

# Évaluations et commentaires en narration : effets sur des écrits du cycle 3

Colette Corblin, IUFM de Versailles, LEAPLE, UMR 8606

---

**Résumé** | L'article présente une expérimentation relative à l'écriture de fiction au cycle 3, dans une démarche d'observation empirique et qualitative. Il tend à montrer que l'expression de la modalisation dans le texte d'amorce a des effets sur les écrits scolaires lorsque les scripteurs ont pour tâche d'écrire la suite du texte. La distinction entre deux styles d'énonciation, le style « résumé » et le style « narration », considérés comme pôles discursifs pour raconter des histoires, semble pertinente pour l'enseignement de l'écriture ; la prise de connaissance d'un texte ayant le style narration, fortement modalisé, à narrateur expansif, induit plutôt la production d'un écrit de même style, mis en forme dans une meilleure cohérence narrative que dans le cas d'une amorce de style résumé.

## 1. Introduction : une question de style<sup>1</sup>

Au début du cycle 3, lorsqu'ils répondent à des consignes d'écriture comme « imagine et raconte la suite de l'histoire », beaucoup d'enfants conduisent plutôt l'histoire de façon dépouillée, en mentionnant différents événements jusqu'au dénouement ; quelques-uns seulement mettent en place une instance narrative plus montrée, un narrateur disant les événements avec des marques de subjectivité, des évaluations, des jugements, des modalisations. Comme à ce moment de l'apprentissage de l'écriture, l'habileté à manipuler les techniques de la narration n'est pas acquise, ces écrits de fiction à la 3<sup>e</sup> personne donnent lieu à des textes de style « résumé » plutôt qu'à des textes de style « narration »<sup>2</sup>, même si l'envie de raconter des histoires est largement partagée<sup>3</sup>.

- 
1. Je remercie les relecteurs de l'article pour leurs remarques critiques, et leurs conseils, qui m'ont aidée à reprendre ce travail.
  2. Les styles énonciatifs font l'objet de travaux importants, depuis ceux de F. François, jusqu'à ceux qui utilisent aujourd'hui des outils d'analyse automatique comme les logiciels Alceste ou Tropes, mais nous restreignons ici la notion de style à des fins didactiques.
  3. Ce qu'illustre l'essai de Jérôme S. Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz, 2002.

### 1.1. Résumer ou raconter

L'opposition textuelle entre le style « résumé » et le style « narration », telle qu'elle est évoquée par H. Weinrich sous l'angle de l'usage des formes temporelles<sup>4</sup> rend compte d'un comportement discursif général. Elle distingue en effet ceux qui racontent le monde en commentant les faits et ceux qui s'en tiennent à une mention sans commentaire. Elle relève aussi d'autres catégories stylistiques propres à décrire les textes narratifs. Les deux styles se manifestent en effet dans le texte littéraire, qui tire de ces emplois des effets spécifiques ; B. Cendrars use majoritairement du style résumé pour raconter les aventures du général Suter (« Aussitôt, Suter fait le voyage de Monterey. Il s'y rend par terre d'une traite, chevauchant jour et nuit. », *L'Or*, 1924), alors que J. Echenoz (« [...] Max Delmarc somnolait à l'arrière d'un taxi. Comme celui-ci finit par s'arrêter, Max ouvrant l'œil reconnut son immeuble [...] », *Au piano*, 2003), mentionne des événements de moindre taille, peu aptes à constituer les étapes d'un résumé, dans une narration à focalisation interne.

De nombreux traits opposent ces deux styles narratifs et relèvent de catégories de la narratologie qui ne peuvent être développées ici, incluses notamment dans la relation auteur-narrateur-personnage pour la prise en charge d'une histoire. Dans la diégèse de l'histoire le narrateur de 3<sup>e</sup> personne semble être un témoin, mais ce rôle ne l'empêche pas de commenter les événements à différents niveaux et sous des modalités linguistiques variées, selon que le commentaire porte sur les personnages, les lieux, l'organisation du récit, ou encore la façon de raconter.

Ces niveaux narratifs sont à l'œuvre dans les écrits scolaires, lorsque les enfants de cycle 3 ou de 6<sup>e</sup> écrivent la suite d'une histoire. Mais la fonction commentative varie. Or, lorsque l'apprenti narrateur choisit le mode du résumé, le lecteur est sensible à une sorte d'incohérence : un enchaînement rapide d'événements conduit au dénouement sans respecter l'échelle temporelle du début de l'histoire, le comportement des personnages est peu expliqué. Ainsi, dans cet extrait : « Le chauffeur recula. La princesse Daniéla trouva par terre une de ses perles [...] Elle reentra dans la voiture et alla chez elle. Quand elle rentra dans sa maison, elle vit que un voleur était passé. Elle appela les pompiers... », le narrateur mentionne les actions du personnage sans donner d'avis ou d'explications sur son comportement. Bien qu'il soit écrit au passé simple, bien que la succession des événements fasse référence à une période de temps brève – granularité fine que le résumé comme genre textuel<sup>5</sup> proprement dit évite –, ce texte a le style du résumé au sens où l'instance narrative se manifeste de façon minimale. Ici, un narrateur discret donne une liste de faits alors qu'un narrateur expansif commenterait les événements dans une narration plus fortement montrée.

---

4. Harald Weinrich, *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier/Hatier, 1989.

5. Résumés des films, romans, textes observables dans la presse, par exemple.

Bien entendu, il n'y a pas de jugement sur la valeur de tel ou tel style, dont les écrivains usent à des fins esthétiques. Cependant, rapportée à l'apprentissage de l'écriture, l'hypothèse défend l'idée que si les amorces sont des narrations plutôt que des textes de style résumé, et si un narrateur expansif s'y montre, alors la présence de ces caractères a des effets sur les caractères des écrits scolaires, en particulier sur l'aptitude à révéler l'instance de narration, le personnage de narrateur.

