

Accompagner l'écriture d'invention en classe

Anne-Marie Tauveron

Lycée A. Fournier (Bourges)
IUFM d'Orléans-Tours

1. L'accompagnement de l'écriture, étayage de tutelle ⁽¹⁾ ?

Accompagner un élève dans ses tâtonnements dans l'écriture est devenu un souhait de la plupart des enseignants qui mesurent toute la difficulté de l'entreprise au vu du nombre des élèves qui ont besoin d'être aidés. Que signifie ce terme d'« accompagnement » ? Qu'il s'agisse du dialogue pédagogique avec l'élève sur la base des erreurs, des maladresses commises dans sa production, des conseils de réécriture pour l'inciter à améliorer son texte, toutes ces interventions sont irremplaçables. Elles font partie de ce que Bruner ⁽²⁾ appelle « l'étayage de tutelle » c'est-à-dire « l'ensemble de moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » ⁽³⁾.

Certes, Bruner parle d'enfants jeunes et d'apprentissages autres que ceux de l'écriture. Cependant, il est intéressant de constater que l'on retrouve dans les « moyens » qu'il préconise des éléments qui peuvent se rapprocher de dispositifs d'aide en ce qui concerne l'écriture. Soit l'écoute « forme de guidage assez proche de la compréhension responsive bakhtinienne » qui relève de « l'empathie et non du jugement » et « sa posture complémentaire : le conseil » ⁽⁴⁾.

L'idée était donc d'examiner si un certain nombre d'autres éléments du « processus de soutien » suggéré par Bruner dans un autre contexte ne pouvaient pas être adaptés à l'accompagnement de toute une classe dans une démarche d'apprentissage d'une forme particulière d'écriture. Dans l'étayage de tutelle il nous semble y avoir deux aspects : l'un concernant la tâche elle-même, sa compréhension, son exécution, l'autre concernant la relation à l'élève.

Ainsi, en ce qui concerne le premier aspect, il importe que le tuteur puisse « prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les éléments

(1) Expression empruntée à Jérôme S BRUNER *Le Développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*, Paris PUF, 1991 (3^e édition).

(2) *Ibid.* p. 263.

(3) *Ibid.*

(4) *Ibid.*

qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme »⁽⁵⁾. L'enseignant qui accompagne des élèves dans une tâche d'écriture nouvelle pour eux, doit savoir à l'avance les difficultés posées par la tâche (et pour cela, il importe qu'il ait d'abord fait l'expérience de cette écriture). Il pourra ainsi mettre en place un dispositif constitué d'étapes successives. Celles-ci étant prévues pour « simplifier la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution »⁽⁶⁾ permettront de faire parvenir au but souhaité. A un autre niveau « la signalisation des caractéristiques déterminantes pour son exécution (information sur ce qu'il a fait et qu'il aurait été nécessaire de faire, faire comprendre les écarts) »⁽⁷⁾ doit aussi faire partie de la relation instaurée entre l'enseignant et les élèves.

De plus, le soutien dans sa forme de « conseil » de l'élève doit être assuré de manière suivie mais en adoptant une posture un peu particulière : « comme toutes les pratiques expertes, l'écriture se gère selon le principe de l'improvisation planifiée. On n'y introduit pas quelque'un en l'accablant de suggestions mais en l'aidant à diagnostiquer ses malaises, en ouvrant l'éventail des solutions possibles, en les corrélant à des conséquences, en lui laissant l'entière responsabilité de ses choix »⁽⁸⁾. Le dispositif permettra de tisser une relation dans laquelle chacun se sentira écouté dans ses difficultés, aidé par des suggestions et en même temps suivi tout au long de son parcours.

Comment instaurer cette relation entre un adulte et au minimum 30 élèves ? Deux éléments peuvent y contribuer, d'abord la délégation de l'aide à des petits groupes et le passage par la réponse écrite et non directe aux productions des élèves. Pour cela, le professeur a dû opérer des lectures successives des textes de premier jet, des commentaires faits par les élèves, procéder à des réponses écrites, mettre en place des travaux de groupe de relecture et réécritures entre les élèves.

2. Un exemple d'étayage par l'enseignant et le groupe : l'aide à l'écriture biographique

2.1. Un principe général : associer les élèves à la problématisation de l'écriture

Dans l'« étayage » tel que nous le concevons, différents paramètres entrent en jeu. Dans le but de « faire comprendre avant de produire » (une condition essentielle doit cependant être remplie : « *la compréhension de la solution doit précéder sa production* »⁽⁹⁾), il est nécessaire d'associer les élèves au travail de problématisation de l'écriture recherchée. Dans ce cas précis, la lecture de textes biographiques divers offre l'occasion de poser la question de la spécificité de cette écriture. Comment y répondre autrement que par une démarche conceptuelle immédiate ? Nous avons choisi de confronter les élèves à ce problème d'abord dans la pratique. La perspective dans laquelle nous nous situons est de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'écriture permet de « ressentir de l'intérieur » les contraintes liées au genre de production souhaitée.

Quelles contraintes pour l'écriture biographique ?

L'opinion de l'enseignant s'est fondée sur différents travaux à propos de l'œu-

(5) Jérôme S BRUNER, *Le Développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*, Paris PUF 1991 (3^e édition) p. 264.

(6) *Ibidem*, p. 279.

(7) *Ibidem*, p. 279.

(8) Nicole BIAGIOLI-BILOUS, *Le Français Aujourd'hui*, n° 127, « Ecole, écrit, et créativité » p. 16.

(9) Jérôme S BRUNER, *Le Développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*, Paris PUF 1991 (3^e édition), p. 264.

vre biographique. Quelques articles de l'ouvrage *La Création biographique*⁽¹⁰⁾, constatent d'abord que le discours biographique n'a pas vraiment suscité l'intérêt de beaucoup de critiques. « Y a-t-il une théorie de la biographie ? » s'interroge C. Cosnier dans l'ouvrage ci-dessus⁽¹¹⁾. Par contre, beaucoup de réflexions ont été consacrées à l'autobiographie. Les problèmes rencontrés par l'un ne sont-ils pas transférables en partie à l'autre ?

Or, « l'autobiographie dans son acception moderne contient une dimension ouvertement fictionnelle », opinion soutenue par l'écrivain Doris Lessing : « Les genres autobiographiques et romanesques sont proches l'un de l'autre. Sauf que la vie a un cadre moins défini que le roman. Mais dans les deux cas, l'écrivain doit choisir ce qu'il veut dire parmi des montagnes de possibilités »⁽¹²⁾. Certes, c'est le cas du discours autobiographique. Mais n'en est-il pas de même pour l'écriture biographique ? Corinne Cosnier énumère les contraintes et les difficultés de cette écriture : décrypter, remplir les vides entre les documents, ou au contraire trier dans ceux-ci, se laisser piéger par la sympathie, la compréhension, l'identification. En dépit du souci d'objectivité il y a toujours un choix, le tri de scènes qui doivent être représentatives. « Donner un sens à ce qui ne l'est pas, rendre logique ce qui ne l'est guère illustre bien les rapports qui s'établissent entre le narrateur et son sujet ». L'écriture biographique loin d'être « écriture scientifique » ressortit donc plutôt à la « re-création biographique » où la volonté d'objectivité n'évacue pas une part plus ou moins consciente de subjectivité : « On peut en effet raconter plus ou moins ce que l'on raconte et le raconter suivant tel ou tel point de vue »⁽¹³⁾. On peut y joindre l'opinion de Philippe Lejeune qui met l'accent sur le fait que les liens existent entre le biographe et son sujet et qu'on ne peut en faire l'impasse : « Jamais sans doute personne n'a écrit la vie d'un autre homme dans un pur but de connaissance, le choix du modèle, le parti pris d'admiration ou de dénigrement, la fonction du texte sont des sortes de présupposés qui commandent toute la démarche de l'enquête et l'ordre du discours »⁽¹⁴⁾.

Que pensent les élèves des difficultés de l'écriture biographique ?

