

## Mener un projet d'écriture longue : le conte en sixième et une nouvelle "historique" en cinquième.

Antoinette Morel,

professeur de lettres, formatrice à l'Ecole de Professeurs de Lille.

Préambule de Mme Monnier

Ce travail n'est pas uniquement axé sur l'écrit, ni sur l'écrit des enfants précoces, mais il éclaire la façon dont travaillent maintenant les professeurs au collège et il aidera les parents à comprendre comment les exercices successifs visent in fine à améliorer l'expression écrite.

### OBJECTIFS

- \* Mettre en oeuvre le décloisonnement.
- \* Travailler sur des situations fonctionnelles de lecture.
- \* Travailler sur les obstacles épistémologiques que présentent ces situations.
- \* S'approprier des modèles textuels efficaces.
- \* Produire des écrits fonctionnels en utilisant l'interaction lecture-écriture.

### DEMARCHES

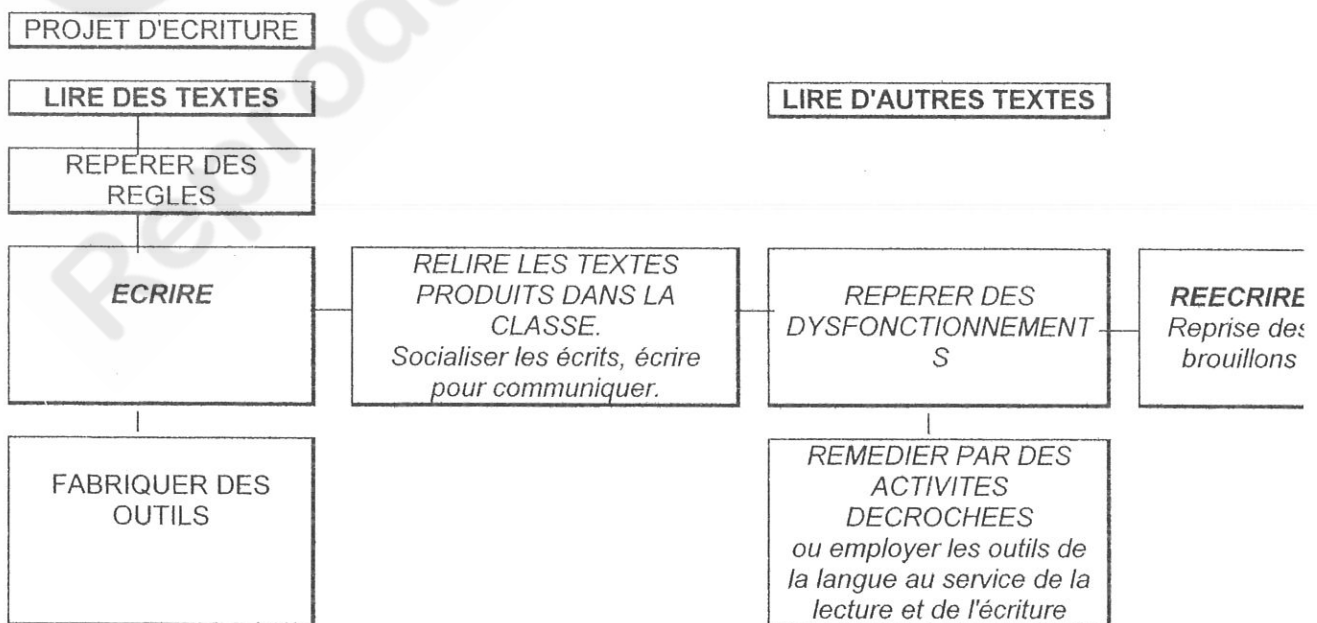
#### 1 Les origines scientifiques

En 1980, deux chercheurs, Hayes et Flower ont rendu compte des processus mis en oeuvre par les scripteurs experts lors de la rédaction d'un écrit, à savoir : la planification, la mise en texte et la révision.

La planification consiste à déterminer pour quel type de lecteurs on écrit et quel(s) effet(s) on veut produire sur eux, à sélectionner le type d'écrit et le mode d'énonciation les plus aptes à réaliser les buts fixés et à gérer l'objet discursif (narration, description, argumentation...) par des opérations d'organisation, de hiérarchisation, de cohérence.

La mise en texte consiste à faire des choix linguistiques et stylistiques, à assurer la progression et la cohésion du texte et à modéliser.

La révision consiste à évaluer la production en interne - reprise de toutes les opérations précitées - et en externe - confrontation aux écrits de référence de même finalité. Pour rendre compte du fonctionnement de ces diverses activités, Hayes et Flower ont construit un modèle de fonctionnement. Du scripteur expert, (il va de soi qu'il s'agit d'opérations complexes mises en oeuvre de façon concurrente et que leur présentation sous forme analytique n'est justifiée que par la commodité de l'exposé.). Ce modèle a été retravaillé par des didacticiens français, notamment par l'équipe de l'INRP et Madame Garcia - Debanc. La pratique du décloisonnement en classe de français en découle.



