

USAGES SCIENTIFIQUES ET DIDACTIQUES DE L'IMITATION

Michel CHAROLLES

Le pastiche n'est pas qu'un simple passe-temps pour honnêtes gens. Les lieux mondains où cultiver ce genre de loisir faisant d'ailleurs aujourd'hui largement défaut, la science et l'école sont en passe de prendre le relais. On peut le regretter ; mais le genre en sort grandi ou, pour le moins, promu à des destinées apparemment plus sérieuses à la fois dans l'ordre de *l'établissement des connaissances* et dans l'ordre de leur *transmission*. C'est à l'illustration de ces deux points - de cette mutation ? - qu'entendent contribuer les pages qui suivent. Encore nous contenterons-nous pour l'essentiel d'agiter quelques questions propres à faire ressortir *l'intérêt de l'imitation d'un point de vue épistémologique et didactique*.

1. – LE FAUX COMME CRITÈRE D'ÉTABLISSEMENT DU VRAI DANS LES PRATIQUES SCIENTIFIQUES

Il ne suffit pas de proclamer ou de répéter inlassablement que ce que l'on dit est de la science pour que cela en soit. Le fait qu'une institution reconnaisse telle forme d'activité comme relevant de la science, ou telle personne comme un ou une scientifique, ne suffit d'ailleurs pas non plus. La science - de toute évidence - ne se décrète pas, elle se pratique et c'est à l'aune de la pratique qu'on la mesure.

Pour qu'une construction quelconque ait un caractère scientifique, elle doit satisfaire à certaines exigences qu'aucun label ne garantit absolument. Ces exigences ne sont évidemment pas intangibles, elles évoluent en même temps que les sciences elles-mêmes et elles ont été codifiées différemment selon les époques.

Les énoncés sur lesquels travaillent les scientifiques sont des propositions générales affirmant des régularités empiriques. Au départ de la recherche, il y a donc *l'hypothèse* que telle loi est vérifiée dans les faits. La loi que le chercheur va s'efforcer d'établir n'est évidemment pas un pur produit de son imagination. Elle est motivée au moins par deux sortes de raisons :

- elle est induite (généralement pour une très faible part) de constats de faits, de l'observation plus ou moins directe de la réalité,

- mais surtout elle est déterminée par le champ théorique de référence, par ce que T.S. KUHN appelle un *paradigme* (1) qui établit en quelque sorte à l'avance (par contraste avec d'autres) et au fur et à mesure que les recherches se développent quels sont les problèmes possibles et intéressants à résoudre dans son sein. Si bien qu'une discipline n'engendre jamais que les problèmes (les *énigmes* comme dit T.S. KUHN) qu'elle peut raisonnablement espérer résoudre. Plus une discipline a un long "passé scientifique", plus les problèmes qu'elle se pose sont motivés intrinsèquement, moins est important le rôle de l'observation dans leur détermination.

Contrairement à une idée encore couramment reçue, le chercheur ne part pas du réel pour en *induire* des lois de fonctionnement. Mais il part du réel qu'il *peut* appréhender depuis le cadre théorique qu'il a choisi, et surtout des énoncés généraux (des *lois hypothétiques*) en vue de l'énonciation desquelles ce cadre théorique a été conçu. De toute façon, le chercheur ne va jamais aux faits naïvement, il y revient pour tester une hypothèse et, plus souvent encore, ce que l'on appelle un *modèle*. Or qu'est-ce qu'un modèle, si ce n'est, en fin de compte, une sorte de dispositif purement symbolique permettant d'engendrer (de dériver) une maquette *simulant* un phénomène empirique. (*Maquette, modèle réduit, faux, pastiche...*) bref *simulacre* de réalité dont on peut justement apprécier l'adéquation avec la vraie réalité ou tout au moins avec cette partie de la vraie réalité que l'on a préalablement "construite" comme tombant dans le champ théorique visé.

Pour illustrer cette démarche (méthodologie) de plus en plus répandue dans la science contemporaine, on pourrait invoquer toutes sortes d'exemples tirés des sciences dites exactes. Un des plus beaux exemples de modèle dont on peut faire état dans les sciences humaines est certainement la grammaire générative et transformationnelle (GGT) de N. CHOMSKY. Les versions qu'en a présentées cet auteur en 1957 dans "Structures Syntaxiques", puis en 1965 dans "Aspects de la théorie syntaxique" (théorie standard), puis plus tard dans la version dite "standard étendue" illustrent parfaitement les remarques qui précèdent. Comme il est impossible de rappeler en quelques lignes en quoi consiste une GGT, on se contentera de relever ce qui concerne le sujet même de cet article : à savoir le caractère proprement génératif du modèle et la fonction de simulation.

Une GGT est un dispositif théorique opérant sur des catégories descriptives de nature syntaxique. Le vocabulaire symbolique comprend des catégories initiales en nombre fini du genre "Phrase", "Syntagme", "Noyau"... sur lesquelles vont s'appliquer toutes sortes de règles : règles de réécriture, règles transformationnelles, règles d'insertion lexicale... Le travail du grammairien consiste précisément à élaborer ces règles et les restrictions pesant sur leur application de façon à ce que :

- i) l'on puisse *dérivée* du modèle toutes les phrases bien formées d'une langue et rien qu'elles ;

(1) T.S. KUHN, "La structure des révolutions scientifiques", Paris, Flammarion, 1970. Pour une présentation des notions de "paradigme" et d'"énigme", cf. M. CHAROLLES : "De l'usage de la crise dans les activités scientifiques. Sur les rapports entre linguistique et pédagogie". Colloque I.N.R.P. – 1983.

ii) ces règles soient :

- compatibles l'une avec l'autre
- conséquentes avec les grands principes de description adoptés (par ex. dans la version initiale l'hypothèse d'une structuration à 2 niveaux dont le plus profond est la syntaxe).
- telles qu'elles forment un ensemble le plus simple et le plus élégant possible (notion de coût théorique).

