

# **Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans des écrits de 6<sup>e</sup>**

Marie-Françoise Fradet, IUFM de Créteil, LEAPLE, équipe ALMA

---

**Résumé** | Présupposant que l’imaginaire en tant que monde d’images, monde non réaliste, préexiste à l’écriture et que la consigne est un texte destiné à le solliciter dans le cadre de l’écriture d’un récit fictionnel, cette contribution veut rendre compte d’une recherche portant sur le rôle que joue l’interprétation de la consigne pour des élèves de 6<sup>e</sup> dans la construction de leur fiction. La consigne étant composée de deux éléments, un texte inducteur sollicitant l’imaginaire et un texte injonctif d’ordre métalinguistique décrivant à l’élève la tâche d’écriture à accomplir, on a fait varier le premier élément afin de mieux cerner le processus d’interprétation. Les résultats sont contrastés et renvoient à un univers fictionnel qui doit autant à l’école qu’à l’expérience personnelle. Les stratégies mises en œuvre par les élèves pour répondre à la consigne qui par le biais de la contrainte, cherche à provoquer l’écriture la plus personnelle possible, montrent encore que la construction de la fiction est tributaire du degré d’investissement du jeune scripteur et de la conscience qu’il a de l’activité créatrice qui s’opère par rapport à un lecteur à venir.

Ces premiers constats permettent d’ouvrir la réflexion sur ce qui constitue la fiction dans les écrits de jeunes scripteurs (des représentations mentales bien sûr mais encore une subjectivité mise en œuvre implicitement ou explicitement par le biais de savoirs) et sur le rôle joué par le professeur qui a imposé cette consigne et qui en imposera d’autres au cours du processus d’écriture, modifiant ainsi la première construction de l’élève. Se pose alors la question de la pertinence de l’accompagnement proposé par l’enseignant.

## **Introduction**

L’apprentissage de l’écriture à l’école est un acte qui fait appel à la singularité du jeune scripteur alors même qu’il est confronté en tant que lecteur, à d’autres discours. Dans ce contexte, l’écriture d’invention et notamment celle de textes narratifs à visée littéraire, dans la mesure où elle sollicite l’imaginaire, semble être un vecteur privilégié de l’expression de cette singularité.

Cependant, si l'on considère que l'écriture d'invention se situe au-delà du champ des conventions, on peut alors s'interroger sur ce que l'élève apprend dans le cadre d'une telle pratique en matière de règles et de normes langagières destinées à faire de lui un scripteur autonome dans une école et une société où la maîtrise de l'écriture est une des clés de la réussite.

## **1. Le cadre de la recherche**

### ***1.1. Le cadre institutionnel***

C'est à ce lien paradoxal dans l'apprentissage de l'écriture entre jeu de contraintes et expression de soi qu'on s'est intéressé dans le cadre de recherches menées par l'équipe ALMA au sein du laboratoire LEAPLE. Ces recherches s'appuient en effet sur les travaux de Vygotski et de Bakhtine pour étudier les apprentissages langagiers produits chez l'enfant en milieu scolaire. Elles privilégient non seulement le concept d'apprentissage en tant qu'appropriation progressive d'« outils » cognitivo-sémiotiques au sein d'une activité collective et sociale mais aussi ceux de médiation et de dialogisme généralisé, considérant que toute production langagière est le fruit d'une interaction entre la langue et le contexte d'énonciation.

De ce fait, parmi les différentes formes de médiation observées, celle du discours dans sa dimension intertextuelle et celle de l'enseignant en tant que destinataire critique de ce discours, ont semblé pouvoir servir de cadre à une réflexion faisant de la contrainte en production d'écrit une source d'apprentissage et une force libératoire de l'expression de soi. Dans cette perspective, le choix de l'expérimentation s'est porté sur des élèves de 6<sup>e</sup>, c'est-à-dire sur des scripteurs novices mais pas débutants, puisqu'ils sont déjà familiarisés avec l'activité de conceptualisation et la production scripturale elle-même, afin de pouvoir distinguer dans ce qu'ils écrivent, ce qui est de l'ordre du sujet scolaire, qui cherche à satisfaire à des normes relevant le plus souvent de modèles textuels qui lui ont été enseignés, de ce qui est de l'ordre du sujet écrivain, qui pense, s'exprime et construit avec l'écrit<sup>1</sup>. Par ailleurs, on a proposé une consigne d'écriture qui sollicite fortement l'imaginaire pour stimuler l'expression de la singularité du sujet tout en lui imposant des règles qui codifient la mise en mots et permettent au scripteur de se construire en tant qu'auteur par rapport aux attentes du lecteur à venir.

### ***1.2. Les présupposés théoriques***

Le corpus réuni comprend ainsi deux cent quarante textes correspondant à trois jets d'écriture recueillis auprès de trois classes et portant sur la narration de la métamorphose d'un personnage. L'étude qui en est faite cherche à éprouver deux hypothèses émises à la suite d'une première analyse concernant un exemple d'écriture accompagnée à l'entrée au collège :

---

1. Cf. Elisabeth Bautier et Dominique Bucheton (1995) : « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 111, AFEF, p. 26-35.

- La première avance que si la fiction préexiste à l'écriture, elle a ses sources dans l'imaginaire de l'enfant, conçu comme un réservoir d'images et de scénarios lui permettant d'interpréter le monde avant même « le langage verbal » pour reprendre le propos de J. Georges citant J. Piaget<sup>2</sup> mais aussi comme un « bassin »<sup>3</sup> très tôt traversé et alimenté par le discours des autres : « [...] ce sont les récits des autres qui nous servent de modèles de pensée et d'être » affirme F. François<sup>4</sup>.
- La seconde émet l'idée que la construction de cette fiction par le langage écrit relève des capacités du jeune scripteur à entrer dans l'écriture tout autant que d'une attitude métacognitive qui consiste à associer à la réflexion issue du dialogue que l'élève entretient avec lui-même à propos de son texte, une autre pensée, celle que fait naître un dialogue qu'il noue dans le cadre scolaire avec l'enseignant.

Avant d'entrer dans le détail de la méthodologie mise en place pour interroger ces deux hypothèses, il convient de définir les notions théoriques qu'elles sous-tendent à savoir le concept de fiction et celui d'interprétation.

La fiction qui nous intéresse ici est celle que définit Aristote et que reprend Genette lorsqu'il dit : « Il ne peut y avoir de création par le langage que si celui-ci se fait véhicule de *mimèsis*, c'est-à-dire de représentation, ou plutôt de simulation d'actions et d'événements imaginaires »<sup>5</sup>, ce qu'Y. Reuter, en tant que didacticien, complète en précisant : « La fiction désigne l'univers mis en scène par le texte : l'histoire, les personnages, l'espace-temps. Elle se construit progressivement au fil du texte et de sa lecture »<sup>6</sup>.

Le rapprochement de ces deux assertions permet de dégager ce que C. Montalbetti appelle « une définition intensive », c'est-à-dire circonscrite au texte<sup>7</sup>. En effet, G. Genette comme Y. Reuter affirment le pouvoir créateur du langage quand celui-ci se met au service de la fiction. La fiction représente quelque chose qui n'existe pas mais qu'elle va faire exister dans l'ordre du possible grâce à un langage qui a du sens sans pour autant dénoter la réalité, car si la fiction se situe hors du champ de la vérité, elle est cependant soumise à l'impératif de la vraisemblance. C'est ce que souligne encore Y. Reuter lorsqu'il note qu'elle se construit à la lecture du texte. La fiction postule ainsi un régime de lecture particulier qui suppose la connivence du récepteur qui accepte de croire à ce qu'il lit tout en sachant qu'il s'agit d'une illusion, ce qui fait dire à U. Eco qu'« Aucun monde narratif ne [peut] être totalement autonome du monde réel parce qu'il ne [peut] pas délimiter un état de chose maximal et consistant en en stipulant *ex nihilo* l'entier ameublement d'individus et de propriétés ; un monde possible se superpose abondamment au monde réel de

---

2. Georges Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman, 1991.

3. Gilbert Durand, *Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*, Paris, Hatier, 1994.

4. Frédéric François, *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan, 1993.

5. Gérard Genette, *Fiction et diction*, Paris, Le Seuil, 1991.

6. Yves Reuter, *L'analyse du récit*, Paris, Nathan, 2003.

7. Christine Montalbetti, *La fiction*, Paris, Flammarion, 2001.

l'encyclopédie du lecteur »<sup>8</sup>. Ce monde possible parce que vraisemblable aux yeux du lecteur, est le plus souvent mis en scène par le récit qui le configure en mettant notamment en évidence l'articulation nécessaire des actions et le principe de causalité. Il arrive donc que la fiction se confonde avec son énoncé comme le suggère ici U. Eco lui-même qui parle de « monde narratif » par opposition au « monde réel ». De ce fait, la nature langagière de la fiction la fait le plus souvent percevoir comme un texte achevé avec ses personnages, sa chronicité, texte auquel on ne peut ni retrancher, ni ajouter alors qu'elle est issue d'un monde d'images mouvant et dynamique, l'imaginaire.

