

## APPRENDRE PAR L'ÉCRITURE

Marie-Michèle CAUTERMAN,  
Collège de Marquette

*L'homme qui le premier considéra les oscillations d'une lampe au bout d'un fil en trouvant extrêmement curieux, et non pas normal, que cette lampe oscillât, et qu'elle oscillât de telle manière et pas autrement, cet homme-là fit un grand pas sur le chemin de la compréhension du phénomène et donc de sa maîtrise.*

*Bertolt Brecht, L'Achat du cuivre.*

Mettre à distance, amener à considérer comme curieux ce qui semblait aller de soi, pour que de l'étonnement naisse la connaissance, telle peut être, à notre sens, l'un des rôles de l'écriture dans la classe.

Ecrire n'est jamais simplement coucher sur le papier ce qu'on avait en tête, ce qu'on savait déjà. C'est toujours produire des idées nouvelles, apprendre, mettre à jour des choses qu'on ne savait pas avant de les avoir écrites, dont on n'était pas complètement conscient, soit parce qu'elles étaient implicites, soit parce que l'activité d'écriture entraîne des mises en relation, des restructurations de connaissances. J'apprends en écrivant pour *Recherches*, même si mon article n'est que le compte rendu d'une séquence de cours ; il en est de même pour le professeur-stagiaire qui rédige son mémoire professionnel. Ecrire oblige à s'interroger ; lorsqu'on écrit, plus rien ne semble aller de soi.

A côté des situations d'écriture où les élèves écrivent pour être évalués (dans toutes les disciplines), à côté des situations d'apprentissage de l'écriture de textes narratifs, argumentatifs, de commentaires, de dissertations, etc. qui sont des objectifs majeurs du cours de français, il me paraît souhaitable, possible, de mettre en place d'autres situations, un peu décalées de celles-là, différentes, dont le but ne serait pas

de faire produire des textes clos, cohérents, conformes à des normes, mais des écrits fragmentaires, qui s'apparentent plus à des annotations, notes de travail destinées à « poser » un moment la pensée pour pouvoir mieux la faire rebondir ensuite.

Ces bouts de texte pour penser, ce sont d'abord toutes les traces écrites des démarches métacognitives, lorsque par exemple on demande aux élèves comment ils ont procédé lors de telle ou telle tâche (*Comment t'y es-tu pris pour... ?*) ou lorsqu'on marque une pause dans un cours pour que les élèves notent ce qu'ils ont appris, compris pendant la demi-heure qui précède. Cela donne des énoncés inachevés, partiels, raturés, au grand dam des élèves qui n'aiment pas que « ça fasse sale » (comme si le propre était pour eux la garantie d'un vrai travail). Ces moments de retour sur les procédures et sur les savoirs sont des temps forts de l'apprentissage, et ils sont à multiplier, faute de quoi il ne peut y avoir réellement appropriation par les élèves des connaissances.

Mais peut-être existe-t-il une autre voie à explorer. Elle consisterait à créer la distance non par le biais d'un retour sur une activité antérieure, mais par l'introduction, au cours même d'une activité, d'une étape intermédiaire, sous forme d'une consigne d'écriture destinée à ralentir l'effectuation de la tâche principale, de sorte que les élèves soient amenés à poser les implicites, les évidences non interrogées qui guident leur travail, et à s'en étonner.

L'activité présentée ici ne vaut que comme illustration de ce type de démarche. Le support est l'une des *Histoires Pressées* de Bernard Friot (Milan Zanzibar 1988)<sup>1</sup>, *Soupçon*, que j'ai présentée à mes élèves de 4<sup>e</sup> sous forme lacunaire<sup>2</sup>.

### Soupçon

J'ai tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès que je l'ai vu.

Je ne saurais expliquer pourquoi, mais ça me semblait bizarre.

Bêtement, j'ai demandé :

1. une mine d'idées d'exercices, que *Recherches* a déjà plus d'une fois citée !

2. sur une idée de Séverine Suffys.

