

Statuts du scripteur en contexte scolaire : le cas de l'écriture de fiction.

Marie-Françoise Fradet

IUFM Créteil

1 - Ecriture de fiction et contexte scolaire.=

L'introduction de la question du littéraire à l'école a renouvelé ces dernières années le questionnement sur l'enseignement apprentissage de l'écriture en reconsidérant les liens qui unissent l'écriture et la fiction (Tauveron, 2005).

Dans ce nouveau contexte, la fiction est en effet non seulement reconnue comme un récit imaginaire qui relève constitutivement de la littérature (Hamburger, 1986), mais elle est aussi perçue comme la capacité à produire ce même récit, capacité qui renvoie à l'imagination créatrice d'un sujet (Schaeffer, 1999).

Cela étant, le jeune scripteur regardé jusque-là uniquement comme un apprenti, se voit prêter un nouveau statut en lien avec une subjectivité reconnue, à savoir celui d'auteur potentiel (Elalouf, 2005 et Boré, 2010).

Si l'on considère par ailleurs que, pour favoriser l'éclosion de cette singularité créatrice, les programmes font en sorte de stimuler les apprentissages en adossant l'écriture de fiction des élèves à la lecture littéraire, on se doit d'ajouter à ce statut d'auteur potentiel celui de lecteur, lecteur de grandes fictions littéraires mais aussi lecteur de consignes dont l'enseignant est l'auteur.

Ainsi, le recours à l'écriture de fiction en situation d'apprentissage conduit à reconnaître au jeune scripteur au moins trois statuts différents dont on retrouve la trace dans les textes produits. Les différentes postures prises par l'élève au cours de la production assurent en effet la singularité de sa fiction. Stimulant la dialectique du vouloir dire et du dire, leur intrication conditionne par ailleurs l'engendrement du texte et dynamise le processus d'acquisition des outils langagiers (Vygotski, 1985).

Telles sont du moins les hypothèses que nous avançons et que nous chercherons à valider dans l'étude que nous présentons.

2 - Objet de l'étude

Pour observer les différentes postures du scripteur à travers le tissage que présente le texte produit, nous nous appuyons donc sur des premiers jets pris comme des réponses personnelles à la consigne initiale (Bakhtine, 1984) et choisis pour leur exemplarité.

Ces premiers jets, fruit d'une expérimentation qui visait à observer comment se construit la fiction dans des récits de 6^{ème} à visée littéraire, ont par ailleurs fait l'objet d'une transcription génétique afin de serrer au plus près le mouvement de l'écriture.

3 – Cadre de l'observation

3.1. Le dispositif.

Cinq classes de 6^{ème} d'un même collège d'Ile de France, considérées par l'équipe éducative comme présentant une réelle hétérogénéité, ont participé à cette expérimentation qui s'est appuyée sur un dispositif tout à fait ordinaire : une écriture en trois jets.

Trois campagnes d'écriture ont été menées entre 2002 et 2006 avec une même thématique : celle de la métamorphose et du monstre, introduite par une consigne en deux volets :

- d'abord, un texte littéraire, destiné à introduire la commande d'écriture et susceptible de changer en fonction des travaux antérieurs menés par les élèves. C'est ainsi que trois classes qui avaient travaillé sur l'*Odyssee* ou sur les légendes grecques, ont eu à lire la rencontre de Thésée et du Minotaure racontée par N. Hawthorne.

Thésée poursuivait fermement sa marche dans la direction des épouvantables mugissements qui devenaient de plus en plus bruyants, et si éclatants qu'à chaque nouveau détour il s'attendait à voir le monstre surgir devant lui.

A la fin, il arriva dans un espace ouvert, au centre même du labyrinthe, et la hideuse créature apparut à ses yeux.

Oh! mes amis, quel horrible spectacle ! Sa tête seule armée de cornes le faisait ressembler à un taureau; le reste de son corps rappelait à peu près la structure de cet animal, quoiqu'il marchât, contrairement aux lois de la nature, sur ses jambes de derrière. Si on le considérait d'un autre côté, c'était tout à fait une forme humaine; mais l'ensemble composait un être réellement monstrueux

Le Minotaure, l'École des loisirs, 1979.

