

**PROBLÈMES DE COMPRÉHENSION AUTOUR D'UNE ACTIVITÉ DE  
LECTURE-ÉCRITURE CONCERNANT LES ÉLÈVES DE B.E.P.  
Écriture d'une nouvelle et construction progressive du dialogue**

Christiane CADET  
IUFM, Villeneuve d'Ascq  
Ghislain Luccini-Montiel  
LP Henri SENEZ, Hénin-Beaumont

C'est dans le cadre d'une recherche-action que nous avons été amenées à proposer à des élèves de BEP d'écrire une nouvelle<sup>1</sup>. Le projet dans sa globalité touche plusieurs classes et permet de comparer trois situations et trois types de résultats pour un même niveau :

- 1) les transformations apportées par une meilleure connaissance de l'écriture des experts et par la venue d'un écrivain dans la classe.
- 2) les transformations issues de la connaissance et de la mise en oeuvre des outils narratologiques.
- 3) les transformations résultant de la conjonction de l'apport de la grammaire des textes (outils narratologiques) et de l'aide de l'écriture des écrivains à l'écriture des élèves.

C'est uniquement à la situation n°2 que nous ferons référence ici.

Le travail dont nous décrirons quelques étapes s'inscrit par ailleurs dans l'application des nouvelles instructions des classes de B.E.P.

Le projet nous a d'emblée conduites à un double questionnement :

- Que comprennent les élèves lorsque l'enseignant formule une consigne de lecture ou d'écriture ? Qu'est-ce qui relève du degré d'explicitation de cette consigne, des horizons d'attente plus ou moins formulés du professeur, des connaissances prérequis, des habitudes de travail antérieures de l'élève, ou encore de l'envie même de comprendre engendrée par la situation de communication proposée ?

---

1. Recherche IUFM.

- Que comprend l'enseignant des intentions d'écriture de l'élève ? Qu'est-ce qui relève par exemple d'une hésitation affective quant au choix de l'énonciation ou d'une ignorance du code de la langue ? Dans quelle mesure un énoncé grammaticalement et orthographiquement incorrect masque-t-il l'expression d'intentions et la recherche d'effets d'écriture pourtant présentes à certains indices ?

D'où une nouvelle interrogation : comment éclaircir des deux côtés les zones d'ombre et construire une relation individualisée sans méconnaître le caractère nécessairement collectif des travaux ?

## I. - De quelques malentendus

C'est à partir des données objectivables que constituent les textes produits que nous avons effectué des hypothèses sur ce qu'avaient perçu les élèves quant à la demande effectuée, à la nature de la tâche, au statut même des écrits réalisés en classe.

Dans la mesure du possible, nous avons confronté ces hypothèses avec le discours tenu par les élèves sur leur propre production.

### ◆ L'intitulé du projet et son interprétation : récit, nouvelle ou rédaction ?

Un projet d'écriture longue avec possibilité de socialisation des écrits produits ne correspond encore qu'exceptionnellement à l'expérience antérieure des élèves de BEP. Même s'il est clairement explicité, le projet du professeur n'est pas nécessairement compris. La véritable participation de l'élève, l'appropriation de la tâche engagée n'interviennent qu'au prix d'une réflexion sur les propositions de travail, les activités induites, les formes d'expression permises. Faute de quoi, ce sont les anciennes habitudes scolaires qui prévalent, d'autant plus fortement d'ailleurs qu'un élève peu valorisé à l'école a souvent le seul désir d'être en règle.

#### *Etapas envisagées*

Dans le cas présent, la classe a eu connaissance des étapes envisagées :

- Ecriture d'un premier récit (heures bloquées d'une semaine de cours de français) ;
- Réécritures avec aide du professeur ;
- Sollicitations des lecteurs que constitue le groupe-classe pour vérifier si les intentions d'écriture (amuser, attendrir, émouvoir, faire peur, sensibiliser à un problème...) ont atteint leur but et provoquer les remaniements nécessaires en cas de distorsion.

## *Prérequis*

L'écriture de la nouvelle n'intervenant qu'au second trimestre, les élèves avaient eu depuis le début de l'année l'occasion de lire des récits littéraires ou journalistiques. Le fonctionnement des textes de type narratif ne pouvait d'ailleurs être totalement ignoré d'élèves sortant de troisième. La notion de genre - qu'est-ce qu'une nouvelle ? - s'est construite progressivement autour de lectures. La nouvelle a été définie comme un récit court faisant intervenir un nombre limité de personnages dans un temps relativement concentré et un petit nombre de lieux. La longueur maximale a été définie comme relevant d'une contrainte d'édition (l'équivalent dactylographié de deux copies manuscrites de grand format).

### ◆ **Prégnance des habitudes scolaires antérieures**

#### *Statut ambigu de l'écrit*

Les précautions précédemment énoncées, une fois prises, il n'a pas été rare de voir réapparaître spontanément le bon vieux terme de "rédaction", le statut des textes produits en classe n'étant pas nécessairement transformé aux yeux des élèves. Par contre, lors des réécritures successives, la présentation s'est modifiée : apparition d'un titre précédant le récit, suppression de l'emplacement réservé à la note et à la signature des parents. Cette évolution est allée de pair avec la maîtrise progressive des effets recherchés : des élèves qui n'avaient d'abord écrit que pour être notés ont finalement écrit pour être lus.

#### *Originalité et norme scolaire*

Deux exemples nous ont paru significatifs.

