

## DES MONDES À CONSTRUIRE, DES TEXTES À EXPLORER

Marie-Michèle CAUTERMAN  
Collège de Marquette  
IUFM Nord - Pas-de-Calais

Le but de cet article est de rendre compte de quelques activités menées dans des classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> de collège, activités en partie préparées, en partie improvisées<sup>1</sup> en fonction des réactions des élèves. J'ai réfléchi à ce qu'elles avaient de singulier et de reproductible, et, partant de la description des supports et du déroulement, ce sont les grandes lignes de démarches-types que j'essaierai de dégager.

Le point commun de ces démarches, c'est qu'elles font parler les élèves sur des textes fantastiques ou de science-fiction mettant en scène des personnages hors-normes, qui font vaciller les frontières entre humain et non-humain. L'intérêt de tels textes dans le développement des apprentissages métatextuels, c'est que d'emblée ils obligent le lecteur à s'arrêter, à percevoir que sa connaissance du monde ne lui permet pas de comprendre, et du coup à construire un univers de référence différent du sien ; les évidences sont brisées : il faut imaginer que, comme dans *X-files*, « la vérité est ailleurs », dans un ailleurs à reconstruire (récits de science-fiction) ou à entrevoir sans pouvoir le cerner (récits fantastiques). L'activité intellectuelle que déploient les élèves pour envisager cet univers, ses structures, ses lois, ses objets, ses habitants, les amène à formuler des questions et des hypothèses, à voir le texte non comme la narration de quelque chose de « vrai », mais comme le résultat d'un travail d'écriture susceptible d'être interrogé, analysé, interprété. Les deux premières parties de l'article décrivent des démarches qui poursuivent ces objectifs.

---

1. dans la logique de l'article intitulé « Cohérence et improvisation », M.-M. Cauterman, B. Daunay, *Recherches* 20, 1994.

Et si, par le biais d'une consigne *ad hoc*, on leur fait écrire des récits de ce type, on les place devant des choix narratifs et fictionnels qu'on peut leur faire ensuite expliciter. C'est une autre manière de développer des compétences métatextuelles, dont la troisième partie donne un exemple.

## FAIRE ÉCRIRE POUR FAIRE PARLER D'UN TEXTE : SAFARI DE YAK RIVAIS<sup>2</sup>

Cette première démarche, que j'ai menée dans deux classes de 4<sup>e</sup>, veut illustrer l'idée qu'on peut s'appuyer sur des tâches d'écriture telles que le changement de point de vue pour développer des compétences métatextuelles<sup>3</sup>.

La nouvelle de Yak Rivais se prête à un changement de point de vue. Elle met en scène trois extra-terrestres : Jmn, Khrz et le narrateur, venus sur terre pour une chasse à l'homme. Armés d'un « lance-gaz névrotique », d'une « sarbacane à ultra-sons », d'un « crache-feu à infra rouges » et d'un « champ magnétique portable », se déplaçant grâce à des « propulseurs individuels », capables de démultiplier leur image, ils exercent leurs talents sur une « bête isolée » qui se défend piteusement à l'aide « d'une espèce de double tube ridicule [...] qui crache des boulettes métalliques à grand bruit » ; finalement ils s'éloignent, désarçonnés par le comportement curieux de leur victime, qui se met à « pousser de drôles de petits cris étouffés qu'elle ne (parvient) pas à réprimer, et qui (secouent) irrégulièrement son torse et ses épaules. »

Plusieurs étapes ont précédé l'écriture. Il ne s'agissait pas toutefois « d'expliquer » la nouvelle pour que les élèves puissent ensuite écrire, mais plutôt de les aider à mettre le doigt sur ce qui en fait la complexité.

### Travail sur les premières lignes de la nouvelle

<p><b>Safari</b></p> <p style="text-align: right;">Yak Rivais</p> <p style="text-align: right;">dans <i>Histoires de toutes les couleurs</i>, L'Ecole des Loisirs 1983.</p> <p><b>En entrant dans leur atmosphère, Jmn a branché les stabilisateurs, et le « crabe » a freiné sa dérive dans les nuages. L'agence nous avait avertis : ces créatures ayant l'instinct grégaire, il fallait éviter leurs grandes colonies, débusquer 3 bêtes isolées, une par chasseur. Enfin, Khrz a localisé une tanière solitaire sur le sonarrelief, et Jmn a stoppé les machines. Le « crabe » s'est mis en flottement à la verticale du lieu.</b></p>
--

2. dans *Histoires de toutes les couleurs*, choisies par Robert Boudet, L'Ecole des Loisirs, 1983.

3. Voir l'article de Bertrand Daunay dans le n° 18 de *Recherches* : « De l'écriture palimpseste à la lecture critique ».

A la lecture de ce début, les élèves disent soit : « J'y comprends rien ! » ; soit : « Qu'est-ce que c'est que ces noms ? » ; soit encore : « C'est des chasseurs qui sont en Afrique. » Dans les trois cas, la lecture ne peut s'engager : ceux qui « n'y comprennent rien » sont découragés avant de commencer et se disent que c'est comme d'habitude. Ceux qui butent sur les noms des personnages vont sombrer dans la même attitude, pour peu qu'ils se convainquent que c'est leur inculture qui les empêche de reconnaître ces mots bizarres ; les derniers vont « lire » tout le texte à partir d'une hypothèse jamais remise en question (qui dit safari dit chasse en Afrique, et qui dit chasse en Afrique dit lions, éléphants...).

D'où le questionnaire qui suit<sup>4</sup> :

1. Quel est le titre de cette nouvelle ?
2. Quel est l'auteur ?
3. Quel est le titre du recueil de nouvelles dont elle est extraite ?
4. a) Le narrateur est-il un personnage de l'histoire ?  
b) Qu'est-ce qui vous permet de répondre ?
5. a) Que désigne « le crabe » ?  
b) Qu'est-ce qui vous permet de répondre ?
6. a) Qui sont Jmn et Khrz ?  
b) Qu'est-ce qui vous permet de répondre ?
7. a) A quoi renvoie « leur » (4<sup>e</sup> mot du texte) ?  
b) Qu'est-ce qui vous permet de répondre ?
8. a) Où se déroule cette histoire ?  
b) Qu'est-ce qui vous permet de répondre ?
9. Pourquoi ces questions vous ont-elles été posées ?
10. S'il y a eu des désaccords dans le groupe, précisez pour quelles questions.
11. A votre avis, que va-t-il se passer ensuite ?

L'objectif des trois premières questions est évident : rappel rarement inutile de distinctions que bien des élèves de 4<sup>e</sup> ne possèdent pas vraiment ; nécessité d'attirer l'attention sur le fait que ce texte qu'ils ont sous les yeux ne tombe pas du ciel, que c'est un objet culturel daté, répertorié. Les questions 4 à 8 font vaciller l'assurance des uns, et légitiment les incompréhensions des autres, en leur disant en quelque sorte : « C'est normal que tu n'y comprends rien, il y a là un vrai problème. » Les questions 4a, 6a et 7a travaillent sur l'énonciation, 5a et 8a obligent à un travail d'inférence. La question « Qu'est-ce qui vous permet de répondre ? » poursuit un objectif de développement métacognitif : elle veut aider l'élève à « *objectiver* l'acte de lecture et de compréhension »<sup>5</sup>, ici, à mettre en lumière le fait que le texte donne

4. calqué sur celui que propose Bertrand Daunay, dans l'article déjà cité, pour le début d'une nouvelle de Michel Tournier, *La fin de Robinson*, questionnaire qui « se veut un moyen non de vérifier la compréhension du texte par les élèves, mais de la *problématiser* avec eux. »

5. *ibidem*.

des informations explicites (un mot permet de répondre à la question posée) et implicites (il faut faire un raisonnement à partir de ce que dit le texte).

Par la question 9, les élèves sont invités à se poser la question de la finalité de la tâche, tant il est important, pour réussir à l'école, de savoir pourquoi les questions sont posées. Le travail s'est effectué en groupes, dispositif particulièrement fécond lorsque, comme ici, on peut parier que les élèves ne seront pas d'emblée d'accord : chacun prend alors conscience du fait que son avis ne va pas de soi, que d'autres peuvent le discuter et qu'il doit donc être argumenté en se référant au texte ; l'intérêt de la question 10 est alors double : permettre un retour sur ces conflits, et montrer qu'ils sont normaux, qu'ils ne sont pas une preuve de mauvais fonctionnement du groupe.

