

## ÉCRITURE DE NOUVELLES ET REPRÉSENTATIONS DU « BON TEXTE » CHEZ LES ÉLÈVES ET CHEZ LES ENSEIGNANTS

Christiane CADET,  
IUFM Villeneuve d'Ascq  
Ghislaine LUCCINI-MONTIEL,  
L.P. Henri Senez, Hénin-Beaumont

*Quels récits écrivent des élèves de seconde BEP<sup>1</sup> quand ils savent que leurs textes seront lus et sélectionnés par des lecteurs de leur âge ?*

*En matière de lecture et d'écriture, quels sont les convergences, les divergences, les écarts les plus significatifs ?*

*Un bon texte pour l'enseignant est-il aussi un bon texte pour l'élève ?*

Notre travail s'inscrit dans un projet plus général :

- Prise en compte chez les élèves des représentations de la lecture et de l'écriture.
- Diversification des stratégies d'écriture narrative<sup>2</sup>.

Nous avons été soutenus dans notre investigation par l'IUFM qui nous a permis en particulier de récompenser<sup>3</sup>, dans chaque classe, les textes primés par les élèves et les textes primés par les enseignants. Nous avons dû en effet instaurer dans chaque établissement concerné<sup>4</sup> deux prix pour un même concours. Cette prise en compte

1. Orientés en enseignement professionnel à la sortie de la classe de troisième.
2. Cf. *Recherches* n° 19, 1993 « Problèmes de compréhension autour d'une activité de lecture-écriture », C. Cadet, G. Luccini-Montiel.
3. Achat de livres distribués aux élèves.
4. LP Servet, Lille (Marie Tancrez), LP Baggio, Lille (Thérèse Delbauffe), LP Henri Senez, Hénin-Beaumont (Ghislaine Luccini), LP Villeneuve d'Ascq (Francine Dumont), IUFM Villeneuve d'Ascq (Christiane Cadet : animatrice du projet).

positive de l'écart séparant les attentes et les choix nous est apparue nécessaire à mesure que se déroulait l'expérience.

L'évoquer c'est déjà formuler un élément de réponse : rien de plus ambiguë que cette expression, couramment employée dans les classes : ceci est ou n'est pas un « bon texte ». Expression banale certes, mais dont les présupposés sont très éloignés selon que c'est l'élève ou l'enseignant qui la prononce. C'est le malentendu de la communication pédagogique que nous avons tenté d'interroger et de prendre en compte.

## UNE ÉVALUATION EN DEUX ÉTAPES

### Première étape : Propositions de lecture et enregistrement des réactions

Un certain nombre de récits sont proposés aux élèves. Il s'agit de nouvelles qui nous paraissent accessibles et dont les conditions de production et le degré de légitimation sont différents : certaines émanent d'écrivains connus, d'autres ont été écrites par des étudiants engagés dans une UV de licence<sup>5</sup> ou sont produites en cours d'ateliers d'écriture mis en place par les municipalités<sup>6</sup>, d'autres encore ont été produites par des élèves de l'établissement qui appartenaient à la même section de BEP l'année précédente. Nous avons choisi une présentation homogène (les textes sont dactylographiés) et effacé toute marque d'identification de l'auteur et du procès de production.

Nous disons simplement aux élèves qu'il s'agit pour nous de textes intéressants pour des raisons diverses non explicitées dans l'immédiat et nous leur demandons de les lire, de les hiérarchiser selon leurs goûts et de remplir une fiche d'appréciation. A travers nos propositions de lecture, nous avons cherché à garantir une diversité des genres et des thèmes (science-fiction, policier, fiction sentimentale, récits humoristiques, témoignages et récits de vie). Nous avons réuni des récits évoquant le même thème mais présentant des caractéristiques d'écriture différentes. Pour les récits d'élèves, nous avons délibérément fait figurer dans le corpus des textes qui avaient été primés par les élèves de l'année précédente mais qui ne correspondaient pas nécessairement à nos choix d'enseignantes.

Nous voulions questionner les points suivants :

- L'écrit socialement légitimé (le texte littéraire consacré) est-il reconnu par l'élève lecteur ?
- Le thème du texte est-il un critère déterminant de choix ?
- La reconnaissance des lois qui régissent un genre (code du récit fantastique ou policier, conventions auxquelles obéissent les « histoires vraies ») constitue-t-elle un prérequis nécessaire ?

5. Techniques d'expression, Sciences de l'Education, Lille 3.

6. *Incartades*, revue éditée par la municipalité de Nanterre.

L'expérience a été menée dans quatre établissements différents (LP de Villeneuve d'Ascq, LP Michel Servet, Lille, LP Henri Senez, Hénin Beaumont, LP du Lycée Baggio, Lille). Les élèves concernés appartiennent à des sections de BEP productique matériaux souples, hôtellerie, comptabilité et bureautique, vente et action marchande et à une première bac pro<sup>7</sup>. Malgré la diversité des publics et des niveaux (la sélection est plus forte à l'entrée en hôtellerie qu'en productique des matériaux souples, certains publics sont masculins, féminins ou mixtes) nous pouvons observer certaines constantes.

**Premiers constats : majoritairement, la préférence est accordée à des récits linéaires, orientés vers des effets dramatiques ou pathétiques et qui apparaissent comme des témoignages.**

C'est le même texte qui suscite l'intérêt général en BEP productique et matériaux souples (BEP MS, alias industrie de l'habillement, section féminine) et en BEP de l'hôtellerie (section à dominante masculine).

Il s'agit d'une nouvelle écrite par une adulte qui n'est pas une professionnelle de l'écriture. Le récit est assez long (une dizaine de pages). Il est intitulé *Ça n'arrive pas qu'aux autres* et subdivisé en deux parties égales, « le bonheur », « le malheur ». Voici quelques exemples des réactions transmises sur fiches en BEP MS.

« Tout le monde devrait s'intéresser à cette histoire, et c'est une histoire vraie » (Marylène).

« La nouvelle n° 9 m'a beaucoup plu parce qu'au début la famille vivait une vie heureuse, puis tout bascule » [...] « On se dit que le Sida ne peut pas nous atteindre mais cette histoire nous montre que personne n'est à l'abri de ce fléau. Les lectures que je préfère sont des récits vécus qui se passent de nos jours, à notre époque et qui nous concernent ». (Latifa).

Une seule élève emploie un conditionnel hypothétique (« C'est une histoire qui pourrait être vraie »). L'expression « tous les jeunes devraient la lire » revient six fois. Virginie qui a mis sur un pied d'égalité ce texte, *L'enfant* de Maupassant et *L'amour muet* (récit d'élève) écrit : « Ces histoires m'ont touchée. Je me dis qu'un jour, cela pourra m'arriver, surtout l'histoire du Sida ».