Avant d'entreprendre l'écriture proprement dite, connaître les représentations que les élèves se font de ce genre semble indispensable. En l'occurrence, leur conception de départ – révélée par un recueil de représentations – s'avérait être des plus simples : « une biographie doit être une œuvre scientifique », une sorte de compte rendu objectif, un écrit s'approchant le plus possible d'un reflet exact de la réalité. Pour faire écrire un texte biographique et de manière plus lointaine comprendre la diversité des écrits biographiques, il fallait réduire l'écart entre l'idée que les élèves s'en faisaient et celle que nous avons définie. Au lieu de passer par un discours explicatif, le professeur a décidé de faire « éprouver » la grande part de subjectivité de l'auteur qui existe dans toute écriture biographique. D'où la finalisation de la séquence par le texte à écrire :

« Ecrire un épisode de la vie d'une personne qu'on admire en faisant revivre l'événement du point de vue de cette personne. »

Pour que les élèves puissent ressentir cette tension, il était nécessaire de mettre en place un enchaînement de productions de textes qui confronterait à chaque fois le scripteur à cet obstacle.

(10) Martha DVORAK *et alii*, *La création biographique*, PUR et AFEC, 1997.

(11) Caroline COSNIER, « Les pièges de la biographie », in *La création biographique*, PUR et AFEC 1997.

(12) Doris LESSING, citée par Raphaëlle Rérolle, *Le Monde* du 7 avril 1995.

(13) Gérard GENETTE, *Figures III*, Seuil, Paris, p. 210.

(14) Plilippe LEJEUNE, *Je est un autre*, Seuil, 1980, p. 78.

2.2. La planification de l'écriture en situations problèmes successives

Comment planifier les étapes pour aider à franchir la difficulté que l'on peut reformuler ainsi : « raconter de manière aussi peu subjective que possible, à la troisième personne, un épisode de la vie d'un personnage réel que l'on admire ou que l'on déteste et cela de son point de vue à lui, d'une manière aussi précise que possible » ? Les difficultés que l'on a pu anticiper étaient les suivantes :

- avoir de la distance vis-à-vis de soi (pour éviter de se projeter sur l'autre),
- se mettre à la place de l'autre, voir à travers son regard (pour éviter le compte rendu extérieur et donc peu intéressant de la vie de l'autre),
- avoir de l'objectivité vis-à-vis de l'autre (pour éviter l'hagiographie).

D'où a pu découler la planification suivante :

1.– Pour aider à prendre de la distance par rapport à soi, affronter la situation problème suivante : *Vous éprouvez un sentiment d'admiration pour une personne. Racontez avec précision un épisode dans lequel cette personne a provoqué en vous ce sentiment. Contraintes d'écriture : énonciation à la 3^e personne, le destinataire pouvant être l'ensemble des élèves de la classe.*

2.– Pour surmonter en second lieu l'obstacle prévisible de « voir par les yeux de l'autre », faire entrer le scripteur « dans la tête du personnage » en le faisant parler (2^e étape, 2^e obstacle). D'où le sujet suivant, à quelques jours de distance : « *Faites parler le personnage du texte 1 qui racontera de son point de vue la rencontre. Votre discours sera à la première personne.* »

3.– Le dernier obstacle, celui de l'écriture biographique proprement dite était enfin affronté dans la dernière production demandée : « *Réécrivez le texte obtenu à l'étape 1, cette fois du point de vue du personnage tel que vous l'avez évoqué dans le texte 2.* » Dans cette dernière étape de l'écriture, l'enseignant a cherché à obtenir l'évocation d'un événement par un narrateur en apparence extérieur, visant à donner le point de vue du personnage dont il parle. Il s'agissait de résoudre la difficulté liée au fait que le narrateur qui a un attachement affectif à cette personne, doit raconter un événement en faisant ressentir au lecteur ce que le personnage a vécu. En somme, faire sentir à l'élève combien la narration « objective » est difficile lorsqu'on parle de quelqu'un avec qui on a des liens forts, tout en faisant entrer le lecteur dans le monde affectif de l'autre.

Du point de vue des élèves, ces écritures « enchaînées » devaient les conduire à comprendre ce qui fait problème dans l'écriture biographique. L'annonce des activités d'écriture planifiées en vue de parvenir à la réalisation finale peut être rapproché de la théorie de Bruner⁽¹⁵⁾ qui veut que l'« aspect fondamental de l'étayage de tutelle soit en fait relatif à la finalisation ». Dans ce cas, en effet, on a fait prendre conscience aux élèves du but poursuivi en nommant le genre du texte attendu replacé dans la perspective globale de l'apprentissage de l'écriture biographique.

Vu du côté de l'enseignant, de manière générale, le découpage en tâches partielles doit être fait non pas en considérant les caractéristiques du produit à obtenir ou les étapes du « processus rédactionnel » mais **en distinguant les étapes d'une démarche cognitive pour surmonter le problème d'invention**, à laquelle répond le souci du guidage : « Le niveau le plus simple de l'étayage est le guidage : les interventions de l'adulte aident à focaliser sur les aspects de la conduite ou de la tâche qui peuvent faire progresser »⁽¹⁶⁾. Les consignes d'écriture doivent être élaborées avec le souci de s'appuyer sur une réussite à un niveau donné pour faire pro-

(15) Jérôme S BRUNER, *Le Développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*, Paris PUF 1991 (3^e édition), p. 262.

(16) *Ibidem*, pp. 277 à 279.

gresser vers un autre palier. Par exemple l'exercice demandé à la première étape devait permettre de commencer à mettre à distance son vécu de façon à faciliter le passage au changement de point de vue.

L'autre élément important du guidage est « la prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves ». Ainsi, dans notre exemple, c'est le cas de l'écriture de la deuxième étape qui semble caractéristique de cet état d'esprit. En effet, s'il avait été demandé d'emblée d'écrire du point de vue de l'autre sans passer par les deux étapes précédentes peu d'élève y seraient parvenus. Le fait de proposer ces étapes intermédiaires a facilité les choses.

2.3. La prise en compte des difficultés de chacun par l'enseignant et le groupe

En classe entière, il ne peut être question d'écoute individuelle directe, d'où l'idée de demander aux élèves d'écrire les problèmes que chacun a rencontrés à chaque étape, de les recueillir et de leur en fournir l'inventaire anonyme de façon à ce qu'ils puissent les lire et y réfléchir.

Le rôle du commentaire de sa propre écriture

L'aspect sans doute le plus clair de ce genre d'accompagnement, « le guidage par lequel on apprend l'enfant à rattacher ce qu'on a fait à ce qu'on va faire après »⁽¹⁷⁾ qui est à moduler suivant la maturité des élèves, a été ici réalisé de façon autonome. Le fait de demander aux élèves à chaque fin de séance un retour sur ce qu'ils venaient d'écrire, le leur présenter la fois suivante pour qu'ils travaillent cet aspect et proposer une nouvelle écriture permet de rattacher cette pratique à celle de l'étayage. Les retours imposés sur les productions écrites introduisent en effet les élèves dans une démarche métacognitive puisque la réflexion sur leurs difficultés mises en perspective avec celles des autres les amène à faire leur propre diagnostic.

Le rôle de la réflexion sur les écueils rencontrés par les autres donnait aussi aux élèves le loisir de s'auto-évaluer et surtout de conduire de façon presque autonome leur propre réécriture. Chaque recueil des difficultés relevées en fin de séance, compilées dans une liste donnée en lecture en début de la séance suivante leur donnait l'occasion de se situer par rapport à leur posture dans la démarche, élément essentiel dans le « feed-back », de savoir aussi leur positionnement par rapport aux autres. Pour donner une idée de cet inventaire et de ce travail de mise à distance par le classement, en voici un exemple :

- 1.- « *Quand j'écris un texte où je me suis beaucoup impliquée j'aime prendre mon temps pour que mes mots reflètent bien ce que je ressens. Ce temps me manque en classe* »
- 2.- « *Je n'avais pas d'idée* », « *pas d'inspiration* »
- 3.- « *Je trouve dur de devoir exprimer son émotion sur plusieurs pages puisque l'émotion est brève et qu'elle ne s'éternise pas tout au long de l'action* »
- 4.- « *Il me semble que je n'arrive pas bien à interpréter mes sentiments* »
- 5.- « *J'ai eu du mal trouver une histoire que j'ai vécue comme on nous le demandait* »
- 6.- « *J'ai éprouvé beaucoup de difficultés à écrire ce texte à la 3^e personne* » « *J'ai eu du mal à écrire une histoire me concernant à la 3^e personne* »

(17) *Ibidem*, pp. 277 à 279.