La confrontation entre groupes n'a ensuite porté que sur les points pour lesquels elle était réellement utile : il fallait que tous les élèves abordent le texte complet avec les mêmes hypothèses en tête (questions 6, 8 et 11). La nouvelle entière a été alors distribuée.

### **Lecture de la nouvelle entière**

Les élèves étaient censés la lire à la maison. J'ai vite compris que certains allaient être exclus de la suite du travail si je me contentais d'injonctions, et que laisser du temps en classe ne suffisait pas à résoudre tous les problèmes. J'ai donc préféré assurer un minimum de connaissances communes sur le texte en le lisant moi-même, à voix haute.

Ici, je m'autorise une petite digression, pour répondre à une objection qui pourrait m'être faite, à savoir qu'en faisant faire aux élèves l'économie de la lecture personnelle de la nouvelle, je ne les rends pas « autonomes ». Je pense que l'autonomie ne se décrète pas, elle se construit. Que les élèves, tous les élèves, parviennent à se débrouiller seuls avec un texte, c'est un but. Ce but n'est pas atteint si on tente de les y contraindre en en faisant un préalable à une activité ultérieure. Dire à un élève qui ne sait pas encore lire seul une nouvelle comme celle de Yak Rivais, et qui, du coup, a été incapable de faire le travail d'écriture demandé : « Ta rédaction est ratée, forcément, tu n'avais qu'à lire ! », c'est courir le risque de renforcer son sentiment d'échec.

En revanche, la lecture du professeur favorise la relecture : l'élève relit pour retrouver ce qu'il a entendu et dont il a besoin pour faire le travail demandé, pour vérifier, pour mieux comprendre. Et relire, c'est mieux que ne pas lire du tout !

Récemment, de bons élèves, qui savent lire tout seuls, qui donc, peut-être, « perdent leur temps » pendant que « je fais la lecture » m'ont dit qu'ils avaient mieux compris en m'entendant...

Pendant que je lis, les élèves doivent écouter ou... faire semblant d'écouter (ne pas distraire les voisins, ne pas faire de bruit avec les trousseaux, règles, etc., tout ce qui pourrait perturber ma lecture et l'attention des autres) ; ils peuvent, lorsque j'ai distribué le texte (ce que je ne fais pas systématiquement), le suivre des yeux ou au

contraire ne pas le regarder (ce que je leur conseille) ; ils peuvent aussi<sup>6</sup> prendre une feuille et écrire ce qu'ils veulent (des mots, des bouts de phrases, en rapport direct ou sans rapport avec le texte) ou dessiner (illustrer le texte, ou dessiner autre chose) : cette activité parallèle, en dehors du fait qu'elle permet toutes les exploitations que décrit Séverine Suffys, a, à ce moment là du travail, une fonction toute simple de maintien de l'attention et d'aide à la mémorisation. Elle est ressentie comme telle par les élèves ; désormais, quand j'annonce que je vais lire un texte, les feuilles blanches sortent immédiatement, et il s'en trouve toujours un pour demander confirmation : « Madame, on peut *gribouiller* ? »

### Traduction en « langage terrien »

Comme le montre le bref résumé de la nouvelle, celle-ci comporte nombre de périphrases qui désignent, avec les moyens linguistiques dont est censé disposer le narrateur (lui-même extra-terrestre), des objets et comportements terriens qui lui sont étrangers : une maison, un toit de chaume, une brouette, un lac, un champ, un fusil, une barque, une rame, le fait de pleurer...

Le lecteur expert effectue la « traduction » mentalement : il fait l'hypothèse que ces périphrases renvoient à des réalités banales, que des indices descriptifs permettent de reconnaître. Il n'en est pas de même pour beaucoup d'élèves, convaincus de ne rien y comprendre, et qui ont du mal à voir dans le « petit véhicule primitif à roues et brancards » une brouette.

D'où une consigne très simple : relever ces expressions « extra-terrestres » (je ne parle pas immédiatement aux élèves de périphrases) et les « traduire » (comme s'il s'agissait d'une langue étrangère) en « langage terrien ». La tâche a été effectuée en groupe. J'ai été surprise de constater le temps qu'elle pouvait prendre, signe que ce travail d'explicitation était nécessaire. Une fois terminée la traduction, on peut poser la question du sens de ce procédé : il signifie (à côté des autres éléments relevés en répondant aux questions de la première phase du travail) que l'histoire est racontée du point de vue des extra-terrestres. Que deviennent les périphrases si l'on imagine que c'est l'homme qui raconte ? Le moment est venu de communiquer la consigne d'écriture :

Quelques années plus tard, l'homme épargné par les extra-terrestres de *Safari* (nouvelle de Yak Rivais) raconte ce qui lui est arrivé.

Bien sûr, les périphrases disparaîtront au profit des « traductions en langage terrien » ; mais se pose alors un autre problème : quels mots l'élève-auteur devra-t-il prêter à ce nouveau narrateur pour désigner les armes des extra-terrestres ?<sup>7</sup>

6. Je reprends là une idée de Séverine Suffys, voir son article dans ce même numéro.

7. De tout cela, les élèves pourront se souvenir – du moins on pourra les aider à le faire – quand ils aborderont des textes, comme *Les Lettres Persanes* et autres textes, dits de « critique sociale », qui miment la description par un étranger de notre société.

## Ecriture

Le brouillon ayant été effectué en classe, j'ai pu observer les élèves, et entendre les questions qu'ils se posaient en écrivant. C'était un travail individuel, mais la disposition des tables restant celle des groupes, les élèves n'ont cessé de s'échanger les copies, de s'aider, de critiquer leurs brouillons en recourant au texte source : « Mais non, là, tu vois bien que... C'est marqué là... » Ce qui était souvent au centre des échanges, outre la question des dénominations des objets (voir ci-dessus) c'était le tri entre les informations pertinentes, donc à réécrire, et non pertinentes parce que propres au point de vue du narrateur, compagnon de Jmn et Khz. Ces verbalisations en cours d'écriture ont été, me semble-t-il, les traces et l'instrument d'un apprentissage du discours sur les textes.

### UNE DÉMARCHE PEU COÛTEUSE (POUR L'ENSEIGNANT), REPRODUCTIBLE ET PRODUCTIVE : *LES BULLES*, DE JULIA VERLANGER

Cette nouvelle<sup>8</sup> se présente sous la forme d'un journal intime, celui de Monica, 16 ans, qui n'a jamais connu le « monde d'avant » (le nôtre) et vit la fin des « années des bulles ». Les bulles ressemblent à des bulles de savon, mais « beaucoup plus grosses, et dures, si dures que rien ne peut les détruire. » Quand une bulle se casse sur un humain, il meurt ou se transforme en « Autre ». Un Autre est une créature monstrueuse, qui peut avoir de nombreux bras, jambes, yeux, bouches etc. Toutes les tentatives pour anéantir les bulles ont échoué, la recherche scientifique n'aboutit pas, aussi les humains se préservent-ils du fléau en vivant enfermés, en autosuffisance grâce aux réserves alimentaires et aux robots. On a là tous les ingrédients d'un texte de science-fiction qui renvoie au lecteur l'image de ce qu'est ou est en train de devenir le monde dans lequel il vit : individualisme, ostracisme, perte du contact avec les autres humains et avec la nature, purification ethnique, peur de la maladie qui devient rejet du malade<sup>9</sup>...

Bien entendu, ce début de résumé ne fait pas suffisamment apparaître la manière dont on peut, à la lecture, reconstituer progressivement l'univers de référence. C'est un texte assez long (30 pages dans l'édition de l'Ecole des Loisirs), que j'ai choisi de lire à voix haute en marquant des pauses au cours desquelles je posais des questions orales ou écrites (repérage des marques énonciatives, du genre, des personnages, de l'univers de référence, résumés partiels de la fiction, hypothèses sur la suite).

8. parue en 1956 dans *Fiction*, reprise par Christian Poslaniec dans un recueil d'histoires de science-fiction, *D'étranges visiteurs*, Médium poche, l'Ecole des Loisirs 1991.

9. Bien que la date de première publication interdise qu'on prête cette *intention* à l'auteur, le lecteur d'aujourd'hui peut fort bien l'*interpréter* comme une nouvelle sur le sida...