Jérôme a d'abord écrit non pas un récit mais un essai argumentatif sur le chômage et la robotisation — reprise d'un travail effectué l'année précédente. Il est alors invité à garder le thème choisi et à raconter une anecdote, un événement qui suscite une sensibilisation, voire une transformation du lecteur — la notion de type de texte a d'ailleurs été abordée en classe. Jérôme préfère changer de sujet : il opère une transformation radicale et produit un récit à épisodes écrit du point de vue d'un gâteau à l'étalage d'une pâtisserie. Or, ce type d'énonciation est proposé avec textes à l'appui dans le manuel de B.E.P. dont dispose chaque élève. Dans la fiche où, comme ses camarades, Jérôme doit expliquer en quelques lignes ce qui lui a permis d'écrire (souvenirs de lecture, de films, événement personnel ou raconté par des proches, effet produit par une affiche, une photo...), aucune mention n'est faite du manuel. Jérôme répond que l'idée est venue en "lisant un livre de pâtisserie". Coïncidence ou peur de ne pas paraître original ?

Il est probable qu'il y a eu malentendu concernant la première phase d'écriture. Le professeur demandait un texte narratif. L'élève a produit un texte de structure

argumentative. Mais ce n'est pas la confusion touchant le type de texte qu'a uniquement entendue Jérôme, c'est aussi le fait qu'il avait "*reproduit*" un travail antérieur. Ensuite, il a été logiquement conduit à cacher ses sources. A aucun moment, il ne semble avoir pu envisager que l'utilisation autonome de cet outil que constitue le manuel pouvait être appréciée positivement. Et à cela, il faut bien dire que l'école n'habitue pas beaucoup.

De même, Laurent qui reproduit presque mot pour mot les premières lignes de la *Métamorphose* refuse d'abord d'en convenir. Puis une fois tranquilisé (on a le droit, c'est intéressant, beaucoup d'écrivains imitent d'ailleurs d'autres textes...), il opère un remarquable travail de transposition.

Voici son commentaire : "*il y a deux ans, j'étais en 4°. Mon professeur de français nous a fait travailler sur le texte de La Métamorphose. Ce texte, je ne l'ai pas recopié, j'ai pris les idées dont je me souvenais*". Et voici sa réécriture : "*C'était en hiver. Un beau matin, il se réveilla brusquement et se regarda de bas en haut. Il était tout petit, poilu avec quatre pattes et une queue. Il ne pouvait parler, il miaulait mais il pouvait penser quand même...*"

Ces deux exemples renvoient à un problème idéologique central. Au XVII<sup>ème</sup> siècle, on écrit par imitation et c'est même la règle. Au XIX<sup>ème</sup>, le romantisme exacerbe les valeurs individuelles et l'originalité devient le critère premier de reconnaissance littéraire. Or, dans le domaine de l'écriture, notre enseignement n'est-il pas souvent fondé, implicitement ou explicitement, sur des valeurs qui ne sont pas interrogées ? L'élève doit pouvoir se sentir autorisé à imiter et la communication ne peut se faire qu'au prix d'une transformation profonde des valeurs dont est investie l'écriture.

#### ◆ **Prégnance du référent télévisuel**

La nouvelle est une forme narrative brève d'une grande diversité : deux raisons parmi d'autres d'en proposer l'écriture. Du côté du professeur, le projet peut témoigner d'un certain réalisme pédagogique. On le préfère à l'écriture plus aventureuse du roman collectif.

Du côté des élèves, surtout chez ceux qui ne sont pas issus des milieux favorisés, le référent dominant est télévisuel. L'écriture s'oriente naturellement vers des récits à événements multiples, rebondissements et péripéties, alors que la nouvelle suppose la concentration de l'intérêt sur un événement singulier. Quand le professeur attend l'écriture d'un récit dépouillé, l'élève commence la rédaction d'un feuilleton. Personnages promenés à travers le monde : Etats-Unis (Karine), Californie puis Angleterre (Laetitia), Afrique (Séverine), Australie (Cindy) ; phénomènes d'envoû-

tements et d'exorcismes provoquant l'intervention de personnages nombreux ; aventuriers calqués sur Indiana Jones...

La plupart des élèves observent toutefois la contrainte touchant le nombre de pages. Cette limite permettra de régler ultérieurement les problèmes de cohérence liés à la complexité des intrigues. Un seul élève (Johan) la transgressera se laissant porter pendant douze pages par *Les aventuriers de l'arche perdue*. Il ne parviendra ensuite à transformer son récit qu'en l'expansant toujours plus, à contrario de ce qui était initialement demandé.

#### ◆ De quelques consignes et de leurs effets positifs ou pervers

La réécriture suppose l'existence de consignes qui fixent pour l'élève la tâche à accomplir et constituent également une aide. Le problème pédagogique est alors double : il concerne tout à la fois la formulation des consignes, leur degré d'explicitation et la représentation qu'élèves et professeurs ont de l'activité sous-jacente. Il semble que l'enseignant ait recours alternativement ou simultanément à deux catégories de consignes :

— Des injonctions assez floues quant aux activités induites et centrées sur l'effet à produire du type "essayez de rendre votre récit plus vivant", "accentuez les effets comiques", "développez les indications qui suscitent l'inquiétude du lecteur". Que l'ordre soit alors plus ou moins atténué ne change pas grand chose au problème : "il faudrait créer une ambiance, une atmosphère" n'est pas plus explicite quant aux moyens que "rendez votre récit plus vivant".

