

## **Modéliser l'activité d'invention et de production de texte chez des enfants de cycle 3 de l'école élémentaire française pour construire les bases d'une didactique de l'écriture littéraire**

Jean-Bernard Jay  
Université de Nantes, IUFM Le Mans  
Celam Université Rennes 2 Haute-Bretagne

Les enfants entre neuf et dix ans, fréquentant le cycle 3 de l'école élémentaire française, produisent des récits assez bien structurés, souvent et avant même qu'en classe le récit ne soit envisagé comme objet d'apprentissage. Comment s'y prennent-ils pour écrire (inventer et produire) un récit de fiction? Comment observer et étudier l'activité enfantine? Dans quelle mesure la modélisation de cette activité peut-elle fonder une didactique de l'écriture littéraire qui, s'écartant des modélisations issues de l'écriture adulte ou experte, prenne appui sur les processus enfantins?

### **1 – CADRE CONCEPTUEL**

#### ***L'activité du sujet scripteur comme axe didactique***

En reprenant les concepts d'intentionnalité et d'attentionnalité à Gérard Genette (1997) nous considérons l'écriture littéraire au sein de la relation esthétique comme la production d'un objet textuel susceptible de provoquer une attention esthétique dans un cadre culturel en expansion. L'intentionnalité artistique est le dessein d'exprimer une intention dans une filiation ou en rupture avec les formes artistiques traditionnelles. Volonté politique, pragmatique, rhétorique, esthétique, elle devient artistique en respectant ou subvertissant les composantes, des codes, des topoï d'une ou plusieurs formes artistiques antérieures ou contemporaines. Elle est la résultante de deux opérations interdépendantes : d'une part, une activité métaphorique de représentation du monde qui produit des *signifiants* par une opération d'imitation-modélisation (Schaeffer, 1999) d'éléments du monde réel, et, d'autre part, une activité explicite et objectivable d'organisation de ces signifiants ; toutes deux commandées par le dessein de provoquer une attention esthétique chez le récepteur en sollicitant et en encourageant son activité interprétative. Il faut considérer le texte littéraire comme un objet « adressé » au lecteur, et comme le fruit d'un travail que caractérise une tension entre une signification projetée et une signification construite, tension dont l'intensité varie depuis la difficulté ou la capacité du sujet à mobiliser les ressources linguistiques à la mesure de son vouloir dire, jusqu'à la limite posée par l'arbitraire du signe linguistique.

En conséquence, un enseignement-apprentissage de l'écriture littéraire doit inscrire le lecteur et la réception de ce texte adressé dans son champ de préoccupation, et travailler autour de l'interactivité auteur-texte-lecteur. Cela étant, l'attention de l'enseignant ne saurait se porter exclusivement sur le texte, ni comme produit fini, ni comme cadre unique d'investigation. Elle doit embrasser l'activité d'invention du texte par un sujet singulier, ainsi que les processus de construction du sujet-scripteur par son texte et par ceux mis en circulation dans la classe. Ainsi, les productions textuelles deviennent des objets et des lieux de recherches individuelles et collectives, dans un but d'exploration de potentialités artistiques, de réflexions métascripturales, et de formulations d'intentions.

Le maître doit engager l'élève à problématiser son activité avec l'aide des autres. C'est pourquoi nous inscrirons notre démarche de recherche dans une conception socioconstructiviste de l'apprentissage telle que l'a théorisée Odette Bassis (2003).

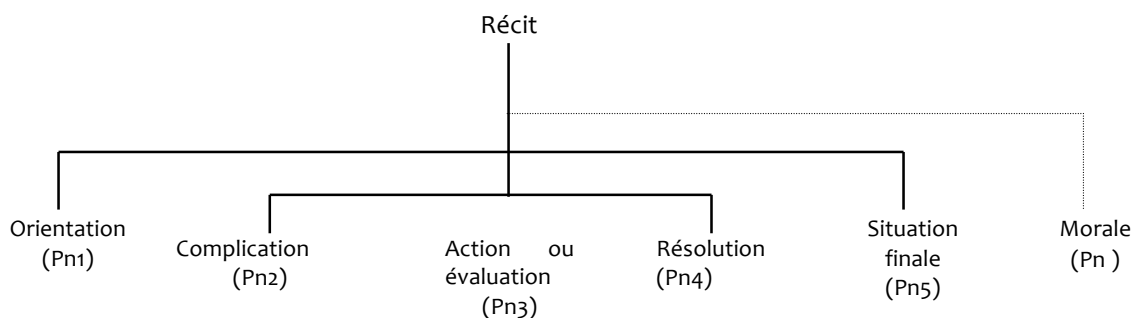
Comment engager ce travail dans les classes ? Ainsi définie, l'activité du sujet-scripteur scolaire s'avère une activité complexe. En effet, plusieurs facteurs interviennent dans la rédaction du texte scolaire : la rencontre entre le vouloir dire personnel de l'élève et le devoir dire de la commande scolaire, ensuite les réceptions que le scripteur prête au maître et aux autres élèves, puis les réceptions explicites du produit de l'écriture auprès de ces derniers, enfin les références esthétiques personnelles et celles issues d'une culture littéraire co-construites au sein de la classe. Suffit-il de lire les productions et de les commenter ensemble ? Des consignes, des dispositifs constituent-ils des aides efficaces ? Quelles analyses des brouillons doit effectuer le maître et comment aider les élèves à mieux lire leur brouillon ? Mais encore comment éviter la transmission de modèles réducteurs pouvant devenir des obstacles à l'évolution du scripteur et bridant ses compétences de lecteur ?

Notre parti pris consiste à considérer prioritairement la construction par l'enfant de la relation esthétique et donc de la notion d'intentionnalité : l'intervention didactique doit lui permettre de prendre conscience des paramètres d'action impliqués dans l'écriture et de les faire évoluer. Pour cela, il convient de connaître les modèles, les savoirs et les représentations qui l'animent, c'est l'enjeu et l'objet de la recherche qui est présentée ici. Les conséquences de cette connaissance confèrent des pouvoirs d'intervention aux enseignants qui pourront aider les élèves à construire une posture artistique en transformant leurs intentions initiales, puisqu'ils connaîtront leurs principes. En identifiant les modèles convoqués par les jeunes scripteurs, en travaillant sur leurs codes littéraires (Jay, 2010), en prêtant attention à leur style, à leur rapport aux mots, à leur gestion des blancs, des ellipses, à leurs tics, ils formeront les élèves à l'investigation réflexive de leurs productions, et ouvriront des voies vers la prise de conscience des ressources même de l'intentionnalité.

### **La notion de configuration : un outil d'analyse de l'activité d'élaboration du texte**

Comment appréhender le texte en tant que produit de l'activité d'un sujet scripteur ? Pour analyser le récit de fiction dans son processus d'invention, nous avons construit un modèle qui tente d'appréhender le récit littéraire selon un principe dynamique qui prenne en compte l'ensemble des paramètres pouvant participer à son élaboration, y compris les opérations d'ajustement et autres activités de brouillon (ratures, ajouts, déplacements, suppressions) (Fabre-Cols, 2000).

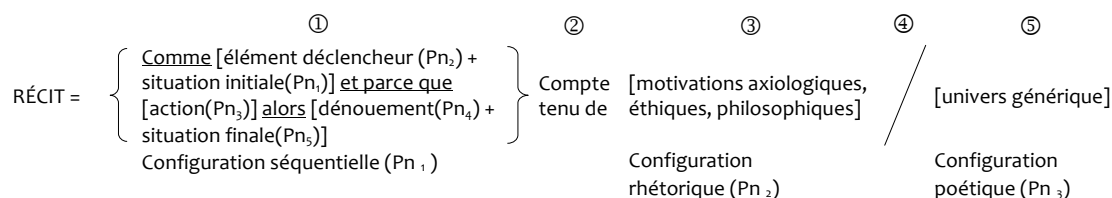
Adam précise qu'un récit n'est pas réductible à la juxtaposition de ses propositions narratives, et il propose comme dernier critère de définition du récit l'identification d'une évaluation finale (Morale) dite **configurante** (Adam, 1997 : 93) et il convient qu'« il est bien nécessaire d'ajouter au modèle quinaire de la séquence narrative de base une macro-proposition évaluative finale (« morale » = Pn) qui donne (...) le sens configurationnel de la séquence » (Op. cit. : 95). Sur le schéma quinaire du récit, Adam place ainsi la proposition narrative Pn, pourvue d'une fonction d'orientation, à un niveau supérieur aux cinq étapes du récit (Ibid. : 85)