## Alors, cette nouvelle ?

La lecture achevée, j'ai demandé simplement aux élèves, individuellement, d'écrire « des choses », au moins trois, à propos de la nouvelle, les « choses » pouvant être des remarques, des réactions, des questions. Passées les premières minutes où les élèves m'ont interrogée sur ce que j'attendais (« Rien de particulier, ce que tu veux, tu penses forcément quelque chose ! ») et sur ce qu'il était autorisé d'écrire (« J'ai le droit de marquer que... ? - Mais oui, bien sûr ! »), les stylos ont démarré, les feuilles ont circulé entre les élèves, ce que j'ai évidemment laissé faire. J'ai depuis reproduit l'expérience pour d'autres textes : les élèves, désormais, ne posent plus ces questions et osent des remarques plus audacieuses.

Puis j'ai noté au tableau, une par une, les remarques, réactions, questions. Deux élèves étaient chargés de prendre note sur feuille en même temps que moi (un tableau, ça s'efface) et un autre de distribuer la parole. J'ai demandé aux élèves de ne pas dire deux fois la même chose, de ne pas manifester d'approbation ou de désapprobation, et j'ai annoncé que si je notais tout, cela ne voulait pas dire que tout était juste, mais que je considérais que rien n'était stupide. Mes interventions se sont bornées à des reformulations, toujours sous contrôle de l'auteur : « Si je l'écris comme ça, ça te va ? »

Première remarque : les élèves, extrêmement attentifs, ont respecté la consigne de non répétition.

Deuxième remarque : ils ont assez spontanément tenté de se répondre, en sélectionnant, dans leur stock de phrases disponibles, celles qui faisaient écho à une observation ou question précédente, y répondaient, la complétaient ou la contredisaient.

Troisième remarque : pendant cette mise en commun, des élèves se sont remis à écrire fébrilement d'autres choses, si bien qu'à la fin de l'heure la frustration de n'avoir pu tout dire (j'avais rempli et effacé deux grands tableaux) était telle que j'ai proposé de me donner des « petits papiers ».

Munie des notes des secrétaires et des petits papiers, j'ai pu restituer le lendemain aux élèves le document qui figure en annexe.

Je ne me livrerai pas à une analyse fine de cette production. Disons, sommairement, qu'elle contient des informations de nature différente. Certaines commentent globalement la nouvelle (3, 4, 6, 8, 11, 14) ; d'autres portent sur des éléments de la fiction. A l'intérieur de ces dernières, on trouve des reprises d'informations explicites dans le texte (1, 22, 27, 31, 36), des résumés partiels (34, 42), des généralisations (26), des informations inférées (17, 19, 20), et des hypothèses (25, 45, 47, 48, 52) parfois formulées sous une forme interrogative (13, 23, 35, 37, 50). Tout cela manifeste un travail d'appropriation qui met en jeu des compétences diverses et complexes.

Je m'attarderai cependant sur quelques énoncés :

- |   |
|---|
| <p>6. Il y a du suspense à la fin, on ne sait pas si Eric va la tuer.<br/>8. Y a-t-il une suite ?</p> |
|---|

Ces deux phrases sont significatives de la difficulté des élèves à admettre que la nouvelle est terminée, probablement pour deux raisons différentes et non exclusives l'une de l'autre. La première se situe du côté de la fiction : il est difficile d'accepter la fin (la mort) de cet être de papier qu'est Monica, difficile, une fois qu'on est entré dans ce monde fictif, d'en sortir... La seconde se situe du côté de la narration, et plus précisément des représentations qu'ont les élèves de la clôture d'un récit : il faut que la fin soit écrite noir sur blanc, or ici, la fin est implicite. La forme journal intime interdit que l'auteur décrive la mort du personnage-narrateur, mais il donne au lecteur toutes les indications utiles pour qu'il comprenne que ce personnage est victime de l'élimination des Autres et de ceux qui pourraient en être. Certains élèves parviennent à entrer dans cette logique et font les déductions programmées par le texte :

12. Cela fait 16 ans et deux mois que les bulles sont arrivées, c'est-à-dire au moment de la naissance de Monica.  
 52. Monica est née depuis 16 ans et 1 mois et les bulles sont là depuis 16 ans et deux mois. Il y a quelque chose à voir entre Monica et les bulles.

Répondant aux questions 6 et 8, un autre élève explique :

14. Si Monica est morte, elle ne peut pas écrire, il n'y a donc pas de suite.

Raisonnement que l'on peut comprendre de deux manières :

- puisqu'elle est morte, il ne peut y avoir de suite, étant donné que le texte est son journal intime (réponse à la question 8 : y a-t-il une suite ?) ;
- le journal intime s'arrête là, c'est bien la preuve que Monica est morte (réponse à 6 : on ne sait pas si Eric va la tuer). Mais, on le constatera dans les productions finales (annexe 2), tous les élèves ne se sont pas laissé convaincre... Comment finit-on une histoire : voilà une nouvelle piste de travail (que d'ailleurs la troisième démarche commence à explorer).

### **Maintenant, classez...**

C'est la consigne qui s'imposait ! Les élèves ont effectué ce travail en groupes. Il leur a fallu trouver méthode de travail et critères de classement. J'ai vu se mettre en place toutes sortes de pratiques, allant des sobres colonnes, titrées, avec les numéros des phrases regroupées dans la rubrique, à des codages par chiffres, par « fluos » de couleurs différentes, ou par symboles (petits ronds, petits carrés, petites étoiles, petits coeurs). Un groupe s'est lancé dans une entreprise compliquée de double classement qu'il voulait absolument intégrer l'un dans l'autre. Tous les groupes ont repéré que certaines remarques portaient « sur l'histoire » (c'est le titre le plus souvent retenu) :

- 3. C'est une histoire triste.
- 4. C'est une histoire qui se passe dans le futur.
- 6. Il y a du suspense à la fin, on ne sait pas si Eric va la tuer.
- 8. Y a-t-il une suite ?
- 11. C'est de la science-fiction.
- 14. Si Monica est morte, elle ne peut pas écrire, il n'y a donc pas de suite.

Les autres remarques ont été classées sous les rubriques : Monica/les parents de Monica/Eric et Frank/Les bulles et les autres. Mais des classements plus fins ont fait apparaître : La maison/La vie de Monica/La pensée de Monica.

Amener les élèves à produire du discours sur une nouvelle, le légitimer en le transcrivant, en lui conférant un statut de support pédagogique digne d'être retravaillé (activité de tri), faire apparaître par le classement la coexistence, dans la classe, mais aussi en chaque élève, de plusieurs figures de lecteurs – celui qui s'intéresse surtout au personnage principal (auquel il s'identifie sans doute), est pris par la fiction, s'émeut, celui qui essaie de voir ce qu'il y a à comprendre, celui qui s'interroge sur le genre – tout cela conduit sans nul doute à complexifier l'approche des textes, et l'on pourrait s'arrêter là pour le moment.

### ... et écrivez !

Il se trouve que, cette fois, je ne me suis pas arrêtée là, en raison de l'intérêt visible (et inattendu) de l'une de mes deux classes de 4<sup>e</sup>, cette semaine-là, pour ce texte-là : il faut savoir saisir les occasions. Aussi, quand des élèves m'ont dit : « On a classé, qu'est-ce qu'on fait, maintenant ? », j'ai improvisé<sup>10</sup> une consigne d'écriture :

Vous vous répartissez le travail à l'intérieur du groupe, vous choisissez chacun un « paquet » et vous écrivez un texte à partir de là. La seule obligation, c'est que dans le groupe il y ait un élève qui écrive sur « l'histoire ». Pour le reste, vous choisissez.

Constatant que cette nouvelle tâche paraissait aller de soi, je l'ai imposée à tous au cours suivant. Au préalable j'ai demandé aux élèves quels passages ils souhaitaient m'entendre relire, et cela fait, j'ai distribué de larges extraits de la nouvelle. Le résultat (Annexe 2) : des textes très divers, mais qui font souvent ressortir le problème de la « fin » perçue comme manquante. Les textes courts sont plus qu'un simple collage (les textes de Nicolas et d'Elodie montrent que les élèves ont « fusionné » des énoncés) ; les textes longs expansent les énoncés de départ de différentes manières : par l'exploitation d'informations données par les documents dont disposaient les élèves (Mélicha) ; par des résumés d'épisodes (Jennifer ; à remarquer dans son texte les retours à la ligne, notamment ceux de la fin qui marquent la frontière entre résumé

10. Parce que bien sûr, il y avait ceux qui avaient fini, et ceux qui commençaient à entrevoir les grandes lignes d'un classement possible... Cf. note 1.

et commentaire), par des justifications (Jean-Marcel s'efforce de retrouver les raisons pour lesquelles on a pu dire que c'était de la SF, que c'était triste, etc.), ou encore par la production d'un texte explicatif (Aurélië).