Les phrases attestées ou qui pourraient être observées dans l'usage ne sont intéressantes pour le grammairien générativiste qu'en tant qu'elles constituent des exemples ou des contre-exemples significatifs, c'est-à-dire qu'en tant qu'elles corroborent ou mieux encore "falsifient" telle ou telle prédiction du modèle. Par exemple, si la grammaire comprend une règle stipulant que telle suite de morphèmes est agrammaticale (syntaxiquement mal formée) alors que, dans les faits, il existe ou pourrait exister des exemples de cette suite, la règle en question (et tout ou partie de la grammaire qui l'inclut) doit être révisée. *La réalité des faits de langage n'est donc pas, pour le grammairien générativiste, intéressante en elle-même*, elle ne le devient que dans l'exacte mesure où elle confirme, ou mieux encore falsifie, les prédictions que permet le modèle auquel il travaille. D'ailleurs, pour les besoins de l'argumentation théorique, le chercheur va le plus souvent forger les exemples qui l'intéressent, c'est-à-dire qu'il va s'appuyer, non pas sur des énoncés attestés, mais sur des énoncés qu'il estime possibles. Le grammairien générativiste, le sémanticien générativiste, et plus généralement tous les linguistes gagnés à cette méthodologie, inventent donc à longueur de journée des *soi-disant phrases* dont la plupart n'ont certainement jamais été prononcées par quiconque, mais qui, parce qu'elles pourraient l'être (selon ce que l'on estime) et parce qu'elles sont significatives pour la recherche théorique, sont beaucoup plus riches d'enseignement que les énoncés effectivement émis par les locuteurs. D'où la prolifération, dans les ouvrages et articles, d'"exemples tordus" du genre :

"le pilote qui le visait a atteint le Mig qui le poursuivait (2)"

d'ambiguïtés que personne ne remarquerait si elles n'étaient mentionnées comme telles, bref, de tout un arsenal de *faux énoncés* dont la probabilité d'occurrence tend d'autant plus vers zéro qu'ils sont produits pour discuter une règle locale ; mais qui représentent, d'une certaine manière, ce que *la langue* pourrait être.

A côté de toutes ces fausses phrases qui pourraient être vraies (réalisées) et qui le sont dans la mesure où elles manifestent une potentialité effective de la langue et dans la mesure où le linguiste les produit, on trouve aussi, dans la littérature linguistique, des fausses phrases totalement impossibles (ou pour le moins présentées comme telles). Ces *objets introuvables* du genre du fameux :

"d'incolores idées vertes dorment furieusement"

sont de purs produits spéculatifs, des artéfacts. Engendrées (en un sens plus ou moins métaphorique) par le modèle à un certain stade de son élaboration, *ces phrases aberrantes sont donc des faux à l'état pur*. Elles ont plus ou moins l'air

(2) Cet exemple parmi des centaines d'autres du même tonneau est dû à L. KARTTUNEN ; il est discuté entre autres par G. FAUCONNIER dans "la coréférence syntaxe ou sémantique". Paris, Seuil 1974.

d'appartenir à une langue, mais en réalité elles n'en font pas partie. Ce qui ne les empêche pas d'être tout à fait pertinentes pour le chercheur. Il est en effet du plus haut intérêt pour le linguiste de constater que le modèle auquel il travaille laisse passer des "monstres" ou pour le moins des objets qu'il décide de considérer comme tels. Si cela est, alors il peut en conclure avec *certitude* que son dispositif n'est pas empiriquement adéquat, qu'il ne représente pas convenablement l'objet pour la description duquel il a été conçu.

Partant, *l'on voit bien où le linguiste est - devrait être - un grand pasticheur* : pour les besoins de l'argumentation théorique, *il produit des faux énoncés qui pourraient être vrais* (qu'il tient pour tels) et, par ailleurs, l'exercice des outils imparfaits à l'élaboration desquels il travaille, l'amène à engendrer des *énoncés introuvables* qui ne sont pourtant pas du non-langage, ne serait-ce que parce qu'ils sont constitués d'éléments empruntés à une langue.

N. CHOMSKY cite K. POPPER ("La logique de la découverte scientifique", 1935, traduction française, Paris, Payot, 1978) et on sait que l'épistémologie poppérienne a considérablement influencé son travail (3). V. PROPP ne pouvait évidemment connaître cet ouvrage au moment où il a rédigé sa "Morphologie du conte" (1928). Il n'empêche que ce travail et les essais d'élaboration de "grammaires du récit" qui lui ont succédé, notamment en France (cf. T. TODOROV, A.J. GREIMAS, C. BREMOND...) relèvent typiquement d'une démarche à visée modélisante. On retrouve en effet dans ces recherches comme dans toutes les approches modélisantes des *problèmes de constitution de champ* (délimitation du corpus de textes dont on veut rendre compte), *d'élaboration d'un langage symbolique de description* (c.f. par exemple la notion de "fonction" chez V. PROPP, ou pour ne citer que des catégories devenues célèbres, les notions d'adjuvant, d'opposant, de bénéficiaire...), *d'établissement de règles combinatoires* (autrement dit de syntaxe fonctionnelle).