« Ce n'est pas la grammaire qui m'a gênée mais l'expression. Il est difficile pour moi d'exprimer ce que je ressens très fort sans employer « moi » (me m') Je trouve que la 3^e personne fait perdre de la valeur à mon texte et je ne retrouve pas mes sensations que j'essaie de transmettre aux autres »

7.- *« il m'a été difficile d'exprimer ce sentiment par écrit »*

8.- *« J'ai eu des problèmes pour raconter une histoire me concernant sachant qu'elle serait lue devant la classe »*

9.- *« J'ai eu du mal à me souvenir si rapidement »*

10.- *« Le problème a été aussi les bruits de la classe qui m'empêchaient de me concentrer »*

11.- *« J'ai écrit mon récit au moment où j'y pensais sans chercher à mettre de l'ordre »*

12.- *« Comment garder l'anonymat du personnage, j'avais peur que ce soit « trop flou, trop anonyme »*

13.- *« J'avais peur de ne pas savoir formuler ce que je voulais dire » « de ne pas trouver le mot juste » « de ne pas exprimer mes sentiments avec précision »*

14.- *« J'avais peur de ne pas trouver le vocabulaire »*

15.- *« Je n'ai pas mis assez de détails dans cette relation... sans eux, le lecteur ne doit pas tout comprendre... Mon texte est flou »*

16.- *« C'est dur de parler de quelque chose de personnel »*

17.- *« Ma première difficulté a été de me donner une idée du genre de texte demandé »*

18.- *« J'avais peur de faire des fautes : orthographe, répétitions »*

19.- *« Je craignais de ne pas arriver à retracer mon souvenir de façon authentique »*

20.- *« J'avais peur de ne pas arriver à retrouver la période correspondant au sujet », etc.*

La tâche de réflexion demandée a été de regrouper ces éléments de façon à trouver les grandes sources de difficultés, ce qui a amené les élèves à identifier le niveau des problèmes, celui de la mémoire, celui de la conceptualisation, de la planification, de la mise en texte, de la mise en mots, en somme une découverte des processus rédactionnels.

Il s'agit donc bien de faire opérer une mise à distance de ses propres difficultés rendue moins inhibitrice par le fait que les autres sont aussi impliqués et la transformation de ces obstacles en objet d'étude permet d'en cerner les contours et donc de mieux les prendre en compte.

2.4. Le rôle du groupe pour proposer une réécriture

Puisque la difficulté essentielle avait été de se mettre à distance (l'item 6 correspondant avait en effet été formulé par le tiers des élèves), l'enseignant a proposé un détour par la mise à distance du texte de l'autre : on a donc photocopié les productions (les trois textes) de trois élèves pour l'ensemble de la classe.

Voici les textes produits par l'élève A :

1^{re} étape

« C'était pendant un jour de vacances. Des rayons de soleil chauffaient l'intérieur de la maison au travers des volets entr'ouverts. Il prit son petit déjeuner et, machinalement, s'installa dans le canapé après avoir allumé la télé. Comme il n'y avait rien d'intéressant, il retourna dans sa chambre. Il alluma la radio et là il tomba sur cette chanson. C'était un son complètement nouveau, un rythme, une

cadence qu'il n'avait jamais entendu auparavant. Finalement il s'est rendu compte que les anciennes musiques ne lui avaient jamais vraiment plu. »

2^e étape :

« Je me suis levé très tôt ce matin-là car je dois rejoindre les autres membres de mon groupe. Aujourd'hui nous avons rendez-vous sur un plateau de télévision pour y faire la promotion de notre nouvel album. Je monte dans la voiture et j'allume la radio. Je fais quelques kilomètres et là, j'entends notre chanson qui passe à l'antenne. Cela me fait une impression bizarre. J'éprouve une grande satisfaction. Je repense aux longs mois de travail. J'ai vraiment tout donné dans cet album. Tout à coup j'imagine que quelqu'un écoute la chanson en même temps que moi. Que pense-t-il de ma musique ? Quelles émotions ressent-il ? Comprend-il vraiment le message que je veux faire passer ? Toutes ces questions qui se bousculent dans ma tête m'amènent à la conclusion : c'est pour lui et tous ceux qui l'entendent que ma musique doit être faite. »

3^e étape

« Geoffroy s'était levé tôt ce matin-là car il devait, avec les membres de son groupe faire la promotion de leur nouvel album sur un plateau de télévision. Il monta dans sa voiture et machinalement alluma la radio, et là, il tomba sur leur chanson. Il était tout ému. Il était fier et éprouvait une grande satisfaction. »

Chaque élève a été ainsi invité à lire ces textes anonymés, à apprécier leur degré de conformité avec les consignes et à proposer aux auteurs de ces textes des conseils de réécriture pour améliorer ceux-ci. L'enseignant a aussi misé sur l'apport de l'oral par petits groupes pour aider à cette distanciation : Une séance par groupes a permis de réguler l'ensemble des lectures critiques et de se mettre d'accord sur les consignes de réécriture.

2.5. Révision et consignes de réécriture par groupes

Les « corrections » opérées par les élèves s'attachaient souvent aux microstructures ou aux erreurs grossières. Voici quelques remarques concernant la production de l'étape 3 pour la production de l'élève A :

Ainsi Marilyne, au texte 3 de l'élève A, a remarqué une faute d'orthographe, et elle conseille de remplacer « *Je fais quelques kilomètres de route* » par « *Après quelques kilomètres de route* ». Le conseil de réécriture est le suivant : « *Il faut davantage développer les sentiments de l'autre sans le dire ; par exemple "il était", il faut que le lecteur le sente par les mots* ». Marilyne n'a pas vu qu'en fait la consigne n'était pas respectée : c'est le texte 1 qui devait être réécrit et non le texte 2. Sa consigne de réécriture n'est pas très bien formulée mais elle a senti que le narrateur était en position de narrateur omniscient et non en focalisation interne.

Voici les observations de Cécile : « *Il n'a pas vraiment réécrit le texte 1. On voit que c'est la même histoire mais c'est plutôt comme dans le texte 2. On pourrait penser que c'est une autre personne qui voit et qui écrit* ». Sa consigne de réécriture : « *Il faudrait le réécrire en ajoutant plus de choses qu'il pense* ». Les observations de Cécile paraissent donc plus pertinentes que celles de Marilyne quant à la consigne. Elle a également senti que le narrateur était sur la réserve.

Les observations de Marie et ses consignes de réécriture vont dans le même sens : « *il faut mieux mettre en évidence le point de vue interne* » ainsi que celles de Rémi : « *On ne sait pas qui est l'autre, on ne le voit pas* » et de Stéphane : « *il faut se mettre à la place de l'idole et tout voir à sa place* ». Les plus intéressantes semblent être les remarques de Laure qui aboutissent à des questions que l'écriture lui a permis de poser : « *Les souvenirs ne concernent que la narratrice (le personnage du chanteur ne peut se souvenir d'elle. On ne peut donc pas connaître les senti-*

ments du personnage, le narrateur sait tout, il se situe en dehors de l'action. Ecrire le texte à la 3^e personne le rend plus objectif mais ne perd-on pas les sentiments éprouvés ? » On voit ici que l'écriture et le regard porté sur cette écriture ont conduit Laure à problématiser l'écriture biographique. Il en est de même pour Pauline : « *Le texte 3 ne ressemble plus à une biographie* ».