L'émergence d'une compétence à construire cette instance « narrateur », savoir-faire complexe dans la compétence large d'écriture, conduit à insister sur le fait que la corrélation observée ne suffit pas à prédire que l'exposition à des amorces textuelles de style narration a un effet direct sur l'acquisition d'une compétence de narrateur expert ; elle révèle seulement que la construction d'un narrateur est en train de s'opérer. La relation peut être provisoirement justifiée ainsi : s'il est demandé à un scripteur de poursuivre une narration à fortes marques de subjectivité, on s'attend à éveiller par empathie sa subjectivité d'auteur, et à créer chez lui le besoin de manifester l'instance de narration. Il sera probablement plus attentif aux actes des personnages, à leurs émotions, aux circonstances, à l'échelle de perception des événements de l'histoire, et le montrera dans son discours<sup>6</sup>.

## 1.2. Hypothèses sur l'effet des marques de narration

L'étude s'inscrit dans le cadre de la réception et de la production d'écrit littéraire à l'école, notamment sur les travaux de C. Tauveron<sup>7</sup> en ce qui touche particulièrement l'« intention artistique » de l'enfant écrivain, et « l'attention esthétique » attendue chez le lecteur adulte sensible aux intentions d'un apprenti auteur. Ces modes de la communication littéraire ont été mis en évidence dans des narrations scolaires<sup>8</sup>. Dans le contexte de l'apprentissage de l'écriture, on peut néanmoins s'interroger sur le rôle d'un texte lu comme motivation de l'acte d'écrire. La proximité du thème traité avec les intérêts réels des enfants, ou supposés tels, le traitement des informations du texte, les inférences éventuelles, le décodage en lecture sont autant de facteurs de mauvaise compréhension du texte. Ils constituent alors autant d'obstacles possibles au désir d'écrire la suite de l'histoire. En outre, les pratiques d'écriture antérieures, les apprentissages linguistiques et langagiers en cours, la motivation à écrire, constituent un environnement large dans lequel l'écriture spécifique d'un texte prend racine. Les études sur la motivation (écriture en projet, écriture en collaboration), qu'à plusieurs reprises les groupes de recherche en didactique ont menées, incitent donc à la prudence : peut-on s'attendre à un impact réel de la nature linguistique du texte d'amorce sur la nature de l'écrit individuel

---

6. Les phénomènes d'empathie dans les langues sont par ailleurs étudiés par Robert Forest, *Empathie et linguistique*, Paris, PUF, 1999.

7. Catherine Tauveron, « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères*, n° 26-27, 2002.

8. Chantal Bonnet, Colette Corblin, Marie-Laure Élalouf, *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*, Lausanne, CVRP et IUFM de Versailles, 1998.

produit? Enfin, au delà de l'existence de style énonciatifs, il faut tenir compte de la dimension idiosyncrasique de l'écriture<sup>9</sup> qui rend l'analyse des textes et l'analyse des corpus délicates à interpréter et à généraliser.

L'hypothèse se formule néanmoins ainsi : si le texte d'amorce est du style narration et comporte de nombreux termes évaluatifs (adjectifs, adverbes intensifs), en somme de nombreuses modalisations<sup>10</sup>, alors les suites produites par les élèves auront le style narration avec narrateur expansif, en quelque sorte par transfert, après la lecture. L'expression d'un narrateur expansif (ou bavard) est pour nous une manifestation d'un degré d'expertise dans l'aptitude à raconter, dans la mesure où elle révèle une mise à distance de l'histoire par les commentaires sur les événements ou les personnages, une aptitude à emboîter différents niveaux de narration. Pour être clair, il faut insister sur le fait que cette aptitude n'est pas à verser au compte de la valeur esthétique de la narration ainsi générée.

Il s'agit donc de contrôler ces variables, exprimées dans le texte inducteur, les marques abondantes dans un texte inducteur incitant les scripteurs à devenir eux-mêmes des narrateurs expansifs. L'hypothèse dérivée est la suivante : si l'élève met en œuvre une narration avec des modalisations révélant un narrateur expansif, alors d'autres catégories fondamentales de la narration (expression d'une chronologie cohérente, voire complexe, construction des plans du récit, expression des états mentaux des personnages) sont mieux réalisées dans le discours produit. Pour rappel, il faut mentionner qu'à l'âge de 8-11 ans, les élèves manifestent de réelles compétences de narration, comme l'ont illustré les synthèses de M. Fayol<sup>11</sup> sur la question, et qu'ils savent raconter une histoire cohérente. Une sélection sera faite ici parmi les traits fondamentaux définissant la cohérence, puisque la cohérence sémantique relative au maintien des objets (choses, personnages de l'univers de fiction) et au déroulement logique des événements de l'histoire est globalement assurée dans les narrations du cycle 3.

L'étude porte d'abord sur la manifestation de l'instance narrative, par le relevé d'expressions mentionnant des états de conscience des personnages, et des jugements ou des évaluations. L'analyse s'attache ensuite à évaluer la cohérence dans l'enchaînement immédiat du texte produit et la qualité de la granularité temporelle, dans l'organisation des plans de l'histoire, dans la qualité de la désignation des objets de l'histoire ; ces éléments doivent être comparés en fonction de la nature du texte inducteur.

Il s'agit donc d'observer de façon différentielle les narrations pour vérifier qu'une meilleure cohérence est liée à la présence de manifestations fortes du

---

9. Ce que souligne Sylvie Plane dans ses recherches sur l'apprentissage et la didactique de l'écriture.

10. Le terme modalisation est pris au sens large pour désigner la catégorie des mentions marquant la manifestation d'une instance narrative du type *il lui semblait que...*

11. Michel Fayol, *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF, 1997.

narrateur, dans une démarche qualitative. Évaluer la qualité narrative signifie chercher comment la cohérence discursive se manifeste et selon quels degrés.

