

ÉCRIRE UN ROMAN POLICIER : DES STRATÉGIES DE LECTURE

Patrick DENAUW,
Collège Vauban – Maubeuge

PARABOLE(S) DU CANCRE

Plan large, une banale ZEP de banlieue directement identifiable à la densité des paraboles qui la jalonne.

Plan serré, un collège qui épuise les trajectoires tendues des échanges verbaux, où le quotidien se dessine à travers le graphe de ces autres paraboles.

Plan rapproché, le prof qui glisse parfois du prédicat au prédicateur, à chacun ses paraboles !

En tout cas, voilà bien un univers où l'écrit est aléatoire, où son inscription est circonscrite au champ clos de l'acte scolaire. Alors, écrire un roman ! Illusion ? Provocation ? Plus simplement, la trace d'une profonde peine ; à la fois celle du dur labeur, puis l'autre, cette persistance de ce qui est vécu comme un échec.

J'évoque ici ces élèves pour lesquels l'horizon n'est qu'attente et dont on dit parfois que l'activité majeure consiste à... ranger les transats sur le Titanic ! Toutefois, pour continuer à filer une métaphore mobilière, à considérer certains pour des strapontins, on prend toujours le risque de s'asseoir à côté.

Aussi, toute perception étant fondamentalement dépendante du point de vue qui la détermine et, plus généralement du système même de perception qui y préside, c'est donc à un travail d'anamorphose que je vous convie en entreprenant de relater l'élaboration d'un roman policier par des lecteurs précaires.

qui suivent, au gré des argumentations de certains, des réfutations d'autres, des ralliements des uns et des autres, les syntagmes retenus sont placés selon une topologie structurante, *ie* qu'ils sont casés linéairement à différents moments d'une phrase encore en devenir. Puis, à partir de ces ancrages, les élèves vont proposer des syntagmes de liaison cette fois pour aboutir à une phrase achevée. La même démarche est reprise pour combler les hiatus entre deux phrases par l'adjonction d'une troisième, ce qui a l'avantage de ne pas bloquer l'élaboration par une exigence prématurée d'une totale fluidité textuelle.

- (v) Relecture orale par l'animateur de ce qui a été produit et corrections éventuelles (répétitions, phrases trop longues, emploi d'anaphores...).
- Vérification de la cohérence du nouveau texte avec celui déjà produit.
- Mise en évidence de son caractère prédictif quant à son déroulement ultérieur.

PROJET/ÉCRITURE

L'inscription d'une production dans le cadre d'un projet brise la linéarité d'un apprentissage où l'on progresse du simple au complexe, où la capitalisation se fait par accumulation. Il tend à instaurer l'espace d'une pédagogie de l'adolescence, intégrant l'hétérogénéité des savoirs et des compétences, et mobilisant l'élève sur une tâche à la fois complexe et signifiante.

Le projet instaure un collectif où l'écriture ne réside pas spécifiquement dans l'action mais plus largement dans le réseau des échanges entre pairs ou non. Ces opérations mènent à une démarche d'accompagnement diffuse mais réelle parce que telle : c'est la situation qui est structurante. L'aide n'a pas d'adresse déterminée, elle réside plus dans le maillage même des interactions verbales et tend à se penser pour l'élève en terme d'émergence. L'enjeu visé *in fine* est bien sûr de créer les conditions d'un apprentissage construit de la réitération d'expériences progressivement intégrées et menant à une restructuration puis à son éventuelle stabilisation.

ÉCRITURE/PROJET

L'écriture en projet long impose *in limine* la maîtrise de sa gestion : elle instaure un univers dont il importe d'assurer l'expansion tout en en contrôlant l'entropie.

A travers par exemple le travail dilatoire du texte discuté précédemment, il est licite de postuler que l'élève y acquiert une relative maîtrise, en mettant en perspective l'action dans un processus plus général.

Si l'écriture est expansion, le traitement du texte mis en oeuvre par la lecture est récession. Dans cette optique, le pari de l'enseignant est de postuler qu'il est plus aisé de prendre conscience des opérations mentales engagées par le traitement du texte en les appréhendant en situation de production qu'en en retrouvant la trace en situation de lecture ; en somme qu'il est plus aisé de les appréhender en positif qu'en négatif, *ie* quand elles n'apparaissent que par défaut.

l'assassin bien que les loges et les coulisses développassent une intense activité³.

