

# **Le rôle du contexte d'enseignement dans la construction de la fiction**

Marie-Laure Élalouf, IUFM de Versailles, MoDyCo, UMR 7114, université Paris10-Nanterre

---

**Résumé** | Après avoir dégagé des constantes dans les fictions rédigées par des élèves de 6<sup>e</sup> dans des conditions standardisées, celles de l'évaluation 6<sup>e</sup>, l'article s'interrogera sur les variables liées au contexte d'enseignement qui peuvent influencer sur la construction de la fiction. Le propos sera illustré par l'analyse de deux dispositifs de réécriture, l'un immédiate, l'autre différée. Il devrait apparaître au terme de l'analyse que le développement chez les élèves de compétences d'écriture fictionnelles est étroitement lié au développement chez les enseignants de compétences de lecture des textes d'élèves.

## **Introduction**

« Imaginez... », longtemps cette consigne a nourri un malentendu autour de l'écriture scolaire, l'appel à la libre invention occultant les codes de la rédaction. Dans un article de 1989, Jean-François Halté analyse les annotations portées par des enseignants en stage sur une même copie de 5<sup>e</sup> : elles « portent massivement plus sur la “forme” que sur le “fond”. Plus de 60 % des items en effet concernent la narration – la langue, le code, le style, la syntaxe... Moins de 40 % des annotations ont trait à la fiction – l'histoire, la logique des actions, le sujet, les contenus... »<sup>1</sup>.

On mesure le chemin accompli par la didactique de l'écriture à travers le choix et l'ordre des termes « l'élève, la construction de la fiction et l'écriture ». En première position figure l'élève, et non le sujet qui lui est posé. La fiction est mise en avant, sous l'angle d'une élaboration dont l'élève a en partie l'initiative. L'écriture est vue comme un processus qui travaille les différents états du texte au cours de cette construction.

Or, l'élève ne peut se définir indépendamment du contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel il est « appelé à devenir sujet cognitif en de-

---

1. Jean-François Halté, « Analyse de l'exercice dit “la rédaction” et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », in M. Charolles, J.-F. Halté, C. Masseron, A. Petitjean, *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, *Pratiques*, CRESEF, 1989, p. 9-47.

venant sujet social » (Bernié, 2004). « Qu'est-ce que le "contexte" ? poursuit le même auteur. Le terme désigne tout ce qui fait sens pour l'élève dans l'univers social des tâches scolaires. Il est premier dans la manière dont l'élève s'organise cognitivement à l'intérieur des tâches, mais ne peut être analysé qu'à travers l'activité. Il n'est pas un contenant de l'apprentissage, mais résulte de son mouvement. Avec Bronckart *et al.* (1985), nous admettons qu'il soit décomposable en paramètres au jeu d'ailleurs complexe (but, destinataire, énonciateur – "en tant que qui est-ce que j'écris?" – et lieu social, qui englobe les autres et implique en chaîne toute la culture), mais cette modélisation ne dit rien de son fonctionnement: selon les tâches, les situations et les disciplines, c'est tantôt un "cercle" du contexte, tantôt un autre qui se trouve facteur du comportement de l'élève-scripteur ».

C'est par la mise en relation de textes d'élèves et de leur contexte d'enseignement que le présent article se propose d'aborder le rôle de ce dernier dans la construction de la fiction. Il s'appuiera essentiellement sur une base de données construite à cet effet, réunissant pour six séquences d'enseignement, les écrits produits par tous les élèves sous leurs diverses formes, ainsi que l'ensemble des éléments du contexte pouvant aider à leur interprétation (Élalouf, dir., 2005<sup>2</sup>).

Une approche analytique du contexte d'enseignement conduit à identifier des variables qui peuvent être objectivées dans une approche didactique:

- le choix de la consigne d'écriture rapporté à une pratique langagière et à un genre,
- l'apprentissage visé et sa place dans une progression,
- les tâches de lecture, d'oral et d'étude de la langue qu'il convoque,
- les conditions de l'écriture (temps imparti, supports, outils et aides, écriture individuelle ou collective, avec ou sans étayage),
- les modalités de l'écriture (rôle du brouillon, des écrits intermédiaires, étapes de la réécriture),
- la nature des interactions préparant et accompagnant l'écriture,
- les formes de l'évaluation qui peut intervenir avant, pendant ou après la réécriture, sous forme d'interventions orales ou d'annotations, et être prise en charge par l'enseignant ou par les pairs.

Pour aller au-delà, la difficulté est triple: les effets de ces variables se conjuguent dans la dynamique de la séquence; ils se combinent à d'autres facteurs qui échappent à l'analyse didactique; ils sont différenciés selon les élèves qui interprètent le contexte de façon singulière.

Le parti méthodologique adopté ici est le suivant: nous dégagerons dans un premier temps les caractéristiques d'écrits produits dans des conditions standardisées, celles de l'évaluation 6<sup>e</sup>, puis nous présenterons deux disposi-

---

2. Les travaux d'élèves cités dans la suite de l'article sont des contributions à cette recherche dues à Marie-Madeleine Bertucci, Colette Corblin, Claudie Péret et Carole Tisset.

tifs conçus à partir des difficultés repérées dans cette évaluation, et qui jouent sur un nombre limité de variables. La confrontation entre les textes produits dans des conditions standardisées et ceux produits dans un dispositif légèrement différent devrait permettre d'identifier certains facteurs en jeu dans la construction de la fiction à un niveau donné, sans prétendre à l'exhaustivité.

## 1. Un poste d'observation : l'évaluation nationale 6<sup>e</sup>

Dans le cadre de la constitution d'un grand corpus de texte d'élèves avec leur contexte d'enseignement à la charnière CM2-6<sup>e</sup>, une équipe de l'IUFM de Versailles a été amenée à recueillir et étudier un grand nombre d'évaluations 6<sup>e</sup> : il s'est agi de confronter pour un même élève les écrits de CM2 et le premier écrit de 6<sup>e</sup> (corpus de Carole Tisset), de comparer le premier écrit de 6<sup>e</sup> à ceux produits en fin d'année dans une 6<sup>e</sup> SEGPA (corpus de Claudie Péret), de dégager des caractéristiques communes à des écrits produits dans des contextes similaires (étude par Marie-Madeleine Bertucci et Colette Corblin des *incipits* de cent évaluations 6<sup>e</sup> et de récits comparables).

L'étude des incipits conduit Marie-Madeleine Bertucci à la conclusion suivante : les textes d'élèves observés répondent aux exigences de l'incipit, telles que la tradition littéraire les définit, mais sont jugés insatisfaisants par l'enseignant, au regard de la norme écrite et des modèles stylistiques à l'aune desquels il les évalue. Cette conclusion pourrait être étendue à un grand nombre de récits produits dans les conditions de l'évaluation 6<sup>e</sup>, notamment par les élèves dont les résultats sont en deçà de ceux attendus. Nous choisirons pour l'illustrer le texte d'un élève de SEGPA, dont la réussite est de 36 %<sup>3</sup>. Lisible, efficace, il ne satisfait pourtant pas aux critères retenus : sa brièveté en fait plutôt en conte en puissance.

### « Consigne

Dans le grenier d'une vieille maison, on a retrouvé un livre de contes très ancien. Mais la plupart des pages ont été rongées par les souris...