Les réactions des élèves de l'hôtellerie vont dans le même sens : implication, transformation du regard sur une maladie mal connue et qui fait peur, impression de justesse du ton, émotion. De façon curieuse, chez les filles, le titre de la seconde partie se substitue à celui de la nouvelle qui devient alors *Le bonheur*. On trouve des commentaires tels que « je l'ai trouvée vraiment belle cette histoire » ou encore « l'histoire qui m'a plu est *Le bonheur* car elle commence bien et se termine bien malgré le sida » (Hassania).

Depuis, la personne qui nous a communiqué ce texte en acceptant sa diffusion anonyme nous a demandé d'indiquer en épilogue une date de mort.

7. Par souci d'homogénéité nous n'évoquerons ici que le travail effectué en BEP.

**Si le corpus de textes ne comporte pas de « récit de vie » à forte tonalité dramatique, les choix des élèves sont plus éclatés, plus différenciés.**

Dans les classes de 2<sup>e</sup> BEP vente (2<sup>e</sup> VAM) du Lycée Henri Senez, la procédure est la suivante :

Trente récits différents sont distribués aux élèves en début de séance. Après lecture, chaque élève remplit une fiche sur laquelle il résume rapidement l'histoire et exprime son appréciation. Les récits peuvent être notés (les élèves ne s'en privent pas !) mais la note doit être justifiée... Ensuite, les élèves échangent les textes. Le bouche à oreille (« lis celle-là, elle est super » ou « ça n'est pas intéressant ») contribue à ce que certaines nouvelles aient plus de lecteurs que d'autres. L'évaluation par le nombre de lecteurs est la suivante :

<i>L'amour muet</i> (récit d'élève primé en 1994)	13 lecteurs
<i>Un amour compliqué</i> (id.)	12 lecteurs
<i>Voyage au pays des Rennes</i> (id.)	8 lecteurs
<i>L'enfant</i> (Maupassant)	7 lecteurs
<i>Mort en l'Île</i> (D. Daeninckx)	6 lecteurs
<i>Une enfance</i> (récit d'étudiante)	6 lecteurs
<i>Un match</i> (récit d'élève primé en 1994)	5 lecteurs
<i>La guetteuse</i> (D. Daeninckx)	5 lecteurs
<i>Le passe-muraille</i> (M. Aymé)	5 lecteurs

Les autres récits proposés ont en général 3 lecteurs.

La mise en relation des résumés et des fiches d'appréciation nous conduit aux remarques suivantes :

*Dans une même section des différences de goût séparent lecteurs et lectrices.* Ainsi, *Un amour compliqué*, histoire d'un amour impossible entre un professeur et son élève, résolu par un double suicide, remporte un large succès chez les filles, mais Pascal note « peu intéressant, encore une histoire sentimentale ». Lui, a aimé Daeninckx et « les histoires qui se passent en banlieue ». Ce sont les garçons qui apprécient *Le match* (récit d'élève) avec des justifications du type de celle-ci : « le thème est intéressant, surtout si on aime le football et le racing club de Lens ».

Relativement attendues, ces remarques traduisent l'écart des centres d'intérêt et portent presque toujours sur le thème, très rarement sur l'écriture.

**Les récits qui posent le plus de problème de compréhension sont ceux qui ont une tonalité humoristique et une dimension satirique.**

Ce sont les moins souvent choisis. Mais, *paradoxalement, un récit peut-être apprécié sans être compris. Le lecteur ou la lectrice construit alors une interprétation à partir du référent attendu.* Nous reviendrons en conclusion sur ce constat qu'il nous paraît nécessaire de questionner. Nous voudrions néanmoins présenter dès maintenant un exemple significatif. Dans le corpus proposé, figurait un récit d'étudiante intitulé, *Une enfance*. Il s'agit d'un récit linéaire, renouvelé par le fait que la voix narrative semble d'abord être celle du fœtus et que le ton hésite entre humour et tendresse.

Pour David et Stéphanie, aucun problème : « c'est une enfance, de l'accouchement à sept ans [...]. Tout le monde a vécu ça et pourtant la nouvelle fait sourire ». Mais pour Laurence qui n'a pas été obligée de lire ce récit et qui dit l'avoir apprécié « c'est l'histoire d'un jeune qui ne mange plus mais qui remarquera grâce à une fée et un clown. » Dans le récit envisagé, la recherche du sein, les premiers pas, la différenciation des rôles parentaux sont suggérés par une voix naïve, ignorante du langage adulte, d'où le jeu sur les périphrases, l'implicite, les substituts nominaux comme « la fée » et « le clown » qui suggèrent avec irrévérence et tendresse les images de la mère et du père. Prenant les termes au premier degré, Laurence a transformé ce texte humoristique en ce qu'elle attend d'un « bon » récit : l'histoire édifiante et pathétique d'un infirme qui renaît à la vie.

### **La légitimation littéraire des textes n'est pas perçue ou fonctionne à rebours.**

Les élèves choisissent, sans le savoir mais sans hésiter, les textes écrits par d'autres élèves parce que ces récits évoquent des thèmes qui les intéressent, rappellent des films vus à la télévision, sont courts et linéaires, faciles à suivre et à comprendre. S'ils mettent sur un même plan, *L'enfant* de Maupassant et *Un amour compliqué*, récit d'élève qui paraissait aussi invraisemblable que stéréotypé à notre groupe d'enseignantes, c'est parce que tous deux « produisent une émotion ». Maupassant est noté de 15 à 20 pour *L'enfant* mais de 0 à 5 pour *Ma femme* dont l'enjeu n'est pas compris. D'une manière générale, les textes qui mettent en oeuvre des procédés narratifs quelque peu complexes sont systématiquement écartés.

### **Seconde étape : Le concours de nouvelles instauré en 1995 et le regard des élèves sur les textes produits par la classe.**

Les résultats de ce concours ont permis de confirmer et d'affiner les écarts pressentis. Ils ont conduit à questionner les régimes de lecture chez les différentes catégories de lecteurs. Mais avant d'évoquer les textes produits et leur réception (évaluation des récits par notre petit groupe d'enseignantes, par un groupe nombreux de professeurs stagiaires et par les élèves eux-mêmes) il apparaît nécessaire de préciser les conditions de productions des écrits. Nous aborderons successivement les points suivants :

- Diversification de l'entrée dans l'écriture.
- Stratégie commune et diversification des modalités de fonctionnement selon les choix d'enseignement et les publics concernés.
- Réception des textes chez les différentes catégories de lecteurs.

