

« Un joli garage bien en bordel », est-il « un joli garage bien en désordre »? *Ou comment rendre compte des récits de fiction en classe*

Mireille Froment, université Paris 5, LEAPLE, UMR 8606

Résumé | À travers une lecture interprétation de récits de fiction, recueillis en classe de CM2, et de la discussion collective à laquelle ils ont donné lieu, on livre quelques réflexions sur les limites d'une réception « linguistique cognitive », (que l'on définit comme accentuation des normes linguistiques et de l'ensemble des règles sous-jacentes aux textes), ses effets sur l'interprétation, par les élèves, de la tâche, de ses enjeux et de la nature de l'engagement demandé. On s'attache à promouvoir une réception « stylistique », qui prend en compte la singularité d'un texte. On tient à préciser qu'il ne s'agit pas tant d'opposer de façon absolue et radicale les deux types de réception que de soumettre la réception linguistique cognitive à la réception stylistique. Il s'agit de prendre en compte les deux pôles du récit, ses conditions d'intelligibilité, mais au-delà ce qui en constitue l'unicité et la singularité.

Introduction

Parmi les différents sous-genres du récit, le récit de fiction garde une place prépondérante dans le milieu scolaire. Il a un fort impact socio-culturel dans l'école, soutenu par la prise en compte de l'affinité entre enfance et capacité à entrer dans le jeu du « comme si », à inventer des expériences fictives, à partir de modèles transmis par la culture et d'expériences propres, que les enfants mélangent et modifient dans leurs créations. « L'enfant, quand tout va bien, écrit F. François (2004), sait reprendre-modifier-mélanger les modèles culturels, jouer avec le mythe, mixte de réel et d'imaginaire, mieux que la majorité des adultes ».

À l'origine de cet article, une rencontre banale : un dialogue enseignant-élèves sur des récits de fiction écrits en classe de CM2, en vue d'une réécriture, à travers lequel on pose la question du mode de réception et d'évaluation des productions en milieu scolaire.

En effet, ces discussions sont des moments privilégiés au cours desquels se construit le *genre concret*¹ de réception, entre caractéristiques propres à l'institution en tant que telle et caractéristiques propres à la classe. Ces dernières s'élaborent entre tel enseignant et telle classe, tels élèves, dans le cadre singulier du thème des travaux concrets soumis aux commentaires et jugements.

L'écriture de récits inscrite dans une temporalité à trois temps « production, discussion et retour sur la production » se généralise dans les pratiques enseignantes, sous l'impulsion des nombreux travaux didactiques consacrés à l'écriture et la réécriture. Ces travaux, s'ils diffèrent quant à leur cadre théorique, ont en commun de privilégier une conception de l'écriture comme *processus*, dans le cours duquel on distingue différentes phases qui engagent une pluralité de modes d'intervention didactique.

Les pratiques en classe sensibilisent l'observateur à la pluralité des tâches de l'enseignant, qui a à gérer dans la même interaction les différents niveaux de l'écriture, la pragmatique des échanges, le guidage des élèves. Elles le rendent sensible également à la façon dont les élèves, pour commenter leurs écrits, d'une part reprennent et modifient la culture scolaire à travers leurs propositions et les explications justifications qu'ils fournissent à l'appui, d'autre part font des remarques liées à leurs mouvements d'interprétation des textes.

On voudrait à travers une lecture interprétation de récits de fiction, recueillis en classe de CM2, et de la discussion collective à laquelle ils ont donné lieu, livrer quelques réflexions sur les différents modes de réception et d'évaluation des travaux d'enfants en milieu scolaire et leurs effets sur l'interprétation, par les élèves, de la tâche, de ses enjeux et de la nature de l'engagement demandé.

Selon le cadre théorique dans lequel on se place, le récit donne lieu à des genres de réception différents. Un premier genre de réception (réception linguistique et cognitive) fait porter l'accent sur l'organisation du récit (sa structure), sur ce qui lie les éléments hétérogènes qui le composent, les relations de cohésion, de nature grammaticale et les relations de cohérence (les ensembles lexicaux, les schèmes et les scripts). Elle privilégie les *normes* linguistiques, et les *règles* censées rendre le texte intelligible, au niveau de la phrase et/ou de la continuité textuelle.

On oppose à celle-ci un autre genre de réception, une réception « stylistique » pour laquelle la signification la plus importante d'un récit n'est pas portée par la structure ou la logique du contenu, mais ce qui en fait la singularité. Elle prend en compte non seulement le dit mais les *façons de dire*, les *affinités* qui se jouent à différents niveaux (thème et genre, lexique et grammaire, per-

1. Par « genre concret », on entend la forme effective et particulière que prend un genre dans le déroulement des interactions. La réception des récits a la spécificité en milieu scolaire d'être corrélée à des normes et des valeurs propres à ce milieu. Mais les pratiques dans la classe sont extrêmement diversifiées. Le genre de réception effectif ne devient concret que dans le déroulement des échanges. Cette conception du genre a été développée dans Mireille Froment et Jacqueline Leber-Marín (2003), *Analyser et favoriser la parole des petits*, Paris, ESF.

sonne d'énonciation et présence de commentaires...), les *effets produits* par la mise en texte et prend appui sur le plaisir du *jeu dans l'espace culturel*. Il ne s'agit pas de stratégies d'écriture au sens où elles relèveraient de choix clairs à la conscience, ou d'intention. Il s'agit de ce qui à travers le texte dessine une subjectivité, et ainsi nous conduit à considérer les producteurs comme des auteurs, et les textes comme relevant d'une écriture singulière.

Cette distinction vaut également pour les récits d'élèves.

Le souci de ne pas réduire les productions des élèves à des productions normées, de tenir compte de la singularité des écrits et de considérer les élèves comme des auteurs se retrouve dans les travaux de différents chercheurs. On a déjà cité F. François, on peut encore renvoyer (en dehors de toute prétention à l'exhaustivité) aux travaux de D. Bucheton et d'É. Bautier, par exemple. La revue *Repères*² s'est elle aussi fait l'écho de cette préoccupation.

Il faut bien préciser qu'il ne s'agit pas d'*opposer* un mode de réception à l'autre, mais d'*insister* sur le fait que le récit n'est pas réductible à un ensemble de règles. La réception linguistique cognitive et la réception stylistique renvoient aux deux pôles du récit : celui de ses conditions d'intelligibilité, de ce qui le rend paraphrasable³, et d'autre part le pôle qui prend en compte ce qui en fait une œuvre unique et sa singularité.

Ces genres que l'on distingue sont des genres *abstraits* qui n'ont guère de réalité tant que les échanges concrets n'ont pas eu lieu. Le genre ne devient concret que dans le déroulement effectif du dialogue. Cette distinction *genre abstrait, genre concret* permet d'appréhender la diversité des pratiques dans leur double dimension : pour une part les façons de rendre compte des récits en milieu scolaire se ressemblent (pôle du générique), pour une autre part, leur mise en œuvre, l'histoire d'acteurs singuliers, les thèmes des récits les différencient (pôle du particulier).

L'enjeu didactique de ces distinctions est important puisqu'il y va de la conception de l'écriture élaborée par les élèves et des pratiques dans la classe.

À partir du corpus relevé, textes des élèves et discussion collective, on s'intéresse aux divers modes de réception actualisés et à la négociation à laquelle ils donnent lieu dans la discussion collective. On voudrait montrer, à travers le déroulement des échanges comment s'élabore le genre concret de la réception de ces textes, dans cette classe, entre ces participants et préciser ce qu'il doit aux deux grands genres abstraits que l'on vient de définir. La maîtresse conduit la relecture des textes des élèves, tantôt en suivant les commentaires des élèves, tantôt en les orientant, les guidant vers des problèmes ou leur donnant des

2. Cf. *Repères, L'écriture comme activité littéraire*, n° 26/27, INRP, 2002-2003. On signale notamment deux articles : celui de C. Tauveron et celui de D. Bucheton et J.-C. Chabanne.

