



HAL
open science

Qui a détourné le Petit Chaperon Rouge ?

Hélène Ballé-De Canteloube, Hélène Cassererau-Stoyanov

► **To cite this version:**

Hélène Ballé-De Canteloube, Hélène Cassererau-Stoyanov. Qui a détourné le Petit Chaperon Rouge ?. Publije, 2015, Des mondes fabuleux : clés de lecture. hal-04574387

HAL Id: hal-04574387

<https://univ-lemans.hal.science/hal-04574387>

Submitted on 14 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



2015-n°1

Patricia Eichel-Lojkine (dir.),

Des mondes fabuleux : clés de lecture

« Qui a détourné le Petit Chaperon Rouge ? »

Hélène Cassereau-Stoyanov (Université du Nantes)

Hélène Ballé-De Cantaloube (Université du Nantes)



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

Résumé

A l'origine du détournement du conte « Le Petit Chaperon Rouge » en classe de CM2, un constat banal de l'enseignante : la capacité des enfants à entrer dans le jeu du « comme si » pour inventer des histoires en mêlant modèles transmis par la culture et expériences personnelles. En faire l'objet d'une situation d'enseignement-apprentissage vise à amener l'élève à acquérir des connaissances et des compétences explicites grâce au travail de réécriture de son premier scénario. Pour autant, le traitement de la figure littéraire du loup dans les versions écrites par les élèves invite à s'interroger sur les effets de la tâche scolaire : un détournement n'en cache-t-il pas un autre ? Ne s'agit-il pas d'un malentendu didactique entre réception créatrice (côté élève) et stéréotypage linguistique (côté enseignant) ? Cet article présente les résultats d'une recherche descriptive qualitative portant sur les pratiques déclarées et effectives de l'enseignante débutante à l'aune des productions d'élèves.

Mots-clés

Stéréotypie, littérature patrimoniale et de jeunesse, didactique, lecture littéraire, écriture littéraire

Abstract

This article comes from some simple observations a teacher made in her CM2 class during a rewriting of the "Le Petit Chaperon Rouge ». She noticed how simple it was for children to play "let's pretend" and how they could easily intricate cultural background and personal experiences within the stories they were telling. In fact, the purpose of a teaching-learning situation is for the pupils, through the rewriting of his original scenario, to acquire explicit skills and knowledge. But, the way her pupils are treating the literary figure of the wolf in their writings brings on some questions about the actual impact of the school work : is it possible for this hack to have been hacked itself? Could it be a didactic misunderstanding between creative thinking (on the pupil's side) and linguistic stereotype (on the teacher's side)? This article presents the results of a qualitative descriptive research on the declared and actual practices of a junior teacher considering what her pupils have been producing.

Introduction

Le projet « Ecrire un conte détourné¹ à partir du conte traditionnel *Le Petit chaperon rouge* » élaboré par une enseignante débutante pour une classe de CM2 s'inscrit dans un programme didactique où convergent des activités complémentaires² : phases de lecture de textes littéraires, phases d'écriture et de réécriture, phases d'étayage par des activités parallèles sur les textes et sur la langue. Le projet repose sur deux acceptions du concept de réécriture : dans le prolongement des théories sur l'intertextualité développées par Genette³, réécrire est pour l'enseignante une activité explicite d'intrusion où le texte lu est soumis à imitation et à transformation ; dans le souci de dépasser la conception de l'écriture comme un « don », l'élève sera amené à réécrire⁴ et à réviser⁵ son texte : écrire est un travail de longue haleine. Le scénario pédagogique vise à faire adopter à l'élève un point de vue d'auteur : il compose une variante⁶ du conte connu, dont il livre plusieurs versions. L'écriture est donc une activité polygraphique : pour écrire *avec* la littérature et écrire *de* la littérature⁷, l'élève met en œuvre des savoirs et des savoir-faire qui relèvent à la fois de *l'imitatio* et de *l'inventio*. Par ce projet de lecture-écriture, l'enseignante vise l'acquisition de savoirs culturels et littéraires (« savoir ce qu'est un conte détourné »), de savoir-faire pragmatiques et linguistiques (« produire un texte à visée humoristique »), de compétences métacognitives (« amener les élèves à faire évoluer leurs écrits »). Il lui importe de considérer la production d'écrit comme une interaction entre la tâche (tâche d'écriture et texte déjà écrit) et le processus d'écriture (planification, mise en texte, révision et contrôle). Pour évaluer les différentes versions de chaque élève, l'enseignante, s'appuyant sur les travaux du groupe EVA⁸, a choisi de prêter attention – du point de vue pragmatique, du point de vue sémantique, du point de vue morphosyntaxique – aux niveaux textuel, mésostructurel et microstructurel de chaque écrit. Cependant, les productions de texte⁹ des élèves posent la question de l'écriture dite « littéraire »¹⁰ comme « mode de l'activité

¹ CONNAN-PINTADO C., *Lire des contes détournés à l'école. A partir des contes de Perrault*, Paris, Hatier Pédagogie, 2010, et « Heurs et malheurs dans la réception des nouveaux programmes sur l'enseignement de la littérature à l'école. Analyse de pratiques : la lecture de contes détournés », *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège, Pratiques*, n° 37, INRP, 2008, p. 105-130.