## **DIVERSIFICATION DES ENTRÉES DANS L'ÉCRITURE**

La participation au projet de classes de même niveau et appartenant à plusieurs établissements nous a permis de mettre en parallèle des « démarrages » différents :

- Activités de lecture et d'écriture initialement centrées sur un genre (le fantastique ou le policier).
- Entrée par la lecture successive de nouvelles appartenant à des genres différents, proposées d'emblée afin d'élargir les références culturelles et de sensibiliser à la diversité des codes et suivies d'activité ponctuelles d'écriture (changement d'énonciation, modification partielle guidée par des consignes, écriture de suites).
- Entrée par une réflexion sur le rapport personnel à l'écrit (meilleur souvenir ou souvenir traumatique d'une activité d'écriture effectuée en classe ou hors de la classe).
- Sollicitation initiale de la dimension affective de l'écrit et de son rapport à l'imaginaire en l'absence de toute proposition particulière de lecture : écrire en classe puis chez soi à partir de musiques proposées ou choisies.

Les deux premières approches évoquées correspondent à des pratiques largement répandues que nous n'évoquerons pas dans les limites de cet article dans la mesure même où elles font l'objet de comptes rendus dans les revues et sont souvent proposées dans les manuels.

C'est à l'émergence initiale des représentations de l'écrit et à la sollicitation par la musique que nous nous attacherons plus particulièrement.

### **Émergence des représentations en amont de l'écriture : entrée par une réflexion sur le rapport personnel à l'écrit**

Cette enquête a été réalisée au LP Henri Senez (BEP ACC et BEP VAM) à Hénin-Beaumont dans la double perspective de « lancer » le travail d'écriture et de faciliter le démarrage d'un nouveau cursus.

Les élèves devaient d'abord répondre aux questions suivantes :

- Préférez-vous l'expression écrite ou orale ?
- Pratiquez-vous l'écriture en dehors de la classe ? Si oui, quel type d'écriture pratiquez-vous ? correspondance, journal intime, poésie...

Ils devaient ensuite raconter un bon et un mauvais souvenir (le meilleur et le pire) lié à l'enseignement du français avant leur entrée en cursus professionnel.

La totalité des élèves disent préférer l'expression écrite à l'expression orale. Ce choix a priori surprenant chez des élèves réputés faibles en enseignement général peut néanmoins s'expliquer après un examen attentif des réponses. En effet, si beaucoup de mauvais souvenirs concernent le code (orthographe, grammaire, conjugaisons, vocabulaire), l'expression écrite apparaît comme un domaine préservé, de l'ordre de l'intimité et de l'extra scolaire. La moitié des élèves ont une pratique « extérieure » de l'écriture : la correspondance arrive en tête, le journal intime et la poésie (surtout pour les filles) viennent juste après. Dans l'univers de la classe de français, la « bête noire », c'est la dictée. Certaines notions restent obscures. C'est le cas de Frédéric

qui ne comprend toujours pas ce qu'est la « nature des mots » malgré des punitions répétées. L'expression écrite, en dépit de la contrainte de certains sujets permet à l'élève de choisir, de dire quelque chose qui lui est propre, particulier. Par ailleurs, l'expression écrite bénéficie d'une évaluation distancée qui ne génère pas de souffrance immédiate. Parfois, il en va autrement : c'est le cas d'Elisabeth qui doit lire à haute voix en classe son texte jugé mauvais par l'enseignant et dont les camarades ne se privent pas de rire. Olivier se souvient : « le professeur de français a lu mon devoir devant tout le monde en critiquant chacun de mes mots ».

Le souvenir peut se cristalliser sur la note, sur son côté arbitraire, magique. Les souvenirs heureux de la classe de français sont souvent liés à des activités théâtrales, à des rencontres d'écrivains (celle de Patrick Cauvin par exemple). Deux élèves avouent ne pas avoir de bons souvenirs de la classe de français. Pour Béatrice, le meilleur souvenir est lié à une enseignante de 4<sup>e</sup> « Elle ne faisait jamais de différences [...] Elle s'occupait autant des élèves en difficulté que des élèves sans difficulté. »

Par contre, voici ce que raconte Hippolyte dont nous restituons le témoignage sans « toilettage » de forme<sup>8</sup>... Nous reproduisons également l'article du dictionnaire auquel Hippolyte a pu se reporter.

*Aimez-vous lire ?*

*Oui j'aime bien lire.*

*Que lisez-vous ?*

*Je lis :*

*magasine informatique*

*BD*

*JRR Tolkien*

*Philippe Lovecraft*

*et les livres dont vous êtes le héros*

*Quelle forme d'expression préférez-vous ?*

*Je préfère l'expression orale*

*Est-ce que vous écrivez en dehors de l'école ?*

*Non je n'écris pas en dehors de l'école*

*Ecrire = facile*

*Racontez votre souvenir traumatique*

*Cela se passa un jour de classe en matière de français. Notre professeur de 5<sup>e</sup> Me P. nous posâmes une question « dite moi des noms de fruits ? » Elle nous avait posée cette question je ne savais plus pourquoi. Mais je lui avais dit que le Kaki était un fruit. Ne voulans pas me croire après que je lui répétais mainte et mainte fois elle*

8. Nous choisissons ce parti-pris dans la mesure où il semble bien que ce soit en raison de problèmes touchant le code linguistique qu'Hippolyte a été aussi négativement « étiqueté ».

*m'envoya faire cinq fois le tour du collège les mains sur la tête en criant « je suis un idiot ! »*

#### *Meilleur souvenir en français*

*Je n'allais pas baisser les bras sur cette affaire de Kaki et je décidâmes de regarder dans le dictionnaire de CDI de notre collège pour voir la définition du mot Kaki et j'avais bien raison le Kaki était aussi un fruit. Je décidai d'aller dans la salle des professeurs de notre collège. Et là ma vengeance fut accompli car la professeur c'est fait humilier par un élève dans la salle des professeurs.*

Dans le dictionnaire, on pouvait en effet lire : Kaki (botan.) : Espèce de plaqueminière du Japon qui produit de très gros fruits sucrés, très riches en vitamines.

Les élèves se perçoivent en fonction du système scolaire, des pratiques qu'ils ont connues et renvoient une image qui suscite bien des interrogations... Cette « mise à plat » en début d'année a fonction d'exorcisme. Elle permet de dissiper des malentendus et de poser les bases d'un nouveau contrat. Les réponses manifestent dans leur ensemble l'indéniable aptitude des élèves à recommencer.

### **Entrée dans l'écriture par la musique**

L'expérience a été menée, en début d'année scolaire dans deux classes de BEP de l'hôtellerie du Lycée professionnel Michel Servet<sup>9</sup>. La proposition s'inscrit dans une recherche touchant les itinéraires d'écriture<sup>10</sup>. Un suivi des élèves (analyse des productions, entretiens permettant d'évaluer l'évolution de la relation à l'écrit) a été effectué par un professeur en stage dans l'établissement<sup>11</sup>. Voici très brièvement l'organisation de la première séance.