— Des consignes plus rigoureuses référant à la narratologie (choix de l'énonciation, rythme, point de vue, relation entre récit et description) mais souvent inopérantes parce que trop abstraites : "vous pourriez introduire quelques notations en focalisation interne" n'est efficace qu'à deux conditions : la connaissance antérieure de la notion de focalisation, la compréhension pragmatique — à travers des manipulations de textes — de la relation éventuelle entre le choix d'une technique (qui elle-même réfère à des moyens lexicaux et grammaticaux) et des effets de sens. Dans le cas précédent ce serait par exemple, pour l'élève, savoir qu'il y a intérêt à centrer l'angle de vue sur un personnage si l'on veut rendre celui-ci sympathique au lecteur, que la convergence entre le savoir du lecteur et le savoir du personnage relève de ce que l'on appelle la focalisation interne, que l'expression du plan de la conscience d'un personnage (focalisation interne) peut s'effectuer grâce à l'utilisation du discours indirect ou semi-direct.

La compréhension entre professeur et élève, l'instauration d'un véritable dialogue qui se substituerait à ces divers types de malentendus ne peuvent donc intervenir qu'au prix d'une évolution profonde des modalités de fonctionnement. Cette transformation implique l'élaboration et la mise en oeuvre de nouvelles formes de travail.

## II. - Activités visant à assurer la compréhension des notions mises en oeuvre

### *Manipulations de texte permettant de mettre en relation effets de sens et outils narratifs*

Le problème des consignes ne peut se réduire à celui de leur seule formulation. Une consigne de réécriture proposant, par exemple, l'introduction d'une description dans un récit n'a de sens, pour un élève, qu'à deux conditions :

- une compétence minimale touchant l'organisation descriptive,
- une anticipation des effets de sens susceptibles d'être ainsi suscités.

En somme, il s'agit de pouvoir répondre aux questions suivantes :

- quelles transformations narratives attend l'enseignant qui propose d'introduire une description dans un récit ?
- comment l'élève peut-il comprendre et interpréter la demande ?

Nous présentons, à titre indicatif, une proposition de Ch. Cadet. Il s'agit d'une courte séquence susceptible d'intervenir parallèlement à l'écriture de la nouvelle. Les fonctions de la description ne sont envisagées ici qu'à titre d'exemple. L'appropriation d'autres notions (focalisation, rythme narratif) peut s'effectuer de même à partir de variations textuelles.

### TROIS ÉTAPES POUR COMPRENDRE LES FONCTIONS D'UNE DESCRIPTION

De l'analyse d'un texte descriptif, qui retarde et annonce l'action (A. Dumas, *Les Trois Mousquetaires*) à la production d'un texte descriptif assurant la même fonction (anticipation du récit) avec modification de l'effet de sens (ex. : drame/événement heureux).

#### *Première étape*

#### ◆ Analyse d'un texte descriptif

### L'EXECUTION

*Il était minuit à peu près ; la lune, échanquée par sa décroissance et ensanglantée par les dernières traces de l'orage, se levait derrière la petite ville d'Armentières, qui détachait sur sa lueur blafarde la silhouette sombre de ses maisons et le squelette de son haut clocher découpé à jour. En face, la Lys roulait ses eaux pareilles à une rivière d'étain fondu ; tandis que sur l'autre*

*rive on voyait la masse noire des arbres se profiler sur un ciel orageux envahi par de gros nuages cuivrés qui faisaient une espèce de crépuscule au milieu de la nuit. A gauche s'élevait un vieux moulin abandonné, aux ailes immobiles, dans les ruines duquel une chouette faisait entendre son cri aigu, périodique et monotone. Çà et là dans la plaine, à droite et à gauche du chemin que suivait le lugubre cortège, apparaissaient quelques arbres las et trapus, qui semblaient des nains difformes accroupis pour guetter les hommes à cette heure sinistre. De temps en temps un large éclair ouvrait l'horizon dans toute sa largeur, serpentait au-dessus de la masse noire des arbres et venait comme un effrayant cimenterre couper le ciel et l'eau en deux parties. Pas un souffle de vent ne passait dans l'atmosphère alourdie. Un silence de mort écrasait toute la nature ; le sol était humide et glissant de la pluie qui venait de tomber, et les herbes ranimées jetaient leur parfum avec plus d'énergie.*

*Deux valets traînaient Milady, qu'ils tenaient chacun par un bras ; le bourreau marchait derrière, et Lord de Winter, d'Artagnan, Athos, Porthos et Aramis marchaient derrière le bourreau.*

*Planchet et Bazin venaient les derniers.*

A. DUMAS, *Les Trois Mousquetaires*  
Début du chapitre LXVI

L'analyse privilégie les axes suivants :

#### ◆ La description comme organisation de l'espace

*Derrière* la petite ville d'Armentières

*En face*, la Lys

*A gauche*, s'élevait un vieux moulin

*A droite et à gauche du chemin* que suivait le lugubre cortège

Le texte est organisé en plans successifs. Le rapprochement s'effectue progressivement selon un procédé qui est l'équivalent d'un effet de zoom : le lecteur va de l'arrière-plan au groupe de personnages du premier plan. Le mouvement s'effectue de haut en bas (l. 1 "la lune échancree par sa décroissance" → "l. 24-25 "le sol était humide et glissant").

#### ◆ La description comme pause narrative

L'inventaire descriptif a pour effet d'arrêter le récit. Dans le texte, il fait suite à deux indications de temps placées en début de paragraphe :

"Il était minuit à peu près" (l. 1) assure la situation temporelle.

"De temps en temps" (l. 19) implique la répétition dans le temps passé.

L'effet est celui d'une dilatation du temps. Celle-ci est marquée par la dominance de l'imparfait et par un certain nombre de récurrences lexicales qui suggèrent la fixité ; l'immobilité du temps ("*l'atmosphère alourdie, un silence de mort écrasait toute la nature*").