Mais lui,

Inquiet, je me suis levé et je suis allé voir

Cela ne m'a pas rassuré, bien au contraire. J'ai pensé à

J'ai essayé de ne pas m'affoler, de ne pas courir jusqu'au cagibi où je l'ai installée.

Pour des raisons de droits, nous ne publions pas, dans cette version numérique, la totalité du texte lacunaire, ni, bien sûr, la nouvelle entière. La note 3 résume la nouvelle de B. Friot, que l'on retrouvera dans les rééditions des *Histoires pressées*. Voir le site de l'auteur : <http://www.bernardfriot-fabriqueahistoires.com/ouvrages/histoires-pressees/>  
Voici la fin.

Alors, j'ai eu un doute. Un doute horrible. Je me suis précipité dans la cuisine et j'ai hurlé quand j'ai vu...

Le monstre, il a osé !



D'après Bernard FRIOT, *Histoires Pressées*, Milan Zanzibar

Compléter les blancs de manière à produire un texte cohérent est ici une tâche extrêmement complexe. Il faut répondre à une série d'énigmes posées par le texte ainsi tronqué, en tenant compte d'une multiplicité d'informations de niveaux différents. Par exemple :

- *Dès que je l'ai vu* : qui est *je* ? Adulte ? Enfant ? Garçon ? Fille ? Que désigne *l'* ? Un objet ? Un personnage ? Féminin ? Masculin ? (l'accord du participe passé n'étant pas un indice très frappant pour nos élèves...). Faut-il mettre en relation *l'* et *lui* que l'on trouve un peu plus loin ?
- *dans le cagibi où je l'ai installée* : que désigne *l'* ?
- Que craint le personnage-narrateur ? Qui soupçonne-t-il et de quoi ? Quel fait peut à la fois expliquer ses soupçons et l'absence d'anomalie flagrante dans son environnement ? etc.

Ce qui complique la tâche des élèves, c'est qu'ils ne sont en majorité pas en mesure de faire l'hypothèse que ce texte joue un faux drame, parodie un récit de suspense, dramatise sur un mode humoristique un événement banal<sup>3</sup>. C'est précisément pour les amener à le découvrir qu'il est intéressant de les laisser imaginer, dans un premier temps, toutes sortes d'événements plus horribles les uns que les autres. C'est en quelque sorte les laisser se fourvoyer sur les fausses pistes que propose un texte, non pour les piéger, mais pour montrer ensuite comment, par quels procédés ce texte peut jouer avec (se jouer de) son lecteur, pour démonter le texte, le mettre à distance. Bien des activités d'écriture à partir de textes lacunaires peuvent servir de tels objectifs : l'écriture est alors au service de la lecture.

Voilà donc tracé le cadre de l'exercice. Pour les élèves, le produit final attendu est un texte complété cohérent. Pour moi, le texte final importe peu, ce qui compte, c'est la manière dont les élèves vont pouvoir problématiser la tâche, autrement dit repérer les difficultés à résoudre, les questions auxquelles il faudra répondre pour l'effectuer. Je tiens à ce qu'ils ne fonce pas tête baissée dans l'écriture (ou plutôt dans le « remplissage »), sachant que très souvent dans ce type d'exercice les élèves les plus en difficulté ont tendance à combler un blanc en veillant uniquement à l'enchaînement à ce qui précède immédiatement, parfois à ce qui suit, et rarement à la cohérence de l'ensemble, ce qui nous fait passer complètement à côté de l'objectif visé.

3. Il s'agit en effet du vol par le chat d'un gâteau au chocolat ; avant de découvrir le crime le narrateur, alerté par l'attitude « bizarre » de l'animal, s'est successivement préoccupé de son poisson rouge, de sa souris blanche et de son canari... cf. le texte complet en annexe.