Dans un dernier temps, les élèves vont prendre plaisir à jouer avec ces dispositifs en proposant par exemple d'autres solutions pour telle micro-énigme et en implantant en amont les indices nécessaires à sa crédibilité.

C'est ainsi que va naître l'idée et l'envie d'écrire un roman policier. Toutefois, si le projet est séduisant, encore faut-il le concrétiser.

ATELIER DE PRODUCTION

J'ai alors proposé de le réaliser dans le cadre d'un Atelier d'écriture : un groupe d'élèves y travaille sous la conduite d'un intervenant-expert, dans le cas présent un écrivain. Précisons d'emblée le statut de ce qui y est produit. Il s'agit d'une écriture collective élaborée au sein d'un module de production ; chaque co-auteur y intervient en tant qu'écrivain et non écrivain, pondération de l'acte en ce qu'il n'implique pas massivement une dimension personnelle qui serait *in fine* d'ordre thérapeutique.

Le terme « atelier » restitue à bon escient qu'il s'agit avant tout d'une construction finalisée par une production, d'un travail d'artisanat, d'assemblage de pièces le plus élaboré possible. L'objet prend à terme la forme d'un livre dont il importe qu'il présente un fini identique à tout livre en circulation, *ie* qu'il soit d'une qualité qui en permette la commercialisation.

Le bénéfice en est multiple.

Participer à un projet valorisant sa propre représentation assure pour un élève à la marge une réassurance fondamentale, un renforcement de l'estime de soi dont on mesure bien à quel point ils constituent un enjeu qui dépasse le cadre même du projet entrepris. L'impact est d'autant plus puissant que la réussite s'applique à l'objet culturel le plus emblématique : la création littéraire, archétype s'il en est de l'objet intellectuel.

Cette plus-value gagne à être renforcée par une reconnaissance sociale ; dans le prolongement, il est non négligeable que le livre se retrouve à la fois dans des lieux

3. Précisons le dispositif :

Situation : Le crime doit être mystérieux, il importe que personne n'aperçoive l'assassin.

Résolution : Ce dernier a agi à distance en passant par les cintres

– d'où la nécessité de mobiliser une compétence experte : lancer un couteau avec une performance suffisante pour être efficace.

– il faut alors l'installer dans un univers plausible sinon l'effet de réel s'estompe et le dispositif apparaît à nu ; ce que repère un lecteur même moyen lorsqu'il pointe ces « coïncidences » en disant « comme par hasard... » L'assassin sera donc un expert, ici une artiste de cirque pour laquelle le maniement du couteau représente la base de son numéro.

– il reste maintenant à masquer l'à-propos. L'intermédiaire de l'affiche va installer la compétence requise dans une antériorité, celle de la préexistence de son affirmation par rapport au crime.

– la dernière étape consiste à introduire l'affiche elle-même : l'enquêteur en est collectionneur ; l'information est donnée dès la première page du texte comme un des traits descriptifs du personnage. L'effet est renforcé par la reproduction sur cette même page de l'affiche du spectacle durant lequel sera commis le crime ; somme toute le principe de la lettre volée : pour dissimuler, on affiche.

La boucle est bouclée, le renversement accompli. Le crime était premier et l'affiche dernière, l'affiche ouvre le texte et le geste de l'assassin le clos.

institutionnels qui lui sont destinés : bibliothèques, C.D.I., librairies, mais également dans les lieux où les parents de ces élèves sont en contact avec les livres, comme les grandes surfaces avoisinantes. Le regard parental est doublement valorisant : en lui-même puis à travers l'image qu'il renvoie à l'enfant de l'efficacité qu'il accorde au système éducatif. Enfin, la vente potentielle des livres représente un des postes budgétaires permettant l'équilibre du montage financier.

MISE AU TRAVAIL

Maintenant, il faut produire. Dès lors, l'intervention de l'écrivain devient opératoire. Elle matérialise la virtualité du projet, symbolise l'espérance de le mener à terme et introduit concrètement l'apport d'un protocole qui instaure le passage à l'acte : l'élaboration de la première ligne.

Gérard Hubert-Richou⁴ – l'écrivain – dès le premier contact a pris fort judicieusement appui sur les quelques pistes déjà élaborées par les élèves. Celles-ci s'étaient déterminées sur le mode du casuel (furetage informel au C.D.I., brain-storming surfant sur les libres associations...), conjugué néanmoins avec une ligne directrice stable :

- il s'agit d'un roman policier ;
- l'action doit faire référence à Maubeuge.