Après la lecture de deux autres essais choisis par l'enseignant en fonction de leur degré de réussite, les élèves ont ensuite été mis en face de leurs propres productions pour en faire la lecture critique et se donner leurs propres consignes de réécriture pour la production finale. Par la suite, la relecture des textes biographiques du groupement de départ a pu être appréhendée d'une toute autre manière. Elle a permis de constater que « les œuvres littéraires (constituent) des réservoirs de solutions apportées à des problèmes d'écriture »⁽¹⁸⁾.

2.6. Des propositions concrètes pour accompagner l'écriture

La description de cette séquence qui a duré 5 heures (une heure par semaine pour les séances d'écriture, deux heures fractionnées pour les travaux de groupes) offre plusieurs pistes pour accompagner l'écriture des élèves d'une classe entière. L'étagage dans la classe d'un apprentissage d'écriture peut se faire en proposant une aide :

- par la planification des tâches pour permettre de surmonter le problème posé par l'écriture, en anticipant une démarche cognitive,
- par la prise de conscience des élèves de leur propre démarche en commentant leurs productions, en réfléchissant sur la démarche des autres, en se donnant leurs propres consignes de réécriture,
- par la prise de conscience de leur propre posture de scripteur par l'auto-évaluation et la comparaison au sein d'un groupe.

3. Étagage par l'oral pour entrer dans l'écriture d'une nouvelle : exemple du début de l'élaboration d'un récit fantastique en groupe

Un rôle d'accompagnement un peu différent du précédent peut être joué par le groupe. La séquence qui est décrite ci-dessous met l'accent sur le rôle d'étagage à la fois par le groupe et par l'oral pour accompagner le début d'une production écrite longue. Il s'agissait de faire écrire des nouvelles fantastiques par des groupes d'élèves. Cette séquence a été mise en place par une jeune enseignante⁽¹⁹⁾ dans une classe de Seconde.

3.1. Les objectifs de l'écriture d'une nouvelle à plusieurs mains

Partant de l'objectif général de « construction du sujet-écrivain », l'enseignante désirait faire appel à la créativité des individus de manière à faire prendre conscience à chacun de son potentiel créatif et de montrer que l'école pouvait accorder de l'importance au pôle de l'imaginaire. Il s'agissait aussi de lever les inhibitions face à l'acte d'écrire. Un autre objectif était de faire prendre de la distance vis-à-vis de la production de son propre texte. « Il s'agit de leur montrer qu'il n'engage la personne que dans certaines limites ».

3.2. Les différentes étapes de l'apprentissage de l'écriture narrative

On retrouve ici le rôle de l'enseignant dans son travail d'anticipation sur les

(18) « Histoire de l'écriture d'invention au lycée », A. PETITJEAN, *Pratiques* n°117-118, Textes et valeurs, juin 2003.

(19) Nathalie LE MENN, *L'entrée dans l'écriture littéraire en groupes*, Mémoire professionnel 1999. Nous tenons à remercier ici notre collègue.

obstacles possibles et sa planification des séances. Le découpage est effectué en suivant les étapes du processus rédactionnel⁽²⁰⁾ et en s'inspirant des travaux de Michel Fayol sur le rôle de l'oral dans la construction du récit⁽²¹⁾ :

- Un premier temps de réflexion sur la question du destinataire du récit : la publication des nouvelles a été envisagée. Nous sommes au niveau du but et du contexte de communication.
- La formulation de critères de réussite destinée à faire prendre conscience des caractéristiques de l'écrit à produire.
- L'élaboration par groupes d'un scénario commun à partir d'une photo choisie par le groupe.
- L'écriture par chacun d'un premier jet à partir du scénario du groupe, puis sa lecture en groupe.
- La réécriture individuelle qui a conduit à plusieurs tours de relecture / réécriture planifiée suivant l'avancée des membres du groupe.

On retrouve aisément les diverses étapes du processus rédactionnel, l'originalité étant ici que chacune des étapes se construit avec le groupe, l'impact sur les destinataires étant un élément moteur de l'écriture et de ses modifications : « En somme, le passage à un type discursif reste toujours sous le contrôle d'une interaction réelle (ou virtuelle) entre un auteur ayant, *consciemment* ou non, un but et un destinataire réagissant au narré (l'histoire), à la narration (forme discursive) et à celui qui la profère. »⁽²²⁾

3.3. Le rôle du groupe

Nous analyserons le travail d'étayage du groupe jusqu'à la production du premier jet, un ensemble de séances qui a duré environ cinq heures : l'explication et le choix de la photo inductrice, l'invention d'un scénario individuel, le travail de lecture et de discussion du groupe, le choix du scénario commun avec les discussions afférentes, le comité de lecture des premiers jets individuels réalisés en dehors de la classe à partir du scénario commun.

Le groupe comme réassurance devant le « passage à l'écrit » et les débuts de la conceptualisation

Le pari était de permettre à des élèves de Seconde en début d'année, de se lancer dans un projet d'écriture longue en surmontant la phase difficile pour beaucoup d'entre eux du « passage à l'écrit »⁽²³⁾ par l'apport du groupe. L'entrée dans l'écrit a été facilitée par les interactions verbales qui ont conduit à élaborer une trame grossière à partir de laquelle les membres du groupe ont pu élaborer leur premier jet individuel. L'étude de quelques réactions d'élèves est tout à fait instructive. A la question : « *Aurais-tu préféré travailler seul dans cette phase de travail pour imaginer une histoire ?* », la majorité des élèves répond comme Adeline pour qui la solitude face à une consigne d'écriture est inhibitrice : « *Toute seule j'aurais peu d'inspiration* » ou Béatrice : « *Les idées des autres sont parfois plus intéressantes que les miennes* ». S'ajoute la remarque que la réunion de plusieurs permet d'avoir un matériau plus riche « *Je trouve qu'à plusieurs on peut mieux confronter nos idées et en*

(20) GARCIA-DEBANC Claudine, « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture » à partir des travaux de HAYES et FLOWER, dans *Pratiques*, n°49.

(21) FAYOL Michel, *Le Récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé, 1994, pp. 131-132.

(22) *Ibidem*, p. 132.

(23) DE LAMOTTE Régine, GIPPET Fabienne, JORRO Anne, PENLOUP Marie-Claude, *Pas-sages à l'écrit*, Retz 2000.

faire quelque chose de constructif » (Christine). On lit aussi dans cette dernière réaction, la prise de conscience du rôle joué par les interactions verbales.

Le groupe comme écoute et aide à la distanciation

Dans la suite du projet, le groupe a constitué le premier « comité de lecture » de chacune des productions de ses membres. Le rôle était ici double : l'écoute et l'aide à la distanciation par la référence aux critères de réussite. Chaque personne étant à la fois lecteur et scripteur, chacun était ainsi plus à même de s'éloigner par rapport à son propre texte et était davantage capable d'apporter des améliorations à celui-ci. C'est ce que note Christine dans le questionnaire : « *Nos idées viennent plus vite, on peut enlever des éléments tout de suite qui ne vont pas* ». Critique du texte des autres, chacun pouvait aussi s'en inspirer pour ses propres choix. Loin de réduire les paroles de ses membres à une parole unique, le groupe permettait à chaque individu de construire son propre texte en confrontant ses options avec les autres choix possibles. « *On a chacun sa façon de penser et c'est vrai qu'on était pas d'accord sur tout mais cela a entraîné des discussions* » (sic). Lors de chaque réunion des comités de lecture, chacun devait également pouvoir dire quelles étaient ses attentes du point de vue des impressions qu'il voulait produire sur le lecteur et les confronter ensuite avec les impressions de lecteurs ressenties par les autres.

Le groupe comme lieu de diagnostic

Le rôle du groupe en tant qu'écoute est lui aussi très bien illustré par les transcriptions de notes prises lors des échanges verbaux. Ainsi dans le groupe composé de Marylise, Thérèse, Florence, Olympe et Karine, chacun lit son premier jet et dit les impressions qu'elle a voulu faire transparaître dans son texte. Les autres lui répondent en tant que lecteurs.