Paul Ricœur – chez qui d'ailleurs Adam a puisé – utilise ce terme de *configuration* pour désigner l'opération consistant à prendre ensemble les actions pour construire une unité temporelle : « Cet acte configurant consiste à « prendre-ensemble » des actions de détail ou ce que nous avons appelé les incidents de l'histoire : de ce divers d'évènements, il tire l'unité d'une totalité temporelle. » (Ricœur, 1983 : 103)

L'opération ici mise en valeur confère au récit littéraire la propriété de signifier davantage qu'une simple histoire en transformant la succession d'évènements en une totalité signifiante « *qui est le corrélat de l'acte d'assembler les évènements et fait que l'histoire se laisse suivre (...) impose à la suite indéfinie des incidents « le sens du point final », comme celui d'où l'histoire peut être vue comme une totalité* » (Op.cit. : 105). Pour l'auteur, il s'agit bien d'une opération d'organisation du récit et non d'une simple intention : configurer, c'est organiser des évènements en récit pour donner un sens à cet ensemble d'évènements. Cette notion de sens invite à envisager l'opération de configuration au-delà de la seule cohérence séquentielle du récit. D'abord, elle oriente les constituants du récit pour conduire vers la situation finale. Ainsi, on peut considérer les cinq propositions narratives du schéma quinaire d'Adam comme liées par une syntaxe logique qui institue la situation finale comme la résultante des propositions précédentes.

Cependant, on peut très bien concevoir aussi qu'une intention pragmatique commande l'organisation du récit, et que les mêmes évènements d'une anecdote puissent être aménagés différemment selon que l'on veuille en faire un apologue ou une histoire comique. De la même manière, comme les récits littéraires s'écrivent et se lisent en référence à un cadre générique, on peut considérer que ce cadre contraint le récit : une anecdote citée dans une autobiographie prendrait une forme différente si elle s'inscrivait dans un conte merveilleux ou un récit d'aventure. Il convient donc de penser cette opération configurante sur d'autres niveaux comme le représente le schéma ci-dessous :



Le premier niveau (colonne ①), que nous désignerons comme l'opération de configuration séquentielle (notée : Pn<sub>1</sub>), articule les propositions narratives selon une syntaxe logico-déductive ; en cela nous retrouvons la fonction que Adam attribue à Pn par rapport aux propositions P<sub>n</sub>.

Dans le cas des textes littéraires, cette logique séquentielle se trouve elle-même assujettie à une configuration supplémentaire qui va contraindre le texte sur le plan pragmatique. C'est pourquoi nous introduisons un second niveau (colonne ②) qui articule les autres configurations. La suivante (colonne ③), reprend l'acception de « morale » que J.-M. Adam associe également à Pn. Ses paramètres agissent sur la dimension argumentative du récit, de sorte selon l'intention argumentative adoptée, cela peut entraîner des modifications de la configuration séquentielle. Cette étape de la configuration s'appuie également sur le constat qu'on ne narre jamais pour rien, c'est une énonciation qui en dehors de toute considération de littéarité, est adressée. Pour marquer sa dimension tournée vers le destinataire, selon une orientation plutôt pragmatique, sollicitant davantage des facultés d'analyse « raisonnée », nous la nommerons *configuration rhétorique*.

Un récit littéraire s'écrivant en référence à des cadres poétiques, la présence de déterminants génériques (colonne ⑤) comme éléments configurants supplémentaires s'impose. Le cadre générique, selon le rapport que l'auteur entretient avec ses stéréotypes, influence la structure même de l'histoire ; en tant que contrat de lecture, c'est à travers lui que s'instruit la rencontre avec le lecteur, et que s'organise le jeu entre l'auteur et son lecteur. Ce cadre conditionne aussi bien la conduite de l'action que l'axiologie du récit (l'apparemment au genre du conte, de la nouvelle, de la science-fiction ou du roman historique contraint l'architecture séquentielle et peut modifier les modalités de la configuration rhétorique). Pour marquer cette relation d'ajustement le symbole du rapport (/ colonne ④) nous a paru le plus adapté pour introduire ce dernier niveau configurationnel désigné par l'expression : *configuration poétique*, que nous avons préféré à configuration générique. En effet, d'une part, ce niveau configurationnel mobilise plutôt la culture et la sensibilité du sujet – ce qui la démarque de la configuration rhétorique – et d'autre part, dans une perspective de transposition didactique, il importe de prendre en compte le fait que la notion de genre est très floue pour les enfants qui pratiquent souvent une hybridation générique, qui trouve sa source dans la

présence du conte comme modèle – que nous expliciterons plus loin – et par les tentatives qu'ils opèrent pour explorer d'autres genres sans en percevoir clairement les codes.

Ainsi, il ne faut pas envisager une *opération de configuration*, mais trois niveaux de configuration. Si ces choix opèrent une synthèse entre les conceptions d'Adam et celles de Ricœur, ils nous paraissent appropriés à l'investigation de l'activité du jeune scripteur.

De plus, Ricœur attribue à l'*acte configurationnel* le pouvoir de construire la mise en intrigue du récit à partir d'une pré-compréhension du monde de l'action :

« *Imiter ou représenter l'action, c'est d'abord pré-comprendre ce qu'il en est de l'agir humain : de sa sémantique, de sa symbolique, de sa temporalité. C'est sur cette pré-compréhension, commune au poète et à son lecteur, que s'enlève la mise en intrigue et, avec elle, la mimétique textuelle et littéraire.* »  
(*Ibidem.* : 100)

Nous verrons plus loin que le conte tient lieu pour les enfants de système de pré-compréhension de l'agir humain.

## 2 – RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES

Comment étudier l'activité du sujet-scripteur ? Nous avons travaillé avec deux classes de cycle 3 selon trois protocoles différents.

La première classe a travaillé selon le premier protocole qui tente de cerner les tensions entre le voulu, le réalisé et le dit en confrontant les textes produits aux propos tenus lors d'entretiens semi-dirigés postérieurs aux temps d'écriture. Les élèves étaient interrogés au moyen des questions suivantes : à quoi le scripteur pense-t-il durant sa rédaction et particulièrement au moment de commencer ? À quel moment, au cours de l'écriture du texte, s'est-il arrêté et comment est-il parvenu à repartir ? À quel moment a-t-il l'impression que son histoire prend corps ?

Le deuxième protocole, concernant la seconde classe, vise l'investigation de l'activité intellectuelle du sujet scripteur en train d'inventer son récit, à travers un dispositif susceptible de rendre compte des débats intérieurs et des cheminements possibles. Par groupe de cinq, les enfants inventent oralement et collectivement un récit à partir d'un inducteur – des cartes du *Tarot des mille et un contes* – lequel permettra de suivre et reconstituer aisément les cheminements de pensée en mettant en relation les référents iconiques représentés sur les cartes avec les propositions narratives élaborées par les enfants. Ce dispositif postule qu'une homologie peut être dégagée entre cette situation expérimentale orale et les processus singuliers de l'écrit. Il s'agit aussi d'entamer l'investigation de processus qui n'impliquent pas une verbalisation intérieure au cours de l'activité du sujet, et que ce dernier ne mentionne pas quand il en parle, parce que ces processus ne lui paraissent pas dignes d'être rapportés. Cependant les rapprochements avec les entretiens post-écriture du premier protocole montrent des similitudes dans les démarches.

Les transcriptions sont ensuite traitées suivant deux objectifs. Le premier consiste à repérer les progressions thématiques des énoncés afin de mettre en lumière les étapes du travail sur les cartes inductrices. Le second vise l'identification des phases du processus de « configuration » grâce à l'analyse de la mutation des indices iconiques tirés des cartes, de leur liaison, et de l'organisation de leur interdépendance, afin d'obtenir un récit construit et cohérent, où les éléments, ne se contredisant pas, progressent d'une situation initiale *x* vers une situation finale *y*, où *y* peut être considéré comme un état de *x* après avoir subi une action. Ainsi des énoncés organisés autour d'un sujet-actant et d'un verbe traduisant une intention, un désir, ou une action de ce sujet vers un objet, représentent l'activité de mise en propositions narratives (*configuration séquentielle*). Les enfants font également part de réflexions ou d'allusions inscrivant leur récit dans un imaginaire fictionnel, codifié implicitement et empiriquement, et qui pourrait s'apparenter aussi à un genre littéraire (*configuration poétique*). Ces réflexions ou allusions signalent aussi parfois la volonté de créer une complicité avec le destinataire (*configuration rhétorique*). On observe également que les éléments dégagés lors des étapes précédentes sont reformulés pour intégrer le système énonciatif du récit, et s'émaillent de clichés ou de formules discursives relevant d'un traitement esthétique du discours (*configuration poétique*).