Si ces écrits ne font pas apparaître d'interrogation explicite sur le sens global de la nouvelle, sur ses possibles interprétations (cf. supra), le travail fait a permis qu'à l'occasion de la lecture d'une seconde nouvelle du même recueil, *Les Villes*, de Gérard Klein, une autre mise à distance s'opère par la comparaison des deux textes. C'est ainsi que Stéphanie en est venue à parler de « message ».

### « Faites-nous écrire une suite ! »

Pour clore cette partie, je citerai simplement quelques propos d'élèves, s'exprimant selon les mêmes modalités après la lecture du *Journal d'un monstre* de Richard Matheson<sup>11</sup>.

1. Il est marqué que c'est de la science-fiction, mais ça n'est pas<sup>12</sup>.
2. C'est une nouvelle difficile à comprendre.
3. Pourquoi est-il battu ?
4. C'est une nouvelle pour inciter les enfants battus à parler.
5. Quel genre de monstre est-ce ?
6. Quelle était cette bête vivante ?
7. Peut-on voir une image du monstre ?
8. C'est bizarre : il saigne du vert.
9. Pourquoi reste-t-il enfermé dans une cave ?
10. Est-ce que ce sont ses vrais parents ou est-ce que c'est un enfant adopté ?
11. Qui est ce monstre ?
12. Est-ce qu'on peut avoir la suite ?
13. En rédaction on pourra raconter la vengeance du monstre ?
14. Pourquoi travaille-t-on sur ce texte ?
15. Si c'est un monstre, pourquoi fait-il un journal ?
16. A-t-il été capturé ?
17. Pourquoi dit-on que c'est un monstre ?
18. Pourquoi ne pleure-t-il pas ?
19. Pourquoi est-il attaché ?
20. Est-ce qu'il a des sentiments ?
21. Pourquoi se laisse-t-il battre par ses parents alors qu'il est plus fort ?
22. Pourquoi les parents ont-ils un enfant s'ils le battent ?
23. Ce n'est peut-être pas un enfant.
24. Ce n'est peut-être pas un monstre.

11. *Born of Man and Woman*, in *The Magazine of Fantasy and Science Fiction* (1950). Traduction d'Alain Dorémieux, Presses Pocket.

12. Les élèves disposaient du texte suivi des références ci-dessus.

La prise de notes des élèves est chronologique, et ce n'est sans doute pas un hasard si l'on passe de l'incompréhension (1 traduisant un agacement devant le fait que ce qui pourrait être une clé n'en est pas une aux yeux de l'élève, 2 manifestant clairement des difficultés) à l'élaboration d'hypothèses (23 et 24), en passant par des interrogations sur le sens de la tâche (14).

Cette fois encore s'entrecroisent des lectures diverses, et l'on voit comment les élèves confrontent leurs lectures à travers cette activité. Il est clair par exemple que la proposition 4, venue très vite, et ouvrant d'emblée un débat sur l'interprétation, a suscité des réactions diverses ; je n'ai pu tout vérifier, mais je pense que les énoncés 14 et 22 n'étaient pas sur les copies au début de la mise en commun.

Comme pour la nouvelle précédente, on retrouve l'insatisfaction devant la fin (12), d'où la demande 13, qui revient à imaginer une suite qui rétablirait une « justice ».

On voit bien comment l'enseignant peut exploiter certaines remarques : la 1<sup>ère</sup>, sur le genre « science-fiction » ; la 7<sup>e</sup>, qui, sous le terme « d'image » (que j'entends quasiment comme « photographie ») présuppose l'existence d'un référent que l'auteur du texte décrirait (je dispose d'une version illustrée de la nouvelle, mais j'ai préféré demander aux élèves volontaires de produire eux-mêmes une illustration) ; et, sur un tout autre plan, la 4<sup>e</sup>, qui ouvre un débat sur la maltraitance (comme d'ailleurs 9, 19, 21, 22) : on pourrait même (mais ce ne sera pas mon choix) imaginer un sujet ainsi libellé : « Peut-on dire que *Journal d'un monstre* de Richard Matheson est une nouvelle pour inciter les enfants battus à parler ? Vous vous appuyerez sur des passages précis du texte pour justifier votre réponse... »

Faire réagir de cette manière les élèves sur un texte, c'est toujours pour moi un pari, avec la part d'inquiétude que cela comporte (Est-ce qu'ils vont dire quelque chose d'exploitable ? Qu'est-ce que je vais pouvoir en faire ?) Mais cela s'avère le plus souvent un excellent moyen de mettre à jour les ressources dont disposent les élèves pour parler des textes, et de les développer.

## **PARLER DE SES PROPRES TEXTES : LA FILLE AVEC PLEIN D'YEUX<sup>13</sup>**

Cette démarche, nous<sup>14</sup> l'avons élaborée et conduite avec le même succès dans trois classes de 4<sup>e</sup> et une classe de 3<sup>e</sup>. Nous sommes partis de l'illustration du texte (annexe 3), dont nous avons gommé les points d'interrogation (pour laisser la possibilité de deux points de vue différents, comme on le verra plus loin) et que nous

13. « The Girl with Many Eyes », in *La triste fin du petit Enfant Huître et autres histoires*, de Tim Burton. Textes traduits par René Belletto, 10/18 n° 3000, 1998.

14. *Nous*, parce que ce travail est le résultat d'une collaboration avec Malik Habi, enseignant au collège de Marquette. Lui revient la découverte de ce merveilleux support, à partir duquel nous avons construit une activité qu'en toute modestie nous trouvons très réussie... Qu'il soit remercié ici pour cette trouvaille, pour le travail commun et pour sa relecture de l'article.

avons assortie d'une phrase amorce : « Aujourd'hui, j'ai rencontré une étrange créature » (annexe 4).

### De choix d'écriture pré-réfléchis<sup>15</sup>...

Voici le déroulement de la première heure de l'activité :

- 1) Distribution du document. Rappel du titre de la séquence (le changement de point de vue)
- 2) Consigne d'écriture : continuer le texte, en une quinzaine de lignes, au brouillon. Pour ne pas refermer l'éventail des possibles, et pour que les élèves prennent conscience que des choix sont à faire, nous leur disons que nous ne répondrons pas aux questions qu'ils pourraient poser : ils doivent faire ce qu'ils pensent être le mieux, et noter ces questions sur leur brouillon : « on en reparlera après. » Pendant que les élèves écrivent, nous circulons et repérons les choix faits : qui voit qui ?
- 3) Au bout d'un quart d'heure environ, nous interrompons l'écriture et faisons prendre un stylo d'une autre couleur, pour faire écrire et compléter la phrase :  
*Dans mon texte, c'est le personnage du (premier/second) plan qui voit le personnage du (premier/second) plan.*  
Puis nous effectuons un sondage à main levée, qui fait apparaître qu'à deux exceptions près dans l'ensemble des 4 classes, c'est le personnage du premier plan qui décrit l'autre. Nous interrogeons les élèves sur les raisons de leurs choix : se sont-ils posé la question ? Ne pouvait-on faire les deux ? On en conclut que chacun des deux personnages est une créature étrange pour l'autre.
- 4) Fin de l'écriture du premier texte et écriture d'un second texte (en inversant personnage qui voit/personnage vu).
- 5) Présentation du livre de Tim Burton.

Quelques-uns des textes sont reproduits en annexe 5.

### ... à la prise de conscience des choix

A la séance suivante, nous avons demandé aux élèves de revenir sur leurs premières productions. Il était en effet évident, à les lire, qu'ils avaient mis en oeuvre

15. au sens que donne à cet adjectif Pierre Vermersch, dans le « Glossaire de l'explicitation » qui clôt l'ouvrage *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, ESF 1997 : « Ce concept décrit à la fois un mode de la conscience qui est ante prédicatif (dont le langage est absent pour nommer le contenu de l'expérience), qui est simple conscience du monde au sein de l'action, et d'un second point de vue comme non encore réfléchi, dont il reste à opérer la prise de conscience réfléchie, qui est conscience d'elle-même en même temps qu'elle est conscience du monde. » (p. 246).

des connaissances « en acte »<sup>16</sup> dont il était possible, souhaitable de leur faire prendre conscience, l'hypothèse étant que cette verbalisation peut d'une part aider l'élève à faire ultérieurement des choix conscients (ici, à améliorer son texte en connaissance de cause), d'autre part à développer des compétences à produire des discours sur les textes.