Après un moment d'échange concernant leur relation à la musique, les élèves écoutent une cassette d'une trentaine de minutes comportant 15 extraits numérotés de morceaux choisis dans un souci d'éclectisme par leur professeur. Après écoute de chacun des extraits, le professeur arrête le magnétophone et les élèves notent, en regard de l'extrait numéroté et référencié, les sentiments éprouvés, les mots suggérés, les images évoquées. Une seconde écoute permet à l'élève de compléter ses notes et de choisir l'extrait à partir duquel il va écrire. Dans chacune des classes où on a fait varier la consigne<sup>12</sup>, ce premier matériau est très riche. Il pourrait également constituer un point de départ d'une séquence consacrée à l'expression poétique. La musique est mémoire, cristallisation affective. Elle fait partie de l'univers des adolescents dont elle constitue souvent une valeur refuge. L'expérience menée dans ces deux classes

9. Professeur de la classe : Marie Tancrez.

10. *Genèse de l'écriture romanesque et didactique en français*, Christiane Cadet, DEA 1992.

11. Le chemin de l'écriture, Hélène Meulin, mémoire de stage 1994-1995.

12. insistance sur la transcription d'images, de scènes ou sur l'expression des sentiments.



d'un bon niveau conduit à la production de récits témoignant d'une forte implication dans l'acte d'écrire.

## **STRATÉGIES COMMUNES ET DIVERSIFICATIONS DES MODALITÉS DE FONCTIONNEMENT SELON LES SECTIONS CONCERNÉES**

Nous avons envisagé une organisation globale de la seconde BEP compatible avec les différents aspects de l'enseignement du français (lecture-écriture de différents types de textes, sensibilisation à plusieurs genres littéraires) et susceptible de ménager le temps de maturation nécessaire à l'écriture d'une nouvelle : lectures, documentation, temps passé à construire l'histoire dans sa tête, à décider ce qu'on choisira de raconter.

Le consensus a été le suivant :

- Entrée dans la lecture et l'écriture narrative en début d'année scolaire (six semaines environ) avec annonce du projet de concours de nouvelles et pistes de lecture.
- Enchaînement avec d'autres aspects de l'enseignement du français (théâtre ou poésie, argumentation).
- Retour au narratif en février avec le temps fort de l'écriture de la nouvelle, concentré sur une période courte.
- Activités de réécriture et de révision avec l'aide du professeur.

Les modalités de fonctionnement ont varié selon les sections concernées et le degré d'autonomie des élèves. A Villeneuve d'Ascq, en 2<sup>e</sup> BEP productique des matériaux souples, Francine Dumont a opté pour une démarche dirigée destinée à sécuriser des élèves très faibles ayant beaucoup de difficultés à écrire. Celles-ci ont reçu successivement des fiches comportant des consignes précises. Le revers de la méthode est que les récits se fondent tous dans un moule commun. Le fait que la fiche n° 1 comporte par exemple l'injonction suivante : « donnez les caractéristiques de votre héros (âge, physique...) » conduit invariablement à trouver ces indications dans les cinq premières lignes... Mais les élèves se sont beaucoup impliquées dans l'écriture. L'imaginaire s'est exprimé à travers l'illustration des récits, avec l'aide du professeur de dessin d'art. L'ensemble a été réuni sous forme de recueils.

Une autre démarche était possible avec des classes, confrontées certes aux habituelles difficultés à maîtriser le code rencontrées chez les BEP, mais plus autonomes. Nous prendrons pour exemple les 2<sup>e</sup> BEP ACC et VAM du Lycée Henri Senez. Sans présenter toutes les phases de la démarche il est intéressant d'évoquer ce qui a permis de diversifier les récits tout en restant dans le cadre d'une démarche guidée :

- rôle joué par le CDI dans la phase de construction du projet d'écriture.
- présentation de démarches ou de techniques d'écrivains (que fait Zola pour donner l'impression du réel ? Pourquoi Daeninckx collectionne-t-il les coupures de presse ? Comment suggère-t-il les lieux et les personnages ?).

- étude de groupement d'ouvertures narratives, écriture de suite de textes visant l'approximation de techniques différentes.

Les élèves ont beaucoup fréquenté le CDI. Dans la presse régionale, ils ont aussi utilisé de la documentation géographique et des photographies. Ils ont cherché à se représenter et à situer les pays lointains qu'ils souhaitaient parfois donner pour cadre à leurs récits. Comme le disent plusieurs élèves, la documentation a pu constituer un « dépannage » un « point de départ » (Marie-Paule), un « stock d'idées » (Graziella). Elle n'a jamais constitué une fin en soi, elle a parfois été abandonnée, mais a toujours participé au processus de maturation du projet.

## LE REGARD PORTÉ SUR LES TEXTES PRODUITS PAR DES CATÉGORIES DIFFÉRENTES DE LECTEURS

En raison des limites d'un simple article, nous réduirons notre investigation au concours organisé à Hénin-Beaumont dans les classes précédemment citées. Dans ce cas précis, nous avons pu en effet croiser plusieurs regards sur les textes produits :

- préférences exprimées par les élèves des classes de BEP engagées dans l'écriture en 94-95.
- choix effectué, parmi les textes écrits en 94-95, par une autre classe entrée en BEP en septembre 1995.
- choix des professeurs de l'équipe.
- appréciations portées sur ce même corpus par des enseignants en tout début de formation (professeurs stagiaires PLP2 lettres-histoire de l'IUFM de Villeneuve d'Ascq).

Nous arrivons globalement au constat suivant :

### Il n'y a pas d'adéquation des choix entre les différentes catégories de lecteurs

Comme nous l'avions signalé au début de cet article les trois récits primés par les élèves sont différents des récits primés par les enseignants. Voici les titres des nouvelles qui font le meilleur score :

1. <i>Le dernier Noël de Mathieu</i> (Marylène Debarge) <sup>13</sup>	prix des élèves
2. <i>Un engrenage mortel</i> (Steeve Degorgue)	prix des élèves

13. Récit proposé en annexe.

3. <i>Femme de mon père</i> (Linda Burger)	« »
1. <i>Le chat</i> (Audrey Bouchez) <sup>14</sup>	prix des enseignants
2. <i>Du sang au tableau noir</i> (Daisy Koziel)	« »
3. <i>La trahison</i> (Marjorie Konojacki)	« »

En septembre 1995, le protocole a consisté, pour des raisons pratiques, à mettre en concurrence auprès de nouveaux lecteurs les seuls récits primés.

Si l'on demande à une classe de 29 élèves de BEP de choisir entre *le dernier Noël de Mathieu* et *Le chat*, on obtient le résultat suivant :

- 18 réponses en faveur du récit intitulé *Le dernier Noël de Mathieu*.
- 10 réponses en faveur du récit intitulé *Le Chat*.
- 1 absence d'opinion.

