

# « Monsieur, ça compte l'orthographe ? »

Erwan LE JEUNE

**C**'est une phrase qui revient souvent lors des premiers ateliers d'écriture avec une nouvelle classe. Elle ne me surprend plus. Je répondais au début par un « non » peu convaincu, sans savoir trop pourquoi. Puis j'ai opté pour une explication : « Je ne veux pas que le fait de penser à l'orthographe vous empêche d'écrire, donc on s'en occupera dans un deuxième temps. » Maintenant, je réponds quelque chose qui les interpelle et permet d'engager la discussion : « Ça ne compte pas l'orthographe, mais ça coûte cher. »

L'étonnement autour du choix du verbe amène à expliciter le circuit du livre, la manière dont un texte peut circuler de l'auteur jusqu'au lecteur. Cette prise de conscience qu'il existe un grand nombre d'intermédiaires entre l'auteur et le lecteur est un pas dans la modification progressive du rapport au langage des élèves, en les faisant sortir de l'illusion que le texte qui arrive en classe est créé en une fois, qu'il n'y a pas d'intervention dessus.

Au contraire, les auteurs ont parfois une maîtrise de la langue approximative : ils opèrent sans s'en rendre compte des glissements de sens, oublient de parler d'un événement, ne donnent pas assez d'explications sur les motivations des personnages. Mieux : les auteurs font aussi des erreurs d'orthographe. Il faut payer un spécialiste pour vérifier les manuscrits et proposer des corrections. Plus un auteur fait d'erreurs, plus ça coûte cher, donc moins l'éditeur peut dégager de bénéfice, donc moins il peut payer les auteurs... C'est schématisé, mais l'image touche les élèves.

Ce qui se construit à ce moment-là, c'est aussi l'idée qu'un texte existe dans des moments de lecture, de réécriture, de modifications à des degrés divers, et ce bien avant qu'il ne soit lu par des lecteurs qui ont acheté le livre.

Mais les éditeurs, ceux qui interviennent sur le texte, ne le font pas comme les enseignants. Et

heureusement. Imaginons un éditeur dire à un écrivain : « Le participe passé c'est pas ça, je t'enlève un pour cent sur tes parts. » ou « Tes personnages ne sont pas assez caractérisés, je vais baisser ton avance de quelques centaines d'euros. »

Les éditeurs ne sont pas les gardiens des normes langagières. Les éditeurs, comme le disait Gaston Gallimard, sont là pour « chercher, dépister, découvrir ». L'éditeur n'est pas là pour contrôler mais pour accompagner les auteurs, pour leur permettre de mieux toucher le public, d'être plus conscients de leurs choix (textuels, génériques, lexicaux, orthographiques, etc.). Et si c'était ce rapport-là que les enseignants devaient conquérir pour lire les textes des élèves ?

## Un changement de paradigme : l'enseignant éditeur des textes de ses élèves

Il y a quelques années, alors que je faisais mon stage de fin d'étude dans une maison d'édition, j'ai dû superviser les corrections apportées à un manuscrit assez conséquent (un million de signes). J'ai passé de longs moments au téléphone à relire le manuscrit avec l'auteur, discutant certaines virgules, argumentant les choix proposés par la correctrice. Il me fallait déployer des trésors de patience pour accompagner les renoncements et les tergiversations autour du choix d'un déterminant. Je ne sais plus combien de temps j'y ai passé (en relais de la directrice de la maison d'édition qui devait rassurer son auteur quand parfois les négociations étaient trop éprouvantes), et je ne coûtai pas bien cher puisque c'était avant le moment de la rémunération obligatoire des stages, mais en terme de temps de travail c'était énorme.

Au final le livre s'est vendu autour de trois cents exemplaires. Il aurait fallu en vendre mille de plus pour que l'éditeur rentre dans ses frais. C'était une autobiographie, écrite à trente-cinq ans,

d'un auteur qui avait un parcours atypique, mais qui n'avait publié qu'un seul livre avec, comment dit-on déjà, un succès d'estime.

Même avec les subventions du CNL, de la DRAC, ce type de livre ne fait que creuser le déficit des petites maisons d'édition. Il avait des qualités littéraires médiocres. Les invendus partiraient au pilon (encore des frais) après avoir coûté plusieurs mois de stockage dans un des entrepôts du distributeur. Je comprends que l'on se batte pour publier des livres que l'on sait invendables, pour une certaine idée de la littérature.