La première partie du travail a été individuelle et a pris la forme d'un questionnaire auquel chaque élève devait répondre par écrit.

1. Qu'est-ce qui t'a plu ou déplu dans ce travail ?
2. Qu'est-ce que tu vois comme relation entre ce travail et ce que nous avons fait depuis le début de l'année ?
3. Qu'est-ce que tu as pensé quand tu as reçu le document ?  
Qu'est-ce que tu as fait ?
4. Est-ce que tu t'es posé des questions ? Lesquelles ? Comment as-tu répondu ?
5. Est-ce que ce travail t'a semblé facile ? Difficile ? Explique...
6. A quel moment as-tu estimé que ton texte était fini ?
7. Est-ce que tu étais content(e) de ton premier texte ?

Il s'agissait essentiellement dans ces premières questions de faire dire aux élèves la manière dont ils avaient vécu la tâche, affectivement et cognitivement. Suivaient d'autres questions, destinées à effectuer un retour sur le texte produit, et auxquelles ils étaient invités à travailler par deux, le regard d'un pair favorisant la mise à distance.

8. Est-ce que tu as décrit le personnage ?
9. Est-ce que, pour le décrire, tu as suivi un certain ordre ?  
Lequel ?
10. Est-ce que tu n'as fait que le décrire, ou est-ce que tu as fait autre chose dans ton texte ? Quoi ?
11. Est-ce que ton texte a une fin ?
12. Est-ce que dans ton texte apparaissent les impressions, les sentiments du personnage qui voit l'autre ? Si oui, quels sont ces sentiments ?
13. Est-ce que tu as envie de modifier ton texte ? Si oui, que veux-tu changer ?

S'il était important de laisser les élèves se débrouiller seuls lors de la phase d'écriture, il était en revanche essentiel de mettre à profit le temps de travail sur les deux parties du questionnaire pour relancer les élèves, les obliger à expliciter leurs

16. Rappelant Piaget, Vermersch écrit à la rubrique « Connaissance en acte » du même glossaire : « il peut y avoir réussite en acte sans pour autant qu'il y ait compréhension de ce qui permet la réussite. La prise de conscience – et donc la conceptualisation de déroulement de l'action, y compris les moyens permettant de réussir – est un travail cognitif de recreation d'une réalité existant sur un plan (ici en acte) vers un autre plan (la représentation, la conceptualisation, la formalisation), elle ne peut se faire de manière automatique. » (ibidem, p. 222).

réponses. D'autant plus qu'ils ne sont pas habitués à ce type de retour sur l'effectuation des tâches, et que des questions comme : *Qu'est-ce que tu as pensé quand tu as reçu le document ? Qu'est-ce que tu as fait ?* les surprennent. Les techniques de l'entretien d'explicitation sont alors précieuses<sup>17</sup>. Lors du travail sur l'analyse des produits finis (2<sup>e</sup> partie du questionnaire), les interventions de l'enseignant, complétant la lecture d'un pair, ont aidé bien des élèves à prendre conscience qu'ils avaient intuitivement appliqué une progression canonique : ils avaient souvent répondu qu'ils n'avaient pas ordonné leur description, alors qu'ils ont pour beaucoup d'entre eux intégré ce savoir.

On trouvera en annexe 6 un aperçu des réponses aux questions. A la lecture, il apparaît de manière assez évidente que l'objectif est atteint : un travail métacognitif s'est effectué, dont on peut penser qu'il favorise le développement de connaissances déclaratives sur les textes, et le renforcement de connaissances procédurales déjà mises en jeu par l'écriture.

## Prises de conscience et apprentissages

De quoi les élèves ont-ils pris conscience ? Quelles informations l'enseignant peut-il lui-même tirer de cette démarche ? Que peut-il faire pour prolonger les apprentissages ? Les éléments d'analyse qui suivent ne prétendent pas répondre à ces questions, mais tentent de verser quelques pièces au dossier.

### *Décrire/imaginer/écrire*

Ce qui frappe d'abord, c'est la manière dont les élèves s'emparent de l'image qui leur sert de référent, de réalité dont il *suffit* de rendre compte : *Nous n'avons qu'à décrire la photo*<sup>18</sup>, dit Stéphanie (nous n'avons pas reproduit toutes les réponses qui disent la même chose, mais elles sont très nombreuses). Ils décrivent, donc, et pour la plupart avec minutie, voire avec un souci d'exhaustivité, leur seul problème étant de bien lire cette image ; d'où la difficulté signalée par Lucinda (*Je me suis demandé comment était l'homme. Je n'ai pas répondu car je n'ai pas décrit l'homme*) et par Hun (*Le seul truc difficile était lorsqu'il fallait décrire le jeune garçon car il était de dos*). On touche là un écueil des exercices d'écriture partant d'images : ils entretiennent l'illusion référentielle, confortent l'idée que l'on ne peut décrire que ce que l'on voit. C'est cette représentation qui sous-tend la question : *Peut-on voir une image du monstre ?* posée à propos de la nouvelle de Matheson (cf. supra). Mais la démarche qui nous occupe ici comporte l'antidote : de fait, les élèves (même Hun, même Lucinda) se mettent très vite à construire ce que l'image ne montre pas, à lui

17. S'il n'est pas envisageable de mener en classe des entretiens d'explicitation complets, il est tout à fait possible, au quotidien, de « questionner en classe », de façon brève en utilisant les techniques de l'explicitation. C'est ce que montrent Monique Bonnier, Joëlle Crozier et Monique Jaffard au chapitre 4 de l'ouvrage *Pratiques de l'entretien d'explicitation*.

18. C'est nous qui soulignons, de même que dans la suite de l'analyse.

donner un cadre. Ce que Thiphanie et Emilie disent toutes deux : *Ce travail m'a plutôt semblé facile car quand je regarde un dessin et que je dois faire une rédaction j'ai beaucoup d'imagination*, écrit la première ; [*Ce travail ne m'a pas semblé facile*] car il faut tout d'abord *imaginer l'histoire (d'amitié, fantastique, de rêve)*, explique la seconde ; pour toutes deux, imaginer c'est se représenter, inventer ce qui n'est pas visible dans le document. L'image peut alors être interprétée en fonction de choix d'écriture, comme le décide Marion : *Je me suis posé des questions : Est-ce que la créature peut nous voir ? Est-ce que la créature peut nous parler ? J'ai répondu oui à mes questions car j'en avais besoin pour ma rédaction*. C'est précisément ce que nous visions en refusant de répondre nous-mêmes aux questions des élèves lors de la phase de production (cf. supra, point 2 du déroulement) : leur faire comprendre que leur texte serait le résultat de décisions prises par eux, et par là, enrichir leurs représentations de ce qu'est écrire.

### *Auteur/narrateur*

Les réponses mettent en lumière des problèmes d'énonciation. Lorsque Lucinda écrit en réponse à la question 10 : *J'ai dit d'abord comment je l'ai rencontrée, après j'ai fait la description de la créature et je l'ai insérée dans le texte pour former une histoire*, « je » désigne tantôt le narrateur (Lucinda est logique : elle dit s'être mise à la place du personnage, cf. ses réponses aux questions 1 et 3 : *Je me suis mise à la place de l'homme*), tantôt l'auteur. Lucinda avait besoin de « se mettre à la place de » pour pouvoir écrire (très souvent, lorsqu'on fait reformuler aux élèves un sujet qui implique un récit à la première personne, ils disent : « on doit se mettre à la place de... »), mais au fil des questions, elle sort de cette confusion<sup>19</sup>, et répond à la question 12 : *Oui, l'homme était fasciné par la créature*.