Les deux autres, qui venaient de produire la description d'un objet transformé en arts plastiques, ont découvert la recette de fabrication du dragon imaginée dans le poème de P. Ferran.

Mettez des ailes au Caïman
 Et faites-lui cracher du feu,
 Badigeonnez son corps de bleu,
 De noir, de jaune et puis de sang :

Voici l'épouvantable, le hideux,
 Le lance-flammes à pattes,
 Invulnérable casemate
 Dont l'ombre garantit encor
 L'entrée des grottes à trésors.

Bestiaire fabuleux, Magnard, 1983.

- ensuite, un texte prescriptif commun aux cinq classes et mettant l'accent sur le personnage principal de la fiction à construire dans l'énumération d'un certain nombre de contraintes qui laissent cependant entrevoir des espaces de liberté, des « interstices à remplir » (Eco, 1990).

Les animaux étranges, imaginaires, sont des créatures qui s'écartent des habitudes à cause, surtout, de leur aspect physique.

Parmi les créatures suivantes, choisissez celle qui vous semble la plus surprenante. Donnez-lui un nom. Imaginez ensuite une histoire qui racontera comment cet animal a acquis cet aspect physique et comment, à la suite de cette transformation, il a été amené à accomplir un exploit.

- Une énorme fourmi rose
- Une girafe portant ailes et antennes
- Un éléphant minuscule
- Un hérisson dont chaque piquant est une épée

Le texte littéraire a par ailleurs fait l'objet d'une lecture préalable, détachée du moment de l'écriture, dans le but de solliciter l'imagination des élèves tout en leur fournissant un éventuel univers référentiel.

On peut cependant remarquer que la lecture conjointe de ce texte et du texte prescriptif n'est pas sans difficulté pour l'élève qui non seulement lit mais aussi interprète, puisqu'il doit saisir que le monstre redoutable que lui présente la littérature est à transformer en créature noble dans son propre texte. La consigne d'écriture, relue à travers le prisme des textes inducteurs, met en effet en lumière le projet de l'enseignant qui attend des jeunes scripteurs qu'ils comprennent le caractère nécessaire mais paradoxal de la transformation dans la consigne.

3.2. – Les premières réponses.

Les premiers jets des élèves interprétés en termes Bakhtiniens de « compréhension responsive » vont donc révéler des modes de lecture et des degrés d'interprétation différents selon qu'ils prennent en compte le texte inducteur ou pas, ou encore la totalité du texte prescriptif ou pas.

Ainsi, dans la mesure où la découverte du texte support se dissocie dans le temps de la mise en route de la production d'écrit, 30% des élèves vont l'occulter et lire la commande d'écriture comme un texte nouveau.

Par ailleurs, qu'ils tiennent compte du texte inducteur ou pas, on constate que 31,5% des scripteurs produisent un récit conforme à l'intégralité des instructions de la consigne, opérant le dépassement attendu par l'enseignant tandis que les autres suivent majoritairement une prescription plus ou moins tronquée, par oubli ou par ignorance, du récit de la transformation ou de celui de l'exploit.

4 - Etude représentative.

4.1 - Trois productions exemplaires.

Les trois productions choisies, celles de Guillaume, de Quentin et de Mégane sont considérées comme exemplaires parce qu'elles illustrent bien la diversité des réponses des élèves :

- Guillaume fait partie de ceux qui répondent en tous points aux exigences de la consigne mais l'histoire de son hérisson ne tient aucun compte de la lecture qu'il a faite du texte de N. Hawthorne.

