

LIRE ET ÉCRIRE DES RÉCITS AU CM

Jo MOUREY fait partie du Groupe d'Écriture de l'École Normale d'Auxerre (GEENY).

Elle apporte ici sa contribution à la série de nos articles consacrés à l'interaction lecture/écriture en faisant part d'une expérience de plusieurs années au niveau d'une classe de Cours Moyen.

Ce n'est qu'en 1985 que les Instructions Officielles précisent que la pratique de l'expression écrite est indissociable de la lecture. Jusqu'alors n'était mentionné aucun lien entre la lecture et l'écriture. Lire et écrire étaient considérés comme deux activités séparées. On disait que les élèves qui rédigeaient bien avaient un don pour l'écriture. Mais on reconnaissait toutefois que les bons lecteurs avaient plus de chances d'être bons en rédaction et on conseillait même de beaucoup lire pour mieux écrire.

On reconnaissait donc sans l'explicitier l'existence d'un lien, d'une interaction entre lire et écrire. On peut penser que les élèves qui écrivaient bien utilisaient implicitement des techniques, des procédés mais aucun travail d'explicitation, de conscientisation, de théorisation n'était fait. Et il s'ensuivait, pour les productions, une évaluation peu pertinente. Qu'évaluait-on en effet ? L'orthographe, le vocabulaire, la syntaxe, la longueur, l'originalité, la ressemblance avec le style d'un auteur ?

Une équipe¹ dont je fais partie, à l'École Normale d'Auxerre, travaille depuis une dizaine d'années à partir de l'hypothèse que l'articulation étroite entre la lecture et l'écriture constitue l'élément majeur de l'apprentissage de l'écriture. Ces deux activités sont conduites conjointement et sont envisagées comme s'épaulant réciproquement. Un va-et-vient incessant est installé entre lire et écrire, va-et-vient qui favorise l'un et l'autre. Toutes les activités d'écriture proposées sont en prise directe avec la lecture et s'inscrivent dans la dynamique du travail de lecture, conduit de façon active pour l'élève. Il ne s'agit pas, en effet, de faire utiliser les textes lus comme des modèles à imiter mais de les observer, de les analyser dans leur fonctionnement afin de dégager des techniques, des matrices d'écriture, des acquis formels qui pourront être ré-investis dans le travail d'écriture. Les textes lus avant d'écrire sont envisagés sous un autre aspect que celui purement technique : celui de leur contenu. Par leurs qualités littéraires, par les idées qu'ils véhiculent, les émotions qu'ils éveillent, les questions qu'ils suscitent, les images qu'ils provoquent, ils servent de déclencheur, de support à l'imaginaire. Ils permettent aux élèves d'entrer dans une certaine qualité de l'imaginaire qui va nourrir leur écriture.

ASPECT TECHNIQUE

Le travail de lecture porte d'abord sur l'histoire racontée et la compréhension que chacun peut élaborer, puis sur le fonctionnement du texte qui est alors considéré comme un objet, qu'on peut démonter, dont on peut analyser les procédés de fabrication. Il s'agit de chercher de quoi parle le texte, puis de regarder comment on en parle.

Le travail décrit ici s'appuie sur les travaux effectués en narratologie au cours des dix dernières années. (cf. LARIVAILLE... BREMOND... J.-M. ADAM).

Dans un premier temps, les textes lus vont servir à dégager et à généraliser la structure de tout récit qui se constitue entre deux états stables, l'un au départ, l'autre à l'arrivée, entre lesquels se produiront des transformations provoquées par une situation problème, des complications posées au héros.

¹ Le Groupe d'Écriture de l'École Normale de l'Yonne (GEENY) a édité une brochure sous forme de fiches pédagogiques : *Écrire en classe*, disponible au CDDP d'Auxerre.

SCHÉMA NARRATIF		
AVANT	état initial	stable/équilibre
PENDANT	action/ transformation	- déclenchement complication, problème - déroulement - fin (résolution)
APRÈS	état final	à nouveau stable, équilibre retrouvé après transformation

Il est ensuite intéressant de faire prendre conscience de la distinction auteur/narrateur, de la notion de point de vue narratif, d'aider à repérer qui raconte l'histoire, ce qu'il en sait, ce qu'il peut en dire à partir de ce qu'il sait, de ce qu'il est.

L'analyse des textes permet de sensibiliser les élèves aux problèmes de traitement du temps dans le récit : les événements sont-ils racontés dans l'ordre chronologique, y a-t-il des retours en arrière ou au contraire des plongées en avant ? Quels effets cela produit-il sur le lecteur ? Quel est le rôle de l'ellipse ? Comment l'auteur s'y prend-il dans le cas de simultanéité de plusieurs actions ? Quels sont les temps utilisés dans le récit ? Quels sont les marqueurs de temps ?

Enfin, l'étude de la description dans le récit est également abordée à travers les lectures. On repère d'une part sa fonction (guider le lecteur en plaçant des indices), sa place, sa structure. On repère d'autre part qui décrit, à qui, d'où, dans quelle intention, avec quel point de vue.

ASPECT CONTENU

Les textes proposés en lecture pour ce travail d'analyse, de démontage, sont de ceux qui peuvent engendrer un véritable travail de l'imaginaire, qui vont susciter des émotions, mobiliser la sensibilité, interroger, inciter à prospecter, à explorer, déclencher des images, permettre des rapprochements...