Ce que j'ai appris lors de cette période de mon stage, c'est que l'auteur est un sujet. Et que l'éditeur travaille avec des textes qui sont des prolongements, des émanations, des golems.

Le travail d'un éditeur est d'évaluer. Il ne s'agit pas d'évaluer strictement la qualité littéraire d'un texte, mais d'évaluer la coïncidence possible entre un texte, une ligne éditoriale et un lectorat.

L'éditeur est un certain type de lecteur, celui qui doit faire se rencontrer la singularité du texte de créateur et les singularités multiples de ses lecteurs.

Le regard de l'éditeur sur les manuscrits d'auteur implique plusieurs types d'opérations possibles, qui sont autant d'interventions dans le processus créatif : choix d'une voix narrative, questionnement, propositions d'ajouts ou de coupes, etc. Ces gestes ne sont jamais anodins. L'éditeur doit tenir compte des spécificités du destinataire : l'auteur en tant que sujet. Voilà où se situe le changement de paradigme : l'enseignant en devenant éditeur des textes de ses élèves change sa manière de percevoir les textes qu'il lit. Les textes des élèves ne sont plus des moyens de mesurer les écarts aux normes, mais des productions singulières qui correspondent à des choix faits (ou subis) par les élèves, choix dont on doit les amener à être conscients pour qu'ils soient effectués avec le plus de possibilités possibles.

Un petit rappel pour bien comprendre ce qu'implique un tel changement de paradigme. Il n'y a pas de manques ; il y a des résistances qui n'ont pas encore été levées. Les difficultés d'apprentissages en lecture ou en écriture ne sont pas le fait d'un problème de capacité, puisque tous les enfants sont outillés pour les mener à bien, ni d'un problème de manques dans les savoirs fondamentaux, mais bien d'un problème de résistances. On pourrait même parler d'un problème de sujet, qui n'a pas encore conquis les savoirs en acte lui permettant de s'approprier une bibliothèque personnelle, de manier la langue écrite

pour augmenter son pouvoir d'apprendre, de ressentir, de comprendre, d'organiser, d'interagir, de créer, de penser.

## Les gestes professionnels de l'éditeur et leur transposition dans la classe

On peut reprendre les trois propositions (chercher, dépister, découvrir) de Gaston Gallimard et voir à quoi elles peuvent correspondre dans la classe, notamment lors du moment de lecture des textes des élèves, et dans le choix des différents feedback que l'on peut leur renvoyer pour mettre ces textes en travail. Le texte support que j'ai choisi a été produit pendant un atelier d'écriture en classe de cinquième. L'atelier visait à faire se questionner les élèves sur les enjeux culturels et symboliques des scènes de combat dans les romans de chevalerie. La séquence de travail s'intitulait Existe-t-il un chevalier parfait ? et visait à mettre en discussion la vision de la chevalerie produite par les chansons de gestes et les romans courtois, ainsi que leur héritage culturel dans le monde contemporain.

Je reproduis le texte tel qu'il a été saisi par l'élève, à l'exception du nom de l'héroïne, puisqu'elle avait choisi son propre nom.

La chevalière Anastasie

Nous sommes réunie en ce jour, pour le sacre d'Anastasie à l'ordre de la chevalerie, je remet cette épée en signe de courage. Elle monta sur son cheval et parti au galop, en se promenant, elle voit un homme au loin qu'il la bouleversa, cet homme c'est Louis l'ancien meilleur ami de son père. C'est Louis qui a tué les parents de la chevalière.

La jeune chevalière au grand courage voulut venger la mort de ses parents. A dos de son cheval elle se rendra au château pour défier le chevalier Louis qui l'attendait sur son cheval. Elle lui cria je vien me venger car tu a tué mes parents tu va mourrir, elle brandi son épée en se dirigeant vers lui elle descendit de son cheval et lui donna des coups d'épée sur le bras, la tête et il lui donna un coup d'épée sur les jambes elle tomba au sol. La chevalière si courageuse se releva en redonnant des coups d'épée et le décapita en criant victoire.

En apprenant la triste nouvelle le roi et la reine du château la convia pour devenir la chevalière personnelle du roi Cedric et de la reine Marie.

**Chercher** (se donner du mouvement, de la peine, du soin pour trouver quelque chose)

Que veut-on trouver ? Des manques ? Des écarts ?