Ces recherches ont eu une influence et une postérité considérables dans le domaine des études sur les textes folkloriques ou mythologiques (cf. C. LEVI - STRAUSS) ; elles ont aussi renouvelé l'approche des textes romanesques, fictionnels... et plus largement encore l'analyse des genres ou des pratiques de communication empruntant peu ou prou à la narration (comme le cinéma, la peinture, le ballet...). Le succès de la narratologie structurale et post-structurale tient pour une part essentielle au fait que l'élaboration, l'affinement, la discussion, l'application de descripteurs théoriques généraux à toutes sortes de textes plus ou moins typiquement narratifs a permis de révéler dans ces textes certaines formes d'organisation, certaines dimensions de leur contenu qui avaient échappé jusque là. Nul doute aussi que ce succès a été alimenté et entretenu par l'image de scientificité (et de nouveauté) qui se dégageait de ces recherches, image d'ailleurs revendiquée par leurs auteurs. Seulement, comme le rappelait dès 1974 J.C. GARDIN dans "*Les analyses de discours*", Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, ce n'est pas le caractère technique des outils d'analyse qui garantit (a priori) la validité scientifique d'une démarche. De même l'intérêt proprement scientifique d'une approche ne se mesure pas au fait qu'elle fait *sentir* quelque chose de plus dans une réalité quelconque. La

(3) Cf. N. RUWET "Introduction à la grammaire générative" Seuil 1957 ; E. BACH "Introduction aux grammaires transformationnelles", 1964, trad. fr. Paris, A Colin 1973 ; C. NIQUE "Grammaire générative : hypothèses et argumentations". Paris, A Colin, 1978.

science est plus exigeante : il lui faut des preuves, sinon, comme le signale J.C. GARDIN en empruntant l'expression à H. HESSE, on risque de tomber dans le jeu - respectable certes, mais différent - des " pages de variété ". Pour qu'une construction ait un caractère scientifique, elle doit en effet nécessairement se plier (retourner) à l'épreuve des faits. Dans la perspective d'une approche à visée modélisante, " le but de toute recherche, c'est que la théorie proposée pour rendre compte de certains faits conduise à des prédictions justiciables d'une vérification dans le même univers de référence " (J.C. GARDIN, op. cit., p. 19). Or il faut bien reconnaître que dans le domaine de l'analyse du récit, on a rarement - pour ne pas dire jamais - essayé d'éprouver des modèles censés rendre compte de la couche proprement narrative de tel ou tel texte ou ensemble de textes. Cela n'est pourtant pas inconcevable techniquement parlant. J.C. GARDIN imagine à cet effet le cas d'une légende bretonne - " Les Rats de Baptistin ", qui n'a évidemment jamais existé - dont l'analyse (" la caractérisation : C ") :

" soit explicitement motivée par le désir qu'a le commentateur de dégager à travers elle certaines propriétés distinctives du conte breton, avec toutes les restrictions que la prudence aura bien voulu lui dicter : du conte breton relatif au thème de..., dans la région de..., à l'époque de..., etc. Nous sommes alors en mesure de vérifier que " la chose marche " en considérant les propriétés distinctives ainsi dégagées - C. par conséquent - comme un modèle du conte breton (relatif au..., etc., je ne répéterai pas chaque fois ces qualifications), et en soumettant le modèle à des tests de diagnostic : est-il vrai que la connaissance de C permette de distinguer les contes bretons d'entre tous les contes ? Le montage de l'expérience est simple : vous réunissez quelques personnes aussi peu versées que possible en matière de folklore, et leur présentez une anthologie de contes bretons, mêlés à d'autres qui leur ressemblent - traitant par exemple du même thème - mais qui ne sont pas bretons. Vous demandez ensuite à chacun de vos lecteurs de proposer un premier partage P1 de ces récits en deux groupes, ou plus, sans leur parler encore de Bretagne ni de C, et en leur laissant le choix des critères de la partition. Puis, vous introduisez la Bretagne : sachant que certains contes de l'anthologie sont bretons, et que le jeu consiste à les repérer, les lecteurs doivent proposer maintenant un second partage P2, fondé sur l'idée qu'ils se font du folklore breton - ceci, bien sûr, pour mesurer les effets de la culture générale ou de l'imagerie en matière d'armoricité. Enfin, vous introduisez l'acteur principal, C : ayant enseigné C à vos lecteurs, vous les priez de procéder à un troisième partage P3, de façon cette fois plus déductive, en séparant les récits conformes à C de ceux qui ne le sont pas. Le modèle C sera dit efficace, si les contes bretons émergent convenablement dans P3 *et pas dans P1 ni P2* ; la réussite du test P3 seul n'établit pas en effet que la connaissance de C est nécessaire pour distinguer les contes bretons des autres, soit que leur spécificité s'impose aux lecteurs les moins avertis (réussite de P1), soit qu'il suffise pour la percevoir d'un bagage peu savant (réussite de P2).

On objectera que la réussite éventuelle de P2 n'établit pas non plus que la connaissance infuse de l'armoricité soit suffisante : le fait que la plupart des français distinguent à l'oreille un discours en anglais d'un discours en français, sans jamais avoir appris grand-chose de la phonétique respective des deux langues, didactiquement parlant, n'enlève pas leur objet aux recherches de phonologie. Ce qui revient à dire que même si le savoir savant C devait se révéler à l'usage (c'est-à-dire dans P3) moins efficace que la connaissance infuse mobilisée dans P2 (voire même au niveau plus inculte de P1), il pourrait n'en avoir pas moins une valeur heuristique supérieure, sur le chemin de la connaissance scientifique, dans la mesure où son contenu a au moins l'avantage d'être explicite, articulé, et de se prêter par là même, justement, à sa propre invalidation. Aucune objection ne saurait m'être plus agréable ; non seulement parce que, l'approuvant, je n'ai pas à prendre la peine de la réfuter, mais surtout parce que j'y trouve la reconnaissance indirecte du seul point qui m'intéresse ici, à savoir la place nécessaire des tests de validation dans l'échafaudage du savoir C." (p. 32-34)