#### ◆ La description comme anticipation dramatique

- dramatisation des couleurs (rouge, noir, blanc).
- connotations de mort (cri de la chouette, ruines, silence de mort, immobilité).
- dimension fantastique introduite par les comparaisons l. 7 et 16, 17).
- registre de la peur dominant dans la qualification (lugubre, difformes, sinistre, effrayant).

La description assure la transition entre l'annonce dramatique du titre et le début d'accomplissement de l'action.

### *Deuxième étape*

#### ◆ Prise en compte de la micro structure du texte

Les différents thèmes descriptifs (la lune, la Lys, quelques arbres) sont exprimés par des groupes nominaux expansés. Ce sont les expansions (adjectifs, relatives, compléments de nom, comparaisons) qui annoncent la dimension sinistre de l'action :

Groupe nominal	Expansion
la lune [...]	ensanglantée par les dernières traces de l'orage
ses eaux	pareilles à une rivière d'étain fondu
quelques arbres	bas et trapus , qui semblaient des nains difformes accroupis pour guetter les hommes à cette heure sinistre

L'opération de vérification peut-être suivie d'une réduction des groupes nominaux conduisant à une version descriptive minimale neutre (l. 1 à 18) :

*Il était minuit à peu près. La lune se levait derrière la petite ville d'Armentières. En face, la Lys roulait ses eaux tandis que sur l'autre rive, on voyait la masse des*

*arbres se profiler sur le ciel. A gauche, s'élevait un vieux moulin. Ça et là, dans la plaine, à gauche et à droite du chemin apparaissaient quelques arbres.*

### *Troisième étape*

#### ◆ Production d'un texte descriptif assurant une anticipation narrative avec modification de l'effet de sens.

La consigne proposée peut être formulée en ces termes : transformez la description minimale afin qu'elle annonce un autre type d'évènement et corresponde à un nouveau titre (ex : premier amour).

La texte suivant peut correspondre à l'une des variantes obtenues :

*Il était minuit à peu près. La lune [légèrement voilée] se levait derrière la petite ville d'Armentières [qui détachait sur sa lueur laiteuse la silhouette protectrice de ses maisons et la forme de son haut clocher découpé à jour]. En face, la Lys roulait ses eaux [pareilles à un large ruban d'argent] tandis que sur l'autre rive, on voyait la masse des arbres se profiler sur un ciel pur. A gauche, s'élevait un vieux moulin [aux ailes immobiles qui, autrefois, avait souvent servi de refuges à leurs jeux]. Ça et là, dans la plaine, à gauche et à droite du chemin [qu'ils suivaient] [serrés l'un contre l'autre] apparaissaient quelques arbres [centenaires, aux larges ramures, qui semblaient de bons génies placés là pour veiller les hommes à cette heure tardive.]*

#### ◆ Fiches d'aide

Lors des réécritures successives, chaque élève reçoit une fiche d'aide adaptée aux problèmes narratologiques particuliers posés par l'élaboration de son texte. Cette fiche permet de compléter ou de renforcer les apports collectifs. Elle a pour but de faciliter la réécriture autonome. Nous présenterons en exemple une proposition de G. Luccini touchant l'expression de la conscience d'un personnage.

*Kino hésita un instant. Ce docteur là n'était pas des siens. Il faisait partie de la race qui, pendant près de quatre siècles, avait battu, volé, affamé et méprisé Kino et ses pareils et les avait si bien terrorisés que l'indigène, désormais, ne se présentait devant sa porte qu'avec humilité. Et, comme chaque fois qu'il approchait l'un d'eux, Kino se sentait faible, craintif, famélique, et plein de rage tout à la fois. La haine et la peur vont de pair. Il aurait pu tuer le docteur plus aisément que l'affronter, car*

[...]

La législation en matière de droits d'auteur ne nous permet pas de reproduire l'intégralité de ce texte dans la présente version numérique.

*Coyotito gémit légèrement, et elle lui chuchota doucement quelques mots calmants. La procession se groupa pour mieux voir et entendre.*

STEINBECK, *La perle*

#### ◆ **Rendre les impressions d'un personnage**

##### *POURQUOI ?*

- Apporter des éléments de compréhension aux lecteurs ;
- Renforcer la vraisemblance du récit.

##### *COMMENT ?*

Vous pouvez, à un moment crucial de votre récit, vous arrêter et procéder à une brève analyse de ce que ressent le personnage.

##### *TRAVAIL SUR LE TEXTE CI-DESSUS*

Relevez, dans cet extrait, tous les mots qui renvoient à des sentiments éprouvés par le personnage.

A partir de cet exemple, vous pouvez écrire votre propre texte pour exprimer, par exemple :

- l'émotion amoureuse,
- la peine,
- la déception,
- la joie.

Les matériaux pédagogiques constitués ont des fonctions complémentaires : les manipulations de textes permettent l'appropriation des notions narratologiques indispensables et constituent des formes collectives de travail.

Les fiches d'aide permettent d'effectuer des rappels destinés au travail autonome. Ces deux types d'activité se renforcent. Assurant une clarification des notions, elles jouent un rôle déterminant dans la constitution du dialogue qui s'organise parallèlement et concerne l'écriture de la nouvelle.