À partir de l'illustration, du titre et des mots qu'on peut encore lire, invente l'histoire de *La Princesse Aurore au pays de la sorcière au nez crochu*<sup>4</sup>. »

---

3. Corpus recueilli par Claudie Péret.

4. Les mots que l'on peut encore lire (les parties manquantes étant indiquées par XXX) :

« La Princesse Aurore

au pays de

la Sorcière au Nez Crochu

Il était une fois une Princesse nommée Aurore, qui vivait XXX dans une tour, XXX, car elle XXX.

Un jour XXX oiseau aux ailes XXX entra dans XXX »

### Texte de Julien

« La Princesse pays de la Sorcière au nez crochu

Il était une fois, une Princesse nommée Aurore, qui vivait dans une tour, car elle avait pourre de la sorcière au Nez Crochu.

Un jour l’oiseau aux ailes entra dans la tour.

Et il tua la Sorcière au Nez Crochu, un Cou de baique au coeure et elle Neure

FIN Signature de l’élève et classe »

Il est possible de dégager cinq caractéristiques qui peuvent devenir autant de points d’appui pour travailler la construction de la fiction.

Le texte respecte le code générique, même s’il le fait *a minima* : l’élève reprend à la consigne la formule d’ouverture, signale la clôture par le mot « fin », emploie le passé simple, se pose comme auteur en signant (caractère 1).

Mais le récit s’apparente davantage à un résumé dont les étapes sont nettement distinguées par la typographie et les marques d’organisation du texte (*un jour, et*). D’autres récits s’apparentent à des scripts (caractère 2).

Le texte entre très peu dans les pensées ou sentiments des personnages, sauf en activant des stéréotypes, ici, la peur de la sorcière (caractère 3). S’il accède à une dimension symbolique, celle-ci reste implicite (l’oiseau libérateur, la lutte du bien et du mal) (caractère 4).

Enfin, le texte présente une labilité énonciative liée à l’oralité, à travers laquelle peut s’opérer l’investissement subjectif (caractère 5). À ce titre, la chute du récit peut être jugée soit comme une redondance – elle n’a pas sa place dans un résumé, soit comme une rupture énonciative donnant à voir la mort presque magique de la sorcière par la coordination d’un énoncé non verbal (*un coup de bec au coeur*) et d’une phrase (*elle meurt*) qui souligne l’étroitesse du lien de cause à conséquence, encore renforcé par les rimes (*coeur/meurt*) et la cadence mineure (6 syllabes – 3 syllabes).

Tels sont les moyens minimaux dont disposent les élèves de 6<sup>e</sup> pour résoudre le paradoxe de la fiction, formulé par J.-P. Bronckart (1996) : « Lorsqu’on se situe dans l’ordre du RACONTER, le monde discursif est posé comme un “ailleurs”, mais cet ailleurs doit cependant demeurer, comme le soulignait K. Hamburger (1986), un monde semblant, c’est-à-dire un monde qui doit pouvoir être évalué ou interprété par les humains qui liront le texte. Ces mondes à la fois mis à distance et semblants peuvent dès lors présenter des degrés d’écarts avec les règles en vigueur dans le monde ordinaire : écart faible pour les mondes construits dans le cadre des genres historiques, mais écarts potentiellement plus importants pour les mondes construits dans le cadre du genre *roman d’anticipation* ou encore des genres *fable, conte* ou *paraboles* ».

Créer un monde autre dont les coordonnées sont disjointes du monde ordinaire suppose qu'y soient construits un cadre spatiotemporel et culturel, des personnages ne se réduisant pas à une simple désignation, une intrigue ne se limitant pas à un résumé ou un script de la vie quotidienne (cf. caractères 2 et 3). Faire en sorte que ce monde soit aussi un « monde semblant » exige la prise en compte d'un code générique ou le choix de son détournement, l'explicitation et la cohérence des critères de validité qui diffèrent du monde ordinaire ou le choix des effets de surprise, la construction d'une dimension symbolique susceptible d'une ou plusieurs interprétations (cf. caractères 1 et 4). Pour gérer ce paradoxe tout au long de son texte, l'élève doit poser une instance narrative et procéder à des réglages énonciatifs délicats (cf. caractère 5).

On s'interrogera sur les variables du contexte d'enseignement sur lesquelles on peut jouer pour aider les élèves à résoudre le paradoxe de la fiction.

## 2. Une variable peu pertinente: le thème

Une pratique couramment observée consiste à faire varier le thème en maintenant des conditions d'écriture identiques. Souvent, cela correspond à une conception de l'apprentissage de l'écriture héritée de la rédaction. Une étude (Plane, 1998) a montré que le dispositif le plus fréquemment observé chez les candidats aux concours internes pouvait être glosé ainsi: « La production d'écrits constitue un exercice éminent qui n'intervient qu'en dernière phase de la séquence ». D'une séquence à l'autre, l'écriture garde alors la même fonction d'évaluation sommative, ce qui réduit considérablement les possibilités de jouer sur une variable du contexte.

On prendra l'exemple d'un récit proposé en début de sixième dans des conditions similaires à celles de l'évaluation 6<sup>e</sup>: une écriture individuelle à partir d'un texte inducteur, faite en classe en deux temps, avec un brouillon et une copie évaluée (cf. annexe 1).

« Consigne: écrire la fin heureuse ou malheureuse du conte *Le joueur de flûte* de Hamelin. »

Texte d'Astrid<sup>5</sup> (orthographié selon la norme)

« Alors le joueur de flûte quitta la ville et tous les enfants le suivirent.

Le joueur de flûte alla dans la forêt, les enfants étaient derrière le musicien. Les parents allèrent voir le maire de la ville et ils firent une réunion. Le joueur de flûte avait vu une petite cabane abandonnée et il fit entrer les petits enfants. Le maire décide de lui donner les mille écus d'or. Mais avec les mille écus d'or nous avons commandé le manège.

---

5. Corpus recueilli par Marie-Madeleine Bertucci.

Que va-t-il se passer ? Le troubadour enferma les gamins dans la cabane. Il alla à l'Hôtel de ville, le maire lui donna les mille écus d'or et renonça au manège. Le lendemain, les enfants marchaient dans les rues. »

Le corpus réunissant l'ensemble des textes produit par cette classe, on constate que pour les récits des élèves moyens ou en difficulté, les caractéristiques dégagées dans l'évaluation 6e se retrouvent dans ce nouvel écrit. Le code générique est respecté; l'élève travaille le motif de la promesse non tenue pour transformer en conte à fin heureuse un conte d'avertissement (caractère 1). Le récit se révèle plus complexe en raison du nombre plus important de personnages: l'élève gère deux chronologies parallèles sans recourir à des connecteurs ou à la phrase complexe, ce qui entraîne des ruptures thématiques et un emploi des temps parfois discutable (caractère 2). Le texte entre dans les pensées d'un seul personnage, le maire, sous une forme problématique (caractère 3). Si on interprète « décide » comme une prise de parole effective, on attendrait un verbe introducteur du discours direct (« le maire décide de lui donner les mille écus d'or mais les parents s'y opposent »); si on l'interprète comme un verbe de pensée, on peut considérer la suite comme l'expression d'un conflit intérieur. L'interprétation symbolique est rendue difficile par l'absence d'explication: que signifie le conflit de valeurs entre les enfants et le manège? (caractère 4). Enfin, l'absence de verbe introducteur du discours direct pour l'objection est caractéristique d'une labilité énonciative déjà notée à propos de l'emploi des temps (caractère 5). En outre, la question « Que va-t-il se passer » peut être attribuée au maire, aux parents ou au narrateur qui interpellerait le lecteur à la manière de Diderot dans *Jacques le fataliste*.