La nécessité de situer l'action n'est pas neutre. L'auto-financement de l'Atelier garantit, avant même que le livre ne soit écrit, la certitude d'être publié⁵. La localisation a été introduite uniquement en vue de la diffusion, en conjecturant que l'accroche en serait d'autant plus forte ; ce qui dans une certaine mesure rétablit une situation initiale tronquée en faisant ressurgir la nécessité de conquérir un lectorat.

Plusieurs propositions furent avancées :

- une personne retrouvée morte à la fin ;
- un jumeau inconnu ; pourquoi la mère n'a-t-elle rien dit ?
- un vol dans une banque ;
- une personne accusée sur la base d'une fausse preuve.

A ce niveau, les élèves réinvestissent leur stock de représentations culturelles, massivement issu des apports de la télévision. Eminemment légitimes, ces propositions sont minorées par la rigidité excessive de schémas qui ne mènent qu'à leur propre reproduction.

4. Voir bibliographie en annexe.

5. Le financement est pris en charge pour la majeure partie par des crédits institutionnels, la vente à terme des livres n'intervenant que pour une part non déterminante.

Le déclenchement décisif est à mettre à l'actif de l'élève qui fit remarquer que la ville était en partie connue pour son zoo, et qui enchaîna par la proposition suivante :

– « un homme qui kidnappe les animaux du zoo ».

Contribution rapidement suivie par d'autres :

– « un savant fou », « des expériences », « ils remplacent les animaux ».

C'est ce corpus qui servira de point de départ à l'intervenant.

D'emblée, l'écrivain fait percevoir ce que l'écriture représente d'artisanat : recherche de documents, premier brouillon, deuxième, premier manuscrit, manuscrit remanié après l'intervention du comité de lecture.

Puis, il s'agit d'installer le protocole lui-même. Il s'inaugure par l'élaboration d'une synopsis⁶, à prendre plus dans son acception étymologique que cinématographique puisqu'il s'agit d'une vue d'ensemble qui s'élabore au fur et à mesure et non du schéma rigide d'un scénario.

Sa fonction est duale :

- elle fonde le concept qui va permettre le pilotage du développement du texte ;
- elle introduit une dynamique par une fonction d'amorçages et d'ajustements récurrents qui permettent au texte d'évoluer par la logique même des contingences qu'il prescrit.

La perception de cette indétermination concepts/données⁷ est fondamentale, elle instaure « le roman comme une cosmologie (...) la vérité est (que) les personnages sont contraints d'agir selon les lois du monde où ils vivent et que le narrateur est prisonnier de ses prémisses »⁸.

Ainsi, les élèves n'ont pas déterminé dans la synopsis qui sont les vrais coupables, de même qu'ils seront constamment amenés à remanier en amont le récit pour induire un univers où l'histoire est possible. On pourrait opposer une pondération quant à la perception par des élèves faibles d'une telle approche. Toutefois, la théorisation n'est après tout qu'un a priori ; l'élève n'est pas là dans une reconstruction à partir d'un savoir pré-requis, il est dans une phase d'élaboration dynamique où la compétence se construit à partir du réel et non de sa représentation.

Dès la genèse du roman, ils ont conscience qu'ils ne connaissent ni le mobile, ni les coupables. Au cours du développement, ils ont exprimé tant le besoin structurel que jubilatoire de créer une fausse piste, ce qui les a amenés à interpoler des effets de réel pour l'établir et des indices permettant de jouer avec le lecteur, et au lecteur de jouer.

Cela précisé, comment le texte s'énonce-t-il dans sa matérialité ?

6. Se reporter Annexe 1.

7. Ces notions de traitement par données/concepts (top down/bottom up) s'inscrivent dans une modélisation cognitiviste des opérations mentales engagées par la compréhension de texte. Pour plus de précision, cf. Denauw « Le questionnement comme aide à la compréhension de texte » in *Recherches* n° 19.

8. U. Eco (1985) *Apostille au Nom de la Rose*, p. 27-35, le Livre de Poche.

PROTOCOLE D'ÉCRITURE

- (i) Discussion avec les élèves sur la progression de l'intrigue à partir de deux variables et d'une proposition :

- ce que l'on sait déjà du texte, *ie* le factuel qui en fonde la virtualité et auquel on ne peut se soustraire sauf à instaurer un autre monde mobile.
- comment progresse l'intrigue à la confluence de la réalité que nous instaurons et de celle qui s'impose ;
- proposition d'une situation définie par son état initial et son état final.