5 Il y a très longtemps au temps du moyen âge
 6 un herisson appelé Albert avait bu du métal fondu
 7 qui était mélangé avec un produit toxique. Juste après
 8 son hibernation Albert remarqua que ses épines étaient
 9 devenues des épées. Depuis ce jour Albert ne pouvait plus
 10 parler avec quelqu'un sans le blesser avec ses épées.
 11
 12 . Un jour, les animaux de la forêt décidèrent de
 13 d'enfermer Albert dans l'arbre creux. Pour le

14 piéger laes animaux ont fait croire à Albert
 15 qu'il y aurai une fête dans l'arbre creux.
 16 Une fois arrivé Albert ne vit personne alors
 17 qu'il atend les animaux poussèrent une grosse
 18 pierre devant l'entrer. Albert compris que c'était
 19 à cause des ses épée, ~~alors il sae~~ que l'on
 20 avait enfermé. Un mois entié c'était écoulé
 21 et Albert ce nourrisse de baies que les animaux lui
 22 donnés. Pendant ce temps le faucon a ^{avait} repérré
 23 un loup. Ne trouvant pas d'idées tous-le
 24 monde s'affolés c'est alors que le veille hibout
 25 dit :
 26 « - il faut libéré Albert le hérisson au lame
 27 tranchante (surnom donné à Albert)→
 28 - mais ci nou le libérons il recommencera
 29 à nous faire mal.→ dirent les animaux
 30 - mais avec ses ~~lames~~ épées tranchantes il fera
 31 fuire le loup » dit le hibou
 32 Les animaux acceptèrent la descision.
 33 Pendant ce temps le loup ~~prenait de~~
 34 l'avance se rapproché de plus en plus.
 35 les animaux poussèrent le rocher bloquant l'entrer
 36 de l'arbre Albert vit la pierre bougée. Une
 37 fois sorti les animaux expliquèrent à albert
 38 qu'un loup arrivée et qu'il était le seul
 39 à pouvoir le battre. Albert accepta bien
 40 qu'il en colère contre ses amis. Alors
 41 il alla voir le loup.
 42 « - tu devra me passer sur le corps
 43 pour avoir mes amis, dit Albert
 44 - pousse toi de mon chemin ou sinon » dit le
 45 loup.
 46 sur ces paroles Albert fou de rage
 47 lança un de ses épée sur le loup qu'il
 48 le blessa et à la place en repousse
 49 une autre. C'est alors que le loup s'en
 50 alla en boitant jurant de se venger.
 51
 52 Après cela on fêta la victoire d'Albert
 53 et ~~on le pardonna de~~ les animaux
 54 le suplièrent de lui pardonner ce qu'ils
 55 lui ont fait c'est ainssi que Albert devin
 56 célèbre dans toute les forêts. Ainsi les
 57 animaux ce racontent cette histoire de génération
 58 en génération.
 59 FIN

- Quentin et Mégane en revanche tiennent compte de la lecture du texte inducteur mais répondent de manière inégale aux prescriptions de la contrainte d'écriture.

Quentin qui a lu le récit de N. Hawthorne, oublie en effet de raconter la transformation de son éléphant minuscule.

4
5 2 Il etait une fois une famille déléphants mais elle
6 et
7 etait très bizarre, le père etait une souris, la mère une éléphant
8
9 et le petit ^{etait un éléphanteau et} s'appellait ~~tout~~ «Touptit» parcequ'il etait ~~minusele~~ minuscule
10
11 vraiment minuscule. H Touptit ~~est~~ avait la forme d'un éléphant
12
13 , ~~qui~~ il savait la taille d'une souris. Un jour Poseidon débarqua en
14
15 colère !
16
17
18
19 ☞ Quand Poseidon arriva au ruisseau la famille alla le
20
21 voir, à ce moment là Poseidon tua la mère et le père de Touptit.
22
23 Il coura après ~~Touptit~~ le petit éléphateau. Il coursit pendant
24
25 deux jour, Touptit eu l'idée de faire le mort. Aussitôt dit,
26
27 Aussitôt fait. Et Poseidon parta le croyant mort ~~par~~ Il voulait
28
29 se venger parce qu'ils avaits écrasé l'arbre à myrhes qu'il
30
31 aimait ^{allé} mangé des myrhes aussi bonne de cette arbre si beau.
32 Le petit éléphateau pleura pendant 1 heure au moins. Un petit enfant
33
34 le trouva et le consola. « Pourquoi ~~et t~~ ai tu si triste.
35
36 -Poseidon a tué mais parant, Papa s'appelait Limite et mama grandiose.
37
38 -Ce n'est pas grave, moi aussi met parent sont mort, je m'appelle David. allons
39
40 au village. »
41
42 Quand il furent arriver, ils trouvèrent la ville regroupé en cercle ~~dev~~ autour du
43
44 roi. Les villageois lui explicaient que le roi avait attrapé lea ~~ea~~ maladie d'
45
46 Aïsaïmeurt. Touptit eu ~~une~~ l'idée d'entrée par l'oreille du roi pour detruire le virus.
47
48 Tous acceptèrent et il entra dans le roi. Il traversa le cerveau, les poumons, le cœur.