Un dispositif d'écriture moins répandu consiste à jouer sur les conditions de la réécriture en réponse à des difficultés préalablement identifiées. Malgré l'essor des travaux didactiques dans ce domaine, les obstacles à la mise en œuvre de tels dispositifs sont nombreux et résistants; l'analyse de S. Plane (1994, p. 49-54) garde toute son actualité: obstacles épistémologiques liés à la conception de l'écriture, obstacles didactiques liés à la place de l'écriture au regard des autres sous-disciplines du français, obstacles pédagogiques liés à la gestion de la classe, obstacles institutionnels liés à la gestion du temps et à la durée des séquences, obstacles ergonomiques liés au temps de correction. Un des objectifs de la recherche menée à l'IUFM de Versailles est de proposer des outils de formation qui tiennent compte de ces obstacles en s'appuyant sur l'analyse de pratiques effectives et de leurs effets sur les élèves. Nous présenterons ici deux dispositifs, l'un issu de cette recherche, mis en œuvre en 6<sup>e</sup> SEGPA, et l'autre élaboré parallèlement dans le cadre de la formation continue.

### **3. L'oralisation de l'écrit et la construction de la fiction**

Le premier dispositif s'adresse à une classe de SEGPA dont les élèves ont eu entre 5 et 55 % de réussite à l'évaluation 6<sup>e</sup>. Il s'agit d'une séquence de fin d'année, qui convoque le plus grand nombre de compétences travaillées au cours

de l'année. Conçue dans une perspective d'intégration des élèves de SEGPA au collège, elle est centrée sur la découverte de l'*Odyssée* et la sensibilisation aux mythes de l'Antiquité. Plusieurs travaux d'écriture servent la compréhension et la mémorisation du texte d'Homère ou engagent la créativité; l'un d'eux a été retenu par l'enseignante pour une réécriture à laquelle sont consacrées trois séances. On présentera ici les trois états du texte de Christelle, élève qui a produit à l'évaluation 6<sup>e</sup> un récit très difficile à déchiffrer et à comprendre (réussite globale 26 %) et dont le texte produit en fin d'année reste, dans son premier état, difficile à interpréter.

« Consigne<sup>6</sup> : Polyphème demande à son père Poséidon qu'Ulysse ne rentre dans sa patrie qu'après de longues souffrances et ayant perdu tous ses compagnons. Il est arrivé effectivement seul chez les Phéaciens. Qu'a-t-il pu arriver à Ulysse entre l'île des cyclopes et son arrivée chez les Phéaciens? Racontez. »

### Texte de Christelle

#### État 1

« Il été une fois ulusse aller dans l'île des cyclopes Il lui arrives [blanc] da vois qud que des histoires.

Avec les gens. Et c'est coupanon par tous joue un a par un.

De peut en peut Il est fartigue Il arriver dans la Mer. A près c'est aventure.

Il repar par un bateau est Il se retrové revoutée chez les phéaciens »

Après l'écriture individuelle, le professeur procède à l'oralisation du texte de chaque élève dans un cadre posé comme exigeant de tous les partenaires l'écoute et l'empathie. Il suit scrupuleusement les choix graphiques et les indications typographiques de chaque élève, pour la prononciation et la prosodie. Par exemple, il ne substitue pas à « par tous joue » ce qu'a voulu dire Christelle « partent tous les jours ». Le reste de la classe manifeste alors ses difficultés de compréhension en posant des questions qui appellent de la part de l'auteur des reformulations. Les deux phases d'écriture suivantes s'effectuent sur traitement de texte. Pour la première, l'élève dispose, en complément de l'échange oral d'une annotation qui porte sur l'interprétation de son texte. Ici : « On ne comprend pas bien : ils jouent, après ils sont fatigués, après il part?... ». Ces

---

6. Corpus recueilli et analysé par Claudie Péret. Pour accéder à la présentation de la séquence et de son contexte, ainsi qu'aux textes d'élèves analysés, on peut se référer au cédérom inclus dans l'ouvrage de Marie-Laure Élalouf et al., *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, Versailles, CRDP, 2005.

réactions de lecteurs orales et écrites jouent un rôle moteur dans la réécriture : non seulement la seconde version tente de lever les obscurités de la première, mais elle relance la construction de la fiction. Pour vérifier que le vœu du cyclope s'accomplit, il semble nécessaire à l'élève de mener Ulysse jusqu'à Ithaque, même si la consigne n'appelle que le récit d'un épisode.

Texte de Christelle

État 2 (sur traitement de texte)

« Il été une fois Ulysse aller dans l'île des cyclopes il ne lui arriver que des histoires avec les gens et c'est coupanen tous les jours il était très fatigüe il arriver dans la mer après c'est aventure et le matin il part en bateau pour aller chez les Phéaciens. Il fait nuit et Ulysse prit du temps pour entrée chez lui mais il entré enfin chez lui, c'est aventure son fin il entré chez lui mais personne ne se appeler Ulysse il ne s'appelle pas puis de moi c'est pour me fait peur ; c'est normal je suis partit »

Texte de Christelle

État 2 (comparé à l'état 17)

« Il été une fois Ulysse aller dans l'île des cyclopes il lui arriver da vois que des histoires avec les gens et c'est coupanen par tous les jours un a par un De peu en peu il était très fatigüe il arriver dans la mer après c'est aventure et le matin il part par un en bateau est il se revoutée pour aller chez les Phéaciens. Il fait nuit et Ulysse prit du temps pour entrée chez lui mais il entré enfin chez lui, c'est aventure son fin il entré chez lui mais personne ne se appeler Ulysse il ne s'appelle pas puis de moi c'est pour me fait peur ; c'est normal je suis partit »

Sur le second état du texte, le professeur s'attache au respect de la norme, en surlignant les mots à réécrire et en renvoyant à des outils. Déchargé de la copie du texte, on constate que l'élève apporte non seulement les corrections attendues mais introduit des modifications qui enrichissent la fiction : déplacement de « tous les jours » en position thématique, ce qui crée un effet de dramatisation, introduction des pensées d'Ulysse sous forme de discours direct.

État 3 (sur traitement de texte)

« Il était une fois Ulysse qui allait dans l'île des cyclopes. Tous les jours il ne lui arrivait que des histoires avec les gens et ses compagnons. Il était

---

7. Pour visualiser l'évolution du texte, nous avons recours aux conventions suivantes: ajouts et modifications en gras, suppressions entre l'état n-1 et l'état n en corps 10.



très fatigué. Il arriva sur la mer après ses aventures et le matin il partit en bateau pour aller chez les Phéaciens. Il faisait nuit et Ulysse prit du temps pour rentrer chez lui. Mais il rentra enfin chez lui, ses aventures étaient finies mais personne ne se rappelait de lui. Ulysse se dit « – Ils ne se rappellent plus de moi, ça me fait peur mais c'est normal je suis parti si longtemps ».