Ex. : M

- A Deux des héros doivent s'apercevoir qu'il existe un
 C mystère entourant le singe sur lequel se porte l'atten-
 R tion (il y a eu substitution).
 O

Pour faire avancer l'histoire, il faut introduire le mystère :

- M * Où, comment et pourquoi vont-ils se réunir ?
 I * Comment faire agir les héros pour aboutir à la
 C conclusion recherchée ?
 R * Quelle(s) preuve(s) apporter pour la rendre
 O crédible ?

- (ii) Temps individualisé d'écriture à partir de la macro-proposition avancée et des micro-propositions induites, énoncées ou non lors de la discussion. Cette situation d'écriture facilite l'accouchement de l'écrit tant on sait que l'on ne produit jamais *ex nihilo*.

L'élève « sait » ce qu'il a à écrire tout en ne sachant pas ce qu'il va écrire ; il dispose dès lors d'un espace circonscrit dont les limites mêmes vont ouvrir un espace de création.

- (iii) Mise en commun par la lecture des textes produits. L'oralité minore les approximations de la maîtrise du code – cas d'une écriture semi-phonétique ou ellipse de certaines syllabes – et restitue plus sûrement la valeur⁹ de l'écrit.

- (iv) Elaboration collective du texte.

Aucune solution n'a vraiment été adoptée ; certains développements ont néanmoins reçu une adhésion ou un rejet plus ou moins spontanés.

A cet instant, le rôle de l'animateur (écrivain ou enseignant) est prépondérant car il va permettre l'accouchement du texte. Il note au tableau certains mots qu'il retient car nodaux au regard des solutions qui émergent. Lors des échanges

9. Cf. *supra* la notion de valeur d'une production littéraire.

LE JEU DU ROMAN

La situation initiale s'énonce ainsi : un groupe d'élèves faibles lecteurs travaille depuis plus de trois mois à la lecture in extenso d'un roman policier¹.

Peu à peu, grâce au travail d'accompagnement dans le traitement du texte mis en oeuvre par la lecture, se met en évidence une machinerie dont l'agencement est interne à la narration.

En témoigne la construction de l'incipit.

La scène inaugurale du roman installe le personnage principal face à un écran de télévision où il assiste en direct à la découverte d'un cadavre sur une scène de théâtre, lors de la levée de rideau.

Dans ce même espace, deux informations nous sont données :

- l'enquêteur est un collectionneur d'affiches ;
- il avait branché son magnétoscope afin de conserver trace de la pièce.

Dans un premier temps, les élèves ne vont accorder aucune attention à ces détails. Dans un second temps, à travers les exercices mis en place, ils vont découvrir que ces indices sont déterminants dans la résolution de noeuds menant au dévoilement final :

- l'enregistrement va permettre d'innocenter un suspect en le faisant apparaître au rang des spectateurs au moment du crime ;
- l'affiche va permettre de démasquer le coupable en dévoilant la stratégie employée pour l'homicide.

Dans un troisième temps, le groupe va comprendre que le dispositif s'est construit inversement de l'ordre dans lequel il se donne à voir :

- pour innocenter tel suspect, il est nécessaire d'apporter un élément le disculpant ; l'enregistrement vidéo est une des solutions possibles ;
- l'affiche va produire un effet de réel² en légitimant le modus operandi du crime : la victime a été retrouvée poignardée dans le dos mais personne n'a entrevu

1. Il s'agit d'un travail en projet long où l'élève est accompagné dans la construction du sens à travers des stratégies qui s'originent dans une approche cognitive de la compréhension. Ces démarches d'étayage feront l'objet d'une communication lors du prochain numéro de la revue.

2. L'effet de réel a pour fonction de dissimuler le travail de production du texte en inscrivant les occurrences logiques ou psychologiques dans un continuum. En ce sens, il participe à une naturalisation de la production textuelle de la même manière qu'en peinture l'hyper-réalisme tend à faire photographie. L'image se donne alors comme première, masquant le travail du peintre, tandis que le cubisme à l'inverse l'affiche.