Ce n'est plus vraiment une confusion, mais plutôt une collusion (dont il est difficile d'évaluer le degré de maîtrise) entre auteur et narrateur qui apparaît lorsque l'on confronte la réponse de Sébastien à la question 6 (*Mon texte n'est pas réellement fini car il y a plusieurs fins*) et la fin qu'il a écrite :

*En regardant ma montre, je me rendis compte que le temps passait monstrueusement vite.*

*Et pouf ! sous un écran de fumée se révèle une femme aussi parfaite qu'une machine.*

Je n'ai pas eu l'occasion d'interroger Sébastien pour savoir ce que voulait dire son commentaire (*plusieurs fins*) ; ce qui est certain, c'est qu'il signale l'inachèvement de son texte... et de la tâche : je ne peux m'empêcher de penser Sébastien élève, se rendant compte que l'heure tournait et qu'il n'avait pas fini son texte, a chargé son personnage d'assumer son retard : *Et pouf !*

19. ...que certaines annotations sur les copies d'élèves contribuent à entretenir, par exemple lorsqu'une demande d'expansion est formulée en ces termes : « Est-ce que tu as eu peur à ce moment-là ? » au lieu de « Est-ce que le (ou ton) personnage a eu peur ? »

D'autres textes fournissent des exemples de cette collusion entre auteur et narrateur ; par exemple lorsqu'un élément descriptif supplémentaire est ajouté en fin de texte alors qu'il aurait dû être placé plus haut : en écrivant *J'ai oublié...* (cf. le second texte d'Emilie), l'auteur fait porter le chapeau au narrateur, solution qui lui évite de remanier son texte...

Sur ces problèmes, le questionnaire permet surtout à l'enseignant de prendre des informations. Pour qu'il y ait prise de conscience des élèves, et apprentissage, il faudrait exploiter en classe les réponses.

Il faudrait... ou il aurait fallu. Mais cela n'a pas été fait, pour des raisons diverses, pas toutes didactiques. Pour relancer le travail, sans laisser passer trop de temps, il aurait fallu analyser les textes et les réponses, sélectionner les pistes de travail, mettre sur pied un autre dispositif. Dans le quotidien de l'organisation du travail d'un enseignant, il est parfois, heureusement, possible de rebondir d'une séance sur l'autre ; parfois non...

Certains textes (à lire, à écrire), qui ont pour point commun de n'être abordables qu'au prix d'un décentrement, de la construction d'un univers de référence, suscitent plus que d'autres la parole des élèves ; plus qu'une hypothèse, c'est un constat de départ : j'ai été étonnée de ce que les élèves avaient à en dire. Il faut bien entendu travailler sur d'autres textes. Mais le travail sur ces textes là sert en quelque sorte de laboratoire, pour les élèves comme pour l'enseignant : en les travaillant, les élèves ont développé, construit des compétences. En les faisant travailler, l'enseignant s'est construit des modèles de démarches, applicables à d'autres textes, et dont on peut repérer quelques principes :

- la place accordée aux paroles des élèves, sans jugement de valeur, avec tout ce qui en découle : la possibilité qui leur est donnée de dire qu'ils aiment ou n'aiment pas, qu'ils ne comprennent pas, que ça n'a pas de fin, qu'ils y mettent tel sens, y lisent tel « message » ;
- l'objectivation des manières diverses dont les élèves s'emparent des textes, des différents points d'entrée dans la lecture, des problèmes de compréhension ; la confrontation de ces points de vue de lecteurs (par le biais de travaux de groupes) ;
- le passage par le faire : faire des remarques, poser des questions (et non répondre à celles du professeur), surligner, classer, écrire...

Car parler des textes, c'est parler de ce qu'on *fait* des textes, de ce qu'on fait en les lisant, en les interrogeant, en les manipulant, en les écrivant, en écrivant dessus, en marge, entre les lignes, dans les blancs...

## ANNEXE 1

Document restitué aux élèves

*Les Bulles*

**Julia Verlanger**

**in *D'étranges visiteurs*, Médium poche Ecole des Loisirs 1993  
(nouvelle parue en 1956)**

Travail du 23/11/98, 4<sup>e</sup>1

1. Monica a 16 ans.
2. Ses parents sont morts.
3. C'est une histoire triste.
4. C'est une histoire qui se passe dans le futur.
5. Frank ne veut pas tuer Monica.
6. Il y a du suspense à la fin, on ne sait pas si Eric va la tuer.
7. Monica est une Autre depuis sa naissance.
8. Y a-t-il une suite ?
9. Monica ne veut pas prendre l'enfant de l'Autre.
10. Eric vient la tuer parce que Frank ne veut pas le faire.
11. C'est de la science-fiction.
12. Cela fait 16 ans et deux mois que les bulles sont arrivées, c'est-à-dire au moment de la naissance de Monica.
13. Monica est-elle humaine ?
14. Si Monica est morte, elle ne peut pas écrire, il n'y a donc pas de suite.
15. Les Autres l'appellent pour lui faire peur.
16. Il y a un interrupteur pour ouvrir les fenêtres et les portes.
17. Monica n'a jamais été à l'école.
18. Monica voudrait voir le monde d'avant.
19. Ses parents lui ont appris à écrire.
20. Monica n'est jamais sortie de chez elle.
21. Elle croit qu'elle va voir le monde d'avant, mais elle est morte.
22. C'est grâce à son père qu'elle écrit.
23. De quoi est morte la mère de Monica ?
24. Les serviteurs sont des robots.
25. On n'est pas sûr que le père de Monica soit mort.
26. Monica ne comprend pas ce qui se passe.
27. L'écran n'est plus noir.
28. On ne sait pas ce que la nourrice donne comme boisson à Eric et Frank.
29. Elle n'écrit pas tous les jours dans son journal.
30. La mère de Monica est morte parce qu'elle avait mal au ventre.
31. Les hommes en noir lancent un liquide bleu brillant qui tue les bulles et les Autres.

32. Monica a plus peur des bulles que des Autres.
33. Monica en a marre de regarder la télé parce que c'est toujours la même chose.
34. Son père est mort en allant chercher un médecin.
35. Qu'est devenue la femme avec son bébé ?
36. Monica a mis la robe de la mère.
37. Pourquoi Eric et Frank sont-ils étonnés que Monica ait 16 ans ?
38. Monica n'est pas nerveuse.
39. Monica aimait son père.
40. Monica n'avait embrassé que son père.
41. Monica ne sait pas qu'elle fait partie des Autres.
42. Une femme désespérée a insisté au téléphone pour faire sortir Monica.
43. Qui sont Frank et Eric ?
44. Monica s'en veut de ne pas avoir pris le bébé.
45. On a l'impression que Monica aime Frank.
46. Les personnages de la télé ont fait voir une scène qu'ils n'ont pas voulu faire voir.
47. Le père de Monica est peut-être encore en vie.
48. Les garçons sont peut-être étonnés car elle fait plus âgée que son âge.
49. C'est le père de Monica qui lui a tout appris car sa mère n'est pas apte à s'occuper de sa fille.
50. Est-ce que les parents de Monica sont des Autres ?
51. Monica regrette que son père soit mort. Elle voudrait qu'il soit là pour voir la fin des bulles.
52. Monica est née depuis 16 ans et 1 mois et les bulles sont là depuis 16 ans et deux mois. Il y a quelque chose à voir entre Monica et les bulles.

## ANNEXE 2

*Texte de Nicolas sur l'histoire, à partir des énoncés 3, 4, 6, 8, 11*

C'est une histoire de science-fiction qui se passe dans le futur, cette histoire est triste et il y a du suspense à la fin, on ne sait pas si Monica va mourir. Y a-t-il une suite ?

*Texte d'Elodie sur l'histoire, à partir des énoncés 3, 4, 8, 11, 14.*

C'est une histoire triste de science-fiction. Elle se passe dans le futur. Y a-t-il une suite à cette histoire ? Si Monica est morte, elle ne peut pas écrire, il n'y a donc pas de suite.

*Texte de Mélissa sur l'histoire*

C'est une nouvelle triste de science fiction qui se passe dans le futur et qui a été écrite par Julia Verlanger. Ce livre s'intitule « D'étranges visiteurs ». On peut le trouver dans Médium poche Ecole des Loisirs 1993. La nouvelle est parue depuis 1956.

L'histoire est racontée dans un journal intime qui appartient à une jeune fille de 16 ans qui se prénomme Monica et qui est l'un des personnages de l'histoire : le narrateur.

*Texte de Jean-Marcel intitulé « Résumé du genre de l'histoire » à partir des énoncés 3, 4, 8, 11.*

L'histoire des Bulles est triste car les hommes en noir tuent les Autres et leurs bébés qui n'ont apparemment rien fait. C'est une histoire qui se passe dans le futur pour les tubes qui lancent de la lumière bleue et brillante pour les bulles qui tuent. Mais c'est aussi une histoire future pour les Autres qui sont des monstres ou des humains, on n'en est pas exactement sûr. Mais avec ces détails on peut aussi qualifier l'histoire de science-fiction. C'est triste aussi car on ne sait pas s'il y a une suite :

- si Monica va arrêter d'écrire car elle est libre ;
- si elle va continuer à écrire sur le monde qu'elle va découvrir mais cela est une autre histoire ;
- ou si Eric va la tuer car il n'est pas sûr que Monica est une Autre car elle est née après que les Bulles étaient déjà là.