Qu'on pardonne la longueur de cette citation, et des deux autres qui vont suivre, mais elle illustre parfaitement le genre de démarche qui s'impose lorsque l'on veut sérieusement pratiquer le jeu de la science. A noter aussi que l'auteur pose incidemment le problème de la communication du savoir sur lequel nous reviendrons dans le chapitre suivant. J.C. GARDIN relève ensuite que les procédures de diagnostic à elles seules ne sont pas absolument décisives du point de vue de la validation empirique :

" Le succès même d'un test de diagnostic, à lui seul, ne prouve pas encore grand-chose. Il est, en effet, relativement facile de détecter dans un corpus d'objets quelconques des traits qui permettent d'y distinguer une classe et son complément : sans doute le savoir C que représente l'ensemble de ces traits " marche "-t-il, puisqu'il donne à quiconque le pouvoir d'affecter correctement les objets à l'une ou l'autre des deux classes, mais il ne s'ensuit pas qu'il ait pour autant la moindre valeur cognitive. Je m'explique, d'abord par un exemple volontairement niais : si les acteurs des contes rassemblés dans l'anthologie s'appellent les uns Gwen, Yffic, Jocelyn, etc., les autres Hans, Hermann, Gertrud, etc., la discrimination des contes bretons peut n'être pas difficile ; il ne s'ensuit pas qu'une table de noms propres constituée à cette fin le modèle le plus fécond. Généralisons, maintenant, par une formule banale qui résume le problème : s'il est vrai que toute connaissance scientifique implique la faculté de re-connaître, il est faux en revanche que tout mécanisme de reconnaissance conduise à la science des phénomènes ou des objets auxquels il s'applique." (p. 34)

D'où la nécessité, pour arriver à une preuve indiscutable, de recourir à un autre type de test : à savoir *les tests de simulation* déjà évoqués à propos de la grammaire générative et transformationnelle :

" Mais comment distinguer les modèles plus " féconds " de ceux qui le sont moins ? En appliquant cette autre catégorie de tests dont je parlais plus haut, les tests de simulation. La caractérisation C des Rats de Baptistin va servir maintenant non plus à l'analyse discriminante, mais à la synthèse confondante : le jeu consiste, je le rappelle, à fabriquer des contes conformes à toutes les spécifications du modèle C, et par ailleurs aussi neutres, aussi égaux que possible dans la banalité narrative, pour les soumettre ensuite à l'expertise des juges les plus convenables - les " spécialistes " du conte breton, et/ou les producteurs ou consommateurs indigènes de tels récits. La performance des juges dans l'appréciation du vrai et du faux détermine la valeur cognitive de C (on imagine en effet que les faux construits à partir d'une seule table de noms propres risquent de ne pas tromper grand monde : la valeur diagnostique de ces noms ne leur confère pas la vertu simulatrice qu'exige aussi le projet scientifique)." (p. 34-35)

Partant, on voit bien où le pastiche devient une affaire scientifiquement très sérieuse. *Si l'on veut véritablement éprouver l'adéquation empirique d'une représentation descriptive, la méthode du pastiche est encore la plus décisive car elle ne pardonne pas. Elle fait ressortir à leur juste mesure les qualités et insuffisances du dispositif que l'on éprouve et donne donc une idée fidèle de ses vertus descriptives.*

Le recours à ce genre d'épreuve étant assurément très lourd lorsque le coût de l'opération paraît disproportionné (vu par exemple l'état embryonnaire de la représentation proposée), on comprend qu'un chercheur renonce à pratiquer ce type de validation. Pour expliquer que les narratologies n'aient pas (sauf exception) usé du *pastiche* pour éprouver leurs modèles, on peut aussi faire valoir que les " grammaires du récit " qu'ils ont proposées n'ont jamais été que des représentations partielles et par conséquent incapables de fonctionner dans le sens de la synthèse (incapables de générer des textes de bout en bout). Si bien qu'il paraît excessif d'exiger de ces modèles qu'ils puissent véritablement produire, ou même servir à produire, de faux récits dignes

d'être soumis à des juges. Trop de choses échappent à ces représentations (ne serait-ce que la grammaire de phrase, autrement dit toute la "manifestation de surface", pour parler en termes greimassiens) pour que l'on puisse songer à les utiliser comme des machines à engendrer des récits (il n'y a guère que l'OU-LIPO pour avoir caressé un tel projet, et sur d'autres bases!).

Par ailleurs, la validation par appel à des témoins experts pose des problèmes redoutables, au demeurant faciles à imaginer : comment, pourquoi les choisira-t-on ? Sera-t-on jamais sûr que leurs appréciations ne sont pas motivées par des raisons n'ayant rien à voir avec celles que l'on souhaiterait qu'ils exercent pour décider que telle ou telle simulation est convenable ou non ?