Ainsi du texte de Florence, Karine déclare qu'elle a compris qu'il y avait de l'amour, de la joie de la tristesse mais qu'il n'y avait « *pas de rapport avec le scénario initial* ». Thérèse reproche : « *c'est trop court, mais il y a du suspens. La dernière phrase n'a pas de rapport avec le reste du texte* », Marylise ressent de la « *tristesse et de la pitié* ». Olympe est plus critique : « *Il n'y a pas de but précis, c'est pas assez développé, ça manque de détails, ça n'a pas de logique, et la fin est trop rapide* ». Quant à Florence, l'auteur, elle dit qu'elle a voulu faire une histoire dans laquelle les personnages sont à plaindre parce qu'elle veut faire comprendre au lecteur « *qu'il faut profiter de la vie* ». Florence peut ainsi se rendre compte qu'elle a du travail à faire si elle souhaite que les lecteurs comprennent son but. Elle peut toutefois, malgré les critiques, s'assurer que le sentiment de tristesse est bien éprouvé par certains mais que l'intention de son récit n'a pas été bien saisie et qu'elle devra donc particulièrement travailler ce point.

Le texte d'Olympe par contre est bien reçu. Karine voit tout de suite qu'« *on ne s'attend pas à cette fin là* », Thérèse parle de suspens et note l'aspect mystérieux de l'apparition. Marylise quant à elle a bien enregistré que le procédé qui consiste « *à ne pas connaître la fin dès le début sensibilise le lecteur et crée un effet de surprise* ». Florence ne dit rien. Olympe peut donc continuer sur cette voie.

Le groupe comme stimulant à l'imaginaire

Si l'on suit l'évolution des « idées » de Nicolas, Quentin, Cheng, Sophie, lors de la séance où le groupe élabore une trame narrative, on s'aperçoit que cette évolution est passionnante. Tout d'abord le choix de l'image (il s'agit d'une photo représentant un paquebot arrivant à Venise) est dicté par l'impression à produire : l'extraordinaire auquel se mêlent la terreur puis la panique (il semble que le groupe n'ait pas une vision nette du fantastique).

Les « idées » s'orientent vers des stéréotypes : la référence au Titanic, le fantôme du Titanic, puis le triangle des Bermudes. La trame s'affine : c'est peut-être plutôt l'Atlantide. C'est une croisière banale et tout à coup une ville sort de nulle part, c'est « *notre version de l'Atlantide* ». Une étape plus loin, le groupe finit par arriver à la conclusion que l'Atlantide ne convient pas. Et une trame surgit : « *Ils naviguent dans l'Océan Atlantique, il commence à y avoir de la brume, on ne voit plus rien. Quand la brume disparaît, Venise est devant eux mais il est trop tard pour faire machine arrière. La ville est vide* ». On peut suivre ainsi les efforts du groupe pour puiser d'abord dans l'imagerie du cinéma et de la télévision pour s'en éloigner petit à petit et élaborer un début de scénario. Celui-ci reprendra la photo dont ils s'étaient un temps éloignés parce qu'elle les gênait à cause de sa précision mais dont ils ont senti à la fin qu'elle était porteuse de mystère. On peut aussi suivre les efforts du groupe pour intégrer les diverses idées : la panique réapparaît avec le paquebot fonçant sur la ville.

3.4. L'étayage par l'oral dans le groupe

Grâce à l'échange qu'il suppose, le groupe permet de se poser les « bonnes questions ». Par exemple dans le groupe de Sophie, Nicolas, Cheng et Quentin la discussion s'est orientée vers la notion de fantastique dès la séance de choix de l'image, parce qu'on lui avait demandé les raisons de cette sélection : « *Trouver un paquebot dans Venise ça fait bizarre. Ça sort de l'ordinaire* » (Nicolas) et Quentin de renchérir : « *c'est un événement extraordinaire* ». La question que le groupe finira par poser : « *Qu'est-ce que le fantastique ?* » est bien venue, c'est le diagnostic qu'un expert aurait pu faire : les élèves sont arrivés par eux-mêmes à cerner l'origine de l'une de leurs difficultés.

Quant au rôle de « conseil » les élèves l'assurent aussi bien. Les consignes de réécriture semblent bien venues, cohérentes avec les impressions reçues. Par exemple, à Karine il est demandé de « *développer pour que [son] texte n'ait pas l'aspect d'un résumé* ». A Olympe, on suggère d'utiliser des procédés de style et peut-être d'« *atténuer le côté bizarre* » qu'on juge trop présent. Les consignes peuvent être plus précises. Ainsi le groupe conseille à Thérèse de « *réécrire son texte avec un narrateur à la première personne.* »

Toutefois, tous les élèves ne se sentent pas à l'aise dans le travail de groupe. Certains le disent : Sophie déclare qu'elle aurait préféré être seule : « *Parfois je trouve des idées qui me plaisent mais pas aux autres* » et Cheng qui avoue franchement que « *la collaboration ce n'est pas [son] truc* » analyse encore mieux ce qu'il a ressenti, sa frustration et le travail sur la cohérence qu'il a fallu mener : « *comme on était plusieurs, nos idées ne sont pas les mêmes, il a fallu choisir entre certaines idées et d'autres. Et puis quand on est seul, les idées qui viennent s'enchaînent sur leur logique.* »

3.5. La mémoire du groupe

Chaque groupe possédait un classeur rassemblant les travaux individuels et les travaux de groupe. Par les diverses étapes qui le constituaient, il était l'image de l'appropriation progressive de l'écriture par chacun des membres du groupe. Outre ce carnet de bord, des questionnaires ont été élaborés par l'enseignante pour permettre aux élèves de réfléchir sur le rôle du groupe dans cette production.

La jeune enseignante note toutefois des nuances ou des modifications à apporter à son dispositif. Par exemple, elle estime que les groupes de « production » soit pour la conceptualisation du début : le scénario commun, soit ensuite quand il

s'est agi de réécrire auraient dû être distincts des groupes « comités de lecture », dans la mesure où, travaillant sur une trame commune, les membres d'un groupe ne se percevaient que comme producteurs et non comme lecteurs critiques. Ils ont eu du mal à assumer la fonction de lecture parce qu'elle était trop proche dans le temps de la fonction de production.

On peut donc retirer ici l'idée d'une aide apportée par le groupe lors de l'apprentissage à l'écriture narrative. Le groupe a joué un rôle proche de celui de l'enseignant (écoute, conseil) dans le premier exemple d'accompagnement, et l'aide s'est opérée par les interactions entre élèves dans le groupe : stimulation pour dépasser les difficultés, évaluation et consignes de réécriture. Cependant on conçoit que bien que considérable, cette aide reste circonscrite à des éléments ponctuels dont le plus important est la facilitation de l'entrée dans l'écriture. Lorsqu'il s'agit de difficultés plus précises, un guidage plus serré est nécessaire.

4. Étayage par l'enseignant et les pairs : aide à l'élaboration de poèmes en prose

Dans ce dernier exemple nous voudrions montrer une autre tâche possible de l'enseignant : au lieu d'analyser la tâche d'écriture et d'anticiper sur les difficultés des élèves, l'enseignant peut, en réfléchissant sur les causes des insuffisances des élèves concernant l'écriture, cibler des difficultés et concevoir une séquence d'écriture pour aider les élèves à surmonter celles-ci. Par exemple comment faire ressentir par les élèves qu'un texte est le produit d'un travail et que « l'inspiration » seule ne suffit pas ? Comment les persuader qu'avoir des contraintes d'écriture précises ne s'oppose pas à la sincérité, que le texte d'autrui permet d'aider à une écriture personnelle ? Pour eux la poésie est souvent le fruit d'un premier jet, reflet très proche des sentiments intimes d'un être particulièrement « doué », le poète.

