

TEXTES TORDUS... SOS MODELES

Marie-Pierre VANSEVEREN
Collège de Fresnes-sur-Escaut
Isabelle DELCAMBRE
Lycée de Lambersart.

Le matériel se présente comme quatre extraits de récits, à première vue ; de récits monstrueux, à la seconde : commençant dans un genre, ils se poursuivent dans un autre.

1 – Minuit venait de sonner. Dans la grande bibliothèque sombre, j'entendis un léger craquement qui se répéta plusieurs fois, comme si quelqu'un marchait délicatement sur le plancher de chêne. Mais j'étais seul... Allons, ces vieilles maisons bougent et craquent toutes seules quand le temps est humide et froid comme cette nuit. Le brouillard épais et qui ne s'était pas levé de la journée m'avait si bien déprimé que je me sentais abattu, pris d'une inquiétude vague et sans objet. Il ne fallait pas me laisser mener par ces peurs idiotes... Je repris mon livre.

Je n'avais pas achevé un paragraphe qu'un frôlement puis un souffle glacé sur ma nuque me figèrent. Je fermai les yeux, transi, la gorge serrée, envahi subitement d'une terreur irraisonnée... Je sentais, oui, je sentais une présence derrière moi, je sentais quelqu'un penché sur mon fauteuil, comme s'il m'accompagnait dans ma lecture... Je poussai un cri atroce, qui me redonna de l'énergie ; je bondis du fauteuil, me retournai : rien ! Il n'y avait rien ! Et pourtant, je n'avais pas rêvé ! J'avais bien senti cette haleine de mort sur ma nuque ! Je devenais fou dans cette maison ! Il fallait que je sorte.

Je courus vers le hall, voulus prendre ma redingote et ma canne quand un sorcier, le plus hideux qui soit, me barra le passage. Je reculai d'un pas et dégainai mon épée magique ; elle brillait de mille feux et je la fis tourner trois fois avant de la lui plonger dans le coeur. Le sorcier disparut en fumée.

2 – Il était une fois un pauvre paysan qui habitait une petite cabane au fond d'une immense et sombre forêt. Il ne voyait jamais personne. Un jour qu'il coupait du bois, très loin, il découvrit une clairière au milieu de laquelle stagnait un étang. Comme il s'en approchait, il vit soudain les eaux s'agiter : une machine inconnue, ronde et silencieuse, sortit de l'eau et s'approcha de la rive. Une porte s'ouvrit ; un robot en descendit, le désintégreur au poing.

3 – Marie habitait Lens, dans une vieille cité dont toutes les maisons se ressemblaient. Elle travaillait comme vendeuse au supermarché et rentrait chaque soir bien fatiguée, si fatiguée qu'elle avait juste le courage de s'endormir à demi devant la télévision en mâchant un sandwich. Elle trouvait sa vie triste et bête.

Un dimanche matin, sur le pas de sa porte, elle découvrit un oiseau étrange au plumage flamboyant. L'oiseau la fixa de ses yeux plaintifs et dit : " Je suis épuisé, mon aile est brisée et j'ai si faim. Aide-moi ! " Marie lui répondit : " Bien sûr ! " et elle le prit délicatement dans ses mains.

4 — Après un carnage effroyable, Bill, le chef du gang, s'était enfin fait prendre par le commissaire Jim Mac Donald. En prison, on l'avait mis seul dans une cellule, derrière une infinité de grilles commandées par ordinateur. Personne ne pouvait l'atteindre, dont le son de voix et la démarche ne soient connues de la machine. Il se rongait les sangs, les ongles aussi, dans l'attente du jugement, la peine de mort à coup sûr, chaise électrique et basta... Et même pas un coup de gnole pour passer le temps, même pas une visite d'Helen, sa petite pouliche blonde comme il aimait l'appeler, Helen et ses ongles rouge-sang, sa mini-jupe mini mini... ses talons aiguilles qui claquent sur les trottoirs de New-York... Helen, c'est fini ma poupée...

Or, un soir, une grande lumière se fit dans sa cellule. Bill, d'abord effrayé, fixa la lumière qui se matérialisa en une fée ; celle-ci lui sourit et lui offrit une baguette magique : " Avec cette baguette, tu seras invisible et ainsi tu pourras t'enfuir ! "

Etant donné l'objectif poursuivi (voir plus loin), ils ont été écrits par moi-même afin de concentrer en quelques lignes (gain de place) des caractéristiques typiques d'un genre (économie du temps mis à feuilleter, se décourager, choisir, prélever...), afin aussi de faciliter à la lecture le passage sans heurt d'un genre à l'autre (évacuer le problème du collage de morceaux d'origines diverses, ça ne colle jamais si on n'y met pas du sien alors autant tout y mettre...). A une première lecture rapide et naïve, chaque extrait est lisse et homogène. Cependant le premier = mise en roman (de mémoire) d'un poème de Guy de Maupassant + conte.

