

QUI DIT QUOI ? UNE APPROCHE DE LA POLYPHONIE AU COLLEGE

Marie-Michèle Cauterman
Enseignante retraitée

Disons-le d'entrée : la démarche décrite dans cet article est datée : mise en œuvre dans une classe de 4^e en 1997, elle est contemporaine d'un essor des jeux vidéo et le support reflète son époque. Si je la soumetts aujourd'hui aux lecteur·rice·s de la revue, c'est, d'une part, que les objectifs qu'elle poursuit ont à voir avec la problématique du numéro : il s'agit, en amont d'une production écrite, d'aider les élèves à découvrir comment un texte peut articuler les propos de plusieurs énonciateurs, en les citant ou en les reformulant ; d'autre part, elle me semble tout à fait transposable, imitable, bref, recyclable¹.

L'activité se déroule en deux étapes qui m'ont été inspirées par deux démarches d'Isabelle Delcambre. Je la remercie ici, non seulement pour m'avoir donné l'envie de les transposer au collège, mais aussi pour avoir pris part à la mise en œuvre de ce projet. Elle était en effet dans ma classe lors de trois séances coanimées ; elle a, comme moi, observé activement les élèves

1. Au sens où pour la revue, le recyclage est une compétence professionnelle, cf. le n° 66, *Bricoler, inventer, recycler* (2017).

qui travaillaient en groupes, les aidant au besoin ; nous avons beaucoup échangé, par oral pendant les séances, par écrit ensuite et surtout, chaque groupe travaillant autour d'un magnétophone (à cassettes...), nous avons transcrit une partie des échanges. C'est ce matériau qui sera exploité.

Après avoir présenté les deux démarches-sources et leur transposition, j'en viendrai à dérouler les étapes de l'activité et à rendre compte de sa mise en œuvre en analysant, grâce aux transcriptions de travaux de groupes et aux productions écrites, la manière dont les élèves ont réalisé les tâches.

I. LES SOURCES

Dans la première démarche² – dont cet article emprunte le titre – Isabelle Delcambre s'adresse à des étudiants de licence inscrits dans une formation à l'écriture dissertative et a pour objectif de travailler sur la polyphonie, au moyen d'un texte assorti de cette consigne : « Qui dit quoi ? » Voici la description qu'elle donne du texte³ :

Le texte support est un énoncé de dissertation littéraire donné au CAPES de Lettres Modernes. Il a été choisi parce qu'il pose réellement problème : la citation met en scène trois énonciateurs ou discours différents, dont un n'est pas donné explicitement : il faut l'inférer d'un énoncé négatif. De plus, à certains moments, la syntaxe et la ponctuation permettent de repérer facilement où commencent les propos de tel énonciateur, mais on peut discuter pour savoir où ils se terminent.

L'objectif de la seconde démarche⁴ (menée en lycée) était autre, mais ce qui m'intéressait, c'était son déroulement⁵ :

Les élèves ont une double tâche de lecture et d'écriture. Il s'agit, en groupes, de lire un ensemble de huit textes courts [...], cette lecture devant déboucher sur un texte à écrire individuellement. Le corpus des

2. Qu'Isabelle présente dans un article que nous avons coécrit : M.-M. Cauterman & I. Delcambre, « Pour des consignes floues », n° 27 de *Recherches, Dispositifs d'apprentissage* (1997). « Qui dit quoi ? » est précisément un exemple de consigne floue.

3. *Ibid.*, p. 127.

4. Isabelle Delcambre, « “Tu mens, toi ?” Des élèves de 2nde aux prises avec les notions de fiction et de réalité », n° 28-29 de *Recherches, Fiction* (1998). Article repris en bonne partie dans le n° 72 de *Recherches, Fiction et réel* (2020).

La démarche, mise en œuvre et observée dans une classe de Bertrand Daunay, avait fait l'objet d'une première présentation dans B. Daunay, I. Delcambre, S. Marguet, C. Sauvage, « Pratiques d'oral dans le travail de groupe », *Recherches* n° 22, *Parler* (1995).

5. *Recherches* n° 28-29, *Fiction* (1998), p. 155.

textes à lire regroupe quelques exemples (et contre-exemples) des relations qui peuvent être établies entre fiction et réalité. Chaque groupe reçoit en même temps que les textes à lire la consigne d'écriture qui demande d'écrire un texte en fonction d'une conclusion argumentative imposée. Deux conclusions sont mises en circulation ; la moitié des groupes, choisie au hasard, travaille d'après la première :

« Le mensonge et la fiction sont parfois nécessaires, voire indispensables dans le monde d'aujourd'hui. »

l'autre moitié d'après la seconde :

« Il est urgent dans notre monde de donner plus d'importance à la réalité qu'à la fiction, de respecter la vérité. »

Ce que m'intéressait aussi, et dont l'article collectif de 1995 fait la démonstration, c'est l'intérêt de la coanimation et de l'enregistrement des échanges entre les élèves et avec les enseignants intervenant dans les groupes.

II. LES JEUX VIDEO : QUI DIT QUOI ?

J'ai vu dans les deux démarches des outils correspondant à plusieurs de mes préoccupations.