² REUTER Y. (éd.), *Les Interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, 1996.

³ GENETTE G., *Palimpsestes*, Seuil, coll. « Poétiques », 1982.

⁴ Groupe ÉVA, *De l'Évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette, 1996.

⁵ TAVERON C., « Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ? », *Repères*, n° 13, p. 191-210.

⁶ CERQUIGLINI B., *Éloge de la variante. Histoire critique de la philologie*, Paris, Le Seuil, 1989.

⁷ Nous reprenons le jeu avec les prépositions de l'ouvrage coordonné par DOQUET-LACOSTE Claire, LUMBROSO Olivier et TAVERON Catherine, *Écrire avec, sur, de la littérature*, *Repères*, n° 40, INRP, 2009.

⁸ Groupe ÉVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette Éducation, 1991.

⁹ Les syntagmes « production d'écrit » ou « production de texte » – issus de la pédagogie du projet et fruits d'une certaine représentation de l'acte d'écrire – prévalent depuis les années 1980. Voir, entre autres, les ouvrages de CHISS J.-L., LAURENT J.-P., MEYER J.-C., ROMIAN H. et SCHNEUWLY B., *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, de Boeck Université, 1987 et JOLIBERT J. (coord. groupe ÉCOUEN), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette École, 1988.

¹⁰ TAVERON C. et SÈVE P., *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2, cycle 2 et cycle 3*, Paris, Hatier, 2005.

scripturale»¹¹, sur laquelle achoppent en partie les notions de grammaire de texte et de narratologie adaptées au contexte scolaire. En ce sens, écrire, pour les élèves, c'est manifester un « point de vue exotopique » en réinvestissant des savoirs mais aussi un « point de vue d'auteur, une intention vis-à-vis de ses lecteurs »¹² qui apparaît dans la polyphonie (même si elle est parfois « dissonance ») énonciative. L'analyse des versions successives des textes des élèves invite donc à s'interroger sur les enjeux, les modalités et les effets de la réécriture : si elle s'avère efficace pour adopter les normes des écrits dits fonctionnels, n'est-elle pas un obstacle à l'écriture « littéraire » ? Autrement dit, suffit-il de faire écrire aux élèves de la fiction¹³ pour leur apprendre à écrire de la littérature¹⁴ ? L'écriture littéraire ne suppose-t-elle pas de la part de l'enseignant un entraînement à l'interprétation littéraire, et donc esthétique des textes d'élèves, singuliers ?

Lors des échanges que nous avons eus avec l'enseignante, elle a choisi de nous présenter les trois versions de la scène de rencontre entre le loup et le petit chaperon rouge écrites par trois élèves ayant travaillé selon chacune des trois modalités mises en œuvre dans sa classe : l'élève A a écrit et réécrit seul à partir de remarques écrites par l'enseignante, l'élève B a travaillé avec deux autres camarades, l'élève C a travaillé avec trois camarades et l'enseignante.

Pour analyser ces situations d'enseignement-apprentissage, le concept de stéréotypie¹⁵ comme son usage didactique¹⁶ nous ont paru éclairants pour comprendre le jeu entre lire et écrire¹⁷, tant du côté des élèves – et de l'élève – que du côté de l'enseignant. En effet, la stéréotypie, en tant qu'ensemble de phénomènes, permet de mettre en évidence le dialogue entre quatre niveaux :

- le niveau des idées, des convictions, des représentations (correspondant à ce que la rhétorique appelle l'*inventio*)
- le niveau des structures configurationnelles (ou thématiques) et linéaires (notamment narratives) des discours (correspondant à la *dispositio*)
- le niveau des énoncés verbaux (correspondant à l'*elocutio*)

¹¹ PERRIN D., « Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice », *Repères*, 40, p. 9-36.

¹² CRINON J. et MARIN B., « Point de vue et activité des élèves en production écrite », DAUNAY B. et DUFAYS J.-L. (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, Bruxelles, de Boeck, p.35-47.

¹³ COHN D., *Le Propre de la fiction*, Paris, Seuil, 2001.

¹⁴ Nous reprenons, côté enseignant, la question que pose B. JAY dans son article « Étudier l'activité du sujet scripteur de fiction pour lui permettre de se construire comme sujet écrivain de la littérature », DUFAYS J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, UCL-Presses Universitaires de Louvain, 2007, p. 231-242.

¹⁵ AMOSSY R. et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés. Langue, discours et société*, Paris, Nathan, 1997.

¹⁶ KERVYN B., « Les Phénomènes de stéréotypie : essai d'outillage pour la didactique de l'écriture », BOYER H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Paris, L'Harmattan, p. 151-162.

¹⁷ DUFAYS J.-L., *Stéréotypie et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994.

- le niveau des comportements (correspondants à l'*actio*)¹⁸.

Les stéréotypes dans la lecture

Selon Dufays, le stéréotype est le lieu de passage obligé de tout projet pédagogique et de toute entreprise didactique : dès lors qu'il s'agit de transmettre les savoirs et les savoir-faire perçus comme les fondamentaux d'une discipline, ils sont la matière première de l'école¹⁹. Nous nous proposons, dans un premier temps, de décrire les pratiques de classe – côté enseignante et côté élève – à l'aune des quatre niveaux de stéréotypie définis dans notre introduction.