Toutes ces raisons : caractère partiel des modèles, lourdeur des procédures, difficultés d'interprétation des appréciations recueillies, expliquent sans doute que les narratologues n'aient pas essayé de valider leur construction de la manière que l'on vient d'indiquer. Seulement, J.-C. GARDIN a beau jeu de leur retourner cette imperfection dans la mesure où ils ne se privent pas — ne sont pas privés, et nous avec eux — d'insister sur le caractère scientifique de leurs productions. Le compliment vaut pour la sémiotique du récit mais aussi pour la poétique et plus généralement pour ce qui s'est appelé science de la littérature et des textes (4), "Sciences" à propos desquelles J.-C. GARDIN dans "*La logique du plausible*" (Paris M.S.H. 1981) et dans "*Lectures plurielles et sciences singulières de la littérature*", *Diogène*, N° 118, 1982) n'a aucune peine à montrer combien elles donnent lieu à d'incroyables mollesses : pas de délimitation du champ (objet universel), pas d'explicitation ni de motivation des principes interprétatifs et descriptifs, constructions non falsifiables, objectifs non précisés, méthodes idiosyncrasiques (non communicables, non répétables). Si bien que les productions se réclamant de ces disciplines échappent à tout critère d'appréciation autre que ceux du "c'est plutôt subtil", "plutôt neuf", "plutôt documenté", "plutôt éclairant"... qui ne laissent jamais — quand c'est bien fait ! — que sur un *sentiment* de conviction. A noter d'ailleurs que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les disciplines objectivement les plus nobles ne sont pas les moins convaincantes. Il paraît même que plus une construction est floue, plus elle marche à la persuasion, à la rhétorique, à l'évitement... plus donc elle convainc, enferme, "terrorise"... Les voies par lesquelles le discours de la pseudo-science (le terme est sans doute excessif) atteint cet effet proprement argumentatif restent largement à démonter ; encore qu'à lire J.-C. GARDIN on en vienne à se demander s'il y a place pour un tel objet d'étude car effectivement il y a lieu de se demander si une science des discours quelconques — fussent-ils argumentatifs — est possible.

On voit que le débat est loin d'être clos. Les critiques de J.-C. GARDIN sont peut-être excessives mais elles posent de bonnes questions : on les a abordées ici en relation avec la pratique du pastiche et du faux, nul doute qu'elles mériteraient d'être exposées en elles-mêmes, dans une perspective plus large — incluant notamment une réflexion sur ce que peut être une science de la pédagogie —, après tout on enseigne bien les sciences de l'éducation !

(4) Le "compliment" vaut aussi pour les grammairiens du texte ; cf. M. CHAROLLES : "Données empiriques et modélisation en grammaire de texte". Neuchâtel, Cahiers du Centre de Recherches Sémiotiques, Langue et Discours II, 1979.

2. — USAGES DIDACTIQUES DE LA SIMULATION

L'intérêt pédagogique des écritures par imitation (pastiche ou parodie) est suffisamment illustré, ici-même, dans les articles de **Th. Aron**, **A. Petit-jean**, **Y. Reuter**, **J. Apel-Muller**, pour qu'il soit inutile d'insister. Simplement, dans le prolongement des pages qui précèdent, on voudrait essayer de saisir quels sont les avantages proprement didactiques et cognitifs de la pratique de l'imitation en situation d'apprentissage et plus particulièrement dans l'enseignement de la littérature.

On distinguera deux grands types de situations didactiques dans lesquelles il y a recours au pastiche ou à la parodie. On opposera les situations dans lesquelles l'écriture d'imitation sert à introduire une approche plus théorique aux cas dans lesquels le pastiche ou la parodie sont utilisés pour évaluer une information antérieure visant à transmettre une connaissance non pratique (réflexive) d'une forme d'écriture déterminée. Bien entendu, les deux formules sont conjugables (ce qui est apparemment souvent le cas dans les situations réelles d'enseignement).

2.1. L'écriture d'imitation en préalable à une connaissance réflexive

On peut admettre qu'un lecteur fréquentant régulièrement un auteur, un genre littéraire ou une forme discursive quelconque (quelqu'un d'habitué par exemple à un quotidien), acquiert au bout d'un certain temps une *connaissance infuse* des formules d'écriture ou particularités d'expression et de contenu propres à l'auteur, au genre ou au support considérés. Cette connaissance peut être totalement *implicite* (elle échappe à la conscience de celui qui en jouit) et *intuitive* (elle ne s'exprime pas sous la forme d'affirmations manifestant un savoir quelconque des caractères propres aux textes ou types de textes fréquentés). Comme toutes les connaissances acquises par *imprégnation*, elle est l'effet d'une expérience répétée et, naturellement, augmente en fonction de l'assiduité des pratiques. La *compétence virtuelle* acquise à l'occasion de pratiques de ce genre l'est à l'insu du sujet. Elle relève d'une forme d'*apprentissage* que J.-F. LE NY ("Apprentissage et activité d'étude" *Revue Française de Pédagogie*, n° 18, 1972) appelle *incident* c'est-à-dire que le sujet effectue cet apprentissage de manière non laborieuse et involontaire à l'occasion d'une tâche motivée par d'autres fins. Lisant par exemple FLAUBERT "pour le simple plaisir" je m'imprègne, sans m'en rendre compte, de ce qui est propre à son écriture (au sens très large du terme).

L'accès à une connaissance intuitive dans un certain domaine ne suppose donc pas chez celui qui en jouit d'une *capacité d'explicitation réflexive un tant soit peu théorique*. Cet accès se traduit seulement — ou plutôt peut se traduire — dans la maîtrise de certains *savoir-faire*. *La capacité de reconnaître une page d'un auteur déterminé est le savoir-faire le plus élémentaire marquant qu'un sujet a acquis une expertise intuitive dans la connaissance de l'écriture de cet auteur*. Quels que soient les critères utilisés par le sujet, le succès à un *test de diagnostic* avant tout apprentissage explicite est un indicateur pertinent en matière d'expertise. La constatation, par exemple, que certains individus ne connaissant à peu près rien ni à la technique, ni au "vocabulaire de la musique", ni à son histoire... sont malgré cela capables de reconnaître certains morceaux et de les attribuer à un compositeur prouve, s'il en est besoin, que la notion d'*expertise intuitive ou naïve* a quelque fondement. Bien entendu, cette notion doit être manipulée avec précautions dans la mesure où la frontière entre ce que l'on appelle couramment la culture et les savoirs reconnus comme

constituant une certaine forme de " science " est extrêmement floue. Il est bien rare en effet que, dans la réalité, les grands consommateurs de tel ou tel écrivain ou genre (science-fiction, policier...) soient totalement inaptes ne serait-ce qu'à commenter et distinguer leurs goûts. *Aucune expertise n'est donc totalement naïve* : l'appréciation de naïveté, comme celle d'expertise, est toujours fonction d'un *juge*.

