

IL ÉTAIT CETTE FOIS ... SÉBASTIEN ET SES AUTRES

Bernard BRISSWALTER, *C.P.A.I.D.E.N. Grande-Synthe*
Francine DARRAS, *E.N. Lille*

... Cette fois,

Sébastien, élève de CM2, fut « invité », comme tous ses camarades de classe, à « inventer » un conte.

Ra-vi.

Tout était clair pour lui : les personnages, les décors, le cheminement, les obstacles, les... Il « voyait ». Tout. Tout sauf l'imprévu, l'insoupçonné, l'inimaginé... objet métallique magique ?, maléfique ?, qui, soudain, surgit sous son nez : un authentique mange-parole. Aussitôt identifié. En une « micro »-seconde. Car il est malin le Sébastien, il « enregistre » vite :

- « Compris.
- Alors, raconte-moi ».

Il a raconté.

Il m'a raconté. Tout ce qui passait et se passait dans cette mystérieuse « boîte noire » blanche subcrânienne qui est la sienne. En 80 questions. Avant, pendant et après la tâche.

In-fa-ti-ga-ble.

Et elle a raconté.

Elle m'a raconté aussi, sa maîtresse¹. Mais après. Bien après. En 180 questions. Avant, pendant et après la lecture de l'interview retranscrit de Sébastien.

In-ta-ris-sa-ble.

(1) Nathalie Fasquelle, Ecole P. et M. Curie, Grande-Synthe, que je remercie vivement de sa franche coopération.

Il a eu du plaisir. Si.
 Elle a eu du plaisir. Aussi.
 J'ai eu du plaisir. Si, si.
 Tant de plaisir, ça se partage, non ?

... Cette fois ?

ENTRETIEN AVEC SÉBASTIEN OU... SÉBASTIEN «L'INFATIGABLE»

Avant la tâche

E5 --- *Est-ce que tu sais déjà quels seront les obstacles rencontrés ? Les personnages ?*

— *Oui, quand la maîtresse dit qu'on aura un conte, moi dans la nuit ou quand je rentre chez moi, j'essaie d'inventer les personnages que je veux créer.*

E6 --- *Tu savais que tu devais écrire un conte aujourd'hui ?*

— *Oui*

E7 --- *Donc, tu as déjà travaillé sur le conte ?*

— *Oui, on avait déjà travaillé ce qu'il y avait dans un conte, le temps du conte, après elle (la maîtresse) dit plus rien, elle laisse faire.*

E8 ---- *Vous avez travaillé sur un texte écrit ? sur un conte ?*

— *Non, on s'est mis en groupe et après on expliquait.*

E9 --- *Vous avez travaillé sur ordinateur ?*

— *Oui*

E 10 --- *Tu as appris quelque chose ?*

— *Oui, c'était marqué les personnages que je voudrais, je les ai bien regardés et je les ai gardés en mémoire.*

E 11 --- *Qu'est-ce que tu as retenu ?*

— *Il y avait un navigateur, un marchand, un prince, une princesse, un roi, une reine, il devait y en avoir 7.*

E 12 --- *Tu as retenu autre chose ?*

— *Oui, le personnage qui intervient, il y avait toujours le lutin, la fée.*

E 13 --- *Qu'est-ce qu'ils avaient de particulier ces personnages ?*

— *A la fin des scripts, ils reçoivent quelque chose du héros qui devient roi ou prince. Alors, ça, je trouve que c'est bien, alors je garde ça en mémoire.*

E 14 --- *Quand c'est mal ou méchant, tu conserves en mémoire ?*

— *Non.*

(-----)

E 16 --- *Comment tu vas faire ? Tu vas écrire tout de suite ?*

— *Non, d'abord je vais inventer mon personnage, donner l'endroit où il vit et s'il vit tout seul ou avec une dame ou avec une veuve.*

E 17 --- *Tu vas écrire tout ça, dans cet ordre-là ?*

— *Non, je vais un peu les mélanger.*

E 18 --- *Est-ce que tu as déjà un ordre dans la tête ou est-ce que cela va venir comme ça en écrivant ?*

— *Comme ça en écrivant...*

(-----)

Pendant la tâche

— *Là, je vais essayer d'inventer un titre, mais ça va être dur parce que j'ai le choix entre plusieurs titres...*

E 20 --- *Tu ne vas écrire que lorsque tu auras ton titre ? C'est important d'avoir le titre au départ ?*

— *Ben oui... sinon ça va plus aller après. Si on marque un vaisseau spatial avec un chevalier dedans, je ne sais plus quel titre inventer. D'abord je cherche le titre et après j'écris l'histoire qui a rapport avec le titre.*

E 21 --- *Tu penses que les écrivains, ceux qui écrivent des livres, pensent au titre avant de commencer leur livre ?*

— *Je ne sais pas, je ne suis pas écrivain, mais je crois qu'ils font ça.*

— *J'ai trouvé un titre: la fée, le chevalier et la princesse prisonnière. Comme ça, je ne vais pas oublier mes personnages...*

E 22 --- *Est-ce que tu sais déjà ce qui va se passer à la fin?*

— *Je vais faire comme tous les écrivains de romans, je vais dire que le chevalier va demander au roi la main de la princesse et ils vont s'épouser et ils auront des enfants qui vont devenir à leur tour chevaliers.*

[Le titre est écrit]

10 minutes

— *Je vais un peu changer le début. Au lieu de mettre toujours «il était une fois», je vais mettre «un jour»...*

[Il cherche un mot]

18 minutes/3 lignes sont écrites

— *Je ne trouve pas le nom du royaume... j'essaye... le royaume... je ne sais pas comment il s'appelle... je n'ai pas de nom en tête...*

E 23 --- *Et si tu ne trouves pas, tu ne peux pas continuer?*

— *Je ne peux pas continuer parce qu'à la fin elle devrait donner le nom du royaume.*

E 24 --- *Ça ne fait rien, tu peux laisser un espace et continuer...*

— *Non, parce que si je trouve un nom qui est trop long, je n'aurai pas de place pour l'écrire.*

E 25 --- *Laisse une ligne.*

— *Non, ce sera trop long, Il faut que je trouve tout de suite... J'ai trouvé...*

(-----)

[Il prend le dictionnaire]

— *Là je cherche le mot «hésiter», parce que je ne sais pas comment ça s'écrit, je suis bloqué sur le mot «hésiter»...*

E 28 --- *Tu préfères bien l'écrire tout de suite ? Tu pourrais chercher ce mot quand tu as fini. Mais tu ne le fais pas...*