Les stéréotypes d'*inventio*

Lors de cette séquence, nombreux « sont ces "vérités", ces "valeurs" et ces "savoirs" premiers et schématiques »²⁰ sur la littérature que l'enseignante cherche à transmettre à ses élèves de CM2 : savoirs historiques (rôle des folkloristes : du conte oral au conte littéraire), histoire littéraire (inscription du conte au sein d'un courant littéraire : le Classicisme ; liens entre littérature patrimoniale et littérature de jeunesse contemporaine), savoirs sur les genres littéraires (conte, conte traditionnel, conte d'avertissement), connaissances sur l'intertextualité (il peut exister plusieurs versions d'un même conte par plusieurs auteurs sans que l'on puisse juger que l'une est « la bonne ») et sur la génétique textuelle (il peut exister différentes versions du même conte par un même auteur), savoirs sur des notions littéraires (le personnage²¹, le personnage archétypal²² du loup, le narrateur ; la portée symbolique d'un conte que les élèves peuvent connaître depuis la maternelle), savoirs sur les registres (elle souhaite un texte « humoristique »), ainsi que des savoirs sur la langue.

Aussi l'enseignante a-t-elle veillé à travailler l'horizon d'attente de ses élèves, afin qu'ils situent les textes qu'ils s'approprient à lire comme à écrire – qu'il s'agisse des textes d'auteurs, de ceux de leurs camarades comme des leurs propres. Lire, au début de la séquence, les contes traditionnels (de Perrault²³ puis de Grimm) et des contes détournés indiqués comme « textes de référence »²⁴ au fur et à mesure de la séquence (*Mademoiselle Sauve-qui-peut* de Philippe Corentin, *Et pourquoi ?* de Michel Van Zeveren, *Le Petit Chaperon vert* de Grégoire Solotareff et Nadja), confronter un autre conte traditionnel et un détournement (« Les Trois Petits

¹⁸ DUFAYS J.-L. et KERVYN B., « Le Stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire », *Éducation & Didactique*, vol. 4, n° 1, 2010, p.51-78, p.51.

¹⁹ DUFAYS J.-L., « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique », *Études de linguistique appliquée*, n° 107, 1997, p.315-328.

²⁰ DUFAYS J.-L. et KERVYN B., *op. cit.*, p.52.

²¹ TAUVÉRON C., *Le Personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1995.

²² DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas, 1992 (première édition 1969).

²³ PERRAULT C., « Le Petit Chaperon rouge », Gallimard Jeunesse, 2006.

²⁴ Selon le terme utilisé par le groupe ÉVA.

Cochons »²⁵ et *La Vérité sur l'affaire des trois petits cochons* de Jon Scieszka²⁶) permettent de « précadrer » ces textes dans deux catégories (les contes sources et les contes détournés), et de les « préjuger », en les associant à des valeurs esthétiques, éthiques, littéraires et linguistiques qu'ils sont supposés illustrer. Ces préconnaissances²⁷ motivent le choix – fait préalablement au démarrage de la séquence – par l'enseignante des textes littéraires à lire : elles seront sollicitées pendant la lecture de ces textes par les élèves. Elles le seront également lors de la lecture des textes d'élèves par l'enseignante, qui les lit – sur la base de critères préalablement établis – en espérant qu'ils répondront à telles ou telles de ses attentes.

L'enseignante-lectrice a ainsi achoppé sur des caractéristiques qu'elle n'a pas réussi à intégrer dans un schéma préétabli. La lecture des trois premières phrases du premier jet de l'élève A peut dérouter le lecteur :

*Moi, je me promenais dans la forêt avec une radio. Quelqu'un arriva méchamment et énervé. Il me parla méchamment. Je lui demandai pourquoi elle était pressée de passer : la nuit n'allait pas tomber tout de suite. Le petit chaperon rouge me dit qu'elle se rendait chez sa grand-mère lui emmener mon panier. Elle partit.*²⁸

On peut ne pas comprendre immédiatement que le loup est le narrateur de l'histoire : entrée du texte *in medias res*, tension narrative²⁹, ambiguïté permise par la chaîne anaphorique (« quelqu'un », « il »), double occurrence de l'adverbe « méchamment » (qui convoque le stéréotype du grand « méchant » loup). Sont mobilisés des stéréotypes provisoires³⁰ (le petit chaperon rouge flâne, le loup est rapide) que l'élève inverse pour détourner le conte. Or, l'enseignante souhaite remédier à ces indéterminations³¹ qui empêchent le lecteur de « cliquer » le texte et de l'intégrer totalement dans le schéma unificateur du récit. Elle a lu ce premier jet de façon « fonctionnelle » : de manière à faire signifier le texte de la manière la plus univoque possible. L'absence de prise en compte par l'enseignante du point de vue énonciatif, celui du loup, qui (dé)joue les attentes du lecteur, et plus généralement de la « dimension énonciative et pragmatique », ne permet pas de développer la construction de l'élève en tant que sujet écrivain³².