Le second = conte + science-fiction.

Le troisième = récit réaliste (Harlequinade) + conte.

Le quatrième = roman policier + conte.

Ce matériel a été construit pour des élèves de collège, ici des quatrièmes ; il s'inscrit dans tout un apprentissage sur les genres et commence un apprentissage sur les genres du récit et sur le genre fantastique.

Il s'agit d'abord de faire un état des lieux, des connaissances des élèves, intuitives ou non, scolaires ou non, de convoquer, rassembler ce savoir et d'en amorcer une systématisation.

Et d'abord de tester leur sensibilité aux genres, aux lois des genres, en leur offrant ces récits bâtarde : en percevront-ils la bâtardise ?

Pour rendre cette démarche efficace, il est nécessaire de choisir les genres en fonction du niveau des élèves (voir plus loin ce matériel remanié pour un niveau de seconde) : ici, le conte - tarte à la crème de derniers manuels scolaires de sixième - sert de point de repère, aide à la perception de cette bâtardise ; c'est par comparaison et opposition que peuvent apparaître les différences et donc quelques caractéristiques de chaque genre.

Choisir aussi les genres en fonction de leur stéréotypabilité ; pour être reconnaissables avec seulement quelques lignes, identifiables sans flou possible, opposables nettement à un autre genre avec lequel ils ne peuvent - sauf construction narrative complexe - composer.

C'est dire qu'ici les élèves sont placés en situation-problème ; ils ont à convoquer, et à commencer à construire par eux-mêmes aussi, un savoir, au lieu de recevoir du professeur le savoir tout fait, prêt à l'emploi et donc non employé par eux (on y reviendra).

Mais, justement, qu'avaient-ils à faire ?

En apparence, un exercice de lecture, individuel, avec la consigne (qui a sens pour eux vu les travaux précédents sur les genres : roman, théâtre, poésie, article de dictionnaire, d'encyclopédie, etc) : *Quel est le genre de chacun de ces quatre extraits de textes ? Justifiez votre réponse.*

Et durant une demi-heure, règnent le calme et la sérénité. Puis les premiers signes d'inquiétude se manifestent : froncement de sourcils, soupirs, coup d'oeil vers moi, tour d'horizon pour tester l'état des autres, tentative de communication avec le voisin... et finalement appel au prof.

Philippe me demande si je n'ai pas oublié de mettre un 5 devant le dernier paragraphe du texte 4.

Stéphanie me demande si ce sont des textes d'élèves, des "suites", "mais mal faites".

Eric crie : "Ca se peut que c'est trafiqué ?"

Brouhaha, discussion de table à table, l'effervescence gagne... Qu'est-ce que c'est que ces "machins" ?... La discussion collective s'installe d'elle-même.

Il leur a fallu déjà pour en arriver là tout un travail, souterrain, qu'on peut schématiser ainsi : construction d'un sens pour ces textes (qui, a priori, en ont forcément, puisqu'ils sont documents venant du prof., garant du sens) ; perception d'une discordance et acceptation ; remise en cause de la construction ; élaboration d'une hypothèse qui puisse en rendre compte.

Au fil de la discussion collective se façonnent une interprétation de ces textes (celle qui les satisfait le mieux : chaque extrait est fait de deux morceaux venant de livres différents) et une justification de cette interprétation, ce qui nécessite une lecture fine de chaque extrait pour le repérage de caractéristiques incompatibles, donc la reconnaissance d'univers qui rejettent des personnages, des actions, etc, étrangers à eux. Des noms sont essayés, un vocabulaire (approximatif, si l'on veut, plutôt : d'attente) circule, se modifie, est accepté un temps, pour tenir sur ces textes ce qui est déjà un discours critique.

Et dans cette perspective d'une construction progressive d'un savoir métatextuel, d'autres travaux s'imposent qui permettent de mieux connaître ces univers propres à chaque genre, c'est-à-dire d'en construire un modèle. Ce pourquoi il s'agit d'en rester encore aux stéréotypes.

Exemple de démarche suivante : un exercice de tri-classement, en trois temps.

... : un martien - un manoeuvre - une fée - un contremaître - un seigneur - un magicien
- un robot.

... : une lampe à souder - une lampe magique - un fulgurateur - un tapis volant -
- un astronef - un télépatheur sonique - une baguette magique - une 205 Peugeot.

... : la galaxie - au fond d'une immense forêt - un atelier - la planète Mercure - un
laboratoire - un appartement.