Le concept de fiction appliqué aux textes est ainsi étroitement lié à celui d'interprétation puisque pour exister il lui faut un auteur et un lecteur. Or, si l'on suit la théorie d'U. Eco, on sait que tout texte est nécessairement lacunaire et a besoin de « quelqu'un [qui] l'aide à fonctionner », autrement dit d'un destinataire qui participe à l'élaboration du sens. Tout auteur écrit pour un lecteur dont il prévoit les mouvements interprétatifs et met en œuvre un ensemble de stratégies d'écriture pour se faire comprendre. Dans le même temps, le texte par les informations qu'il donne ou qu'il refuse, construit ce même lecteur, ce « lecteur modèle » qui n'est ni le lecteur réel ni le lecteur visé : il est dans le texte.

Ce concept appliqué à la production d'écrits en milieu scolaire permet de reconsidérer la relation maître-élève et de l'observer sous l'angle d'une collaboration interprétative où l'un et l'autre sont tour à tour pris comme auteur et lecteur modèles. En effet, dans le contexte de cette recherche, il faut d'abord voir le chercheur, qui dans l'expérimentation endosse une partie du rôle de l'enseignant, comme un auteur, l'auteur d'une consigne mais qui, du fait qu'il intervient dans une classe, soumet son action – la production de consignes et la mise en œuvre d'un dispositif – à des contraintes institutionnelles comme les programmes ainsi qu'à des contraintes sociales comme l'évaluation. C'est la raison pour laquelle le terme de consigne s'envisage sous une triple acception et renvoie à chaque fois à un texte écrit ou choisi par l'enseignant, lu et interprété par l'élève. La consigne désigne alors :

- les instructions initiales données qui décrivent des caractéristiques attendues du texte à produire et des manières de faire,
- le texte support qui fournit un substrat, un univers référentiel qui pourra être remobilisé dans la production d'écrit,
- enfin, les remarques et conseils du professeur figurant sur la copie de l'élève pour relayer les instructions initiales et réorienter éventuellement la production.

L'auteur de la consigne joue ensuite le rôle de lecteur puisqu'il est le premier destinataire des textes écrits par les élèves, et, bien que cette lecture s'inscrive dans un cadre didactique qui détermine pour partie le traitement qu'il opère, il n'en demeure pas moins que cette lecture est aussi le fait d'un sujet

---

8. Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1990.

singulier et qu'elle engage une composante personnelle forte. Dans son rôle d'enseignant, il est en effet non seulement le récepteur de textes scolaires c'est-à-dire de productions ayant pour but la formation du jeune scripteur mais il est aussi l'interprète de textes en devenir où se manifeste une subjectivité d'auteur dont il doit s'efforcer de déployer les potentialités dans le dialogue qu'il instaure avec l'élève. De fait, écrire n'est pas neutre et dans l'expérimentation qui nous intéresse, c'est un acte qui s'inscrit dans une interaction lecture-écriture, l'écriture de l'élève se situant toujours dans le prolongement de la lecture qu'il fait de la consigne donnée par le maître. On a donc affaire à un jeune lecteur modèle au sens où l'entend U. Eco qui, en interprétant les textes proposés par l'enseignant, devient à son tour un auteur visant l'autre lecteur modèle qu'est le maître. L'interaction lecture-écriture se double d'une collaboration interprétative réciproque qui conditionne la construction de la fiction dans l'écriture.

## **2. L'expérimentation**

### **2.1. La méthodologie**

Le cadre théorique ainsi défini permet d'aborder l'analyse du corpus en croisant deux domaines de recherche, celui de la didactique du français et celui de la critique génétique afin de rendre compte du foisonnement de l'imaginaire enfantin comme de « l'épaisseur des textes » produits, pour reprendre la notion définie par D. Bucheton<sup>9</sup>, textes qui sont l'œuvre d'élèves qui manifestent déjà des savoir-faire scripturaux, scolaires et non-scolaires.

Dans un premier temps, on s'intéressera donc au dispositif didactique mis en place par l'enseignant-chercheur et notamment à la consigne donnée aux trois classes en tant que texte à lire et à interpréter. Puis, on choisira à titre d'exemples, deux productions d'élèves dans lesquelles la construction de la fiction sera observée en tant que réponse à cette consigne dans les premiers jets puis en tant que réponse aux interventions écrites et personnalisées de l'enseignant dans les deuxièmes et troisièmes jets, essayant ainsi de vérifier les hypothèses émises.

### **2.2. Le dispositif didactique mis en place par la consigne<sup>10</sup>**

Pour constituer le corpus, une même consigne d'écriture a donc été donnée à trois classes de 6<sup>e</sup> d'un même collège situé à une quarantaine de kilomètres à l'est de Paris, dans un espace qualifié de « rurbain »<sup>11</sup>. Ces trois classes qui ont travaillé entre juin 2002 et janvier 2004 ont été choisies pour deux raisons :

- d'abord, parce qu'elles étaient dirigées par le même professeur et que ce professeur a accepté que ses élèves se prêtent à l'expérimentation. Ainsi, l'enseignant-chercheur a pu donner la consigne, annoter et évaluer les

---

9. Dominique Bucheton, *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles, CRDP, 1997.

10. Voir annexe 1 – Consignes.

11. Gérard Bauer et Jean-Michel Roux, *La rurbanisation ou la ville éparpillée*, Paris, Le Seuil, 1977.

copies avant de faire dresser un bilan du travail par les élèves. Toutefois, la mise en œuvre de la production écrite au sein des classes a été laissée au seul professeur titulaire ;

- ensuite, parce qu’elles sont considérées par l’équipe éducative comme présentant une réelle hétérogénéité. En effet, au vu des résultats scolaires obtenus par ces élèves, il est estimé que ce groupe de quatre-vingts élèves ainsi formé comprend 28 % d’élèves considérés comme étant « bons » ou « très bons », 26 % d’élèves en difficulté, et 46 % d’élèves définis comme « moyens ».

Par ailleurs, cette consigne qui devait conduire les jeunes scripteurs à produire un récit de fiction, posait la question de la lecture de la consigne et de son interprétation avant même d’envisager la construction de la fiction dans le récit de l’élève. C’est pourquoi, afin d’observer plus finement le lien qui s’établit entre la lecture d’une consigne et la production d’un écrit de fiction, il a été décidé pour les besoins de la recherche de proposer une consigne en deux volets : une consigne d’écriture commune aux trois classes, et un texte inducteur destiné à introduire cette consigne et susceptible de changer en fonction des lectures et des travaux antérieurs menés par la classe. La consigne d’écriture proposant la thématique de la transformation et du monstre, il y a donc eu deux textes différents pour l’introduire :

- Dans un cas, il s’est agi d’un extrait de la légende du Minotaure, car les élèves avaient lu pour les uns *l’Odyssée*, pour les autres, un groupement de textes relatant les principaux mythes grecs.
- Dans l’autre, on a eu recours à un poème de P. Ferran, intitulé *Le Dragon*, car les élèves venaient de produire la description d’un objet transformé en arts plastiques.

Dans l’un et l’autre cas, le texte support a fait l’objet d’une séance de lecture menée par le professeur des classes concernées et dont l’objectif était de fournir un univers référentiel en cernant la notion de monstre, avant que ne soit distribuée la consigne d’écriture proprement dite.

Celle-ci se présente sous la forme d’un texte injonctif où ce qui relève de la fiction est nettement séparé de ce qui relève de la narration afin de distinguer ce qui est du ressort de la création de la part de l’élève de ce qui s’apparente à du réinvestissement, compte tenu du parcours déjà accompli par chacune des classes. Sur le plan fictionnel, il s’agit de choisir une créature étrange parmi quatre proposées, d’imaginer comment elle a pu prendre cette apparence et de lui faire réaliser un exploit lié à cette transformation. L’imaginaire de l’élève est ainsi fortement sollicité par un texte qui pose le personnage comme fondement de la fiction à construire. En effet, on sait que le personnage n’existe que par et dans le texte qui le produit et qu’en imposant dans un premier temps le choix d’un animal monstrueux, sans équivalent dans la réalité, comme personnage principal puis en demandant aux élèves d’expliquer l’origine de cette monstruosité physique avant de faire accomplir à la créature un exploit en

agencant une mise en intrigue tout aussi imaginaire, on est bien dans la fiction telle que la définit Aristote.