Cette lecture professionnelle ne semble donc pas pouvoir être un acte créatif (typique d'une posture esthétique) ni une lecture « littéraire » (réceptive à la polysémie) qui maximise les potentialités signifiantes. Paradoxalement, l'enseignante amène ses élèves à lire de cette façon-là

²⁵ FRANÇOIS P., « Les Trois Petits Cochons », Père Castor, 1999.

²⁶ SCIESZKA J., *La Vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, Nathan, 1994.

²⁷ Il s'agit d'un « nourrissage » – cher à Montaigne – servant d'amorçage de l'écriture et d'une acculturation qui vise à entraîner une motivation à la création.

²⁸ Les travaux d'élèves sont fournis en annexe. Dans le corps de l'article, nous rétablissons l'orthographe.

²⁹ BARONI R., *La Tension narrative. Suspense, curiosité, surprise*, Paris, Seuil, 2007.

³⁰ Les *topics* définis par U. ECO dans *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, « Figures », 1985 (éd. orig. 1979).

³¹ ISER W., *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga, 1985 (édition originale 1976).

³² CHABANNE J.-C. et BUCHETON D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, 2002.

les textes de leurs pairs comme les leurs, alors que son projet didactique vise précisément la lecture interprétative qui se fonde non plus sur le texte et son fonctionnement intrinsèque, mais sur la convocation de connaissances et de schémas extérieurs (littéraires, historiques, culturels, anthropologiques) et un usage poétique et ludique de la langue.

Par ailleurs, certaines associations lui ont semblé inadéquates, c'est-à-dire en décalage avec le sens visé par l'énonciateur et/ou perçu par le récepteur, dans le premier jet de l'élève B :

Le loup demande son chemin au petit chaperon rouge car le téléphone n'a plus de wifi pour aller chez grand-mère loup : « Je suis perdu dans la forêt » dit le loup. « Moi aussi » dit le chaperon rouge.

L'univers – au sens où l'entend M. Froment³³ – construit dans son texte est intéressant : un loup, équipé d'un téléphone sans réseau ne peut plus utiliser son GPS pour retrouver le domicile de sa grand-mère, est contraint de demander son chemin à un petit chaperon rouge aussi perdu que lui. Suivant les consignes, le premier jet de l'élève B est retravaillé de manière à rectifier une inversion de valeur choisie par l'élève :

Un jour, le Petit Chaperon Bleu me parle. Bonjour, je vais chez ma mère-grand et je n'ai plus de wifi. Il n'y a jamais de wifi ici en forêt. Je te donne le chemin, c'est tout droit. Merci, loup. Mais le loup se trompe et donne l'adresse de sa grand-mère. Sa grand-mère avait du wifi. C'est le soir, alors le loup et grand-mère ramènent Chaperon Bleu. Le loup et le Petit Chaperon Bleu sont amis.

De manière plus attendue, l'enfant est perdue dans la forêt. Plus étonnamment, le loup renseigne techniquement l'enfant sur le réseau wifi. Serviable mais étourdi, il lui indique l'itinéraire pour se rendre chez sa propre grand-mère. Ce qui aurait pu être une ruse n'en est pas une : l'enfant se retrouve seule chez les deux loups qui se servent de leur wifi pour trouver le chemin menant chez la mère-grand et raccompagnent l'enfant. Les consignes données pour la réécriture du troisième jet n'exploitent pas ces stéréotypes de la ruse et du texte à fausse piste sous-jacents ; elles visent essentiellement la structuration en paragraphes :

*Un jour, le Petit Chaperon Bleu passait par là et il est venu me parler. « Bonjour, Loup, je dois aller chez ma mère-grand et je n'ai plus de wifi, elle va finir par s'inquiéter si je n'arrive pas, peux-tu m'aider ?
Mais bien sûr, ma petite. Il n'y a jamais de wifi ici en forêt. Si je me souviens le chemin c'est tout droit à gauche, puis à droite aux rosiers. »
Le Petit Chaperon Bleu remercia le loup puis se mit en chemin. C'est là que le loup s'écria : « Zut, je lui ai donné l'adresse de ma mère-grand. » Puis, le loup alla jusqu'à chez sa mère-grand. Sa mère-grand avait donné le code wifi à la petite fille qui lui avait donné un petit pot de beurre pour la remercier. Il était tard, alors le loup et la grand-mère du loup raccompagnèrent le Petit Chaperon Bleu chez sa mère-grand.
Depuis ce jour, le loup et le Petit Chaperon Bleu sont devenus les meilleurs amis du monde.*

³³ FROMENT M., « Chronotope, genre et énonciation. Écriture et réécriture d'un récit en classe de sixième », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 5, p. 57-74.

Les stéréotypes de *dispositio*

Lorsqu'il s'agit des « règles » et des conventions propres aux différents genres discursifs et littéraires, les apprentissages veillent à intégrer la structure du conte traditionnel et à la réinvestir pour écrire un conte détourné. L'enseignante est attachée à « la présentation et à la description des personnages » comme à « la description de l'endroit où ils vivent ». À sa demande, l'élève A – dont le texte témoignait un certain « décentrement »³⁴ – ajoute ces éléments à son premier jet :

Je me présente : je m'appelle le loup et j'aime les balades en forêt. On dit de moi que je suis le loup le plus gentil du monde. Un jour, je me promenais dans la forêt avec ma radio. J'écoutais de la musique, j'étais relax.