... : épouser la fille du roi - se retrouver au chômage - prononcer une formule magique
- être prisonnier de la sorcière - abandonner sa planète - garer sa voiture - commu-
niquer par télépathie.

La première consigne (*Donnez un nom à chaque ensemble.*) aide principalement les élèves à situer la demande dans un domaine, celui du récit, donc de donner sens à la seconde consigne, très ouverte : *Proposez maintenant un autre classement de ces éléments et donnez un nom à vos ensembles.*

Et, mettant ensemble des personnages, des lieux, des objets, des actions... fortement typés, ils reconnaissent des points communs à des récits (qu'ils soient romanesques ou cinématographiques ; la discussion collective fait apparaître combien ils ont recours au cinéma) ; c'est à une organisation de cette " banque " de récits ou bribes de récits, qu'ils ont en mémoire, qu'ils travaillent, en même temps qu'à la construction de méta-récits.

A ce stade, afin de les aider à parachever leur classement, ils ont à faire entrer dans leurs ensembles ces six extraits de récits (1 et 2 = pastiches de conte ; 3 = Mérimée, Colomba ; 4 = Asimov, Les Robots ; 5 = Bradbury, Et l'été ne dura qu'un jour ; 6 = Zola, Au bonheur des Dames.)

1 — Le jeune paysan arriva enfin dans un beau château dont le maître était un sorcier, le plus riche qu'on ait jamais vu, car toutes les terres jusqu'à l'horizon lui appartenaient.

2 — Le jeune Prince se hâta de rejoindre la Princesse, qu'il trouva dans sa chambre, ayant retrouvé sa forme véritable et éblouissante de beauté.

3 — Le bateau à vapeur n'existant point encore entre la France et la Corse, on s'enquit d'un navire en partance pour l'île, que Miss Lydia se proposait de découvrir. Dès le jour, le colonel écrivait à Paris pour décommander l'appartement qui devait les recevoir, et fit marché avec le patron d'un goélette qui allait faire voile pour Ajaccio.

4 – Et Powell montra d'un doigt tremblant l'unique cadran. L'aiguille pointait sur la graduation portant le chiffre de 300 000 parsecs. " Si c'est exact, Mike, nous avons complètement quitté la galaxie. - Mille planètes, Greg ! Nous serons les premiers hommes à quitter le système solaire ”.

5 – Elle n'avait quitté la Terre que depuis cinq ans et par conséquent elle se rappelait fort bien le soleil, la chaleur et la couleur du ciel lorsque, à quatre ans, elle se promenait dans l'Ohio. Eux, ils avaient toujours vécu sur Vénus toute leur vie.

6 – Denise était venue à pied de la Gare Saint-Lazare, où un train de Cherbourg l'avait débarquée avec ses deux frères, après une nuit passée sur la dure banquette d'un wagon de troisième classe.

Cela les amène le plus souvent à revoir leur classement précédent ou à en modifier les noms. Soit ayant multiplié les catégories, ils les refondent en quelques hyper-catégories (par exemple : choses réelles - choses fantastiques - science-fiction - le quotidien - conte → choses réelles - science-fiction - conte). Soit au contraire ils affinent un classement hâtif (choses réelles - choses irréelles → choses irréelles - fantastique - romanesque).

A la fin de cette démarche, la variabilité de résultats d'un groupe d'élèves à l'autre était prévisible, que la discussion collective atténue. Mais une construction de modèles est en cours. D'une demande de définition de leurs ensembles, voici un exemple, la théorie de Yannick, Alexandre, Mustapha et Arnaud :

Le merveilleux : se base sur l'imaginaire souvent dans le passé. Exemples dans les textes 1 et 2, une fée, un seigneur, une lampe magique, un tapis volant, une baguette magique, être au fond d'une immense forêt, épouser la fille du roi, prononcer une formule magique, être prisonnier de la sorcière.

Le récit romanesque : se base sur la réalité. Exemples dans les textes 3 et 6, un manœuvre, un contremaître, une lampe à souder, une Peugeot 205, un laboratoire, un atelier, un appartement, se trouver au chômage, garer sa voiture.

La fiction : se base sur l'imaginaire mais au futur. Exemples dans les textes 4 et 5, un martien, un robot, un fulgurateur, un astronef, un télépatheur sonique, la galaxie, la planète Mercure, abandonner sa planète, communiquer par télépathie.

Reproduite par eux-mêmes sur stencil pour toute la classe, elle sert de référence commune et d'état de la recherche. Et celle-ci est en cours en ce début de l'année 89.

Il va sans dire que, dans les travaux visant à la découverte/construction de modèles de genres du récit, il s'agit, pour le professeur, de s'en tenir à des récits qui répondent clairement aux critères du genre, des récits typiques du genre.