Cependant, à la lecture de cette consigne, on se rend compte que si un certain nombre d'éléments sont imposés à l'élève pour construire sa fiction, d'autres sont laissés à son libre choix. Ainsi, il doit choisir une créature parmi les quatre proposées et la nommer ; il doit faire le récit de sa transformation physique et de son exploit, et établir un lien entre les deux narrations. Mais il est libre de choisir parmi les quatre monstres, la créature qui le séduit. Il peut la nommer, la transformer au moment où il le souhaite. C'est lui qui décide des modalités de la métamorphose : ce peut être en mangeant ou en buvant quelque chose de particulier, en étant victime d'un mauvais sort... Cette transformation concerne en priorité l'aspect physique du personnage mais elle peut aussi affecter son caractère et être perçue de manière positive ou négative par la créature elle-même ou par son entourage. Enfin, l'exploit peut avoir une nature différente, relever de l'action humanitaire ou guerrière par exemple, et être en lien chronologique ou causal avec la métamorphose.

La consigne d'écriture ménage donc un certain nombre « d'espaces blancs, d'interstices à remplir » pour reprendre les mots d'U. Eco<sup>12</sup>, et c'est en les remplissant que l'élève, interprétant le texte, construira sa propre fiction. D'où l'importance des textes inducteurs destinés à raviver la mémoire des futurs scripteurs. En effet, si les deux documents introduisent la thématique du monstre comme un être hybride et hors normes, « Le Minotaure » replonge les élèves dans la mythologie grecque et ses créatures étranges tandis que « Le Dragon » insiste sur la métamorphose proprement dite, en référence à ce que chaque classe a déjà travaillé. Mais ces textes en disent davantage. Ainsi, ils mettent tous les deux l'accent sur la laideur de ces monstres, sur la peur qu'ils inspirent à l'homme et sur le désir que celui-ci a de les combattre. Leur anormalité est repoussante, voire dangereuse. Ils sont donc perçus comme méchants. Or, dans la consigne d'écriture, le terme d'« exploit » associé à la créature apporte une connotation positive. On a affaire à un monstre qui a bon fond en dépit d'une anormalité physique due à la taille ou au caractère hybride.

L'élève est donc invité à revisiter ses connaissances antérieures et à les adapter à une situation nouvelle. La consigne d'écriture, relue à travers le prisme des textes inducteurs, met en lumière le projet de l'enseignant, auteur modèle, qui attend des élèves qu'ils comprennent le caractère paradoxal et nécessaire de la transformation dans la consigne. De fait, la transformation physique telle qu'elle est demandée dans le texte du maître se double nécessairement d'une transformation morale comme le suggère le mot « exploit », ce qui va à l'encontre de ce qu'indiquent les textes inducteurs. Or, c'est sur le dépassement de cette contradiction que se fonde l'organisation de la fiction que les élèves ont à construire aux yeux du maître.

---

12. U. Eco, *op. cit.*

Les premiers jets des élèves interprétés en termes de « compréhension responsive »<sup>13</sup> c'est-à-dire en tant que réplique d'un sujet donnant sens au double énoncé, ici, d'un premier sujet, vont donc révéler des modes de lecture et des degrés d'interprétation différents selon qu'ils prennent en compte le texte inducteur ou pas. En effet, dans la mesure où la découverte du texte support non seulement précède mais encore se dissocie dans le temps de la mise en route de la production d'écrit, 24 élèves sur 80 (soit 30 % du groupe observé) vont l'occulter et lire la consigne d'écriture comme un texte nouveau, indépendant du texte inducteur. En revanche, les 56 autres (70 %) le prendront en compte mais parmi eux, il faudra distinguer les 36 (64,3 %) qui s'en feront un carcan à l'intérieur duquel ils appliqueront une consigne d'écriture parfois tronquée, par oubli ou par ignorance, du mot « exploit », des 20 (35,7 %) qui opèreront le dépassement attendu par l'enseignant, produisant un texte conforme à l'intégralité des instructions de la consigne.

### *2.3. Les réponses de Jérémie et de Pauline<sup>14</sup>*

Ainsi, ce n'est qu'en considérant les nombreuses « errances » que fait naître le processus d'interprétation au regard du projet de l'enseignant-chercheur que l'on peut observer maintenant comment se construit la fiction dans le texte d'apprentis scripteurs. Les deux productions choisies, celle de Jérémie et celle de Pauline, constituent à ce titre des réponses exemplaires. L'un et l'autre en effet appartiennent à ce groupe majoritaire de 36 élèves qui, à partir de textes inducteurs différents, proposent des fictions qui marchent en soi mais qui ne marchent pas au regard de la consigne puisqu'elles se laissent emprisonner par le texte inducteur, du moins dans un premier temps. L'enseignant a donc à les guider pour les conduire au-delà du texte et si, dans un cas, il y parvient, on constate que dans l'autre, le dépassement attendu n'a pas lieu, à l'instar de ce qui se passe dans le groupe où l'on compte autant de « Jérémie » que de « Pauline ».

#### *2.3.1. Première étape*

En parcourant le premier texte de Jérémie, on sait tout de suite qu'il a eu à lire l'extrait préfigurant l'affrontement de Thésée avec le Minotaure avant de découvrir la consigne d'écriture. C'est d'ailleurs la lecture linéaire de cette consigne qui donne son plan au texte puisque Jérémie présente d'abord la créature puis utilise l'analepse (ce qui n'est pas fréquent) pour expliquer sa transformation avant d'en arriver à l'exploit. La focalisation sur le personnage principal est très forte : l'élève reprend la désignation de la créature telle qu'elle est formulée dans la consigne mais ajoute immédiatement la caractéristique de l'énormité, contribuant à créer une isotopie de la puissance surhumaine et malfaisante qui va donner au texte une forte cohérence thématique. En effet, elle va influencer sur l'environnement : le hérisson vit « dans un gigantesque ma-

---

13. Mikhail Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

14. Voir annexe 3 – Jérémie et annexe 4 – Pauline.

rais » ; sur le comportement de la créature : s'il est énorme, c'est qu'il mange beaucoup. Le thème de la voracité prend alors le relais, illustré par des éléments comme la récurrence symbolique du nombre dix, qui font écho à la voracité qui s'exprime dans la légende du Minotaure. Du coup, les autres personnages acteurs des drames successifs, ne sont là que comme faire-valoir : le sorcier parce qu'il est à l'origine de la transformation, les habitants du village parce qu'ils sont les victimes de la voracité du monstre. L'image est tellement forte, à l'instar de celle que produit le Minotaure dans le texte de N. Hawthorne, qu'elle fait de l'exploit attendu un contre-exploit puisque les hommes finissent par réagir et que le chef du village, véritable double de Thésée, tue le monstre.

On peut donc dire que le système du personnage principal « composé d'un être et d'un faire »<sup>15</sup> en parfaite interaction, s'est imposé à l'élève à la suite de sa lecture du texte inducteur et que sa production se présente comme une variante de ce texte. L'élève est le premier à le reconnaître puisqu'il dit à la fin de son récit<sup>16</sup> :

- 31 J'ai choisi l'hérisson
- 32 dont chaque piquant est une épée parceque c'était
- 33 l'animal le plus effrayant.

Il revient du même coup sur ces impressions de lecteur et sur les images indélébiles qu'elles ont fait naître. Toutefois, il ne faut pas chercher uniquement dans le texte inducteur les sources et les ingrédients de cette fiction. Manifestement, Jérémie « incorpore » à sa production d'autres éléments issus d'expériences culturelles personnelles ou scolaires. C'est du moins ce que l'on perçoit quand il est question du « gigantesque marais » dans lequel vit le hérisson, qui n'est pas sans rappeler celui de l'ogre Shrek, ou du « sorcier » qui est un personnage familier des contes (le texte commence par « Il était une fois ») dont l'élève se joue ici avec humour quand il parle de sa douleur au pied<sup>17</sup> :

- 8 mMais un jour, un sorcier se promena dans la forêt et
- 9 il marcha sur l'hérisson. Le sorcier qui avait mal au
- 10 pied ne le tapa pas. Il fit quelque chose de plus horrible :
- 11 il lui jeta un sort !

---

15. Catherine Tauveron, « Le personnage : articulateur privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire », *Pratiques*, n° 86, Metz, CRESEF, p. 27-49.