## 2. Modalités : texte inducteur et consigne

Dans cette classe de CM2<sup>12</sup> où les élèves doivent imaginer et écrire la suite d'un épisode extrait d'un roman, la situation d'écriture est familière : les élèves ont l'habitude de lire et d'écrire de la fiction, et en outre ils élaborent une anthologie de poèmes étudiés, qu'ils copient, illustrent et récitent périodiquement. Ils ont des compétences d'écriture avérées, variées, mais deux d'entre eux ont de grandes difficultés à écrire. Pour le test, ils sont invités à écrire la suite immédiate d'une histoire qui commence, c'est-à-dire la scène ou l'épisode suivant, après avoir bien lu l'amorce, mais sans finir l'histoire. Il n'y a pas de demande de révision ni d'amélioration du texte ; c'est un premier jet d'écriture.

La classe est divisée en deux groupes, un texte inducteur est distribué à chaque enfant ; ils peuvent disposer de dictionnaires pour écrire.

### 2.1. Nature du texte inducteur et attentes

Le texte inducteur est un texte artificiel, même s'il est directement dérivé de deux phrases de l'incipit de *Minuit-Cinq*, roman de Malika Ferdjoukh<sup>13</sup> : « La princesse Daniéla Danilova sortit du Théâtre national, serrant sa pelisse autour d'elle. Le gentilhomme à monocle qui l'escortait lui offrit le bras, et tous deux prirent place dans un fiacre aux fourrures tièdes ». De crainte d'avoir à expliquer trop de vocabulaire, explications qui auraient pu brider la façon de comprendre le texte et d'imaginer la suite de l'épisode, le texte du roman a été modifié dans l'intention de faciliter l'écriture. Toute discussion relative à la compréhension du texte a été écartée. Les principes retenus pour viser une meilleure compréhension individuelle silencieuse de l'épisode ont été d'abord de modifier l'univers fictionnel de référence pour en faire un univers plus moderne et peut-être plus accessible à tous ; *fiacre* par exemple est remplacé par *automobile*, la connotation de luxe est transposée aussi. Ensuite, il faut admettre que l'interprétation a été guidée, car le texte donné a été tiré vers un sous-genre, le policier<sup>14</sup> par l'évocation d'un incident qui fait peur à l'héroïne. En outre, cet événement perturbateur suspendu à un moment dramatique, appelle une suite de même échelle temporelle, arrêt du chauffeur, sortie des personnages, élucidation d'un mystère inquiétant.

Le texte a été modifié aussi pour les besoins de l'expérimentation. Dans un cas, les événements sont racontés au moyen de phrases courtes sans men-

---

12. École primaire Jean-Mermoz à Taverny (95).

13. L'École des loisirs, 2002.

14. Le roman d'origine est bien un roman policier ; le collier de la princesse a disparu et un jeune garçon, dénommé Minuit-Cinq, mène l'enquête.

tion de circonstances, sans description de personnages, ni d'états mentaux : « La princesse Daniéla Danilova sortit du théâtre. Le prince qui la suivait lui offrit son bras, et ils s'installèrent dans une automobile garée non loin de là. Le chauffeur démarra, et ils parcoururent cent mètres environ sur l'avenue. La princesse poussa un cri car elle avait vu un objet brillant rouler sur la route ». Le narrateur, témoin discret de la scène se manifeste aux évaluations sur des distances, (*non loin, environ*) et dans la focalisation interne de l'expression *car elle avait vu* qui justifie la réaction de l'héroïne. La narration est réduite à la trame événementielle, en négligeant les caractérisations par des adjectifs et les termes évaluatifs, en réduisant les modalisations, en évitant les commentaires.

Dans l'autre cas, le texte inducteur a été modifié de la façon suivante : « La brune et jolie princesse Daniéla Danilova sortit du Théâtre national, serrant joyeusement sa pelisse autour d'elle. Le jeune prince qui l'escortait s'empressa de lui offrir le bras. Il semblait fasciné. Tous deux s'installèrent en souriant dans une luxueuse automobile aux vitres teintées. Le chauffeur, complice de leur bonheur, démarra, et ils parcoururent cent mètres environ sur l'avenue. Soudain, la princesse poussa un cri de surprise car elle avait vu un objet brillant rouler sur la route dans la lumière des phares ». Dans ce cas, quelques éléments du vocabulaire initial ont été conservés : *pelisse, Théâtre national, escortait* en raison de leur connotation exotique et de l'effet de langue soutenu propre à susciter l'attention esthétique. L'ajout a porté principalement sur les termes se rapportant à la description physique des personnages (*brune, jeune*) et l'évaluation (*jolie*), la mention d'actions secondaires (*serrant joyeusement sa pelisse autour d'elle*), la mention des états mentaux (*joyeusement, fasciné, en souriant, bonheur, de surprise*). Cette fois, le narrateur est expansif car il se manifeste par des jugements esthétiques et des appréciations sur les faits, et adopte le principe d'une forte focalisation interne.

Les enfants de la classe, pour lesquels les compétences d'écriture des narrations de fiction étaient déjà vérifiées par des exercices réguliers, ont été divisés en deux groupes de façon arbitraire<sup>15</sup>. Dans le groupe A, comptant 12 enfants, les scripteurs disposent de l'amorce « résumé » à narrateur discret ; dans le groupe B, les 13 enfants disposent de l'amorce « narration » à narrateur expansif.