Il s'agit aussi de multiplier les modes d'approche du récit. Par exemple, travailler le point de vue dans un récit en même temps que le genre amène à ce que se pose à un moment la question de la fréquence du narrateur-je dans le récit fantastique ; ce constat et le pourquoi qui s'en suit peuvent amener toute une classe hors des sentiers battus du cours de " lecture expliquée ".

J'aimerais souligner maintenant les leçons que ce travail en cours m'a données pour le moment.

D'abord, j'ai vu, et vous avez vu, poindre des représentations que les adolescents ont de la littérature, dont je n'avais jamais vraiment tenu compte, que j'ignorais effectivement, bien qu'il soit évident que, dans un apprentissage sur les récits, on ne puisse être, en quatrième, en terre inconnue. Pour désigner un récit disons réaliste, les élèves vont parler de " roman " ou de " récit romanesque " (cette représentation est suffisamment commune à mes deux classes de quatrième pour pouvoir être dite un de leurs stéréotypes). Quelle représentation ont-ils, eux, que je prononce, moi, le mot " roman " ? Quelle représentation du champ littéraire, quelle organisation et hiérarchie y établissent-ils ? Que seuls les récits " réalistes " soient dignes de porter le nom noble de " roman " en dit long sur les représentations stéréotypées dont notre enseignement est porteur et qu'il aide à reproduire. Comment les faire apparaître, les connaître (pour eux comme pour moi) afin de leur faire jouer un rôle dans l'apprentissage qui ne soit pas celui d'une théorie souterraine et concurrente ? Car le risque est bien que ces représentations soient trop prégnantes pour permettre un apprentissage effectif.

Seconde leçon, pas si éloignée que cela de la première : le mot " fantastique " est souvent utilisé par les élèves là où nous attendrions " science-fiction " ou " merveilleux ". Or, je leur avais donné, lors d'études (de peu antérieures) sur des récits fantastiques, et le mot et une définition. Savoir mort pour eux, temps perdu pour moi. Ce mot, ils lui prêtent déjà un sens et c'est celui qui est actif, qu'ils activent, lorsqu'ils travaillent. Quant à la définition, très peu en font usage ; la plupart éprouvent la nécessité impérieuse de ne pas faire l'économie d'une généralisation progressive, d'une élaboration par étapes d'un " concept ". Si bien que, pour l'instant, existe à Fresnes-sur-Escaut un genre appelé : " C'est comme la Vénus d'Ille " et dont la définition est : " On ne saura jamais vraiment comment ça s'est passé et il y a des choses qui ne sont pas réelles, peut-être..." Et c'est ce nom, c'est cette définition, dont l'efficacité est la plus grande en cours d'apprentissage. C'est à partir de ce nom et de cette définition que l'on peut effectivement travailler, pour, naturellement, y revenir, les modifier, en changer.

Faut-il maintenant en venir à une justification de l'ensemble de ces travaux ? Faut-il justifier le pourquoi d'une entrée par les stéréotypes lors d'apprentissage, par exemple des genres ?

Les élèves baigneraient dans les stéréotypes... à nous, prof de français, de les aider à accéder à l'originalité...

Tourner le dos aux stéréotypes ne les empêche pas d'être et d'agir. Le mépris ne les supprime pas. Alors autant les regarder en face, c'est là que les stéréotypes sont.

Mener un apprentissage sur le récit romanesque ne peut se faire sans tenir compte des représentations qui ont cours chez les élèves, à l'école, dans la société - des stéréotypes qui sous-tendent leur approche de ces récits.

L'originalité, surtout dans l'institution scolaire, pourrait bien n'être qu'une forme de stéréotypie commune à quelques élus dont le correcteur de rédaction.

L'originalité pourrait bien n'être qu'une grande maîtrise de modèles et stéréotypes, qui permet d'en jouer, et finement.

Et puis j'ai avec moi Jean Paulhan et ses fleurs de Tarbes.

Ce qui importe ici c'est la formidable aide à la lecture comme à l'écriture que constitue la connaissance de modèles.

Le matériel a été remanié pour un niveau de seconde.

1 — Il était une fois un pauvre paysan qui habitait une petite cabane au fond d'une immense et sombre forêt. Il ne voyait jamais personne. Un jour qu'il coupait du bois, très loin, il découvrit une clairière au milieu de laquelle stagnait un étang. Comme il s'en approchait, il vit soudain les eaux s'agiter : une machine inconnue, ronde et silencieuse, sortit de l'eau et s'approcha de la rive. Une porte s'ouvrit ; un robot en descendit, le désintérateur au poing.