Si l'on propose à un groupe d'enseignants stagiaires un corpus de 4 textes (2 récits primés par les élèves et 2 récits primés par les enseignants) on obtient des résultats très différents. Sur 31 réponses exprimées la répartition est la suivante :

- 17 réponses en faveur du récit intitulé *Le chat*.
- 13 réponses hésitant entre deux récits : *Du sang au tableau noir* et *Un engrenage mortel*.
- 1 réponse en faveur du récit *Le dernier Noël de Mathieu*.

*Remarque* : Bien entendu, dans chacun des cas aucune indication susceptible d'indiquer les réactions de lecture antérieures n'a été communiquée.

### **Une analyse des justifications invoquées par les différents groupes de lecteurs pose le problème des valeurs et des régimes de lecture**

Nous avons regroupé les réactions d'élèves et d'enseignants touchant le récit le plus contesté, *Le dernier Noël de Mathieu*.

Voici ce qu'écrivent les élèves :

« L'histoire est très émouvante et l'amour que le père a envers son fils est très fort. Mathieu a un grand courage de mourir en quelque sorte « seul » et en plus d'avoir écrit cette lettre qui n'était sûrement pas facile » (Emmanuelle)

<sup>14</sup> Récit proposé en annexe.

« Il y a beaucoup d'amour dans ce texte [...] et l'on se dit que l'on peut se mettre dans la peau des personnages et ressentir la même chose » (Patricia)

« C'est une histoire qui est émouvante et qui peut exister dans la réalité » (Thomas)

« Mathieu reste calme quand il sait qu'il va mourir. Il reste très fort » (Séverine)

Les futurs enseignants parlent de récit « à la limite du mièvre », « trop pathétique », « trop larmoyant ». Quelqu'un note : « un même constat pour les quatre récits, pessimisme et noirceur : envie de leur faire découvrir un peu de rêve ». Mais il arrive souvent que la seule raison invoquée soit « le manque d'originalité ». On trouve une dizaine de fois presque mot pour mot cette remarque : « c'est le calque de *L'arbre de Noël*, film connu. L'élève a manqué d'imagination ». Pour les élèves, au contraire, il apparaît que le régime de lecture est ici celui de l'identification au personnage. C'est bien parce que le lecteur ou la lectrice s'identifie à Mathieu que le récit est émouvant. Dans la mesure où le processus même de la lecture est provisoirement oublié, le fait que l'histoire soit connue ne constitue pas un handicap. Le récit écrit véhicule, transfère, réactualise les émotions suscitées par le film. « Cette histoire me rappelle un film qui m'a beaucoup plu » écrit Teddy ; quant à Yannick, il exprime explicitement la puissance émotionnelle que le récit écrit tire du film : « quand je l'ai lu j'ai été presque aussi ému que lorsque j'ai vu le film ».

A contrario, la justification du choix concernant la nouvelle primée par les enseignants s'effectue au nom de critères qui supposent un tout autre régime de lecture :

- Plaisir pris à la narration (« l'écriture sobre suscite habilement la curiosité »... « on prend plaisir à l'humour »... « le récit est assez surprenant. On sent monter la tension même si la fin est un peu décevante »).
- Intérêt pour l'enjeu du texte (« le chat catalyseur des obsessions »... « le jeu avec le fantasme »).
- Choix de valeur : caractère rassurant d'une nouvelle « dont le ton est léger et peut porter à l'amusement alors que les autres récits sont durs, morbides et font peur si l'on songe à l'âge des auteurs », retour au critère d'originalité, « j'ai aimé ce récit parce qu'il est original ».

Il est possible que les futurs enseignants reproduisent des critères d'évaluation qu'ils tirent de leur propre passé scolaire, quand ils sanctionnent « le manque d'originalité ». Or cette valeur est historiquement marquée. Au XVII<sup>e</sup> siècle, il est bon d'imiter et chacun s'y applique, citant les Anciens. C'est au XIX<sup>e</sup> siècle que l'originalité va devenir un critère de littérarité, voire la marque de toute expression artistique. Il n'est pas inutile d'en être conscient pour que la communication pédagogique s'établisse.

La justification de choix opposés permet de faire émerger des critères et de cerner des attitudes de lecture. Mais l'intérêt de l'expérience a été aussi de faire apparaître que rien n'est figé, que tout peut bouger, évoluer. Ainsi, au cours de l'année, les

mêmes élèves ont écrit successivement plusieurs récits totalement différents. Des textes reçus de façon opposée par les différents groupes de lecteurs ont été écrits par des élèves dont l'évolution a paru assez proche au cours d'entretiens en petits groupes. Quelques témoignages permettront d'apporter cet éclairage complémentaire.

### **Le discours des élèves sur ce qu'ils ont écrit : gros plan sur quelques exemples**

- Steeve, *Un engrenage mortel* (récit primé par les élèves)

Steeve semble réservé. Il parle peu mais avec le souci d'être juste, de peser les mots. Il n'a pas cherché à écrire une nouvelle autobiographique. S'il a choisi une énonciation à la première personne, c'est pour donner plus de force à son texte, pour sensibiliser le lecteur au problème de la drogue : « j'ai mélangé des choses qui se passent chez moi – je veux dire à Courrières – et ce que j'ai entendu dans les reportages dans la banlieue parisienne ». Il a modifié certains passages de son propre texte après avoir entendu la lecture d'autres récits écrits par des élèves de la classe : « il y a un autre texte (produit par Nicolas) qui se finit bien et qui concerne la drogue. J'ai voulu faire l'inverse. Je connais des cas... Je sais que souvent ça se finit mal ». Il a fait lire sa nouvelle à ses parents mais n'avait pas songé à en proposer la lecture à des camarades qui n'auraient pas participé à l'expérience d'écriture.

- Marylène, *Le dernier Noël de Mathieu* (récit primé par les élèves)

et

- Audrey, *Le chat* (récit primé par les enseignants)

Marylène et Audrey ont un cursus commun. Après le collège où elles avaient une relation positive aux activités du français, elles ont effectué « une très mauvaise seconde ». En raison de cet échec qu'elles n'ont pas compris et qu'il leur a été difficile de supporter, elles ont été réorientées en enseignement professionnel. Elles parlent de l'expérience du lycée avec les mêmes termes (« c'était terrible »... « il y a trop de liberté », « j'étais perdue, je ne faisais plus rien », « en français, c'était toujours le résumé de texte »). Elles sont différentes physiquement et par ce qu'elles laissent paraître de leur personnalité. La première affirme nettement ses choix et son attachement à la part d'autonomie laissée par le professeur. La seconde a le goût de la nuance, se reprend et précise son opinion. Toutes deux s'expriment avec aisance et sont capables a posteriori de décrire avec précision le cheminement de leur écriture.