État 3 (comparé à l'état 2)

« Il était une fois Ulysse **qui allait** dans l'île des cyclopes. **Tous les jours** il ne lui arrivait que des histoires avec les gens et **ses compagnons**. Il était très fatigué. Il arriva **sur** la mer après **ses** aventures et le matin il **partit** en bateau pour aller chez les Phéaciens. Il **faisait** nuit et Ulysse prit du temps pour rentrer chez lui. Mais il **rentra** enfin chez lui, **ses** aventures **étaient finies** mais personne ne se rappelait de lui. Ulysse se dit « – Ils ne se rappellent **pas plus de moi**, ça me fait peur **mais** c'est normal je suis parti **si longtemps**. »

La lecture orale du texte tel qu'il a été écrit a permis une mise à distance et une relance de l'écriture: le texte a évolué au regard des caractères 3 et 5 (sentiments et pensées des personnages et énonciation). Certes, les aventures ne sont pas détaillées (caractère 2), mais la logique du récit est conservée. La façon même dont la consigne est détournée peut être interprétée comme la recherche d'une dimension symbolique aux aventures d'Ulysse (caractère 4).

#### **4. La relecture différée du texte-source et l'évolution de la fiction**

Le second dispositif a été conçu pour une sixième générale et analysé dans le cadre d'une formation continue de professeurs de collège<sup>8</sup>. L'enseignante exploite chaque année l'évaluation 6<sup>e</sup> pour construire sa progression en langue sur le premier trimestre et propose à ses élèves au mois de décembre leur premier texte de l'année pour une réécriture. Ayant constaté que ses élèves écrivaient volontiers, mais se situaient dans l'oralité, produisant des phrases longues, souvent peu ponctuées, avec de nombreuses ruptures énonciatives, elle a choisi de travailler la phrase interrogative avec une enquête pour mieux connaître le collège (séquence 1), la phrase déclarative, simple et complexe, à travers une lecture d'œuvre intégrale (séquence 2), la phrase injonctive et les reprises anaphoriques en même temps que les textes fondateurs (séquence 3).

L'évaluation 2004 a cette particularité qu'elle s'appuie sur la lecture suivie de six extraits d'un roman de littérature de jeunesse et s'achève par une suite de texte.

---

8. Je remercie Dominique Cunéo, professeur au collège Carré Sainte-Honorine de Taverny (95) et auteur de cette séquence.

Évaluation 6<sup>e</sup>

Séquence 3, exercice 13

Le texte des exercices 13 à 17 est le début du roman de Marie-Hélène Delval, *Les Chats* (Bayard Jeunesse).

Extrait 1

Lis ce texte

« Je n’oublierai jamais ce matin-là, le matin où m’est apparu le premier chat.

Le ciel était pourtant si bleu, si clair. Le vent sentait le chèvrefeuille. C’était le début des vacances et j’étais heureux. Comment aurais-je pu imaginer l’horreur qui se préparait ? Ce matin-là, je pédalais joyeusement vers la maison de Da, une jolie vieille maison presque totalement recouverte de lierre, en bordure du bois, à deux kilomètres à peine de chez nous. Depuis le jour où j’avais su faire du vélo, maman me laissait y aller tout seul, les jours où il n’y avait pas école. La petite route n’était pas dangereuse, il n’y passait presque jamais personne. Je me disais que Da allait peut-être m’emmener à la pêche. Je savais que je resterais ici tout l’été. Papa avait perdu son travail à la fabrique de chaussures. Mes parents m’avaient expliqué avec beaucoup de précautions que cette année on ne pouvait pas aller au bord de la mer, dans un camping, comme d’habitude. J’avais bien vu qu’ils avaient peur de me faire de la peine. Mais ça m’était égal de ne pas aller à la mer. J’allais passer l’été avec Da, et ça serait bien plus passionnant.

Non, je ne me doutais pas de ce que me réservait cet été-là. Le ciel était si bleu. Une alouette chantait au-dessus de moi, très haut. Et le vent sentait le chèvrefeuille.

J’ai quitté la route pour prendre l’allée qui mène à la maison de Da. J’ai laissé tomber mon vélo dans l’herbe, m’appêtant à courir vers le perron.

Et j’ai vu ce chat... »

Exercice 18

« Ce soir-là, en me couchant, j’étais heureux comme jamais. Pendant le dîner, je n’avais pas cessé de parler, racontant à mes parents que nous avions passé un long moment, Da et moi, à la boutique de chasse et pêche pour me choisir une nouvelle canne, des lignes et un bouchon très joli, rouge et vert, et que le lendemain, je me lèverais tôt pour aller avec lui à la rivière, et qu’il m’avait offert aussi un panier à poisson, et que... je parlais, je parlais. Je voyais bien que mes parents étaient contents,

qu'ils ne craignaient plus de me voir regretter le camping au bord de la mer. Alors j'en rajoutais même un peu.

J'ai mis mon réveil sur six heures et je me suis endormi presque aussitôt. Au milieu de la nuit, je me suis réveillé brusquement. J'avais encore dans l'oreille quelque chose qui ressemblait à un cri, un cri de bête, bref et désespéré. J'ai écouté un moment, retenant mon souffle. Mais j'avais sans doute rêvé, car je n'ai plus rien entendu. Je me suis renfoncé dans mon oreiller et je me suis rendormi jusqu'à ce que la sonnerie du réveil me fasse quasiment tomber du lit.

Je me suis habillé rapidement. La veille au soir, maman avait préparé mon bol sur la table de la cuisine, avec la boîte de chocolat en poudre. Je n'avais plus qu'à faire chauffer le lait. Dix minutes plus tard, je pédalais vaillamment dans l'air frisquet du matin. [...]

Da et moi, nous partions à la pêche, j'allais étreindre ma canne toute neuve, et ce soir, je rapporterais une belle petite friture à la maison!

Au bord de l'allée, figé dans la même pose de statue, ses deux pattes jointes et sa queue enroulée par-dessus, le chat semblait m'attendre, me fixant de ses étranges yeux d'argent.

J'ai mis pied à terre et j'ai avancé lentement. [...]

Et je me suis arrêté.

Assis sur le perron, dans la même pose de statue, il y avait un deuxième chat. Un chat entièrement noir, sans le moindre poil blanc. Un deuxième chat aux yeux d'argent. »

Marie-Hélène Delval, *Les chats*, éditions Bayard Jeunesse, 1997

Consigne

« Continue le récit de Sébasto et imagine une fin possible dans laquelle le mystère des chats sera résolu.

N'oublie pas d'employer la première personne (« je ») et les temps du passé. »

Des questions ont attiré l'attention des élèves sur le sexe du narrateur, l'identité de Da, la suite prévisible du roman (exercice 13). Pourtant, la prise en compte du texte ne va pas de soi pour les élèves : à la lecture des premiers récits, les motifs de la vie quotidienne prédominent, adoption, nourriture et soins vétérinaires ; le registre fantastique du roman ne semble guère perçu.

Lorsqu'on leur demande si la fin du roman sera heureuse, les réponses des élèves se partagent entre oui et non avec des arguments qui portent sur des attentes de lecture ou des relevés peu pertinents et dépourvus de justification, plus rarement sur une attention à la lettre du texte. Ainsi Robert considère que la fin sera heureuse « parce que dans ce texte il y a pas de mot *øt* par exemple : qu'il y a un voleur qui va tué quainquain ou des autre chose ».

Lorsque fin décembre, le professeur leur distribue leur cahier et leur fait relire leur texte, les élèves redécouvrent avec étonnement ce qu'ils avaient écrit, puis sont invités à relire les extraits du roman en cherchant ce qui semble important pour la suite et permet de prévoir ce qui va arriver. De l'échange collectif qui suit ressort l'idée d'étrangeté, les stéréotypes sur l'animal maléfique, le noir. Le relevé d'indices exige un guidage plus précis, « l'horreur qui se préparait » étant occultée par la référence insistante à la pureté du ciel, la perspective de vacances « passionnantes ». Les élèves ont alors deux heures pour faire un nouveau brouillon et mettre au propre. Ils disposent de leur cahier d'évaluation, support du roman et de leur premier récit, ainsi que d'une grille de relecture et de dictionnaires.