— *Non, c'est pareil que tout à l'heure, si le mot est trop long, je préférerais chercher tout de suite, je perdrais moins de temps que s'il fallait chercher après...*

E 29 --- *Tu ne trouves pas ?*

— *Non, j'essaye, mais je ne trouve pas...*

E 30 --- *Tu as déjà l'idée, la façon dont le mot s'écrit ?*

— *Non*

E 31 --- *Ça commence par quelle lettre ?*

— *Je cois par une...*

E 32 --- *Si tu ne trouves pas, est-ce que ça peut commencer par autre chose ?*

— *Par un h.*

[37 minutes / 10 lignes sont écrites]

— *On peut remplacer « hésiter » en disant « il disa oui sans réfléchir ».*

E 33 --- *Donc au lieu de « sans hésiter » tu vas mettre « sans réfléchir » ?*

— *Oui, je viens de réaliser que je pourrais remplacer par un autre mot...*

(-----)

E 36 --- *Un problème ?*

— *Oui, moi je ne sais pas si les autres élèves sont comme moi, mais moi j'essaye de mettre dans mon conte des petits problèmes parce que là, le chevalier revient au château parce qu'il a oublié son armure, son épée, la carte pour retrouver la princesse. J'essaye de mettre un peu de fantaisie dans mon conte afin qu'il ne soit pas triste... il faut faire des combats...*

(-----)

E 38 --- *Qu'est-ce que tu dis ?*

— *Oh ! celle-là, elle sera bonne parce qu'il va raconter au roi ce qu'il doit affronter comme monstre (...) Tout le monde va dire « un ogre » et je vais mettre un peu de fantaisie dans mon conte et des fois on va rigoler en lisant ça...*

E 39 --- *Tu as encore beaucoup à écrire?*

— *Là, j'ai écrit une chose vraiment drôle. Le chevalier... [...] Pour simplifier je vais mettre qu'il va rattraper ses sujets en fuite.*

[50 minutes / 15 lignes sont écrites]

(-----)

E 43 --- *Est-ce que tu sais quelle sera la longueur de ton texte?*

— *Non.*

(-----)

E 46 --- *Pourquoi tu veux faire un dessin?*

— *Pour faire montrer la scène.*

E 47 --- *Tu n'as pas expliqué dans ton histoire?*

— *Si... c'est pour montrer comment sont les sujets, s'ils sont effrayés, s'ils sont étonnés...*

E 48 --- *Ça, tu ne l'as pas écrit?*

— *Je l'ai dit, mais je ne sais pas expliquer, je ne sais pas trouver les mots, ça n'est pas venu dans ma tête comment ils étaient effrayés...*

E 49 --- *Ça va mieux un dessin?*

— *Oui, parce que je veux vraiment que ce soit une scène.*

E 50 --- *Tu n'es pas fatigué? Tu as toujours envie d'écrire?*

— *Oui*

[60 minutes]

— *On m'appelle chez moi l'infatigable parce que chez moi quand j'écris des exercices, j'en veux encore. Ma mère à force de me dire des Bled, j'ai tout fini mon Bled en un an et 7 jours, je crois... c'était quand même long...*

(-----)

Après la tâche... inachevée

E 53 --- *Tu n'as pas peur quand on ajoute des personnages et des événements que celui qui va te lire ne te comprenne pas ?*

— *Ah ! Oui... ben...*

E 54 --- *Toi, tu as bien l'histoire dans ta tête, mais celui qui va lire ?*

— *Vous voulez dire qu'il va pas comprendre, que peut-être il va tout mélanger... que... je ne vais alors inventer que le dragon...*

E 55 --- *Tu compliques l'histoire, mais il faut se mettre à la place du lecteur...*

— *Oh ! oui... Ma maîtresse va le lire... donc... ce sera trop dur pour elle de savoir si c'est... qui a demandé ceci... qui a demandé cela...*

E 56 --- *Quand tu écris, tu penses que ton texte va être lu ? Est-ce que tu te mets à la place de quelqu'un qui va recevoir cette histoire ?*

— *Ah ! non, je n'ai jamais fait cela...*

E 57 --- *Tu n'y penses pas ?*

— *Non*

E 58 --- *Ça n'est pas utile ?*

— ...

E 59 --- *Il faudrait y penser ou pas ?*

— *Si... c'est important... parce que... le lecteur...*

E 60 --- *Ou l'auditeur...*

— *Oui... n'aime pas ce que j'ai écrit, ben... il va franchement me le dire. Ça sera vraiment une grande déception pour moi. Alors... j'aime mieux me mettre à la fois dans la peau de mon personnage et dans la peau du lecteur en même temps... alors comme ça je saurai ce que...*

E 61 --- *Tu étais là dans la peau du lecteur ?*

— *Non, là j'ai jamais fait ça... Je suis toujours dans la peau du héros qui est dans le conte... mais jamais dans... parce que quand je le lis, je deviens le lecteur et je trouve que...*

E 62 --- *Mais toi, tu connais l'histoire puisque tu l'as déjà écrite...*

— *Oui*

E 63 --- *Est-ce que tu penses être bien placé pour juger si l'histoire est bonne ou pas ?*

— ...

E 64 --- ... pour comprendre l'histoire?

— Là, je la comprends puisque quand j'écris quelque chose, je le relis après parce que maintenant je vais relire mon histoire pour voir s'il n'y a pas de fautes et là, je me mets dans la peau de mon personnage... mais là, quand je vais le lire, je serai dans la peau de l'éditeur qui va...

[80 minutes]

E 67 --- Si tu devais écrire à nouveau cette histoire en pensant à celui qui va te lire, est-ce que tu changerais quelque chose dans l'histoire?

— Je ne sais pas. Je pourrai vous répondre quand j'aurai complètement relu et dire si j'ai bien appris.

E 68 --- Attends... tu n'as pas tout à fait terminé. On va essayer quelque chose... tu vas lire comme si tu n'avais pas écrit l'histoire... tu lis silencieusement...

(-----)

— Je trouve qu'au début ça manque un peu de précision parce qu'elle est partie sans nourriture, la fée. Elle demande la route, mais elle devrait aussi demander de la nourriture parce qu'elle voyage depuis des jours. Il n'y a que là que j'ai trouvé un manque de précisions.

E 69 --- Il manque une précision pour que le lecteur puisse bien comprendre?

— Je ne veux pas dire que c'est pour bien comprendre, je veux dire qu'il manque un détail.

E 70 --- Ça ne gêne pas pour comprendre l'histoire?