Dans ces trois cas l'histoire n'a pas de suite.

*Texte de Jennifer intitulé « Monica »*

Monica est une fille de 16 ans qui n'était jamais sortie de chez elle car en ce temps-là il y avait des bulles, elle n'avait donc pas été à l'école mais elle savait écrire car sa mère le lui avait appris.

Les parents de Monica étaient morts. Sa mère avait tellement eu mal au ventre que son père sortit pour aller chercher un médecin. Malheureusement il n'était jamais revenu.

Un jour deux hommes se dirigèrent vers sa porte. Ils étaient habillés en noir. Monica ouvrit la porte avant même qu'ils aient le temps de sonner. Ils refermèrent la porte tout de suite après être entrés. Les deux hommes disent leur nom "Frank et Eric" et pendant un court instant ils la questionnent puis Monica alla mettre la plus belle des robes de sa mère, quand soudain en descendant elle entendit ce que Frank et Eric disaient : ils tuaient les Autres.

Monica était-elle aussi une Autre ?

Une fois que Frank devait venir la chercher pour la faire sortir de chez elle et lui montrer le monde d'avant, elle vit que c'était Eric et qu'il portait à la main une arme.

Quel suspense à la fin de cette nouvelle car il n'y a pas de suite. On ne sait pas ce qu'est devenue Monica.

*Texte d'Aurélie sur la maison à partir des énoncés 16, 24, 27, 46.*

La maison a toujours les portes et volets fermés grâce à des interrupteurs pour que les bulles et les Autres n'y entrent pas. Les serviteurs qui vivent avec Monica sont des robots, voilà pourquoi elle vit encore, car sa nourrice l'empêche de pousser les interrupteurs quand elle est énervée. La télé est le plus souvent avec l'écran noir ou brouillé et, quand elle s'allume, les gens disent toujours le même.

## ANNEXE 5

**Emilie**

Aujourd'hui, j'ai rencontré une étrange créature venue d'ailleurs, elle avait neuf yeux et de longs cheveux, elle avait aussi une robe en forme de triangle noire et blanche, elle avait aussi de longues chaussettes qui montent jusqu'à ses genoux. J'étais dans le parc en train de lire mon livre de bibliothèque, il était environ 6 h du soir. Je vis une lumière qui m'éblouit les yeux, j'ai fait tomber mon livre et je vis une étrange créature. Ses cheveux étaient très sales, elle me sourit et je lui demandai qui elle était. Elle me répondit : « Je m'appelle Louliloula ». Elle était habillée comme les humains, ses chaussures ressemblaient à des fers à repasser, elles font 2 m de haut. Elle avait de fins bras et de fines jambes. Je lui demandais ce qu'elle voulait, elle me répondit : « Je voulais voir à quoi ressemblait un humain et le rapporter sur ma planète ». Je m'enfuis car cette créature voulait me capturer, je courus vers ma maison, ouvrit la porte et racontai tout à ma mère, mais elle s'en foutait. C'est comme ça que tous les jours à la même heure, je vais la voir et elle m'emmène sur sa planète pour faire des expériences et pour parler notre langue. Voilà mon histoire merveilleuse avec cette créature.

\* \* \*

Aujourd'hui, j'ai rencontré une étrange créature sur la terre. Elle avait des cheveux gris et de drôles de vêtements. Elle ne parlait pas et ne bougeait pas. Je la regardais droit dans les yeux, elle avait, si je me souviens bien, cinq doigts, des pieds en forme de pattes de canard de couleur noire. Elle me parla enfin et me dit qu'est-ce que je voulais et moi, je lui ai dit que je voulais un humain pour ma planète. Il avait aussi un pantalon bleu, il n'avait que deux yeux et avait des trucs collés sur tout le corps. Je lui dis que je me nommais Louliloula et lui me répondit : « Moi je m'appelle Tony ». Voilà comment j'ai rencontré cette créature. Depuis, elle vient tous les jours sur ma planète pour apprendre leur langue car nous ne savons presque rien. J'ai oublié, il avait un drôle de truc dans les mains, je crois qu'on aurait dit un livre, c'est comme ça qu'on dit sur ma planète.

**Lucinda**

Aujourd'hui j'ai rencontré une étrange créature. J'étais en train de me promener sur la colline quand je l'ai découverte. Elle était très déformée, elle avait huit yeux, des cheveux raides et gras, une petite bouche et une robe à fleurs. C'était une étrange créature qui ressemblait à un extra-terrestre. Je m'approchai peu à peu de la créature, en me méfiant un peu mais elle ne bougea pas. Mais, tout à coup, elle bougea et me regarda de ses huit yeux dans mes deux yeux. Et tout à coup, j'ai eu une drôle

d'impression, cette créature me fascinait. J'entendais une petite voix et je croyais qu'elle me parlait, alors je m'avançai pour mieux l'entendre et essayer de lui parler mais je ne comprenais pas ce qu'elle me répondait car elle me parlait dans sa langue. Alors là j'étais sûr que c'était une extra-terrestre. Alors j'ai essayé de lui demander son prénom mais tout à coup j'entendis un drôle de bruit et là je vis une sorte de soucoupe volante qui se posa derrière elle, et elle entra dedans et avant que la porte se ferme, elle me dit qu'elle s'appelait Corinne et elle partit. Et là je me dis que j'avais fait une rencontre exceptionnelle.

### **Aurélie H.**

Aujourd'hui, j'ai rencontré une étrange créature, elle ressemble à une fille avec de longs cheveux. Son visage était rempli d'yeux avec une seule bouche, elle était petite par rapport à sa tête. Ses bras étaient tout maigres ainsi que ses jambes. Elle avait des chaussures bizarres avec une drôle d'inscription dessus. Elle était habillée d'une robe rose et d'une paire de collants noirs et blancs. Sa bouche était au niveau de son cou tandis que ses yeux étaient répartis sur tout son visage.

\* \* \*

Aujourd'hui, j'ai rencontré une étrange créature, c'était sur terre, sur du gazon, un garçon avec seulement deux yeux, une bouche et un drôle de truc au milieu de la figure. En plus il avait de drôles de morceaux de peau qui tenaient ses cheveux, ses cheveux étaient sales, ils n'étaient pas blonds. Il portait de drôles d'habits bizarres rayés et l'on ne voyait même pas ses jambes, ses chaussures dessus il était écrit "NIKE", je me demandais ce que cela voulait dire. Il portait des bouts de fenêtre au milieu de son visage. Il était vraiment affreux.

### **Sébastien**

Aujourd'hui j'ai rencontré une étrange créature, venue de nulle part et de partout en même temps. C'était une fille bizarre et étrange. C'était incroyable, elle avait 9 yeux tous globuleux les uns comme les autres. Elle avait quelques cheveux qui décoraient sa grosse tête comme une guirlande de Noël, ses bras longs et fins comme des brindilles d'arbres, ses pieds assez petits et très élevés. Le plus marrant c'est que son accoutrement avait l'air d'être confectionné par un enfant de l'école primaire. Je me rendis très vite compte que cette créature bizarre et étrange ne pouvait faire de mal à personne. Et là tout à coup elle me lança un regard de ses 9 yeux doux et attendris. En regardant ma montre, je me rendis compte que le temps passait monstrueusement vite.

Et pouf ! sous un écran de fumée se révèle une femme aussi parfaite qu'une machine.

\* \* \*

Aujourd'hui j'ai rencontré une étrange créature sur la planète Terre. D'après les informations de la revue, les Terriens étaient des créatures répugnantes et dotées d'une intelligence sous-développée. Je l'observai attentivement en la regardant dans les yeux, je décrivis son accoutrement dans ma tête : un tête plus ou moins ronde, toute velue de cheveux, de grands bras cylindriques, un corps rectangulaire et des jambes grandes et fines qui finissaient par des triangles rectangles. Je ne savais si la revue disait vrai au sujet des Terriens. Moi je le trouvais plutôt calme et respectueux envers n'importe quelle personne. Je lui ai souri et sans chercher cette créature fit de même. Le temps passait très vite et il était temps de regagner ma soucoupe intersidérale.

## ANNEXE 6

(Les pré-noms en caractères gras correspondent aux textes reproduits en annexe 5.)