3. F. François (2004) utilise cette opposition « paraphrasable », « non paraphrasable » pour rendre compte du double aspect du récit. On peut résumer un récit, le paraphraser, mais on ne rend pas compte de la signification la plus importante du texte qui est du côté du non paraphrasable, ce qui et qui conduit cet auteur à évoquer l'aspect symbolique du récit. Il s'agit des particularités individuelles et des aspects esthétiques d'une œuvre.

indications pour les résoudre. On voudrait montrer également comment les élèves évaluent leurs propres productions ou celles des autres dans le cadre de leur interprétation des normes (voire des surnormes scolaires) et de leurs mouvements interprétatifs. Cette réception qui s'institutionnalise dans le déroulement du dialogue didactique tient plus du pôle de la réception linguistique cognitive que de la réception stylistique. Il s'agit d'en dire les ancrages et les limites. La réception d'un texte n'est pas corrélée à un ensemble de règles mais plutôt à la notion de mouvement. Les composantes des relations de cohésion cohérence sont posées isolément dans le dialogue maître élèves, on voudrait montrer que leur interprétation doit prendre en compte le tissu du texte, l'intrication des éléments qui assurent l'intelligibilité et l'inattendu, le mélange en relation avec les variations du thème.

1. la classe, les élèves et le dispositif

On ne saurait considérer les récits indépendamment de leur contexte de production et des conditions représentées par la classe, le dispositif et la demande magistrale.

Le corpus est constitué des récits écrits par l'un des demi-groupes d'une classe de CM2. Les élèves ont travaillé à *plusieurs* pour donner une suite à un début de roman⁴ étudié en classe et faisant partie de ce qu'on appelle la littérature de jeunesse⁵.

La consigne demandait d'*imaginer une suite qui expliquerait ce qui est arrivé au personnage principal (Skellig) et pourquoi il est dans le garage dans un état pitoyable*. Elle proposait de terminer le texte inventé par une phrase empruntée au roman avec la possibilité de modifier la personne d'énonciation, ce qui donnait :

– soit : *je l'ai découvert dans le garage un dimanche après-midi*.

-
4. *Skellig* est un roman de David Almond, édité par Flammarion/Castor Poche. Il est écrit du point de vue de l'enfant héros narrateur qui raconte ce qu'il voit et ce qu'il fait au moment même où il le vit, tout en adoptant une perspective de rétrospection. L'espace temps est celui d'une nouvelle maison dans laquelle la famille vient d'emménager, elle est en mauvais état, le jardin est en friche. La narration dessine un temps de solitude et de désarroi : le déménagement est un événement qui introduit une rupture dysphorique car le nouveau lieu est peu chaleureux, il coïncide avec la naissance prématurée d'une petite sœur sur laquelle se concentre l'attention. Le schème de la transgression d'un interdit (les parents interdisent l'accès au garage délabré) introduit le temps de l'aventure, de l'intérêt, avec la découverte de son occupant Skellig, personnage plus mort que vif, qui se nourrit de mouches. La narration est menée du point de vue de l'enfant aux plans spatio-temporel, affectif et langagier mais aussi au plan des valeurs, des savoirs et des croyances.
 5. Que l'écriture de fiction soit subordonnée à la lecture d'un texte littéraire n'est pas une nouveauté en soi, ce qui l'est davantage, c'est l'implantation dans l'école de la littérature de jeunesse, fruit d'une politique culturelle volontariste, qui la met au service d'une incitation à la lecture, et dont les enjeux sont largement identitaires, sociaux et culturels. À l'opposé, d'une conception plus ancienne, l'écriture des récits de fiction (ou pas) a été détachée à travers les travaux de la recherche et de façon majoritaire dans les pratiques, d'une conception selon laquelle la littérature fournissait des modèles à imiter. Cependant, du point de vue de la tâche demandée, cette littérature de jeunesse nous interroge par ce qu'elle implique comme écart avec les normes scolaires du récit. Un grand nombre de ces ouvrages privilégient la narration faite du point de vue d'enfants à la fois personnages et narrateurs, dans un temps où la narration est contemporaine de l'événement.

– soit : *Michaël l'a découvert dans le garage un dimanche après-midi.*

La maîtresse organise quatre groupes d'écriture de 2, 3, ou 4 élèves qui doivent se comporter en auteur collectif. L'activité d'écriture à plusieurs d'un texte unique pose le problème des aller et retour dans une tâche d'écriture entre activité individuelle et activité à plusieurs et la question des sous-tâches d'écriture pour lesquelles le travail à plusieurs et l'étayage entre enfants peut être efficace.

Ne disposant pas des discussions qui ont accompagné l'invention et l'écriture du texte, on se borne à constater que les textes produits sont relativement courts compte tenu de l'année de scolarisation (le texte de G1 est le plus long, G2, G3, G4 présentent des textes de longueur comparable). Prudemment, on avance l'hypothèse que la pluralité des auteurs peut avoir favorisé l'hétérogénéité des atmosphères et des reprises-modifications de genres culturellement attestés (particulièrement dans G2 et G3 et G4). Le texte produit est le seul observable de la tension entre force d'unification et hétérogénéité des voix. Ces auteurs collectifs se construisent dans le contexte scolaire. Les conditions de production, concrètes (le contexte de la classe) et imaginaires (la façon dont ce contexte, la consigne et les normes scolaires font sens pour chacun), jouent un rôle important dans le récit produit.

L'écriture du texte s'insère dans une séquence articulant lecture d'un roman et production d'un texte. Le premier jet est suivi une *dizaine de jours plus tard* d'un compte-rendu discussion en classe sous la conduite de la maîtresse, qui donne lieu à une réécriture (3^e étape) et une mise au propre finale⁶ (4^e étape de l'écriture).

Dans les limites de cet article, on s'intéresse particulièrement à la discussion portant sur le premier jet. On précise cependant que la discussion a eu des effets sur les auteurs. Tous ont apporté des modifications à leur texte, pour une grande majorité d'entre elles répondant aux remarques formulées lors de la discussion. G3 est le groupe qui a le plus retravaillé son récit, notamment en le continuant⁷. On précise également que les modifications entre 3^e et 4^e étapes ne concernent que l'orthographe, la ponctuation et la présentation du texte, modifications qui sont demandées par la maîtresse à travers les annotations qu'elle a portées sur les textes de la 3^e étape lors de sa relecture.

2. Comment s'élabore le genre concret de réception au cours de la discussion

La discussion intermédiaire entre les différentes étapes de l'écriture est régie par un dispositif explicitement formulé par la maîtresse :

6. On constate que cette séquence ainsi conçue comporte un lourd travail de copie, qui ne rend pas forcément la tâche attractive, dans la mesure où la mise au propre devient un but en soi.

7. On peut se reporter au corpus joint en fin d'article.

1-Mai-1 : vous allez sortir un stylo de couleur+vous avez sorti un stylo de couleur? Tu vois MathIEU:::+++au lieu de PAR-ler tout à l'heu:::re++hein ! alors on va retravailler sur les textes que vous avez+écrits ensem:::ble+par groupe+alors y a des groupes de deux et des groupes de quatre hein+alors+POUR améliorer votre texte+++je vais les LIRE+parce que vous savez qu'à l'oral+hein+on se rend compte+de certaines choses qui ne se voient PAS++d'accord? donc+vous allez écouter ma lecture+vous avez les textes sous les yeux+et quand vous remarquez quelque chose ++qui ne va pas+pour vous+et ben vous me mettez une croix (...) soit vous entourez le mot qui ne vous plaît pas+hein+qui ne va pas+soit vous mettez une croix (...)

La situation didactique est potentiellement porteuse d'une modification du rapport que les auteurs ont à leur œuvre en les mettant dans la position de lecteur. Elle ouvre la possibilité de construire une distance entre soi émetteur et soi récepteur. Dans le contexte scolaire, cette mise à distance par le changement de place et l'écoulement d'un certain laps de temps se mêle à des implicites dont les effets varient selon les sujets : le texte est « exposé » à la lecture du groupe et soumis à évaluation. En effet, la mise en place de cette discussion donne lieu à la construction d'un espace discursif particulier : espace de réception de son propre écrit, espace de réception de l'écrit de l'autre, *sous le regard du groupe* et de l'enseignant.

On constate que dans sa demande, la relecture proposée par la maîtresse vise une « amélioration des textes », qu'elle relie à la détection de « ce qui ne va pas », de ce fait, elle attribue un rôle d'évaluateur aux élèves.