### **III. - Construction progressive d'un dialogue**

*1) Evolution de l'importance du code dans la représentation du professeur et de l'élève.*

La rédaction traditionnelle effectue une demande de contenu et focalise l'évaluation sur le code. Le malentendu est toujours possible, surtout quand les dysfonction-

nements orthographiques et syntaxiques sont assez nombreux pour faire obstacle à la lisibilité du texte et conduire l'enseignant à une réaction première de rejet. Un effort est alors nécessaire - il suffit parfois de la lecture à haute voix d'un texte mal ponctué - pour découvrir ce qui a voulu être dit. Cette attitude d'empathie a un corollaire positif : l'élève prend progressivement en compte les normes de l'écrit et les réécritures successives témoignent de transformations importantes sans intervention de leçons spécifiquement orientées vers des acquisitions grammaticales ou orthographiques. Ce dialogue écrit s'amorce par une lecture positive du texte de l'élève allant vers l'émergence du sens, la compréhension au delà des erreurs syntaxiques et orthographiques. Il ne s'agit pas de "bloquer" sur les incorrections en tous genres dont les élèves (non experts par définition) émaillent leurs écrits. L'attitude du professeur par rapport au texte de l'élève est dans ce sens fondamentale, le professeur n'est plus le correcteur, le redresseur de fautes mais l'aide, le regard extérieur, qui mettant à jour le sens, amènera progressivement l'élève à ajuster sa stratégie d'écriture.

#### ◆ Gros plan sur un exemple : l'emploi du passé simple

"Un car de police se renda sur les lieux"... "Il descendra" (Sophie)... "elle se sauva" (Gérald)...

Si l'accumulation fait sourire, l'ignorance de désinences d'un temps qui ne s'emploie qu'à l'écrit n'a rien d'étonnant chez des élèves peu lecteurs. Au-delà des erreurs de conjugaison, les élèves de B.E.P. perçoivent la nécessité du recours à l'alternance passé simple/imparfait dans un récit au passé et jouent assez intuitivement de la mise en relief. Il nous a paru nécessaire de nous interroger sur l'origine des dysfonctionnements pour ajuster les consignes aux problèmes réellement soulevés. Si la confusion "se rendra/se rendit" peut être aisément dissipée par le recours autonome à des tableaux de conjugaison, le cas posé par les versions successives du récit de Nathalie semble d'une toute autre nature :

Version 1 : *"J'étais une jeune-fille très jeune d'environ quinze ans quand rencontra un garçon dont je tomba amoureuse"* ;

Version 2 : *"Une jeune-fille d'environ quinze ans rencontra un garçon dont elle tomba amoureuse tout de suite"*.

Dans sa globalité, la version 2 porte encore la trace d'une hésitation entre la confiance autobiographique et sa transposition fictionnelle — l'histoire personnelle étant devenue celle de Jennifer —. Les confusions interviennent tout particulièrement quand il s'agit d'évoquer les obstacles plus ou moins douloureux : absence de dialogue liée à l'écoute incessante du "baladeur", rivalité amoureuse, transformation après la séparation du service militaire. Dans ce cas précis, la consigne, pour être efficace

doit toucher le choix de l'énonciation plutôt que la morphologie du verbe. Le cas de Nathalie n'est pas éloigné des hésitations de Gide qui conduisent à l'incorrection grammaticale ("je le regarda") quand il passe du journal personnel aux *Cahiers d'André Walter*.

## 2) Consignes de réécriture individualisées

Au terme de la première phase d'écriture, chaque élève a globalement construit une histoire et peut, dégagé du souci de la fiction, se consacrer à la narration. L'individualisation des consignes répond à une double préoccupation : fournir un retour, une réaction de lecture ; aider à mettre en oeuvre les intentions d'écriture. Dans cette optique, le professeur écrit une fiche d'appréciations par élève : ces remarques et consignes plus développées, plus personnalisées seront lues dans un premier temps avec curiosité et intérêt, elles permettront par la suite de faciliter le travail d'amélioration et de réécriture. Cette fiche ne porte pas sur la macro-structure du texte de l'élève ; tout au plus suggère-t-on de changer quelques éléments, de réaliser des expansions d'ailleurs, sauf dysfonctionnement grave (le cas de l'élève qui produit un texte argumentatif au lieu d'un texte narratif), se pose la question de savoir au nom de quelle autorité demander à un sujet écrivant de refondre totalement ce qu'il a "produit" dès lors que les exigences globales sont satisfaites. La multiplicité des possibilités, des libertés d'écrire, des explorations du récit étant un préalable à notre travail.

### ◆ Gros plan sur un exemple : la guerre du golfe racontée du point de vue d'un soldat irakien.

Cédric a choisi de raconter la guerre du golfe du point de vue d'un jeune irakien, soldat volontaire. Il explique son choix : *"j'ai écrit car on a tellement parlé de cette guerre pendant qu'elle se déroulait. On en parlait partout, à la télé, à la radio, et à chaque journal au flash d'info, tellement que ça m'a frappé. On n'avait jamais parlé autant d'un évènement"*. Il semble que ce soit la saturation de l'information qui ait conduit au choix de l'énonciation — il ne s'agit pas ici de raisons affectives familiales dans la mesure où Cédric n'est pas d'origine arabe ou de confession islamique —. Ecrire est en somme l'expérimentation d'un autre point de vue. Toutefois l'éloignement relatif des événements qui permet cette mise à distance a aussi un revers : une partie de l'information a été oubliée et le référent est parfois confus. Voici ce qui lui est proposé :

*Votre choix est original et votre travail intéressant. Vous devez cependant effectuer une recherche sur la guerre du golfe afin de pouvoir mieux situer dans le temps (les dates, les raisons...) et dans l'espace (donner des noms de lieux précis...).*