49
50 . Il alla partout dans le roi mais sans succès. Donc renonçant il reparta pour
51
52 l'oreille. Mais en chemins il vist le virus devorer les cellules du cerveau du
53
54 roi. Touptit fonca et embrocha le virus d'un coup de défence. Une fois
55
56 le virus détruit, il courra hort du corp du roi et sauta sur la tête de David.
57
58
59 Soudain il vit Poseidon qui avait vu son exploit. Poseidon le remercia
60
61 et lui donna le baton de medecine car le roi s'était relevée et avait n'avait
62
63 plus du tout mal, Touptit devenu medecin et David roi parce/que sans
64
65 lui personne n'aurait amené Touptit.

Mégane, probablement influencée par sa lecture du poème de P. Ferran, occulte l'exploit du sien.

4 L'éléphemicroscopique
5
6 interoduction Le 25/12/03 Mr nitro la directeur du
7 cirque était très en colére car un gros éléphant
8 ->* ne pouvait rentrer dans sa casse. * C'est
9 éléphant s'appellerait elephaentgros un magicien
10 du cirque à donc desidé de le rotressire
11 in peaux « petit mignonpasgros que sente
12 élèphant soit petit et mignon » Le magicien
13 dit il y a un problème le gros éléphant n'est pas
14 plus petit il est minuscule plus petit qu'une
15 fourmi. Le Directeur deu ZOO déclare en riggolant
16 ¶ il y aura plus de problème pour le faire entrer
17 dans sa cage mais pour le trouve et de ne pas l'
18 ecraser. Un propesice dit il ne s'appelle plus
19 èlèphégros mais élèphemicroscopique. Le Directeur
20 dit il sera l'entrer en piste tous le spectateur
21 applaudiront il nous fera gagner beaucoup
22 d'argent ¶ mais il faut le ~~prempo~~ prépare pour
23 ce soir elle propésice dit il ne sera jamais
24 prend ce soir mais si moi je dit si alors
25 il sera prés. Le magicien et le directeur
26 reparte avec élèphemicropique il faut
27 lui trouve un habille des minuscule
28 chauseures. Le soir venu élèphemicropique
29 fait sont entrer piste tous les personne du
30 spetacle applaudisent mais le directeur dit
31 au magicien il ne va pas reste
32 toute la vie comme cela le magiceien
33 pourquatoï pas ils nous faitent gagner plein
34 d'argent mais il n'est pas triste d'être si petit
35 mais il ne le sais même pas. Le magiceen

36 dit se soir je le tranfommerent comme il etait
 37 avaitant ← Le soir venu « gros que sente éléphant
 38 soit ¶ comme avant.
 39
 40 Je cois que élèphegros a bien aimé etre petit.
 41 mais je cois que il est aussi contant d'avoir
 42 retrouver sa taille normal.

Cependant, ces deux élèves, à l'instar de Guillaume, ont construit des fictions « qui marchent ». Même si elles ne répondent pas à toutes les demandes de la contrainte d'écriture, on y croit parce qu'elles reflètent la singularité d'un sujet qui pense, s'exprime et construit avec l'écrit (Bautier, 1995) en adoptant pour cela différentes postures dont le tissage textuel est le résultat.

4.2 – Des postures différentes et complexes

4.2.1 – Le lecteur interprète

De fait, dans l'expérimentation mise en place, écrire est un acte qui s'inscrit dans une interaction lecture-écriture, l'écriture de l'élève se situant dans le prolongement de la lecture qu'il fait de la consigne donnée par le maître. On a donc affaire dès le départ à un jeune lecteur modèle au sens où l'entend U. Eco (1990) qui, en interprétant les textes choisis et écrit par l'enseignant, va devenir alors un auteur visant l'autre lecteur modèle que devient à son tour le maître.