Elle oriente la discussion vers les manquements aux normes linguistiques, voire la surnorme scolaire et les contraintes de l'écrit. Le mouvement global du dialogue suit cette orientation. Une seule prise de parole se montre appréciative, Anaïs en début de séance prend la place du commentateur positif. La maîtresse continue en thématissant non le compliment mais ce sur quoi il porte et le déplace vers le « modifiable » :

16-Ana-1 : moi+c'est plutôt une remarque bien+j(trouve que c'est bien d'avoir mis des petites expressions+ style « zut »+j'trouve ça assez original dans une expression écrite

17-Mai-9 : bon dans ce genre-là+euh+il n'y en a pas qui vous ont++que+par exemple +++qu'on emploie à l'oral+mais peut-être+que+qu'on pourrait améliorer+ qu'on pourrait changer à L'ECRIT+++parce que »zut « bon+c'est du familier quand même <4s>bon mais ça+on peut le laisser+par contre+il y a peut-être un peu de vocabulaire qu'on pourrait changer+qu'on emploie vraiment qu'à l'oral+qui est+++non?+++quand il parle de son travail+il parle de quoi?

Plutôt que de procéder à une étude détaillée du dialogue, on relève les thèmes soumis à la discussion et on montre comment, dans le déroulement de la séance, s'élabore cette réception.

2.1. Les façons de dire

Un thème court dans tout le déroulement de la séance, celui du « vocabulaire familier ». Cette catégorie est construite dans le dialogue dans l'enchaînement des énoncés. Ainsi, Anaïs, toujours à propos du premier texte :

38-Ana-6: *j'trouve que dans l'expression écrite+le terme « viré »++ne va pas très bien+++avec le texte*

39-Mai-15: *bon+tu proposerais quoi?*

40-Ana-7: *hum hum+++j'vois pas*

41-Cyril-4: *mis à la porte?*

Et la maitresse conclut en thématissant, un registre de langue, le vocabulaire familier :

46-Mai-18: *hum+++bon alors+donc+vous voyez les+++vous allez regarder+un p'tit peu les mots qui sont familiers (...)*

(c'est nous qui soulignons)

On peut dire que le dialogue fonctionne ici entre la maitresse et les élèves en affinité avec des éléments canoniques de la culture scolaire. C'est ainsi que *boulot* est remplacé par *emploi*, *viré* par *licencié*, *un joli garage bien en bordel* par un garage *en désordre*. Ces « améliorations » relèvent de la surnorme, elles ne répondent pas à une contrainte de la langue et ne sont pas interprétées en fonction du genre du texte ou de la personne d'énonciation.

Ce thème est ensuite repris par les élèves comme un « prêt-à-dire », à partir duquel se constitue, dans le déroulement des échanges, une routine interactionnelle.

Sa mobilisation la plus fréquente intervient après la clôture d'un thème suivi d'un silence, elle initie un nouveau commentaire appréciatif et est le fait des élèves. Cette routine construit un commun partagé, elle fonctionne comme relance de la discussion, sans prise de risque.

La façon dont les élèves reprennent modifie la culture scolaire se rencontre dans un autre exemple: tout de suite après la lecture du texte de G1 par la maitresse, Mathieu prend la parole :

10-Mat-2: *bah+un moment+j'trouve que quand il met je me+je menais une petite vie tranquille+pas plus originale qu'une vie normale+++si c'est pas plus originale+bah+forcément c'est qu'une vie normale+donc je trouve qu'une vie normale +c'est en trop*

11-Mai-3: *hum+alors une petite vie tranquille+tu proposes?*

12-Mat-3: *une petite vie tranquille+euh+une petite vie tranquille et banale*

La maitresse entérine rapidement la proposition en s'adressant aux auteurs du texte :

15-Mai-8: (...) tu es d'accord avec Mathieu? très bien+ y a t-il d'autres réflexions+d'autres remarques?

D'emblée, la façon de dire, la question du style et de l'esthétique émerge dans les échanges. Le style est une notion dialogique, c'est la particularité du récepteur qui pointe ce qui a de l'effet sur lui. La formulation a un *effet* sur l'élève récepteur, qu'il essaie d'explicitier: son mouvement discursif est intéressant, il énonce son jugement et cherche à le justifier en élève qui a compris les demandes de l'école. Il puise les énoncés qui fonctionnent comme arguments dans la représentation qu'il s'est construit de la demande scolaire en matière d'écriture.

Avec raison sans doute puisque sa remarque ne suscite pas d'étonnement et emporte l'adhésion de la maitresse et des auteurs du récit. On peut cependant émettre l'hypothèse que cette attitude est en affinité avec le début du dialogue où la maitresse a exposé la consigne et attribué la place d'évaluateur-correcteur aux élèves. De ce point de vue Mathieu se comporte en *bon* élève qui répond aux attentes de la maitresse.

Cette réflexion de Mathieu permet de préciser.

2.2. Morphologie des verbes et concordance des temps

Un second thème est développé ponctuellement mais assez longuement dans le commentaire du second texte, celui de la morphologie des verbes et de la concordance des temps. Il est initié par la maitresse. À partir de l'énoncé d'un élève, elle fait/impose un mouvement de thématization :

La discussion porte sur le mot « marre » prélevé dans cet énoncé : « il en avait marre qu'on le craignait ».

Cyril propose de le remplacer :

81-Cyril: quand il en avait ASSEZ

Mathieu renchérit :

83-Mat-quand il en EUT assez

C'est à partir de cet énoncé que la maitresse change de thème :

84-Mai-36: oh+AH !+++ alors+qu'est-ce++vas-y essaye d'aller plus loin dans ce que tu viens de dire+qu'est-ce+qu'est-ce qui t'a paru un p'tit peu à corriger dans ce texte-là justement+à propos de ce que tu dis là?

<6s>

85-Ale-2: euh ben+c'est que+moi j'trouve qu'ça va pas très bien « qu'on le craignait »+enfin

86-Mat-9: euh+et puis aussi que+ que quand il en avait marre donc+ça fait un peu comme si c'est lui qui+qui euh+avait décidé quand il en avait marre+j'trouve quand il en eut+quand il en avait marre

(...)

88-Ana-12: c'est plus quand il en avait marre+qu'on le craint+qu'on le +qu'on le craigne

89-Mai38: alors tout ça concerne quel genre de mots qu'il va falloir changer+c'est quoi ces mots-là? on avait vu « avait »

90-Mat-10: les verbes

La maitresse demande un rappel du contenu des leçons de grammaire menées en parallèle au travail sur le récit :

91-Mai-39: les verbes+hein+d'accord donc y va falloir que vous+ quitte à vraiment redire vos phrases à HAUTE voix+hein+on a vu ÇA++qu'est-ce qu'on a vu?euh qu'est-ce qu'on étudie en ce moment? et justement on a§

92-Mat-11: §la concordance des temps

93-Mai-40: va plus loin

94-Mat-12: euh ben

95: Mai-41: qu'est-ce qu'on a vu?

96-Mat-13: euh+c'est à quoi sert un temps dans un texte

Et après que les élèves ont cité les temps du passé (imparfait, passé simple, passé composé), elle fait cette synthèse :

101-Mai-43: voilà+voilà+donc on a vu les concordances dans un texte imparfait passé composé+maintenant on aborde imparfait

et conclut :

104-Mai-44: passé simple+donc vous allez retravailler les filles+hein sur+ dans vos phrases+parce que+ça arrive souvent+hein+souvent y a++votre texte est au passé+et vous allez voir que vous avez à certains moments+employé++pas le temps qu'il fallait du passé+d'accord+pensez-y++tout à l'heure++hein

La maitresse a quelques difficultés pour construire le thème conjointement avec les élèves. Ils se préoccupent d'abord du sens, elle de la grammaire. Elle les étaye de diverses façons, en faisant appel à leur réflexion (84), en les aidant à construire leur raisonnement pour justifier leur remarque (89, 92), en établissant explicitement un lien entre leçon de grammaire et écriture (95).

On peut remarquer qu'elle dessine ainsi la zone proximale des élèves. Elle « sélectionne » un problème linguistique objectif, qui concerne la norme du français, et fait partie des savoirs à enseigner. Elle rappelle les « outils » à la disposition des élèves, le cours de grammaire et les manuels dont ils disposent pour vérifier la morphologie des verbes.

2.3. Redire, expliciter, commenter

Un troisième thème, celui de l'interprétation du contenu en redisant avec ses propres mots et en commentant est initié par les élèves.