## 2.2. Déroulement de la séance d'écriture

La consigne a été formulée ainsi : « Voici les éléments d'une histoire ; vous lisez le début du texte, et il faut raconter la suite immédiate ». L'enseignant a précisé que le début du texte avait été emprunté et à un roman, mais qu'il avait été modifié pour être plus facile à continuer. Après que la consigne a été donnée, l'enseignant a demandé aux élèves de faire un effort d'écriture. Il leur a dit de soigner particulièrement la rédaction car leur histoire pourrait être destinée à un public d'enfants de leur âge, et aurait à les intéresser. Il a été précisé à trois

---

15. Les groupes ont été formés sur la base de l'ordre alphabétique.

reprises qu'il fallait écrire une suite à cette scène de début de roman, sans aller jusqu'à la fin de l'histoire. « La suite », « l'épisode suivant », « pas la fin de cette aventure » sont les termes qui ont été utilisés. Enfin, les élèves avaient pour consigne d'écrire directement sur la feuille où était imprimé le texte inducteur, et d'écrire après avoir bien réfléchi à la façon de raconter la suite.

Le temps annoncé pour l'écriture a été de 30 minutes, or les enfants ont tous fini leur texte avant le terme; cependant les textes n'ont été relevés, dans leur état de premier jet, qu'au bout des 30 minutes. Les feuilles relevées comportent peu de repentirs d'écriture, peu de ratures.

### 3. Analyse des écrits

Un enfant n'a rien écrit du tout. Il reste 24 textes desquels ont été écartés 3 textes à peine lisibles, incompréhensibles, révélant de tels manques dans la maîtrise de la langue que l'analyse de la narration y aurait été peu pertinente<sup>16</sup>.

#### 3.1. Les écrits retenus pour l'analyse

Les 21 textes pris en compte pour l'analyse comprennent 9 textes du groupe A et 12 du groupe B. Un premier travail a consisté à évaluer l'ensemble de ces textes pour établir comment comparer ce qui est comparable. Il s'agissait de comparer plutôt deux familles de réponses, pour évaluer l'hypothèse de départ, axée sur une différence entre deux styles. Les textes inducteurs pour les groupes A et B induisent-ils deux sortes de narrations, un résumé à narrateur discret, une narration à narrateur expansif ?

Dans la situation du test proposé, une rapide étude s'est imposée, puisque l'un des premiers paramètres à vérifier était que la maîtrise des règles de formation en langue était atteinte, au niveau de la formation des phrases ou du moins des propositions, pour constituer un texte. Et comme la complétude des séquences de type phrastique était globalement maîtrisée et ne gênait pas la lecture, les 21 textes ont été considérés, indépendamment des questions de ponctuation ou d'orthographe grammaticale. La nature des narrations a été vérifiée en fonction de propriétés comme la cohérence logique de l'univers de fiction qui était à compléter, la cohérence des événements et des personnages, la cohérence des reprises. Cette maîtrise narrative, que l'on attend des élèves francophones à l'issue du cycle 3, était bien en place.

Pour chercher de quelle façon le style du texte d'amorce avait une incidence sur la nature des narrations scolaires, il a fallu solliciter d'autres critères du point de vue linguistique et textuel. Pour le rappeler brièvement, dans un premier temps, les textes ont été comparés sous l'angle de la différence de caractérisation et sous l'angle de la présence de modalisations directement liées

---

16. Les enfants, auteurs des textes écartés, faisaient partie du groupe A (induction de style résumé), mais c'est le fait du hasard.

à la manifestation d'un narrateur expansif ; par la suite ont été étudiées la qualité des enchaînements immédiats avec le texte d'amorce, comme l'un des critères définissant l'aptitude à restituer le grain temporel pour l'expression d'un moment dramatique (connaissance de l'effet de suspense), la désignation des objets et enfin la cohérence de la narration en fonction du genre induit.

### 3.2. *Les données à comparer*

Pour procéder à la comparaison, il a fallu étalonner les textes, en cherchant une quantité moyenne sur laquelle observer les marques linguistiques<sup>17</sup>. Dans la mesure où l'effort d'écriture se situe surtout au début de la réalisation de la tâche, et comme il s'agissait de s'intéresser aux enchaînements immédiats à la suite du texte inducteur, l'étude a porté sur ces débuts ; il a paru utile de les comparer en s'appuyant sur une quantité textuelle égale. Pour déterminer la quantité de texte, il a paru plus judicieux de compter en propositions, selon la méthodologie des études de récits issues de l'analyse propositionnelle<sup>18</sup>, et à en fixer le nombre maximal à 10, puisque la plupart des textes finis ne comptaient pas plus de dix propositions.

Le corpus des 21 textes ne figure pas en annexe, mais y figure un échantillon comprenant dix fragments étudiés est proposé, dans un tableau opposant cinq textes du groupe A à cinq textes du groupe B<sup>19</sup>.

Dans ce contexte, on pourra mesurer les différents éléments susceptibles de refléter l'opposition entre les textes inducteurs.

#### 3.2.1. *Opposition entre caractérisation abondante et faible caractérisation*

Les indicateurs lexicaux retenus sont :

- les adjectifs, placés dans la narration comme *petite, roulante* (BER),
- les adjectifs apparus dans les parties dialoguées, comme *métallique et précieux* (BQT),
- les adverbes d'intensité du type *très* (AAX),
- les verbes ou les périphrases d'aspect qui réfèrent à l'état mental du personnage, comme *s'écrier* (BLO), qui s'oppose à *crier* ou encore : elle *l'invita à venir raconter* (BLL).

En somme, sont retenus les éléments linguistiques qui illustrent l'aptitude à évaluer des objets (taille, couleur) en fonction de la perception des personnages vivant les événements de l'histoire, l'aptitude à mentionner, à évaluer les

---

17. Pour l'ensemble, les textes rendus comme achevés et qui comportaient le mot *fin* (14 sur 21) n'excédaient pas une huitaine de lignes.

18. On se réfère aux travaux relatifs au modèle propositionnel de Walter Kintsch et Teun A. Van Dijk, *Strategies of discourse*, New York, Academic Press, 1983. Ces travaux fondent toujours les méthodes d'analyse du discours.