Pour obliger les élèves à prendre en compte l'ensemble du texte, je retarde donc l'effectuation de la tâche proprement dite en les invitant à « résumer en deux ou trois lignes ce qu'ils ont compris de l'histoire » telle qu'ils l'ont sous les yeux. Cette consigne ne provoque pas de panique, seulement quelque inquiétude chez certains élèves, précisément ceux qui ont bien perçu qu'on sait peu de choses.

*C'est une personne qui s'inquiète, qui se demande, qui cherche, pourquoi ? Qui ?  
Ce qu'il veut ? Elle court dans tous les coins de la maison. Elle parle d'un monstre,  
un automate, qu'est-ce qu'il fait ici.*

Mélanie

Mélanie perçoit bien le texte lacunaire comme une série d'énigmes, son texte est moins un résumé de ce que l'on peut comprendre que la formulation des questions à résoudre pour pouvoir compléter le texte.

*Une personne pense qu'il s'est passé quelque chose de grave. Il est très inquiet.  
Cette personne vérifie toute la maison jusqu'au moment où elle découvre le drame  
qui a eu lieu dans la cuisine.*

Nathalie

Rien à redire à ce résumé, sinon que Nathalie montre qu'elle ne sait pas si le narrateur est un personnage masculin et féminin ; il est manifeste cependant qu'elle s'est posé la question. D'autres élèves n'ont aucun doute :

*Une fille a des doutes sur ce qu'elle a vu. Elle a vu quelque chose de bizarre dans  
sa chambre. Affolée elle court dans la cuisine et s'assied et pense.*

Sébastien

*C'est une fille qui rentre chez elle. Tout à coup elle s'aperçoit que quelqu'un est  
passé chez elle. Elle va tout de suite voir dans sa chambre pour voir si quelqu'un  
est passé dans sa chambre. Elle remarque que sa chambre est en désordre. Tout  
angoissée elle va voir à son balcon et elle voit un monstre derrière le rideau. Choquée  
elle reste figée et s'assoit sur un tabouret qui est tout près d'elle et elle ne bouge  
plus et le monstre s'en va par son balcon.*

Julien

*C'est une dame qui est toute seule chez elle et qui entend du bruit dans la cuisine.  
Elle ouvre la porte et qu'est-ce qu'elle voit ? Un monstre.*

Nicolas D.

Le résumé de Julien et celui de Nicolas nous apprennent que la valeur métaphorique de l'exclamation *Le monstre !* n'est pas perçue (de même que n'est pas toujours comprise la comparaison à *la façon d'un automate*, cf. plus haut le texte de Mélanie). De nombreux élèves fondent toute leur interprétation sur ce contresens :

*Ça parle d'un monstre. Le garçon était seul dans sa chambre et il a eu des doutes  
de monstre. Il ne s'affole pas, il essaie de rester calme. Il y a un monstre dans sa  
chambre ou son balcon alors il est mort de trouille.*

Fabrice

*Il parle d'un monstre. Il le poursuit dans toute sa maison, dans le cagibi, partout, mais il était en haut. Il le poursuit tout le temps.*

Olivier

*C'est l'histoire d'un jeune garçon. Dès qu'il rentre chez lui, il voit le monstre. Comme il a une hantise des monstres, il court dans la cuisine, mais rien ne se passe.*

Stéphanie

*C'est l'histoire d'un enfant et d'un monstre. L'enfant rentre et voit une porte ouverte. Il a peur des monstres et il tremble. Donc il va dans la cuisine, il crie mais rien ne se passe.*

Vanessa

*C'est l'histoire d'un enfant qui est tout seul chez lui, il entend des bruits bizarres et croit qu'il y a quelqu'un chez lui. A ce moment-là il n'aperçoit plus son chien et croit que c'est le monstre qui l'a tué.*

Florent

Wilfried et Geoffrey ne sont pas aveuglés par le monstre. Ils ne s'en tiennent cependant pas à ce que dit le texte et avancent eux aussi leurs hypothèses, mais ils indiquent par l'emploi des modes verbaux pour l'un, du verbe « devoir » pour l'autre, qu'ils sont conscients du caractère spéculatif de leurs propositions.