Je pense que ce qu'on cherche quand on édite un texte d'élève, ce sont les indices d'une voix narrative singulière qui peut nous conduire au sujet scripteur. Ce que l'on cherche, c'est à mettre au jour l'appropriation personnelle que l'élève en tant qu'auteur aura fait du projet d'écriture mis en travail dans l'atelier. Il s'agit donc de formuler des propositions d'accompagnement, d'éclaircissement, de réécriture qui vont aller dans le sens d'un affinement de cette voix narrative. Ici l'auteure a fait des choix porteurs de sens : le chevalier est une chevalière qui porte le même nom qu'elle. Les valeurs chevaleresques mises en évidence sont le courage et l'abnégation, ainsi qu'une certaine idée de la justice. Je pense que ce sont ces choix qu'il faut mettre en évidence et qu'il faut amener à creuser. L'auteure doit se sentir comprise, encouragée, accompagnée pour que le travail, douloureux, de reprise lui soit bénéfique. Les propositions que l'on peut faire auront pour vocation de lui faire prendre conscience de ses choix et de lui faire continuer le travail dans les directions qu'elle a choisies :

« Tu as montré à ton lecteur que ton héroïne avait un grand courage et qu'elle n'abandonnait pas facilement. Est-ce que tu pourrais renforcer cette impression en lui rendant le combat encore plus difficile ? »

« Tu racontes une histoire de vengeance, mais cette vengeance est-elle juste ? Je pense que les lecteurs aimeraient savoir dans quelles circonstances sont morts les parents de l'héroïne. »

La première proposition implique un travail sur le discours narratif et la gestion de la durée de la scène de combat. La seconde proposition met en jeu l'incrustation d'un discours explicatif au moyen d'une analepse. Dans les deux cas, on propose à l'auteure de renforcer les effets de son texte sur les lecteurs, de solidifier sa maîtrise de la voix narrative qu'elle s'est choisie.

Les apports langagiers peuvent être de plusieurs ordres à ce moment-là : emprunts, lecture de textes utilisant ces procédés d'écriture, discussion avec les pairs pour formuler, collection lexicale (sur le combat ou pour la structuration du temps narratif), etc.

**Dépister** (découvrir en suivant les traces / faire sortir de la piste)

Je préfère m'en tenir dans cet article à la deuxième définition, même si la première est intéressante puisqu'elle peut conduire l'enseignant | éditeur à identifier les traces de filiation qu'il y a entre les textes des élèves | auteurs avec d'autres auteurs qui les ont précédés : on peut montrer et faire advenir une intertextualité qui pourra enri-

chir la bibliothèque personnelle de chacun ainsi que la bibliothèque collective : identifier les choix d'autres auteurs et les comparer aux siens facilite l'accès à une prise de conscience du sujet. Revenons à la sortie de piste. Puisqu'il s'agit de faire se rencontrer un sujet-auteur avec des sujets lecteurs, on peut orienter le travail d'écriture vers des jeux avec les limites génériques, vers des interrogations des codes textuels, voire syntaxiques ou lexicaux quand on fait un atelier poétique. Tout en respectant le projet de l'auteure, on peut orienter le travail sur les écarts avec les normes à l'œuvre dans son texte :

« Ton héroïne a une belle récompense à la fin, mais va-t-elle l'accepter ? Les chevaliers doivent obéissance à leur suzerain, mais ta chevalière a l'air plus indépendante. Quel destin lui imagines-tu ? »

C'est le prolongement du texte qui est interrogé. Le texte semble mener à une conclusion inévitable, mais en invitant l'auteure à se projeter au-delà et à s'engager soit dans le sens d'un conformisme historique (même si le fait que la femme soit chevalier est déjà anti-conformiste), ou au contraire un affranchissement complet des codes.

On peut attirer l'attention des élèves-auteurs sur les écarts aux normes définies dans les différentes grammaires du récit (schémas narratif et actanciel, etc.),

sur leur utilisation personnelle de ces grammaires, etc. On peut imaginer aussi travailler sur des textes en les abordant par la parodie ou la satire, en proposant un glissement générique vers la poésie ou le drame, en sollicitant divers registres qui créent une atmosphère décalée (un conte merveilleux utilisant le registre tragique, une réécriture du Petit Chaperon rouge sauce péplum, etc.).

Ce qui importe c'est que le glissement proposé soit respectueux du projet de départ, qu'il propose des pistes qui soient contenues dans la voix narrative définie par l'auteur.