19. Les références sont données en fonction de la présentation. La première majuscule est celle du groupe : AAX est le premier texte de la colonne réservée au groupe A.



états mentaux, éléments qui sont pour nous des marques de l'adoption d'une posture narrative forte, à narrateur impliqué et montré. On ne discute pas ici la qualité esthétique (littéraire) des textes obtenus : la présence de nombreux adjectifs qualificatifs dans un texte n'a rien à voir avec la réussite ou la beauté esthétiques, dans la manière du « style artiste » ; on a d'ailleurs pu s'en rendre compte en lisant le texte surchargé d'adjectifs écrit pour l'expérimentation.

Si l'on compare les deux groupes, on note que dans le groupe A (ayant lu le texte inducteur « résumé », plus dénotatif qu'évaluatif), 5 textes sur les 9 ne montrent aucune marque d'évaluation. Ils sont représentés par l'écrit typique AMA. Cependant, quatre textes en usent, notamment le texte AAX, qui montre 3 évaluatifs (*grande, belle et très grand*). En revanche, dans le groupe B (texte inducteur plus évaluatif que dénotatif), 9 textes sur 12, soit les trois-quarts, contiennent des termes évaluatifs, avec un narrateur plus expansif. Le texte BER est représentatif de ce style narratif.

Cette différence est peu marquée, même s'il se dessine une tendance. Un texte inducteur de style narration semble inciter les scripteurs à adopter plutôt le même style et à mettre en scène un narrateur expansif. L'expression d'un narrateur expansif est-elle liée à une meilleure aptitude à désigner, voire à caractériser, l'objet du suspense ? Cela se vérifie si l'on étend l'analyse.

### 3.2.2. Enchaînement avec le texte-source

Si l'on observe d'abord l'enchaînement thématique, pour contrôler quel actant se trouve en position de thème, on constate que :

- dans le groupe A, 3 enchaînements commencent par *elle* (ANC), 2 avec *le chauffeur* (AMA) et 4 avec *l'objet* ou *c'était*, *ça* (AJS). La dispersion des choix d'enchaînement montre une hétérogénéité certaine, avec un petit avantage à l'enchaînement sur *l'objet*, comme actant important de l'histoire à continuer. L'enchaînement est à tendance linéaire, et la princesse n'occupe pas le premier plan. Cette tendance à la linéarité dans l'enchaînement thématique semble montrer que le texte inducteur est reçu comme définissant un scénario, chaque événement référant à des catégories relativement bien connues, « sortie du théâtre pour les personnages, départ en voiture, incident sur le parcours ». Les participants ont même degré d'importance parce qu'ils font partie d'un macro événement que l'on attend, par exemple l'enlèvement de la princesse.
- dans le groupe B, cette dispersion apparaît encore mais beaucoup moins nombreuse ; on relève 3 *cet objet* (comme en BLL) et 1 *c'était* (BLO), 1 *chauffeur* et 1 *voiture* (non représentés dans l'annexe) et 6 *elle* (BLN). Dans ce groupe, l'avantage est donné à l'actant le plus important de la scène, dont l'état d'esprit et le comportement sont abondamment caractérisés. Les élèves ont perçu cette importance et la majorité d'entre eux l'a traduite en plaçant l'héroïne au premier plan du récit, en premier actant du procès (et sujet du verbe) pour la séquence suivante. Un seul a utilisé le connecteur *et* pour enchaîner la phrase : pour les autres, la

succession des procès qui se rapportent à l'héroïne s'impose et se passe de connecteur, ce qui rend plus forte la cohésion de l'enchaînement.

Ce fait nous conduit à apprécier la qualité de l'expression de la temporalité.

### 3.2.3. La temporalité

Il s'agit de mesurer s'il existe une conformité ou non avec la temporalité des événements présentés en amorce. Pour définir la qualité de la temporalité on peut chercher à établir la vraisemblance chronologique de la scène, en fonction de scripts prévisibles : 1) un objet brillant sur la route est remarqué par les occupants d'une automobile, 2) la voiture s'arrête, 3) les occupants descendent pour aller voir... Cette succession de procès typiques s'effectue en un laps de temps de quelques minutes. Dans notre cas, entre 1 et 2, comme c'est la princesse qui remarque l'objet et qu'elle ne conduit pas, elle doit commander l'arrêt au chauffeur. On aurait une petite variante du scénario occupant la même durée temporelle : 1) la découverte, 2) la commande d'arrêt, 3) l'arrêt, 4) la descente... L'enchaînement temporel peut restituer cette séquence d'événements après le cri de surprise de l'héroïne : dans ce cas, la temporalité reste proche de la granularité définie par le texte inducteur. La consigne demande d'enchaîner avec le dernier procès, à un moment de suspense, et on s'attend que le grain temporel soit du même ordre. Cependant l'enchaînement s'en éloigne, comme on l'observe dans les textes écrits. Comment les scripteurs s'approprient-ils les événements et leur ordre dans la première phrase de leur écrit ?

– *Rupture de l'échelle temporelle : suspension du récit ou saut dans le temps*

Pour le groupe A, sur 9 enchaînements, 4 suspendent la temporalité (enchaînements du type *c'était...*), 3 font un enchaînement supposant un saut dans le temps ; il y a de l'implicite puisque certains événements ne sont pas évoqués (comment la voiture s'arrête, etc.) : ce sont les 3 cas suivants : *Et elle le ramassa* (AAX), *elle alla le ramasser* (ANC), *le chauffeur recula*. Deux scripteurs seulement font un enchaînement de même ordre temporel que le texte : *elle cria et cria (tant) que le chauffeur s'arrêta*, et enfin : *le chauffeur s'arrêta*. La tendance assez nette (7 cas) est donc de suspendre ou bien de rompre avec l'ordre temporel institué par le texte inducteur. Si la rupture temporelle n'est pas véritablement gênante, l'implicite arrêt de la voiture étant facile à reconstruire, c'est un autre critère de qualité narrative qui est en jeu, et qui n'a rien à voir avec le respect de la consigne exigeant l'enchaînement immédiat d'une scène à la suite du texte inducteur. Une des compétences de narration tient pour nous au respect des attendus d'un genre, ici le policier ; le temps est suspendu et semble se dilater dans l'élucidation de la situation étrange qui se présente aux personnages. La perception que les scripteurs ont eue de cette dilatation se mesure dans la granularité temporelle de la narration.