1) Mes objectifs

L'un relèverait aujourd'hui de l'éducation aux médias et à l'information. J'avais souvent observé que, parlant de textes, surtout s'il s'agissait de documentaires ou d'articles de presse, les élèves disaient : « Ils disent que... » ; ce pronom pluriel désignait vaguement un locuteur non identifié et qui ne semblait d'ailleurs pas avoir besoin de l'être : seul ce qu'*ils* disaient importait et était frappé du sceau de la vérité (*ils* savent bien ce qu'*ils* écrivent, tout de même !), tout comme ce qui était vu à la télévision (je ne parle pas d'Internet, encore peu répandu). Cette absence de distance est sans doute normale à cet âge ; n'empêche qu'il me paraissait important de s'en préoccuper.

L'autre objectif, aussi important à mes yeux que le précédent, concernait, dans l'enseignement de l'écriture, l'apprentissage de la planification. Les séances de rédaction ayant lieu en classe, j'avais pu observer que très peu d'élèves savaient où ils allaient en commençant à écrire et que s'il s'agissait d'un récit (cas le plus fréquent), rares étaient ceux qui avaient, en commençant, envisagé la fin de l'histoire (quitte à changer de projet en cours d'écriture). Chez les autres, les textes progressaient par ajouts successifs, sans contrôle de la cohérence de l'ensemble.

Je mentionne enfin (mais ce ne sera pas développé par la suite) que je voulais explorer l'écriture d'un texte argumentatif et initier les élèves au

maniement d'arguments et de contrarguments, sans nommer tout de suite ces notions, mais en les mettant en œuvre.

2) Le corpus et les consignes

De la première démarche, j'ai gardé l'objectif : amener les élèves à démêler, dans des textes, les énonciateurs et leurs propos. De la seconde, j'ai gardé l'idée d'un corpus de textes courts et d'une lecture trouvant son aboutissement dans un texte écrit individuellement, avec une conclusion imposée.

Le corpus était issu de deux dossiers sur les jeux vidéo, l'un de *Sciences et Vie Junior* et l'autre d'un numéro de *Télérama*⁶. Certains textes étaient monophoniques (par exemple des témoignages de joueurs, à la première personne) et d'autres rédigés par un journaliste qui citait ou reformulait des propos de joueurs, de parents, de médecins ou de psychologues. Le document distribué aux élèves était un montage de 8 textes (l'année précédente, j'en avais retenu 18, une folie), à proprement parler découpés (avec de vrais ciseaux) et collés (avec un stick de colle blanche)⁷.

Consigne 1, commune à tous les groupes

Pour chaque texte, répondez à la question suivante : de qui ce texte présente-t-il le point de vue ?

- a) du journaliste qui a rédigé l'article ?
- b) d'un joueur (prénom, âge) ?
- c) d'autres personnes ?

La deuxième tâche s'effectue également en groupe. C'est une phase de planification du texte à écrire individuellement. Les élèves reçoivent la consigne en même temps que la précédente, de sorte qu'ils puissent, théoriquement, anticiper cette tâche.

Consigne 2a, pour 3 groupes

Vous allez devoir écrire un texte qui se terminera par :

Le développement des jeux vidéo est un phénomène très inquiétant. Les jeux vidéo mettent en danger la santé, l'équilibre et le développement intellectuel des jeunes.

6. Le scanner personnel n'étant pas alors un outil répandu, ces dossiers n'ont pas été numérisés et je n'ai retrouvé ni les numéros, ni même leur référence exacte.

7. Je ne suis pas en mesure de le présenter : il n'a pas été numérisé non plus. Mais, comme je l'ai dit plus haut, c'est un matériau obsolète, et cette absence ne devrait pas gêner la compréhension des interactions orales et des écrits des élèves.

Quels sont les textes que vous allez pouvoir utiliser pour faire votre rédaction ? Vous devez en sélectionner au moins 5.

Consigne 2b, pour 3 groupes

Vous allez devoir écrire un texte qui se terminera par :

Les jeux vidéo font partie de notre culture. Ceux qui aiment ce loisir et le pratiquent sans en être esclaves y trouvent détente et enrichissement.

Dans les 8 textes, quelles sont les idées que vous pourriez utiliser dans votre rédaction ?

Vous vous mettrez d'accord sur au moins 4 idées⁸.

Dans mon esprit, les deux étapes devaient se succéder. L'identification des énonciateurs devait se faire rapidement, ne constituant qu'une première approche du corpus ; dans un second temps, le retour précis sur chaque texte allait permettre d'identifier les idées à retenir, constituant une phase de planification en groupe de l'écriture individuelle.

Une troisième séance, d'une heure, a été consacrée à un travail sur les textes produits, dans une perspective d'apprentissage de l'argumentation : je n'en parlerai pas ici.

III. L'EXPLORATION DU CORPUS

Durant ces deux phases de travail (deux heures le premier jour, deux heures le lendemain⁹), la classe travaillait donc en groupes sous la conduite de deux enseignantes.