Pour Marylène, l'effet recherché a d'abord consisté à dénoncer, grâce au récit, les risques du nucléaire. Elle parle des documents qu'elle a consultés au CDI, des cartes qu'elle a observées, des articles qu'elle a lus sur les effets de la bombe à Hiroshima. La trame narrative de sa nouvelle lui a été fournie par un film diffusé sur TF1. C'est à partir de ce moment qu'elle a commencé à écrire.

Audrey ne s'est pas inspiré d'un récit dont elle se souviendrait. Elle lit volontiers mais plutôt des romans policiers à énigme. Elle a trouvé le point de départ de sa nouvelle dans ses peurs, ses superstitions personnelles comme son « horreur malade »

des chats » dont elle parle avec le sourire. Elle dit avoir écrit plusieurs versions du même texte : « Au début, je changeais souvent. Je maltrais le chat... je l'avais même noyé ! Je sentais que c'était trop gros. Alors, j'ai essayé de doser les effets ».

L'une et l'autre évoquent le travail de révision du texte effectué à la maison comme indispensable – « en classe, on n'arrive pas toujours à bien se concentrer pour écrire » – mais aussi comme un plaisir – « j'y ai passé plusieurs soirées mais je ne m'ennuyais pas ». Elles ont été contentes que leurs récits soient appréciés mais ne se préoccupent pas des raisons qui ont conduit plutôt les enseignants ou plutôt les élèves à choisir l'un ou l'autre texte. L'important c'est d'avoir eu des lecteurs, d'avoir écrit un récit qui a intéressé, amusé ou ému. Elles ont retrouvé confiance en elles pendant l'année de 2<sup>e</sup> BEP en général et à travers l'écriture en particulier.

## QUELQUES REMARQUES EN GUISE DE CONCLUSION

### A propos de l'importance des régimes de lecture

Les constatations effectuées corroborent les analyses de Michel Picard<sup>15</sup> et de Vincent Jouve<sup>16</sup> concernant les différents régimes de lecture. Nous en rappelons brièvement les grands axes. Selon Michel Picard, le premier niveau de la lecture romanesque est celui du « lu » : la lecture satisfait un fantasme que favorise l'identification à un personnage ; le second correspond à l'attitude du « liseur » qui prend plaisir à l'illusion romanesque mais ne confond pas roman et réalité et garde un contact avec la réalité extérieure ; la troisième est enfin celui du « lectant » qui analyse, anticipe et prend plaisir au jeu avec le code. Ainsi, *Madame Bovary* est-elle proposée à un public populaire comme « l'incroyable aventure d'une femme du siècle dernier, devenue l'aventure de l'adultère de tous les jours »<sup>17</sup>. A l'opposé, le lectant qui replace le roman dans son contexte et ses enjeux y découvre « l'effet-littérature, c'est-à-dire, un sentiment et même un vécu ludique de différence, d'innovation, de connaissance, d'admiration »<sup>18</sup>. A travers l'expérimentation que nous avons décrite et analysée au cours de cet article, nous ne faisons jamais que constater que les élèves sont spontanément du côté du « lu » ou du « liseur », tandis que les enseignants, qu'ils soient stagiaires ou expérimentés, ont les attentes et les attitudes du « lectant ». L'enseignement du français n'a-t-il d'ailleurs pas pour visée commune, explicite ou implicite, de transformer les postures de lecture et d'écriture et de susciter le recul nécessaire à un plaisir de lire associé à l'analyse du texte ? Mais, c'est précisément là que rien n'est simple.

15. Michel Picard, *La lecture comme jeu*, Ed. de Minuit, 1986.

16. Vincent Jouve, *L'effet personnage dans le roman*, PUF Ecriture, 1992.

17. Michel Picard, id. p. 267.

18. Id. p. 293.

## A propos des risques liés à la méconnaissance ou au mépris des représentations des élèves

Comme l'écrit Vincent Jouve<sup>19</sup>, « le texte ne peut décevoir l'attente du lecteur que dans une certaine limite. Ce dernier ne tolérera pas (surtout dans un genre aussi référentiel que le roman) de trop grandes différences entre le monde textuel et son monde de référence ». Force est de constater que les attentes des élèves de BEP en matière de lecture sont en relation avec un vécu qui n'est partagé ni nécessairement compris ou même admis par une partie des enseignants. L'ignorer, c'est courir un risque car on n'apprend pas à lire ou à écrire comme à marches forcées. « S'il n'existe pas de lecture pré-culturelle, hors de tout modèle, il faut sans doute veiller à ne pas détruire certaines manières de lire et certains enjeux de lecture sous peine de transformer en résistance agressive ou en abandon honteux ce qui n'était, au départ, qu'éloignement culturel ou acculturation précaire »<sup>20</sup>. Les choix de lecture ou d'écriture des élèves de BEP vont majoritairement aux récits qui facilitent l'identification au personnage ou au narrateur et permettent des émotions fortes (pathétique, drame). Ils témoignent de la prégnance du référent télévisuel. Mais refuser ou ignorer les traits d'une culture populaire, c'est laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originaire abolie et une culture savante qu'on a assez fréquenté pour ne plus pouvoir parler de la pluie et du beau temps, pour savoir tout ce qu'il ne faut pas dire, sans avoir plus rien d'autre à dire »<sup>21</sup>.

## A propos des perspectives d'apprentissage ouverte par l'expérimentation

Le concours a retenti de différentes manières sur les écrits produits. A partir du moment où les élèves adhèrent au projet d'écrire pour intéresser les autres (non pas uniquement pour obtenir une bonne note du professeur mais pour capter l'attention des camarades et de l'entourage), ils se réfèrent aux valeurs du groupe auquel ils appartiennent et leurs récits témoignent de la prégnance du référent télévisuel. Certaines évolutions sont caractéristiques. Telle élève qui rend dans un premier temps un conte inachevé dont le sujet est un très jeune enfant (dont elle communique d'ailleurs la photographie) écrit sur la fiche accompagnatrice : « je vais changer le sujet car je ne veux pas avoir l'air ridicule vis à vis des autres ». Son texte définitif (l'un des trois récits primés par la classe) est écrit au moment où plusieurs émissions traitent de l'inceste et s'intitule *Femme de mon père*. Le professeur de français n'a pas les moyens (en temps disponible, en formation personnelle) de faire la part

19. L'effet personnage dans le roman, p. 95.

20. J.-M. Privat, « Socio-logiques des didactiques de lecture » in *Didactique du français*, J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter, Nathan 1995.

21. P. Bourdieu, « La lecture : une pratique culturelle » in *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985, p. 228 cité par J.-M. Privat.

éventuelle du fantasme, du vécu, de l'interrogation personnelle ou de la recherche du sensationnel. L'intérêt du récit de fiction est d'ailleurs d'être à la fois masqué et transparence, le « mentir-vrai » dont parle Aragon.