*C'est l'histoire d'une personne qui a un soupçon de quelque chose et qui a raison, car son soupçon était exact. Il semblerait que ce soit quelqu'un qui soit rentré chez lui par effraction.*

Wilfried

*Cela doit parler d'un meurtrier enfermé dans un cagibi qui se dit innocent, et il se passe des choses malsaines, mais il y a une personne qui fouille la maison pour découvrir ces choses malsaines.*

Geoffrey

Citons encore Nicolas V., dont l'interprétation continue de me laisser perplexe :

*C'est un homme qui voit un copain qui ne doit pas aller très bien, et lui demande si ça va, il a des soupçons ; et quand il va chez son copain, il s'est suicidé.*

Nicolas V.

... et Virginie, qui lit le texte comme une succession d'épisodes sans lien entre eux :

*Une personne qui rentre chez elle et qui découvre une personne blessée se rassure mais arrivée dans sa chambre elle a une autre peur, regarde le ciel et redescend dans la cuisine, et là, il y a une personne sans doute affreuse, qui lui fait peur.*

Virginie

Au passage, notons que toutes ces informations sont précieuses pour l'enseignant. Qu'aurais-je pu comprendre des productions des élèves si je leur avais demandé de remplir les blancs sans cette consigne préalable ? Cette étape intermédiaire m'aide à mettre le doigt sur certains problèmes de lecture, la compréhension des comparaisons

entre autres ; je sais désormais que c'est une question à retravailler. On a décidé beaucoup à gagner à observer de très près les élèves au travail.

Mais, pour en revenir à notre propos initial, la démarche est en elle-même directement utile aux élèves, pour deux raisons.

La première, c'est qu'elle les oblige à mettre noir sur blanc ce qu'ils pensent, ce qu'ils comprennent, avant d'entamer la tâche proprement dite. Ce faisant, ils posent sur le papier leurs certitudes et leurs interrogations. Et non seulement ils en font état, mais le fait d'avoir à écrire les amène à se poser d'autres questions, cela est manifeste dans plusieurs des énoncés cités ci-dessus. Je fais le pari que, sans cette étape, bien des interprétations auraient fonctionné à l'implicite, sans qu'il soit possible de faire par la suite retour sur les erreurs et sur leurs sources.

La seconde, c'est que ces productions fournissent un matériau idéal pour instaurer un conflit socio-cognitif. Il suffit de reproduire tous ces résumés (en corrigeant l'orthographe et la ponctuation), de les soumettre à la classe, de faire travailler les élèves en petits groupes à partir de la consigne :

*Classez ces résumés en deux catégories :*

- 1) *ceux qui sont fidèles au texte que vous avez eu,*
- 2) *ceux qui disent des choses qui ne sont pas dans ce texte. Dans ce cas, surlignez (fluo) les informations supplémentaires.*

Et là, il n'y a plus à parier, on ne peut que constater que les auteurs prennent conscience de la part d'interprétation de leur résumé, ils la voient (grâce au fluo), se demandent en riant, comme Olivier, « où ils ont bien pu aller chercher ça », s'interrogent sur leurs a priori (« Pour moi ça ne pouvait être qu'une fille », dit Julien). Ce dont les élèves prennent conscience, en fin de compte, c'est de la manière dont ils lisent un texte, et de la validité de certaines de leurs stratégies.

On voit bien que ces petits textes n'ont pas vocation à être améliorés, figiolés. Ils ne sont pas évaluables. Dans leur maladresse et leur inachèvement, ils sont riches de quantité d'informations pour l'enseignant et pour l'élève lui-même, et peuvent devenir un vecteur d'apprentissage. Ils sont à prendre comme les traces d'un travail, d'un processus, instruments d'élaboration de la pensée. Il me semble que l'apprentissage de l'écriture, et de manière générale l'approfondissement des démarches de réflexion passent par la multiplication d'incitations à la production de tels écrits.