1) La consigne initiale

Comme je le disais plus haut, j'avais imaginé que les élèves avanceraient assez vite, puisqu'il n'y avait « qu'à » repérer les énonciateurs, sans entrer, du moins dans cette première phase, dans le détail de leurs propos. Je savais cependant aussi (parce que ce n'était pas la première fois qu'ils travaillaient en groupes sur des textes) qu'ils ne s'en tiendraient pas à des réponses sèches, mais échangeraient sur le contenu des positions, les

8. Et non 5 textes comme dans la consigne donnée à l'autre groupe, pour tenir compte des possibilités offertes par le corpus. De toute façon, le nombre est surtout une ruse, destinée à dissuader les élèves de considérer trop vite qu'ils ont fini.

9. J'avais obtenu d'avoir des plages de deux heures, ce qui me permettait d'alterner des travaux longs sans les interrompre et d'autres plus courts.

paraphraseraient pour se les approprier, mais je ne souhaitais pas qu'ils prennent le temps de tout écrire.

J'avais anticipé des problèmes de compréhension de la consigne initiale (« De qui ce texte présente-t-il le point de vue ? ») ; j'avais hésité sur les termes : fallait-il parler de point de vue, d'avis ou d'idée ? Mais peu importait, parce que comme lors de tout travail de groupe, j'allais passer (et cette fois nous serions deux) dans chaque groupe pour faire reformuler la consigne (« Alors, qu'est-ce que vous allez devoir faire ? »), l'explicitier, utiliser d'autres mots et (re)mettre les élèves sur les rails.

C'est ce que nous avons fait. Je me suis d'abord dirigée vers le groupe de David, Émeline, Gaétane et Victor¹⁰ : je les connaissais, ceux-là, ils étaient capables de bosser deux heures en étant à côté de la plaque, et moi j'étais capable de les laisser faire sans m'en rendre compte, parce qu'ils étaient sages et ne demandaient rien à personne. De fait, ils avaient commencé à résumer le premier texte en éludant la question des énonciateurs.

Il faut dire que c'était un texte hautement polyphonique, qui rendait compte d'une controverse à propos des risques d'épilepsie (une femme avait accusé les fabricants d'un jeu d'avoir causé une crise d'épilepsie fatale à son fils) en relayant des avis de parents, d'adolescents, de la firme Nintendo, d'un médecin et même d'une secrétaire d'état. C'était une erreur d'avoir placé ce texte en premier ; on aurait pu commencer par un texte monophonique – le point de vue d'un joueur – passer ensuite à un texte dont la polyphonie était rendue visible par l'utilisation d'italiques et de guillemets avant d'en venir à des textes plus complexes.

Ce groupe-là s'est remis au travail. En survolant le corpus, un autre groupe avait implicitement fait le tri entre textes monophoniques (locuteur facilement identifiable) et textes polyphoniques (porteurs d'incertitude) :

- Dans le 1 ils disent pas [qui donne son avis], dans le 2 c'est Sylvain il a 14 ans.
- Flore, ils marquent Flore, le 8, elle a vingt-huit ans.
- Le 5 on ne sait pas ce que c'est non plus.
- Non.
- Et dans le 4, c'est Cyril.

Mais les autres piétinaient¹¹. J'ai alors fait une mise au point collective en décortiquant, comme je l'avais fait dans le groupe Gaétane *et al.*, ce

10. Les prénoms ont été changés.

11. L'année précédente, les élèves n'avaient pas mis autant de temps pour s'approprier la consigne. Est-ce parce que, comme la banque comportait dix-huit textes, ils étaient contraints de trouver des stratégies pour ne pas tout lire ?

premier texte et en soufflant quasiment les réponses attendues ; une fois le problème de ce texte réglé, les textes suivants devenaient, en comparaison, faciles à traiter.

Ce n'était donc pas la formulation de la consigne qui posait problème (remplacer « point de vue » par autre chose n'avait pas débloqué la situation), mais la tâche elle-même, le fait de devoir s'interroger sur l'énonciation et non sur les énoncés. Les difficultés rencontrées confortaient la pertinence du premier objectif. C'était sans nul doute une tâche nouvelle : répondre à une question jusqu'alors rarement – voire jamais – posée dans le cursus antérieur, et en rupture avec les questionnaires des manuels et des évaluations de la compréhension.

2) La superposition des consignes

Du reste, une fois la consigne comprise, les élèves n'ont pas travaillé aussi vite que prévu, puisqu'ils ont continué leur travail de résumé des propos des différents locuteurs identifiés ; ils n'ont pas simplement substitué la consigne, telle que nous venions de la leur réexpliquer, à celle qu'ils avaient commencé à appliquer : ils l'ont ajoutée. Nos tentatives, au sein des groupes, pour les faire passer au texte suivant sans peaufiner les paraphrases sont restées, au mieux, vaines, au pire, déstabilisantes. Voici quelques extraits d'une transcription qui illustrent cela¹² :

1. Émeline : Bon, on y va ? Texte numéro 2.
 2. Victor : Ouais avec les journalistes. Ben faut parler hein !
 3. Émeline : Là c'est un garçon qui achète une console.
 4. Victor : C'est Sylvain 14 ans. C'est Sylvain qui a 14 ans.
 5. Émeline et Gaétane : une console à 1500 F.
 6. Émeline : c'est un jeu.
- [...]
11. Victor : Il a commencé à 4 ans à jouer à la Super Nintendo.
 12. Gaétane : Ouais mais attend faut marquer euh...
 13. Victor : Le nom des gens.
[Écriture de la réponse : *C'est un joueur qui parle et ce joueur s'appelle Sylvain 14 ans.*]
20. Gaétane : Ah non ! C'est peut-être pas lui qui parle.
 21. Émeline : Si si si.
 22. David : Ah si.
 23. Victor : Si.
- [...]