Pour respecter l'ordre des consignes, il déplace une proposition dans la version finale :

Je me présente je m'appelle Le Loup et tout le monde dit de moi que je suis le loup le plus gentil du monde. J'aime les balades en forêt.

S'il répond aux attentes de clarification de l'enseignante, l'élève maintient *de facto* son point de vue énonciatif, rendant son texte moins ambigu et plus conforme aux normes « scolaires ». Dès lors, l'activité d'écriture relève plus de la « fiction d'écrit » que de « l'écrit de fiction » selon l'expression chère à Jean-François Halté.

L'enseignante est très attachée également à l'agencement chronologique des faits et au schéma narratif. Elle est confrontée aux difficultés d'écriture de l'élève C dont le premier jet est un modèle de récit en style « résumé »³⁵ :

Le jour de Noël le petit chaperon rouge rencontre le loup.

L'enseignante choisit de faire écrire le second jet en dictée à l'adulte, en posant des questions aux élèves pour les amener à lister les « idées exploitables », tout en s'appuyant sur « les grilles de critères : la situation initiale, les péripéties, et la situation finale ». Le deuxième jet est présenté sous forme de liste telle une écriture « à programme »³⁶ :

- *Le loup est seul pour Noël*
- *Le Petit Chaperon Rouge passe dans la forêt avec une luge pleine de cadeaux*
- *Le loup se sent seul et suit le Chaperon Rouge*
- *Le Petit Chaperon Rouge a peur et se perd dans la forêt*
- *Le loup prévient la grand-mère*
- *La grand-mère retrouve le Petit Chaperon Rouge*
- *Ils passent Noël ensemble.*

Faire concevoir ce schéma narratif pour aider à la rédaction de la scène de rencontre semble être un geste « sécuritaire » qui consiste à « choisir l'effacement ou le contournement de

³⁴ BARTHES R., *Fragments d'un discours amoureux*, Paris, Seuil, « Tel Quel », 1977.

³⁵ WEINRICH H., *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier/Hatier, 1989.

³⁶ En génétique textuelle, on distingue, à partir des manuscrits des écrivains, « l'écriture à processus » où la mise en mots est première et « l'écriture à programme » où la planification précède le processus d'écriture.

l'obstacle »³⁷. L'enseignante souhaite que l'élève expande le noyau actanciel et construise un récit long, mais le stéréotype de *dispositio* qui aurait pu être convoqué à cet effet est absent de la situation d'enseignement-apprentissage : les codes d'une scène de première rencontre auraient pu être un levier pour réécrire le premier jet de l'élève C, à l'aide des modalités d'étagage choisies par l'enseignante.

Deux modalités de lecture, en quelque sorte contradictoires, semblent concourir lors de la lecture de l'enseignante : la participation et la distanciation. D'une part, laissant libre cours à ses émotions envers les personnages et la situation qu'ils rencontrent, elle trouve « logiques » et « intéressantes » les propositions des élèves : en participant aux textes, elle a adhéré à leurs stéréotypes. D'autre part, elle suspend toute dimension émotive pour préférer des observations d'ordre formel : elle lit les textes comme exemples d'une stéréotypie préexistante. Or focaliser l'attention des élèves sur la chronologie et sur la correction des reprises anaphoriques provoque, dans les deux cas, une sorte d'aplatissement du récit. Toute la difficulté consiste alors, comme l'a démontré Dufays³⁸ en s'inspirant des travaux de Michel Picard et de Winnicott, à « lire littérairement », en alternant les postures contradictoires, et à enseigner cette troisième modalité de lecture aux élèves, en saisissant l'opportunité, le *kaïros*³⁹, d'un apprentissage.

Par ailleurs, l'enseignante a une attente précise concernant l'articulation entre récit et dialogue dans le conte. En effet, elle considère que le premier jet de l'élève B est « trop narratif ». L'enseignante apprécie, dans ce troisième jet, « le dialogue pour rapporter le discours des personnages », ce qui témoigne, dans ses représentations, d'un rapprochement formel entre conte et fable.

Les stéréotypes d'*elocutio*

Les clichés d'*elocutio* sont les clichés de langue – formules toutes faites, figures élégantes – et les structures syntaxiques qui régissent les expressions « correctes ». Si l'enseignante considère que les phrases des premiers jets des élèves sont « correctes », elle porte une attention toute particulière à trois éléments indispensables à l'écriture d'un récit acceptable : la présence de « connecteurs », l'usage de temps verbaux adaptés, et l'utilisation d'un certain vocabulaire.

L'enseignante considère, en effet, que l'usage des connecteurs « dynamise le texte » (troisième jet de l'élève A). Elle signale à l'élève B que son texte « devrait être agrémenté de connecteurs logiques et temporels » ; on note l'application de l'élève pour ajouter des indications temporelles (« un jour », « puis », « c'est là que », « puis », « alors », « depuis ce jour »).