Parallèlement, dans le même temps, les mêmes élèves s'interrogent et interrogent sur les procédés susceptibles de provoquer les effets recherchés, l'activité scripturale modifiant peu à peu le régime de lecture et permettant d'élargir les références culturelles. Chez les élèves, rien n'est donc figé si l'enseignant accepte de ne pas se fixer dans ses attentes et ses représentations et met en place des stratégies qui conduisent à questionner la lecture et l'écriture.

Nous avons évoqué, au début de cet article, le fait qu'une élève avait buté sur la signification d'un texte pour des raisons qui tenaient à la fois de l'enjeu de celui-ci (récit d'humour alors que la lectrice attendait du pathétique) et à des outils linguistiques (rôle important joué dans ce récit par les substituts nominaux). Or, un certain nombre de manuels ont tendance à privilégier les entrées techniques (description et focalisation, thèmes et propos...) les titres de chapitres induisant une dérive techniciste qui s'effectue au détriment de la situation de communication, de l'enjeu du texte, de la construction même du sens. Au terme de l'expérimentation, nous sommes revenues sur certains textes initialement écartés par les élèves et il est apparu que la formulation des réactions avait changé : « je n'ai pas aimé ce texte parce qu'il m'a paru bizarre : le narrateur était de plus en plus antipathique, je ne savais pas ce que cela voulait dire ». On peut alors revenir à la règle habituelle d'identification du lecteur au narrateur et au bouleversement des valeurs qu'entraîne sa transgression. L'important est que, peu à peu, la situation de communication (ici, le concours de nouvelles) fasse émerger des questions et que l'apport notionnel ne soit pas plaqué mais permette d'y répondre.

L'expérimentation nous a permis d'ouvrir des perspectives d'apprentissage qui n'opposent pas approches sociologiques et linguistiques mais les font apparaître dynamiquement complémentaires.

## ANNEXE 1

### LE DERNIER NOËL DE MATHIEU

(Récit primé par les élèves)

Mathieu n'a que neuf ans, lorsqu'il vient de perdre sa mère. Cette dernière était très gentille, douce et attentionnée. Elle aimait beaucoup son fils, et était aimée en retour. Les parents de Mathieu étaient séparés depuis deux ans. Mais quand le père de l'enfant apprit que sa femme était décédée lors d'une maladie grave, il revint chercher son fils.

Mathieu fut étonné et surtout heureux de revoir son père, Roger. Celui-ci était un puissant homme d'affaires d'Orléans, c'est pourquoi il ne pouvait



pas s'occuper de son fils, mais cependant il veut pour lui la meilleure éducation. Il décide donc de l'envoyer dans une très bonne école qui se situe à Dijon. Durant les grandes vacances, Mathieu vient voir son père, où ils passent d'agréables moments ensemble. Mais ces vacances de juillet 88 Roger ne les oubliera jamais.

Mathieu rêvait d'aller en Corse, alors afin de lui faire plaisir son père l'y emmena. Ils allèrent faire du camping dans la ville de Bastia qui se trouve sur la côte-est de l'île. L'enfant était très heureux. Puis Roger loua un bateau, un nécessaire de plongée et des cannes à pêches pour emmener son fils en promenade sur la Méditerranée. L'homme était un passionné de plongée, l'enfant lui préférait la pêche. Il resta donc seul sur le bateau. Après quelques instants, il aperçut très haut dans le ciel un avion en difficulté. Celui-ci lâcha un parachute avant d'exploser. Au bout de ce dernier, il y avait un engin qui ressemblait fortement à une bombe, suivi d'une fumée noire qui descendait du ciel.

Mathieu était fasciné et ne pouvait en croire ses yeux. Quand son père remonta, il lui expliqua tout ce qui s'était passé, d'un ton excité. Mais cela ne plaisait pas à Roger, il décida donc de remettre à plus tard leur balade. Pour plus de sécurité, Roger téléphona à l'un de ses amis très haut placé pour avoir plus de renseignements. Celui-ci lui conseilla d'aller chez un spécialiste, car l'avion qui venait d'exploser contenait des éléments radioactifs.

Roger était fou de rage, il dut abrégé ses vacances pour pouvoir consulter un spécialiste. Mais celui-ci ne décela rien de grave chez les deux individus. Ils restèrent à Orléans car Mathieu était malade, mais d'après le docteur rien de méchant. Pourtant au bout d'une semaine Roger aperçut de grande tâches bleues sur les tempes de son fils et quelques-unes dans le dos. Roger alla immédiatement consulter un très grand docteur à Paris. Celui-ci confirma ce que Roger pensait. Son fils avait été irradié. Il avait plus exactement une radio leucémie. Ce mal était incurable, Mathieu devait mourir. Les spécialistes avaient prévu cela dans moins de six mois. Roger s'énerma et dit :

- Et pourquoi je n'ai rien, j'y étais moi aussi ?
- Oui, mais la dernière fois vous nous aviez dit que vous n'aviez pas assisté à l'accident, rétorqua un spécialiste.
- Oui, c'est vrai, répondit Roger, mais j'y étais quand même.
- Vous avez été sauvé, car l'eau a fait écran à la radioactivité. Mais votre fils a été en contact direct avec ce poison, c'est pourquoi nous ne pouvons rien faire pour lui, dirent les docteurs.

Roger s'emporta.

- Et comment voulez-vous que j'explique à mon fils qu'il n'a plus que six mois à vivre encore. Tout cela parce qu'un avion a explosé au-dessus de sa tête. C'est insensé et pourquoi le gouvernement ne prend-il pas plus de sécurité ?

Les médecins restèrent muets et Roger partit en claquant la porte...

Il retourna voir son fils et lui demanda si il souhaitait aller dans un endroit particulier. Mathieu lui répondit qu'il aimerait aller dans un coin calme là où il pourrait jouer sans se préoccuper des voitures. Son père l'emmena dans la région du Languedoc-Roussillon car il avait une maison là-bas. Mathieu était de plus en plus comme une feuille ou il avait une forte fièvre. Roger était malheureux et ne pouvait pas se décider à prévenir son petit garçon de sa triste fin.

Quatre mois était déjà écoulés depuis ce tragique accident et le froid commençait à se faire sentir. On était à la mi-décembre et Noël arrivait à grand pas.

Un matin Mathieu se réveilla et regarda par la fenêtre, le sol était recouvert de neige. Fou de joie il alla prévenir son père. Il l'aperçut dans le fauteuil, il pleurait, c'est alors que son fils lui dit :

– Tu sais papa, je suis au courant de tout. J'ai entendu ce que le docteur a dit à mon sujet. Cela m'est égal, il ne faut pas que tu pleures par ma faute.