En comparant pour trois élèves représentatifs de cette classe leurs écrits de septembre et de décembre, on mesure comment ils ont évolué dans le manie- ment du paradoxe de la fiction (cf. annexe 2<sup>9</sup>). La construction d'un monde autre, dont les coordonnées sont disjointes du monde ordinaire, suppose une cohérence avec le début du roman : nous l'étudierons du point de vue des per- sonnages et de la mise en intrigue.

Chacun des textes de Robert est travaillé par le conflit entre le monde ra- conté et ses propres fantasmes. Dans le récit de septembre, le motif de l'adop- tion apparaît dès la seconde phrase : « et je me suis dit dans la tête de les pren- dre chez moi ». Da est explicitement exclu : « Le lendemain, je suis parti au bois avec les chats mais sans Da ». Le couple parental se réduit à la mère et la conclusion euphorique néglige un élément important du texte source, l'impos- sibilité de partir en vacances due au licenciement du père : « avec ma maman et mes chats on est parti en vacances, mes chats étaient très heureux et moi aussi ». L'intrigue se résume à un enchaînement de scripts évoquant des soins quasi maternels : Sébaste prend les chats chez lui avec l'accord de sa mère, leur fait un lit, les emmène en promenade, pêche pour eux, rentre leur donner à boire. Dans le second récit, les chats restent, avec Sébaste, les protagonistes principaux de la première partie, mais le motif de l'adoption n'intervient que comme résolution du mystère : « Je me posais des questions pourquoi ils ve- naient ici. [...] Je me posais des questions pourquoi ils ne voulaient pas partir ? Mais j'ai trouvé ! ». Le bonheur de l'enfant avec les animaux qu'il a adoptés prépare, par contraste, l'irruption tragique de Da. La chute du récit, en réunis-

---

9. Dans l'annexe 2, la graphie, la ponctuation et la mise en page des élèves sont scrupuleusement respectées. En revanche, les citations dans le corps de l'article sont orthographiées selon la norme, de façon que les erreurs ne se fassent pas écran et que l'attention se porte sur la construction de la fiction.

sant dans un même chagrin les animaux et les hommes, permet de relier les deux parties du récit sans rapport explicite entre elles, l'adoption des chats et la mort de Da : « Puis Da finit sa vie en mourant. Ma mère venue et je lui ai dit que Da était mort, je lui ai tout expliqué comment ça c'est passé elle avait les larmes aux yeux, moi aussi et mes chats aussi. » Bien que Robert produise des textes très défailants au regard de la norme et n'exploite pas le registre fantastique, il est celui qui s'approche le plus du roman lui-même qui s'achève par la mort de Da et l'annonce au narrateur d'une naissance.

Chez Amélie, le premier récit semble plus réussi que le second. Pourtant, dans ses maladroites mêmes, ce dernier manifeste un souci plus grand à l'égard de la construction de la fiction. Le premier texte s'attache à élucider le mystère des chats et la révélation du secret, jusqu'alors caché à l'enfant, permet une fin heureuse : la métamorphose de son oncle qui redevient homme. Dans le second texte, la résolution de mystère s'accompagne d'éléments censés orienter vers une fin tragique, mais qui introduisent des dysfonctionnements. L'élève tente d'abord d'introduire une différence entre les deux chats, bien qu'ils jouent le même rôle actanciel (tous deux meurent pour protéger Da) : « Nous disons souvent « un chat noir porte malheur » mais le deuxième était si merveilleux même s'il était noir. ». Puis la première annonce du dénouement est reprise, avec une modification : « Je savais maintenant l'horreur qui allait m'arriver ». Mais le dénouement contredit cette annonce : la base menaçante est détruite et l'exclamation « Super » qui sert de clausule achève le récit sur une note euphorique.

Mathieu, qui considérait comme Robert que la fin du roman serait heureuse, introduit des modifications importantes entre le premier et le second de ses récits. Dans le premier texte, il construit un couple très cohérent : un enfant envahi par la peur, avec une multiplication de notations de sentiments et de pensées, et un adulte qui tente de l'en détourner en niant les phénomènes fantastiques. Mais le dénouement, au lieu d'élucider le mystère des chats, réintroduit les motifs du quotidien – soins à l'animal et adoption – jusque dans le registre de langue qui devient très familier : « OK répondit Da [...] C'est pas grave [...] Arrivé au véto [...] ». Dans le second récit, la relation entre les deux personnages est plus complexe : d'abord dans la dénégation ou le refus d'expliquer, Da partage ensuite avec l'enfant son angoisse, puis l'invite à lui faire confiance en l'entraînant dans le monde souterrain. L'explication qu'il fournit dans une brusque réminiscence est cohérente avec le topos de l'animal démoniaque : « Da eut un flash et me raconta la légende de deux chats qui ont vendu leur corps au diable et en échange, ils deviendraient immortels ».

Le monde autre, aux coordonnées disjointes du monde ordinaire, doit aussi être un monde semblant. La difficulté réside ici dans le choix du registre fantastique qui emprunte au récit réaliste tout en introduisant des phénomènes passibles d'une explication rationnelle ou surnaturelle. Nous étudierons la façon dont les élèves reprennent les indices de l'étrange fournis par le roman : attributs des chats, multiplication des animaux et cri dans la nuit, la cohérence des ajouts et leur dimension symbolique.

Robert ne reprend ni n'ajoute aucun indice de l'étrange dans aucun de ses textes, ce qui conforte le décalage déjà observé entre sa suite de texte et le roman source. C'est autour de la relation mère-fils et de l'équivalence adoption-filiation qu'une lecture symbolique des récits de Robert est permise, ce qui n'est cependant pas très éloigné du sens du roman : Da est le grand-père adoptif de l'enfant, qui n'a plus d'aïeuls ; la mère de Sébato ne peut pas avoir d'autre enfant, jusqu'à la révélation finale.

Amélie dans son premier texte ne reprend que l'indice donné par le regard des chats : « Il avait des yeux si brillants et si éclatants qu'on dirait qu'il avait un diamant à la place ». Ce choix, souligné par l'anaphore de l'épithète homérique « le chat aux yeux d'argent » est cohérent avec le dénouement : ce regard étrange était un regard d'humain dans un corps d'animal. Elle procède à des ajouts : Le chat suit Sébato, ne veut pas de ses poissons, reste avec Da, ce qui amène deux fois le commentaire « c'était bizarre ». Cette unité est rompue dans son second récit par la volonté d'introduire le tragique. Il en résulte un mélange des genres qui rend l'interprétation symbolique délicate : le caractère maléfique des chats est nié, au moins pour l'un d'entre eux, qui se comporte effectivement comme un personnage bienfaisant de conte, en confiant à l'enfant avant de mourir un secret qui doit sauver son grand-père, mais le genre change radicalement après : du fantastique au merveilleux, on passe sans transition au roman d'aventures.