— Non

E 71 --- Si on donne la feuille à un de tes camarades, tu penses que pour lui, il n'y aura pas de difficulté pour comprendre?

— Ben... vous savez...

E 72 --- C'est difficile?

— J'ai déjà répondu à toutes les questions qu'on m'a demandées... mais celles-là...

E 73 --- C'est difficile de se mettre à la place de l'autre?

— Mais dès que j'ai fini mon histoire, je ne suis plus dans la peau du personnage, donc quand j'aurai fini, je serai redevenu Sébastien...

- E 74 --- *Et tu ne veux plus en parler ? Pour l'instant, tu veux rester à l'intérieur de ton histoire ?*
 — *Oui, tant que je n'ai pas fini...*

[Après la relecture]

- E 75 --- *Est-ce que ce que tu as écrit correspond à ce que tu voulais faire ?*
 — *Oui*

- E 76 --- *C'est ce que tu avais dans la tête. C'était flou, mais tu l'avais dans la tête ?*
 — *Non... non... Mes images sont toujours strictes, visibles dans moi-même, mais... dès que je vois une image, dès que je me trompe, dès que je suis bloqué... mon cerveau fait montrer une autre image pour résoudre mes problèmes et que je peux poursuivre mon histoire...*

- E 77 --- *Ce sont des images qui apparaissent subitement ?*
 — *Oui, j'écris ce que je vois en gardant les yeux ouverts... je n'ai pas des visions... ne vous en faites pas... Je vois que... la maîtresse dit qu'il faut toujours se mettre dans la peau du personnage pour mieux le connaître parce que si on n'est pas dans la peau du personnage, on ne comprend pas ce que c'est comme personnage...*

- E 78 --- *Mais ça peut arriver à des élèves qu'ils n'aient pas d'images qui viennent ? C'est un problème ?*
 — *Oui, mais moi, je n'en ai pas puisque ça apparaît subitement...*

- E 79 --- *Et comment se fait-il que tu aies beaucoup d'images dans la tête ?*
 — *Peut-être parce que quand j'étais petite je regardais des livres d'images et tout réapparaît dans ma tête...*

- E 80 --- *Tes images, tu les construis aussi avec des lectures et pas forcément avec les images du livre ?*
 — *Mais aussi, il y a une chose bizarre... parce que quand je lis... comme « Il était une fois un chevalier »... sans image... j'arrive quand même à le réaliser...*

(-----)

[90 minutes]

Codage : --- Temps de réflexion ou d'écriture (pas d'échanges)
 (...) partie de réponse non retranscrite
 (-----) partie de dialogue non retranscrite

Production de Sébastien

«INVENTE UN CONTE»

La fée, le chevalier, et la princesse prisonnière

Un jour une fée et désinié pour sauver le royaume, elle est envoyée un jour pour chercher un chevalier. Elle partie mais sans provision le voyage est long, elle rencontrait des amis est demandé la route pour le royaume de Philipe. Trois jours sont passé sans succès. Elle arriva au dernier royaume du pays. Elle évita les gardiens est sitrodit dans le château elle trouva un chevalier. Il était grand, blond, ford, courageux dans son armure. Le chevalier noir l'attendait sur son étalon noir avec leur lance le chevalier noir a fait chutté l'autre chevalier celi-ci sort son épée rusé, il monta sur la barre et lui enfonce l'épée dans le corp La nuit le roi eu la visite de la fée, celui-ci demanda au roi si il pouvé l'envoyé pour sauvé la fille du roi. Le roi lui demanda, il disa oui s'en réfléchir a la mission, il parti sur son cheval éclair a toute allure sans savoir que dans sa sacoche la fée était le chevalier revint au château, il avait oublié son épée et la carte. Il demadit au roi quelle monstre il devra affronté. Le roi repondi un ogre, un ogre! s'écria le chevalier le bruit se répanda jusqu'à la cour. Tous le monde s'écria un ogre et tous s'affolèrent. Le chevalier reparti pendant que le roi essayé de rattrapé ses sujets dans la cour. Le chevalier entra dans la forêt, il n'y a pas de route. Dès rentré un serpent l'attaqua. Long, gros, Passé trop vite mais il avait remarqué qu'il avait deux têtes est qu'il l'avait mordu il avait des crocs d'acier. La fée est sortie et lui dit tu n'a que 12 heures devant toi, il se remit vite en route il galopé, galopé. Et fut arrêté par le lion a huit patte. Il a tue le cheval. Le chevalier tua le lion en le coupant en deux.

...

[partie achevée après l'entretien]

Il sorti sans encombre il devint escaladé une montagne et arriva dans un nid. Un vu un enorme dragon sans aile Il demanda au dragon de l'amener au repère de l'ogre. Dès arrivé, il lanca un défi à l'ogre. Il sorta son épée aidé de la fée, il vincu facilement. Il libéra la princesse revenu au royaume. Le roi dit : chevalier je te donne le royaume et la main de ma fille. Il fire des enfants qui devint à leur tour des chevalier.

A — SÉBASTIEN ET SES AUTRES (B. Brisswalter)

1 — Écrire et relire... un par(t)i à prendre.

MOI, SÉBASTIEN...

Qui suis-je quand j'écris? quand je relis?

E21 — *« Je ne suis pas écrivain...²*

E22 — *... mais je fais comme.*

E36 — *Je ne sais pas si les autres élèves sont comme moi.*

E56 — *Ah! non. Je n'ai jamais fait ça (se mettre à la place du lecteur).*

E61 — *Je suis toujours dans la peau du héros.*

E64 — *Quand je vais le lire (mon texte), je serai dans la peau de l'éditeur.*

E73 — *Quand j'aurai fini mon histoire, je ne serai plus dans la peau du personnage. Je serai redevenu Sébastien. »*

... et l'autre.

Qui est-il?

E38 — *« On va rigoler en lisant ça.*

E55 — *Ma maîtresse va le lire.*

E59 — *Si le lecteur n'aime pas ce sera une grande déception pour moi. »*

Pauvre Sébastien. Tout en un.

Ecrire : — en faisant comme l'écrivain, sans l'être.

— en se mettant dans la peau du héros.

— en n'étant pas lui-même puisqu'il redevient Sébastien quand il a fini l'histoire.

— en pensant au récepteur : le lecteur (?), la maîtresse, on (?), lui.

Relire : — en étant Sébastien-élève.

— en s'identifiant à l'« éditeur ».

Pauvre Sébastien, unique acteur d'une pièce de théâtre à plusieurs personnages. A-t-il cette capacité? Qu'en pense sa maîtresse?