16. Annexe 3a.

17. *Ibid.*

De la même manière, la lassitude alimentaire qu'il attribue à son héros<sup>18</sup> :

- 15                   – Un jour, l'hérisson en avait « mare » de manger  
16                   chaque fois la même chose. Il sortit de son marais  
17    \* voir           pour \* ce qu'il allait manger d'autre.

rend sensible la présence d'un narrateur « centre de décision du système des personnages »<sup>19</sup> et qui, conscient de l'être, cherche à le manifester pour entraîner la coopération du lecteur comme le montre encore la reprise, volontaire ou non, de « personnes » par « personnages ». Ainsi, à mesure que s'élabore la fiction, un sujet auteur se dessine au fil du texte. Le jeune scripteur se met véritablement dans la peau de l'écrivain qui agit sur son texte pour construire son lecteur : sa fiction marche, il le sait, il la signe. C'est du moins comme cela qu'on peut interpréter la dernière phrase. Mais elle ne répond pas à la consigne.

Si le rappel de la légende du Minotaure marque de son empreinte le texte de Jérémie, la poésie de P. Ferran, sorte de mode d'emploi ludique, n'est sûrement pas étrangère non plus à l'interprétation que Pauline s'est donnée de la consigne en lien avec la production d'écrit, en l'occurrence un texte descriptif, qu'elle a réalisée au préalable. On s'aperçoit en effet que son texte a occulté l'exploit et que la fiction se fonde uniquement sur une série de transformations physiques du personnage principal, amplement détaillées. C'est moins la créature choisie, un éléphant minuscule, que l'idée d'étrangeté exprimée par la consigne qui a séduit l'élève. Ainsi, elle décrit un premier monstre puis un second avant d'en arriver à l'animal tout petit dont l'état peut s'assimiler à celui d'un bébé – il est alors baptisé « Rémi » par la maman de la narratrice – qui va grandir et retrouver « un environnement normal ». Là encore, c'est l'existence du personnage principal qui suscite la présence des autres et leurs actions : la sorcière, qualifiée « d'étrange dame », justifie la première transformation ; la maman provoque la deuxième ; enfin le narrateur intradiégétique qui s'exprime ici en tant que témoin privilégié des métamorphoses, et qui de ce fait, décrit plus qu'il ne raconte, est là pour donner au personnage toute sa crédibilité.

Pauline a manifestement aimé travailler sur la transformation en Arts Plastiques et en Français avant de se lancer dans cette production d'écrit. Le passage d'une discipline à l'autre lui a permis d'affiner son sens de l'observation et de mieux maîtriser entre autres le lexique des formes et des couleurs avec lequel elle se livre à des variations d'une description à l'autre. Comme dans le texte de Jérémie, la fiction est ici le résultat d'une subtile alchimie où se mêlent des expériences culturelles d'origine diverse auxquelles Pauline ajoute cependant une note plus personnelle en introduisant un narrateur-personnage

---

18. *Ibid.*

19. C. Tauveron, *op. cit.*

par la présence d'un « je » accompagné de sa « maman ». Alors que Jérémie utilise l'humour pour mettre à distance l'illusion et manifester ainsi sa subjectivité d'auteur. Pauline, elle, confie à ce « je » inscrit dans le texte comme caractère et comme agent mais aussi comme « centre de décision », le soin de garantir l'illusion. Ainsi, il est le seul à voir le grand éléphant non pas comme « un objet » mais comme une créature vivante, il semble être le seul également à voir ce que fait « l'étrange dame » avant que « la maman » ne vienne à son tour attester de l'étrangeté du phénomène et faire basculer du même coup ce qui était de l'ordre du fantastique dans le domaine du réel. Dans cette démarche s'exprime là encore le désir d'un auteur d'agir sur son texte pour obtenir la coopération du lecteur. La fiction est effectivement recevable bien qu'elle ne réponde pas, elle non plus, à la consigne.

### 2.3.2. Deuxième étape

Ces deux textes qui constituent une première réponse à la consigne sont remis au professeur et reçoivent une annotation qui instaure du même coup une sorte de « correspondance » avec les auteurs. On remarque trois types d'annotations qui relèvent de la volonté de « ne rien laisser passer » :

- des pointages d'ordre formel qui se traduisent par des soulignements dans le texte reliés à des commentaires dans la marge à gauche, ou qui donnent lieu à des réécritures dans le texte lui-même,
- des annotations dans la marge à gauche concernant la cohérence ou la vraisemblance de certains passages,
- enfin, un commentaire d'une dizaine de lignes figurant à la fin des productions et qui a pour buts de synthétiser les remarques faites au fil de la lecture du texte concernant la cohérence ou la vraisemblance du propos, et de faire revenir l'élève sur l'interprétation de la consigne en mettant l'accent sur l'exploit.

Le caractère exhaustif de ces annotations met en avant l'importance des remarques formelles concernant l'orthographe, l'emploi du vocabulaire et la structure de la phrase qui sont de loin les plus nombreuses. Viennent ensuite les commentaires qui touchent au texte en tant que produit achevé et qui visent à en améliorer la structure ou la recevabilité. Ce n'est vraiment qu'à la fin, après un parcours complet du texte, qu'apparaissent les remarques concernant la *fabula* elle-même et sa conformité à la consigne. Cette lecture-correction s'intéresse donc de façon privilégiée à la narration, au détriment de la fiction, allant dans le même sens que les mentions figurant sur les copies « 2<sup>e</sup> écriture » et « j'améliore mon texte ».

Ainsi, quand on lit le deuxième texte de Jérémie, on se rend compte que des améliorations formelles ont été apportées (par exemple « l'hérisson en avait « mare »<sup>20</sup> de la première version est devenu « il en avait assez »<sup>21</sup> dans

---

20. Annexe 3a, ligne 15.

21. Annexe 3b, ligne 11.

la deuxième), qu'une restructuration a été faite resserrant l'action autour de la transformation qui provoque la décimation des gens du village, puis leur révolte et la mort du coupable qui met un terme au récit. Mais pour ce qui est du système des personnages fondant la fiction, rien n'a été modifié. Au contraire, il apparaît que l'élève a pris un réel plaisir à nourrir la transformation de l'animal de nouvelles réminiscences concernant le mythe de Déméter et Coré, et à faire de la mort de la créature un moment particulièrement dramatique puisqu'elle finit sur le bûcher. Les remarques de l'enseignant ont donc amené l'élève à travailler sur un « déjà là » et non sur un texte en devenir comme si la lecture des annotations s'était limitée pour Jérémie à celles qui figurent dans le texte et dans la marge et qu'il ait occulté le bilan qui fait suite à sa production. Pauline en revanche semble avoir pris en compte les remarques contenues dans la synthèse finale : le héros de son histoire s'identifie dès le début du texte à un éléphant minuscule. Mais elle continue d'occulter l'exploit, à moins qu'elle ne considère comme un exploit le fait de transformer un animal tout petit en animal gigantesque... À la lecture de son texte<sup>22</sup> :

33 Et le responsable du  
34 centre est arrivé. Quand il vu Zoro il appela le zoo pour  
35 qu'il puisse le prendre. Puis un journaliste venu me voir.  
36 Pour avoir qu'elleque renseignements. S'il c'était moi qu'il l'avait  
37 fait grandir. Je leu répondi « non bien sur ». C'est une vielle dame  
38 avec le cheveux long est bouclés avec un chapeau ovale. Je pense  
39 que c'èttait une sorcière.

on peut en effet se demander si le sens qu'elle donne à ce mot n'est pas tout simplement celui d'« action hors du commun », digne d'être relatée dans les médias. Toujours est-il que si c'est à un exploit que pense l'élève en racontant la transformation de Zoro par l'étrange dame devenue « sorcière », il n'est pas le fait de la créature qui en subit au contraire les effets en étant l'objet d'une nouvelle métamorphose. La fiction qui préexiste à l'écriture joue là encore un rôle prépondérant et ce que l'élève a surtout cherché à faire, conformément aux annotations répétées du professeur, c'est à la rendre plus crédible en donnant une place plus importante au narrateur en tant que personnage ancré dans la réalité et susceptible de ce fait de donner corps au personnage imaginaire. En effet, le narrateur a maintenant un prénom, identique à celui de l'élève, des parents, un cadre de vie géographiquement identifié tandis que la créature, qui répond au nom de Zoro/Zorro, est de ce fait clairement désignée comme un être fictionnel qui ne doit son existence qu'à l'imagination du narrateur au même titre que la vieille dame dont le portrait emprunte autant à l'expé-

---

22. Annexe 4b.

rience personnelle de l'élève qu'à sa culture. Pauline, à la différence de Jérémie, semble avoir pratiqué un mode de lecture prenant en compte l'ensemble des remarques de l'enseignant, passant du bilan aux annotations ponctuelles mais l'impact du texte inducteur sur son imagination associé à une interprétation erronée du mot « exploit » (que l'enseignant ne définit pas sur sa copie alors qu'il le fait dans celle de Jérémie) l'empêche de mettre son texte en conformité avec la consigne. Par ailleurs, on note un nombre toujours aussi important de difficultés relevant de la mise en forme.