Pour le groupe B, 4 enchaînements sur 12 suspendent la temporalité par des enchaînements du type *cet objet était...*, 3 font un enchaînement avec saut temporel et procès implicites : *donc elle s'avança...elle courut pour...elle se dépê-*

*cha de ramasser...*, 5 font un enchaînement de même échelle temporelle que le texte inducteur en adoptant un script plausible : *elle dit (disa) de s'arrêter...*, *elle demanda de s'arrêter...*, *elle cria de s'arrête*, *le chauffeur s'arrêta...*, *c'est alors que le chauffeur s'arrêta...*

Un peu plus de la moitié des scripteurs fait encore la rupture temporelle dans la première phrase ; cependant une tendance plus marquée que précédemment, pour près de la moitié (5/12) des élèves, est de mentionner les événements qui pourraient s'ensuivre immédiatement, de manière plausible pour la perception des personnages.

Mais pour tous les cas où les textes enchaînent avec une sorte de définition de l'objet, il est nécessaire d'observer comment la suite des événements est évoquée après la pause descriptive.

– *Enchaînements après suspension du récit du type « cet objet était... »*

Dans le groupe A, pour les quatre cas concernés, et dès que la mention de l'identification de l'objet sur la route a été faite, l'échelle temporelle mérite d'être à nouveau étudiée : 1) *La princesse qui avait regardés l'écureuil se retrouva...* 2) *La princesse sortit de l'automobile...* 3) *La princesse la récupéra...* 4) *La princesse prit le collier et le ramena...* On observe que les ruptures les plus importantes touchent trois cas sur quatre (1, 3 et 4). Seule la 2<sup>e</sup> occurrence (*sortit de l'automobile*) conserve une temporalité plausible avec la suite de l'amorce.

Pour le groupe B : où les retours à l'action ont la forme 1) *et il sarreta alors l'automobile ...* 2) *Le prince lui dit Arrête de criée se nais qu'un diaman... (proposition 3) 3) (c'était une pièce) La princesse ayant vu cela demandait au chauffeur ci il pouvait s'arrêter, le chauffeur s'arrêta... 4) elle déçandit de voiture...*

Pour ces quatre derniers cas, les 3 procès référant à l'arrêt ou la descente (arrêter la voiture, arrêter de crier) prolongent la temporalité initiale en donnant les événements immédiatement consécutifs à la scène décrite dans le texte inducteur. L'un d'entre eux suppose une rupture temporelle car des événements comme « arrêter la voiture » ne sont pas mentionnés ; cependant le saut temporel n'est pas très important.

Cette dernière remarque porte à modifier le bilan qui précède. Après les pauses descriptives définissant l'objet roulant, on observe que dans le groupe B, les scripteurs reviennent à la vraisemblance temporelle et événementielle pour la suite immédiate de la scène, ce qui porte à 8 sur 12, au total (les deux tiers), les textes à conformité avec cette temporalité, alors que dans le groupe A, au total 6 cas sur les 9 (les deux tiers), opèrent une rupture temporelle, accélèrent la temporalité du récit et négligent de restituer les événements immédiatement consécutifs à la scène.

Pour conclure l'étude de la temporalité, on vérifie que lorsque l'on met entre parenthèses la pause descriptive concernant l'objet mystérieux, l'échelle temporelle utilisée pour raconter la suite immédiate de l'histoire est mieux représentée dans le groupe B, groupe qui a lu le texte de style narration. Ainsi,

les récits du groupe B sont en meilleure cohérence avec cette dilatation du temps procédant de la découverte insolite d'un objet sur la route et de l'effort de compréhension qu'elle déclenche chez les personnages. À cet égard, il y a un gain de cohérence par rapport à la tendance du groupe A.

Il faut cependant nuancer ces analyses. D'abord on remarque que la suspension de récit est adoptée par beaucoup de scripteurs, que cette tendance domine pour les deux groupes réunis, comme si l'effort d'identification de l'objet mentionné, effort qu'ils verbalisent (*c'était* etc.), et qui se traduit par une séquence descriptive, leur donnait la possibilité de continuer l'histoire. Certes, même si la granularité dans la reprise n'est pas conforme aux attendus (et à la consigne) de l'insertion dans le texte, la cohérence temporelle globale des textes de style résumé est tout aussi réussie ; cependant, l'aptitude à marquer une granularité fine me paraît à verser au compte d'un gain dans la compétence narrative, d'un souci de percevoir en focalisation interne les événements, et d'un souci d'entretenir le suspense, de maintenir la visée discursive de la séquence textuelle interrompue.

### **3.2.4. Effet sur le sous-genre**

La démarche d'observation qualitative poursuivie et les tendances relevées incitent à confirmer l'existence d'une meilleure cohérence narrative dans le groupe B soumis à l'amorce « narration », et cette fois c'est la qualité narrative au sens de compétence à percevoir et à marquer nettement dans quel sous-genre littéraire<sup>20</sup> s'inscrit la relation de l'histoire. Dans un authentique résumé de film, l'auteur (le narrateur) présente les faits ou les ensembles de faits dans des catégories larges et bien identifiables, et annoncées dans la rubrique ; la simple occurrence de mots tels que « commissaire, vol, enquête... » désigne expressément les référents du genre policier. Rapporté à l'amorce qui nous concerne, le genre n'est pas explicite même si, comme on l'a dit au début, le genre policier est induit. Lorsque les élèves écrivent la suite de l'amorce le genre du récit de fiction est-il plus explicite, et dans quelles catégories ? pseudo-réaliste, fantastique, ou policier ? Est-il dépendant du texte d'amorce ?