(2) Echange numéroté avec l'Élève (indication du n° d'ordre dans l'interview).

LA MAÎTRESSE

M69 (2) — *« Relisez-vous afin de voir si on va comprendre³.*

M77 — *Je ne pense pas (qu'il puisse se mettre à la place d'un lecteur).*

M82 — *Je veux (qu'il ne soit qu'un émetteur).*

M133 — *Dis tout ce que tu as à dire, après on va voir, on va mettre ça en ordre.*

M135 — *Dès que tout sera sorti on va trier.*

M146 — *On ne doit pas écrire gratuitement.*

M147 — *Nous sommes d'accord (que l'élève sente qu'il y a un lecteur autre que la maîtresse au bout de sa production) mais pas pour un premier jet.*

M167 — *(Tout le problème de l'écriture): penser à l'autre, oui.»*

Pauvre maîtresse. Quel parti prendre? Quel parti pris? Ecrire en pensant au lecteur (M167) tout en l'ignorant (M82)? Relire pour voir si on va être compris (M69) tout en étant dans l'impossibilité de se mettre à la place du récepteur (M77)?

Le parti est encore à prendre:

Sébastien peut-il ou ne peut-il pas, tenir les rôles de cette pièce?

« Pauvre » mais riche.

Vu la durée de l'interview de l'enseignante (1 heure 30), il n'a pas été possible d'insérer l'intégralité des échanges dans cet article. Des 180 propositions, 8 seulement ont été extraites.

Cette sélection, qui n'est pas neutre, opère, hors contexte et hors chronologie, des rapprochements audacieux. Les contradictions apparentes ainsi cristallisées pourraient faire croire à une prise d'attitude sévère à l'égard de la maîtresse.

Ce serait prendre un raccourci tout aussi audacieux. Il faut savoir que, par le jeu des échanges, la pensée de chaque interlocuteur a cheminé et, chemin faisant, s'est affinée, s'est transformée. Ceci pour expliquer cela.

Tout l'entretien prouve que cette « pauvre » maîtresse est, pédagogiquement, pleine de richesses. Mais ça, je le savais déjà.

B.B.

Problématique

Un élève de CM a-t-il la capacité :

- d'émettre et de recevoir simultanément?

— c'est-à-dire d'écrire en ayant en permanence le souci :

(3) Echange numéroté avec la Maîtresse.

* de se faire comprendre d'autrui.

* d'agir sur lui.

Autrement dit, peut-il être à la fois lui-même, le personnage auquel il s'identifie et le destinataire (tout en respectant les règles et les structures de la langue).

• sinon, de se décentrer par rapport au produit ?

— c'est-à-dire de lire son propre texte comme si le contenu ne lui était pas connu, de le recevoir comme s'il en était le destinataire, ceci :

* immédiatement après la tâche, ce qui doit être difficile car il y a persistance de l'information

* ou d'une manière différée, ce qui doit être plus aisé car il y a eu perte d'informations (oubli).

Méthodologie

LE MAÎTRE

- 1 — Ce qu'il veut faire... : démarche M (préparation)
- 2 — Ce qu'il fait... : démarche M' (en classe)
- 3 — Ce qu'il dit faire... : démarche M'' (hors classe)
- 4 — Ce qu'il donne à faire... : consigne P (produit attendu)*.

L'ÉLÈVE

- 5 — Ce qu'il pense devoir faire... : représentation E de la tâche
- 6 — Ce qu'il dit devoir faire... : relation E' de la tâche
- 7 — Ce qu'il fait... : la tâche E''
- 8 — Ce qu'il a fait... : le produit P'

ÉVALUATION

Pour l'élève : P'/E.

Pour le maître : a) le produit P'/P.

b) la tâche (démarche de l'élève) →?

* Le produit P peut être provisoire (ex. : 1^{er} jet) ou définitif.

Les objets observés sont :

- a) l'interview de l'élève (6) (7)
- b) le produit (8) et la consigne (4)
- c) l'interview du maître (3)

Remarque : les objets (a) et (c) ne sont pas neutres. L'interviewer s'est impliqué.

2 — Écrire... La réception : un souci ?

Le souci du récepteur ?

« Dis tout ce que tu as à dire »

Encore faut-il qu'il y ait un récepteur et qu'il soit déclaré ou reconnu avant l'écriture sinon c'est l'exercice scolaire fait sous contrainte même s'il y a adhésion. Ecrire consiste alors à être le plus proche possible des normes du demandeur (produit P). Ceci veut-il dire que l'élève écrira dans l'ignorance totale d'un potentiel lecteur même si sa maîtresse l'y engage vivement : *Je veux qu'il ne soit qu'un émetteur* (M82) ou *Dis tout ce que tu as à dire après on va voir* (M133). S'il fallait songer à un récepteur éventuel, poursuit-elle, cela ne viendrait qu'après le « premier jet » étant entendu que ce « jaillissement » lui-même est à rédiger (M147).

« On va rigoler »

Malgré cet enseignement, Sébastien, implicitement certes, n'en aura cure, même s'il s'en défend : *Ah ! non je n'ai jamais fait ça (se mettre à la place du lecteur)* (E56). Pourtant il dit bien pendant la tâche : *On va rigoler en lisant ça* (E38). En écrivant, sans véritablement en être conscient, il pense bien à l'autre. Seulement son souci n'est pas de se faire comprendre. Ce qu'il veut, c'est séduire.

Et il l'affirme. Même si, guidé par l'interviewer, il semble découvrir cette situation : *Si le lecteur n'aime pas, ce sera une grande déception pour moi* (E59). Séduire est sa conception de l'autre. Mais cela n'est-il pas spécifique à l'écriture de fiction ? N'est-ce pas le souci de tout romancier ? de tout conteur ? Dans une perspective d'apprentissage, n'y a-t-il pas lieu de faire prendre conscience de cet aspect par l'écrivain ? Ne serait-ce pas lui donner un moyen d'action supplémentaire que de l'aider à développer et à maîtriser ce pouvoir de séduction ? Cela suppose évidemment que l'enseignant en ait lui-même conscience et suffisamment pour en faire un objectif d'enseignement.