C'est chez Mathieu que la construction d'un « monde semblant » est la plus travaillée. Dans son premier récit, il reprend en miroir le motif de la multiplication des chats en évoquant leur disparition chaque fois que Sébato veut les montrer à Da et il crée une gradation autour du cri dans la nuit : « Je réentendis ce cri mais cette fois deux fois plus fort. En plein milieu de la journée au fin fond de la forêt, j'entends encore ce cri beaucoup plus clair que la dernière fois ». La chute prosaïque du récit permet de le lire comme l'histoire d'une méprise causée par une peur irrationnelle. Dans le second récit, le motif de la disparition des chats est repris et s'accompagne d'une gradation d'indices inquiétants : oiseaux qui tombent du ciel « raidés morts », « ricanements à vous glacer le sang », « miaulement terrible », « trou énorme », « puits sans fin ». Un ajout juste mentionné dans le premier récit, la route déserte, est amplifié dans le second pour devenir un motif essentiel. Avec la chute dans le puits sans fin, le récit glisse du fantastique au merveilleux pour s'achever en conte étiologique : « Et c'est à partir de ce jour-là que je ne repris jamais cette route pour aller chez Da, mais aussi qu'on dit que le diable et ses serviteurs vivent dans les entrailles de la terre. » Cette fin manifeste une réelle appropriation de la séquence sur les textes fondateurs, perceptible également dans les choix lexicaux (« mythe », « légende »).

Quelle instance narrative poser, à quels réglages énonciatifs procéder pour construire d'un même mouvement un monde autre et un monde semblant ? Robert reprend les choix du roman, récit au passé composé et à la première personne, ce qui favorise le glissement vers des motifs prosaïques. En privilégiant au contraire le « monde autre », Amélie multiplie les ruptures énon-

ciatives. Son premier récit met en scène le narrateur, à la troisième personne, dans un texte où alternent le passé simple et l'imparfait, puis passe sans transition à une alternance première personne/passé composé-imparfait, première personne / passé simple-imparfait. La labilité énonciative reste grande dans le second récit, à ceci près que « le narrateur » est remplacé par « Sébaste ». L'hésitation dans le choix des pronoms s'étend au discours direct et introduit des obscurités : « moi je me disais « Ces chats ne sont pour rien c'est pour cela qu'ils restaient avec Da et aussi quand ils sont tombés dans l'eau c'était pour sauver Mon grand père adoptif. Ils n'étaient pas en train de les espionner alors je comprends [...] ». Les glissements du discours indirect au discours direct sans verbe introducteur participent du même mouvement : « Il me raconta que toutes les nuits les chats venaient faire des réunions et en fait le chef c'est celui aux yeux d'argent c'est tout ce que je sais. [...] J'entendis que le chat aux yeux d'argent était mon oncle transformé en chat jusqu'à que mon neveu me fasse un bisou. »

Chez Mathieu, le choix du narrateur est clair, mais une hésitation subsiste entre énonciation à repère disjoint et conjoint, marquée par l'alternance entre passé simple et passé composé et favorisée par l'insertion des dialogues. Ce qui caractérise les récits de Mathieu, c'est la présence de fragments de discours intérieur, empruntant les caractéristiques du discours indirect libre : « Sur le chemin il n'y a personne, je trouvais ça bizarre. [...] À la fin de la journée personne non plus, peut-être étaient-ils tous en vacances mais pas à ce point-là. [...] demain c'était la chasse ».

Imposer un choix énonciatif, comme le fait la consigne de l'évaluation 6<sup>e</sup> (« N'oublie pas d'employer la première personne ("je") et les temps du passé ») et comme le rappelle la fiche de relecture ne résout donc rien. Si les élèves s'en affranchissent, c'est pour procéder à des ajustements appelés par la construction de la fiction. En revanche, l'enseignant exercé à observer ces tâtonnements comme les traces d'un jeu complexe peut aider les élèves à en devenir plus conscients. La confrontation de textes réécrits à plusieurs mois d'intervalle vérifie la thèse de Dominique Bucheton (1997) : « On constate que les significations dessinées et travaillées par la fiction s'épaississent, se complexifient en même temps que les managements linguistiques se développent. De fait, l'approche du sémantique et l'apprentissage linguistique sont étroitement conjoints. L'étude des strates de la réécriture permet d'observer les différentes phases de ce double développement. L'enfant comme l'adulte, par l'écriture de fiction, s'approprie et construit en même temps les formes linguistiques, narratives, les stéréotypes culturels, les codes sociaux et le système des valeurs inhérent à la société dans laquelle il vit. Ces diverses observations, plusieurs fois confirmées chez des scripteurs à des niveaux très divers de la maîtrise de leur savoir-écrire, nous invitent à réfléchir fermement sur les conditions qui, en classe, peuvent favoriser (ou empêcher) l'acquisition des compétences d'écriture ».

Les deux exemples présentés dans cet article permettent de travailler, en formation initiale ou continue, les différents obstacles à la mise en œuvre de dispositifs de réécriture identifiés plus haut.

Sur le plan épistémologique, la comparaison des différents états des textes d'élèves est de nature à faire évoluer les conceptions de l'écriture et de l'évaluation.

Sur le plan didactique, les tâches de réécriture appellent les autres sous-disciplines du français, concourant ainsi à la cohérence de la séquence: lecture, pratique de l'oral, étude de la langue. La construction de la fiction induit une dynamique susceptible de remotiver des apprentissages linguistiques.

Sur le plan pédagogique, les dispositifs décrits peuvent être mis en œuvre dans des contextes scolaires différents, sans exposer à une prise de risque trop coûteuse un débutant ou un enseignant dont les pratiques sont éloignées de celles présentées.

Les obstacles institutionnels liés à la gestion du temps trouvent dans chacun des cas des solutions aisément transposables: les différentes phases d'écriture sont intégrées à la séquence sans en allonger la durée.

Les obstacles ergonomiques ne sont pas négligés: faire réécrire ne signifie pas doubler le temps de correction mais se donner les moyens, en observant les élèves au travail, en tenant compte de leurs commentaires oraux, individuels et collectifs, de hiérarchiser en les distribuant dans le temps les aides à la réécriture.

D'une façon plus générale, ces deux exemples illustrent une conclusion de la recherche sur les pratiques d'enseignement de l'écriture et leurs effets sur les élèves. Pour identifier les variables du contexte d'enseignement sur lesquelles jouer afin d'entretenir une dynamique entre reconstruction de la fiction et écriture, il importe de déplacer la question de « quoi faire écrire? » à « comment les élèves s'y prennent-ils pour écrire? ». C'est en développant leurs compétences de lecture que les enseignants trouveront les dispositifs adaptés à des situations toujours inédites: il s'agit de comprendre comment les élèves dans leur diversité s'approprient et retravaillent les éléments fictionnels des textes proposés comme supports de l'écriture, mobilisent leur culture scolaire et extrascolaire, explorent les possibles de la langue pour accéder au niveau symbolique du langage.

## **Bibliographie**

- BERNIÉ, J.-P. (2004): « L'écriture et le contexte: quelles situations d'apprentissage? Vers une recomposition de la discipline "français" », *Linx*, n° 51, p. 25-39.
- BRONCKART, J.-P., SCHNEUWLY, B., BAIN, D., DAVAUD, C., PASQUIER, A. (1985): *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé.