12. Cet extrait a été en partie reproduit et commenté dans *Recherches*, n° 27, *Dispositifs d'apprentissage* (1997), M.-M. Cauterman, « Travail de groupe, interactions, apprentissages », p. 71 à 73.

28. Gaétane : Eh ouais, mais, y a notre accord aussi, toi tu le marques et tu demandes même pas notre accord !
29. Victor : (rires)
30. Gaétane : On fait un travail de groupe.
31. Victor : Ben c'est vrai, il s'appelle Sylvain, il s'appelle Sylvain, il a 14 ans.
32. Émeline : On met son prénom ou pas. Hein ?
33. Victor : Il faut le mettre, ça.
34. Émeline : On met son prénom.

[Texte modifié : *C'est un joueur de console. Il s'appelle Sylvain. Il a 14 ans.*]

Jusque là, tout va bien. On peut penser que les élèves vont passer au texte suivant. Mais non.

41. Victor : Après on pourrait mettre : « Ça fait 10 ans qu'il joue à la console », puisqu'il a dit qu'il avait commencé à 4 ans.
42. David : Ouais.
43. Victor : (*écrit*) Ça fait 10 ans qu'il joue à la console. Il a commencé à 4 ans.
44. David : Et là, ça, ça va être la suite du questionnaire.
45. Victor : (*écrit*) Il a commencé à 4 ans.
46. Émeline : Il a acheté une console parce que ses parents...
47. Gaétane : Attends : « J'ai choisi la SuperNintendo. »
48. Victor : ... parce qu'il avait, ses copains ils en avaient la même.

[Texte écrit : *Il a l'habitude de jouer parce qu'il a commencé à jouer à 4 ans.*]

C'est alors que, voyant l'heure tourner, je suis intervenue.

65. Professeure : Bon. Vous pouvez aller plus vite, hein maintenant, c'est un joueur de console, il s'appelle Sylvain, il a 14 ans, donc « C'est l'avis, c'est le point de vue d'un joueur de console, il s'appelle Sylvain, il a 14 ans », ça me suffit.
66. David : C'est bon alors ?
67. P. : C'est bon.
68. Victor : Y a pas de problème.
69. P. : Ce que vous avez fait après, c'est intéressant, de toute façon, c'est utile pour la suite, mais pour le moment vous n'êtes pas obligé d'aller dans..., autant dans...
70. David : Autant dans les détails
71. P. : ... dans le détail, hein.
72. Vincent : Dans le détail, oui.
73. P. : Vous pouvez continuer en vous contentant de répondre comme ça.
74. Vincent : Et là on fait le texte 3 maintenant.
75. P. : Vous passez au 3.

Oui, mais pas si vite ! L'enseignante part rassurée, et c'est l'enregistrement qui révélera qu'avant de passer au texte suivant, les élèves surlignent sur le document les passages dont ils se sont servis. C'est une consigne supplémentaire qu'ils se sont donnée au début, qui leur permet de contrôler leur travail et de rendre visible le lien entre leur réponse et le texte.

Le travail sur le texte 3 démarre bien. Il est même vite terminé.

81. Victor : Alors, texte 3. Alors, texte 3.
82. Gaétane : Julien 15 ans. Alors c'est quoi déjà ? [Il lit.] « Si j'ai 5 minutes, j'ai envie de faire un [stRitHfajgœR] ». C'est un jeu, ça ?
83. Victor : Non, Street Fighter II. On parle de Julien qui a 15 ans.
84. Gaétane : Ouais mais il j... c'est...
85. David : C'est lui qui parle là.
86. Victor : C'est lui qui parle, c'est ce que je viens de lui dire. J'ai déjà lu, moi, tout à l'heure. C'est lui qui parle, c'est Julien qui a 15 ans.
87. Gaétane : Je sais. « Si j'ai 5 minutes, j'ai envie... »
88. Victor : ouais, donc on marque : Julien 15 ans.

[Écriture : *C'est un joueur qui parle. Il s'appelle Julien. Il a 15 ans.*]

Terminé ? C'est sans compter sur une relance de Gaétane.

101. Gaétane : Après qu'est-ce qu'il faut marquer, c'est tout alors ?
102. Victor : Attends on va regarder, on va le relire.
103. Émeline : C'est un jeu, là, Street Fighter ? C'est un jeu, ça ?
104. Victor : Il préfère les jeux vidéo que les livres, parce qu'il se sent plus dans la peau des personnages, quand il est dans, quand il joue à la console.
105. David : Ouais mais, « Je lis, bien sûr, des biographies, des histoires fantastiques, Stephen King »...
106. Victor : Ouais mais, il se sent plus dans la peau de, quand il joue à la console, il se sent plus dans la peau du personnage que quand il lit un livre.
107. Gaétane : Il croit qu'il est dans le jeu.
108. Émeline : Ouais.
109. Victor : Ouais voilà. Il se sent dans la peau du personnage.
110. David : Il se croit dans le jeu.
111. Victor : Il préfère les jeux électro, les jeux vidéo que les livres.
112. Gaétane : Alors, on marque...