2 — Seul dans sa cellule, Bill se rongait les sangs, les ongles aussi, dans l'attente du jugement, la peine de mort à coup sûr, chaise électrique et basta... Et même pas de gnole pour passer le temps, même par une visite d'Helen, sa petite pouliche blonde comme il aimait l'appeler, Helen et ses ongles rouge-sang, sa mini jupe mini mini... ses talons aiguilles qui claquent sur les trottoirs de New-York... Helen, c'est fini, ma poupée... L'été dernier, sur la plage... son bikini noir... et sa peau qui brillait en sortant de la mer... la mer... mer ouverture du monde d'interdit, sur l'autre face de nos songes, ah ! comme l'outrepass du songe et le songe même qu'on n'osa !...

3 — Minuit venait de sonner. Dans la grande bibliothèque sombre, j'entendis un léger craquement qui se répéta plusieurs fois, comme si quelqu'un marchait délicatement sur le plancher de chêne. Mais j'étais seul... Allons, ces vieilles maisons bougent et craquent toutes seules quand le temps est humide et froid comme cette nuit. Le brouillard épais et qui ne s'était pas levé de la journée m'avait si bien déprimé que je me sentais abattu, pris d'une inquiétude vague et sans objet. Il ne fallait pas me laisser mener par ces peurs idiotes... Je repris mon livre.

Je n'avais pas achevé un paragraphe qu'un frôlement puis un souffle glacé sur ma nuque me figèrent. Je fermai les yeux, transi, la gorge serrée, envahi subitement d'une terreur irraisonnée... Je sentais, oui, je sentais une présence derrière moi, je sentais quelqu'un penché sur mon fauteuil, comme s'il m'accompagnait dans ma lecture... Je poussai un cri atroce, qui me redonna de l'énergie ; je bondis du fauteuil, me retournai : rien ! Il n'y avait rien ! Et pourtant, je n'avais pas rêvé ! J'avais bien senti cette haleine de mort sur ma nuque ! Je devenais fou dans cette maison ! Il fallait que je sorte.

Je courus vers le hall, voulus prendre ma redingote et ma canne quand un sorcier, le plus hideux qui soit, me barra le passage. Je reculai d'un pas et dégainai mon épée magique ; elle brillait de mille feux et je la fis tourner trois fois avant de la lui plonger dans le coeur. Le sorcier disparut en fumée.

4 — Les lions et les taureaux, dans leurs luttes, ne se précipitent pas plus furieusement l'un sur l'autre que ne le firent ces deux guerriers dans leur fier assaut. Leurs boucliers sont également percés de part en part : tout tremble à leur choc, de la terre au ciel, depuis les vallons humides jusqu'aux cimes nues des montagnes ; heureusement pour eux leurs hauberts étaient d'une trempe parfaite, car autrement leurs corps eussent été traversés.

Les chevaux se précipitèrent en droite ligne l'un au-devant de l'autre, se heurtant front contre front à la façon des béliers. Le cheval du guerrier païen tomba raide mort, il passait pour un des meilleurs ; l'autre s'abattit aussi, mais se releva aussitôt sous l'étreinte des éperons ; celui du roi reste étendu sur son maître, l'écrasant de tout son poids.

Le champion inconnu demeura ferme sur ses arçons ; voyant son adversaire à terre avec son cheval, et jugeant qu'il avait poussé assez loin le combat, il ne s'occupait point de recommencer la lutte ; il s'enfonça au contraire droit dans la forêt, à bride abattue ; et avant que le païen eût pu se dégager complètement, il avait déjà regagné son repaire.

A peine chez lui, il descendit dans le jardin et s'assit sur le banc de bois, les reins brisés, abruti de fatigue. Ses yeux rougis fixaient sans le voir l'espalier couvert de paille où la pourriture creusait des caches noirâtres. Des cloportes se traînaient sous la vigne malade. La rosée avait laissé sur les choux de longs fils clairs qui pendaient de l'un à l'autre. Près de la haie, la statue d'un curé lisant son bréviaire avait perdu son pied droit et le plâtre, s'écaillant à la gelée, avait fait des gales blanches sur sa figure.

Deux extraits de récits (1 et 3) sont repris tels quels. Le 2 a été réécrit (pastiche de roman policier et extrait d' " Amers " de St John Perse) et le 4 inventé (extrait du " Roland furieux ", l'Arioste, version d'Italo Calvino en Garnier-Flammarion et pastiche d'une description de Flaubert, Madame Bovary).

Il s'agissait ici d'abord de voir le degré de sensibilité aux genres des élèves au sortir de troisième, à l'aide de caractéristiques typiques certes mais plus fines que pour les élèves de quatrième :

- reconnaître un roman policier plutôt à son langage, à ses représentations de la femme et de l'amour...

- reconnaître un texte poétique à son travail sur les sons...