Telles sont les questions à l'origine de cette séquence. Le projet partant d'un groupement de textes en classe de Première s'intitulait « Récits de rêves, récits en rêves ». S'inscrivant dans la perspective d'étude de l'autobiographie, il regroupait entre autres des passages d'autobiographie et des poèmes dont le fameux « Un rêve » d'Aloysius Bertrand extrait de *Gaspard de la nuit*. Ce choix n'est pas un hasard : le thème du rêve nocturne, outre qu'il est souvent excitant pour l'imagination adolescente, entre aussi dans la problématique des relations de l'auteur à son texte : intimité et mise à distance.

4.1. La description de la séquence d'écriture à partir du poème en prose : « Un rêve » d'Aloysius Bertrand⁽²⁴⁾

Cette séquence repose sur l'hypothèse selon laquelle « *l'écriture, permettant d'être confrontée de manière concrète à la fabrication du texte littéraire, donne des clés d'accès aux textes tout en modifiant les représentations qui en tiennent éloignés* »⁽²⁵⁾ tant il est vrai que la lecture du texte littéraire est entravée par la conception romantique de l'inspiration réservée aux élus.

Lecture pour dégager la structure du poème

Dans le poème en prose de Bertrand extrait de *Gaspard de la nuit* on trouve une

(24) Séquence brièvement rapportée dans *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Isabelle CHELARD-MANDROUX, Anne-Marie TAUVERON, Armand Colin 1998, p. 59.

(25) Jeanne Antide. HUYNH, « L'écriture comme fondement d'une activité (critique) de lecture littéraire », in *Le Français aujourd'hui*, n°93, p. 80.

structure ternaire où il est facile de percevoir trois histoires découpées suivant le schéma narratif : suggestion des lieux et des décors dans la première strophe, bruits annonçant trois déroulements d'actions ou de scènes dans la deuxième strophe, deux dénouements dans les strophes 3 et 4, rupture avec la cinquième où est évoqué le dénouement de la troisième histoire, un peu particulier puisque le personnage n'est autre que le narrateur. Ces éléments sont juxtaposés à l'intérieur de chacune des strophes exception faite des trois dernières, ce qui donne l'idée de trois récits de rêves faits simultanément, chaque « morceau » étant séparé par un tiret à l'intérieur de chaque strophe. Cette structure élaborée, en même temps que point trop difficile à analyser peut être considérée comme la matrice possible d'un poème à écrire. Ainsi est mise en évidence pour les élèves l'idée qu'une démarche imitée d'autrui devenue contrainte d'écriture peut être fructueuse. Pour la mise à distance, l'apport du groupe devait être essentiel. Pourtant, le rôle de lecteur-évaluateur ne semblait pas suffisant, d'où l'idée de mettre en commun les récits oniriques à l'intérieur d'un petit groupe et de se servir des rêves des autres pour écrire son poème. On a maintes fois vérifié que l'insertion du texte d'autrui dans son propre texte était un facteur stimulant et productif.

Écriture du poème : l'organisation de la séquence

La consigne globale d'écriture était d'« *écrire un poème en prose à partir d'un rêve nocturne* ». Après la lecture du poème, l'écriture en modules cette fois, a alterné avec des séances d'écriture en classe entière.

La première séance d'écriture individuelle a donné lieu à des récits courts qui furent ensuite lus en petits groupes (de trois ou quatre), remaniés de façon à obtenir des récits composés à la manière d'Aloysius Bertrand dont on a reproduit le cheminement : l'évocation du lieu, des bruits, des personnages et de ce qui leur advient. Dans la deuxième séance ces récits ont été découpés, puis dans chaque groupe on a procédé à la « fusion » des trois ou quatre récits suivant la composition des groupes. Dans les deux séances suivantes, en classe, chacun avait un texte de « base » à partir duquel il pouvait écrire son poème. Il s'agissait de trouver des enchaînements possibles, un fil conducteur, de donner ce que chaque « fragment » avait de trop personnel, de lisser les morceaux disparates pour en faire une écriture individuelle puis de le soumettre au regard critique des autres membres du groupe. La cinquième séance en modules permit la lecture des textes.

4.2. La situation-problème : s'appropriier le texte des autres pour écrire son poème

Les élèves ont été mis dans la situation-problème suivante : « *Chacun compose un poème en prose avec des fragments disparates appartenant à chacun des membres du groupe et les assemblera à la façon du poème Un rêve* ». La difficulté était de s'approprier le texte des autres pour en faire un texte dans lequel ils se reconnaîtraient. L'objectif ici était de réaliser un travail d'écriture individuel qui intégrerait le texte d'autrui de façon à ce qu'il ne soit pas défiguré. Il fallait le modifier, le transformer pour qu'il puisse entrer dans un projet personnel. Le petit groupe devait assurer l'étayage de l'écriture individuelle.

4.3. Le rôle d'étayage du groupe

Rôle dans la prise de distance de chacun par rapport à son texte

En racontant un rêve nocturne et en le proposant aux autres, l'élève a accepté qu'une partie de soi, la plus intime, soit révélée. Toutefois, en la racontant par écrit

il l'a mise à distance, distance renforcée par la deuxième étape où chacun a réécrit son texte en le glissant dans le moule de Bertrand.

Prenons l'exemple du travail du groupe constitué par Alexandra, Christine et Delphine.

Récit du rêve de départ de Delphine :

« Il faisait jour mais le ciel était gris et les rares rayons du soleil qui filtraient à travers nuages se perdaient au loin. J'apercevais des arbres au feuillage vert foncé. J'étais là. Je découvrais ce qu'il y avait autour de moi. J'étais sur une sorte de grande plate-forme (en bois où) trouvaient des petites maisons. Leur toit était formé de milliers de petites branchettes. Devant mes pieds, il y avait un grand vide où l'on apercevait très loin, beaucoup plus bas, une sorte de sable mélangé à de la terre. Tout autour de moi, séparé de quelques mètres, il y avait d'autres vides. A chaque pas que je faisais, les planches tremblaient ainsi que toute la construction autour de moi. Et tout à coup, la planche céda et je tombai dans le vide. Je voyais la terre qui se rapprochait mais jamais je ne l'atteignais. Je tombais toujours : alors je sentis un grand choc : je venais de me réveiller. »

Ce texte devient alors :

« Il faisait sombre, le ciel était gris et les rares rayons du soleil qui filtraient à travers les nuages se perdaient au loin. J'apercevais des arbres au feuillage vert foncé. Devant mes pieds, il y avait un grand vide. A chaque pas que je faisais, les planches tremblaient ainsi que toute la construction autour de moi. Tout à coup, la planche céda et je tombai dans le vide. Je voyais la terre qui se rapprochait mais jamais je ne l'atteignais. Je tombais toujours : Alors je sentis un grand choc ».

On constate que l'élève a seulement enlevé certains passages et s'est contentée de recopier ce qui lui a paru correspondre à l'exercice demandé. Après les diverses séances avec les autres membres du groupe, on constate un changement de posture par rapport à son texte ; elle est capable de dire ses intentions à travers l'utilisation de certains faits de langue :

« Au début du texte, j'ai utilisé une progression dans la perception du décor... Tout au long de ce texte j'ai voulu impliquer le "je", montrer que le personnage, moi, vivait bien le rêve en même temps qu'il était raconté. Pour cela j'ai glissé des notions de temps "soudain... tout à coup." J'ai également mis des adjectifs pour les sentiments du personnage principal. »

Nous pourrions faire la même analyse avec le commentaire d'Alexandra encore plus clair ; après le premier jet voici ce qu'elle écrit :

A travers ce poème j'ai voulu faire comprendre la solitude, l'isolement. j'étais coupée du monde par cette mer de lait et tout ce que je pouvais entendre autour de moi était dangereux

Et l'on constate avec le dernier commentaire à la fin des travaux de groupe qu'elle a mis de la distance par rapport à son texte final :

Les participes présents sont utilisés par le poète pour présenter la scène mais aussi parce qu'ils permettent au poème d'être lu sans difficulté, il « coule ». Le grondement du tonnerre insiste sur le combat que mène la flèche d'eau pour traverser la mer de lait. « Rêve dangereux » opposition entre les deux termes : rêve : gentil, doux, dangereux : cauchemar.