### 2.3.3. Troisième et dernière étape

Ces deuxièmes jets vont être lus et annotés de la même manière que les précédents par le professeur. Cependant, l'évolution du travail des élèves et l'interprétation qu'il en fait, vont l'amener dans un cas à catégoriser ses remarques en utilisant l'espace que lui offre la copie, guidant ainsi la lecture de l'élève, ce qu'il ne fera pas dans l'autre. Dans la copie de Jérémie, on observe en effet que toutes les annotations d'ordre formel, très ponctuelles, se trouvent dans la marge à gauche. Seule la dernière remarque concerne l'interprétation de la consigne et elle est immédiatement reprise dans la synthèse qui suit, les deux commentaires focalisant matériellement et sémantiquement l'attention de l'élève sur ce point. En revanche, la copie de Pauline réunit dans la marge des remarques qui peuvent se limiter à l'expression comme engager le sens de tout un passage. C'est le problème du sens et de la recevabilité de ce qui est écrit qui est ensuite souligné dans le bilan qui préconise à l'élève de revenir sur la lecture détaillée des annotations marginales. Une ligne est consacrée à la *fabula* : elle concerne l'exploit et se contente de constater qu'il n'y en a toujours pas. Comme dans les premiers jets, on note donc que le souci de la norme et de la cohérence propre au texte produit, l'emporte dans l'appréciation de l'enseignant lecteur. Donnant la préséance au maniement de l'outil sur la réalisation de l'ouvrage, celui-ci subordonne du même coup les potentialités d'écriture qu'offre le texte de l'élève à la correction de la langue.

De ce fait, Jérémie, qui maîtrise mieux la langue écrite que Pauline, va pouvoir dans la version définitive, reporter toute son attention sur l'interprétation de la consigne grâce à la focalisation que fait le professeur sur la fiction. Il est également aidé par une grille d'évaluation établie par l'enseignant pour guider la dernière réécriture en récapitulant les incontournables de la consigne et de la production d'écrit et en fixant le barème chiffré qui servira à évaluer le travail. Son hérisson finira donc par accomplir un exploit, quittant son rôle de prédateur confié à un autre monstre pour celui de défenseur. L'élève transformera alors le combat de l'homme contre la bête en duel opposant un gentil monstre à un méchant et son héros prendra enfin un nom, « le hérissonsauveur ». En revanche, Pauline qui, on l'a vu, est une lectrice très attentive à toutes les remarques que lui fait l'enseignant sur sa manière d'écrire, remarques qui font probablement suite à une longue « tradition » de commentaires identiques pour elle, ne sort pas du cadre fictionnel qu'elle a fixé dans le deuxième jet pour se concentrer sur les questions de forme et de structure. Elle

s'applique à recopier l'ensemble de sa production en veillant à la correction orthographique, elle supprime des incohérences en améliorant les liaisons syntaxiques, elle s'efforce de réduire la part d'implicite que contient son histoire en apportant certaines précisions. Et c'est dans ce contexte-là, quand elle écrit notamment<sup>23</sup>

- 18 Et je l'entendis parlè. Je fallis m'  
19 èvanouir car il parlai vraiment. Car il avait combatu des extras-  
20 terrestres. Il parrait que c'était aussi pour ça qu'il était devenu minuscu-  
21 le et qu'il parlai. Et qu'il les avaient tués.

qu'elle évoque un exploit de la créature comme le préconise la consigne. Mais le rapport qu'elle établit entre cet exploit et la métamorphose est à l'inverse de ce qui lui est demandé (la transformation devait entraîner l'action d'éclat et non la suivre) et l'exploit relève ici davantage de l'ornementation que de l'action fondatrice de l'existence du personnage. On peut alors supposer qu'elle l'a intégré à sa fiction après avoir lu trois fois de suite, le mot dans la remarque du professeur sur sa copie, dans le texte de la consigne et enfin dans un item de la grille d'évaluation, et se l'être fait expliquer de vive voix par ses pairs ou le professeur de la classe. Ce qui est sûr, c'est que cela n'a pas suffi à modifier la conception d'ensemble de sa fiction. Il semble donc que les difficultés que cette élève a à entrer dans un écrit normé aient constitué un obstacle à la construction de l'histoire proposée par la consigne et ce, d'autant plus qu'elles ont eu un retentissement très fort dans les commentaires de l'enseignant. Mais le texte inducteur et les images qu'il a suscitées dans la tête de l'enfant ont également formé un écran qui l'a empêchée dans un premier temps de voir l'exploit, puis de le comprendre et enfin de le considérer comme un élément-clé du récit.

Il faut préciser encore que ce n'est qu'après la lecture des deux premières versions de cette production d'écrit qu'une grille d'évaluation a été établie, tenant compte des résultats obtenus<sup>24</sup>. À des élèves comme Pauline, que le texte inducteur a majoritairement poussé à s'intéresser à la transformation du personnage, il a été proposé une grille qui présente la métamorphose et l'exploit comme les deux éléments essentiels de la fiction, et l'attention de l'élève a été attirée sur l'importance de l'exploit en le gratifiant d'un barème deux fois plus élevé que celui accordé à la métamorphose. En revanche, à des élèves comme Jérémie, que le texte inducteur a amené à faire du monstre une créature mal-faisante, il a été proposé une grille qui focalise l'attention de l'élève sur l'être et le faire de l'animal et qui insiste sur le caractère positif de l'exploit, encore

---

23. Annexe 4b.

24. Annexe 2 – Grilles d'évaluation.

une fois majoré dans le barème. Dans les deux cas, de toute façon, cette grille se présente comme une interprétation unilatérale et magistrale de la consigne qui semble aider les uns et pas les autres. Il est clair en effet que Jérémie est un scripteur suffisamment habile pour concevoir ses brouillons comme des objets dynamiques qui trouvent leur aboutissement dans la version définitive. Il est donc capable d'entrer dans la démarche que lui propose l'enseignant. Après avoir réglé un certain nombre de points concernant la cohérence interne de sa production, il en vient assez facilement à réenvisager la question de la cohérence externe relative à l'adéquation de la construction de la fiction par rapport à la consigne et opère un redressement de dernière minute assez spectaculaire. Pauline, elle, n'y parvient pas car sa conception de l'écrit est différente, sans doute en raison des difficultés qu'elle éprouve à la mise en mots. Très vite en effet, son brouillon n'est plus un objet dynamique mais devient un produit fini comme le montre le passage du deuxième état au troisième. Ce faisant, elle est incapable de remettre en cause son interprétation de la consigne qui l'obligerait à reprendre toute la construction de sa fiction. Elle dit d'ailleurs dans le questionnaire qui a suivi l'expérimentation qu'elle a pris le texte de P. Ferran « comme un modèle ».

#### **2.3.4. Bilan**

Au terme de cette analyse, si on peut constater qu'un certain nombre d'éléments vérifient les hypothèses émises, il en est d'autres qui soulèvent en revanche des interrogations auxquelles il est difficile de répondre.

Ainsi, on peut dire que la fiction en tant que « simulation d'actions et d'événements imaginaires » se nourrit d'une expérience qui doit autant à l'école qu'à la vie personnelle et qu'en tant que telle, elle préexiste à l'écriture. Pauline et Jérémie ont affirmé tous les deux, à l'issue de ce travail, qu'ils avaient l'histoire dans leur tête avant de l'écrire. On a vu d'ailleurs à quel point cette histoire a « résisté » aux contraintes de la consigne... On peut également affirmer que c'est l'écriture en tant qu'outil pour objectiver la vision d'un monde possible, qui donne forme à cette fiction. De ce fait, la capacité de l'enfant à entrer dans l'écrit en tant que lecteur d'abord puis en tant que « sujet écrivain », préoccupé par ce qu'il dit et la manière dont il le dit, constitue le fondement de sa construction. On le voit bien dans la qualité des déplacements opérés par les élèves concernant les obligations prescrites. Pour Jérémie, deux facteurs sont déterminants : l'ordre dans lequel sont présentés les différents éléments de la consigne d'écriture, ordre qui sert de cadre immuable à la construction de sa fiction ; et le réservoir d'images que constitue la légende du Minotaure, réservoir dans lequel il ne cessera de puiser y compris pour se conformer à la consigne dans la version définitive. Pauline, quant à elle, interprète et construit par le biais de la métamorphose qui lui fait renforcer tout au long de ses textes le caractère étrange de son personnage et donner au mot « exploit » une application erronée au regard de la consigne. Il semble donc que la lecture méthodique de Jérémie associée au caractère narratif du texte inducteur ait contribué à la réussite de son travail tandis que le jeu poétique proposé à Pauline l'a plutôt