Roger ne savait plus quoi dire, il prit Mathieu dans ses bras et le serra très fort. Quelques jours plus tard, Mathieu demanda à son père de préparer son sapin. Ils allèrent tous deux couper l'arbre puis ils le décorèrent. Plus Noël approchait plus Mathieu était impatient. Pourtant il sentait en lui quelque chose qui n'allait pas, mais il se garda de le dire à son père car il ne voulait pas l'inquiéter. Quand Roger arriva, il avait plein de cadeaux dans les bras. Il les posa au pied du sapin et alla embrasser son garçon.

– Tu es très pâle, ça ne va pas ? questionna Roger.

– Si, je vais bien papa, je suis juste un peu fatigué répondit Mathieu.

– Tu devrais aller au lit, tu sais que demain le Père Noël passe, dit en riant Roger.

Et oui c'était déjà la veille de Noël, et Mathieu semblait heureux, malgré sa grave maladie.

Mathieu se réveilla tôt le lendemain matin, il se sentait faible et avait du mal à marcher. Il descendit sans prévenir son père de son malaise. Arrivée en bas, il s'assoit sur le fauteuil qui se tenait juste en face du sapin. C'était très dur de tenir ses yeux ouverts. C'est alors qu'il comprit que sa fin était proche. Il saisit donc du papier et un crayon et écrivit quelques mots avant de s'endormir pour toujours.

Quand Roger se réveilla, il alla dans la chambre de son fils, mais il n'y était pas, il descendit les escaliers et dit :

– Tu n'as pas pu résister, il a fallu que tu te lèves le premier pour ouvrir les cadeaux.

Quand il aperçut que Mathieu était sur le fauteuil il crut d'abord que celui-ci dormait. Mais une fois qu'il s'approcha, il comprit que cela était faux. Sur les genoux de son fils il y avait une lettre où il était écrit ces quelques mots.

*Mon cher papa,*

*Il ne faut pas que tu sois triste, il faut que tu sois courageux tout comme je l'ai été.*

*Je t'aime très fort et je penserai toujours à toi.*

*BISOUS*

## ANNEXE 2

### LE CHAT

(Récit primé par les enseignants)

Ce jour-là, il faisait très beau. Pas un nuage ne couvrait le ciel. J'étais en train de contempler ce magnifique paysage quand je vis cette affreuse bête dans les bras de ma femme. C'était un chat, un chat noir en plus. Dès le premier coup d'oeil, je compris que celui-ci ne m'apporterait que des problèmes. Il lui manquait un oeil et il me faisait peur. Marie, mon épouse, voulait absolument le garder. Elle insistait tellement qu'il fallut que j'accepte.

Pourtant j'adore les bêtes. Mais à cause de ma superstition, ce chat, je ne l'aimais pas. Il avait la fâcheuse manie de me suivre partout où j'allais.

Un jour, pendant que je descendais les escaliers, le chat m'observait d'un air qui me fit frémir. Non, je n'étais pas fou, je savais qu'il me voulait du mal mais je n'arrivais pas à en distinguer la cause.

Depuis ce jour, je ne dormais plus, je ne voulais pas en parler à Marie de peur qu'elle ne se moque de moi. Le chat, lui, continuait à me suivre jour après jour et observait tous mes gestes.

L'idée de le perdre commença à m'obséder. Un matin, j'annonçais à ma femme que je voulais passer la journée avec elle dans notre petite villa à Berck près de la plage. Elle en fut ravie et nous sommes partis. J'avais emmené le chat, ma femme ne l'avait pas remarqué car je l'avais enfermé dans un petit panier et l'avais déposé au fond du coffre de la voiture.

Arrivé là-bas, pendant que Marie rangeait un peu dans la maison, je pris le panier et l'abandonnais dans les dunes. En revenant j'étais tout content d'en être enfin débarrassé. Ma femme me regardait en se demandant sûrement où j'étais passé. Je lui dis que j'étais parti faire un petit tour sur la plage.

A l'heure du repas, je lui ai proposé de dîner au restaurant. Elle accepta avec joie. Quand nous sommes revenus à la villa après une longue promenade, le chat était revenu. Je ne comprenais pas ce qui se passait, je le croyais perdu et même, comment avait-il fait pour sortir du panier et

nous retrouver ? En tout cas, il était-là, juste devant moi et me regardait encore !

Ma femme ne s'était aperçue de rien. Elle même ne comprenait pas comment il était venu. Elle le prit dans ses bras et voulut repartir.

Depuis, j'ai essayé à maintes reprises de le perdre, mais rien à faire, toutes mes tentatives furent des échecs. Le chat revenait toujours et continuait son petit jeu.

Un matin, je descendis dans la cuisine car la soif me tenait. Je bus un grand verre d'eau et aperçus la bête. Ne pouvant plus la supporter, j'avais décidé de mettre fin à sa vie. Cela faisait un an, un an déjà que je vivais avec elle et le fait de la voir m'irritait. J'avais tout mis en place. Ma femme partait travailler vers 8 heures moins le quart et j'allais passer à l'attaque vers 10 heures.

J'avais décidé de lui préparer un festin de roi, un peu de poison dans sa gamelle et l'affaire serait jouée.

Au milieu de la matinée, le chat eut faim. Il approcha de sa gamelle, la renifla, me regarda, la renifla encore comme s'il devinait mes intentions, il me regarda puis partit sans manger quoi que ce soit. J'avais encore une fois échoué. Je voulais qu'il meure mais en aucun cas Marie ne devait savoir les sentiments que j'éprouvais pour ce chat.

Au fur et à mesure que les jours passaient, j'avais l'impression que le chat voulait prendre ma place. D'abord, il prenait mon fauteuil. Cela faisait rire Marie mais moi je savais qu'il le faisait exprès. Ensuite, il s'attaquait à mon lit. Chaque fois que j'allais me coucher auprès de ma femme, il était allongé à côté d'elle, toujours à ma place. Quand j'essayais de la pousser, il me griffait. A force, j'étais obligé de dormir sur le divan.

C'était de pire en pire, en plus, Marie commençait à se douter que je n'aimais pas le chat. Elle me faisait des réflexions, elle me disait que j'étais cruel et qu'elle ne comprenait pas pourquoi je haïssais la bête. J'ai bien essayé de lui dire ce que je ressentais, que j'avais l'impression qu'il me voulait du mal. Mais, elle disait que j'étais paranoïaque, qu'il était impossible qu'une si brave bête fasse du mal à qui que ce soit.

Finalement, la bête avait réussi, c'est seulement au bout d'un an et demi que j'ai compris ce qu'elle voulait exactement. Elle désirait prendre ma place, rien de plus !

A cause d'elle, j'ai tout perdu : Ma femme, mon confort, mon travail, mais le pire dans tout ça, c'est que les gens me croient fou alors que je ne le suis pas.