On prend deux exemples :

- la discussion à laquelle donne lieu l'énoncé de G2 déjà mentionné: *Autrefois Skellig était un homme qui vivait dans une maison que tout le monde craignait*, qui relie syntaxe et construction du sens :

113-Ell-3: *euh ben+en fait ce s'rait plutôt+euh+ au lieu que ça soit+euh+une maison que tout le monde craignait+ça serait plutôt+euh+que tout le monde craignait Skellig*

114-Mai-49: *<en riant> ben oui+qu'est-ce qu'on croit? que croit-on dans cette phrase-là?*

115-Cyr-6: *mais que+mais que+que c'est la maison (inaudible)*

116-Mai-50: *<en riant>ben oui+que c'est la maison qu'on craint*

117-Ana-16: *mais c'est justement la MAISON parce qu'on a peur qu'elle soit HANTÉE on croit que les gens+dès que quelqu'un y rentre cette personne devient§*

118-Mai-51: *§oh la la !+ah ben oui++mais alors là+ah oui*

119-Ana-17: *c'est plutôt la maison*

120-Mai-52: *mais oui+mais après+tu vois pourquoi je+ ça ne m'a pas paru bon parce qu'après tu mets + « tout le monde avait peur de lui »*

121-Mat-17: *et la maison c'est elle*

122-Mai-53: *tu vois+alors faudrait que vous l'expliqu+euh::++ou alors dans une maison hantée+alors à ce moment-là+il faut que vous expliquiez parce que+euh+hein+y avait+parce que là+on a peur de lui mais on a peur de la maison+++alors il va falloir que vous repreniez la première partie§*

123-Mat-18: *§sinon tu peux dire que i+que tout le monde a peur de tout ce qui touche à lui++comme par exemple+sa maison+ses objets+euh+je n(sais pas+son chien*

124-Mai-54: *j'crois que c'est plutôt que les gens+ils ont peur de lui+puisque c'est un sorcier+j'crois qu'il vaut mieux que vous restiez sur cette idée-là+quand même+hein+d'accord?Ils ont+hein<5s>*

Cet extrait est intéressant en ce qu'il nous montre comment l'un des auteurs, Anaïs, « défend » son texte. Bakhtine (1979/1984) a pu écrire que l'auteur ne peut certainement pas éclairer le processus créatif. On nuance cette affirmation. Si, en effet, l'auteur n'explique pas le processus créatif, il n'en est pas moins tout à fait capable de réflexions sur son texte. Dans cet extrait, Anaïs prend en effet la posture d'un auteur en énonçant un projet d'écriture, la recherche d'un effet de sens. Ce qui est remarquable ici, c'est l'énoncé de

Mathieu (123), qui continue la réflexion d'Anaïs, en formulant explicitement le lien entre maison et personnage. Ici, la discussion amorcée entre élèves est interrompue par la clôture de la maitresse (124).

- un extrait du commentaire de G4. Anaïs évoque le comportement du héros, Skellig:

262-Ana-25: mais il y a quelque chose que j'ai pas très bien compris+pourquoi il est pas resté dans la maison? au lieu d'aller dans le garage s'enfermer+il pourrait rester dans un bon lit chaud devant un+tas de cacahuètes

263-Cyr-15: devant la télé

264-Ell-22: parce que+parce que dans la maison+ben y a quand même des réserves de nourriture

265-Ana-26: dans le frigo

266-Ell-23: oui VOILÀ

267-Ale-19: ben oui+mais+après y a les policiers qu'arrivent non?

268-Ell-24: ben NON !

269-Ana-27: mais comment i peuvent savoir?

270-Ale-20: ben parce qu'il est mort le type

271-Ana-28: mais comment ils le savent?

272-Ale-21-ben ils l'ont dit

273-Ana-29: non on§

274-Mat-40: §comment est-ce qu'ils l'ont découvert dans l'histoire?

275-Ell-25: peut-être qu'il payait plus ses impôts

(...)

279-Elé-5: ben+c'était parce qu'en fait+si+euh il restait dans la maison+avec leur mort+ben+on allait le découvrir et le mettre en prison+donc+nous on avait l'idée de dire que c'était dans le garage

L'interprétation donne lieu à des échanges de plus en plus fournis (et de plus en plus passionnés) au cours du déroulement de la séance non seulement entre élèves et maitresse, mais également entre élèves. Les élèves initient un nouveau mode de relation interlocutive et entrent dans des genres discursifs différents. Ils redisent, paraphrasent, explicitent les non-dits narratifs, s'expliquent le déroulement de l'histoire, dans l'accord ou le désaccord.

Une partie du texte de G4 fait ici l'objet d'une compréhension qui s'élabore et se discute dans le dialogue à plusieurs. Il devient l'objet à propos duquel les élèves font des *mouvements de pensée* et confrontent leurs interprétations pour éclairer les raisons d'agir du personnage, ce qui fait advenir les événements du récit.

L'enjeu de l'écriture prend dans le dialogue entre enfants une nouvelle dimension. Il ne s'agit plus seulement d'améliorer les textes, mais de les reprendre et les soumettre au questionnement interprétatif de chacun, de confronter les *réponses* qu'on y apporte.

Du point de vue très bakhtinien de la compréhension responsive, l'espace de réception est également un espace de production. Du point de vue de la réception des récits, ces échanges sont du côté de la réception cognitive, dans la mesure où le débat porte sur le contenu, sur ce qui est sous-jacent au texte et permet de le rendre intelligible.

On peut dire que le dialogue effectif (ou genre concret de réception) s'est déroulé d'une façon plus complexe que la consigne de la maitresse ne le présentait. Les élèves ont initié des façons de commenter les récits, pour une part dans le sens de la réponse attendue de la maitresse, en reprenant modifiant la culture scolaire et pour une autre part d'une façon plus diversifiée selon leurs mouvements spontanés d'interprétation. Le genre concret s'est constitué également dans le cadre du rapport de places, d'une histoire interactionnelle et affective.

Cependant cette réception qui s'est élaborée dans ce dialogue ne rend pas compte des différences remarquables entre les textes et de leur singularité, ni des enjeux de l'écriture de fiction.

Une réception stylistique prend en compte la façon de dire et que le processus d'engendrement des textes n'est pas affaire de règles. Ce genre de réception mérite toute l'attention des didacticiens. Le changement réel de l'enseignement du récit ne passe pas seulement par la mise en œuvre de séquences qui articulent lecture, écriture et réécriture, mais vraisemblablement et tout à la fois, une modification du genre de réception et de la place discursive des élèves, la confrontation avec d'autres textes et des questionnements à leur propos⁸.

3. Les accentuations d'une réception stylistique

Les textes du corpus sont animés d'une dynamique textuelle, plus forte que les effets des manquements aux normes morpho-syntaxiques, aux normes de l'écrit, aux règles sous-jacentes à leur intelligibilité.

Un récit de fiction entretient une relation d'intertextualité avec d'autres textes, dans le cadre d'une culture qui suppose une modification et non une fidélité à des façons de faire.

L'analyse des façons de continuer le texte initial, auquel la discussion menée en classe n'a pas fait référence, demande que l'on s'intéresse au dit, mais

8. De ce point de vue, on se rapproche des conclusions de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement », *Repères*, n° 26-27, 2002-2003, p. 123-148. Ils énoncent un *ensemble de principes* en vue de modifier le genre de réception des écrits des élèves.

également à la diversité des modes de signification du texte. Il fait partie du fonctionnement normal des textes d'être dans une relation d'intertextualité, de convoquer d'autres textes, de faire faire des mouvements de pensée associatifs.

Aucun des textes produits par les élèves n'est en rupture avec le texte inducteur. Le continuer n'implique pas, cependant, de raconter-penser exclusivement dans le cadre de ce texte.

La pensée associative analysée par Vygotski comme une façon naturelle de penser les objets, fonctionne à partir des significations dites, mais aussi des significations dessinées – à partir du rythme, du tempo, autrement dit de la dynamique temporelle du texte, et des significations atmosphériques.

De ce fait, la suite « inventée » est porteuse de la culture des auteurs mais aussi du pathos de l'interprétation du texte de départ par les enfants.

3.1. Consigne, circulation discursive et association

Le récit est élaboré à partir d'objets et de déplacements. Les mots impliquent des univers discursifs, ils ont toujours déjà servi et ne sont pas séparables des contextes dans lesquels ils ont été employés. Ils dessinent un point de vue par rapport à la réalité, qui de ce fait demeure inatteignable en tant que telle. Mais, par ailleurs, les mots peuvent toujours être intégrés à un axe associatif qui modifie l'univers impliqué. À partir de ces mots évocateurs d'univers discursifs, le *mouvement associatif* fait entrer dans un autre univers. Cette capacité des mots à glisser d'un univers à l'autre est ce qui relie les différents espaces-temps entre eux. Ce mouvement est le même que celui qui prévaut dans la logique naturelle, mouvement qui est fortement lié aux fils associatifs du sujet, eux-mêmes fortement dépendants de sa culture.