À partir de là, il leur faudra encore 13 tours de parole pour arriver à la réponse définitive et 11 autres pour se mettre d'accord sur les passages à surligner, occasion de vérifier la conformité du résumé à la source. Voici cette réponse :

C'est un joueur qui parle. Il s'appelle Julien. Il a 15 ans. Il préfère les jeux vidéo que les livres parce qu'il se sent plus dans la peau des personnages.

On voit comment les élèves, sous la houlette de Gaétane, ont résisté à l'idée qu'en termes de rendu écrit de leur travail, la stricte réponse à la question de la consigne convenait dans ce premier temps. Ils se sont efforcés de rendre compte par écrit de tous leurs échanges, peut-être en vertu d'une représentation du travail scolaire qui n'existerait que par l'écrit (et par le fluo, accessoirement). Mais le plus important, c'est que leur gestion de la tâche rappelle qu'on ne peut pas faire l'économie d'un travail sur « ce que ça dit » lorsqu'on veut faire réfléchir au fonctionnement des textes et de la langue. Les élèves traitent simultanément le repérage des énonciateurs et le sens de leurs propos, autrement dit la première tâche et une partie de la seconde.

Comme je l'ai indiqué au début de l'article, nous avons rédigé et échangé nos bilans après les séances. Dans son écrit, I. Delcambre dit « [sa] surprise en face de la consigne "minimale" de lecture (dites quels sont les points de vue ; du journaliste, d'un joueur ou autre) ; rien sur l'identification des positions ». Elle craignait que le travail soit trop superficiel mais poursuit :

Or cette consigne n'empêche pas les élèves de discuter de ce qu'ils ont lu/compris dans les textes et donc de reformuler les positions, les arguments, etc. On le voit quand on décode les enregistrements. Ou quand on les observe en train d'écrire leur texte lors de la deuxième séance : ils ressortent très vite les arguments de l'épilepsie, ou autre.

De fait, les élèves ont d'abord occulté cette consigne apparemment simple qui portait sur l'énonciation, parce qu'ils ne la comprenaient pas ; ils se sont lancés dans un travail plus familier (mais indispensable) sur les énoncés et, une fois le recadrage effectué, ont mené de front les deux tâches prévues pour se succéder.

Au terme de la seconde heure, le groupe est venu à bout des huit textes et peut conclure, satisfait :

512. David : On a bien travaillé.

513. Victor : Ouais, on a fini !

Ce groupe fonctionnait bien, chacun ayant un rôle implicite : Gaétane la cheffe, Victor¹³, soucieux du temps, qui lisait le texte suivant quand les autres finissaient d'écrire, annonçait « texte 3... texte 4 » et accélérail le

13. À la rentrée, on m'avait présenté Victor comme un élève « en très grande difficulté »...

rythme sans être hostile à des retours, David plus en retrait mais intervenant aussi, Émeline discrète mais attentive, n'hésitant pas à interroger les autres. Avec plus de difficultés dans la coopération, d'autres groupes n'ont pas eu le temps de traiter tout le corpus, mais leur démarche a été la même, avec parfois davantage besoin de faire appel à leur propre expérience pour raconter les propos contenus dans les textes, d'où d'indispensables digressions.

IV. LES TEXTES PRODUITS

Les textes révèlent des tentatives plus ou moins réussies pour produire une argumentation cohérente, qui intègre parfois des contrarguments et des réfutations. Dans le cadre de cet article, ce n'est pas sous cet angle que je me propose d'analyser les productions, mais sous celui de polyphonie. La consigne autorisait des stratégies diverses d'exploitation de la lecture et d'insertion des propos des différents locuteurs. Comment les élèves s'y sont-ils pris ? Quelles tâches se sont-ils données ?

Tous se sont attachés à l'insertion des « avis » et « idées » sélectionnés lors de la deuxième phase du travail de groupe. Mais quelques-uns semblent avoir en outre choisi au préalable, en s'inspirant de tel ou tel texte du corpus, un format d'écriture qui leur plaisait.

1) Collages et généralisations

Plusieurs textes (5/23) juxtaposent des extraits des réponses données lors de la lecture du corpus. Dans l'exemple ci-dessous¹⁴, on retrouve les prénoms ou noms des locuteurs identifiés. L'écrit suit l'ordre du corpus.

Un garçon de 14 ans s'appelant Sylvain s'est acheté une console de jeux à 1500 francs. Il a choisi la Super Nintendo, il a commencé à jouer à l'âge de quatre ans. Il dit :

« Ma console je l'aime bien, elle est performante. »

Il précise que les cartouches de jeu valent 500 francs mais il y a une différence de prix par rapport à Sega. [...] Un autre garçon de 15 ans qui s'appelle Julien, il dit que quand il a cinq minutes de libre, il a envie de faire un Street Fighter II, mais les autres jeux demandent du temps. Quand il prend un livre, il ne se défoule pas mais quand il joue aux jeux, il se défoule.