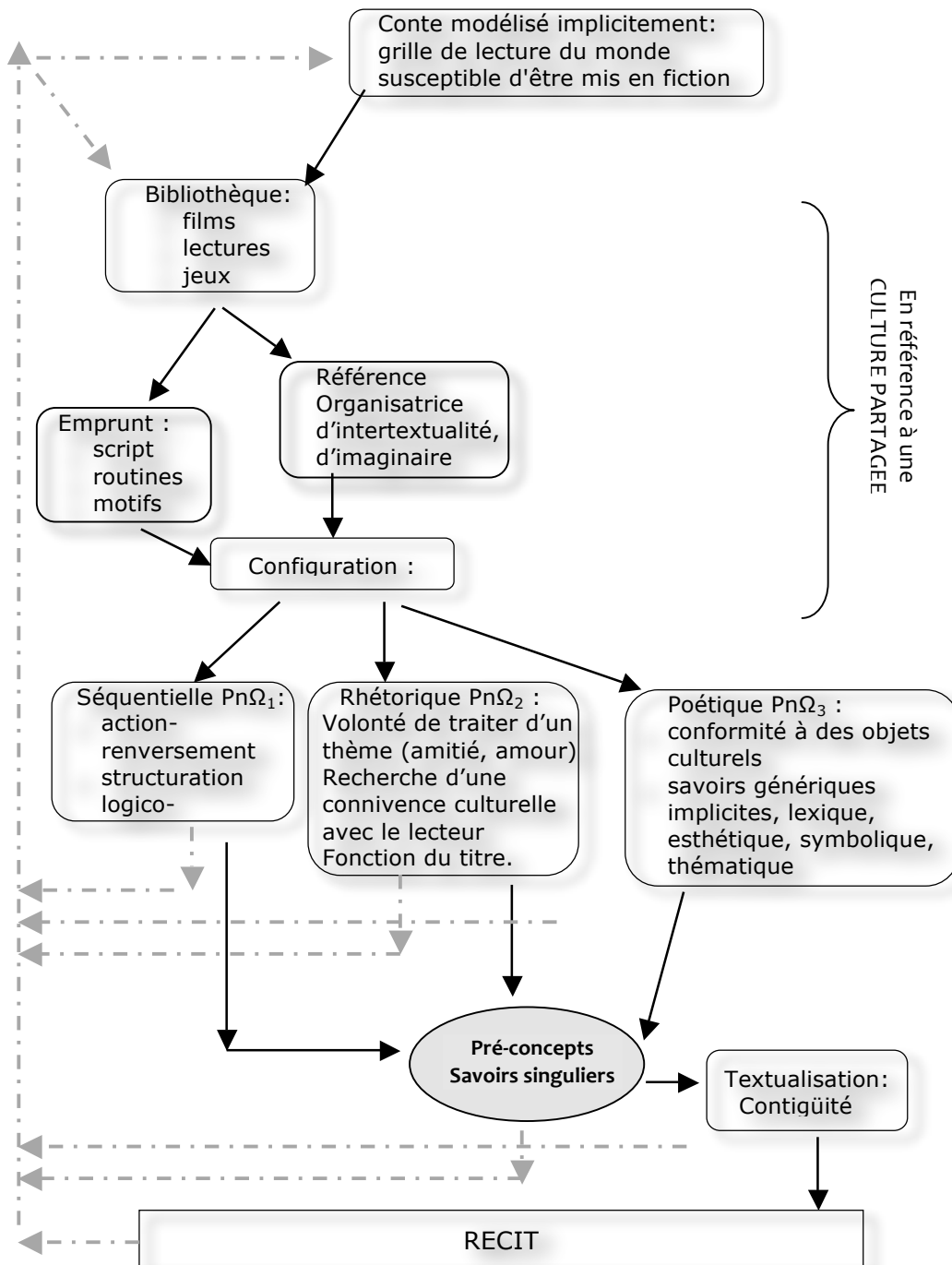
Le troisième protocole, utilisé toujours dans la seconde classe, repose sur l'écriture d'un récit que les élèves rédigent en s'appuyant librement sur celui qu'ils ont imaginé oralement au cours du protocole précédent. L'objectif est d'analyser le traitement littéraire que feront subir les enfants à ce matériau, et de faciliter la verbalisation d'intentions, puisque la trame narrative est imposée ou au moins tracée (les enfants pouvant s'en écarter librement). La possibilité de prendre des libertés avec le récit oral permet d'engager le scripteur à faire et donc à formuler des choix et des intentions.

### **3 – SUR QUELS PRINCIPES S'ARTICULE CETTE MODELISATION ?**

#### **Représentation schématique**

Le schéma ci-après présente la modélisation à laquelle nous avons abouti à l'issue de cette recherche. Il permet de saisir le mouvement général qui gouverne le processus d'invention textuelle chez l'enfant. Ce processus est dynamique : chaque niveau peut activer/réactiver le précédent comme le suivant ; dès l'écriture du premier mot tous les étages s'ouvrent et s'activent mutuellement. La lecture du schéma s'effectue comme suit. Les cases grisées signalent les grandes familles d'opérations, tandis que les cases blanches explicitent les modalités opératoires. L'enfant invente son texte en se référant au modèle conceptuel du conte en tant que superstructure narrative qui offre un cadre grâce auquel il peut développer son récit sur les plans séquentiel, actantiel, axiologique ou poétique. Les éléments nécessaires à la construction de la trame fictionnelle du récit proviennent du recyclage d'objets stockés en mémoire dans une sorte de bibliothèque virtuelle. Leur exhumation constitue la phase de *bricolage* et opère selon deux modalités d'extraction. Ces éléments sont ensuite associés, configurés pour composer la trame du récit. Nous avons identifié trois opérations de configuration. La *configuration séquentielle* transforme les éléments issus de la phase précédente en propositions narratives lacunaires ou complètes. La *configuration rhétorique* inscrit le récit dans un circuit de communication, tandis que la *configuration poétique* inscrit le récit dans une culture littéraire. À ce stade, les fragments réunis par le bricolage sont structurés. Les connaissances méta-scripturales et méta-narratives singulières intervenant au stade des autorégulations réflexives (relectures, interruptions) interviennent à leur tour. Enfin des phénomènes liés à la mise en texte infléchissent la matérialité du produit qui sera donné à lire, souvent à l'insu de l'enfant.

Nous allons expliciter successivement chacune de ces phases.



### **Le conte comme moule narratif**

L'écriture enfantine est subordonnée au conte par sa structure, son axiologie, et sa symbolique, sans pour autant que l'enfant veuille écrire un conte ou qu'il ait conscience d'en écrire un. Ce constat tiré du premier protocole se vérifie dans le second. Travaillant à l'invention orale et collective d'un récit à l'aide de cartes inductrices, les enfants projettent sur celles-ci des schémas de pensée marqués par la structure du conte.

Ainsi, les enfants interprètent les différents lieux figurés sur les cartes, comme les étapes d'un déplacement du personnage dont ils ont fait le protagoniste de leur histoire, et non comme habitat ou refuge d'un personnage différent lié à ce lieu, qui pourrait entrer en conflit avec un ou plusieurs autres. Ces lieux sont attachés par stéréotypie à des actions ou des personnages précis : la montagne et la forêt sont des lieux d'aventures et de dangers ; la ville ou le village, des havres de tranquillité et de repos. Les enfants n'envisagent les cartes ni comme des inducteurs ou des receleurs de matériaux fictionnels, ni comme les balises d'un récit à construire : ils ne travaillent pas dans un aller-retour entre carte et bibliothèque intérieure, mais projettent sur les cartes une structure prototypique de récit glanant dans ce qu'elles représentent une confirmation éventuelle de ce qu'ils énoncent. Les enfants retiendront de la troisième carte (voir ci-après) le dé et la corde – objets archétypaux des contes – et négligeront le labyrinthe. Dans la transcription ci-dessous, les élèves élaborent un premier récit que nous mettrons (schématisation 1) en correspondance avec les cartes. Ensuite, par souci de facilité de lecture, nous ne reproduisons pas l'intégralité de l'échange mais proposerons directement la mise en relation des nouvelles formulations avec la gestion des cartes. Cette transcription étant établie à partir d'un enregistrement audio, il est difficile d'identifier le locuteur, c'est pourquoi nous avons opté pour la codification suivante : « E » correspond à la prise de parole d'un enfant, le numéro qui suit ne sert pas à identifier l'élève mais à numéroter l'occurrence, seul un élève a pu être identifié parce qu'il fait référence à une activité précédente où il a utilisé une des cartes proposées, il est noté par EA, il bénéficie ensuite d'une numérotation propre de ses interventions.