- BRONCKART, J.-P. (1996) : *Activité langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé.
- BUCHETON, D. & DAVID, J. (1997) : « Le développement du langage écrit chez l'enfant, Etude de quatre incipit d'un récit au CE2 », in M.-L. ÉLALOUF (dir.), *Réfléchir sur la langue pour enseigner le français. De la maternelle à l'université*, Paris, Delagrave/CRDP de l'académie de Versailles.
- ÉLALOUF, M.-L., BERTUCCI, M.-M., BORÉ, C., BOUILLON, C., CORBLIN, C., KERAVERN, J., MARTIN, L., PÉRET, C., TISSET, C. (2005) : *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, Versailles, CRDP.
- HALTÉ, J.-F. (1989) : « Analyse de l'exercice dit "la rédaction " et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », p. 9-47, in M. CHAROLLES, J.-F. HALTÉ, C. MASSERON, C. & A. PETITJEAN, (1989) : *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Pratiques, CRESEF.
- PLANE, S. (1994) : *Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*, Paris, Nathan.
- PLANE, S. (1998) : « Pratiques déclarées et représentations d'enseignants du second degré en France », Bordeaux, communication au *National Council of Teachers of English. Third International Conference for Global Conversations on Language and Literacy*.

## Annexe 1

### Texte d'Astrid annoté

« Alors le joueur de flûte quitta la ville et [tout souligné par P] les enfants le suivirent.

Le [joueur de flûte répétition signalée par P par une flèche] [à la souligné par P] dans la forêt, les enfants [était souligné par P] derrière le musicien. Les parents [alla souligné par P] voir le maire de la ville et ils firent une réunion. [appréciation de P en marge « fais des paragraphes »] [Le joueur de flûte répétition soulignée par P] avait vu une petite cabane [abandonner souligné par P] [et biffé par P] il [y surchargé par P au-dessus] fit entrer les petits enfants. [« au même moment » annotation de P en marge] [Le « l » surchargé par P sur « L »] maire [déside « c » surchargé par P sur « s », « a » surchargé par P sur « e »] de lui donner les [milles « s » biffé par P] écus d'or. Mais avec les [milles « s » biffé par P] écus d'or nous avons [commander souligné par P] le manège. Que va-t-il se [passer « ? » de P en marge]. Le troubadour enferma les [gamins biffé par E] dans la cabane. [point biffé par P] [il « et » surchargé par P sur « il »] [alla à l'Hôtel de ville annotation de P au-dessous « retourna »], [point surchargé par P sur la virgule] [le « L » surchargé par P sur « l »] maire lui donna les mille écus d'or et [renoncer souligné par P] au manège. [illisible]. Le lendemain les enfants [marcher souligné par P] dans les rues. »

Note: 8/20. Appréciation : « écris en bleu, c'est illisible. Il fallait éviter les répétitions ».

## Annexe 2

### Premier texte de Robert (septembre, 221 mots)

« Il y ressemblait beaucoup au premier chat. Je me suis lever et je regardait se chat, et je me suis dit dans la tête de les prendres chez moi. Ma maman a accepter. Puis j'ai fait en bois un petit lit pour ses deux chats, les deux chats sont monter puis ils dormaient. Je les est caressait ensuite et suis partie allé me couché. Le lendemain je suis partie au bois avec mes chats mais sens Da, pour faire une promenade. Je me dirigeait vers une petite rivière où il y avait beaucoup de poisson. Je suis revenu à la maison pour prendre ma canne a pêche je suis revenue à la rivière puis j'ai attrapait beaucoup de poisson pour mes chats parce qu'il avaient faim et moi aussi mais moi je ne pouvait pas mangé poisson vivant! Mais je devait aller encore une troisième fois à la maison! Et une troisième fois revenir! j'ai mangé mes poissons puis j'ai continué la promenade. Mes chats miollaient puisqu'ils avaient soifs moi aussi j'avait soif mais je me disait, et se que continué la promenade ou revenir? je réfléchissait puis je suis

revenue. J'ai donné du lait à mes chats puis à moi, avec ma maman on est partie en vacances, mes chats étaient très contents et moi aussi. »

### **Second texte de Robert (décembre, 304 mots)**

« Les deux chats se ressemblaient beaucoup. Je me suis levé, et je me suis aperçut de voir deux chats. Et ces deux chats s'étaient eux que j'avais vue.

Je me posais des questions pourquoi ils venaient ici.

Puis je les aient regardés pendant un certains temps.

Ils étaient si aimablent que je les aient emmenés chez moi pour les montrer à ma mère. Elle me disait qu'ils étaient agréablent. Je les aient lèssés partir mais ils ne voulaient pas.

Je me posais des questions pourquoi ils ne voulaient pas partirent. Mais j'ai trouvé! peut-être qu'ils avaient jamais habités avec une personne et ils ne voulaient pas partirent car ils ne voulaient pas vivre tout seul? Je les aient à nouveau ramenés à la maison, puis ils étaient contents. Je les eurent donnés à mangés puis on aient partis se couchés. Le lendemain je vois mes chats jouez ensemble puis ils ont arrêtés puisqu'il voulaient jouez aussi avec moi...

On à entendu un bruit dans la maison, et je me suis précipité pour voir qui est entrée. Je vois Dâ à la porte et il avait une mîne triste. Je lui est posé la question quesqu'il ne va pas? Il me répondit qu'il était déjà en trein de mourir. Il s'assit sur le lit, et me disa fait moi à manger. Je lui est fait à mangé et je lui est posé la question où étais-tu? Il me répondit qu'il était dans un bois, pas dans n'importe lequel. Dans un bois avec une rivière avec plein de petits oiseaux etc.

Puis Dâ finissa sa vit en mourant. Ma mère venue est je lui est dit que Dâ était mort, je lui est tout expliqué comment sa c'est passé elle avait les larmes aux yeux, moi aussi et mes chats aussi. »

FIN.

### **Premier texte d'Amélie (septembre, 391 mots)**

« Ce chat me faisait peur. Il avait des yeux si briant, si eclatant qu'on dirait un diamant à la place.

– Da pourquoi ce chat me regarde comme ça? demande le narrateur.

- Je ne sait pas peut-être qu'il t'aime bien. répondit Da aller on va à la pêche.
- Tu as peut-être raison Da.

Quand Da et le narrateur partire à la pêche le chat aux yeux d'argent les suivirent.

- Pourquoi ce chat me suive?
  - Je ne sais pas! s'énerma Da arrête de le regarder
- Ho d'accord!

Mais quand le chat voyait un poisson il cherchait à les attraper mais ce qui était bizarre c'était que le chat mangeait que celui de Da et pas celui du narrateur il le m'était dans le seau du narrateur.

Quand je suis rentrée à la maison en fin de journée le chat resta avec Da c'était bizarre En rentrant j'ai tout expliqué à Papa et à Maman. Il avait l'air surpris et je n'ai pas compris on a mangé le fin de repas en silence. Quand je suis arrivé chez da je lui ai tout expliqué et il avait l'air si embêter que je lui ait pas reparlé de toute la journée. Comme Hier le chat nous a suivie alors j'ai demande à Da si je pouvait rester mangé et dormir. Il a dit oui si te parents dit oui. Il retourne chercher des affaires Bien sur Maman et Papa voulûre. Je me dépaichat pour allez chez Da. Je grimpaît sur mon vélo et vite en 3 minutes j'étais chez Da. Il faut 5 minutes pour allez chez Da. Da me montra une chambre ou je pu dormir pendant le diner je demande à da de me dire la vérité: Il me raconta que toute les nuits les chats venaient faire des réunions et enfaite le chef c'est celui au yeux d'argent c'est tout ce que je sais. Cette nuit là je sortit pour aller voire la réunion et j'entendit que le chat aux yeux d'argent était mon oncle transformé ent chat jusqu'à que mon neveu me fasse un bisou. Le lendemain dès que j'ai vu le chat au yeu d'argent je le fait un bisou et à la seconde d'après il se transforma ent homme Merci de m'avoir d'élevé. Je suis ton oncle Jen pierre. »

FIN

### **Second texte d'Amélie (décembre, 394 mots)**

« Ce deuxième chat il était beau, il avait l'air gentil par rapport à l'autre qui était si bizarre.