Et Cyril, 14 ans, joue au scooter des mers et juste avant d'arriver à la ligne, il perdait. Il a des camarades de classe qui sont toujours sur leur

14. Pour tous les textes d'élèves, l'orthographe et la ponctuation ont été corrigées.

console et qui se mettent dans des états pas possibles parce qu'ils ont perdu un bonus. Il ne vit que pour sa console.

D'après Évelyne Gabriel, psychomotricienne, ce sont les jeux de violence ou de simulation qui encouragent à la violence. Elle pense aussi que les jeux vidéo permettent de gérer l'échec et dans quelques jeux on revient au point de départ après avoir raté une épreuve.

[...]

Julien, âgé de 15 ans, quand il joue à un jeu, il essaie de se faire tuer de toutes les façons. Vincent, 24 ans, lui, préfère les ordinateurs, il construit une ville et la démolit après à coups de bulldozer. Et enfin l'avis de Flore, 28 ans, elle a joué une dizaine d'heures rien que pour savoir passer à la suite du jeu. À chaque fois, elle se fait tuer, elle se met en colère. [...] Mais beaucoup de gens aiment les consoles de jeux. Ils trouvent ça bien, surtout les jeunes, ils trouvent ça amusant. Les jeux vidéo font partie de notre culture. Ceux qui aiment ce loisir et le pratiquent sans en être esclaves y trouvent détente et enrichissement.

À la fin de ce texte, une généralisation (« beaucoup de gens ») est amorcée et permet la transition avec la conclusion imposée. Dans la majorité des cas (11/23), le texte s'écarte dès le début des cas particuliers du corpus, traités comme des illustrations d'opinions partagées : les propos sont d'emblée généralisés.

Il y a des joueurs qui ne vivent que pour leur console, c'est-à-dire qu'ils deviennent esclaves de leur console, ils peuvent jouer des heures et des heures mais tous les joueurs ne sont pas comme ça.

Certaines personnes affirment que les jeux vidéo provoquent des crises d'épilepsie mais les médecins confirment le contraire, ils disent que seules les personnes photosensibles ont un risque.

D'après certains psychologues, les jeux vidéo permettent de développer un sens de découverte.

Un article d'une psychomotricienne dit que les jeux de violence permettent à l'enfant de s'affirmer dans la vie active, car il doit se défendre, se battre contre la machine tout seul sans aucune aide. Ces jeux permettent aussi à l'enfant d'exprimer la violence qu'il peut avoir en lui.

Les jeux vidéo font partie de notre culture. Ceux qui aiment ce loisir et le pratiquent sans en être esclaves y trouvent détente et enrichissement.

Qu'il y ait collage ou généralisation, les avis des différents locuteurs sont rapportés de plusieurs façons :

– au discours indirect : « Il précise que les cartouches de jeu... Il dit que quand il a cinq minutes de libre... » ; « Certaines personnes affirment que... » ; c'est la modalité la plus fréquente ;

– en signalant par d'autres moyens linguistiques l'origine des propos reformulés : « D'après certains psychologues, les jeux vidéo comme tous les autres loisirs demandent réflexion et intelligence. Certains jeux peuvent nous apprendre des choses que l'on n'apprend pas à l'école. »

– en entérinant, dans le cas de joueurs, ce qu'ils disent faire et en les décrivant en action : « Julien, âgé de 15 ans, quand il joue à un jeu, il essaie de se faire tuer de toutes les façons. »

La citation canonique est rare : deux occurrences au total. De fait, la consigne d'écriture, volontairement floue, n'y contraignait pas (« les textes/les idées que vous pourriez utiliser ») et au contraire invitait plutôt à des reformulations. L'une des exceptions est dans le premier texte reproduit ci-dessus (« Ma console je l'aime bien, elle est performante. »), l'autre pour la parole d'Évelyne Gabriel, psychomotricienne¹⁵, qui, soulignant l'intérêt des jeux vidéos, a remporté un vif succès dans la classe (cinq mentions en plus de la citation).

2) Le choix de modèles d'écriture

Il reste sept textes qui se distinguent des précédents par le choix préalable d'un genre d'écrit, d'un modèle, les élèves trouvant dans certains textes un « comment écrire ». Par ces choix, ils se sont imposé une contrainte supplémentaire, qui a eu pour conséquence une moindre utilisation des idées sélectionnées en phase 2, mais qui leur a permis de se mettre à écrire et même, pour certains, de s'y amuser.

Les textes en « je » : le modèle du témoignage

Trois textes sont en « je », comme plusieurs encarts reproduits dans le corpus. Le scripteur adopte la posture d'un joueur interviewé pour le dossier de *Sciences et Vie junior* ou de *Télérama* et s'appuie vraisemblablement, du moins en partie, sur sa propre pratique. Mais il doit articuler son récit d'expérience à des considérations générales qui déboucheront sur la conclusion.

Ci-dessous, un texte qui réussit assez bien à concilier ces contraintes.