Ce commentaire montre combien la distance s'est instaurée : elle parle d'elle à

la troisième personne (le « poète ») comme s'il s'agissait de quelqu'un d'autre, lorsqu'elle commente la langue utilisée et les procédés. Elle se soucie également de la réception : « *Ils permettent au poème d'être lu sans difficultés* ».

Le travail avec le groupe a donc permis que se creuse cet écart entre le scripteur et son texte.

Rôle d'étayage dans la rédaction d'une mouture commune

Le travail a consisté à faire une sorte de panachage des trois textes pour constituer une base commune. Il s'agissait de mêler les récits en les coupant et en les ajoutant pour en faire un corpus important, fruit de l'ensemble du groupe. Ici on donnait, on coupait aussi sous le regard ou avec l'aide des autres, on ajoutait, on remplaçait. L'intérêt de cette étape était de s'approprier le texte des autres en se livrant aux principaux mouvements du travail du brouillon. Il fallait trier, valider certains éléments, évaluer aussi. L'observation des modifications des textes de départ pour élaborer ce corpus est passionnante.

Étape II. Elaboration d'une base commune.

« Il faisait sombre, le ciel était gris et les rares rayons du soleil qui filtraient à travers les nuages se perdaient au loin. Deux personnes étaient là au milieu d'une clairière inerte. Simple et dénudée, je la voyais couleur olive et quelques nuages de brume l'animaient. Au milieu se dressait une table et deux individus attendaient.

J'apercevais des arbres au feuillage vert foncé sur le chemin sombre et angoissant. Soudain j'entendis des bruits bizarres suivis d'un cri perçant. Je me levai alors et me rapprochai de la fenêtre. Devant moi s'étalait une grande masse blanche de lait qui avait un mouvement pareil à celui des vagues.

Tout à coup, une flèche d'eau traversa le liquide et me glissa à travers les jambes en m'emmenant au loin.

Peu après un grand trou circulaire se dessina sous mes pieds. La bordure que je devais emprunter était étroite et j'avais le vertige.

La flèche d'eau devint pluie et je tombai, je tombai dans le vide. Je tombai indéfiniment : alors je sentis un grand choc : je venais de me réveiller. »

En ce qui concerne Delphine, on constate que seuls le début et la fin de son texte ont été retenus. Ont été évacués les « vides » dont il était question dans son rêve. Lui ont été substitués des éléments d'angoisse plus clairs retirés du texte d'Alexandra⁽²⁶⁾ (la masse blanche, d'où surgit la flèche) et sa marche hésitante sur la plate-forme a reçu un équivalent dans l'avancée sur la bordure étroite. Le groupe a permis donc qu'apparaissent certains éléments retranscrits ou modifiés. Il a également joué un rôle dans la cohérence en laissant de côté les éléments trop référencés ou difficiles à intégrer : les statuettes, ainsi que le retour du texte de Christine.

On observe aussi la trace de plusieurs négociations : la phrase initiale était difficile : un fragment annonçait le jour, l'autre la nuit, le troisième le soleil... Il a fallu trancher : on a adopté une voie moyenne « il faisait sombre ». Certains passages ont été déplacés, ainsi « le feuillage vert foncé », ainsi « le chemin sombre et angoissant ». Formules fortes qui ont retenu l'attention. On constate aussi que la base commune a donné une armature logico-temporelle à laquelle tout le monde a adhéré : « soudain », « tout à coup », « peu après ». Le travail de groupe a donc donné au texte, suivant en cela la consigne d'adopter le moule de Bertrand, une structure qui manquait souvent dans les textes initiaux. Il a aussi assuré la cohérence

(26) Voir Annexes.

thématique qui n'était pas toujours présente dans les récits de départ (sauf en ce qui concerne le texte d'Alexandra).

Rôle pour clarifier et donner un sens à l'écriture individuelle

Le groupe travaillait sur trois rêves différents au niveau du contenu « manifeste »⁽²⁷⁾ mais leur contenu « latent » était très voisin. En gros on peut y distinguer une angoisse forte liée à la peur de la mère et de la sexualité sans que ce soit explicite. Si l'on regarde une des productions finales, on constate que le contenu manifeste est devenu cohérent et que le contenu latent apparaît avec beaucoup plus d'évidence. Le groupe a donc joué son rôle.

Trois rajouts par le groupe peuvent être remarqués : « les vagues de lait », « la flèche qui glisse entre les jambes », le « trou circulaire » qui se dessine sous les pieds. Sans vouloir adopter une lecture psychanalytique, il semble bien, et c'est assez remarquable, que le travail du groupe ait fait affleurer les éléments qui étaient en filigrane dans les textes du départ. On constate d'ailleurs que le texte final de Delphine les intègre comme si le groupe l'avait autorisée à mettre à jour des formulations plus claires.

Le groupe a donc procédé à un vrai travail de réécriture par les opérations caractéristiques du brouillon mais aussi par la création qu'il a permise.

Etape III. Etape finale de Delphine :

Entre gris clair et gris foncé

Il faisait sombre. Le ciel était gris et les rares rayons du soleil qui filtraient à travers les nuages se perdaient au loin derrière des arbres au feuillage vert foncé.

Soudain j'entendis des bruits sourds suivis d'un cri perçant.

Je me levai alors et me rapprochais de la fenêtre. Devant moi s'étalait à perte de vue une grande mer pâle, claire et blanche qui avait un mouvement pareil à celui des vagues.

Tout à coup, un éclair traversa le liquide et une flèche se glissa doucement entre mes jambes en m'emmenant au loin. Peu après un grand trou circulaire se dessina sous mes pieds.

La flèche d'eau se transforma soudainement en pluie et je tombai, je tombai dans le vide. Je tombai indéfiniment. Alors je sentis un grand choc : je venais de me réveiller.

En comparant le poème final au texte de départ de Delphine, on constate que son texte a gagné en clarté, en qualité littéraire aussi : l'écriture est plus travaillée, utilise les répétitions, les comparaisons, joue sur les signifiants phoniques. D'après son commentaire on voit qu'elle a aussi perçu cet aspect-là dans le travail d'écriture.

Commentaire de Delphine :

Au début du texte, j'ai utilisé une progression dans la perception du décor : on commence à voir la nuance de la couleur du paysage qui m'entoure, ensuite la couleur du ciel ensuite les rayons du soleil puis la couleur des arbres...

A la fin, j'ai voulu avec des mots reproduire la chute et j'ai fait des répétitions du verbe tomber.

L'exemple de Delphine a été choisi parce qu'elle ne faisait pas vraiment partie des « bonnes » élèves de la classe. Sa production finale que les autres ont appréciée

(27) Sigmund FREUD, *L'Interprétation des rêves*, PUF 1967, p. 92.

et son commentaire montrent une sensibilité plus grande aux signifiants que ce qu'elle manifestait dans les commentaires de textes littéraires.

Conclusion : des pistes pour l'étayage de l'apprentissage de l'écriture

Pour chacune des expériences citées, on constate des étapes similaires : une anticipation précise des difficultés avec une planification d'écritures « enchaînées », un dispositif d'écoute et de conseil soit par l'enseignant soit par les pairs, une mise à distance de sa production par le commentaire écrit ou oral, une réécriture guidée.

La planification préalable est nécessaire mais elle doit être modifiée suivant le cheminement des élèves. Ainsi par exemple, en ce qui concerne le dernier accompagnement tenté dans une classe différente avec comme support le poème d'Aloysius Bertrand, la planification a dû s'infléchir après que l'enseignant a constaté l'extrême diversité des premières productions rendant impossible la fusion. Il a été nécessaire de donner une consigne plus précise : le pastiche formel du poème-source. Un seul exemple montre que la contrainte a été productive⁽²⁸⁾.