En aidant l'élève à mettre les mains dans le cambouis du texte, on peut espérer qu'il en dégage une représentation qui ait une valeur prédictive en situation de lecture. Ce qui propose un pari plus vaste qui suppose qu'en construisant le récit, l'élève se construit les procédures du traitement de texte. Ce qui revient à dire qu'il effectue un transfert, ce qui n'est rien moins que sûr tant son acquisition n'est précédée d'aucun monitoire. Il suppose un glissement de la prise de conscience d'un processus à la prise de conscience que l'on a pris conscience du processus¹⁰. Il s'agit néanmoins d'une élaboration dont l'aperception est redoutable et pour laquelle aucune praxis ne constitue une réponse définitive. Ce passage au niveau méta, essentiel en ce qu'il enclenche un processus d'intériorisation, s'appréhende plus en terme d'émergence qu'en objet d'enseignement, ce qui le fait apparaître pour le moins contingent et labile, mais non pour autant aléatoire.

MISE EN PROJET

Une autre proposition peut être avancée : la mise en projet favorise la construction de la finalisation des apprentissages, tout particulièrement pour ceux qui s'adapte mal à leur approche scolaire. En sollicitant les compétences à acquérir non comme une fin en soi, mais comme moyens participant à un tout, on installe, outre des effets de cohérence, le préalable fondamental de leur légitimation.

Les deux situations suivantes illustrent à dessein le propos.

Tout d'abord, la découverte de ce qu'est une ponctuation, perçue comme opératoire en non plus simplement comme des signes auxquels on a fini par s'habituer : les choix entre point/virgule/point-virgule, la mise entre parenthèses, des redoublements tels !!! – ???, on fait l'objet de discussion.

Ensuite, la construction d'un temps aussi distant de la langue orale que le passé simple. Après la découverte de l'existence de plusieurs temps du passé qui en expriment un point de vue différent, se sont mis en place des constructions par tâtonnement (il parla – il se leva – il parta). L'expérimentation s'est développée par elle-même sans théorisation, sans intervention autre que le réajustement formel (il parta – non, il partit) pour déboucher sur l'établissement progressif d'une catégorisation.

Globalement, ils apprennent le passé simple comme l'enfant apprend à parler, *ie* en parlant. Il reste alors à structurer la taxinomie dégagée en la nommant.

POURQUOI ÉCRIRE UN ROMAN POLICIER ?

Avec pour l'élève la force de l'évidence, le roman policier – et plus généralement tout récit construit sur le principe de l'énigme – impose le travail du texte, dévoile la distance entre le réel et lui. Sans manipulation fondatrice, il n'y a pas de substrat, sans espace entre la question et la réponse, il n'y a pas d'énigme.

10. Ce que Vygotski nomme respectivement par les termes *snanie* et *osoznanie*.

Il amène à écrire en pensant au lecteur et induit la prise en compte d'un point de vue qui implique l'implantation d'indices menant à la résolution mais également le nécessaire travail de différenciation du dévoilement. Cette dimension a été rapidement perçue et s'est traduite par des remarques telles :

« si on le dit maintenant, ils (les lecteurs) vont trouver trop vite » ou encore « il faut les faire languir sinon l'histoire est finie tout de suite ». Il est perceptible pour l'élève que l'on ne peut raconter l'histoire selon l'ordre génétique qui en est constitutif.

L'énonciation des contingences s'inscrit dans une exposition inverse de l'ontogenèse de l'histoire, mouvement qui est constitutif de l'énigme.

Or, cette donnée distingue clairement deux perspectives de travail.

Une situation-problème

L'élaboration consciente d'une situation-problème et des relations but/plan qui en dérivent¹¹. Sur le plan cognitif, il s'agit donc d'installer l'énigme puis d'en mener la résolution en raisonnant à partir des prémices posées par celle-ci. Ce qui n'est ni plus ni moins que le statut élémentaire d'un problème mathématique, où la solution s'élabore à partir de la virtualité de l'énoncé, sur la base des données posées comme vraies.

Ce truisme n'est qu'apparent tant il est des élèves pour lesquels on n'envisage pas forcément quelles sont leurs propres représentations de ces situations.

Tel élève qui, dans un problème mettant en jeu trois véhicules, devait sur la base d'un raisonnement logique, restituer leur couleur respective et classer leur vitesse, a immédiatement apporté une solution en affirmant que face à une Ford et une Austin, la Ferrari est la plus rapide, quant à la couleur, elle était rouge puisque toutes les Ferrari sont rouges.