incitée à un certain « débordement imaginaire ». Par ailleurs, en utilisant le même mode de lecture pour la production de ces deux élèves et en mettant l'accent sur les faiblesses de l'expression avant de suggérer une réécriture permettant de mettre en adéquation la fiction imaginée avec la consigne, l'enseignant a contribué à focaliser leur attention sur la norme langagière au lieu de stimuler, par l'observation de certaines contraintes, leur activité imaginative et du même coup, le processus d'écriture. Les élèves ne s'y sont pas trompés, qui ont accordé jusqu'au bout la première place aux reprises formelles avant d'en venir au traitement de la fiction lui-même. Les grilles d'évaluation les ont d'ailleurs confortés dans cette démarche<sup>25</sup>. Ce faisant, l'enseignant a joué ici le jeu qu'une certaine tradition attend de lui. Donner priorité à la maîtrise de la langue est en effet conforme à l'image que les parents comme les enseignants et les élèves, ont du rôle du professeur de français au collège. Aussi n'est-il véritablement entré dans le dialogue que l'élève entretient avec lui-même lorsqu'il construit sa fiction, que lorsqu'il a vu s'installer les marques d'un discours normé, ce qui explique des résultats aussi contrastés. Accompagner les élèves dans leur projet d'écriture pour les amener à mieux maîtriser l'écrit ne suffit donc pas, encore faut-il s'interroger sur la manière de le faire, compte tenu non seulement de ce qui s'enseigne et relève des exigences institutionnelles et sociales, mais aussi du « reste » c'est-à-dire de l'activité d'un sujet qui s'affirme à travers son écriture et se construit en tant que « sujet écrivant ».

## Conclusion

La question qui se pose est donc de savoir de quel accompagnement l'élève a-t-il besoin pour arriver à construire une fiction qui réponde à la consigne tout en lui permettant d'exprimer sa singularité. Au vu de cette analyse, on est tenté de dire que pour satisfaire à cette interrogation il faut d'abord briser l'accord tacite qui unit élèves et enseignant dans l'idée que la mise en forme l'emporte sur l'apparition de la fiction dans le processus d'écriture alors que celle-ci occupe la première place dans la tête d'un scripteur capable, à dix-onze ans, de la mettre en scène par le biais de procédés qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement mais qu'il a perçus au fil de ses lectures et qu'il s'approprie dans l'écriture. C'est donc à l'enseignant, qui, en tant qu'expert, initie le dialogue avec l'élève, d'opérer un changement de perspective. Cela suppose qu'il apprenne à lire les textes d'élèves comme de véritables textes d'auteurs c'est-à-dire en s'interdisant de relever les erreurs les plus facilement identifiables pour s'intéresser aux intentions de qualité des enfants qui se révèlent dans les potentialités littéraires du texte. M.-L. Élalouf appelle cette approche « la lecture coopérative »<sup>26</sup> : celle-ci permet d'ouvrir les voies à un travail du texte dans toutes ses dimensions et ceci, pour chaque scripteur. S'efforcer en effet de tenir compte de l'évolution différenciée des textes d'élèves d'un état à l'autre,

---

25. Annexe 2.

26. Marie-Laure Élalouf (dir.), *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, Versailles, SCÉRÉN, 2005.

c'est assurer un investissement subjectif de plus en plus grand par la maîtrise progressive des procédés d'écriture chez de jeunes scripteurs qui ont quelque chose à partager avec leur lecteur.

### **Bibliographie**

- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUTIER, É. et BUCHETON, D. (1995) : « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 111, Paris, AFEE, p. 26-35.
- BUCHETON, D. (1997) : *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles, CRDP.
- DURAND, G. (1994) : *Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*, Paris, Hatier.
- ECO, U. (1990) : *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- ÉLALOUF, M.-L. (dir.) (2005) : *Écrire entre 10 et 14 ans : un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, Versailles, SCÉRÉN.
- FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- FROMENT, M. (2005) : « Quatre interprétations d'une consigne dans l'élaboration de textes écrits en classe de CM2 », *Langage & société*, n° 111, Paris, MSH/CNRS, p. 97-117.
- GENETTE, G. (1991) : *Fiction et diction*, Paris, Le Seuil.
- GEORGES, J. (1991) : *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman.
- MONTALBETTI, C. (2001) : *La fiction*, Paris, Flammarion.
- PLANE, S. (2005) : *L'écriture de textes de fiction comme jeu de contraintes. École Thématique : Analyses Pluridisciplinaires de l'Écriture. Convergences et Débats*, Poitiers, MSHS.
- REUTER, Y. (2003) : *L'analyse du récit*, Paris, Nathan.
- TAUVERON, C. (1995) : « Le personnage : articulatoire privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire », *Pratiques*, n° 86, Metz, CRESEF, p. 27-49.

## Annexes

### Annexe 1 – Consignes

#### *Annexe 1a – Consigne d'écriture commune*

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

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

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

N'oubliez pas :

- d'utiliser un lanceur d'écriture pour introduire votre récit,
- de décrire la créature en utilisant les expansions du nom que vous connaissez (adjectifs qualificatifs, compléments du nom...),
- d'employer correctement les temps du récit (imparfait, passé simple),
- de lier les événements entre eux et de conclure. »

#### *Annexe 1a – Texte inducteur Jérémie*

##### Le Minotaure

« Les légendes de tous les pays, en particulier la mythologie grecque, accordent une large place aux créatures étranges, animales ou humaines.

Le Minotaure est un monstre qui, chaque année, se nourrit de quatorze jeunes Athéniens. Thésée, un des plus célèbres héros grecs, se propose de combattre cet effroyable animal, qu'on a enfermé au fond du Labyrinthe.

Voici le moment où le héros découvre le monstre. »

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

« À la fin, il arriva dans un espace ouvert,

au centre même du labyrinthe, et la  
hideuse créature apparut à ses yeux.  
Oh! mes amis, quel horrible spectacle ! 10  
Sa tête seule armée de cornes le faisait  
ressembler à un taureau; le reste de son  
corps rappelait à peu près la structure de  
cet animal, quoiqu'il marchât, contraire-  
ment aux lois de la nature, sur ses jambes 15  
de derrière. Si on le considérait d'un autre  
côté, c'était tout à fait une forme hu-  
maine ; mais l'ensemble composait un  
être réellement monstrueux »

N. Hawthorne, *Le Minotaure*, l'École des loisirs.

1. Avant même que le héros l'aperçoive, comment se manifeste le monstre ?
2. Relevez deux groupes nominaux qui désignent et qualifient le monstre.
3. Dans ce monstre, faites la part de l'animal et de l'humain.
4. Le nom du monstre apparaît-il dans le texte ?
5. Expliquez le nom de ce monstre, sachant que Minos est le roi qui règne sur le pays où est construit le Labyrinthe.

### **Annexe 1b – Texte inducteur Pauline**

« Le... »

Les légendes de tous les pays accordent une large place aux créatures étranges, animales ou humaines.

En voici une évoquée par Pierre Ferran dans son Bestiaire fabuleux :

« Mettez des ailes au Caïman  
Et faites-lui cracher du feu,  
Badigeonnez son corps de bleu,  
De noir, de jaune et puis de sang : 5  
Voici l'épouvantable, le hideux,  
Le lance-flammes à pattes,  
Invulnérable casemate<sup>1</sup>  
Dont l'ombre garantit encor  
L'entrée des grottes à trésors. » 10

Pierre Ferran, *Bestiaire fabuleux*, Magnard, 1983

1. Logement blindé, contenant un canon.

1. Qu'est-ce qu'un caïman ?
2. À partir de ce caïman, le poète crée un animal étrange :
  - a/ Relevez dans la première strophe les éléments qui le caractérisent.
  - b/ Relevez dans la deuxième strophe les groupes nominaux qui le désignent et le qualifient.
  - c/ De quelle créature s'agit-il ? A quoi l'avez-vous reconnue ?
3. À la suite de cette lecture, essayez de définir ce qu'est un monstre pour vous.