Il s'agissait aussi de préparer des apprentissages spécifiques à ce niveau de classe. C'est ainsi que le texte 4 rapproche deux textes que les élèves ont peu eu l'occasion de rencontrer en collège et qui seront des objets d'étude désormais. Le contraste entre les deux fait apparaître l'importance de la description dans l'écriture romanesque du XIXe siècle et certaines de ses caractéristiques (peinture du monde ambiant de façon à suggérer l'état d'esprit du personnage, par exemple), par rapport à l'écriture des poèmes héroïques, lieu de l'hyperbole et de la comparaison.

La passation de l'exercice s'est faite sous forme d'évaluation en tout début d'année, évaluation papier-crayon, où les élèves avaient à répondre à plusieurs questions :

CONSIGNE :

– Ces 4 textes vous paraissent-ils " normalement " constitués ? Si oui, dites à quel genre, selon vous, ils appartiennent. Si non, précisez les endroits qui vous semblent faire problème et dites pourquoi il y a problème.

– Pouvez-vous associer un souvenir de lecture à tel texte pris dans sa globalité ou à telle partie de ce texte ?

La première question ne leur laissait guère la possibilité de découvrir la monstrosité des textes, comme cela a pu se passer en quatrième ; elle induisait fortement un regard critique ; là est la différence entre une épreuve d'évaluation et une mise en problème dont la fonction est de " lancer " un apprentissage. Cela dit, la consigne

telle qu'elle était formulée, n'orientait pas les réponses : les deux lectures (" texte qui fonctionne " / " texte qui dysfonctionne ") restaient envisageables. Disons que les questions avaient plutôt pour fonction de problématiser la lecture des quatre textes.

La deuxième question pouvait servir à la fois de substitut à l'une des traditionnelles questions posées aux élèves lors de la première heure quand on leur fait remplir la " fiche de renseignements " et de complément à l'identification des genres au cas où leur manquerait la dénomination précise, le mot technique.

Quelques résultats, sommairement dépouillés à partir de 40 réponses :

– Texte 1 : 38 réponses	22 réponses OUI	16 réponses NON
– Texte 2 : 36 réponses	22 réponses OUI	14 réponses NON
– Texte 3 : 39 réponses	26 réponses OUI	13 réponses NON
– Texte 4 : 30 réponses	23 réponses OUI	7 réponses NON

Majoritairement, les élèves préfèrent répondre que les textes sont bien constitués. Mais ces déclarations ne doivent pas illusionner : parmi ceux qui répondent oui, 5 se justifient en montrant que les textes sont bancals !

D'ailleurs, lors de la mise en commun collective, le Hit Parade bouge un peu :

– Texte 1 : 40 réponses	13 réponses OUI	13 réponses NON	14 ni OUI ni NON
– Texte 2 : 39 réponses	19 réponses OUI	12 réponses NON	8 ni OUI ni NON
– Texte 3 : 39 réponses	26 réponses OUI	7 réponses NON	6 ni OUI ni NON
– Texte 4 : 39 réponses	19 réponses OUI	10 réponses NON	10 ni OUI ni NON

Ce qui est intéressant à observer, ce sont les déplacements vers les réponses " ni oui ni non ", catégorie dont les élèves ne disposaient pas dans leur travail écrit et qui élargit le nombre de ceux pour qui ces textes font problème. Mais dans ce contexte, il est également troublant de constater la persistance du jugement sur le Texte 3 jugé bien constitué pour les 3/4 de la classe et la légère augmentation du jugement " NON " pour le Texte 4.

Dans les analyses menées en commun, est très vite apparue une justification des réponses " OUI " : " comment voulez-vous qu'on pense que ces textes sont mal faits ? C'est vous qui nous les donnez. Et puis celui qui les a écrits, on ne peut pas s'imaginer qu'il ait fait exprès de mal les écrire ". Illustration magistrale du principe de coopération analysé par Grice : la réception d'une communication (orale ou écrite) repose sur le postulat que le discours a du sens.

Par ailleurs, on peut aussi formuler l'hypothèse que " l'image " du texte, propre, dactylographié ait joué dans ce sens : l'hypothèse que ces textes puissent être des brouillons ou des textes d'élèves était alors impossible ; hypothèse qui aurait pu jouer en faveur du " NON " si le document avait été simplement manuscrit.

Il faut ajouter un mot à propos des critères utilisés par un certain nombre d'élèves pour refuser les textes : les critères génériques ont été plus que minoritaires. Ce qui est le plus souvent utilisé, c'est un critère transversal à tout texte, à savoir sa composition. Ils ont souvent signalé l'impression que le texte n'était pas fini, que l'on n'avait qu'un démarrage d'action sans aboutissement. Un effet, vraisemblablement de la situation et de la consigne du travail : on y parlait de " texte " et non d'extrait, et l'on peut faire au moins crédit aux élèves d'avoir une représentation du texte comme un tout achevé. Par ailleurs, c'était un des premiers exercices fait en classe et ils n'osèrent vraisemblablement pas poser la question...