« On peut imaginer aussi travailler sur des textes en les abordant par la parodie ou la satire, en proposant un glissement générique vers la poésie ou le drame, en sollicitant divers registres qui créent une atmosphère décalée »

**Découvrir** (enlever ce qui couvrait, révéler ce qui était tenu secret)

C'est probablement à cet endroit que se joue le plus la possibilité de lever les résistances, de leur faire face. Les résistances à l'écriture peuvent être diverses, avoir des origines complexes et inextricables et elles peuvent être renforcées par certains dispositifs didactiques qui entretiennent le flou sur les différents rôles de l'écrit. Comme je l'ai dit plus haut, le rapport à l'écrit (au sens de construction d'un savoir en acte sur l'écrit) est un problème personnel, un problème de sujet. C'est de ce sujet qu'il faut se saisir. Le sujet est toujours présent en écriture, et l'étude des marques d'énonciation sur un texte qui se présente comme formaliste est à ce propos édifiante : Zola, tout naturaliste qu'il se définit, est un formidable styliste qui prend le parti de certains personnages, qui colore ses descriptions de son intériorité narrative, qui émaille sa prose d'oxymores et de métaphores qui n'ont rien de scientifiques. Le sujet est à saisir au travers des choix lexicaux, de l'usage des images, de la convocation des normes et des écarts aux attentes générées par l'usage de ces normes. Dans le texte support deux passages ont attiré mon attention : la décapitation, terme particulièrement violent du combat, et la « triste nouvelle » de la mort du félon. Les propositions que l'on peut formuler à l'auteure sont des interrogations sur ces usages qui me semblent des marques de l'énonciation très fortes :

« *Comment l'héroïne réagit-elle à la vue du corps de son ennemi après avoir gagné le combat de manière aussi violente ? Tu peux montrer comment elle agit en tant que vraie chevalière en racontant ce passage.* »

« *Le choix des mots « triste nouvelle » est vraiment très bon. Pour qui cette nouvelle est triste ? Essaie de l'expliquer en montrant par exemple les réactions de ceux qui trouvent que la mort de Louis n'est pas une bonne chose.* »

Les propositions d'écriture visent à faire réfléchir l'auteure sur ce qui va questionner le lecteur, à savoir la violence de la fin de la scène ou la possibilité que les personnages ne s'inscrivent pas dans une vision manichéenne de la morale. Les textes lus en classe et les débats qu'ils vont susciter sont de cet ordre également : comment questionner les stéréotypes pour accéder à une lecture plus fine du monde ? C'est ce que les élèves vont faire quand ils vont interroger la fonction sociale de l'adoubement, ou les rites contemporains de passages, de sortie de l'enfance.

## Et l'orthographe dans tout ça ?

C'est vrai, c'était la question de départ. Elle nous renseigne sur une mauvaise compréhension du rôle de l'écrit, de la place de l'orthographe dans l'écrit. Après avoir mené des entretiens d'explicitation avec les élèves à ce sujet, il s'avère que c'est souvent un écran de fumée pour ne pas affronter les vraies résistances à l'écriture. L'orthographe est un marqueur social et scolaire qui est souvent vidé de son sens pour les élèves. Ils ne voient ni code commun, ni norme partagée mais une notion arbitraire qui souvent les exclut.

Alors quand est traitée la question de l'orthographe ? Et bien comme pour les auteurs, dans un deuxième temps. Avec l'aide de correcteurs (rôle qui peut être joué par des collectifs d'élèves par exemple).

Le changement de paradigme proposé ne résoudra pas les difficultés en orthographe, mais la socialisation des écrits accompagnera la prise de conscience de la nécessité de comprendre et de s'approprier la norme. Les enjeux et débats autour du pouvoir de l'écrit sont plus larges que cette sous-compétence langagière qui pourtant les dissimule. Et c'est ce que font remarquer les élèves : une toute petite partie de ce qui fait l'écrit semble les empêcher de penser, de créer, d'imaginer, de s'amuser avec les mots.

C'est là que peut prendre sa place la classe comme collectif d'auteurs, pour inscrire chaque sujet dans un débat littéraire autour de la création, construire une posture de créateur mais aussi de critique, de chercheur en création pour interroger les savoirs à l'œuvre, les possibilités, les limites, la place du sujet, l'altérité, la distance entre soi et le monde.

Le changement de paradigme de l'enseignant éditeur des textes de ses élèves a pour but de mettre en place cette distanciation, ce travail de la pensée qui accède à sa propre conscience, qui rend possible la prise de pouvoir que permet l'écriture.

L'écriture, le langage, sont construits par le sujet tout comme ils participent à sa construction. C'est ce double mouvement qui est rendu possible par l'atelier d'écriture quand il dépasse la simple expression de soi, et par la transformation de la posture et donc du regard de l'enseignant. ◆