³⁷ TAVERON C., « Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours : quelles références aux pratiques des écrivains ? », *Repères*, n° 40, 2009, p. 79-109, p. 85.

³⁸ DUFAYS J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, op. cit.

³⁹ JORRO A., *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Fév. 2006, Paris. <halshs-00195900>

L'enseignante attend l'utilisation des temps du récit au passé (passé simple/imparfait). Elle fait remarquer à l'élève B que, dans son premier jet, il « utilise le présent pour le narratif alors que son utilisation est plus pour des textes explicatifs et argumentatifs ». Elle semble vouloir ancrer les écrits des élèves dans la tradition du conte traditionnel, sans tenir compte des réécritures en littérature de jeunesse (qui optent plutôt pour le cadre du récit au présent) ni de l'*incipit* qu'elle a imposé, qui induit l'usage du présent et du passé composé ; ces trois phrases étant présentées, de fait, comme un modèle d'*elocutio*.

Concernant le vocabulaire, l'enseignante considère qu'il « est pauvre » dans le premier jet de l'élève A ; elle lui demande alors d'« éviter les répétitions » et de « décrire » : élargir l'éventail de verbes de perception, exprimer des pensées et des sentiments, détailler les paroles rapportées. L'élève a donc recours à la paraphrase, à l'explicitation et à la redondance :

1^{er} jet : Je me promenais dans la forêt avec une radio.

2^e jet : J'aime les balades en forêt. Un jour, je me promenais dans la forêt avec ma radio. J'écoutais de la musique, j'étais relax.

3^e jet : J'aime les balades en forêt. Un jour, je me promenais dans la forêt avec ma radio. J'écoutais de la musique, du rap, j'étais relax.

1^{er} jet : Je lui demandai pourquoi elle était pressée de passer : la nuit n'allait pas tomber tout de suite.

2^e jet : J'ai voulu être gentil : « Mais il ne fait pas nuit tout de suite ».

Dans la première version, la construction d'une « intériorité »⁴⁰ des personnages est effective : les tensions et les désirs motivent leurs actions, comme l'expose J. Bruner dans sa relecture de Greimas⁴¹. Mais elle est jugée trop elliptique par l'enseignante.

Ce souci du vocabulaire à utiliser dans un récit écrit est manifeste dans le texte final de l'élève B. La syntaxe, qui reproduit des propos d'un enfant du XXI^e siècle, est soignée :

Bonjour Loup, je dois aller chez ma mère-grand et je n'ai plus de wifi, elle va finir par s'inquiéter si je n'arrive pas, peux-tu m'aider ?

Les verbes indiquant les prises de paroles sont variés (« remercia », « s'écria ») ; en revanche, le verbe « donner » est maintenu à trois occurrences. Se pose la question de savoir comment l'écrit final a acquis cette « correction » linguistique : recherche de l'élève dans des textes ressources ? Suggestions de l'enseignante ?

Les stéréotypes d'*actio*

En didactique et en pédagogie, les stéréotypes d'*actio* sont les comportements attendus dans le cadre des tâches scolaires. Du côté de l'enseignante, certains stéréotypes conditionnent ses pratiques. Pour expliquer le travail de rédaction de la scène de rencontre, elle évoque la

⁴⁰ PLANE S., LAFONT-TERRANOVA J. et COLIN D., *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain*, Namur, Cedocef, 2005.

⁴¹ BRUNER J., *Cultures et modes de pensée. L'Esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, 2000.

succession des temps visant à développer des compétences scripturales et méta-scripturales⁴² : *brainstorming* pour générer des idées, écriture individuelle d'un premier jet selon des critères fournis aux élèves, écriture d'un second jet selon des modalités différentes (écriture individuelle, écriture en groupe, écriture en groupe avec l'enseignante), lecture par un pair (visant la cohérence), correction de la version finale. Il s'agit de permettre ainsi à chaque élève de repérer le type d'écrit, de genre et de registre, de développer des compétences énonciatives et graphiques.

Face à l'hétérogénéité des premiers jets écrits par les élèves, elle décide de faire travailler la classe en trois groupes : en autonomie, en groupes de pairs, en groupes de pairs avec l'enseignante. Pour former ces groupes, elle ne s'appuie pas sur un diagnostic des écrits mais sur une typologie générale reposant sur son observation du comportement des élèves, quelle que soit la discipline travaillée :

- la motivation de l'élève
- la rapidité d'exécution d'une tâche
- la participation en classe
- l'autonomie
- la compréhension des consignes⁴³

Face à l'hétérogénéité des récits des élèves, l'enseignante – orientée par le fait que certains élèves ont choisi d'écrire un récit à la première personne – demande à toute la classe d'adopter le même incipit. D'une part, elle pense qu'un texte inducteur est de nature à aider les élèves à construire un récit ; de même, elle postule que montrer « des images à visée humoristique du Petit Chaperon Rouge » permet de « donner des idées » aux élèves, l'image « stimulant l'imagination »⁴⁴. D'autre part, elle pense que les élèves vont spontanément adopter les codes propres à ces récits où le personnage s'adresse directement au lecteur. La première consigne d'écriture (« Raconte la rencontre entre le loup et le petit chaperon rouge ») plaçait l'élève en situation de réinvestir à sa manière des savoir-faire et des savoirs qu'il était censé s'être approprié en cours de séquence : l'écriture est le « couronnement d'un apprentissage antérieur⁴⁵ » dont témoigne « la trace écrite du projet d'écriture » donnée à la classe :