Pour finir avec ces considérations générales, dans leurs réponses, seuls dix élèves ne portent pas de jugement englobant les 4 textes : ils séparent, par exemple T.1 qui leur paraît mal formé et T.2,3,4, qui ne le sont pas. La flexibilité du jugement paraît bien peu assurée en ce début de 2ème. De même, cinq autres élèves n'hésitent pas à utiliser la même dénomination pour les quatre textes : tous fantastiques !

Les critères génériques :

– Le texte 1 (du conte à la S.F.) est celui qui reçoit le plus de réponses satisfaisantes quant à l'analyse du problème (13 élèves), mais 14 élèves quand même identifient ce texte comme " fantastique, suspens, fiction, science fiction " : leur travail d'analyse semble ne s'appuyer que sur la fin du texte.

– Le texte 2 (du polard au poétique) a donné lieu à des observations qui peuvent paraître à première vue déplacées, sur le vocabulaire : "*Le 2ème texte non plus ne me semble pas normalement constitué à cause de la mer ouverture du monde d'interdit et aussi de l'outrepass du songe. Il y a une différence de vocabulaire, de langage entre les pensées de Bill surtout tournées vers sa peine de mort et son amie Helen, et l'ouverture du monde, le songe*". En fait, le critère lexical, bien qu'insuffisant pour identifier un genre, se révèle ici pertinent, peut-être le seul à la disposition des élèves pour repérer le poétique, ou le polard d'ailleurs "*ce texte pose problème car il est écrit avec un vocabulaire assez banal et familier, et il fait un peu " roman à quatre sous "*". Ce qui est frappant chez ces élèves c'est que pour eux le lexique est surtout envisagé comme trace du respect/transgression d'une norme, et donc trace de caractérisations sociales de personnages (" le langage d'un condamné à mort ") et/ou de place accordée au texte dans le champ de la littérature (" le roman

à quatre sous ”). Perspective qui renvoie à la façon dominante d’envisager le lexique à l’école.

Que le lexique ne soit pas par ailleurs étranger à l’identification de genres, on en a un exemple dans l’exercice pratiqué en 4ème où il s’agit de catégoriser des genres par l’identification d’unités mises en cohérence par leur appartenance commune à un même “ monde encyclopédique ” comme dirait U.Eco. Mais, en ce cas, pas le lexique considéré dans son rapport à une norme.

Par ailleurs, ce texte tranche pour les élèves par son aspect contemporain, voire réel : “ fait réel, nouvelles actuelles ” disent-ils, ou même “ roman ”. C’est le seul texte pour lequel cette appellation sera convoquée : image intéressante des rapports entre la littérature et la “ vie ”. Pour les élèves de 2ème, “ roman ” est en réseau avec “ roman réaliste ” et donc avec “ fait divers, fait vrai ” et s’oppose donc à tout ce qui est “ fiction ”, comme le présent qui le caractérise s’oppose au passé/futur des diverses sortes de “ fictions ” (conte/science fiction). Image en tout cas dans l’exact alignement de ce qu’ont produit les élèves de 4ème ! Et qui peut porter à s’interroger sur les effets produits par la domination de la littérature réaliste dans les manuels en usage au collège, et dans les textes de fiction que consomment les élèves.

— le texte 3 semble poser le moins de problèmes aux élèves ; cela s’explique entre autres par la palette de dénominations génériques qu’ils emploient. La moitié d’entre eux disent “ fantastique ”, les autres utilisent “ horreur, épouvante, surnaturel, fiction, suspens, science fiction ” avec autant d’évidence. Déjà rencontré à propos du texte 1, ce flottement dans les appellations n’étonne pas. On a vu plus haut, avec les élèves de 4ème la difficulté que l’on peut rencontrer à mettre une étiquette sur un genre. A tel point qu’il faut même se demander quel sens les élèves qui emploient “ fantastique ” mettent derrière ce mot. Cela dit, ce continuum dans les appellations génériques renvoie certainement à l’évolution même du genre fantastique : on voit dans des productions contemporaines (au cinéma, par exemple) l’intrication fréquente de fantastique et horreur-épouvante, fantastique et heroic fantasy, etc... On comprend alors pourquoi ce texte paraît homogène à une majorité d’élèves !