### **Carte n°1 retournée**

E1 : bon alors on commence  
E2 : alors ça ressemble  
EA1 : je l'avais / je l'avais l'autre fois  
E4 : fais voir  
E5 : regardez  
EA2 : je l'avais / je l'avais l'autre fois  
E6 : c'est une ville  
E7 : c'est une ville regardez  
E8 : on les met comme ça  
EA3 : voilà une ville arabe  
E10 : c'est une ville – où se dresse un château  
E11 : t'es pas obligé de brailler hein  
E12 : une ville africaine  
EA4 : non une ville arabe  
E14 : arabe  
E15 : c'est pareil hein  
EA5 : non parce que là y a une mosquée  
E17 : là y a une mosquée et pis et pis  
E18 : ben déjà on sait que c'est un village  
E19 : c'est déjà ça

### **Retourne une nouvelle carte (carte n°2). Contestation sur le fait d'avoir retourné si vite.**

E20 : c'est une montagne  
E21 : là c'est une montagne  
E22 : là c'est quoi  
E23 : mais regarde  
E24 : on peut dire c'est un monsieur il part à la recherche de quelque chose il passe dans la montagne et pis il part  
E25 : non ça c'est qui l'habite / où il habite pis il part à la recherche de quelque chose  
E26 : la mosquée c'est ça  
E27 : ouais  
Brouhaha  
Une nouvelle carte a été retournée (carte n°3)  
E28 : maintenant qu'il est là haut



E29 : maintenant il fait une partie  
 E30 : c'est un labyrinthe  
 E31 : le nœud  
 EA6 : ah oui un nœud tu te rappelles avec le nœud avec le dé  
 E33 : je ne sais pas moi j'étais pas là  
 EA7 : mais qu'on l'a entendu quand il faisait un nœud là  
 E35 : alors c'était quelqu'un qui habitait dans une ville il parlait  
 E36 : j'étais pas là moi  
 E37 : moi non plus j'étais pas là  
 EA8 : y parlait à la recherche de quelque chose et il a vu un dé / trois dés et un nœud  
 E39 : et il a trouvé trois dés et un nœud  
 E40 : mais on s'en fout qu'il a trouvé trois nœuds et un dé  
 E41 : c'est pour l'histoire  
 E42 : trois dés et un nœud  
 Rires

### Une autre carte est retournée (carte n°4).

#### Contestations sur la fréquence de retournement des cartes.

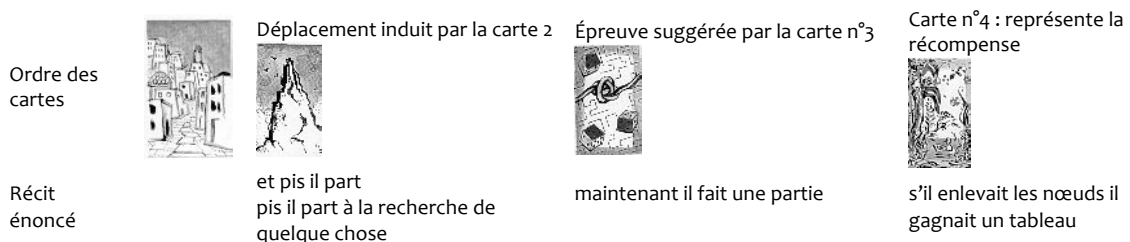
E43 : une forêt luxuriante  
 E44 : s'il enlevait les nœuds  
 E45 : là il tombe de la montagne et plouf  
 Rires  
 E46 : s'il enlevait les nœuds il gagnait un tableau

Ainsi, la première carte retournée figure d'abord « une ville arabe », puis « une ville où vit un monsieur », puis « une ville où vit un monsieur nommé Karim ». Cette situation initiale inspirée par la première carte est nourrie à la manière des contes : un lieu qui produit un personnage dont les caractéristiques sont intrinsèquement liées à un faisceau de caractères convergents (ville arabe, mosquée, Karim). Le groupe ne se livre à aucune investigation du lieu figuré sur la première carte pour imaginer des ressorts dramatiques ou des scripts possibles : le cadre figuré ne produit qu'un héros, qui tire son caractère principal – être arabe – de ce lieu où figure une mosquée. Il en va comme du Petit Chaperon rouge tirant son caractère distinctif de son vêtement, ou le Petit Poucet, de sa taille, etc. Notons enfin, que l'élève noté EA, qui a déjà utilisé cette carte, veut et obtient qu'elle conserve la même fonction que celle qui lui avait été attribuée à cette occasion, à savoir une fonction de contextualisation de la situation initiale.

La seconde carte, présentant la montagne, est interprétée par les enfants comme le signe d'un déplacement à accomplir par le personnage, qui doit se rendre dans un nouveau lieu.

La poursuite du récit s'appuie d'abord sur une lecture des cartes par ordre de retournement. Les cartes ne sont plus les auxiliaires de l'invention, mais les figures d'un récit déjà écrit, sur lesquelles se projettent les étapes suivantes : départ, épreuves, récompense :

#### Schéma 1



Au cours des reformulations suivantes du récit, l'ordre des cartes sera modifié. Cependant cette modification est le résultat et non le vecteur de l'insertion de nouvelles étapes dans le récit : tout se déroule comme si, dans un premier temps, l'énonciation s'effectuait sans tenir compte des cartes, puis dans un second temps, soit cherchait dans le motif iconique de celle-ci sa justification, soit recourait à la carte en tant qu'aide-mémoire.

Le déplacement du personnage étant admis par le groupe, la montagne va changer de statut (schéma 2) et figurer le lieu de l'aventure dont l'accès est conditionné par la carte 3 qui pour tous





figure l'épreuve. De même, lue au départ comme un tableau matérialisant la récompense – elle représente un lieu merveilleux – la carte 4 va signifier une épreuve plus périlleuse.

Le récit gagne en cohérence et en cohésion. Ainsi on peut penser que, plus les structures stéréotypiques du conte sont sollicitées, plus le récit s'enrichit et se complexifie.




Nouvelle formulation du récit :

### Schéma 2

	Action (épreuve) suggérée par la carte n°3 permet l'accès à la carte 2 qui figure un lieu d'aventures	Carte n°4 : représente un lieu magique (de l'épreuve de glorification)
Ordre des cartes		
Récit énoncé	qui trouva un dé et un nœud pour accéder à la montagne	après il fallait qu'il trouve la forêt enchantée là qu'il passe toute la montagne qu'il descende et qu'il trouve la forêt luxuriante

La carte n°4, lue d'abord comme « la forêt luxuriante » (schéma 2) – véritable citation – va motiver la quête (schéma 3) du personnage, sans toutefois la justifier par un manque, ainsi que l'a été le déplacement initial ; le point d'arrivée ne pouvant être trop facilement accessible, l'introduction d'épreuves s'impose. Il s'ensuit que la montagne n'est plus interprétée comme figuration d'un lieu d'aventures intermédiaires (schéma 2), mais comme une épreuve de confirmation (schéma 3). Quant à la carte 3, elle représente désormais les objets magiques qui seront utilisés pour réussir les épreuves.


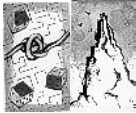
### Schéma 3

	Intention motivée par la carte 4	Auxiliaires magiques carte 3	Carte 2, lieu d'épreuve de confirmation où sont employés les objets magiques
Ordre des cartes			
Récit énoncé	il partit à la recherche d'une forêt enchantée	et il trouve ça et il se demande où ça va et ensuite c'était peut être une XX et ben il trouve une corde avec des dés non non et avec ça il suit la corde	et il trouve une montagne il grimpe avec la corde par-dessus il deva / il devait trouver les dés pour accéder pour XXXX mais justement il les a trouvés quand il était dans XXX civil c'est tombé de quelque arbre

Ces réaménagements dans l'ordre des cartes sont provoqués par l'affinement dans la conscience des enfants des étapes du conte, que les cartes aident à réactiver : chaque carte ne suggère pas un événement, elle accueille la projection d'une phase structurelle du conte. Elle ne fournit que l'anecdotique, les enfants veillant à ce que le contenu iconique de la carte consacre la validité et la cohérence (selon le principe de non-contradiction) entre ce qui est dit et ce qui est vu.