Tel autre refusa avec véhémence le problème que je lui soumettais parce qu'il savait bien – lui – qu'il était impossible de trouver à Auchan – lieu où j'avais situé l'action – les marchandises qu'il était censé y acheter dans le cadre de l'énoncé du problème.

De même, lorsqu'il avait fallu attribuer un fils au directeur du zoo, un élève protesta énergiquement en opposant preuve à l'appui – l'interview du « vrai » directeur – que celui-ci n'avait pas d'enfant ! Cette manipulation entraîna une discussion animée au sein du groupe, conflit où chacun (re)construisit à son niveau la dichotomie texte/réel.

11. Le texte peut être envisagé comme une résolution de problème dont les événements sont reliés par une chaîne causale finalisée. Une action est alors définie comme un moyen de réduire l'écart entre un état à un moment (m) et un but à atteindre. Le récit est dans ce cas une succession de changement d'état entre une situation initiale et un but visé, une chaîne causale en étant un parcours privilégié.

Une instance dilatoire

La mise en oeuvre d'une « dynamique statique (dont) le problème est de maintenir l'énigme dans le vide initial de sa réponse »¹² ; en conséquence, l'installation d'un leurre narratif dont il importe qu'il ne dévoile pas trop vite la solution tout en laissant des indices permettant au lecteur d'avancer. D'où la mobilisation de dispositifs herméneutiques visant à retarder/cacher/faire croire à/la preuve d'innocence/culpabilité des personnages, instances dilatoires dont l'objet est « d'arrêter l'énigme, de la maintenir en état d'ouverture »¹³. Cette compétence métacognitive a été rapidement intégrée par les élèves, tant elle transparait en situation d'encodage ; les assertions suivantes ont été facilement énoncées :

« on ne peut pas donner le nom du coupable tout de suite ; il faut faire durer sinon le livre aurait cinq pages ; il faut mettre des indices sinon ils (les lecteurs) ne vont jamais trouver ; il faut créer une fausse piste sinon ils vont trouver tout de suite, etc... De nouveau est proposé un transfert de compétences, de l'encodage (texte) vers le décodage (lecture).

DES BÉQUILLES COGNITIVES

Le choix d'un roman policier peut toutefois paraître ambitieux dans le cadre qui est le nôtre puisqu'il s'agit d'un récit exigeant qui impose une planification stricte et une cohérence forte. Il ne peut y avoir ni trou dans le récit (indice manquant, mobile faible, incohérence temporelle, aporie structurelle...) ni dérivation gratuite pour clore le texte.

Bref, il s'agit d'une structure prégnante et indexée à une norme, dont on pourrait penser *a priori* qu'elle inhibe le travail d'écriture.

Paradoxalement, ce sont ces exigences qui se révèlent être facilitatrices ; plusieurs facteurs pouvant être avancés :

- une téléologie interne qui induit sa propre dynamique ;
- l'intégration des occurrences dans une concaténation orientée et finalisée ;
- l'affichage par le texte de son propre projet de lecture, ce qui rend opératoire une finalisation qui se conçoit dès lors comme prospective.

La perception et l'activation des interactions but/cause/effet sont des béquilles cognitives chez des lecteurs précaires pour lesquels le texte est plus vécu comme un conglomerat d'événements successifs qu'en terme de cohérence causale. En les plaçant en situation d'instigateurs, on leur permet de faire apparaître en positif ce qui n'apparaît qu'en négatif lors du travail de lecture.

12. R. Barthes, *S/Z*, p. 81, Seuil, 1970.

13. *ib.* p. 82.

Il faut également souligner que l'existence d'un schéma fort canalise les dérives toujours sous-jacentes, les élèves ayant tendance à fonctionner par contamination : associations conjoncturelles d'idées qui se répondent les unes les autres, inférences en spirale...

De manière tout aussi opératoire, il permet de donner une prise sur un objet souvent fuyant, l'évaluation de l'écrit littéraire, en lui fournissant un cadre de validation fondé sur des critères non directement subjectifs. L'écrit ainsi peut être appréhendé en terme de puissance, selon son adéquation, son insertion dans l'organisation factuelle, son efficience à organiser le récit ou au contraire à le différer¹⁴.