Les écarts se creusent entre les textes écrits par chaque groupe : la tendance du groupe A s'illustre par des écrits courts, sans narrateur impliqué, avec une temporalité plutôt large impliquant des événements non dits et des sauts dans le temps. Le type de ces textes est proche du résumé, pour un genre discursif proche de la mention des faits divers, dans le domaine de la fiction pseudo-réaliste.

Une façon de vérifier ces caractères est d'observer comment les scripteurs ont attribué une identité et un nom à « l'objet brillant ». Raconter suppose de mettre en scène un événement peu banal (Labov 1978, Kintsch 1980, Bruner 2002). Une des façons d'y procéder consiste à chercher un objet roulant « non

---

20. Sans vouloir débattre de la notion de sous-genre, disons qu'il est simplement question ici de catégories comme « fantastique », ou « réaliste », que l'on pourrait attribuer à différentes manifestations du genre policier.

banal ». Or dans le groupe A, deux tiers (six élèves sur neuf) des scripteurs désignent l'objet comme étant un élément de la famille des bijoux (perle, pièce d'or, diamant...) et 3 sont inattendus dans la situation. Dans le groupe B, l'inverse se produit ; la diversité des identifications est grande : *voiture jaune/diamant/clé volante/chat dans une caisse/objet métallique et précieux(non nommé)/pièce d'or/objet écrasé (non nommé)/bille/ personne/diamant/ objet (non nommé)/pièce de un centime*. Pour ce groupe, la dispersion est plus importante par rapport à l'objet attendu : 3 restent non nommés, 5 sont inattendus : *voiture, chat, personne bille, 2* sont des *diamants* et 2 des *pièces* dont une pièce sans valeur. Dans ce groupe, la tendance à refuser d'identifier l'objet comme un objet attendu dans le contexte semble avoir joué. Il apparaît que pour le groupe B, le texte inducteur implique d'entrer dans une narration de fiction qui s'éloigne du fait divers plausible ou pseudo-réaliste, pour laisser germer la matérialisation d'autres sous-genres littéraires, dans le genre policier certes, mais orientés vers le fantastique ou la science-fiction. Les scripteurs forcent ainsi le trait dans la recherche du caractère peu banal exigé par une narration consciente de ses buts. En outre, ils prolongent la visée du texte inducteur « narration » qui ne voulait pas montrer explicitement dès son départ, le sous-genre de l'histoire. Ce refus de l'explicitation, que l'on peut décrire comme suspense entretenu sur le genre, participe d'une compétence narrative plus affirmée que dans l'autre groupe au sens où est perçue et exprimée une visée discursive de narrateur.

## Conclusion

Quelques effets du texte inducteur sur la production écrite ont été illustrés par l'analyse d'un échantillon d'écrits scolaires, dans la perspective de chercher des indications didactiques et pratiques pour agir sur l'apprentissage de l'écrit.

L'étude des écrits produits a fait apparaître des tendances différentes. Lorsque dans l'amorce le narrateur est discret et révélé par une modalisation minimale, la perception de la trame événementielle révélant l'histoire brute semble inciter les élèves à écrire des textes du même ordre, sans narrateur impliqué, mais donnant lieu à des résumés où les événements s'enchaînent dans une temporalité de résumé, et dans des récits de fiction pseudo-réalistes, plutôt qu'à des narrations à partir du non banal.

Dans l'autre cas, où la même trame événementielle est exprimée avec une forte évaluation de narrateur expansif, la présence de termes modalisateurs dans le texte inducteur semble au contraire inciter les élèves à exprimer cette implication. Ainsi ils sont plus nombreux à adopter une temporalité plus lente, en divisant et dénommant les événements par des procès intermédiaires, à imaginer des actants échappant au genre de fiction pseudo-réaliste, à se manifester fortement comme des narrateurs qui restituent les états mentaux des personnages. Pour écrire la suite de l'histoire, ils adoptent une fonction de juge évaluateur et il s'ensuit un gain général dans la cohérence narrative. C'est en ce

sens que l'on peut parler de gain dans la qualité narrative, définie comme mise en œuvre de savoir-faire complexes, et pas au sens de qualité esthétique. En effet, le fait d'user de nombreux adjectifs (comme certains exercices de rédaction ont pu le demander, au titre de l'« enrichissement » d'un texte) n'est bien évidemment ni un gage de réussite esthétique, ni un gage de compréhension de la fonction de narrateur.

Dans ce travail, rien n'a été dit des autres voix narratives, en particulier de la parole attribuée aux personnages dans les dialogues, ni même de la façon dont les points de vue sont adoptés par l'instance narrative. Les faits mentionnés ne concernent que des phénomènes de temporalité, de désignation, d'enchaînement thématique déterminant les plans du récit, de termes d'évaluation et, surtout, ils ne concernent qu'un petit échantillon d'écrits.

Bien qu'il faille garder présentes à l'esprit les réserves concernant l'interprétation de ces phénomènes discursifs complexes, il semble que la mise à l'épreuve de l'hypothèse de départ incite à réfléchir à l'écriture, lorsqu'elle est liée à la lecture littéraire. Accroître la perception des faits linguistiques opposant deux styles discursifs, les identifier au cours des lectures littéraires, paraît doublement nécessaire : d'abord chez les enfants, pour les inciter à écrire des narrations appropriées, à l'aide de textes inducteurs pertinents, mais aussi chez les enseignants, lorsqu'ils ont à choisir des extraits et des textes susceptibles de déclencher l'écriture. Par la mise en évidence des tendances relevées pour un petit nombre d'enfants relativement habiles, l'étude souhaite contribuer à la réflexion didactique dans le domaine de l'écriture de la fiction et celui de la lecture littéraire, et souhaite ouvrir la voie à des expérimentations plus vastes, inciter à la vigilance sur la nature linguistique et le style des textes d'amorce dans les situations scolaires d'écriture.