La dernière reformulation (schéma 4) place la montagne comme première épreuve à subir (le déplacement étant devenu évident), et distingue le but du personnage et le moyen (l'aide magique) qui conditionne la réussite du héros. Les dés représentent l'objet magique mis à la disposition du héros. La corde le conduit sur les lieux où se trouve l'objet de sa quête :

## Schéma 4

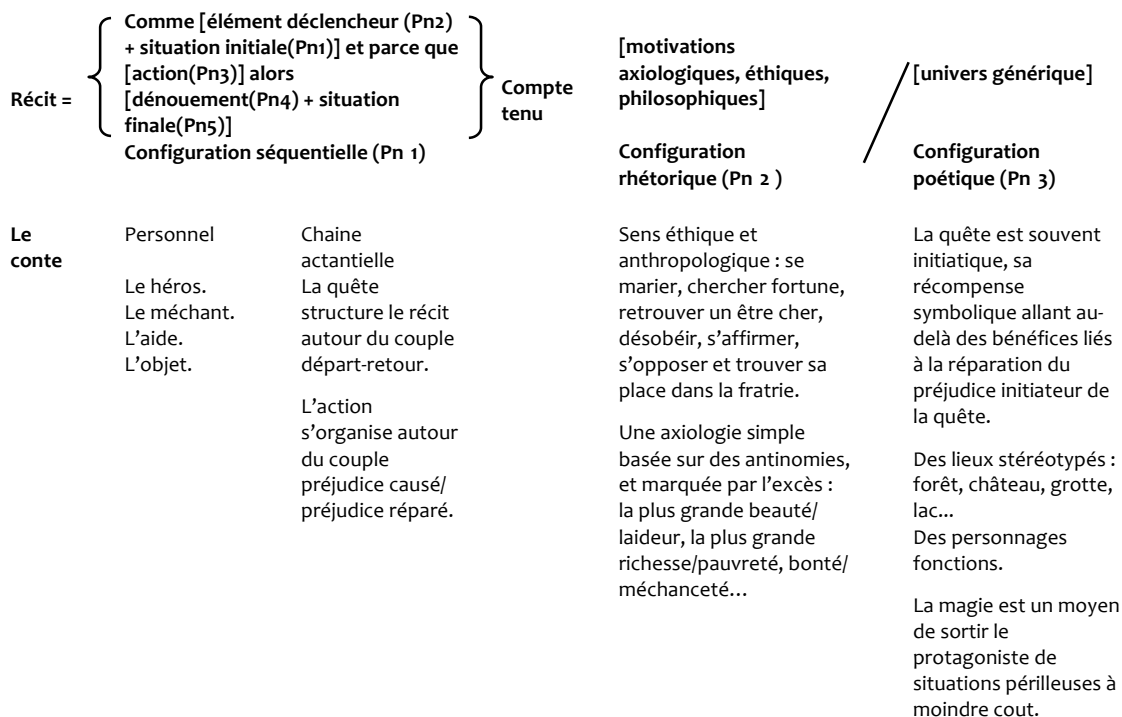
	Intention motivée par la carte 4 (but de la quête)	Épreuve carte 3 et 2
Ordre des cartes		
Récit énoncé	il partit à la recherche de il partir à la recherche d'un : d'un/ d'une forêt enchantée et pour y accéder	il devait monter une montagne il devait faire un cinq un trois et un un pour euh un cinq un quatre et un cinq du premier coup

Les cartes rendent explicite le modèle structurel sous-jacent à l'invention du récit, mais ne l'induisent pas : tout se passe comme si le déplacement d'une carte coïncidait avec le surgissement ou la nécessité de développer ou de préciser une étape.

On notera que la même situation proposée à des adultes met en œuvre un modèle plus proche du roman, contraignant les participants, lors de l'introduction d'un nouveau personnage, à chercher l'établissement de relations avec les autres actants et à le doter d'une quête ou de projets propres. Ajoutons que, si les enfants travaillent avec d'autres supports que ces cartes, les mêmes fonctionnements se produisent.

Le modèle du conte ne travaille pas seulement au niveau structurel – comme matrice narrative – il canalise l'imaginaire, comme l'atteste l'identification de la carte n°4 en « forêt luxuriante / enchantée ». Ce qui pourrait n'être au départ qu'une simple formule, permettant de s'accorder consensuellement sur la description une carte, structure également les productions d'enfants sur les plans symbolique et axiologique, et organise une circulation entre symboles, routines, scripts, matrice narrative.

Le conte fonctionne donc comme cette pré-compréhension du monde, que Ricoeur désigne par *Mimesis I*, il se comporte comme un filtre dans la récupération du matériau nécessaire à la mise en intrigue, il représente donc un modèle organisationnel. En reprenant le schéma précédent exposant les niveaux de configuration, il est possible de le mettre en évidence :



Ainsi, le conte permet à l'enfant de tisser les cohérences nécessaires à la construction de son texte, en marquant l'existence et la place des différents niveaux configurationnels. Il opère comme un modèle conceptuel, comme une grammaire du monde fictionnel. Le conte ne fonctionne ni comme un moule ni comme un modèle à imiter mais comme un système permettant la mise en intrigue de l'agir humain

### **Le bricolage : place et fonctions des stéréotypes**

Les enfants puisent dans un stock mémorisé d'images ou d'histoires pour extraire les éléments participant à la construction d'une nouvelle histoire par une nouvelle combinaison de stéréotypes devenus familiers. Cette activité Pierre Clanché (1976 : 84) la qualifie de *bricolage* - notion qu'il emprunte à Claude Lévi-Strauss (1962 : 30-31). Les enfants procèdent effectivement avec « les moyens du bord » : chacun dispose de ce que sa mémoire a su ou pu mobiliser au moment de l'écriture.

L'extraction de ces éléments de la bibliothèque personnelle s'effectue selon deux modalités :

1°) la mobilisation de références précises qui peuvent subsister dans le récit final sous forme de citations ou d'allusions ; 2°) la convocation de topoï littéraires et narratifs.

La première modalité se concrétise par l'emprunt de catégories de personnages ou de scripts d'actions. Lorsqu'elles disparaissent du récit terminal, elles ont opéré comme « passeurs d'imaginaires » apportant une aide technique provisoire comme par exemple occuper momentanément la place de personnage ou offrir un cadre spatio-temporel ou participer à la construction de l'univers fictionnel de l'histoire. Il peut arriver également que la référence constitue un véritable hypotexte, transformant l'écriture en palimpseste. C'est le cas de l'enfant qui déclare avoir « copié » tel conte ou tel dessin animé, cependant il n'en reprend que quelques personnages et parfois l'argument (s'endormir longtemps et être réveillée par le héros, pour celui qui « copierait » la Belle au Bois dormant).

Les topoï (deuxième modalité) se répartissent en trois catégories :

- ceux qui sont vecteurs de thématiques pouvant engendrer des « routines narratives »,
- ceux qui potentialisent des séquences d'actions,
- ceux qui font appel à des actants pouvant engendrer des « routines narratives »,

Nous appelons « routine narrative » un récit stéréotypé totalement ou partiellement explicite constitué d'un ensemble de séquences d'actions liées logiquement, et, induites soit par une thématique (le voyage, le manque, le futur...), soit par les programmes narratifs potentiels de certains actants ou de certains objets, soit encore par l'irruption du merveilleux ou de l'étrange. Par exemple « *l'arrivée dans un autre monde* » suppose : un projet de départ vers un lieu connu ou inconnu, un voyage particulier et jamais tenté, l'arrivée dans un lieu inconnu, sa découverte et son exploration, la rencontre avec ceux qui habitent le lieu, les conséquences de cette rencontre, le retour, le bénéfice du voyage.

Si le terme de *script* désigne une séquence stéréotypée isolée présente dans le récit, la routine englobe plusieurs séquences, lesquelles se ne sont pas obligatoirement développées complètement dans le récit puisque leur caractère stéréotypé sollicite l'adhésion et la compréhension immédiate du lecteur (Dufays, 1994).

Les différentes opérations de configuration réalisées par le sujet permettent la cohésion et l'orientation narrative de ces emprunts. La première et la plus facilement explicitée par le jeune scripteur (Jay, 2007 : 83-99) n'est autre que la configuration séquentielle.

### **La configuration séquentielle**

Les entretiens post-écriture révèlent que les enfants sont surtout focalisés, pendant l'activité scripturale, par la recherche de corrélations logiques entre les actions évoquées dans le récit et

préoccupés par l'articulation des énoncés. Les observations réalisées grâce au second protocole montrent comment de telles préoccupations sont à l'origine de l'élaboration et de l'articulation des propositions narratives élémentaires.