L'avantage avec les situations d'apprentissage et d'enseignement tient précisément au fait qu'il y a quelqu'un pour décider si telle performance (quelle qu'elle soit) est ou non l'indice d'un savoir " suffisamment réflexif ". Le maître a, en principe, au départ, une certaine représentation au nom de laquelle il évaluera s'il y a ou non naïveté chez un individu. Constatant par exemple que ses élèves sont apparemment maîtres ès science-fiction (grands consommateurs, lecteurs avertis...), l'enseignant a quelque part une référence en vertu de laquelle il choisira de considérer que lesdits élèves ont accès à une représentation cognitive suffisamment ou insuffisamment élaborée de ce qui caractérise ce genre. En principe donc, à l'école, il n'y a pas d'ambiguïté, le maître déterminant, en fonction de critères (normalement explicites ou explicitables), quand il y a maîtrise seulement intuitive et quand il y a accès à un savoir réflexif, en jugeant en outre de la suffisance ou de l'insuffisance dans l'un et l'autre des cas.

Il est bien rare de toute façon que les maîtres aient à prendre de telles décisions pour la simple et bonne raison que la plupart du temps ils n'observent pas, chez leurs élèves, d'expertise naïve particulière sur les sujets qu'ils ont à enseigner. Partant, il arrive très souvent que, dans un premier temps, les maîtres aient pour ambition prioritaire d'amener leurs élèves à s'imprégner de quelque chose, par exemple de la prose d'un écrivain. Cette démarche est généralement conçue comme une étape, étant donné que l'école a pour fonction dominante la transmission de connaissances plus théoriques (cf. A. WEBER : " Savoirs scolaires, savoirs sociaux " *Pratiques*, n° 36) ou, au minimum, vise à apprendre aux élèves à discourir sur certains textes, certains faits etc... Dans l'éthique scolaire, l'idée d'un apprentissage par imprégnation est au demeurant fondamentalement suspecte dans la mesure où ce type d'apprentissage s'apparente à un conditionnement ; l'avantage de la formule étant qu'elle est mieux à même de préserver " le plaisir ", pour ce qui concerne l'enseignement de la littérature bien entendu.

Il faut souligner en passant combien sont considérables dans notre formation les apprentissages incidents (cf. J.-F. HALTE " Apprendre autrement à l'école " *Pratiques*, n° 36). De toute évidence, *nous savons beaucoup plus de choses que nous n'avons le sentiment d'en savoir et d'en avoir appris*. L'école exploite peu, en fin de compte, ces savoirs acquis en dehors d'elle ou à l'occasion d'activités qui n'avaient pas pour finalité leur transmission. Elle profite mal, le plus souvent, de ces savoirs qui sont peu exploités pour motiver ou ancrer des apprentissages plus systématiques. Cette non prise en compte s'explique sans doute par toutes sortes de raisons : valorisation des démarches laborieuses, difficulté de gérer la diversité de ces savoirs, mépris des compétences non méta (goût du discours sur), représentation des apprentissages incidents comme aléatoires, idiosyncrasiques, insaisissables, incontrôlables... Concernant justement le caractère incontrôlable des compétences intuitives, on a déjà relevé l'intérêt des tests de diagnostic qui sont tout à fait appropriés pour évaluer si des apprenants ont atteint une certaine expertise à l'occasion d'exercices ou de pratiques d'imprégnation.

Les épreuves de diagnostic supposent que le sujet applique des *critères de discrimination*, elles exigent donc, au moment de la passation, la reconnaissance de traits différenciants. Cette reconnaissance peut être encore intuitive, elle appelle cependant plus ou moins nécessairement une activité réflexive amenant à la *découverte* (perception) *par contraste* des caractères propres à l'objet distingué. On comprend dès lors tout l'avantage que l'on peut en tirer pour "asseoir" ensuite une approche plus technique visant à une caractérisation de l'objet considéré.

Les pratiques *imitatives* supposent une compétence supérieure à celle requise dans une épreuve de diagnostic. Cela apparaît bien, par exemple, avec la musique (déjà évoquée) ou la peinture : on peut être capable de reconnaître un David d'un Gros tout en étant bien évidemment parfaitement incapable de les imiter. La fabrication d'un *pastiche* convenable implique en effet, outre une connaissance au moins implicite des formes d'écriture dominante dans l'œuvre pastichée, une capacité supplémentaire à "animer" ces formes, à les inscrire dans un cadre différent que le pasticheur doit inventer. La *parodie* est un exercice encore plus exigeant car il faut, de surcroît, souligner les procédés, les détourner, faire que le destinataire visé les reconnaisse et provoquer chez lui un effet risible (sacrilège). (Voir A. Petitjean dans l'introduction à ce numéro).

Dans les pratiques d'écriture sous contrainte d'imitation, la charge de travail étant supérieure, il en résulte de plus *grandes difficultés d'évaluation*. Rien de plus simple en général que d'apprécier la réussite à un test de diagnostic ; pour le pastiche, et plus encore pour la parodie, le juge est très souvent conduit à formuler des appréciations nuancées et à s'interroger sur ses propres critères d'évaluation (ce qui est souvent très instructif !).