Nous disons souvent « un chat noir porte malheur » mais le deuxième était si merveilleux même s'il était noir.

Sébasto pensa une seconde que c'était un extraterrestre tandis que Da le secoua et lui dit :

- « - Allez viens on va pecher!

Oui j'arrive, attend une seconde. »

Je regardais encore cet animal à queue longue qui était si éclatant avec ses yeux d'argent

Ils avaient trouver une petite rivière à l'ombre. Quand soudain les chats aux yeux d'argents tombèrent dans la rivière. Ils étaient en train de les espionner trop près du bord. Vite Sebasto se desahillait et il plongeait dans l'eau glacé. Il prit les deux animaux et il les remontait sur la rive.

Un des animaux aux oreilles courtes (le plus gentil) lui souffla :

« Ce soir va à la caverne du sanglier, va dans la petite cour de derrière et tu verras. Surtout n'oublie pas! Et les chats moururent. »

Le soir même je sortis de la maison en cahette bien entendu. Je suis aller à la caverne ensuite je suis aller derrière et j'ai vu une base de lapin rouge et j'écouterai avec attention :

« Ces bêtes nous empêcher de capturer Da

– Oui chef »

Je me suis mis a courir si vite que je pouvait

Quand je suis arriver chez moi je me disais « Ses chats ne sont pour rien c'est pour cela qu'ils restaient avec Da et aussi quand ils sont tombés dans l'eau c'était pour sauver Mon grand père adoptif. Ils n'étaient pas entrain de les espionner alors je comprend ils ne peuvent plus le protéger donc c'est à moi de le protéger. Dès demain j'irais le voire et je lui dirais tout. C'est décidé!!! » Je savais maintenant l'horreur qui allait marriver

Le lendemain je me suis reveiller à l'aube. Je suis aller chez mon grand père adoptif. Je lui est raconte tous. Il a été effrayer. Da dit à Sébasto :

“– Il faut encore aller à un de ses reunions et faire exploser ‘la base’”

Le soir même il allère à “la base” et se menire de bombe. Tandis qu'ils eclatère “la base”et ils crièrent

Super »

Fin de l'histoire

**Premier texte de Mathieu (septembre, 374 mots)**

« Je frappa chez Da, il ouvrit la porte tout endormi ce plaignant déjà de l'heure.

– Da, Da! il y a deux chat noir là.

– Ou ça répond en se tournant vers l'endroit ou son petit-fils lui montrait, mais les deux chat avaient disparu. J'étais stupéfait "comment ~~avaient-ils fait~~ mais où sont-ils" dis-je "Laisse tomber Seb" dit Da vient allons à la pêche!" Sur le chemin il n'y a personne je trouvais ça bizarre. Quand nous sommes arriver la rivière débordait de poisson. Mais Dès Mon quatrième poissons, j'ai vu de l'autre coter de la riviere les deux chat, mais encore, dès que j'appelle Da ils disparaissent; quelle sont ces chats? à la fin de la journée personne non-plus, peut-être étaient-ils tous en vacances mais pas à ce point là. J'allais raccompagner Da chez quand je vu les deux du chat ñ

– Mais, où est le deuxième Da

– Je n'en sais rien du tout repondit Da.

Quelle histoire, je pensait que j'allait en mourir. En dormant à 5h58 du matin je reentendit ce crit mais cette fois deux fois plus fort ca ce passa comme hier. Aujourd'hui c'est la chasse Da me prête souvent sa carabine à plonc en ~~plain~~ plein milieu de la journée au fin font de la forêt j'entent encore ce crie beaucoup plus claire que la dernière fois Da aussi l'entendit et tira dans la direction du crie. Soudain nous entendions le crie de la bête en train de souffrir cela me fit un frisson dans le dos. Le bruit n'était qu'autre que les ~~chat~~ chat noir on dirait que le deuxième à faussé compagnie. "Da ce n'est pas du gibier et il n'est pas mort emmène le chez le vétérinaire. OK repondit Da mais il va falloir y aller à pied et le seul medcin que je connait est à 3 km d'ici. C'est pas grave je l'emmenerei à vélo." Je couru jusqu'a mon velo, le chat dans les bras et je fillais le plus vite possible.

Arriver au véto il n'était pas trop tard je l'emmena aux urgence. Quelques heurs après le chat allaient mieux et je l'ai adopter, mais je n'ai jamais su où le deuxième chat était. »

**Second texte de Mathieu (décembre, 463 mots)**

« Da ouvrit la porte en me demandant ce qui se passe.

"– Regarde, un deuxième chat!

Mais où?" Repondit Da. En me retournant, les chats avaient disparus.

Da disait que j'avais révé, mais je l'avais bien vu. A la pêche, nous n'avons rien péchés, juste des oiseaux qui tombait du ciel red mort sans blessure et à chaque fois qu'un oiseau tombait du ciel, on entendait des ricannement à vous glacée le sang, j'en avais la chair de poule

Je n'ai pas dormis de la nuit et en plus demain c'était la chasse. Le lendemain, chez Da, je lui ai posée une question que je voulais lui demander depuis que je sais parlé.

“– Da, pourquoi n'y a-t-il presque jamais sur cette route ?

– Euh, Eh bien, euh, c'est une légende qui c'est passée, il y a quatre siècles de cela, la majorité des gens du pays croient que c'est un mythe, mais...

– MIAOU!!” un bruit de miaulement terrible se fit entendre.

“– Qu'est ce que c'est, Sebasto!?

– Je ne sais pas, mais ça me fais peur!

– Tu m'étonnes!”

J'étais cloué sur place, Nous fûmes aller dehors quelques poils noir étaient par terre à côté de l'énorme trou, nous regardâmes au fond mais il n'y avait rien.

– “ Sébasto, prend une pierre et jette-là dans le trou

– D'accord.”

Rien, aucun bruits, c'était un puits sans fin.

Et là, Da, engouffré par la terre tomba dedans

“– Daaaaaaaaaaaa!!!

– Sébasto, Sébasto !!<sup>10</sup>

– Da, c'est toi?

– Oui, je n'ai rien, saute à ton tour!

– Quoi! ?

– Fais moi confiance . »

Je pris mon élan et sauta. Retombant sur une masse visqueuse qui amortie mon choc, Da était partie. Je le rejoind dans la prochaine salle, et là nous vîmes les deux chats commençant à devenir une sorte de monstre, ils leur poussa des ailes et devinrent des diables

– Da, c'est quoi ça!?

Tu crois que je le sais?

– Oui, la légende?!”

Et là, soudain, Da eut un flash et me raconta la légende des deux chats qui ont vendu leur corps au diable et en échange, ils deviendraient immortels. La carabine à la main, Da et Moi visâmes, et tirèrent sur les deux monstres. À

---

10. Cette réplique de Da et les deux suivantes sont en plus petits caractères, pour rendre sensible l'éloignement, procédé utilisé dans la bande dessinée.

terre, évanouïent, ils redevinrent des chats. Nous remontâmes à la surface et rebouchâmes le trou d'un mélange de terre et de ciment ainsi que la route mystérieuse. Et c'est à partir de ce jour là que je ne repris jamais cette route pour aller chez Da, mais aussi qu'on dit que le diable et ses serviteur vivent dans les entrailles de la terre. »

FIN