## **Annexe 2 – Grilles d'évaluation**

### *Annexe 2a – Grille d'évaluation « Jérémie »*

#### LES IDÉES

- |   |   |
|---|---|
| – J'ai bien fait de mon animal une créature étrange           | 2 |
| – Je l'ai nommée en conséquence                               | 1 |
| – Je lui ai fait accomplir une action extraordinaire et juste | 3 |

#### L'EXPRESSION

- |  |   |
|--|---|
| – J'ai bien un lanceur d'écriture (situation initiale) | 1 |
| – J'ai réalisé une description                         | 4 |
| – J'ai respecté les différentes étapes du récit        | 2 |
| – J'ai construit une conclusion                        | 1 |
| – J'ai utilisé l'imparfait et le passé simple          | 2 |

#### LA MÉTHODE

- |  |   |
|--|---|
| – J'ai amélioré mes brouillons               | 2 |
| – J'ai répondu avec sérieux au questionnaire | 2 |

### *Annexe 2b – Grille d'évaluation « Pauline »*

#### LES IDÉES

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| – J'ai bien une métamorphose   | 2 |
| – J'ai bien raconté un exploit | 4 |

#### L'EXPRESSION

- |  |   |
|--|---|
| – J'ai bien un lanceur d'écriture (situation initiale) | 1 |
| – J'ai réalisé une description                         | 4 |
| – J'ai lié les événements les uns aux autres           | 2 |
| – J'ai construit une conclusion                        | 1 |
| – J'ai utilisé l'imparfait et le passé simple          | 2 |

#### LA MÉTHODE

- |  |   |
|--|---|
| – J'ai amélioré mes brouillons               | 2 |
| – J'ai répondu avec sérieux au questionnaire | 2 |

### Annexe 3 - Jérémie

#### Annexe 3a – Jérémie Version 1

##### Première page

1 1<sup>re</sup> écriture :  
2 – Il était une fois un monstrueux et géant hérisson.  
3 Cet hérisson n'avait pas des piques mais des épées tranchan-  
4 tes à la place. Il vivait dans un gigantesque marais et  
5 il était bien gros et bien gras. Il ne pensait qu'à man-  
6 ger. Il faisait plein de pièges pour se nourrir.  
7 Cet hérisson était normal avant : il avait des piques.  
8 mMais un jour, un sorcier se promena dans la forêt et  
9 il marcha sur l'hérisson. Le sorcier qui avait mal au  
10 pied ne le tapa pas. Il fit quelque chose de plus horrible :  
11 il lui jeta un sort ! Ce sort était qu'il serait géant  
12 avec des épées sur le dos. Un jour, il attaquera un  
13 village et chaque semaine le village sera attaquer par  
14 l'hérisson. Il prendra dix personnes à chaque fois.  
15 – Un jour, l'hérisson en avait « mare » de manger  
16 chaque fois la même chose. Il sortit de son marais  
17 \* voir pour \* ce qu'il allait manger d'autre. Il vit au loin  
18 un village. Comme il ne savait pas ce que c'était,  
19 il s'approcha. Il découvrit des hommes, des femmes et  
20 des enfants. Il se dit :  
21 « Peut-être que je pourrai en faire mon diner..., se  
22 dit-il. » Il descendit le petit fossé qui séparait le village  
23 et la forêt. A la vue de l'hérisson, tout le monde fut  
24 terrorisé, et ils fermèrent tous leurs portes à double tour.  
25 Mais l'hérisson, par son poids, défonça dix portes et

##### Deuxième page

26 mangea dix personnes. Toutes les semaines, il descendait au  
27 village pour manger dix personnages. Mais un jour, les gens  
28 du village prirent des fouches, des lances ... pour tuer l'hé-  
29 risson. L'hérisson descendit au village et se fit tuer par le  
30 \* du village chef \* en personne.  
31 – Voilà comment mourut l'hérisson. J'ai choisi l'hérisson  
32 dont chaque piquant est une épée parceque c'était  
33 l'animal le plus effrayant.

*Annexe 3b – Jérémie Version 2*

Première page

1 2<sup>e</sup> écriture : j'améliore en tenant  
2 compte des observations.  
3 – Il était une fois un hérisson dont chaque piquant est  
4 une épée. Cet hérisson était normal avant : il avait des  
5 piquant. Mais un jour, un sorcier se promena dans  
6 la forêt et il marcha sur le hérisson. Comme le sorcier  
7 avait mal à son pied, il fit quelque chose d'horrible :  
8 il lui jeta un sort ! Le sort du sorcier était que  
9 normal \* pendant l'hiver il serait \* mais pendant l'été il au-  
10 rait de gigantesques épées et il serait géant et  
11 monstrueux. Comme il en avait assez de manger la même  
12 chose, il attaquera plusieurs fois un village.  
13 – L'été arriva. Le hérisson se changea tout à coup,  
14 en monstre effrayant dont chaque piquant sur son dos  
15 se changèrent en grandes épées métalliques. Un jour, il eut  
16 assez de manger la même chose dans son marais. Donc,  
17 d'un pas décidé, il sortit de son marais. Il arriva dans  
18 une grande forêt, arrivé au milieu, il vit un village.  
19 Il se disait :  
20 – « Peut-être que je pourrais en faire mon dîner...,  
21 se dit-il. » Il descendit le petit fossé qui séparait le  
22 village et la forêt. A la vue du hérisson, tout le  
23 village fut terrorisé. Toutes les semaines, il descendait  
24 au village pour manger dix personnes. Mais un jour,  
25 les gens du village se révoltèrent. Ils se cachèrent dans  
26 une grange en attendant le hérisson. Le hérisson, en voyant  
27 le village vide, s'avança entre les maisons, devant la

Deuxième page

28 grange. En moins de temps qu'on ne peut le dire, pleins  
29 de lances, de fourches, de tridents et des couteaux se  
30 plantèrent dans la peau du hérisson. Le village, tout content  
31 que le monstre soit mort le brula sur un grand bucher.

### **Annexe 3b – Jérémie Version 3**

Première page

1                                   – Il était une fois un hérisson dont chaque piquant était une  
2                                   épée. Cet hérisson avait des piquants avant, mais un  
3                                   jour, un sorcier qui se promenait dans la forêt, marcha sur  
4                                   le hérisson. Comme le sorcier avait mal à son pied,  
5                                   il fit quelque chose d’horrible: il lui jeta un sort !  
6                                   Le sort du sorcier fut le suivant : pendant l’hiver,  
7                                   le hérisson serait normal mais pendant l’été il aurait  
8                                   de gigantesques épées, il serait géant et monstrueux.  
9                                   – L’été arriva. Le hérisson se changea donc en  
10                                  monstre effrayant et chaque piquant sur son dos  
11                                  se changea en grande épée métallique. Un jour,  
12                                  il se promena hors de son marais pour voir la  
13                                  vie extérieur. Il arriva dans un village où il vit quelque  
14                                  chose d’horrible. Un grand monstre était en train  
15                                  d’attaquer les villageois. Le hérisson, fou de rage,  
16                                  le griffa avec ses épées. Mais ce monstre, avec  
17                                  un corps humain et une tête de vautour, le frappa  
18                                  avec son bec crochu. Le hérisson le fit fuir en lui  
19                                  plantant une épée dans le dos. Les villageois étaient joyeux  
20                                  grâce à le hérisson. Ils lui donnèrent un nom, le  
21                                  Le herisson           sauveur. \* reprit le chemin qui menait à son marais.  
22                                  Une fois, il eut l’idée de retourner au village.  
23                                  Quand                il arriva au village, il revit le monstre.  
24                                  Il sauta sur lui, se retourna sur le dos (le monstre eut  
25                                  sur son dos, plusieurs piquants plantés) et il lui morda la  
26                                  cuisse. Le monstre tomba et poussa un cri énorme de  
27                                  douleur.  
28                                  – Les villageois n’étaient plus embêtés par un  
29                                  monstre et le hérisson en était soulagé.

### **Annexe 4 - Pauline**

#### **Annexe 4a – Pauline Version 1**

Première page

1                                   Rédaction : Imaginer une créature étrange

2                                   J’étais dans un magasin. Puis je vut un grand èlephant il était  
3                                   très grand plus gros qu’une girafe. Il était très grand. Et je  
4                                   faillit tomber par terre. Quand maman arriva. Elle me regarda  
5                                   bizarrement car tous le monde croyait que c’était un objet.