Si l'exercice n'a pas été précédé par des efforts d'explicitation des traits distinctifs (cf. 2° ci-après) de l'écriture plagiée ou parodiée, le maître pourra difficilement exposer et discuter ses critères d'appréciation. Cela n'est pas forcément regrettable. Tout dépend de la stratégie didactique adoptée. A supposer par exemple un maître qui n'apprécie pas tel passage dans un pastiche produit par un élève, il pourra au minimum le dire. De même, il pourra solliciter les appréciations intuitives et plus ou moins globales des autres élèves. La simple *confrontation des jugements* ("sommatifs") apporte des éléments qui pourront ensuite être exploités (de façon "formative") dans la perspective d'une caractérisation technique. Le bénéfice étant que cette phase ultérieure aura été motivée par une pratique préalable et que les mises au point proposées pourront s'appuyer sur les observations parfois contradictoires effectuées à cette occasion.

L'intérêt des pratiques imitatives en préalable à un enseignement plus théorique tient aussi au fait qu'elles imposent au sujet — au sujet écrivant, donc au moment même de la production du texte — une *régulation permanente de son geste*. La contrainte d'imitation fait que le sujet qui s'y plie va constamment être rappelé à l'ordre du "faire comme". Cela exige un décentrement systématique par rapport à la pratique immédiate de l'écriture à tendance expressive (cf. J. RICARDOU "Écrire en classe", *Pratiques*, n° 20) : le sujet rédigeant un pastiche ou une parodie est obligé de se lire et de se relire continuellement étant donné l'artifice imposé. D'où une *auto-argumentation constante, une accommodation permanente, un contrôle du geste, un effort d'affinement, d'approximation, de recherche de la justesse... sans cesse relancé*. Avec comme effet, à la sortie, une conscience au minimum pratique de ce qui caractérise et distingue le texte imité.

La conscience ainsi gagnée peut n'être en effet que " vécue " ; le sujet éprouvant en somme " sur le tas ", de façon encore intuitive et *opératoire* que telle partie de sa production " n'est pas du ", " n'est pas suffisamment du ", ou, au contraire, qu'" elle est trop du "... Cette conscientisation est directement liée à l'artificialité de l'exercice : c'est parce qu'il y a contrainte explicite, jeu consenti, détournement calculé que le sujet écrivant peut accéder à la découverte du système commandant l'écriture qu'il doit imiter. A défaut de cet artifice, le jeu n'en est plus un, on tombe dans *l'inculcation de modèles* qui implique, à l'inverse, asservissement, infériorisation, leurre, aveuglement du sujet quant à la réalité de ses pratiques. Toutes formes, en définitive, d'un *obscurantisme de l'écriture* que l'école, comme le montre bien l'article de **J. Bourquin** (ici même), a certainement largement contribué à répandre.

Le fait que la rédaction d'un pastiche ou d'une parodie soit présentée comme devant *introduire* à une approche plus technique constitue aussi une garantie d'artificialité. Le caractère ouvertement propédeutique de l'exercice accentue son côté jeu, il prévient donc, là encore, les risques d'aveuglement en même temps qu'il alerte le sujet sur la finalité réelle de la pratique.

Lorsque l'on souligne la dimension ludique et propédeutique d'un exercice, deux dangers menacent. On risque en effet soit un désinvestissement des participants (perte d'intérêt) soit au contraire une espèce de surinvestissement (tentation de l'excès, de la saturation, penchant vers l'outrance). Ces deux dangers souvent attestés (cf. **A. Petitjean**) montrent, s'il en est besoin, combien l'usage pédagogique des écritures d'imitation est délicat. L'accentuation du caractère ludique des exercices d'imitation scripturale, outre qu'elle peut conduire aux dangers évoqués ci-dessus, risque corollairement de faire perdre de vue les *vertus proprement formatrices de l'imitation*. Lorsque il y a excès, détournement grossier, trivialisation exagérée, le sujet n'est plus aussi contraint, son écoute du discours source est moins attentive, il perd par conséquent le bénéfice d'un accès à la parole de l'autre, accès dont on connaît l'importance dans la construction de la personnalité et dans la socialisation de l'individu.

2.2. L'écriture d'imitation à la suite d'une approche réflexive

Encore que le rapprochement soit tout à fait déplacé, il est quand même intéressant de relever (cf. **Th. Aron** ici-même) que M. PROUST a rédigé son fameux pastiche de G. FLAUBERT plusieurs années avant l'article (définitif) sur le style de cet auteur. Sa démarche illustre donc – jusqu'à un certain point bien entendu – celle que l'on vient d'exposer.

Maintenant il est parfaitement concevable aussi que, dans un processus d'enseignement, la rédaction d'un pastiche ou d'une parodie intervienne à la suite d'une activité visant à caractériser, à l'aide de catégories descriptives plus ou moins techniques, les traits distinctifs d'une écriture particulière. Utilisé de cette manière, l'exercice permet d'évaluer si les informations présentées au cours de cette activité ont été finalement assimilées par les élèves ou les étudiants. Il faut bien se rendre compte toutefois que l'usage du pastiche ou de la parodie à des fins strictement évaluatives pose de nombreux problèmes.