On peut ainsi voir comme une marque d'interprétation la décision de Guillaume qui lit la commande d'écriture comme une prescription sans rapport avec le texte qui l'introduit, mais aussi le choix de Quentin et de Mégane qui, à l'inverse, ne lisent la consigne qu'à travers le prisme du texte support dont ils nourrissent leur imaginaire.

Pour Quentin, cette lecture est en effet l'occasion de découvrir l'histoire complète du Minotaure dont il ne garde en mémoire que l'épisode de la naissance monstrueuse pour le reprendre dans sa production (Lignes 7 à 13) à titre d'ornement, rejoignant en cela « la colère de Poséidon » (Lignes 13 à 31) ou « le bâton d'Asclépios » (Lignes 59 à 61) qui sont autant d'images puisées dans la mythologie grecque qu'il vient de découvrir. Mégane, elle, se réfère directement à la lecture du poème de P. Ferran pour donner un titre à son texte (Ligne 4), titre à valeur programmatique qui, tout en désignant la créature, la rend prisonnière d'un cycle de

transformations dont rendent compte ses différents changements de nom et le retour de la formule magique en clôture (Lignes 11-12 et Lignes 37-38).

A ces traces de lecture immédiate s'en ajoutent d'autres, plus anciennes, que l'on peut attribuer au passé scolaire des élèves comme celles laissées par la lecture des contes que l'on retrouve notamment chez Guillaume mais aussi chez Quentin : un incipit en forme de formule magique, un univers de conventions particulièrement marqué chez Guillaume qui a recours à la fable, une fin heureuse

De l'entremêlement de ces différentes traces qui se présentent comme des fils tissés à partir d'un imaginaire qui doit autant aux lectures antérieures de l'élève qu'au rôle de catalyseur joué par les textes inducteurs (On peut ainsi remarquer que Guillaume, qui se détourne du texte support, utilise néanmoins une épithète homérique pour désigner son héros par un surnom – Lignes 26-27) , naît une fiction qui va définitivement trouver sa singularité dans la volonté déployée par le jeune scripteur d'être une auteur.

4.2.2. – L'auteur, narrateur et apprenti

Ainsi, la volonté d'être un auteur peut déjà se lire dans l'appropriation de cette culture commune à laquelle le jeune scripteur mêle son expérience personnelle, ce que F. François appelle « le mélange assumé de Mickey et du Chaperon Rouge » (2006).

Mégane, par exemple, situe son histoire sous le chapiteau d'un cirque le soir de Noël (Lignes 6 à 8). Quentin évoque le combat de son héros, réduit à la taille d'un virus, contre la maladie « d'Aisaïmeurt » (Lignes 44 à 46) et Guillaume rend « un produit toxic » (Lignes 6-7) responsable de la transformation de son hérisson de fable.

Mais c'est surtout dans le positionnement du scripteur en tant que narrateur et apprenti que se lit le mieux cette volonté artistique.

De fait, comme la majorité des élèves concernés par l'expérimentation, Guillaume, Quentin et Mégane ont fait le choix d'une forme d'effacement concerté pour raconter leur histoire. Ils adoptent le récit à la troisième personne, afin de donner l'impression que l'histoire se raconte toute seule (Hamburger, 1986) et emploient, pour deux d'entre eux du moins, un lanceur d'écriture qui réduit d'entrée de jeu le narrateur à sa seule parole. Et chez Guillaume, celle-ci ira même jusqu'à se désincarner totalement pour devenir la voix de la renommée (Lignes 56 à 59).

Or, cet effacement renforce paradoxalement l'acuité du regard du narrateur sur les personnages acteurs de l'intrigue (C'est le fameux regard omniscient) mais aussi sur lui-même en tant que centre de décision d'un système dans lequel il s'inclut et inclut son lecteur (Tauveron, 1995).

