, in J.L. Dufays (dir), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- JAY J.B. (2008). *L'activité du sujet-scripteur de fiction, axe d'une didactique de l'écriture littéraire*. Thèse de doctorat soutenue le 25 novembre 2008, à l'université de Rennes 2, conduite sous la direction d'Annie Rouxel.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI. (2007). *Sujet lecteur, sujet-scripteur, quels enjeux pour la didactique ?* n°157. Paris : A. Colin/AFEF.
- LUMBROSO, O. (2008). *De l'écolier à l'écrivain : Critique génétique et perspectives innovantes sur l'écriture d'invention*, in « de la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états », <http://www.ecritfrancequebec2008.org/>
- PLANES S. & FRANÇOIS F. (dir.) (2006). *La fiction et son écriture*. Lyon : INRP. *Repères* n° 33
- PRATIQUES. (2002). *Image du scripteur et rapports à l'écriture*. n° 113-114. Metz : CESEF.
- PRATIQUES. (2002). *L'écriture et son apprentissage*. n° 115-116. Metz : CESEF.
- ROUXEL A. & LANGLADE G. (2004) *Le sujet lecteur ; lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999), *Pourquoi la fiction ?*, Paris : Éditions du Seuil.
- TAUVERON C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- TAUVERON C. & SEVE P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.



**Les décalages dans la temporalité du vécu du dispositif d'écriture**