« Il va pas comprendre ? »

Sébastien veut séduire mais se fait-il comprendre ? Cette question ne l'effleure même pas. Elle l'étonne : *Vous voulez dire qu'il (le lecteur) va pas comprendre ?* (E54). Et pour lui, ne pas comprendre, c'est tout mélanger (E54). C'est la supposée complexité de son histoire qui la rendrait hermétique. Il suffit donc de simplifier, de réduire le nombre de personnages, le nombre de péripéties : *Je ne vais alors inventer que le dragon* (E54) ; *Pour simplifier, je vais mettre qu'il va rattrapper ses sujets en fuite* (E39). C'est en limitant le nom-

bre d'informations qu'on augmente les chances d'être compris. C'est la réponse de Sébastien. En est-il convaincu? Non. J'ai la coquetterie de croire qu'il a voulu faire plaisir à son interlocuteur en ne le contrariant point. Il se résigne. Son envie c'est de dire tout ce qu'il a dans la tête.

«Après on va voir»

Sa tâche sera facilitée. La maîtresse, par son action incitative, l'y encourage fortement : *Dis tout ce que tu as à dire, après on va voir* (M133) et *Dès que tout sera sorti, on va trier, on va travailler* (M135). Le grand déballage d'abord. Après on apprend à écrire en mettant de l'ordre et en pensant cette fois, pour le «2^e jet», au lecteur.

Il y aurait donc à l'origine un produit «neutre» sans destin sinon scolaire, un produit qui ne ferait pas l'objet d'une communication. Ecrire pour personne donc pour rien. Un acte gratuit. Quel ressort peut animer l'écrivain s'il sait que son texte ne sera pas lu? Comment peut-il croire à ce qu'il fait s'il n'a pas d'action sur autrui? C'est anihiler toute tentative, tout effort de sa part. A la corbeille, son papier. C'est la négation même de l'écriture.

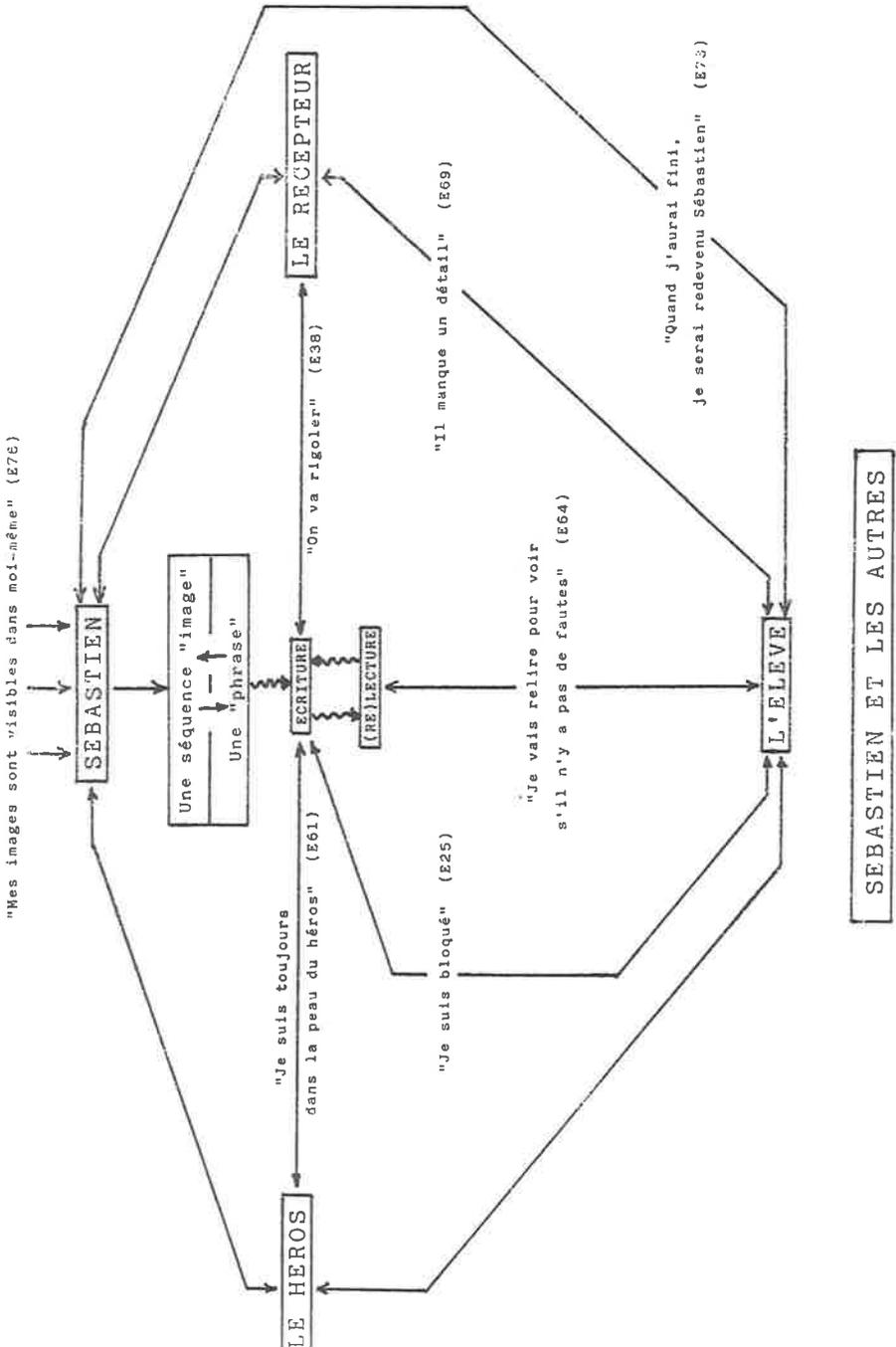
«Dans la peau du héros»

Pourtant, Sébastien écrit. Il écrit, malgré les consignes données, malgré la pression pédagogique. Et tous les élèves de la classe écriront. Aucune production ne sera «neutre» car tous savent qu'il y aura au moins un lecteur qui plus est, un lecteur critique redoutable : la maîtresse. C'est pour elle que Sébastien se fait séducteur et c'est à travers elle, si son texte est lu en classe, qu'il espère atteindre et toucher ses camarades. Même s'il n'en est pas bien conscient, c'est son pari, c'est son parti pris : *On va rigoler* (E38). Il a cette capacité d'être autre : le destinataire mais aussi le héros qu'il n'est pas toujours, contrairement à ce qu'il affirme *Je suis toujours dans la peau du héros* (E61). Car la simultanéité, l'instantanéité des personnages, ne peut exister. Chronologiquement, il est l'un, puis l'autre, puis... Il ne cesse de changer de costume : un acteur à plusieurs rôles.