Mégane utilise ainsi son omniscience pour pénétrer le cadre de la diégèse et réparer un oubli en révélant les sentiments de son héros, qu'elle avait cachés jusque-là (Lignes 40 à 42). Ce post-scriptum traduit bien la volonté d'un auteur narrateur qui, en élaborant sa fiction, à conscience d'agir sur un texte qui construit également son lecteur.

Guillaume, lui, barre son texte à plusieurs reprises en cours d'écriture passant d'un premier jet qui exprime l'idée qu'il a en tête à un second qui reprend l'idée émise en tenant compte de l'effet produit sur le lecteur. C'est notamment le cas aux lignes 33-34 où la rature lui permet de revenir sur la formulation de la menace que représente le loup en employant un comparatif progressif qui traduit son caractère inéluctable et angoissant ; ou encore aux lignes 52-55, où après avoir émis l'idée du pardon, peu dissociable dans un premier temps de l'idée de réconciliation, il reprend le verbe *pardonner* et l'insère dans une construction rigoureuse qui lève toute ambiguïté : le héros est bien le Hérisson même s'il a quelques coups d'épée à se faire pardonner (Lignes 9-10) et le verbe *supplier* est là pour rappeler l'injustice dont il a été victime.

Quentin procède de la même manière aux lignes 9-10 quand après avoir écrit « minuscule » pour décrire son éléphant, il barre le mot et réécrit « vraiment minuscule » pour faire impression sur son lecteur.

Cette recherche de la formulation juste qui s'apparente à la stratégie employée par l'écrivain pour toucher son lecteur, relève aussi de l'apprenti mais d'un apprenti conscient qu'il en est un. Or, c'est ce qu'exprime aussi très bien Mégane lorsqu'à la fin de sa production, considérant que son récit présente des insuffisances, elle intervient directement dans le texte pour confier au lecteur des intentions d'auteur qu'elle n'arrive pas encore à inscrire dans la construction de sa fiction (Lignes 40-42). Un tel apprenti, capable de développer une attitude de lecteur critique à l'égard de son texte, mérite donc bien d'être reconnu comme un auteur en puissance même si on le voit par ailleurs hésiter et se tromper sur l'orthographe d'un mot comme Quentin (Ligne 34) ou malmener la ponctuation des phrases comme Mégane.

6 - Pour conclure ...

Le nouveau regard porté sur la fiction offre ainsi un nouveau contexte à l'enseignement apprentissage de l'écriture. De fait, le jeune écrivain n'y est plus considéré uniquement comme un apprenti mais il est également perçu comme un sujet qui partage avec l'adulte expert la même volonté d'agir en lisant et en écrivant, comme le montrent les trois productions que nous avons choisies.

Il en résulte que ces nouveaux statuts prêtés à l'élève bousculent le positionnement classique de l'enseignant qui, face à un auteur en devenir, ne peut que se comporter en lecteur sensible aux potentialités contenues dans le texte de l'élève avant de songer à en sanctionner les maladresses (Elalouf, 2005).

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bautier, E. & Bucheton, D. (1995). "L'écriture: qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ?". *Le français aujourd'hui*(111), 26-35.
- Boré, C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris: L'harmattan.
- Eco, U. (1990). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.
- Elalouf(dir.), M. L. (2005). *Ecrire entre 10 et 14 ans: un corpus, des analyses, des repères pour la formation..* Versailles: SCEREN.
- Fradet, M. F. (2009). *La construction de la fiction dans l'écriture de textes narratifs à visée littéraire à l'entrée au collège: quand le dialogue pédagogique interfère avec le dialogue intérieur chez les jeunes scripteurs*. Thèse de doctorat, U-PEC.
- François, F. (2006). "Fiction-imagination-écrit-école: quelques remarques". *Repères*, 33, 197-221.
- Hamburger, K. (1986). *Logique des genres littéraires*. Paris: Seuil.
- Schaeffer, J. M. (1999). *Pourquoi la fiction ?*. Paris: Seuil.
- Tauveron, C. (1995). "Le personnage: articulateur privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire". *Pratiques*(86), 27-49.
- Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Paris: Hatier.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/ Editions sociales.