Les thèmes qu'ils abordent sont ceux qui intéressent les enfants, qui apportent des réponses ou des éléments de réponses aux questions qu'ils se posent, qui les traversent, les préoccupent, les éclairent sur le monde qui les entoure, dans lequel ils veulent se sentir inscrits : la vie, la mort, l'amour, l'amitié, la jalousie, le pouvoir, la justice, l'homme et ses désirs, ses craintes, ses aspirations...

Ils sont choisis dans la littérature enfantine, bien sûr, mais aussi dans la littérature tout court : BUZATTI, TOURNIER, MAUPASSANT, LE CLEZIO, HEMINGWAY...

Ce sont des textes plutôt courts, de type nouvelle, pour faciliter l'analyse de leur fonctionnement. Dans les récits entrent des contes, des mythes, des énigmes policières.

MODALITÉS D'UTILISATION

Les textes lus sont utilisés selon des modalités variées.

Le texte produit par l'élève peut s'insérer dans le texte de l'auteur. Exemples de consignes d'écriture : imaginer la fin du récit dont le début seulement a été lu ; réécrire une séquence d'un récit (ou un récit tout entier) en changeant le narrateur et en faisant apparaître son point de vue ; réécrire une description d'un récit en adoptant un autre point de vue ; écrire les descriptions manquantes dans un récit, réécrire un récit en mettant les événements dans un autre ordre que celui adopté par l'auteur.

Le texte produit par l'élève peut être complètement autonome par rapport au texte de l'auteur. Exemples de consigne : écrire un récit sur une trame dégagée à partir d'une lecture et en inventant un autre héros, d'autres

personnages, d'autres lieux ; à l'inverse, sur un schéma narratif donné, écrire un récit et ensuite, après seulement, donner à lire un récit d'auteur construit sur le même schéma et confronter les productions.

Ces exercices de réécriture mis en place après chaque analyse d'un texte et découverte d'une technique ont pour but de permettre à l'élève de s'approprier le procédé découvert.

Des sujets "d'écriture longue" sont proposés également faisant apparaître comme contrainte l'emploi d'une ou plusieurs techniques : produire un récit structuré en cinq points, choisir un narrateur et mettre en évidence son point de vue, faire un retour en arrière, insérer des descriptions...

CONCLUSION

Comme on vient de le voir, le travail de lecture ainsi conduit permet de dégager des schémas, des matrices d'écriture d'une part, et de faire entrer d'autre part, dans une certaine qualité de l'imaginaire, car il ne s'agit pas d'obtenir des formes vides mais d'utiliser les techniques au service d'une émotion, d'une expression. Les schémas qui peuvent sembler être des contraintes permettent de guider, de conduire, de canaliser la pensée, l'imagination de l'élève, de les structurer. Ce sont des aides, des supports qui donnent une forme, un cadre à leur pensée car ils sont utilisés de façon consciente, explicite.

Le texte produit par l'élève n'est jamais un plagiat, une imitation de celui de l'auteur. Il est entièrement inventé. C'est un texte neuf qui est produit. Il s'agit bien d'une production nouvelle dans laquelle il y a place pour l'expression personnelle de l'enfant. Dans cet écrit neuf sera réinvesti ce qui aura été assimilé par l'enfant, ce qu'il se sera approprié dans le travail d'observation et d'analyse du texte d'auteur dans lequel il aura été guidé.

On peut donc dire que lire peut aider à écrire mais on peut affirmer également qu'écrire peut aider à lire. En effet, l'apprenti écrivain qui aura été confronté aux problèmes de recherche d'un point de vue à émettre, qui aura réfléchi aux diverses possibilités de guider son lecteur, de l'orienter, de le surprendre, de lui plaire, sera plus à même de rechercher par la suite dans ses lectures les intentions, les pensées de l'auteur. Il sera donc moins englué dans sa lecture, plus distancé, plus critique, plus actif, plus conscient de la nature de l'écrit et de sa fonction.

REMARQUES

Il faut ajouter également qu'une telle démarche permet une évaluation plus pertinente des productions écrites. Les critères d'évaluation sont définis : on peut évaluer si l'élève a respecté les consignes dans son texte. Exemples : le récit fait-il apparaître une "transformation" ? Le déclencheur de l'action est-il en rapport avec l'état initial ? Le point de vue du narrateur est-il apparent ? Le moment choisi pour entrer dans le récit est-il judicieux ? Les descriptions sont-elles bien placées ? Les éléments choisis sont-ils pertinents ?

Chaque situation d'écriture individuelle est précédée d'un entretien collectif au cours duquel il y a échange fécond d'idées, de réflexions, d'explorations de l'imaginaire.

Chaque situation d'écriture est suivie d'une phase d'évaluation collective au cours de laquelle on vérifie si la consigne a été respectée et on fait des propositions (enfants et enseignant) pour corriger, améliorer, faire évoluer et progresser.

Il va sans dire que chaque texte écrit est accueilli avec bienveillance de la part de tous, élèves comme enseignant, que le climat de la classe permet à chacun de pouvoir lire son texte devant tous, sans crainte, sans gêne.

Il faut ajouter également que beaucoup d'autres textes sont lus dans l'année : romans, nouvelles, poèmes, textes à caractère historique, scientifique... sans subir ce travail d'analyse systématique mais viennent certainement aussi enrichir l'écriture.

Peut-on oser, pour conclure, avancer l'idée que cette démarche permet aux enfants de produire des écrits montrant déjà des "compétences littéraires" ?

Jo MOUREY