Une consigne de réécriture beaucoup plus exigeante semble pousser les élèves à travailler l'écriture elle-même. Ainsi par exemple, en obligeant le scripteur à trouver une épigraphe, on l'oblige à avoir une idée d'ensemble de la signification du poème. En lui demandant d'imiter les reprises du poème d'Aloysius Bertrand sans forcément prendre les mêmes, on lui donne le rythme. L'imitation contraint aussi à utiliser des sons significatifs, des associations de mots.

L'accompagnement de type 1 est contraignant pour l'enseignant qui doit lire les différentes étapes de manière suivie et y répondre mais il permet de réels progrès. L'accompagnement de type 2 est bien vécu par les élèves qui y trouvent une aide substantielle pour opérer le « passage à l'écrit ». L'accompagnement de type 3 constitue une démarche intéressante pour amener des élèves en difficulté à prendre conscience du travail de l'écriture. Dans les trois cas cependant, il faut dire que cet accompagnement prend du temps. Mais le temps n'est-il pas une des conditions de l'acquisition de la compétence d'écriture et tout progrès réel et conscient dans la production d'écrit n'est-elle pas aussi une avancée dans l'acquisition des compétences de lecture ?

(28) Voir Annexe 2.

Annexe 1

Récit du rêve de départ de Christine :

« Il était nuit. Deux personnes étaient là au milieu d'une clairière inerte. Simple et dénudée, je la voyais couleur olive et quelques nuages de brume l'animaient. Au milieu se dressait une table et deux individus attendaient.

Alors je pris le chemin pour me rendre à Bourges. La route de la gare était illuminée de lampadaires mais vide de toute activité. Je devais aller chercher deux statuettes d'époque moyenâgeuse qui se trouvaient sur le bord d'une maison.

Elles étaient collées les unes aux autres et je commençais mon escalade. La bordure que je devais emprunter était étroite et j'avais le vertige. Les statuettes se trouvaient au-dessus d'un magasin.

Je les saisis et, sur le chemin sombre et angoissant du retour, je m'aperçus que j'avais oublié les deux idées de poussière (?) Je déposai les statuettes en bois sur la table et repartis aussitôt les chercher.

Mais tout cela n'est qu'imagination. Rien n'existe, rien n'est concret, j'ai simplement rêvé. »

Rêve de départ d'Alexandra :

« Rêve dangereux

Filtrant les rayons du soleil

les nuages assombrissaient

le sol moucheté de vert

Déchirants et perçants des cris se firent entendre

Me rapprochant de la fenêtre

Je ne vis rien que du blanc, une mer de lait

A laquelle il était impossible d'échapper.

Dans un grondement de tonnerre

Une flèche d'eau traversa la masse blanche

Et m'emporta. Cependant, à peine étions-nous sortis du lait qu'elle redevint liquide

Je me sentis tomber indéfiniment. »

Annexe 2

Poème d'Aurélié : Une passion défendue

« Désespère une passion dangereuse, sauve-moi des effets que j'en crains, tu ne me hais, ni ne m'aimes, ni ne m'aimeras (Marivaux) »

Il était nuit. Ce furent d'abord – ainsi mes yeux ont vu, ainsi mes larmes ont-elles coulé, ainsi mon cœur se noie, témoin de souffrances, témoin de mal- une lagune dépouillée de toute vie – une lucarne à l'haleine sanglante – et cette mesure lacérée de griffes florales.

Ce furent ensuite, – ainsi je m'étourdis, ainsi mon cœur se noie –, les clapotements de l'onde avalant la barque –, le silence pesant suivant le dernier soupir –, et le calme d'une chute, remède au cœur meurtri.

Ce furent enfin – ainsi frappe le venin sans éteindre la passion, ainsi mon cœur se noie – un jeune homme éperdu funambule d'un instant, une femme égarée cédant à la rage d'une ombre assassine – et ce fantôme d'une nuit en quête d'une autre éternité.

Le moussaillon songeur, insomniaque et perdu, mène doucement sa barque sillonnant ses pensées au gré de la brise nocturne et la dame au cœur double, clouant ses yeux de jade retrouvant son amant dans les abîmes du lac, défiant les espoirs de son meurtrier amoureux.

Mais le solitaire du soir, coupable asservi, victime de son cœur, croit rejoindre sa belle et prend son envol. Le reflet de la lune reprend possession du lac, la lueur pourpre s'affaiblit doucement puis disparaît laissant la maison aux mains de la pénombre – et mon cœur blessé de ces violences amères pleure des larmes grenat laissant la plaie béante.

Bibliographie

- BRUNER Jérôme S. : *Le Développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*, Paris, PUF 1991 (3^e édition) p. 264.
- BUCHETON Dominique (Dir.), avec Elisabeth BAUTIER : *Conduites d'écriture en collège et au lycée professionnel*, Versailles : CRDP, 1997.
— *Écritures, réécritures, récits d'adolescents*, Berne, Peter Lang, 1995.
— « L'épaississement du texte par la réécriture », in *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*.
- CHAROLLES Michel, HALTÉ, Jean-François, MASSERON Caroline, PETTTJEAN André : *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Centre d'Analyse Syntaxique, Université de Metz, 1989, 139 p., coll. : *Didactique des textes*.
- CHELARD-MANDROUX Isabelle, TAUVERON Anne-Marie : *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, A. Colin, 1998.
- COSNIER Caroline « Les pièges de la biographie », in *La création biographique*, PUR et AFEC 1997.
- DAVID Jacques et PLANE Sylvie, PUF L'éducateur 1996, « Les Postures de lecture des élèves au collège », in *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, CRDP Grenoble 1998.
- DE LAMOTTE Régine, GIPPET Fabienne, JORRO Anne, PENLOUP Marie-Claude : *Passages à l'écrit*, Retz 2000.
- DVORAK Martha et alii : *La création biographique*, PUR et AFEC, 1997.
- FAYOL Michel : *Le Récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé, 1994, pp. 131-132.
- FREUD Sigmund : *L'Interprétation des rêves*, PUF, 1967, p. 92.
- GARCIA-DEBANC Claudine : *L'élève et la production d'écrits*, Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de L'Université de Metz, 1990.
- GENETTE Gérard : *Figures III*, Seuil, Paris, p. 210.
- LEJEUNE Philippe : *Je est un autre*, Seuil, 1980, p. 78.
- OLSON David R. : *L'univers de l'écrit*, Retz, 1998.
- VYGOTSKY Lev : *Pensée et langage*, Trad. F. Sève, Editions La Dispute, 1999.

Revues

- PRATIQUES* n°49 : *Les processus rédactionnels*, notamment : GARCIA-DEBANC Claudine, « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture » à partir des travaux de HAYES et FLOWER.
- PRATIQUES* n°86 : *Lecture/ écriture*, Metz, juin 1995. Notamment REUTER, Yves : « Les relations lecture- écriture dans le champ didactique », pp. 5-26 ; GARCIA-DEBANC Claudine : « Le lire dans l'écrire », pp. 71-92.
- PRATIQUES* n°89 : *Écriture et créativité*, Metz 1996. Notamment : « Imaginaire et créativité », O. DONON.
- PRATIQUES* n°105-106 : *La réécriture*. Notamment : « Notes sur quelques activités de réécriture », C. MASSERON.
- PRATIQUES* n°113-114 : *Images du scripteur et rapports à l'écriture*. Notamment : « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », B. DAUNAY.
- PRATIQUES* n°115- 116 : *L'écriture et son apprentissage*, décembre 2002. Notamment : « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite », C. GARCIA-DEBANC, M. FAYOL.
- PRATIQUES* n°117-118 : *Textes et valeurs*, juin 2003. Notamment : « Histoire de l'écriture d'invention au lycée », A. PETITJEAN.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* n°93 : *Concevoir écrire*, mars 1991. Notamment : HUYNH Jeanne Antide, « L'écriture comme fondement d'une activité (critique) de lecture littéraire », p. 80.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* n°127 : *Écritures créatives*, septembre 1999. Notamment : BIAGIOLI-BILOUS Nicole, « Ecole, écrit et créativité », p. 16.