Ce qui pourtant n'évacue en rien la structure de surface – le travail de mise en forme – mais fournit une ossature à partir de laquelle il est possible d'intervenir en mettant en regard toutes les échappées de sens que génère le texte avec ce qui voulait être signifié explicitement par le scripteur ; interaction dynamique qui amène l'élève à remanier son écrit en ayant en tête l'idée de ce qu'il veut tendre à produire chez le lecteur.

Dès lors, le travail de correction au sens propre est envisageable non seulement pour l'enseignant mais il est communicable à l'élève dans la mesure où il peut construire les critères qui ont suscité l'évaluation de l'enseignant.

PARABOLE (2)

Qu'est-il advenu de l'anamorphose annoncée *in limine* ? Permettez-moi à mon tour d'avancer... une parabole !

En 1533, le peintre allemand, Holbein le Jeune réalise un tableau représentant Jean de Dinteville et Georges de Selve, tous deux ambassadeurs français à la cour d'Angleterre. Au centre du tableau s'étale une étrange anamorphose qui finit par captiver le regard. Il s'agit en fait d'un crâne qui ne peut être perçu comme tel que si le spectateur s'allonge sur le sol ; autrement dit, la mort ne peut être perçue que si l'on mime la mort. La représentation déformée ne peut prendre sens que sous un angle déterminé, sinon elle reste cette tache qui envahit l'espace spéculaire de la toile.

Un simple problème de géométrie : on ne perçoit vraiment que si on accepte le point de vue de ce qui est à percevoir. Sinon, il reste cette tache qui rappelle que cancer et cancre ont une étymologie commune.

14. Est-ce vrai de tout roman ? Probablement, sauf qu'il est moins aisé de légitimer une intervention face à un texte offrant les dérives d'un pathos, leur plausibilité ou leur prolifération étant moins réfutables, d'autant que la finalisation en est souvent rétrospective.

BIBLIOGRAPHIE DE G. HUBERT-RICHOU

- *Le chapeau melon aux mille reflets*, Arc-en-poche, Nathan, 1980.
- *Le champignon géant*, J'aime lire, Bayard, 1981.
- *Le prix d'un coup de tête*, Castor-poche, Flammarion, 1987.
- *Virage en ligne droite*, Castor-poche, Flammarion, 1988.
- *Son premier souffle*, Castor-poche, Flammarion, 1989.
- *Walkman*, Zanzibar, Milan, 1990.
- *L'audace de Nicolas*, Histoires vraies, Ed. Ouvrières, 1990.
- *L'épreuve des trois causses*, Zanzibar, Milan, 1991.
- *Papa se marie, maman aussi ?*, Rouge et Or, 1991.
- *Une plume pour petit indien*, J'aime lire, Bayard, 1992.
- *La pièce montée*, Histoires vraies, Ed. Ouvrières, 1992.
- *L'affaire de Jérôme* (Prix Saint-Exupéry, 1993), Histoire d'Histoire, Hatier, 1992.
- *C.E.S. Ouvre-toi !*, Les uns les autres, Syros, 1992.
- *Petits contes comme autrefois... ou presque*, Zanzibar, Milan, 1993.
- *Au siège de la Rochelle*, Livres de poche, Hachette, 1995.
- *Accident mortel*, Souris noire, Syros, 1995.
- *Le damier multicolore*, Poésies bilingues, Ed. et Culture Europ, 1995.

ANNEXE 1

1. Une classe visite le zoo – le fils du directeur appartient à la classe.
2. La classe veut faire un exposé sur les animaux.
3. Durant la visite, on prend des photos.
4. Le fils du directeur remarque sur les photos un détail troublant.
5. Le soir, il vérifie ce mystérieux détail qui le perturbe.
6. Il communique ses soupçons à ses copains.
7. Ils retournent visiter le zoo pour vérifier si les autres animaux « sont les bons ».
8. Quelques animaux présentent un comportement inhabituel.
9. La bande de copains organise une surveillance.
10. Seul le fils du directeur peut comprendre l'attitude anormale du gardien.
11. Le gardien est soupçonné.
12. On va surveiller le zoo la nuit.
13. L'un assiste à un échange d'animaux.
14. Les héros envisagent ce qu'ils peuvent faire.
15. On découvre, lors d'une filature, un laboratoire secret.
16. Concertation de la bande.
17. Le 18 !!! Les pompiers surviennent sur les lieux.
18. Qui sont les vrais coupables ?
19. Quels sont leurs mobiles ?
20. Comment les prendre sur le fait ?