*Il s'agit en fait de créer un effet de réel à partir d'éléments pris dans la réalité elle-même.*

— *Regardez par exemple la revue Phosphore.*

— *Inspirez-vous peut-être de reportages de guerre que vous pourrez lire à ce sujet.*

*Il serait bon également que le narrateur se dévoile d'avantage. Son nom, son état d'esprit pendant le combat... ses pensées (famille, amis...).*

A travers ses réflexions, le professeur guide la réécriture en proposant l'utilisation d'outils narratologiques. Il livre aussi ses impressions, ses frustrations de lecteur. Ainsi, dans l'élaboration de cette relation dialoguée, le professeur ne vit plus de la même façon : de correcteur, il devient lecteur, lecteur "éclairé". Il conseille plus qu'il ne corrige. Ce qui d'ailleurs est significatif, c'est qu'à l'issue de cette expérience, en reprenant les fiches d'appréciation et les différentes phases de réécriture pratiquement toutes les propositions de la fiche ont été prises en compte par les élèves. Au fil des réécritures les appréciations deviennent plus rapides : la première étape de l'évaluation reste la plus déterminante, elle sert de base à la suite de la relation. Cette relation dialoguée impulsée avec la fiche se renforce après une phase orale lorsque l'élève demande un éclaircissement. Une fois passés l'étonnement et la curiosité, le contact direct permet de lever certaines incompréhensions de part et d'autre.

### *3) Le droit d'imiter et la possibilité de s'approprier des textes*

D'une part, chaque élève est autorisé à s'inspirer de textes, de films, qui l'ont éventuellement marqué. Dans aucun des cas analysés, l'élève ne réalise de transposition dès le premier jet. Il y a écart entre l'attente du professeur qui souhaite une sorte de variation sur un motif — quelque chose entre *Autant en emporte le vent* et *La bicyclette bleue* — et les écrits des élèves qui prennent plaisir à répéter le plus fidèlement possible l'histoire-source ou ne se permettent pas de s'en écarter. La transposition (modification du contexte et/ou création de nouveaux personnages et/ou changements d'énonciation) n'intervient qu'à la seconde ou troisième étape. La facilitation dépend moins des compétences narratives de l'élève que de l'histoire-source elle-même. Comme nous l'avons déjà signalé, il n'a pas été difficile à Laurent de s'approprier le point de départ d'une nouvelle, *La métamorphose*, tandis qu'il a été impossible à Johan de ramener les *Aventuriers de l'arche perdue* à un petit nombre d'événements. Dans ce cas précis, laisser une totale liberté d'inspiration à l'élève, c'est lui faire courir le risque de se tromper : on peut écrire une nouvelle à partir d'un fait divers, d'une expérience personnelle ou d'une autre nouvelle, non d'un film à épisodes multiples.

D'autre part, dans la phase de réécriture, nous avons proposé aux élèves d'emprunter à des textes d'auteur des moyens adaptés aux effets de sens recherchés. Ce type de proposition n'a pas été généralisé, mais toujours, il a été suivi.

◆ **Gros plan sur un exemple : le droit d'emprunter un texte et comment des élèves s'en saisissent.**

### Le cas de Carole

Dans sa première version, le récit de Carole commence ainsi : "*C'était un samedi après-midi, la fête foraine était là. Il y avait la grande roue et on était tous à la regarder tourner.*" L'histoire, assez brève, est celle d'une frayeur consécutive à l'immobilisation de la roue au moment d'un orage. Les consignes de réécriture concernent différentes possibilités d'expansion (introduire une description — ex : la fête foraine vue d'en haut, depuis les balancelles immobiles ; évoquer les impressions de la narratrice — ex : l'effet de vertige). L'élève dispose de trois extraits romanesques où elle peut puiser. Elle exprime alors l'effet de vertige à travers une phrase empruntée à Flaubert :

Extrait du récit de Carole

*Quand la roue accéléra très puissamment, on vit tomber un grand éclair. Nous avions très peur. L'homme qui actionnait les manettes ne pouvait plus commander la grande roue qui s'était arrêtée ni toucher aux barres de fer sous peine d'être électrocuté. Il me semblait que le sol de la place oscillant s'élevait le long des murs et que la balancelle s'inclinait par le bout à la manière d'un vaisseau qui tangue. Je me tenais tout au bord, presque suspendue, entourée d'un grand vide.*

Extrait du roman de Flaubert

*Le rayon lumineux qui montait d'en bas directement tirait de l'abîme le poids de son corps. Il lui semblait que le sol de la place oscillant s'élevait le long des murs et que le plancher s'inclinait par le bout à la manière d'un vaisseau qui tangue. Elle se tenait tout au bord, presque suspendue, entourée d'un grand espace. Le bleu du ciel l'envahissait, l'air circulait dans sa tête creuse, elle n'avait qu'à céder, qu'à se laisser prendre ; et le ronflement du tour ne discontinuait pas comme une voix furieuse qui l'appelait. Ma femme ! ma femme ! cria Charles. Elle s'arrêta.*

C'est le choix de la phrase et sa bonne intégration dans le récit de Carole qui nous ont paru particulièrement intéressants.