Certains mots fonctionnent comme mots attracteurs à partir desquels se dessine un mouvement discursif.

On s'attardera sur le texte du groupe 1, qui entretient avec le texte de départ une relation de dialogue « proche », alors que pour les autres, la suite inventée enchaîne sur des significations dessinées, sur des points de vue non thématés dans le texte, et évoque d'autres sources.

On prend l'exemple du « traiteur chinois ». Dans le texte initial, « le petit traiteur chinois du bas de la rue » fonctionne comme indice, renvoie à un espace-temps et évoque une pratique culturelle. Dans le texte des enfants, « le traiteur chinois » fonctionne comme espace-temps dans lequel s'inscrit le personnage. Il joue le rôle d'un localisant spatio-temporel et socio-culturel :

« Tout a commencé au petit restaurant chinois en bas de la grande avenue où j'étais employé en livraison. Je menais une petite vie tranquille pas plus originale qu'une vie normale. »

Ces éléments repris d'un texte du texte inducteur dessinent une part de commun, une part de *générique* propre aux personnages. Mais, ils entretien-

nent une relation singulière avec ce générique. L'environnement des personnages est constitué d'objets qui prennent pour chacun d'eux un sens différent, en fonction de leur place dans le schéma actantiel, de leur action, de leur relation aux autres.

Le texte de G1 présente une conception de la fiction qui mimétise le rapport au réel, partiellement commun – dans le début et la suite, il y a bien un « traiteur chinois », et partiellement différent. Il se diversifie en fonction du rapport au monde, du point de vue qui engage bien sûr l'ancrage spatio-temporel, mais également la capacité de projeter n'importe quel objet dans d'autres entours, selon son histoire, sa culture, et ses propres fils associatifs.

Le fil associatif fait faire aux auteurs de G2 un mouvement de genre : c'est le genre littéraire, du « roman noir », qui se dessine à travers une série lexicale et des types d'actions qui constituent un « monde » ou chronotope :

« Autrefois Skellig était un homme qui vivait dans une maison que tout le monde crégnait. Tout le monde avait peur de lui, ils croyaient que c'était un sorcier. Comme il en avait marre qu'on le crégnier, donc il fit une potion chimique mais il se trompa de produit et ~~la~~ le mélange exposa sur lui. Il fût toucher par le produit. Et tout d'un coups Skellig devint laïd et des ailes noir lui poussait dans le dos. Skelig affoté metta surpris metta une veste et alla dans le garage... »

Les objets et processus (la maison qui fait peur, le sorcier, la potion chimique et la métamorphose) construisent un fil de cohérence transmis par la culture⁹.

G4 projette la situation exceptionnelle du personnage dans l'univers du conte (sordide), évoqué par la reprise du schème de l'action répétée trois fois et de celui du sommeil auquel seule l'arrivée du personnage « élu » peut mettre fin :

« Un jour dD'une journée ensoleillé mais triste pour M. Skelling car il avait perdu la maison de ses rêves et le soit disant M. Myers l'avait acheté avant lui, M. Skelling voulut se vengé en le tuant la 1^e fois était de le noyer mais il échoua, la 2^e fois c'est de l'assommer sans succès, la 3^e fois il essayait de l'étrangler mais il échoua...petit à petit M. Myers s'en rendre quonte c'était mr Skelling qui voulait le tuer donc il lui a donné un médicament qui endormé jusqu'à que quelqu'un le réveil. Un jour M. Gazi commanda un 27-53. Et le traiteur sans le faire expré il réveilla M. SKellig... »

G3 évoque un récit de naufrage spectaculaire :

« Tout a commencé quand j'étais ouvrier sur un pétrolier, nous devons traverser l'Atlantique. Mais un incendie s'est déclarer et le navire a chavirer. Le feu a atteint les cuves, donc le navir a exposer et une pluie de tolle s'est abattue sur nous...et une grosse vage...un ras de marée allait s'abbate sur nous j'ai sais une plaque de tolle et j'ai SURFER sur la vag. »

9. Les « ingrédients » du roman noir ont été abondamment repris et modifiés dans divers genres et divers supports.

Comme les précédents, ce texte reprend un schème narratif qui est transmis par la culture. Cependant, la reprise s'accompagne toujours de modifications. Les évaluations dessinent un chronotope *aspectuel* qui singularise cette mise en mots: les intensifications portées par le lexique (sens référentiel des noms et des verbes: *exploser, pluie de tôles, raz-de-marée*; adjectifs évaluateurs: *grosse vague*) et les procès donnent la figure de l'excès, de la démesure. Ces mouvements d'interprétation sont ceux du récepteur, à partir des significations dites et/ou dessinées. Le lecteur est sensible, avec tout autre lecteur au mouvement associatif, au nouvel entour dans lequel le personnage est projeté, mais c'est à partir de sa culture et de ses associations propres qu'il évoque une expérience ou un texte particuliers.

L'associatif ne peut pas être considéré comme un mouvement comme les autres dans la mesure où il caractérise le cours de notre pensée. Sans cesse, le fil de nos associations modifie l'entour d'un objet, le fait apparaître dans de nouvelles relations au réel, au souhaité, au redouté... L'espace de la fiction redouble cette émancipation, il est un espace à part, un espace en suspens dans lequel nous sommes libérés des contraintes de la vie réelle, par lequel notre point de vue sur le monde se renouvelle et nous nous ouvrons à l'altérité.

3.2. L'espace de la fiction est un espace transitionnel

Les récits en tant que genre, précisait-on dans un paragraphe précédent, ne peuvent être envisagés indépendamment de leur sphère de production. Ils sont à la fois interprétation et réponse dans le cadre de la situation dialogique dans laquelle se trouve l'auteur concret.

Colletta (1995, p. 61) précise qu'à côté du jeu d'images qui accompagne tout dialogue, il y a lieu de prendre en compte un champ expérientiel. Ce champ, écrit-il, peut être considéré comme « *lieu de la médiation entre le sujet et lui-même (où il se construit comme personne), entre le sujet et son partenaire (où il construit sa relation à autrui) entre le sujet et le réel (où il construit son monde intérieur, sa culture)* ».

Ce champ s'apparente à l'espace transitionnel défini par Winnicott (1971/1975). C'est à partir de l'objet auquel s'attache le bébé que Winnicott a développé cette notion en insistant sur le fait que ce qui importe n'est pas la nature réelle de l'objet mais l'utilisation qui en est faite. L'objet peut être, en tant qu'objet qui s'offre à la vue, couverture, peluche ou tout autre « *doudou* », mais en l'enfant se combinent cette perspective objective et sa perspective subjective. C'est de cette façon que l'objet, tout en étant « *tel* » objet (par exemple une couverture) est aussi du point de vue de l'enfant un objet tout à fait singulier et unique.

L'espace transitionnel est médiateur entre les sujets eux-mêmes, et entre les sujets et la culture. Si l'on considère les récits, l'espace transitionnel se constitue dans l'interaction entre un texte, son auteur et son lecteur. Dans cet espace transitionnel de la culture, l'interprétation de chacun est pour une part

semblable à celle de tous les autres, pour une autre part caractérisée par une accentuation et des associations singulières.

On peut dire que les textes sont pris dans une circulation entre les différents récepteurs, pour une part, ils font l'objet d'une réception-compréhension « objective », et pour une autre part, ils sont reçus-continués en tant qu'œuvre, qui fait faire tel mouvement d'interprétation en fonction de l'histoire singulière du sujet récepteur.

Winnicott a insisté sur le lien entre objet transitionnel, jeu et créativité. En jouant, l'enfant noue de nouvelles relations avec la réalité, avec autrui, en créant un monde intermédiaire entre lui et autrui, entre lui et sa culture. C'est ce qui nous conduit à évoquer l'espace de fiction comme espace de jeu.

3.3. *Espace de fiction, espace de jeu*

L'écriture du récit de fiction demandé aux élèves est organisée autour de l'expérience d'un personnage. Le personnage ne se réduit pas à un rôle, il est « déterminé » par l'espace-temps dans lequel il se meut. Le personnage est construit dans le processus de l'interprétation, à partir des actions dites, et des significations dessinées par l'enchaînement des modes discursifs, par la diversité des temporalités énonciatives.