N.B. Les opérations de planification correspondent aux capitales d'imprimerie.

Les opérations de mise en texte correspondent aux caractères italiques.

Ainsi la lecture est convoquée comme substrat des activités d'écriture. En fonction du projet d'écriture, on pourra donc conduire méthodiquement les activités de lecture de façon à favoriser le transfert d'un certain nombre d'invariants de la réception à la production.

## 2 Les applications pratiques

### a) Produire un conte en sixième

On commence par la lecture intégrale de divers contes pour mettre à jour la structure narrative globale du conte. Deux outils seront convoqués : le schéma narratif et le schéma actantiel.

On étudie ensuite deux groupements de textes sur le conte et un extrait ( un G.T. de situations initiales, un G.T. de séquences de modification, un extrait, une situation finale).

L'étude des situations initiales fait émerger les invariants suivants : L'intemporalité, l'indétermination géographique, le type de personnages mis en oeuvre, la diversité des situations de manque, le départ du héros et les temps employés.

On lance alors le projet d'écriture d'un conte. Les élèves rédigent la situation initiale, après avoir planifié l'ensemble de leur écrit à l'aide du schéma narratif et du schéma actantiel. On leur fournit une aide sous forme d'un conte en kit dans lequel ils peuvent puiser des personnages, des objets magiques, des épreuves, etc. La production de la situation initiale est accompagnée d'une grille d'évaluation dont la fonction est de calibrer l'écrit (planification) et de le réviser. La production écrite est corrigée par le professeur et fait l'objet d'un compte rendu.

L'étude des séquences de modification conduit à l'élaboration d'une définition : La situation de modification expose un changement de situation pour le héros, amélioration ou détérioration. Les élèves produisent alors une situation de modification comme suite de texte de leur situation initiale. Ils disposent d'une fiche guide et leur travail fait l'objet d'une évaluation puis d'un compte rendu de la part du professeur. Lors des différents comptes rendus, le professeur insiste sur les deux aspects de son travail. Il est d'abord un lecteur du texte, à ce titre la lecture du texte lui procure-t-elle plaisir, (composition, suspense, vocabulaire, jeu...), ou déplaisir ? Expliquer aux élèves que la mauvaise structuration du récit pose des problèmes au professeur lecteur mais n'en pose aucun au professeur correcteur qui évalue la production à l'aide d'une grille de critères.

L'étude de la séquence finale porte sur un extrait dont la séquence initiale a été étudiée. Les élèves analysent le contenu de la situation initiale et la situation finale. Ils observent les ressemblances et les différences qui existent entre ces deux séquences. On leur demande alors de relire leur conte et de le terminer (technique de la suite de texte). Les contes seront ensuite échangés et relus par des pairs qui porteront un jugement de lecteur : plaisir, demande d'éclaircissements, suggestions. Le travail sera repris par l'auteur en fonction des remarques précédentes et en fonction d'une grille d'évaluation globale.

Les contes peuvent être lus par les élèves, sélectionnés, faire l'objet d'une publication sous forme de plaquette. Ils peuvent être déposés au C.D.I, envoyés à des correspondants, communiqués aux CM2 de l'école voisine. Ces opérations socialisent les écrits, on écrit pour être lu et compris. Les réactions des lecteurs, (plaisir de la lecture, curiosité par rapport à l'auteur...), donnent du sens à l'activité d'écriture et renforcent la motivation des jeunes scripteurs.

### b) Production d'une nouvelle "historique" en cinquième

La modélisation de la nouvelle est fournie par la lecture suivie et dirigée du FAUCON DENICHE de J.C. Noguès, livre de poche, Hatier.

**Première étape** : une heure, dominante lecture.

L'étude de la première de couverture permet de bâtir des hypothèses de sens et de créer des attentes de lecture. L'examen du sommaire infirme, conforte ou enrichit les hypothèses précédemment posées.

**Deuxième étape** : deux heures, dominante lecture. L'étude du premier chapitre permet de poser les invariants de la couleur locale du genre "historique".

\* Un personnage, Martin s'inscrit :

- dans une époque,
- dans un milieu géographique,
- dans une famille,
- dans une société,

\* Un désir de ce personnage s'oppose à une loi de la société :

- un mystère quant au lieu et à la nature de l'action a été créé par l'utilisation des pronoms "y" et "le". Ils ont été utilisés de manière cataphorique, c'est-à-dire sans être précédés de leur référent.

L'étude du premier chapitre se termine sur une interrogation : Martin va-t-il pouvoir réaliser son projet éduquer un oiseau de proie à chasser non pour tuer, mais pour assurer sa subsistance, ou devra-t-il se soumettre à la loi qui réserve ce droit au seigneur ?