L'effet ré(tro)viseur

On peut penser, pour choisir un scénario limité ici à l'expression d'une idée, que, par exemple, Sébastien anticipe en étant le héros, qu'il imagine ce que ce personnage va faire, ce qui se traduit par une séquence, sous forme de langage qui est aussitôt placée en mémoire courte, qu'il restitue cette «phrase» et là, il aurait le souci, en tant qu'élève, de l'orthographe, de la ponctuation, de ..., qu'enfin il révise aussitôt son

écrit pour en mesurer l'effet — effet ré(tr)viseur —, endossant ici le costume du récepteur. C'est là qu'il y aurait correction, modification, voire refonte totale. Certes, cette description est simplifiée à l'extrême : au cours des (re)lectures et (ré)écritures le va-et-vient d'ajustement est, ou devrait être, permanent.



« Relis ! »

Il apparaît donc que, écrire c'est lire et lire c'est écrire. Les deux actions sont simultanées. **Quand on met le point final, on a déjà relu son texte.**

C'est à ce moment que, comme tous les enseignants de France, la maîtresse de Sébastien dira : *Je leur demande de relire...* (M66).

Alors que ...

3 — Relire ... La révision : un souci ?

... alors que : *Quand ils ont fini, ils ont fini* (M70).

« Ils ont fini »

Il est vrai que l'élève répugne à relire sa production. La maîtresse le sait. D'ailleurs, elle semble n'y point tenir car, dans son esprit, il n'a plus à intervenir sitôt le « premier jet » terminé. Néanmoins, elle ne peut s'empêcher de dire : *Relisez-vous afin de voir si on va comprendre ce qui est écrit* (M69) ou encore *Je leur demande de relire, c'est tout... pour voir le côté orthographe* (M66). Relire permet donc de vérifier si on va être compris (de qui ?) et de corriger ses erreurs, celles d'ordre linguistique.

Mais (se) relire, est-ce dans les possibilités d'un apprenant ? Peut-il, dans sa relecture, apporter des améliorations ? Et des améliorations par rapport à quoi ? S'il y a un mieux possible, pourquoi cela serait-il décelé après ? Pour Sébastien, n'est-ce pas à la maîtresse de dire ce qui va et ce qui ne va pas ? Pourquoi alors lui demande-t-elle de relire ?

« Relire, c'est tout »

Relire. Qu'est-ce que cela suppose ?

Cela suppose de la part de l'élève, une capacité à convoquer le modèle qui va servir, par comparaison, à modifier ce qui a été produit. Or, il y a pluralité de modèles : modèles de superstructure textuelle (ici, le conte), modèles en terme de fonction communicationnelle (destinataire) mais aussi modèles de type linguistique (syntaxe, lexique, orthographe...). Réviser son texte, c'est convoquer ces modèles, comparer avec le produit, détecter les dysfonctionnements et prendre les décisions d'améliorations. La tâche est complexe d'autant plus que les modèles de l'apprenant sont en construction. Beaucoup sont inachevés. Ce sont ceux-là qu'il convoque lorsqu'il écrit. Ce seront les mêmes qui seront convoqués lors de la relecture. Peut-il alors y avoir un écart significatif entre le produit écrit et le produit lu ? Aucun, aux erreurs d'étourderie près.

(Se) « relire, c'est tout » ?

(Se) relire serait donc sans effet. Y consacrer un moment serait perdre son temps. Le pari est à prendre. Il peut être tenu si le texte est à réviser « mains nues ». En serait-il de même si des outils d'accès aux modèles « vrais » étaient fournis, outils tels que dictionnaire, répertoire, grille avec des critères d'ordre textuel, etc... A la relecture, les modèles convoqués seraient autres et l'intervention sur son propre texte deviendrait possible.

En est-on si sûr ?

« Pour voir s'il n'y a pas de fautes » »

Regardons comment « fonctionne » Sébastien.

Parce qu'il est « bon élève » donc docile, il dit : *Maintenant je vais relire mon histoire pour voir s'il n'y a pas de fautes* (E64). C'est l'habitude et comme d'habitude il n'en trouvera pas. Foi d'observateur, Sébastien n'a pas changé un iota à la relecture. D'ailleurs son texte ne portera ni rature, ni surcharge (utilisation de l'effaceur uniquement au moment de la rédaction). L'orthographe, pour conserver ce modèle, est prise en compte à l'écriture. Cela est révélé, au cours de la tâche, par l'utilisation du dictionnaire pour chercher le mot « hésiter ».

« Je suis bloqué »

Suivons-le dans sa démarche :

- 1 — Il s'arrête : *Je suis bloqué* (E27).
- 2 — **Il sait qu'il ne sait pas** écrire le mot « hésiter » (E30).
- 3 — Il ne veut pas sauter l'obstacle pour des raisons de présentation (E28).
- 4 — Il refuse la recherche de l'orthographe correcte à la relecture (E28).
- 5 — Il prend un outil (le dictionnaire) où il sait pouvoir trouver le modèle.
- 6 — Il fait une hypothèse d'écriture : « (h)ésiter » commence par un E.
- 7 — Il cherche à la lettre E (durée : environ 1 mn 30).
- 8 — Sur sollicitation, il modifie sa recherche (E32) (durée : environ 1mn).
- 9 — Arrivé à la page où se trouvait le mot, il s'interrompt : il vient de résoudre son problème par une substitution (synonyme) en convoquant un modèle dont il connaît l'orthographe (E32).

Et, ravi de cette astuce, il écrira sans sourciller (sans « hésiter ») : « il disa oui s'en réfléchir » (10^e ligne de son texte).

« Il disa oui s'en réfléchir »

Pour ne prendre que cette proposition, où s'est située son action ? Sur le seul mot repéré comme étant à problème. « Il disa » et « s'en » ne le gênent aucunement. C'est son modèle, il ne le met pas en doute. Ni à l'écriture, ni à la relecture. Seul, le possesseur d'un modèle différent est apte à détecter l'erreur. Ce modèle différent peut être « vrai » si c'est celui de la maîtresse voire d'un camarade de classe. Mais il peut aussi être « faux » ce qui est, la plupart du temps, le cas des autres apprenants ayant au plus le même niveau. Ces derniers ont la possibilité de détecter, dans un texte qui leur est étranger, des distorsions par rapport à leurs propres modèles avec le risque de signaler des erreurs là où il n'y en a pas. Faut-il prendre ce risque ?

« Relire, c'est (pas) tout »

Par statut, c'est à la maîtresse qu'il appartient d'effectuer ce repérage : c'est bien elle qui détient la norme. L'auteur sait alors où il doit porter ses interventions. Sa relecture devient active. Encore faut-il qu'il sache déterminer la nature de l'erreur ce qui suppose la convocation d'autres modèles que les siens. Les outils à disposition ou à créer peuvent y aider. Il aura alors un moyen d'améliorer... l'orthographe et l'orthographe seulement, car, ici, c'est l'objectif de cette révision.