### **Bibliographie**

- BENAZZO, S. (2004) : « L'expression de la causalité dans le discours narratif en Français Langue 1 et Français Langue 2 », *Langages*, n° 155, Larousse, p. 33-51.
- BONNET, C., CORBLIN, C., ÉLALOUF, M.-L. (1998) : *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*, Lausanne, CVRP et IUFM de Versailles.
- BORÉ, C. (2000), « La mise en mots de la fiction dans l'écriture longue : réécritures et cohérence montrée », in C. Fabre-Cols (éd) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- BRES, J. (1994) : *La narrativité*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- BRUNER, J. S. (2002) : *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris, Retz.

- COIRIER, P., GAONAC'H, D., PASSERAULT, J.-M. (1996) : *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin/Masson.
- DAVID, J. & PLANE, S. (éds) (1996) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF.
- FAYOL, M. (1997) : *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.
- FOREST, R. (1999) : *Empathie et linguistique*, Paris, PUF.
- GARCIA-DEBANC, C. (1996) : « Consignes d'écriture et création », *Pratiques*, n° 89, p. 69-88.
- GROMER, B. (1996) : « Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire », *Repères*, n° 13, p. 147-163.
- LACOSTE-DOQUET, C. (1995) : « Le temps d'écrire : stratégies d'écriture et chronologie d'événements dans des processus d'écriture d'élèves de CM2 », *Repères*, n° 11, p. 59-72.
- TAUVERON, C. (2004) : « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères*, n° 26/27, p. 203-215.

**Annexe**

Groupe A	Groupe B
<p>AAX</p> <p>« Et elle le ramassa c'était une pièce d'or ! et elle en vu beaucoup d'autres. Un jour plus tard elle acheta une grande maison une belle voiture, un très grand jardin. Et un jour elle avait plus d'or. »</p>	<p>BER</p> <p>« Elle disa de s'arrêté, et elle sorti de la voiture pour voir qu'est ce que c'était. Donc elle s'avança en tremblant, c'était un chat dans une petite caisse roulante. La princesse alla voir le chat et lui dit :</p> <p>–“ Bonjour, mais qu'est-ce que tu fais là ?</p> <p>– Il y a quelque qu'un qui m'a mis dans cette caisse et ma poussé sur la route.</p> <p>–Mais qui ?</p> <p>– Je sais juste que sur sa main il ya avit des poils un peut marron claire...”»</p>
<p>AMA</p> <p>« Le chauffeur recula. La princesse daniéla trouva part terre une de ses perles d'un de ses colier. Elle rerentrat dans la voiture et allat chez elle. Quand elle rentra dans sa maison elle vit que un voleur été passé. Elle appelat les pompier et puit interroga son prince. Les policier ariva et fit une enquête puit interroga la princesse.../... »</p>	<p>BQT</p> <p>« Et elle courut pour aller le chercher et elle le ramassa est rentra dans son château ; Et elle disait au prince j'ai trouvé un objet sur la route- le prince répondit : c'est un objet métallique est précieux. C'était au voleur et il long volé chez un bijoutier. Un jour elle croca une pomme empoisonée et elle mourat. (fin) »</p>
<p>ANC</p> <p>« Elle alla le ramasser. Puis, elle dit : " Il me raportera de l'argent "</p> <p>– Le prince lui dit : " Non, c'est un piège "</p> <p>– tu est jaloux dit la princesse très en colère</p> <p>– mais non</p> <p>– Alors je le prend "</p> <p>Elle le prena, l'examina. Elle rentra chez elle.../... »</p>	<p>BLO</p> <p>« C'était une pièce d'or. La princesse ayant vu cela demandait au chauffeur ci il pouvait s'arrêter, le chauffeur s'arrêta. Daniéla desandit et alla voir l'objet ; Elle ne le trouvit pas tout de suite et vers cinq minute elle le trouvait, s'écria : Oui une pièce d'or et depuis elle dit que cette pièce lui porte toujours bonne chance pour tous. (Fin) »</p>



<p>ABN</p> <p>« Cet un collier en argent et en valeur. La princesse prit le collier et le ramena au château. Au dîner la princesse le mit. Le prince dit ou à tu trouver cèlà – je l'ai trouvé sur la route du châteaux. Tu as de la chance dit le prince car les pauvres pouvaient te le prendre. La princesse (une) eut une idée cette idée est de le vendre... (pour donner l'argent aux pauvres) »</p>	<p>BLN</p> <p>« Elle demanda au chauffeur de s'arrêter immédiatement ! mais trop tard l'objet brillant était écraser. Et elle se metta à pleurer , le jeune homme lui demanda : – qu'avez-vous ma princesse : – c'est cette objet brillant le chauffeur a marcher deçu, le prince lui disa : – quesque cette objet a-t-il. – Cette objet remonte à, il y a au moins 4 ans, c'était l'objet de ma mère elle l'avait perdu l'or de la mort de mon père.../... »</p>
<p>AJS</p> <p>« Cà n'était qu'une bague dorée que quelque un avait fait tombée. La princesse la récupérea et la garda toute sa vie. Cette bague était magique. »</p>	<p>BLL</p> <p>« Cette objet était en fette une persone elle déçandit de voiture et l'invita a venir raconter sont histoire dans sont château. Cette personne était un paysans , un homme. Le prince lui était jalout il dit – Vous paysans qui n'a pas d'argent rentré chez vous !!! – la princesse n'a pas aimé dit le majord-homme. La princesse dit – Je ne vous aime pas jeune prince ! Parter !...(le paysan est en fait son frère) »</p>