### Le cas de Ludivine

Le premier récit de Ludivine est assez obscur. Il semble hésiter entre l'horreur (crimes barbares, décollation, dévoration) et les conventions habituelles du vampi-

risme. La lecture d'une nouvelle d'une dizaine de pages, traduite de l'anglais lui est alors proposée avec le conseil suivant : *"votre récit évoque le thème du vampirisme mais n'en respecte pas toutes les conventions. Lisez la nouvelle intitulée Rien de tel qu'un vampire et utilisez les détails qui vous paraîtront intéressants pour transformer votre récit"*. La seconde version paraît plus cohérente. Les personnages sont moins nombreux et l'intrigue plus resserrée autour d'un évènement central dévoilé progressivement. L'utilisation du texte proposé ne transparait pas à la première lecture. A cette étape, nous en déduisons un peu hâtivement que l'élève progresse quant à ses compétences narratives mais que la lecture conseillée n'y est pour rien. Nous sommes même très près de conclure que des textes courts peuvent être mécaniquement imités mais que l'imprégnation de lectures longues suppose une maturation qui ne s'effectue que dans la durée. Or, la confrontation de la nouvelle polycopiée (dont certains éléments ont été encadrés par l'élève) et de la version 2 conduit à une toute autre conclusion. Ludivine a prélevé avec beaucoup d'adresse les indications qui lui étaient utiles : évolution de la victime ("torpeur extrême", inertie conduisant graduellement de "l'éclair de terreur" à "l'hystérie") manifestations du vampire ("trous d'épingles qui marquaient le cou", "pouvoir de se transformer en vapeur, de se glisser n'importe où"), vaines tentatives de défense ("les doigts crispés sur la croix"), objurgations de l'entourage("il faut vaincre ces terreurs superstitieuses"). Tout s'est passé comme si le texte proposé avait été à son tour, très adroitement, vampirisé.

#### 4) De divers types de résistance

##### ◆ Expression de la personne

Nous nous intéressons maintenant aux cas pour lesquels la suggestion, la demande restent lettre morte. On peut alors repérer plusieurs sortes de résistances. Ces espèces de "noyaux durs" qui semblent irréductibles ne sont-ils pas justement au coeur de l'enjeu de l'écriture pour l'élève ? Ni corrigés, ni effacés, ils contiennent la part incontournable de ce qui est à dire, à écrire. Ainsi en est-il sans doute pour Gérald qui malgré plusieurs demandes ne supprime pas l'épisode jugé inutilement tragique du père saoul qui bat sa fille jusqu'à la précipiter au bas de l'escalier ou pour Karine dont le récit autobiographique conserve d'écriture en écriture la même tonalité grise en corrélation avec les grandes difficultés de son milieu de vie. C'est aussi le cas pour Sophie qui effectue des modifications d'écriture mais refuse totalement la proposition du professeur (écrire ce qu'elle aimerait voir se produire et non nécessairement ce qui s'est passé et qui lui fait mal). Dans les quatre versions consécutives, une phrase change de place mais revient textuellement : *"Myriam ne voulait qu'une chose, mourir, tellement elle se sentait ridicule"*. Cependant la fin du récit évolue.

Version 1 :

fin barrée : *"Depuis ce jour Myriam vit dans le désespoir de rencontrer le grand amour mais elle n'oubliera jamais qu'il lui a fallu un instant pour aimer Raphaël et qu'il lui faudra toute une vie pour oublier la personne qui l'a tant fait souffrir."*

Version 2 :

fin : *"C'est pourquoi un jour elle laissera tout tomber. Elle savait que Raphaël l'avait prise pour ce qu'elle n'était pas. Elle espère qu'un jour il comprendra ce qu'il n'a jamais pu avoir : l'amour de Myriam."*

Version 3 :

fin : *"Depuis ce temps, Myriam a perdu toute confiance envers les garçons".*

Version 4

fin : *"Ce qu'elle retient le plus et qu'elle n'oubliera jamais, c'est que plus jamais ce ne sera elle qui ira demander à un garçon de sortir avec elle par peur d'humiliation."*

Dans une fiche d'intention, l'élève note : *"l'idée ne m'est pas venue comme ça, puisque c'est mon histoire, ma propre déception, mon humiliation devant les copains. Tout ce que j'ai ressenti, c'est ce que Myriam ressent."*

Dans ce cas, expression d'un traumatisme, l'écriture ne peut opérer la transformation optimiste que semble souhaiter le professeur. L'élève ne peut ou ne veut inventer. Mais il semble que le fait d'écrire permette néanmoins un recul, une mise à distance dont portent trace les commentaires qui constituent les conclusions successives du récit.

#### ◆ Représentation de l'écriture

Certains cas, déjà évoqués, semblent tenir étroitement à la représentation que l'élève se fait de l'écriture. Ainsi, malgré la consigne de se limiter à deux copies, Johan a écrit cinq copies doubles complètes d'une écriture fine et serrée, comme si la longueur devenait synonyme d'efficience... Sans doute faut-il voir là une résurgence de la représentation que se fait Johann du travail de l'écrivain. Il devient lui-même "écrivain" en écrivant beaucoup, longuement comme "les grands écrivains". Pour lui, écrire ne peut se concevoir que dans la longueur, l'importance du texte et il y prend plaisir comme le montre assez son attitude au cours des différentes séances. Son récit est une sorte d'écriture-fleuve où le lecteur se noie. Il tente de répondre aux attentes de clarification en rajoutant des épisodes et augmente la confusion. Chez cet élève attentif aux recommandations et qui semblait avoir retrouvé le plaisir d'écrire les problèmes de lisibilité semblent tenir à plusieurs raisons : incompatibilité du référent filmique et de la structure de la nouvelle, compétences narratives sans doute

insuffisantes, écriture conçue comme la possibilité de revivre une histoire, de poursuivre un rêve intérieur qu'il n'est pas nécessaire d'explicitier et non comme une communication avec des lecteurs, sacralisation de la longueur associée au changement de statut d'un texte. Dans ce cas, le malentendu a perduré. La suppression autoritaire de longs développements obscurs aurait permis de ramener le récit à quelques évènements plus faciles à cerner. Elle comportait un autre risque : l'effet de mutilation conduisant au refus de l'écriture.