La consigne induisait le rôle de pôle attractif joué par le personnage Skellig. La fiction était ici de « représenter » une communication adressée, de faire d'un être de papier l'origine d'un récit rétrospectif « explicatif ». Au-delà des contraintes de la cohésion sur le suivi des personnages, les récits manifestent une belle diversité de présentation du personnage, qui recoupe la distinction récit en « je », récit à la 3^e personne.

Il ne s'agit pas de révéler « le » sens du texte, mais de dire quels effets le texte a sur l'interprète (que je suis ici), en sachant que d'autres fils d'interprétation pourraient être construits. Ainsi que le précise F. François (2004), on n'a jamais affaire aux textes mêmes mais à leur interprétation.

Dans notre corpus, les récits à la première personne modifient l'ancrage énonciatif du texte de départ.

G1 : « ~~Tout~~ Je m'appelle Skellig. Tout a commencé au petit restaurant chinois en bas de la grande avenue où j'étais employé en livraison. Je menais une petite vie tranquille pas plus originale qu'une vie normale. »

G3 : « Tout a commencer quand j'étais ouvrier sur un pétrolier, nous devons traverser l'Atlantique. Mais un incendie s'est déclaré et le navir a chavirer. »

Alors que le personnage de G3 se définit du point de vue de la catégorie socio-professionnelle et s'inclut dans un groupe, celui de G1 se présente en utilisant le nom propre qui fonctionne comme une sorte de substitut au « je », mais inclut le point de vue d'autrui. En même temps que la formule de présentation assigne une origine énonciative, le nom propre implique une distance

de soi à soi, une tentative de parler de soi comme si on occupait une autre place.

Dans les récits à la troisième personne, l'ordre d'énonciation dessine les mouvements sémiologiques, le déplacement des points de vue.

G2: « *Autrefois Skellig était un homme qui vivait dans une maison que tout le monde crégnait. Tout le monde avait peur de lui, ils croyaient que c'était un sorcier.* »

Dans ce début, le narrateur se fait narrateur objectif et porte-parole de l'appréciation subjective des autres personnages et de leurs croyances. Ce sont les déplacements de la voix narrative, autrement dit, l'ordre de l'énonciation, qui construisent ici le personnage.

Dans le texte du groupe 1, le personnage est un homme plus « patient » qu'agent, pragmatique et humoriste. Les affinités entre le « je » du narrateur-personnage et les marques temporelles figurent le temps de l'irruption de catastrophes. Ses réponses aux actions et paroles des autres personnages déplacent le thème (les récriminations du client), et se singularisent par leur pragmatisme :

G1: « *Un jour que je livrais 27 et 53, mon client, M. Shuses récriminait contre moi il disait que ce n'était pas le plat qu'il avait commandé* » *Moi, je trouvait ça bon. J'annonçait la nouvelle au patron quand tout à coup je ne sais plus comment je me suis retrouvé dehors; j'étais viré. "Zut", me suis-dis-je. Je ne peux plus payé mes loyers. Je me suis donc réfugié chez mon ami "Le vieux crouton"...* »

Les genres se mimétisent, et ici, le discours du personnage « mime » le dialogue oral. Les évaluations suspendent la narration de l'action et sont porteuses du jugement appréciatif du personnage narrateur, émis soit au moment de l'événement, soit au moment de sa narration. Le fait intéressant ici est que, pour le personnage lui-même, l'événement conserve des zones opaques: « quand tout à coup je ne sais plus comment ».

L'auteur qui se dessine dans ce texte joue avec les transgressions induites par le texte de départ. Au plan des thèmes, elles portent sur le propre et le sale, la temporalité humaine, l'obéissance et au plan de la mise en mots, sur les catégories utilisées pour la désignation (par exemple « le vieux croûton » pour désigner un personnage).

La transgression donne du plaisir : dans le texte des élèves, elle est portée par des *procès*: *je me suis goinfré d'araignées et de mouches mortes*; des *commentaires et marques de subjectivité* dans le discours du personnage: [...] *enfin ce prénomé « garage » à moins que ça ne soit sa décharge privée (quel luxe)* et enfin du plaisir de *jouer avec les mots*, repris du texte (« le vieux croûton », par exemple, pourtant stigmatisé dans la discussion collective et supprimé dans la réécriture) ou non, de jouer avec les interjections et onomatopées qui émaillent la description du garage, de jouer avec le genre du monologue oral.

Le texte de G2 présente un monde repris d'une tradition culturelle attestée celle du roman noir, et présente un personnage sorcier maladroit. Sur le récit produit, se lisent le sens et le pathos construits par le groupe d'auteurs, à partir du texte initial, et la nature de leurs associations :

« Autrefois Skellig était un homme qui vivait dans une maison que tout le monde crégnait. »

Le personnage est mis dans un monde dessiné par l'ordre d'énonciation (la maison inspire de la crainte, l'homme également), qui n'est pas un ordre de succession grammaticale. Le jeu avec le genre est porté par le contraste entre ce que l'horizon d'attente a créé et le résultat des actions du personnage :

« [...] il fit une possion chimique mais il se trompa de produit et la po le mélange exposa sur lui. Il fût toucher par le produit. Et tout d'un coups Skellig devint laid et des ailes noir lui poussait dans le dos. Skelig affolé metta surpris metta une veste et alla dans le garage se caché et n'en resorti plus jamais.

Sauf le soir il allait avec l'aide de ses ailes hanté le village. »

Le jeu avec le genre s'appuie sur la relation du narrateur avec son personnage, qui tantôt en sait plus que lui (il se trompa), tantôt décrit les suites d'actions comme un observateur extérieur, tantôt, porte un jugement évaluatif.

Le texte de G3 présente une temporalité ludique, celle du changement de monde et de la « métamorphose » du héros :

« [...] il allait s'abatte sur nous j'ai saisis une plaque de tolle et j'ai SURFÉ sur la vag.

J'ai surfer pendant des jours et des jours, je mangeais des crustacé que ramasser au passage. Un jour je me suis échoué sur la plage. J'ai rempé jusqu'à un garage qui ma semblait pamale pour m'abriter des coups de soleils. Et puis j'y suis resté des années sans rien mangé j'usqu'a ce qu'un. Et puis j'y suis rester quelques jours j'en mangeans des araigné et des mouche jusqu'à ce que j'ai repris mes forces. Ce jour là je voulais savoir qui habitais dans ce joli garage bien en bordel. »

Ce récit enchaîne sur les significations dessinées du texte source. L'exceptionnel de la situation est déplacé sur le personnage lui-même et la jubilation liée à la transgression sur l'émancipation des lois du monde réaliste.

Un mouvement discursif autour de pétrolier fait passer de l'univers du travail à celui des jeux nautiques. « Pétrolier » est le mot qui fait le lien entre les espaces-temps et les différentes pratiques qui leur sont attachées. Il s'intègre à un ensemble appartenant au travail, et à un autre (moins attendu), celui de la navigation. La dramatisation dans le texte de G3 est mise au service¹⁰ de la modification du point de vue de narration. Le déplacement du point de vue est créé par le contraste temporel qui accompagne le déroulement des faits :

10. « Mise au service » ne signifie pas ici qu'il y a choix conscient de l'auteur, il s'agit d'un mouvement d'interprétation que le texte fait faire au récepteur.

tension de l'avant, de l'anticipation de ce qui peut arriver ; mise en contraste avec la détente du résultat inattendu : l'ordre de l'énonciation s'ajuste à l'ordre de succession action résultat :

« un ras de marée ! il allait s'abatte sur nous j'ai saisi une plaque de tolle et j'ai SURFÉ sur la vag. » (G3)

Les explications mises dans l'intention du personnage : il mange des mouches et des araignées *pour restaurer ses forces*, il s'abrite dans le garage *pour éviter les coups de soleil* après avoir été exposé pendant des jours et des jours n'ont aucune vraisemblance, on a mentionné qu'elles pouvaient révéler une tension entre désir et contrainte, mais on peut dire également qu'elles renforcent la légèreté et la liberté du texte. Autrement dit, il y a rencontre heureuse, bonheur textuel plus que maladresse. Bien entendu, il ne s'agit pas de prétendre qu'il y a là intention consciente, plutôt un effet produit (que ma particularité de lectrice interprète comme effet comique).