6 Car moi je l'avais vu bougait.  
7 Avec ça grande queue qui jonchait le sol. Il était tout vert  
8 avec des taches jaunes et orange. Il avait la forme d'un ballon  
9 de rugby. Ça queue faisait au moins un mètre. Il avait sept  
10 pattes avant et dix pattes arrière, c'est pattes était grosse comme des  
11 bûches. Avec un grosse tête comme un ballon. Quand tout à coup  
12 une étrange dame arriva et lança un sort sur l'éléphant il  
13 commença à raptissir. Après avoir été raptisi la sorcière s'an-  
14 nallat et le petit éléphant était pas plus gros qu'une souris.  
15 C'était horrible car il était vivant. Puis je t'enta de m'évanouir.  
16 Dix minutes plus tard, je repris conscience. Le petit éléphant  
17 était devenu bleu avec des taches roses, les sept pattes avant  
18 et les dix pattes arrière était devenu plus fine que des stylos. Quand  
19 ma maman le vu bouger aussi et ça avait été le coup de foudre car  
20 il était super super mignon et allant le voir et le pris dans ces  
21 bras ils poussaient quelques cris. Et il devenu tout gris, avec des  
22 yeux tout bleu, des oreilles toutes fines et rose pâle à l'inté-  
23 rieur, ça queue était d'une longueur de cinq centimètres envi-  
24 rons, il lui resta que deux pattes avant et deux pattes arrière  
25 il était comme tous les éléphants sauf qu'il était plus petit.  
26 Quand la responsable du magasin arriva elle voya ma  
27 maman en train de bercer le petit éléphant qui bougait elle lui  
28 demanda il est à vous. Et ma maman répondit.

### Deuxième page

29 Et ma maman lui répondit oui il est à moi et il  
30 s'appelle Rêmi. Puis nous repartions du magasin. Pour rentrer  
31 chez nous. J'étais super contente je bondissais de tous les sens.  
32 Et je demandai à ma maman que ça va en faire. Elle me  
33 répondit on va attendre qu'il grandisse : s'il il grandit on va  
34 le remettre dans son environnement normale. Je lui répon-  
35 dit d'accord. Et s'il il ne grandit pas ? On le remettra quand mê-  
36 me dans son environnement normale.  
37 Un trois plus tard nous avons dû le remettre dans son  
38 environnement. C'était déchirant. On le voyait partir en pleu-  
39 rant. Et on le revoit de temps en temps mais c'était  
40 dur car on le revoit que pendant quarante minutes.

**Annexe 4b – Pauline Version 2**

Première page

1           2<sup>e</sup> écriture : j'améliore mon texte  
2           Un jour je regardait les informations quand je vis zoro  
3           un éléphant qui c'était fait écrasser par une voiture car il c'était  
4           échappait d'un zoo. Il avait crée pleins d'accidents. Et il c'était  
5           transformait en un minuscule éléphant. Car il était tombait  
6           dans un pot de peinture. La scène c'était passait en Bretagne à  
7           Port-Blanc.  
9           Je voulut allè en Bretagne. Au lieu de l'accident. Car c'était  
10          que a quarante kilomètres. Mes parents ont acceptaient. J'étais super  
11          contente . Huit heures plus tard je me rendais en Bretagne. Je demman-  
12          dait s'il je pouvait le voir. Car il était vivant. Oui je pu le voir.  
13          Quand je le vu il était petit. Son corps était rose car les roues  
14          de la voiture qui a écrassè zoro était plein de peinture rose.  
15          Mais elle lui avait qu'écrassait le ventre donc le reste de  
16          son corps était restè gris. Et je l'entendu parlait je fallut  
17          m'évannouir car je l'avais entendu parlè je courru voir  
18          mes parents qui ne croyait rien à se que je dissait. Maman  
19          venu voir et il ne parlait plus. Je lui dit : « parle, zoro parle  
20          parle » Il me répondit « salut Pauline ». Je n'en cru pas mes  
21          oreilles il avait dit mon prénom. Il avait ça petite que de  
22          un mm. Ces oreilles qui faisait un centimètre de diamètre.  
23          Haut comme trois pommes. Par contre il était gros. C'est ça  
24          qui m'avait étonnait le plus. Avec ses yeux brillants et tous  
25          blue perçant. Son petit nez tous écrassè. Sa trompe était longue  
26          de trois centimètres et ses quatre pattes de haute de deux  
27          centimètres . Quand une vielle dame arriva. Qui me parraisè  
28          honète me sucèda ma place. Je parti. Puis j'entendis Zoro  
29          criyait je me rendit où j'étais avant je voyit Zoro qui  
30          faissait deux mètrès au mois cents trente kilos. Et la dame

Deuxième page

31          n'étais plus là. Et je criya Zoro est redenu grand. Même  
32          beaucoup plus grand qu'avant. Car quand il s'était fait  
33          écrassè il faisait que vingt centimètre. Et le responsable du  
34          centre est arrivè. Quand il vu Zoro il appela le zoo pour  
35          qu'il puisse le prendre. Puis un journaliste venu me voir.  
36          Pour avoir qu'elleque renseignements. S'il c'était moi qu'il l'avait  
37          fait grandir. Je leu répondi « non bien sur ». C'est une vielle dame  
38          avec le cheveux long est bouclès avec un chapeau ovale. Je pense  
39          que c'était une sorcière. Avec des chassures de gobaille. Avec un  
40          pantalon en cuir noir avec par-dessus une jupe en Dain

41           beilge.  
42           Puis je repartie à chaves dans ma ville n'attale au J'ha-  
43           bitte depuis deux ans. Et il fallait faire les adieu à Zorro. Et  
44           zorro pleura et moi aussi. C'est gouttes faisait au moin  
45           un litres. Et nous eûmes le courage de repartir à chaves.  
46           Et je promis à zorro d'allè le voir tous les mois. Et je  
47           rentris chez moi très triste.

### *Annexe 4c – Pauline Version 3*

#### Première page

1           3<sup>e</sup> écriture  
2           Je tiens compte de la grille d'évaluation pour la version définitive

3           Une èlèphant minuscule

4           Un jour, je regardai les informations quand je vis Zoro, un  
5           un èlèphant qui c'èttait fait écraser par une voiture car il c'èttait  
6           èchapaît d'un zoo. Il avait crèe plein d'accidents. Et il c'èttait  
7           transformè en un minuscule èlèphant. Puis il èttait tombè  
8           dans un pot de peinture. La scène c'èttait passé en Bretagne,  
9           à port-Blanc. Après avoir combattu avec des extras-terrestres.  
10          Et c'èttait mis à parler.

11          Je voulut allè en Bretagne. Sur les lieux de l'accident.  
12          Car c'èttait qu'à quarante kilomètre ? Mes parents on acceptaient.  
13          J'èttait très contente . Huit heures plus tard, je me rendais en Bre-  
14          tagne. Je demandait si je pouvais le voir. Car il èttait vivant. Et,  
15          je pus le voir. Quand je le vis, il èttait petit. Son corps èttait rose  
16          car les roues de la voiture qui avait écrasé Zoro ètai pleines de pein-  
17          ture rose. Mais elle ne lui avait écrasé que le ventre, le reste de  
18          son corps èttait donc restè gris. Et je l'entendis parlè. Je fallis m'  
19          èvanouir car il parlai vraiment. Car il avait combattu des extras-  
20          terrestres. Il parrait que c'èttait aussi pour ça qu'il èttait devenu minuscule  
21          et qu'il parlai. Et qu'il les avaient tués. Je courru voir mes  
22          parents pour leurs dirent que Zorro palrai vraiment . Il avait  
23          une trompe d'un centimètre, quatre pattes de deux centimètres.  
24          Deux oreilles toutes rondent. Un petit nez. Deux yeux très brillant  
25          et bleu. Ma maman vint le voir et il ne parlai plus. Je disai «  
26          parle, Zorro, parle, parle » Il me répondit « Salut Pauline ». Je  
27          n'en crus pas mes oreilles. Il avait dit mon prénom. Puis je  
28          je succeda ma place à une vielle dame qui me parraisai honète.

Deuxième page

29 Je partis. Puis j'entendis Zoro criyai, je me rendie où j'étais  
30 avant et je vis Zoro qui faisait deux mètres et au moins cent tren-  
31 te kilos. Et la dame n'étais plus là. Et je criyai Zoro est redevenu  
32 grand ! Même beaucoup plus grand qu'avant. Car quand il s'était  
33 fait écrasè, il faisait que vingh centimètres. C'étais qu'un  
34 bébé. Et le responsable du centre est arivè. Quand il vit, Zoro,  
35 il appeler le Zoo pour qu'il puisse le prendre. Puis un journaliste  
36 vint me voir. Pour avoir queleque renseignements. S'il c'était  
37 moi qu'il l'avait fait grandir. Je lui rèpondi : Non, bien sûr.  
38 C'est une vieille dame avec les cheveux longs et bouclés blond  
39 et un chapeau ovale. De toute façon elle est rechercher par  
40 la police criminèle. Elle va être jugée. Son pantalon marron  
41 en Dain était horrible. Et avec de chaussures de gobaule.  
42 Puis je repartie. À Chaves, dans ma ville n'atale.  
43 OÙ, je suis nèe. Et il fallait faire des adieux à Zorro. Puis  
44 Zorro pleura. Il faut bien l'avouè moi aussi j'ai pleurè. Ses