La configuration séquentielle procède d'une mise en ordre chrono-logique des éléments fictionnels, selon le couple action-renversement, qui sert de patron à cette construction, et d'un agencement de connecteurs. Cette opération fait accéder les différents éléments convoqués, parfois de manière disparate, au statut de proposition narrative, ou de segments susceptibles, en s'articulant à d'autres, de constituer une proposition narrative. Nous avons dégagé trois modalités opératoires de la configuration séquentielle, modalités récurrentes et combinables entre elles : 1°) addition des éléments fictionnels, 2°) concaténation des éléments fictionnels, 3°) glissement sémantique des éléments fictionnels

L'exemple suivant illustre le premier procédé (nous ne conservons de la transcription que les éléments travaillés) :

[E87 : « une personne »] + [E88 : « qui se promène avec »] + [Naomie33 : « un baluchon »] = [E93 : « un voleur »]

L'irruption du mot *voleur* découle des assertions précédentes comme la somme des caractères énoncés successivement. Le terme « voleur », intervenant en posture actantielle, induit à son tour une routine narrative qui suggère des caractères additionnables dans la bouche de E93 : [E93 : « un voleur » ⇒ « volé tous les bijoux » + « la cachette »]. Cette première configuration de niveau micro-structurel est récurrente et va opérer également au niveau supérieur. Elle va ensuite favoriser l'articulation de l'ensemble des éléments précédents à l'aide de connecteurs logiques ou temporels selon une procédure additive récurrente :

[E87 : « une personne »] + [E88 : « qui se promène avec »] + [Naomie33 : « un baluchon »] = [E93 : « un voleur »] **qui produit l'énoncé configuré** : [E93 : mais un voleur avait déjà trouvé la cachette **et volé** tous les bijoux].

Le marqueur de réorientation argumentative « mais » permet l'insertion, dans le texte déjà élaboré, de la proposition d'E93. Le plus-que-parfait l'ancre chronologiquement, tandis que le verbe « volé » inscrit le nouveau personnage comme actant du récit.

La situation expérimentale, ayant recours à l'expression orale en petit groupe, conduit à plusieurs configurations des mêmes énoncés. L'exemple suivant montre comment les autres opérations configurationnelles sont aussi activées. La procédure additive qui vient d'être décrite se retrouve :

[E 90 : un baluchon] + [E96 : c'est le mari] + [E98 : qui amène des provisions] **ce qui produit l'énoncé configuré** : [Naomi : il [le mari] emmène des provisions et tout ça pour partir dans l'autre monde].

La discussion au sein du groupe va conduire à la reprise des assertions d'E90 et E96 pour produire une autre configuration :

[E 90 : un baluchon] + [E96 : c'est le mari] produit **l'énoncé configuré** : [E131 : ... peut être y veut piéger l'arbre pour pas qu'y puissent aller où ils voulaient]

OU

[E132 : ou il veut placer des pièges E133 : pour pas qu'elles trouvent].

Dans cette série d'hypothèses, il semble que les enfants énonciateurs aient déplacé leur attention du personnage vers l'objet qu'il porte, déplacement qui induit des routines narratives différentes. Selon la configuration précédente, focalisée sur le mari, le baluchon est l'accessoire d'une routine associée à ce dernier, perçu positivement comme adjuvant de l'héroïne : il porte des provisions. Selon la configuration suivante le baluchon devient le centre d'intérêt comme un moyen de dissimuler des pièges, indices d'une mauvaise intention qui complexifie l'action. En effet celle-ci n'est plus exclusivement organisée autour du projet de l'héroïne, comme dans le conte et elle renvoie à l'imaginaire du récit d'aventures.

Cet exemple montre bien que les enfants ne confrontent pas seulement différentes configurations séquentielles, mais qu'intervient en même temps un autre niveau configurationnel, étudié plus loin.

La seconde modalité relève de la concaténation de relations causales lisibles dans le cheminement mental et justifiant l'énonciation finale. Dans ce cas, des énoncés vont demeurer en suspens, des chaînes n'étant pas reliées entre elles, comme l'atteste l'exemple suivant :

[E : une dame] / [E176 :XXX un cadre on pourrait dire] / E177 : oui mais c'est une dame (commentaire de confirmation et d'acquiescement)] / [E178 : le portrait d'une dame] / [E179 : y avait peut être un portrait gravé sur l'arbre [causalité implicite de l'affirmation précédente]] / [E180 : mais ça peut être la femme qui est gravée sur l'arbre]. / [E180 : ... c'est celle qu'avait inventé l'arbre [causalité implicite : justification de la présence du portrait sur l'arbre] / [E182 : elle était connue elle était morte]

L'énoncé d'E180 se présente comme la mise en relation additive de diverses propositions générées par une relation de causalité marquée en deux temps. Premier temps : [une dame + le portrait d'une dame + gravé sur l'arbre] = un portrait de femme est gravée sur l'arbre. Second temps : si elle y est gravée c'est qu'elle « l'a inventé », c'est-à-dire qu'elle l'a découvert ou qu'elle lui a accordé le pouvoir de conduire dans le passé. Cependant cette explication ne semble pas satisfaisante, car E 182 apporte un nouvel élément : le décès. Il ne reste plus qu'à achever la chaîne causale : si son portrait est gravé sur l'arbre c'est parce qu'elle l'a inventé, puis qu'elle est décédée. Ce qui produit l'énoncé configuré :

[Naomi : non **en fait quand** elle était partie dans le passé l'arbre il était tombé pas en ruine **mais** euh plus personne n'était venu **en fait** elle avait bien aimé le passé elle était tombée dans un bon moment et tout ça elle avait oublié de retourner elle était restée là-bas **en fait après** elle est morte là-bas **et** son visage est apparu sur l'arbre]

Naomi réorganise les propositions implicites en prémisses (« quand, mais, en fait ») justifiant la conclusion logique formulée par le groupe : « elle est morte là-bas et son visage est apparu sur l'arbre ». Toutefois, la logique dont nous parlons n'est qu'une logique d'articulation, une tentative de faire tenir ensemble des éléments jetés comme ils se présentent. En arrière-plan opère un autre niveau configurationnel qui valide cette « logique », et qui renvoie à une inscription dans un imaginaire du conte, de la *fantasy* ou de produits cinématographiques de grande diffusion. On peut ainsi penser à des films très prisés des enfants comme *Pirates des Caraïbes* qui mêle avec humour, dérision et déni de réalisme des références allant de *L'île au Trésor* au fantastique en passant par les mythologies.

Enfin le dernier exemple illustre la procédure du glissement sémantique associé dans l'exemple suivant au procédé de l'addition :

[E184 : alors là ça doit être la dame qu'est gravée] + [E185 : non ça peut être une des filles] = **l'énoncé configuré** [Naomi : ça peut être Marie et Élise qui avaient pas réussi à rentrer].

Ainsi Naomi effectue une mise en relation additive implicite : gravée + une des filles = avaient pas réussi à rentrer. Toutefois elle omet un lien logique : pourquoi cet échec que rien ne laisse présager, et que les enfants n'avaient pas envisagé ? Alors E187 va transformer l'échec en trahison : [E187 : Marie et puis Augustin (nom donné à l'homme rencontré plus haut) **avaient trahi** Élise]. Seule une crise relationnelle entre les personnages peut justifier cet échec, d'ailleurs cet Augustin n'avait-il pas été décrypté dans un premier temps comme un voleur ? Alors E188 opère un glissement sémantique autour du verbe « trahir » : [E188 : XXX **s'est servie d'elle pour** qu'elle cherche avec eux]. La trahison devient machination qui suppose la présence de la victime pour la réussite des complices. Ce glissement sémantique introduit une conséquence que tire E192 :

[E192 : **et après** ils **l'avaient laissé tomber** là-bas] ouvrant la voie à la conclusion effectuée en deux temps et qui opère, en quelque sorte, un bouclage de la chaîne logique : elle est gravée sur l'arbre [E192 : ... et en souvenir d'elle + E194 : **en fait** elle était morte là-bas].

La configuration séquentielle, premier procédé du « prendre ensemble » que représente la notion de configuration, opère selon une mise en ordre logique des éléments fictionnels, cependant, l'analyse a laissé entrevoir des indices d'autres formes de configuration identifiables dans le discours enfantin.