Pour pouvoir écrire et détourner un conte, il faut suivre plusieurs règles :
. Il faut que l'on reconnaisse le conte classique choisi (c'est-à-dire « Le Petit Chaperon Rouge »).
. Il faut utiliser un seul moyen pour détourner :
- Transposer le conte à l'époque actuelle.
- Introduire un personnage qui n'a rien à voir avec le conte traditionnel.
- Changer les caractères des personnages.
. Il faut que ce soit drôle.

⁴² DABENE, M., « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 1991, p. 9-22.

⁴³ GOIGOUX R., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Éd. du CNEFEI, 2000.

⁴⁴ Ces stéréotypes sur les textes inducteurs et le rapport image-imagination ont été remis en question dans de nombreuses recherches.

⁴⁵ TAVERON C., « Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours », *op. cit.*, p. 88.

Les élèves ont majoritairement choisi d'inscrire la rencontre dans l'époque contemporaine (par exemple, l'élève A a remplacé les aliments par de la nourriture grasse et sucrée ; la remarque du loup qui conclut le récit rappelle les préconisations actuelles sur la santé), d'inclure de nouveaux personnages (la « grand-mère du loup » est le symétrique de la mère-grand) et d'inverser les valeurs symboliques liées aux personnages. La seconde consigne est une contrainte que les élèves peinent à relier à leur texte. Certains placent la citation au-dessus de leur écrit (élève C), sans lien apparent entre les deux textes ; d'autres tentent une transition entre ce paragraphe et leur texte :

Je vais vous la raconter (élève A, deuxième jet)
La version du loup (élève B, deuxième et troisième jets).

La consigne semble avoir induit un flottement dans le choix entre première personne (attendu par l'enseignante) et troisième personne (choix initial de l'élève). C'est manifeste dans la version finale de l'élève B qui écrit à la première personne jusqu'à la fin du dialogue avant de continuer à la troisième personne. Par ailleurs, cet élève a scrupuleusement recopié le texte inducteur qui mentionne « l'histoire du Petit Chaperon Rouge » alors qu'il a choisi d'appeler son personnage « Le Petit Chaperon Bleu » : il ne s'est pas approprié le texte inducteur. Dans la version finale de l'élève C, une hésitation entre première et troisième personne perdure également :

C'était le jour de Noël.
J'étais seul dans la forêt jusqu'à ce que j'aperçoive le Petit Chaperon rouge passer dans la forêt avec sa luge remplie de cadeaux. J'étais tellement triste de fêter Noël tout seul que je l'ai suivie. Elle finit par le voir, elle se mit à courir car elle avait peur que je la mange.

Imposer le même texte comme incipit, quelle que soit la production, non seulement nie la singularité des textes des élèves mais ne leur permet pas de développer des activités d'écriture littéraire comme l'emprunt, lequel implique une intégration des mots d'autres auteurs en rendant les insertions invisibles⁴⁶. Pour autant, dans les versions 2 et 3, les élèves ne semblent pas dévier des choix énonciatifs et linguistiques qui étaient les leurs à la première version : l'élève A développe le point de vue du loup par la paraphrase et l'explicitation, et l'élève B, en indiquant clairement « le point de vue du loup », maintient majoritairement l'emploi du pronom à la troisième personne malgré l'emploi à la première personne du texte inducteur. Les élèves tentent ainsi de prendre en charge le texte imposé comme « un placage⁴⁷ » tout en continuant à creuser le sillon de la « polyphonie⁴⁸ » énonciative à partir de leur choix propre, développant ainsi, par et hors du programme didactique, leur point de vue d'auteur. Les différentes versions sont donc le lieu d'une tension textuelle, énonciative, d'où émerge une forme de malentendu

⁴⁶ CRINON J., *op. cit.*, p. 47.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ BUCHETON D. et CHABANNE J.-C., « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement », *Repères*, n° 26/27, 2002-2003, p.134.

didactique en partie dû aux « pièges de l'évaluation trop rapide »⁴⁹.

En effet, l'enseignante considère son travail de lecture des textes d'élèves comme un dialogue fonctionnant sur le schéma stimulus-réponse. Concernant le travail de l'élève A, l'enseignante explique qu'elle a lu le deuxième jet en « vérifiant si l'élève avait pris en compte [ses] recommandations pour améliorer son écrit ». L'élève A « a pris en compte [ses] conseils » et « pris en considération les éléments pour l'aider », « c'est pourquoi son écrit s'est amélioré » : « une réécriture donne satisfaction dès lors qu'aux yeux de l'enseignant elle porte une trace d'un apprentissage ». Il s'agit donc de mesurer que l'élève a satisfait ses attentes plutôt que de prendre en compte ses choix d'auteur, en concordance avec les critères de « réalisation et de réussite d'objets de savoir⁵⁰ ». Il n'y a donc pas de rencontre entre l'intention « artistique » de l'élève et l'attention « esthétique » de l'enseignante⁵¹, qui porte, malgré elle, un regard modélisant sur le processus d'écriture et le produit fini.