A supposer par exemple que certaines formules d'écriture propres à un écrivain aient été assez minutieusement analysées, le relevé n'est cependant jamais exhaustif. De même leur caractérisation garde toujours un aspect

approximatif. Relativement au public auquel on a affaire, relativement aux exigences d'approfondissement que l'on s'est fixées, le fait par exemple de noter (après M. PROUST) que G. FLAUBERT utilise les adverbes d'une manière singulière, plutôt lourde et massive (cf. **Th. Aron** ici-même), peut paraître largement suffisant. Cela, qui peut sembler par ailleurs d'une grande imprécision, est parfaitement admissible en situation d'enseignement où il faut nécessairement faire des choix quant au degré de finesse à atteindre dans l'analyse. L'idée étant, au bout du compte, de ne pas écraser les apprenants sous une somme de "détails" qu'ils ne pourraient plus traiter et qui risqueraient éventuellement de les paralyser au moment du passage à la rédaction. Seulement si l'on admet cela, il faut admettre aussi certaines imperfections dans les productions des élèves : savoir à l'avance que les imperfections que l'on risque d'observer ne proviendront pas nécessairement d'insuffisances dans l'application des formules caractéristiques relevées (insuffisances imputables aux élèves), mais de l'imprécision de la caractérisation élaborée. Il paraît d'autant plus nécessaire de noter ce point qu'à propos de *pastiche* ou de *parodie* la tentation est toujours grande d'évaluer les textes produits sans tenir compte des connaissances précisément communiquées en classe : le juge — ou les juges — appréciant les productions obtenues non pas relativement à l'enseignement dispensé mais, de manière plus globale, relativement à un savoir intuitif aussi bien en matière des lois du genre *pastiche* ou *parodie* qu'en matière de l'auteur imité.

Concernant le caractère incomplet des caractérisations techniques, il paraît également très difficile a priori d'explicitier et a fortiori d'enseigner, avec précision, en quel point d'un "discours non marqué" il y a lieu d'appliquer une formule d'écriture propre à l'écrivain pastiché ou parodié. Cette question rejoint celle du dosage, de la mesure et du contrôle des procédés d'imitation. La plupart du temps l'opportunité de l'application d'une formule est laissée à l'appréciation intuitive du scripteur, si bien que, là aussi, l'évaluation ne peut être que nuancée. Encore une fois, il serait injuste de reprocher à un pasticheur ou à un parodieur de ne pas avoir usé pertinemment de tel ou tel procédé alors que l'on n'a pas explicité en quoi consistait cette pertinence.

Dans la mesure où en situation d'enseignement il semble exclu d'atteindre un niveau de caractérisation très fin, il n'est donc guère concevable d'envisager de contrôler la seule valeur des caractérisations présentées et de leur assimilation par un sujet. L'enseignant compte bien d'ailleurs, dans ce genre de situation, que l'élève ou l'étudiant va suppléer intuitivement aux inévitables carences des caractérisations présentées. De sorte que, au bout du compte, l'enseignant mesurera chez l'apprenant à la fois sa capacité à appliquer des formules ayant fait l'objet d'une présentation technique *et* son expertise intuitive. L'exercice ainsi conçu ne peut évidemment avoir de sens que s'il est précédé d'activités d'imprégnation, sinon cela reviendrait à exiger des élèves des performances proprement impossibles. (Voir ici-même **Y. Reuter et A. Petitjean**)

Il n'y a pas lieu de regretter qu'en situation d'enseignement on n'arrive jamais "faute de temps", "faute de théorie", "faute de bons élèves..." à des caractérisations relativement exhaustives et fines, des formules d'écriture propres à un écrivain. Cela ne veut évidemment pas dire qu'on peut se contenter de n'importe quoi ! Toutefois, il faut bien voir que tous ces "faute de...", que sou-

vent l'on regrette, sont inhérentes à toute situation d'enseignement : *ce ne sont pas des imperfections mais des paramètres*, il faut donc chercher à en mesurer la portée — et ce devrait être la tâche, au demeurant passionnante, de la didactique que d'en dresser le tableau (voire le modèle) (5).

Ce qui est inhérent aux situations d'apprentissage est cela même qui est inacceptable dans les sciences (cf. 1^{ère} partie de cet article). Autant il est normal que le pédagogue s'accorde (en fonction de paramètres didactiques) un certain nombre d'imprécisions, autant ces imprécisions sont intolérables dans une recherche à caractère scientifique. L'usage de la simulation en matière de science est donc radicalement différent de son usage pédagogique. Dans la méthodologie des sciences cet usage, comme le relève J.-C. GARDIN (cité ci-avant), doit être *confondant*, c'est-à-dire de nature à fournir une appréciation si ce n'est définitive au moins catégorique de la validité d'une construction et d'elle seule. Le chercheur ayant pour objectif d'évaluer l'adéquation empirique d'une représentation symbolique, sa démarche n'aurait bien entendu aucune valeur probante s'il acceptait qu'interviennent dans l'engendrement de la situation des facteurs incontrôlés tenant par exemple à sa propre compétence intuitive. D'où une méfiance de principe, chez le scientifique, à l'égard de tout ce qui est expertise naïve et une crainte des pouvoirs de l'imprégnation. L'idéal pour l'homme de science serait d'ailleurs de pouvoir recourir à des machines lors des évaluations par simulation, les machines n'ayant évidemment d'autre expertise que le savoir (déclaratif et procédural) expressément stocké dans leur mémoire par le chercheur. L'avantage étant que l'on éviterait ainsi tous les biais susceptibles d'intervenir dans la fabrication manuelle des simulations du fait de la compétence intuitive des rédacteurs humains. Cet idéal est fort éloigné de celui auquel souscrivent les enseignants.

Conclusion

Il pouvait paraître incongru au départ de rapprocher deux usages extrêmement différents de la simulation. Nous espérons avoir montré l'intérêt d'une confrontation entre les pratiques du faux en matière de science et d'enseignement : le détour par une réflexion épistémologique éclairée, nous semble-t-il, la particularité des situations didactiques en même temps que de nombreuses connexions surgissent. Cela n'a, du reste, rien de philosophiquement très étonnant dans la mesure où il y a un rapport évident entre les principes régissant la recherche du vrai dans les activités scientifiques et les principes qui commandent à l'assentiment des individus — qui est bien ce à quoi tend l'activité d'enseignement —.

(5) Sur cette question, cf. Y. GENTILHOMME : "Processus didactique", à paraître.