L'émancipation se continue sur les re-catégorisations qui accompagnent la paraphrase du texte source :

« ce jour là je voulais savoir qui habitais dans ce joli garage bien en bordel. »

La lecture stylistique que l'on préconise ne s'accommode pas d'un prélèvement partiel opéré sur le texte. Le « garage en bordel » est en affinité avec la *transgression* qui est l'organisateur dominant de ce récit, avec la désinvolture du personnage, avec l'aperception ludique qu'en ont les auteurs.

C'est encore le ludique qui prévaut pour G4, cette fois dans le rapport qu'il noue avec le genre conte. L'action répétée trois fois rappelle l'épreuve à laquelle se soumet le héros et figure en outre un temps d'acharnement et... d'échec dans le conflit. Le récit met en place la relation entre deux personnages, sur le schème « action-réaction ».

On peut remarquer que l'emprunt de la répétition d'une suite d'action à un genre culturellement partagé, l'emprunt du schème du sommeil interrompu par un personnage « élu » a comme corollaire une faible singularité du récit, comme si l'intertextualité favorisait un degré de généricité dans la diégèse et la mise en mots.

Le récit de fiction permet d'entrer dans le jeu du « comme si ». Le personnage du texte de départ transgresse les règles et normes sociales, il s'affranchit des limites temporelles. On peut constater que les auteurs élèves sont entrés, chacun à leur manière, dans ce jeu d'émancipation des contraintes d'une vie ordinaire. Ils ont tous repris le schème de la transgression initié dans le texte de départ, mais chaque groupe, à sa manière, avec son *style*.

Conclusion

La discussion collective est un moment important de la séquence « écriture ». Elle ouvre un espace de réception et un espace d'interprétation dans lequel se construisent des façons de commenter les textes (le sien et celui des autres), dans lequel se modifie la relation de l'auteur à son texte, s'élabore une conception de l'écriture (de fiction, ici) et de ses enjeux. C'est au cours de telles discussions que les élèves sont acculturés à des façons de lire leurs textes et des façons d'en parler.

La demande de la maîtresse est « étroite » (centrée sur « ce qui ne va pas » et orientée vers « l'amélioration » des textes), les échanges au cours du dialogue attestent d'un décalage entre demande et échanges concrets. Les élèves ont pour une part repris-modifié des normes relevant de la culture écrite scolaire (telle qu'ils l'ont interprétée, et dans le contexte de ce dialogue), pour une autre part leurs interventions relèvent de leurs mouvements d'interprétation. Les thèmes effectivement développés ne se sont pas limités aux aspects linguistiques, aux normes de l'écrit et aux règles sous-jacentes à l'intelligibilité des textes.

Cependant, la réception qui progressivement s'est construite dans le déroulement du dialogue est le plus souvent proche d'une réception « linguistique cognitive » telle qu'on l'a définie. Elle demeure peu adaptée à une prise en compte de la singularité des projets d'écriture, du mode de fonctionnement des récits. Néanmoins, il ne s'agit pas de l'écarter purement et simplement. Les problèmes traités dans le déroulement des échanges sont des problèmes qui se posent objectivement. Toute la question est de savoir comment ne pas en rester là, comment ne pas cantonner l'écriture du récit de fiction dans un exercice d'apprentissage des normes écrites du français scolaire.

L'aménagement de situations estimées favorables au travail de l'écriture n'est pas suffisant. Il est nécessaire de déplacer l'accentuation: la réception stylistique intègre le point de vue de la réception linguistique cognitive, l'une ne va pas sans l'autre, mais non dans le sens d'une addition. La réception stylistique déplace la perspective de la réception linguistique cognitive, et le mouvement interprétatif prend appui sur la façon dont se tricotent ensemble les éléments contraints (appartenant au pôle de l'intelligibilité), le fil associatif et le mélange avec d'autres thèmes, d'autres genres (appartenant au pôle de ce qui construit la singularité du texte).

L'écriture de fiction fait entrer dans un espace de « suspension », ou de référence seconde, dans un espace où l'on joue avec les modèles culturels, où on les mélange, les modifie... où se dessine la subjectivité d'un auteur. *Le garage bien en bordel n'est pas un garage en désordre...* L'auteur d'un récit de fiction expérimente le jeu de l'émancipation des normes socioculturelles, le jeu avec les mondes et les genres.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1977) : *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit.
- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUTIER, É. (2001) : « Note de synthèse. Pratiques langagières et socialisation », *Revue française de pédagogie*, INRP, n° 137.
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (2002/2003) : « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement », *Repères*, INRP, n° 26-27, p. 123-148.
- BRUNER, J. S. (1990/1991) : *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel.
- COLLETTA, J.-M. (1995) : « Qui parle et pourquoi ? Examen critique de quelques approches de l'interaction », *Lidil*, n° 12.
- FRANÇOIS, F. (1994) : *Pratiques de l'oral, Dialogue, jeux et variations des figures du sens*, Paris, Nathan.
- FRANÇOIS, F. (2004) : *Enfants et récit. Mises en mots et « reste »*, PULille, Le Septentrion.
- FROMENT, M. (2005) : « Quatre interprétations d'une consigne dans l'élaboration de textes écrits en classe de CM2 », *Langage et société*, Paris.
- FROMENT, M. & LEBER-MARIN, J. (2003) : *Analyser et favoriser la parole des petits*, Paris, ESF.
- TAUVERON, C. (2002/2003) : « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères*, INRP, n° 26-27, p. 123-148.
- VYGOTSKI, L. S. (1997) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WINNICOTT, D. W. (1975) : *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

Corpus

(On reproduit les textes des enfants sans correction et en rapportant les ratures)

Groupe 1 - Marie et Elise

« Skellig

Tout Je m'appelle Skellig. Tout a commencé au petit restaurant chinois en bas de la grande avenue où j'étais employé en livraison. Je menais une petite vie tranquille pas plus originale qu'une vie normale. Un jour que je livrais 27 et 53, mon client, M. Shuses récriminait contre moi il disait que ce n'était pas le plat qu'il avait commandé » Moi, je trouvait ça bon. J'annonçait la nouvelle au patron quand tout à coup je ne sait plus comment je me suis retrouvé dehors ; j'étais viré. « Zut », me suis-dis-je. Je ne peux plus payé mes loyers ». Je me suis donc réfugé chez mon ami « Le vieux crouton »-c'est comme ça que je l'appelle- pour lui demander l'hospitalité. Il a accepté de m'éberger jusqu'à ce que je

retrouve du boulot. Or mon ami est mort (le pauvre). Je me suis donc réfugié dans le garage. Puis j'ai décidé d'aller prendre l'aire. « Oh zut ! je ne peux plus retrouver un boulot ; la porte ne pouvait plus s'ouvrir.

(ce § est déplacé à la fin du texte) Des nouveaux venus ont emménagé dans la maison du vieux crouton. Leur fils Michael m'a découvert dans le garage, un dimanche après-midi.

Je me suis retrouvé enfermé dans tout ce fatras. Berk ! Tout est couvert de poussières et de toiles d'araignées et de mouches mortes. Pouha ! Ça empeste le pourri et le moisit. Et il y a des fuites partout ! Le vieux crouton ne devait pas se servir souvent de son... enfin ce prénomé « garage » à moins que ça ne soit sa décharge privée (quel luxe) On avait jamais vu un endroit pareil ! entre les poubelles ouvertes, et les courants d'air, le sol, les murs et le plafond qui se décomposent, il n'y a pas un centimètre carré de confortable. Pfff... Enfin, je me suis allongé ~~contre~~ derrière des caisses et je me suis goinfré d'araignées et de mouches mortes. Vous me direz : « Beeerrk ! » Mais c'est pas si mauvais quand on a l'habitude. A force d'être recouvert de poussière et de toiles d'araignée, je dois avoir l'aire d'un mort-vivant. »

Après la discussion collective : (en gras ajouts et substitutions)

« Skellig

Je m'appelle Skellig. Tout a commencé au petit restaurant chinois en bas de la grande avenue où j'étais employé en livraison. **Je menais une petite vie tranquille.** Un jour que je livrais 27 et 53, mon client, M. Shuses **m'accusa de ne pas avoir apporté le plat commandé.** Moi, je trouvai ça **très bon.** J'annonçait la nouvelle au patron quand tout à coup je ne sais plus **ni comment ni pourquoi** je me suis retrouvé dehors ; j'étais **revoyé.** « Zut », me suis-dis-je. Je ne peux plus payé mes loyers ». Je me suis donc réfugié chez mon ami **Ernie Myers** pour lui demander l'hospitalité. Il a accepté de m'éberger jusqu'à ce que je retrouve **un emploi.** Or mon ami est mort (le pauvre). Je me suis donc réfugié dans le garage. Puis j'ai décidé d'aller prendre l'aire. « Oh zut ! je ne peux plus retrouver un **emploi** ; la porte ne pouvait plus s'ouvrir.