Chez moi j'ai une console de jeux. J'ai Mickey, Aladin, Jurassic Park et Sonic Touch. Au début je jouais tous les jours et à force de jouer on en a marre. On en parle de plus en plus des jeux vidéo mais je trouve que c'est plus intéressant. Mais il y a quand même de belles couleurs

15. Évelyne Esther Gabriel, autrice d'un ouvrage, *Que faire avec les jeux vidéo*, Hachette éducation (1944), réédité en format numérique (2015).

bien vives. Donc il y a du bleu, vert, jaune et rouge, donc ça ressort bien dans l'écran. Mais de temps en temps, je la ressors pour jouer mais au bout d'un certain temps on est obligé d'arrêter. Tout ça, à mon avis à moi, mais en général les personnes sont contentes de leurs jeux vidéo. Ils disent que c'est intéressant. Mais il faut pas jouer des journées entières, là on va attraper des problèmes de vue et des crises d'épilepsie. Dans une grande partie tous les gens sont contents de leurs consoles de jeux. Les jeux vidéo font partie de notre culture. Ceux qui aiment ce loisir et le pratiquent sans être esclaves y trouvent détente et enrichissement.

C'est parce qu'il assume avec force sa position (« mon avis à moi »), que l'élève peut avancer que d'autres pensent comme lui (« en général les personnes » ; « dans une grande partie tous les gens ») pour aboutir à la conclusion.

Le modèle du témoignage ne produit pas nécessairement un texte monophonique, comme on peut le voir ici :

Il y a trois jours, j'ai eu une console de jeux « la Super Nintendo » avec trois jeux, Super Mario III, Docteur Mario et Astérix. Et depuis ce jour-là, je joue tous les jours. Mais ma mère dit que je suis trop près de l'écran et que je vais avoir des problèmes de vue et que je peux faire des crises.

Mon copain Fabien m'a prêté des jeux. Le frère de Fabien est mort à cause de la Nintendo à l'âge de 10 ans car il jouait de trop. Mais moi je m'en fous. Je ne crois pas que c'est à cause de la console. J'aime ma console, il y a un beau décor, c'est très agréable de jouer. Mes copains en ont marre de jouer, mais moi je continue à jouer car j'aime ma console. Je trouve que jouer aux jeux vidéo, c'est génial, ça détend, ça relaxe. Avec les jeux vidéo on ne traîne pas dehors à faire des « conneries ». Les médecins disent que les consoles posent beaucoup de problèmes. Les jeux vidéo c'est comme le cinéma, le théâtre. Si on ne peut pas jouer aux jeux, pourquoi ils en vendent. Au moins avec ça on s'occupe. Donc nous concluons que les jeux vidéo font partie de notre culture. Ceux qui aiment ce loisir et le pratiquent sans être esclaves y trouvent détente et enrichissement.

L'élève relaie des avis opposés au sien, qui ne vont pas dans le sens de la conclusion imposée (dont il aurait pu, au vu de la consigne, faire l'économie), précisément pour les écarter avec vigueur (« Mais moi je m'en fous. Je ne crois pas que c'est à cause de la console... Mais moi je continue à jouer. »). Cela passe par la création d'un personnage (Fabien, frère de l'enfant victime d'une crise d'épilepsie). Cette stratégie de création de personnages est au centre d'autres productions de la classe.

Les personnages au cœur d'un récit

Pour Céline, c'était un choix d'écriture : « Moi, j'ai inventé des personnages ! », a-t-elle annoncé avec fierté en rendant sa copie. Voici son récit qui, dans une sorte de mise en abîme, fait intervenir la psychomotricienne susnommée et assure le happy end.

À l'approche de Noël, à l'école les enfants parlent beaucoup des jeux qu'ils vont demander. Mais ce dont ils parlent le plus c'est les jeux vidéo.

Tous les enfants veulent les derniers jeux qui sortent.

Deux élèves, Benjamin et Cyril ont demandé la même console : la Super Nintendo. Les parents de Benjamin, eux, veulent bien lui acheter alors que ceux de Cyril ne sont pas d'accord. Ils disent que ça n'apporte rien à sa culture.

Mais, quand Cyril lui a dit qu'Évelyne Gabriel, psychomotricienne, n'avait rien contre ces jeux et pensait que ça aidait l'enfant à s'affirmer dans la vie, alors la mère de Cyril a dit qu'elle y réfléchirait. C'est Noël, Cyril a eu sa Super Nintendo et ses parents ont dit que si Évelyne Gabriel avait dit qu'il n'y avait pas de danger et que ça aidait alors elle était d'accord pour l'acheter.

Les jeux vidéo font partie de notre culture. Ceux qui aiment ce loisir et le pratiquent sans en être esclaves y trouvent détente et enrichissement.

Dans un autre texte (orienté vers la conclusion 2a) apparaît Mathilda, qui a souffert de troubles consécutifs à l'abus des jeux vidéo et dont les filles n'auront pas de console.

Le modèle journalistique

Je revois David, tout étonné, venant de réaliser qu'un journaliste pouvait interviewer plusieurs personnes et faire ensuite un article. Quant à Natacha, en panne pour démarrer, Isabelle Delcambre note dans son écrit de bilan qu'elle lui a, de façon inopinée, inspiré une solution :

Dans la discussion avec elle, l'emploi du mot « question » (que je comprenais comme « poser une question pour démarrer la réflexion ») l'engage vers un texte dialogal (de type interview). Pour beaucoup d'élèves, me semble-t-il, le modèle du texte journalistique fonctionne bien : faire comme le journaliste qui rend compte de points de vue différents en gardant son opinion à lui.