L'enseignante s'interroge spontanément sur le travail mené avec les élèves du groupe C :

Ma posture a-t-elle été celle du sur-étayage ou du contre-étayage⁵² ? Non, j'ai expliqué aux élèves que je n'étais là que pour les aider à écrire, et pas pour le faire à leur place [...] Néanmoins, j'ai pu revenir avec eux sur le projet d'écriture et ce qu'ils en avaient compris. De plus, ils ont effectué à la lettre le projet d'écriture, certes j'étais avec eux. Donc si j'en estimais le besoin, je faisais un point par rapport au projet.

Elle estime avoir « adapté sa posture entre lâcher prise et contrôle ». Il apparaît que malgré le projet didactique affiché, malgré « la tentation du littéraire »⁵³, l'enseignante agit selon un stéréotype scolaire connu :

La notion de production de textes a concentré l'attention des maîtres sur la cohérence et la structuration du texte, favorisant ainsi la construction de la dimension fictionnelle au détriment de la dimension littéraire. Les enfants pensent de ce fait qu'un texte réussi est un texte original, sans aspérité pour le lecteur, dont tant la logique de l'expérience de la vie quotidienne, que celle des savoirs encyclopédiques sur le monde conditionnent la pertinence⁵⁴.

L'élève, « producteur de la fiction⁵⁵ », se trouve dans une situation paradoxale qui tend au malentendu didactique. En effet, alors que les critères mobilisables pour évaluer son texte semblent explicites (densité sémantique, portée référentielle, rapport aux conventions du genre, esthétique formelle, portée éthique, portée psychoaffective et type de fonction langagière)⁵⁶,

⁴⁹ BUCHETON D., *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz, 2014, p. 75.

⁵⁰ JORRO A., *Le Lecteur interprète*, Paris, PUF, « L'Éducateur », 1999, p. 72.

⁵¹ TAUVERON C., « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères*, n° 26-27, 2002.

⁵² Elle convoque ici les postures d'enseignant théorisées par D. BUCHETON.

⁵³ Nous reprenons le titre de l'ouvrage de M.-C. PENLOUP, *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris, Didier ENS, 2000.

⁵⁴ JAY B., « Étudier l'activité du sujet scripteur de fiction pour lui permettre de se construire comme sujet écrivant de la littérature », *op. cit.*, p. 231-242.

⁵⁵ BORÉ C., « L'écriture de fiction comme rencontre du langage de l'autre », PLANE S. et FRANÇOIS F. (coord.), *La fiction et son écriture*, *Repères*, n° 33, INRP, 2006, p.37-60, p.39.

⁵⁶ DUFAYS J.-L. et VANHULLE S., « La Lecture dans tous ses états ; quelques pistes pour (bien) l'enseigner », *Enjeux*, n° 55, *Former des enseignants de lecture*, p. 13-30.

l'enseignante-lectrice a évalué un texte qu'elle avait demandé d'esthétique « moderne » (pluralité des points de vue, complexité, indifférence au réalisme, subversion, transgression des codes) à l'aune de critères « classiques » (valorisation de l'unité, clarté, souci de la vraisemblance, conformité aux codes conventionnels).

Conclusion

Cette étude de cas a mis en évidence l'imbrication des stéréotypes de lecture à l'œuvre lors d'une séquence de lecture-écriture en classe de CM2 : réception de la littérature par l'enseignante, réception des textes d'élève par l'enseignante, réception de la littérature par l'élève, réception des consignes de l'enseignante par l'élève, réception de son propre texte par l'élève médiatisée par celle de l'enseignante. Au cœur de cette séquence sur la fiction, on devine un objet qui n'est pas enseigné, dont l'enseignante et les élèves n'ont qu'une perception intuitive : l'imaginaire⁵⁷, entre « transaction symbolique » et « rêverie sur le motif »⁵⁸. Constatant les stratégies d'ajustement des élèves invite à réfléchir à nouveau à l'outillage des enseignants pour apprendre à lire des textes d'enfants⁵⁹ et « pouvoir *entendre* ce que le texte commence à murmurer »⁶⁰. Travailler la génétique textuelle, côté élève, pourrait s'appuyer sur la théorie des opérations énonciatives de Culioli, à qui l'on prête l'apophtegme : « la compréhension n'est qu'un cas particulier du malentendu ».

⁵⁷ Une analyse plus poussée de l'imaginaire excéderait le cadre de cet article. THOMAS J. (dir.), *Introduction aux méthodes de l'imaginaire*, Paris, Ellipses, 2002.

⁵⁸ CHABANNE J.-C., « Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature », DUFAYS J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, « Recherches en formation des enseignants et en didactique », p. 65-78, p. 72.

⁵⁹ Nous reprenons le titre de l'ouvrage de C. BORÉ, *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, de Boeck-Duculot, 2000.

⁶⁰ BUCHETON D., *ibid.*