C'est dire qu'il y aura lieu de procéder à des relectures, préalablement hiérarchisées, en sachant que chacune d'elles a une orientation propre et que chacune d'elles ne pourra être efficace que si elle est armée.

Le pari n'est plus à prendre puisque le parti est pris...

4 — Écrire et relire... ... un par(t)i pris.

...options pédagogiques

- Option - Elève(s) :
Si on n'est pas dans la peau du personnage (du héros, du lecteur), on ne comprend pas... (E77)
 — Oui.
Il faut s'en persuader et persuader. Donc l'enseigner.

- Option - Maîtresse :
On ne doit pas écrire gratuitement (M146)
 — Oui.
Il faut le savoir et le faire savoir. Donc l'enseigner.

- Option - Conseiller pédagogique :
On ne doit pas relire gratuitement
 — Oui.
Il faut s'en convaincre et convaincre. Donc l'enseigner.

Options gagnantes ?

Quand j'ai fini, j'ai fini

B — Il était cette fois... un conte (F. Darras)

SÉBASTIEN :

E5 — ... *Moi dans la nuit... J'essaie d'inventer les personnages.*

E11 — ... *[dans le logiciel] .. il y avait un navigateur un marchand, un prince, une princesse, un roi, une reine...*

E12 — ... *le personnage qui intervient... le lutin, la fée.*

E13 — ... *à la fin des scripts, ils reçoivent quelque chose du héros qui devient roi ou prince. Alors, ça, je trouve que c'est bien, alors je garde en mémoire.*

E16 — *D'abord je vais inventer mon personnage, donner l'endroit où il vit et s'il vit tout seul ou avec une dame ou avec une veuve.*

E20 — *Si on marque un vaisseau spatial avec un chevalier dedans, je ne sais plus quel titre inventer. D'abord je cherche le titre et après j'écris l'histoire qui a rapport avec le titre.*

E21 — *J'ai trouvé un titre : la fée, le chevalier et la princesse prisonnière. Comme ça, je ne vais pas oublier mes personnages.*

E22 — *[A la fin] je vais dire que le chevalier va demander au roi la main de la princesse et ils vont s'épouser et ils auront des enfants qui vont devenir à leur tour chevaliers... Je vais un peu changer le début. Au lieu de mettre toujours « Il était une fois », je vais mettre « Un jour ».*

Heureux Sébastien : des « idées » plein la tête ; de quoi commencer ; de quoi finir ; avant même de commencer ; grâce à l'invention de personnages prototypiques d'un

conte. Et pourtant des écarts, voire des contradictions ; traces de conflits qui sont signes d'apprentissages en train de se faire. Son texte résiste mal en effet à une évaluation sommative. Pauvre Sébastien.

LA MAÎTRESSE

- M5 — *[Avant] ils ont dû dans ce tri de textes, me trouver le conte. Le « Il était une fois », ça les fait réagir tout de suite...*
- M13 — *Il a quand même réinjecté par mal d'adjectifs, etc. Les caractéristiques, dans le logiciel conte, il les a réinvesties ; notamment pour le cheval. Je m'en souviens : il était fort, blanc...*
- M27 — *Maintenant, que [le personnage] soit blond aux yeux bleus, ça n'a pas d'importance. Et c'est le défaut du logiciel finalement. Il aurait pu être brun aux yeux verts.*
- M103 — *Il a tellement de chose à dire qu'il n'y arrive pas. Donc, moi, je vais le faire travailler là-dessus : « Qu'est-ce que tu as voulu dire ? Bon, bon, va doucement... » on va d'abord travailler cette phrase-là, celle-là, et puis... on va essayer de mettre en place.*
- M107 — *L'étude du logiciel, ça lui a permis de placer ses petits mots de vocabulaire.*

Pauvre maîtresse. Du matériel pédagogique moderne (et dont l'utilisation suppose un investissement professionnel indiscutable) qui trahit ; un exercice (le tri de textes) qui met en évidence une caractéristique formelle du conte (*Il était une fois*) dont Sébastien — justement — veut se démarquer. Le texte, conçu comme mélange de vocabulaire et de phrases ; mais alors pourquoi le tri de textes ? Sans compter qu'un texte, c'est aussi du vocabulaire et des phrases...

Le propos, encore une fois, n'est pas de fustiger ici une pratique pédagogique. Loin de là. Il s'agit seulement d'analyser les difficultés réelles d'un enseignant qui essaie réellement de mettre en œuvre dans sa classe un apprentissage de l'écriture... quand de toute évidence reste à construire une didactique des activités rédactionnelles. Aujourd'hui les modèles en sont inachevés, voire embryonnaires et il n'est pas étonnant que les pratiques de classe, voire les pratiques de formation, soient parfois contradictoires... si ce n'est incohérentes.

F.D.

1 — Sébastien et l'imagerie du conte... ou le conte, un univers sémantique ? « Un vaisseau spatial avec un chevalier dedans »

Si un conte — merveilleux en l'occurrence — se définit comme genre par des caractéristiques essentiellement sémantiques, Sébastien maîtrise bien en effet le conte, ou

plutôt son univers : des personnages-héros (*roi, princesse, chevalier*, navigateur, marchand, prince, reine⁴), des personnages aux pouvoirs exceptionnels (*le chevalier noir*), des animaux extraordinaires aux pouvoirs maléfiques (*serpent à deux têtes, lion à huit pattes, dragon sans aile*) ; des lieux : *un royaume, un château, une forêt* ; des thématiques : *le voyage* ou *la quête* avec ses *embûches* ; des *combats* et nécessairement un happy-end : *un mariage, une promotion* (de chevalier, le héros devient roi), *des enfants*. Pour Sébastien, écrire un conte, c'est mettre en scène un univers repérable, identifiable — qui s'oppose (ou plutôt qu'il peut opposer pour mieux en affirmer l'identité, même s'il ne l'explicite pas) à d'autres univers tout aussi constitués, comme celui, par exemple, de la science-fiction ; *un vaisseau spatial avec un chevalier dedans* E20, serait une monstruosité⁵, et un titre de ce genre ne pourrait générer bien entendu l'écriture d'un conte. Le logiciel « conte » a aidé Sébastien à cette catégorisation sémantique. Dit autrement, à cette « richesse d'idées ».