### 1. *Qu'est-ce qui t'a plu ou déplu dans ce travail ?*

- Ce qui m'a plu c'est le Martien car ça peut parler d'amitié. (**Emilie**)
- Ce qui m'a plu dans ce travail est de m'être mise à la place de l'homme et de m'être mise à la place de la créature. (**Lucinda**)
- Ce qui m'a déplu dans ce travail c'est dans le texte il n'a pas peur, il ne s'enfuit pas tandis qu'un autre se sauverait (comme moi). Ce qui m'a plu c'est qu'il faut faire la relation entre les deux personnages. (Anthony T.)
- Ce qui m'a plu est que cette fille avec plusieurs yeux fait penser aux films de science-fiction avec les Poltergeist. (Hun)
- Dans ce travail ce qui m'a plu c'est d'avoir dû inventer l'histoire. (Stéphanie)
- Je n'ai pas aimé ce travail car je n'aime pas décrire un personnage avec un nombre de lignes imposé. (Nicolas)

### 3. *Qu'est-ce que tu as pensé quand tu as reçu le document ?*

#### *Qu'est-ce que tu as fait ?*

- J'ai pensé tout de suite que la créature n'était pas une Terrienne car elle était vraiment déformée. Je me suis mise à la place de l'homme. (**Lucinda**)
- J'ai pensé que le garçon était étranger sur la planète et qu'il racontait une habitante. Je me suis dit que cela ne se pouvait pas alors j'ai écrit qu'elle venait d'une autre planète. (**Aurélié**)

- J'ai décrit l'image dans ma tête puis je l'ai écrit. (**Sébastien**)
- Je me suis posé des questions : va-t-on devoir faire une rédaction ? D'où vient cette image (ce dessin) ? (**Tiphanie**)
- J'ai pensé à des extra-terrestres, à la campagne. (**Aurélie L.**)
- Quand j'ai vu le document j'ai dit que si elle devait porter des lunettes elle n'aurait pas de chance. (**Marion**)

4. *Est-ce que tu t'es posé des questions ? Lesquelles ?*

*Comment as-tu répondu ?*

- De quelle planète elle venait ? Quel est son nombre d'yeux ? Elle venait de la planète Jupiter et le nombre d'yeux est 9. (**Aurélié**)
- Je me suis demandé comment était l'homme. Je n'ai pas répondu car je n'ai pas décrit l'homme. (**Lucinda**)
- Oui : qui voit qui ? Qui on doit décrire ? J'ai répondu par rapport à l'illustration. (**Eunice**)
- Oui. Qui étaient la fille et le garçon ? Que faisaient-ils ? Pourquoi étaient-ils ici ? J'ai répondu ce qui me passait en tête. (**Jennifer**)
- Oui, je me suis posé ces questions : d'où venait cette fille ? Que faisait-elle là ? J'ai répondu en inventant. (**Alicia**)

5. *Est-ce que ce travail t'a semblé facile ? Difficile ? Explique...*

- Non, car il faut tout d'abord imaginer l'histoire (d'amitié, fantastique, de rêve) et moi j'ai parlé d'amitié. (**Emilie**)
- Ce travail m'a semblé facile car faire une rédaction à partir d'une image c'est toujours facile. (**Aurélié**)
- Il m'a semblé assez facile car il suffisait juste de décrire un personnage et de raconter l'événement suivant. (**Sébastien**)
- Oui car les idées sont venues toutes seules (**Anthony C.**)
- Le seul truc difficile était lorsqu'il fallait décrire le jeune garçon car il était de dos. (**Hun**)
- Ce travail m'a semblé facile car nous n'avions plus qu'à décrire la photo. (**Stéphanie**)
- Facile, car il suffisait de décrire la personne. (**Rudy**)
- Ce travail m'a plutôt semblé facile car quand je regarde un dessin et que je dois faire une rédaction j'ai beaucoup d'imagination. (**Tiphanie**)
- Facile car j'aime bien inventer des suites imaginaires. (**Aurélié L.**)
- Ce travail m'a semblé facile pour décrire et difficile pour les 15 lignes. (**Nicolas**)

6. *A quel moment as-tu estimé que ton texte était fini ?*

- Je me suis dit ça quand le Martien a commencé à le prendre sur sa planète et là je ne savais plus quoi mettre alors j'ai dû arrêter. (**Emilie**)
- J'ai estimé que mon texte était fini quand la créature est repartie sur Mars. (**Lucinda**)

- Lorsque j'ai eu fini de décrire mes personnages mon histoire était terminée. (**Aurélie H.**)
- Mon texte n'est pas réellement fini car il y a plusieurs fins. (**Sébastien**)
- Quand le garçon décide de s'enfuir et que la fille reste immobile. (Anthony T.)
- Quand j'avais fini de décrire les personnages puis ce qui s'est passé. (Hun)
- Mon texte était fini au moment où j'avais terminé de décrire la fille et j'ai inventé une petite fin. (Samir)
- Quand il n'y avait plus rien à dire sur la personne concernée. (Rudy)
- Quand la fille rentre chez elle. (Aurélie L.)
- J'ai estimé que mon texte était fini quand j'ai atteint la 15ème ligne. (Nicolas)

7. *Est-ce que tu étais content(e) de ton premier texte ?*

- Oui, très, parce que j'ai compris le travail qu'il fallait faire. (**Emilie**)
- Non, je préfère le deuxième car il parle d'une extra-terrestre qui rencontre un terrien et qui le trouve bizarre. (**Aurélie H.**)
- Je préfère le texte 2 quand l'extra-terrestre décrit l'homme. (**Sébastien**)
- Oui car je sens que je vais avoir une bonne note. (Anthony T.)
- NON ! Je ne suis pas content car je peux faire mieux, et les descriptions sont désordonnées. (Nicolas)

9. *Est-ce que, pour décrire le personnage, tu as suivi un certain ordre ?*

*Lequel ?*

- J'ai commencé par décrire les yeux (ce qui m'a attirée en premier). (**Lucinda**)
- L'ordre de la description est de haut en bas. (**Aurélie H.**)
- Oui, de la tête aux pieds. (Anthony C.)
- Je n'ai décrit que sa tête. (Hun)
- Oui, du haut en bas, de la tête aux pieds. (Rudy)
- NON ! Je n'ai suivi aucun ordre ! (Nicolas)

10. *Est-ce que tu n'as fait que le décrire, ou est-ce que tu as fait autre chose dans ton texte ?* *Quoi ?*

- Non, car je raconte l'histoire d'une amitié. (**Emilie**)
- J'ai dit d'abord comment je l'ai rencontrée, après j'ai fait la description de la créature et je l'ai insérée dans le texte pour former une histoire. (**Lucinda**)
- Je l'ai décrit et parfois il y a quelques pensées. (**Sébastien**)
- Oui il raconte une histoire. (Anthony)
- Oui, j'ai raconté ce qui s'est passé ce jour-là. (Hun)
- J'ai décrit et j'ai inventé une fin. (Samir)
- Je les ai seulement décrits. (Rudy)

- Non, j'ai parlé un peu des deux personnages et j'ai fait une histoire. (Eunice)
- Oui, j'ai parlé du lieu et rajouté une histoire. (Aurélie L.)
- Je l'ai décrit et j'ai dit la pensée des personnages. (Nicolas)
- J'ai fait autre chose, je l'ai fait parler. (Jonathan)

12. *Est-ce que dans ton texte apparaissent les impressions, les sentiments du personnage qui voit l'autre ? Si oui, quels sont ces sentiments ?*

- Oui, l'homme était fasciné par la créature. (**Lucinda**)
- Elle pense que les êtres humains sont répugnants mais elle ne le pense pas vraiment. (**Sébastien**)
- Le personnage masculin de mon histoire a un sentiment de peur envers la créature. (Tiphanie)
- Oui, il pense que c'est un monstre et se rend compte que c'est un être comme les autres. (Aurélie L.)
- Non, il n'y a pas de sentiments. (Alicia)
- J'ai dit que « c'était la chose la plus bizarre que j'aie jamais vue », c'est les impressions du personnage. (Nicolas)

13. *Est-ce que tu as envie de modifier ton texte ?*

*Si oui, que veux-tu changer ?*

- Oui, mettre plus de description sur l'extra-terrestre. (**Emilie**)
- Non, sauf peut-être mettre une fin. (Rudy)
- Non, à part que j'aimerais plus accentuer les sentiments du garçon. (Alicia)
- Oui ! Je veux mettre les descriptions dans l'ordre et rajouter quelques comparaisons. (Nicolas)