Je me suis retrouvé enfermé dans tout ce fatras. Berk ! Tout est couvert de poussières, de toiles d'araignées et de mouches mortes. Pouha ! Ça empeste le pourri et le moisit. Et il y a des fuites partout ! **Ernie** ne devait pas se servir souvent de son... enfin ce **soi-disant** « garage » à moins que ça ne soit sa décharge privée (quel luxe) On avait jamais vu un endroit pareil ! entre les poubelles ouvertes, et les courants d'air, le sol, les murs et le plafond qui se décomposent, il n'y a pas un centimètre carré de confortable. Pfff... Enfin, je me suis allongé ~~contre~~ derrière des caisses et je me suis goinfré d'araignées et de mouches mortes. Vous me direz : « Beeerrk ! » Mais c'est pas si mauvais quand on a l'habitude. A force d'être recouvert de poussière et de toiles d'araignée, je dois avoir

l'aire d'un mort-vivant. Des nouveaux venus ont eménagé dans la maison d'Ernie. Leur fils Michael m'a découvert dans le garage, un dimanche après-midi. »

Groupe 2 - Aurore, Amrit, Anaïs, Aude

« Skelling

Autrefois Skellig était un homme qui vivait dans une maison que tout le monde crégnait. Tout le monde avait peur de lui, ils croyaient que c'était un sorcier. Comme il en avait marre qu'on le crégnait, ~~donc~~ il fit une possession chimique mais il se trompa de produit et ~~la po~~ le mélange explosa sur lui. Il fût touché par le produit. Et tout d'un coup Skellig devint laid et des ailes noir lui poussait dans le dos. Skellig affolé metta surpris metta une veste et alla dans le garage se caché et n'en resorti plus jamais.

Sauf le soir il allait avec l'aide de ses ailes hanté le village.

15 ans après quand cette histoire n'était plus qu'une rumeur oublié une famille.

Et un jour l'aînée de la famille Michaël l'a découvert dans le garage un dimanche après-midi. »

FIN »

Après la discussion collective: (en gras ajouts et substitutions)

« Skelling

Autrefois Skellig était un homme qui vivait dans une maison que tout le monde craignait. **Les gens** croyaient que c'était un sorcier. Comme il en avait marre qu'on le **crogne**, il fit une possession chimique mais il se trompa de produit et le mélange **explorsa**. Il fût touché. Et tout d'un coup Skellig devint laid et des ailes lui **poussèrent** dans le dos. Skellig **affolé mit** une veste et alla dans le garage se **réfugié**. **Il n'en sorti** plus jamais.

Sauf le soir **quand** il allait avec l'aide de ses ailes hanté le village.

10 ans après quand cette histoire n'était plus qu'une rumeur oublié une famille **emménagea dans la maison**.

Et un jour l'aînée Michaël l'a découvert dans le garage un dimanche après-midi... »

FIN »

Groupe 3 - Elliott, Alexis, Alexis, Cyril

« Tout a commencer quand j'étais ouvrier sur un pétrolier, nous devons traverser l'Atlantique. Mais un incendie s'est déclaré et le navir a chavirer. ~~Mais~~ le feu a attain les cuves, donc le navir a exposé et une pluie

de tolle s'est abattu sur nous... et une grosse vague...un ras de marée !! il allait s'abatte sur nous j'ai saisi une plaque de tolle et j'ai SURFÉ sur la vag.

J'ai surfer pendant des jours et des jours, je mangeais des crustacé que ramasser au passage. Un jour je me suis échoué sur la plage. J'ai rempé jusqu'à un garage qui ma semblait pamale pour m'abriter des coups de soleils. Et puis j'y suis resté des années sans rien mangé j'usqu'a ce qu'un. Et puis j'y suis rester quelques jours j'en mangeans des araigné et des mouche jusqu'à ce que j'ai repris mes forces. Ce jour là je voulais savoir qui habitais dans ce joli garage bien en bordel.

Et je découvris que c'était Emie Myer le vieux crouton. Jusqu'au jour que le vieux crouton est mort sous la table. 3 jours plus tard un petit garçon nommé Michael ma découvert dans le garage, un dimanche après-midi. »

Après la discussion collective: (en gras ajouts et substitutions)

« Tout a commencé quand j'étais ouvrier sur un pétrolier, nous devons **traverser** l'Atlantique. Mais un incendie s'est **déclenché** et le navir a chaviré. Le feu a **atteint** les cuves, le navir a **explosé** et une grosse **vague**...un ras de marée !! s'est abattu **en même temps qu'une pluie de tôles**. J'ai **ramassé une plaque de tolle ondulée** et je me suis mis à **surfer sur la vague**.

J'ai surfer **pendant quelques jours avant de m'échouer sur une plage**. Et j'ai rempé jusqu'à un garage; j'y suis rester quelques jours **plusieurs jours pour reprendre des forces**. Puis je suis sorti pour savoir à qui était ce garage. Ce garage était à **Ernie meyer**. Je lui demandais l'hospitalité mais ce vieux a refusé et nous nous bagarame. En allant dans le garage. J'ai vu **une toile d'araignée où reposait une araigné et une mouche**. J'ai goûté l'araignée et la mouche en me disant que si je n'avais rien à manger je ne pourrais manger que ça. Je sortis pour chercher un traiteur. J'ai trouvé un traiteur chinois. J'ai regardé avec envie le menu, j'ai retenu les chiffre par cœur: « 27-53 » je revenais au garage puisque je n'avais pas assez d'argent. Le soir quand le vieux croûton me vi là. Il se mit dans une colère noir et voulu me tuer. Il ne parvint pas. Et ce jour-là il décidat de mettre toutes ses vieilleries et cochonneries dans ce garage. Jusqu'au jour où il est mort sous la table

Un petit garçon nommé m'a découvert un dimanche après-midi. »

Groupe 4 - Brune, Marie Amélie et Eléonore

« Un jour d'une journée ensoleillé mais triste pour M. Skelling car il avait perdu la maison de ses rêves et le soit disant M. Myers l'avait acheté avant lui, M. Skelling voulut se vengé en le tuant la 1° fois était de le noyer mais il échoua, la 2° fois c'est de l'assommer sans succès,

la 3^e fois il essaiait de l'étrangler mais il échoua...petit à petit M. Myers s'en rendre quante c'était mr Skelling qui voulait le tuer donc il lui a donné un médicament qui endormé jusqu'à que quelqu'un le réveil. Un jour M. Gazi commanda un 27-53. Et le traiteur sans le faire expré il réveilla M. SKellig le soir M. Gazi ne sans rendi même pas conte et jetta ses reste au fgarage et M. SKellig en profita pour le tué et le rangé sous la table... Et mange les restes. Mais ne trouva plus la porte pour sortir de la maison. Alors il resta ~~plus de 100 ans~~ dans la maison et s'habitua et mangé des insectes...

Et un jour michael l'a découvert dans le garage, un dimanche après-midi. »

Après la discussion collective: (en gras ajouts et substitutions)

« **C'était d'**une journée ensoleillé mais triste pour M. Skelling car il avait perdu la maison de ses rêves et le soit disant M. Myers l'avait achetée avant lui, M. Skelling voulut se vengé en le tuant.

la 1^e fois était de le noyer mais il échoua, la 2^e fois **était** de l'assommer sans succès, la 3^e fois il **voulu** l'étrangler mais il **n'y arriva pas**...Petit à petit M. Myers **ce rendi compte** que c'était mr Skelling qui voulait le tuer **Alors** il lui **donna un poison** qui **qui endor**. Un jour M. Myers commanda un 27-53. **Le traiteur le réveilla**. le soir M. Myers ne se rendi pas conte **que**. M. SKellig en profita pour le tué et le **mettre** sous la table... Et mangea les restes. Mais ne trouva **pas** la porte pour sortir de la maison. Alors il resta dans la maison et s'habitua et mangé des insectes... Et un jour michael l'a découvert dans le garage, un dimanche après-midi. »