A cela seulement... Dans sa production, il y a bien les ingrédients d'un conte, mais ce n'est pas pour autant un conte...

2 — Si Sébastien sait où il va, il ne sait pas d'où il vient... ou le conte, une super-structure textuelle.

« Il a tellement de chose à dire qu'il n'y arrive pas ».

Pour Sébastien en effet, écrire un conte, c'est juxtaposer des séquences textuelles actualisant des propositions sémantiques prototypiques de ce genre. Plus il y en aura, plus le conte sera réussi. Micro-unités narratives où le personnage (pas toujours le même ; tantôt la fée, tantôt le chevalier) affronte des obstacles et triomphe... sur *les gardiens, le chevalier noir, un serpent, un lion, un dragon, un ogre*. Dans d'extraordinaires combats. Kung-Fu grand spectacle garanti. Mais au fait ces combats, pour quel enjeu ? Par un travail d'inférences, le lecteur qui coopère (beaucoup) fera — rétrospectivement — le calcul hypothétique suivant : une princesse était retenue prisonnière par un ogre — ce qui met en péril un royaume dont le roi est son père (pourquoi sa captivité menace-t-elle ainsi le royaume ? là, même une coopération maximale s'avère inopérante) ; alors le père a envoyé une fée chercher un preux chevalier (d'ailleurs, pourquoi lui ?)... qui se lancera, avec l'aide de la fée, dans une quête pleine d'obstacles pour délivrer la princesse. Reste encore dans l'ombre la motivation du combat qui oppose le chevalier blond et le chevalier noir... Dit autrement, des actions (et il y en a dans le texte de Sébastien !), des lieux, des personnages — même en relation de cohérence sémantique — ne suffisent pas pour faire un conte⁶ ; il manque l'enjeu, ou plu-

(4) En italique : propositions sémantiques relevées dans le texte de Sébastien ; sinon, propositions sémantiques relevées dans les propos de Sébastien.

(5) Voir VANSEVEREN M.-P. et DELCAMBRE I., 1989, « Textes tordus... S.O.S. modèles », *Recherches* 11, mai 1989, p. 81-94 et en particulier p. 84 et 85.

(6) Ni d'ailleurs un récit de science-fiction ou un récit fantastique ou un roman sentimental (liste non close)...

tôt l'orientation à donner. Dit autrement, il ne peut y avoir d'histoire que si sont instanciées et complication et situation initiale, dans la narration ; une histoire n'est pas la résolution d'un problème non posé et l'installation d'un nouvel équilibre (mariage, enfants...) — qui ne peut être nouveau que par rapport à un état ancien, l'état initial justement. Ce n'est pas que Sébastien *ait tellement de chose à dire qu'il n'y arrive pas* M103, mais plutôt c'est qu'il n'active pas le schéma prototypique de la structure narrative. Le texte produit semble ne pas être planifié. Et ce n'est pas un travail de révision engagé pas à pas, phrase à phrase, qui aiderait Sébastien à en avoir une vue d'ensemble. Seraient vraisemblablement réglés des problèmes linguistiques (temps des verbes, anaphores) ; mais la cohérence textuelle n'y gagnerait rien⁷.

3 — Apprendre, c'est gérer des conflits ; enseigner, aussi «Je vais mettre un jour»

Et pourtant Sébastien déclare : *d'abord, je vais inventer mon personnage, donner l'endroit où il vit et s'il vit tout seul ou avec une dame ou avec une veuve* E16 : il a là matière à poser une situation initiale. Mais il n'en fait rien. Décalage connu entre compétence déclarative et compétence procédurale. Manifestement un autre projet — de niveau différent — entre en conflit avec cette représentation (canonique) d'une histoire (ou du moins d'une partie d'une histoire) : *Je vais un peu changer le début. Au lieu de mettre toujours il était une fois, je vais mettre un jour* E22. De fait, il « met bien un jour à l'ouverture de son texte ; il le met même une deuxième fois, 10 mots plus loin. Sorte de ratée dans l'écriture. Démarrage difficile. Un jour est en effet la formule linguistique stéréotypée qui marque la macro-proposition COMPLICATION, de même que **Il était une fois** marque la macro-proposition SITUATION INITIALE d'un conte. Or, justement, Sébastien cherche à *mettre un peu de fantaisie dans [son] conte* E38⁸... Et quoi de plus banal que de commencer par **Il était une fois** ? D'autant plus que la maîtresse déclare que dans l'exercice de tri de textes qui a précédé le travail d'écriture, les élèves ont tout de suite identifié le conte grâce au repérage de *Il était une fois*... Mais comment engager l'écriture d'une situation initiale sans ce marqueur ? Alors, on passe directement à la résolution, ou plus exactement à l'action...

(7) Peut-être pourrait-on suggérer là l'intérêt qu'il y aurait à contraindre Sébastien après la tâche d'écriture à résumer son texte en 4 ou 5 lignes (sans qu'il ait sa copie sous les yeux) pour « forcer » le calcul d'inférences. Ou alors à lui poser des questions dont les réponses fassent apparaître les macro-propositions sémantiques du texte qu'il veut écrire.

(8) L'originalité étant par ailleurs une valeur affirmée à l'école en expression écrite.

4 — Des partis-pris didactiques

« Il va tout mélanger »

Heureusement, la lutte contre le dragon sera l'ultime combat. Effet manifeste de la situation d'entretien qui fait réagir Sébastien. L'interviewer n'est pas neutre et son inquiétude face aux risques d'incompréhension d'un lecteur potentiel amène Sébastien à stopper là l'intervention des péripéties : *vous voulez dire qu'il va pas comprendre, que peut-être il va tout mélanger... que... je ne vais alors inventer que le dragon...* E54. Sinon, l'écriture de Sébastien l'Infatigable est virtuellement infinie...

La richesse, l'originalité des idées, du vocabulaire ne sont pas des critères suffisants pour fonder une didactique de l'écriture. Voire ils peuvent même entrer en conflit avec la nécessaire planification du texte à produire. Et donc entraver l'apprentissage.

Et alors ? Conclusion ?

J'ai déjà répondu à toutes les questions qu'on m'a demandées... mais celle-là...

Travail réalisé avec la collaboration des Conseillers pédagogiques du littoral dunkerquois (Michel BAZIMON, Guy CARON, Chantal DAVAINÉ, Michel GUEUDET, Nicole HORELLOU, Antoine LEUPE, Marc VANGREVELYNGHE, Daniel VERNE) aidés de Francine DARRAS, PEN à l'Ecole Normale de Lille.