#### ◆ Déclenchements narratifs

La première phrase change rarement. A regarder de près les productions, il semble bien que dans la plupart des cas la phrase liminaire soit riche en potentialité et constitue déjà une sorte de programme narratif.

#### Evocation d'un contexte, d'une atmosphère

*C'était un soir d'automne, un de ces soirs tristes et froids.* (Carole K.)

*Vendredi quinze Août, à Bellewaerde, les rayons du soleil brillaient en se reflétant dans les yeux des visiteurs.* (Nadia)

*C'était un samedi après-midi, la fête foraine était là* (Carole F.)

#### Choix d'un système d'énonciation et d'un certain ton :

*Benamar et moi nous nous sommes connus, il y a un an de cela.* (Christel)

#### Evocation d'un genre :

*Depuis des lustres, d'innombrables contes et légendes, mythes et faits superstitieux englobent le monde des humains passant de bouches à oreilles et d'un siècle à l'autre* (Ludivine)

Nous avons considéré comme indices d'une progression des compétences narratives les deux types de transformations les plus fréquentes :

- la précision apportée à l'évocation du contexte dans un récit réaliste ;
- la substitution du début de la narration à l'évocation de la fiction.

#### Cas n°1

Cédric écrit dans une première version : *"Un matin, j'ai entendu un appel à la radio. Un appel que notre président Saddam Hussein nous a envoyé."*

Il transforme la phrase liminaire dans la seconde version :

*"Le dix-sept Janvier 1991, au matin, j'ai entendu un appel à la mobilisation que notre président Saddam Hussein nous envoyait de Bagdad".*

#### Cas n°2

Souvent le début ressemble à l'écriture d'une fiche de lecture *"c'est l'histoire d'une adolescente qui "... "L'histoire se passe à la veille de Noël dans la maison d'une*

*famille américaine très célèbre*". Il semble que ce type de commentaire permette à l'élève de construire sa fiction avant de procéder à la narration. Nous avons considéré que les compétences narratives progressaient quand les versions ultérieures faisaient disparaître cette sorte d'étayage, de bâti.

Ainsi dans la première version, Cindy pose les éléments de la fiction à travers un commentaire : "*C'est l'histoire d'une jeune adolescente tout juste âgée de seize ans qui est atteinte du Sida.*"

Dans un second temps, débarrassée du souci de l'histoire, elle passe directement à la narration : "*Aujourd'hui le ciel est bleu, mais pour d'autres personnes il est gris.*"

Cette analyse patiente des points de résistance a nécessité un travail qui n'a rien eu de fastidieux. Le dialogue s'est progressivement construit grâce au double questionnement que nous nous sommes imposé : De quoi les éléments inchangés sont-ils porteurs ? Comment peuvent-ils constituer des auxiliaires, des aides à la réécriture ? Dans quelle mesure peuvent-ils être utilisés pour adapter l'écriture de la nouvelle aux intentions formulées ?

A travers cette expérience, nous avons progressivement appris à faire la part de ce qui peut être objet d'apprentissage et de ce qui dans l'écriture ne s'apprend pas et participe du respect de la personne et de son désir d'expression. L'approche active des outils linguistiques, la construction d'une relation dialoguée, à la fois écrite et orale, ont été les auxiliaires d'une meilleure compréhension réciproque.

Si les récits achevés ne témoignent pas forcément d'une véritable maîtrise des procédés narratifs, ils font apparaître de nombreux acquis et se rapprochent presque toujours des effets explicites recherchés par leurs auteurs<sup>2</sup>. Pour les élèves, le progrès principal a peut-être été celui-ci : comprendre qu'écrire n'est pas une activité factice parce que scolaire ; découvrir que le professeur peut être un lecteur privilégié, un auxiliaire mais qu'il n'est pas le seul destinataire du message ; prendre conscience que l'écriture d'un récit, d'une nouvelle est l'occasion de s'exprimer et de témoigner, par l'éclairage des événements d'un certain rapport au monde. Dans leur diversité, les récits produits, réfléchissent bien les préoccupations des élèves : recherche d'un travail, rencontre amoureuse, relation aux parents et aux copains, besoin d'évasion mais aussi maladie, violence individuelle et sociale, racisme.. L'écriture s'ouvre sur les autres.

Ainsi Christel exprime ce qu'elle a voulu provoquer à travers l'écriture de sa nouvelle : "*J'ai voulu produire un effet de révolte. En lisant cette histoire réelle que*

---

2. L'expérience se poursuivant sur deux années, nous avons pu le constater par comparaison avec des textes écrits en début d'année scolaire sans apprentissage préalable.

*j'ai vécue, le lecteur doit se dire qu'il faut mettre fin à la violence. Après avoir lu cette histoire, les lecteurs qui ont des enfants doivent avoir peur de les laisser aller à la Ducasse ou se balader le soir [...] Je pense que j'ai beaucoup de chose à changer dans ma nouvelle. Pourtant ceux qui l'ont lue, ça a quand même dû les faire réfléchir [...] Quand un jeune homme se fait "tirer dessus" en allant juste faire un tour à la Ducasse, ça devient impossible [...] Mais cette histoire a dû laisser froids certains lecteurs car le jeune homme est un arabe..."*

Ecrire devient un acte dont les conséquences et les enjeux sont posés, sans concession ni illusion.