Deux textes illustrent l'impact de ce modèle. Dans le premier, inspiré du texte 1 (qui évoque l'épilepsie et fait entendre de multiples voix), Juliette a imaginé un journaliste qui a interrogé plusieurs personnes (dont elle a inventé les noms) et tire ses conclusions.

Le Daily Planet¹⁶

Publié le : 12 septembre 1983.

Un enfant de huit ans a prétendu que son jeu vidéo le hantait. Ses parents ont prévenu beaucoup de médecins mais rien n'en résulte. L'enfant continue à penser que le jeu le persécute. Nous avons interviewé des personnes aux alentours du garçon, des copains, la famille, les voisins. Mais tous nous donnent la même réponse, Andy Bartlay adorait jouer aux jeux vidéo et c'est pour ça qu'il est devenu fou. Tous les jours après l'école il jouait à la console. Même ces professeurs pour hurler Bartlay ceci, Bartlay cela mais Andy lui dessinait les héros des jeux. Cet enfant affirmait que s'il ne tuait pas les méchants, c'était le héros du jeu qu'il allait le tuer, lui. [...] Maintenant à chaque fois qu'il joue il a des plaques rouges plein son dos comme si que c'était lui qui recevait les missiles envoyés au méchant dans les jeux. Andy a été voir une psychologue qui lui donne des cours de conscience. L'enfant est plongé dans un sommeil et le psychologue lui pose des questions sur le jeu. Celle-ci confirme que l'enfant ne ment pas mais tout est psychologique. Tout se passe dans sa tête. Nous en concluons que le développement des jeux vidéo est un phénomène très inquiétant. Ces jeux vidéo mettent en danger la santé, l'équilibre et le développement intellectuel des jeunes.

Le second texte n'imité pas un article de presse, mais met en scène le travail préalable du journaliste.

Comme chaque samedi après-midi, nous les jeunes du quartier de Lille, nous allons jouer aux jeux vidéo au sous-sol du centre social. Un jour on est au moins rentré à 15 dedans. Quel amusement qu'il y avait eu. On se disputait tous pour les jeux, surtout les jeux de bagarre, comme en plus *Street Fighter* Il venait de sortir, c'était génial. En plus, comme on n'a rien à faire les samedis après-midi, il y a que ça pour s'amuser. Puis un jour un type est venu vers nous en disant¹⁷ :

- « Pourquoi vous jouez à ça ? »
- « Ben, parce que c'est bien de jouer à ça, surtout quand on a rien à faire, au moins on fait pas de bêtises. »
- « À quoi ça vous sert ? »
- « Ben, ça nous détend, puis on aime bien, c'est agréable. »
- « C'est quoi vos jeux préférés ? »

16. Wikipédia : « *The Daily Planet* est un quotidien publié dans l'univers imaginaire de Superman, dans la ville de Metropolis. Le personnage de Superman, dissimulé sous l'identité de Clark Kent, y travaille comme journaliste. »

17. La ponctuation de l'interview est celle de l'élève. Je ne la corrige pas : elle montre son souci de respecter ce qu'il croit être la norme en matière de citation d'interview.

– « Ben, c'est surtout les jeux de sport et de bagarre. »
– « Plus de bagarre ou de sport ? »
– « On préfère plus les jeux de bagarre, c'est mieux parce que la bagarre on se bat avec tous les personnages tandis que le sport, on joue toujours pareil sauf que c'est des équipes différentes. »
[...]
– « Bon, ben j'ai fait ma petite enquête et je constate que les jeux vidéo font partie de notre culture. Ceux qui aiment ce loisir et le pratiquent sans en être esclaves y trouvent détente et enrichissement. »

POUR CONCLURE

La conception et la réalisation de cet article illustre la thématique de ce numéro à bien des égards. *Copier, emprunter, coller...* Tel est le contenu même de l'exercice en jeu, qui traite de la question des voix qui viennent d'ailleurs, s'empruntent et se reproduisent – polyphonie énonciative que les élèves (entre autres !) ont tant de mal à identifier. La démarche, moyennant des modifications tant des supports que des consignes et du déroulement, me semble reproductible et reste utile à mes yeux : certes, le travail des élèves montre que tout n'est pas gagné, mais il montre surtout la nécessité de commencer très vite à poser aux élèves la question des sources et de la gestion de la polyphonie, tant en lecture qu'en écriture.

Copier, emprunter, coller... C'est encore ce qui se joue quand les élèves sont invités à prendre des bouts de textes pour se les approprier et les réinvestir dans leur propre écriture ; ou quand ils ne s'en tiennent pas à la tâche attendue mais se saisissent des ressources de leur culture d'élèves pour, s'appuyant sur ce qui leur est le plus familier, apprendre à traiter des questions nouvelles.

Citant abondamment les élèves et reprenant des commentaires faits dans le contexte de la démarche en classe, cet article réalise aussi cette facette du métier d'enseignant : *copier, emprunter, coller.*