### **Configurations poétique et rhétorique**

Deux autres phénomènes émergent de nos observations : d'une part, le souci exprimé par les enfants d'inscrire explicitement leur production en relation avec des références culturelles partagées au sein de la classe, et d'autre part, le recours à des formes langagières spécifiques lors de la mise en forme des propositions narratives. Du fait de leur influence sur le processus d'élaboration du récit, ces deux phénomènes relèvent des opérations de configuration. La volonté de positionnement par rapport aux modèles culturels communs n'est pas nécessairement à lire comme une revendication esthétique, mais surtout comme recherche d'une connivence avec le lecteur (les autres enfants de la

classe) en s'inscrivant dans une culture partagée. Il faut bien distinguer l'importation de routines narratives tirées de la bibliothèque mentale, qui, elles, interviennent dans la composition de la trame narrative en tant que pourvoyeuses de propositions narratives, et cette revendication plus ou moins avouée qui, associant le texte à des références identifiables, exprime un désir identitaire d'inscription dans une communauté culturelle. Nous considérons que deux configurations jouent ici : la *configuration rhétorique* visant à orienter le texte vers la reconnaissance par le groupe, et la *configuration poétique* lisible dans l'attention esthétique portée à la langue et visant l'intégration à des univers fictionnels. Cependant ces deux configurations peuvent prendre la forme d'une revendication d'intention laquelle engagera des interactions entre elles. Par exemple quand Benjamin déclare vouloir réécrire son texte car il veut raconter une histoire d'amour, il manifeste l'intention d'émouvoir son lecteur en sollicitant certains sentiments et peut s'il le souhaite prendre appui sur ce type de récit pour travailler sa dimension esthétique.

Les modalités de la *configuration rhétorique*, ne peuvent être développées davantage dans l'état actuel de nos recherches. La *configuration poétique* va être abordée en deux temps.

D'abord, l'inscription dans un imaginaire qui modèle le texte et organise les conditions de la réception. Ensuite le choix d'un discours qui sonne « littéraire » pour les énonciateurs, et se démarque de la langue de communication ordinaire.

### ***L'inscription dans un imaginaire***

L'enfant scripteur mobilise certains mots, expressions, noms propres qui renvoient à des univers imaginaires connus de ses camarades lecteurs et qui, de ce fait, comblent les implicites du texte ou affectent les actions d'une aura spécifique. Quand, en lisant ou écoutant le texte d'un camarade, un enfant s'exclame que c'est comme dans tel film, il projette le film dans le texte, c'est-à-dire qu'il collabore au texte (au sens où l'entendent les théoriciens de la réception) en lui apportant des éléments du film.

Le jeune scripteur construit des mondes fictionnels en mixant parfois le conte, la *fantasy*, le récit policier, le récit d'aventure. Ce faisant, il explore d'une autre manière les ressources de ce niveau configurationnel. Cependant, la structure séquentielle peut être altérée par des combinaisons susceptibles d'entraîner des tensions : le déroulement de la quête aventurière diffère de celui de la quête initiatique, l'axiologie du conte n'est pas celle du roman policier... Quand les enfants en prennent conscience, ils opèrent des réajustements.

Souvent dans les classes observées, les enfants fondaient l'appréciation de la qualité d'un texte sur le caractère imaginaire du récit en même temps que sur sa potentialité à évoquer un moment de réalité. Leurs appréciations attestent d'une prise de conscience de la différence entre le monde réel et le monde fictionnel. Le caractère littéraire du récit est perçu intuitivement par les enfants à travers la possibilité d'imitation-modélisation du réel qu'offre la fiction littéraire. D'ailleurs la préoccupation qu'ils manifestent à l'égard de l'onomastique, et en particulier le recours à des prénoms anglo-saxons plutôt qu'à ceux des camarades de la classe, signe un désir de ne pas emprunter de références trop directes au monde réel et de se livrer à une imitation du réel en puisant dans ce qui est déjà de la fiction.

### ***L'usage d'un « discours » littéraire***

Le choix d'un discours émaillé de clichés considérés par les enfants comme signes d'une langue littéraire plus ou moins distincts des produits de l'énonciation courante, et, l'attention esthétique portée à la langue s'observent parmi les enfants placés dans le dispositif d'élaboration orale en groupe, autant que dans les entretiens au cours desquels les élèves justifient l'emploi de telle ou telle tournure. L'usage du passé simple en représente une des premières manifestations. Ainsi, au cours du second protocole, les enfants cessent soudain d'évoquer les actions au présent, pour, au moment de faire le point sur l'état d'avancement du récit, se mettre à reformuler les actions faisant consensus en utilisant ce « présent du récit littéraire » qu'est le passé simple. On observe également une modification de l'embrayage énonciatif. Ainsi, s'exprimant à propos des cartes, les enfants, par le recours au présentatif, ou à des formules comme « *on dirait, imagine* », situent l'énonciation dans un ici et maintenant dont la subjectivité de l'énonciateur est l'origine. Puis, lors de la configuration



séquentielle quelques, « on dit, on dirait, on dit que peut-être » subsistent, mais un glissement s'opère vers la domination de la non-personne (il, elle), pour arriver enfin à l'effacement de la subjectivité au profit d'une instance narrative surplombante, qui donne l'impression que l'histoire se raconte toute seule.

Voici à titre d'exemple un passage de la transcription (en gras le récit élaboré) :

E159 : *c'est une maison en ruine*  
E160 : *à l'entrée on voit tout noir*  
E161 : *une grotte*  
E162 : *une maison troglodytique*  
Naomie 46 : *ça y est on dit que c'est un ami c'est Augustin*  
E163 : *c'est une maison en ruine vous êtes sûrs ça*  
E164 : *oui*  
E163 : *moi j'sais pas mais là regarde on dirait l'entrée qui bouchait la grotte*  
E164 : *c'est le repaire de*  
E165 : *où ils mettaient les provisions*  
E166 : *oui*  
E167 : *c'est peut-être des paysans*  
Naomie 47 : *je sais j'ai une idée j'ai trouvé – un beau matin d'hiver Marie et Élise deux jeunes aventurières cherchaient toujours l'arbre du passé / l'arbre du passé / Augustin*  
E168 : *leur ami*  
Naomie 48 *hein – Augustin un de leurs amis*  
E169 : *leur amenait des provisions pour partir dans le passé*  
Naomie49 : *oui pour partir dans le passé mais comment feraient-ils / mais comment feraient-ils ils n'avaient toujours pas trouvé le / l'arbre sacré*

L'analyse des productions d'enfants écrivant en s'inspirant d'un récit oral (troisième protocole) permet, en se focalisant sur les transformations apportées à celui-ci, de mettre au jour des éléments pouvant relever de ce que Genette (1991) désigne comme des critères de littéarité conditionnelle. En effet, les modifications qui ne relèvent pas des autres processus de configuration, signalent quatre catégories d'ajustements, que l'on peut considérer comme des indices de littéarité dans l'esprit des enfants (Jay, 2007 : 232-242). La première concerne la manière de gérer la narration, c'est-à-dire la présence d'éléments structurels qui relèvent du *bien raconter*. Ainsi on repère la présence de termes qui construisent une tension dramatique ; un jeu sur la gestion des ellipses, des scènes et des sommaires ; la présence de rebondissements ; l'introduction d'effets de symétrie dans le schéma actantiel ; l'usage de la fonction commentative du narrateur ; l'introduction de dialogues. La seconde se compose de marques stylistiques manifestant une attention portée à la langue, comme l'usage de superlatifs et d'hyperboles, de figures, d'un lexique archaïsant.

La troisième comprend des indices pragmatiques qui cherchent à prendre en compte le lecteur dans le but de lui communiquer une émotion ou de jouer avec ses savoirs ou ses attentes : choix de focalisations qui influencent les processus identificatoires du lecteur, création de suspense, marques d'ironie.

Enfin la dernière concerne les manifestations de choix esthétiques dont la plupart concourent à inscrire le récit dans le registre du merveilleux : choix lexicaux, choix relatifs à la qualification des personnages, ou introduction de marques de déterminismes tragiques.

Certains faits sont revendiqués dans les entretiens post-écriture. Ainsi Agathe souligne son choix de broser le portrait de son héroïne avec des termes mélioratifs et hyperboliques, ou insiste sur l'accumulation et la gradation de termes exprimant l'échec de l'entourage de la princesse à lever la malédiction qui la frappe. Ceci manifeste une attention esthétique à la langue, attention qui opère en calquant des stéréotypes littéraires. Signalons que, plus l'enfant est capable d'exprimer des choix stylistiques en les expliquant ou les articulant à des choix esthétiques, plus son texte est riche et élaboré (Jay, 2007 : 83-99).

### **Les pseudo-savoirs ou pré-concepts**

Les enfants mobilisent, à des degrés divers, des représentations du savoir écrire pour répondre à des questions comme : « comment écrit-on ? » ou « quels sont les opérateurs d'un texte réussi ? ». La réponse à la première convoque surtout des composantes de l'acte d'écriture appréhendées du point de vue réflexif à propos de la production d'un texte singulier. La réponse à la seconde repose



sur une théorisation empirique du texte et recourt à des savoirs aux contours incertains dont la validité peut être contestable. Nous désignons l'ensemble de ces réponses comme des préconcepts. Ils interviennent dans les processus de contrôle ou de retour réflexif sur les productions de la classe. C'est forts de ceux-ci que les enfants du premier protocole affirment indispensable la présence d'action – qui sera « théorisée » comme de la bagarre par les uns, des rebondissements par d'autres... – que d'autres définissent les critères d'une fin réussie, ou que d'autres enfin proposent un schéma d'invention du texte.