Les élèves sont mis en projet : ils auront à leur tour à créer une histoire qui s'inscrira dans une époque de leur choix et où ils re mobiliseront les moyens inventoriés en cours. Pour aider à ce transfert, on peut évoquer rapidement avec eux plusieurs romans, (L'AFFAIRE CAÏUS, LE SERMENT DES CATACOMBES...) et les stratégies mises en place pour créer le cadre de référence au travers du système des personnages et de l'utilisation d'un lexique approprié.

Les élèves sont invités à ouvrir une fiche sur le personnage principal et à être attentif au système de dénomination mis en oeuvre pour le caractériser. De même leur attention est attirée sur la manière de nommer les vêtements, le mobilier, les relations entre personnes.

**Troisième étape** : deux heures, dominante lecture.

L'étude du dernier chapitre permet de souligner la cohérence de la structure narrative :

- l'ensemble des éléments du premier chapitre est repris,
- il a trouvé un développement dans les différentes péripéties,
- un lien peut être établi entre l'être, le faire et le monde où les personnages ont évolué.
- La question : "Martin va-t-il pouvoir réaliser son projet ou devra-t-il se soumettre à la loi ?" a trouvé une réponse : Martin, grâce à son courage, aurait pu tenter de rééduquer le faucon dressé à tuer, mais le destin, sous les traits d'un braconnier, en a décidé autrement.

**Quatrième étape** : cinq heures, dominante écriture.

Au terme de l'étude, au cours d'une première séance de deux heures, les élèves se résument deux par deux le roman. Un volontaire fournit sa version à toute la classe. A partir de ce condensé, la nouvelle est définie comme un récit bref où l'on ne développe qu'une péripétie. On détermine celle qu'il faudrait garder dans LE FAUCON DENICHE.

Chaque élève prévoit les événements qui vont se dérouler dans son récit : la situation initiale, l'élément de transformation, sa nature, la péripétie enfin l'explication du mystère. On peut avoir recours à la formule : "C'est l'histoire de...". On peut aussi dessiner une carte des lieux comme dans L'AFFAIRE CAÏUS. On peut utiliser des fiches de personnages.

Les élèves se mettent à écrire. Au bout d'une quinzaine de minutes, on engage un dialogue pédagogique avec la classe :

- \* Qui a des idées ?
- \* Qui a des questions ?
- \* Quels prénoms pour quelle époque ?
- \* Quelles lois pour quelle époque ?

Des canevas sont amorcés, les élèves se remettent à écrire. Ils apportent un brouillon terminé pour la séance suivante.

Pour la deuxième séance (durée une heure), le professeur a réparti ses élèves en sept groupes de quatre, en veillant à équilibrer les compétences au sein des équipes (maîtrise de la cohérence, de la cohésion, du vocabulaire, de l'orthographe...).

Les élèves se constitués en comités de lecture, examinent chacun des quatre textes des membres du groupe et interviennent sur :

- \* La compréhension du récit :
- Relation entre la situation initiale et la situation finale.

- Explication fournie par l'histoire à l'élément de transformation.
- Cohérence de la structure du récit.
- Lien établi entre l'être, le faire et le monde où les personnages évoluent.
  - \* Le choix des temps.
  - \* Le choix des mots.
  - \* L'orthographe.

Au cours de la dernière séance de deux heures, la classe redéfinit collectivement les critères d'évaluation, et chacun révise sa production avant la copie définitive.

## Critères et mode d'évaluation

### 1 Présentation matérielle du devoir

- Alinéa et saut de ligne entre les différentes parties.
- Orthographe.
- Ponctuation.

### 2 Composition du texte

- Le texte répond-il aux questions : Qui ? Quoi ? Ou ? Comment ? Pourquoi ?
- Le texte comporte-t-il :
  - \* une situation initiale,
  - \* une modification de la situation initiale,
  - \* une transformation,
  - \* un élément de résolution,
  - \* une situation finale.
  - \* un mystère :
- utilisation dans le texte des pronoms y, le sans référent,
- référents dévoilés seulement en fin de devoir.

### 3 Travail sur la langue

- Temps du récit :
  - \* imparfait (description),
  - \* passé simple (narration, actions).
- Emploi des champs lexicaux :
  - \* personnages,
  - \* lieux,
  - \* action.

### 4 Autre démarche

On peut aussi demander aux élèves de produire un type de texte sans leur fournir les référents d'expertise. L'analyse des problèmes posés par l'écriture amène à lire des textes d'auteurs pour voir comment les problèmes ont été traités. Forts de ces observations, les élèves reprennent alors leurs travaux d'expression.

Rem : Le lecteur pourra trouver un compte rendu détaillé de cette expérience dans la plaquette : Un parcours de lecture-écriture, "Le Faucon déniché", 99 pages, collection Didactique et Projet Pédagogique, UNAPEC.