Au contraire, ceux qui ont vu un problème ici ont le plus grand mal à l’identifier. Un seul réussit à produire : “ *Je pense que pour le troisième texte il y a également une différence entre les moments où se déroulent les actions. La première partie jusqu’à “ il fallait que je sorte ” doit faire partie d’un roman du 19e ou 20e siècle, alors que l’autre serait plutôt de l’époque des épées magiques, des croyances anciennes en des sorciers et malédictions* ”. Et l’on voit l’absence d’outil un peu formel pour ne serait-ce que nommer ce dont on parle. L’élève est souvent réduit

à raconter le texte, à constituer le thème du récit en catégorie, ne sachant comment faire autrement. Là encore, cette pauvre performance peut faire réfléchir : au collège, n'y a-t-il pas place aussi pour des apprentissages notionnels, constituant la littérature comme objet de savoir, et non seulement comme support ou prétexte à des séances de " lecture expliquée " ou " lecture suivie " ?

– le texte 4 est le grand trou noir : seuls dix élèves proposent, en vrac : " cape et épée, histoire du Moyen Age, récit historique, roman médiéval, histoire de chevalier ". Ceux qui se sont hasardés à trouver le texte mal fait sont incapables de dire pourquoi, sauf un : " *c'est un texte de cape et d'épée. Il y a tout de même un grand contraste entre la bataille et le retour du vainqueur chez lui. On a l'impression que c'est une autre personne, que ce sont deux mondes à part* ".

Voir également dans le même genre : " *Le 4e texte nous fait penser à une contrée sauvage et pour finir nous nous retrouvons dans le monde civilisé* ".

Un objectif secondaire et inattendu :

Proposant une telle situation de travail (individuelle/à l'écrit) aux élèves, on ne s'attendait guère à les voir produire des textes organisés autour d'une cohérence globale. On s'attendait plutôt à des réponses partielles suivant l'ordre des questions ou l'ordre des textes. Or, excédant la demande (et l'attente du prof), certains se sont placés en situation de produire un commentaire écrit sur des textes de fiction : anticipant en quelque sorte sur les apprentissages de la classe de 2ème, s'appuyant certainement sur les acquis des classes antérieures, utilisant des critères d'analyse des textes et des stratégies discursives de commentaires tout à fait intéressantes à retravailler dans un démarrage d'apprentissage du commentaire composé.

Une suite possible à cette évaluation :

Une fois les problèmes identifiés, on a proposé aux élèves de produire une suite de texte qui, sans rien changer au texte-monstre, permette de résoudre narrativement le problème posé.

Ce n'est guère le lieu d'analyser en détail des productions parfois complexes. Quelques stratégies possibles :

- le récit enchassé : le texte n'est qu'un rêve (ou un film, ou un livre). L'enchaînement permet le retour à une réalité plus vraisemblable, l'incohérence du texte-monstre n'étant pas mise sur le compte de la 2ème narration qui elle assure la cohérence et la stabilité du monde représenté.

- résolution sur le personnage : le paysan du texte 1 a des hallucinations, le “ je ” du texte 3 est fou, etc... Un point de vue sur le personnage sert donc d'explication aux déraillements du texte initial.

- résolution mixte : une partie du texte d'appui s'insère dans un texte plus large et n'apparaît donc que comme citation dans le texte d'appui ; par ailleurs une justification dans la fiction raccroche cette intertextualité à un des personnages. C'est le cas du texte 2 où le passage poétique devient leitmotiv, obsession du personnage qui se met à délirer à l'approche du châtiment final.

Des adultes soumis au même exercice proposent par exemple de faire de ce passage un graffiti griffonné sur le mur de la cellule par un poète-voyou, ou bien un souvenir scolaire de Bill, voire un poème que lui avait envoyé Helen...

- résolution par maintien ou installation d'un univers non réaliste :

* installation du fantastique pour le texte 3 : le héros rêve mais ce rêve, il va le lire peu de temps après quand, réveillé, il reprendra sa lecture ; ou l'hésitation demeure jusqu'à la fin sur l'époque historique de la fiction et l'identité du personnage.

* orientation vers un univers obéissant à d'autres lois : avec le texte 3, le sorcier existe bel et bien, c'est l'horreur ; ou bien pour le texte 1 : le monde a changé, les robots et les paysans cohabitent, c'est une nouvelle loi de fonctionnement du monde.

- d'autres solutions sont envisageables comme des interventions d'un narrateur distrait (ou malin ou machiavélique ou...) du genre de ce qu'on trouve dans les B.D. de Gotlib ou dans les dessins animés de Tex Avery ou dans les romans de Calvino.

En conclusion, une démarche transportable, à différents niveaux de la scolarité, adaptable selon différents objectifs, de la construction de notions à l'évaluation initiale ; une démarche qui bien sûr met en jeu autant de lecture que d'écriture, qui rapporte également son comptant d'informations sur ce que les élèves savent, ne savent pas, savent presque sans vraiment savoir le dire... A reprendre, donc, à adapter, à transformer...