Accorder de l'intérêt à ces théorisations « sauvages » – surtout pour les questionner plutôt que les corriger – ouvre des pistes didactiques, d'une part vers l'élaboration de stratégies de réécriture, et, d'autre part, vers une exploration plus fine des fonctionnements littéraires et textuels.

### Les problèmes de textualisation

Le passage par la mise en texte joue un rôle non négligeable dans le processus d'élaboration du récit, car certains phénomènes interviennent dans le développement de celui-ci et infléchissent son cours, sans que le scripteur ait toujours conscience des modifications qui s'opèrent et de leurs effets sur la réception de son texte. Afin de ne pas alourdir notre propos, nous nous tiendrons à l'exemple suivant illustrant les phénomènes de contiguïté – le romancier Claude Simon (1960) exploite largement ces phénomènes dans *La Route de Flandres* – qui perturbent le cours de l'écriture enfantine. Nous appelons « phénomène de contiguïté » le fait qui, à partir d'intersections sémiques entre deux mots proches physiquement sur la page, ou convoquées intuitivement par association d'idées entre un mot écrit et un mot associé, conduit la suite de la phrase ou la phrase suivante vers une autre direction que celle prise initialement, ou au encore entrave la progression de l'information.

Jeannette et Coralie (l'orthographe a été rectifiée)

Dans un très beau pays vivait une dame avec son enfant, elle avait une maison en face de la mer mais malheureusement la mère de Jeannette détestait la mer. Elle avait hérité de la maison de ses parents. Coralie, la mère de Jeannette se souvient que son père lui avait dit :

- Quand je ne serai plus là, la maison sera à toi. Il faudra que tu surveilles bien la maison car elle a quelque chose d'étrange.

Coralie dit :

- Mais qu'a-t-elle d'étrange ?

Il n'eut pas le temps de lui répondre car il mourut.

Un soir elle entendit du bruit dans la maison. Elle regarda partout dans la maison, elle alla regarder dans la chambre de sa fille : elle n'était plus dans son lit « MISERE ». Coralie alla dehors : rien. Elle pleura dans l'herbe. Cette dame sentit une main lui toucher le dos : elle vit sa fille, mais elle avait grandi, elle avait au moins 20 ans, mais ce ne pouvait pas être possible cria-t-elle. Elle prit un miroir et se regarda dedans et vit une dame de 80 ans, c'était elle, mais elle avait vieilli de 40 ans, c'était donc ça la chose étrange ! Comment ça a pu se passer ? Coralie et Jeannette se dirent :

- Mais c'est la première fois que nous allons dans le jardin.

Donc ça devait avoir à voir avec le jardin. Plus elles touchaient l'herbe plus elles vieillissaient. Jeannette prit le miroir, elle se vit dedans et dit :

- C'est l'herbe qui nous fait vieillir.

Jeannette courut dans la maison pour ne plus vieillir mais Coralie n'avait plus la force de courir ni de marcher et elle mourut dehors. Pendant une semaine Jeannette pleura. Mais les années passèrent et elle était heureuse. Elle garda la maison et dit à sa fille de ne jamais aller dans le jardin.

Raphaëlle cm1

Le jeu des couleurs montre qu'au début de son texte Raphaëlle ne parvient pas à faire commencer son histoire car les phénomènes de contiguïté bouclent ses phrases, en ruinant la progression thématique. En effet, elle écrit son histoire sur le papier, tandis qu'elle construit en pensée les arrière-plans de son récit. Les termes en bleu découlant du titre sont les indices d'une activité d'exploration dans deux directions différentes : la définition des actants, et la construction de leur généalogie. De même, les mots en rouge tentent de faire de la maison le lieu simple de la situation initiale tout en creusant les motifs de l'aversion de la mère pour cette maison et les recommandations du père. Cependant ces phénomènes de contiguïté ne sont pas toujours des obstacles, c'est le cas avec les énoncés en vert. En effet, dans la seconde partie, après l'écriture de la phrase : « elle pleura dans l'herbe », l'herbe devient le moteur de l'avancée du texte par association avec des effets magiques qu'elle provoque (voir les mots en vert). Ainsi, l'histoire qu'invente Raphaëlle prend forme à partir de ce moment – introduit par « un soir » que nous avons mis en gras –

tandis que ce qui précède ressemble davantage à des tâtonnements. Les erreurs de concordance des temps dans la première partie traduisent ces hésitations, comme d'ailleurs le fait que l'auteure ne perçoive pas à la relecture faite avec nous. Pour cause : Raphaëlle cherche son histoire et les phénomènes de bouclage entravent cette recherche, quand enfin elle trouve une idée avec l'arrivée du mot « herbe » qui par contigüité va devenir une herbe magique, elle ne prend pas conscience que la première partie de son texte relève de la situation initiale, donc est antérieure. En effet, lorsqu'elle les écrivait, ces faits recouvraient une certaine actualité. Cet exemple montre à quel point des phénomènes liés au processus textuel interviennent dans le cours de l'élaboration, et signalent que le texte d'enfant donne autant à lire les traces de sa genèse qu'une histoire rédigée.

## CONCLUSION

La modélisation présentée ici rend compte de l'ensemble des opérations entrant dans le processus d'invention du texte fictionnel chez les enfants. Un travail portant à la fois sur la réception des textes et sur la dimension métascripturale, ainsi que la confrontation à des productions littéraires contemporaines, permettront aux enfants de construire une posture artistique fondatrice d'une véritable activité d'écriture littéraire. Ce modèle peut trouver sa place dans l'outillage du maître utile à la conduite d'une telle activité. En effet, pour faire évoluer les processus scripturaux des enfants, les niveaux configurationnels représentent des leviers d'intervention prometteurs : ils offrent un cadre propice à la transformation des pratiques enfantines car le jeune élève peut expliciter des intentions, des procédures, des savoirs singuliers ou partagés. De même, ces niveaux représentent le point depuis lequel le texte du pair est recevable et analysable. Le travail sur les niveaux configurationnels permet d'articuler la production textuelle à la relation esthétique parce que reconfigurer un texte adosse le travail de l'écriture à une intention, ou participe de la construction d'une intention. Réciproquement, prendre conscience des modalités d'inscription dans la langue d'une intention outille le processus d'attentionnalité (Jay, 2010).

Si l'attention esthétique relève de l'activité du sujet lecteur, en classe, l'élève lisant le texte d'un pair se réfère au sujet scripteur qu'il est, et qui a produit lui aussi un texte dans les mêmes conditions, posture qui souvent reflète ou entretient un certain conformisme scolaire. Outiller cette lecture en explorant des formes d'intention pour donner à l'élève les moyens d'une appréciation esthétique, nous semble constituer un geste professionnel bénéfique à la production d'écrits. Reconfigurer un texte permet de travailler spécifiquement l'intention, de manière à jouer sur l'attention du destinataire. C'est tout le sens des recherches que nous conduisons actuellement sous la problématique « *Écrire à la place de l'auteur* ».

Dans les situations d'écriture courantes, la configuration séquentielle mobilise beaucoup l'attention des enfants au détriment des configurations poétique et rhétorique, ce qui explique cette compétence, que nous évoquions en introduction, de produire des récits construits sans apprentissage préalable. Mais faute d'une connaissance des processus d'écriture enfantins les maîtres se limitent généralement à intervenir sur ce seul niveau configurationnel, sans voir que les lacunes présentées par les textes relèvent bien souvent de l'absence d'articulation de la configuration séquentielle aux autres niveaux configurationnels.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1997). *Les textes types et prototypes*. Paris : Nathan. 3<sup>ème</sup> édition
- Amossy, R. (1991) *Les Idées reçues : sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan.
- Barre de Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*. Paris Bruxelles : De Boeck & INRP.
- Bassis, O. (2003). *Concepts-clés et situations-problèmes en mathématiques*, Paris : Hachette.
- Bucheton, D. & Chabanne J.C. (2002). *Écrire en ZEP ; un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave & CRDP de Versailles.
- Canvat K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck Duculot
- Charolles, M., Halté J.-F., Masseron C., Petitjean A. (1989). *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : Pratiques & Université de Metz.
- Chartier, A.,-M. Clesse C., Hebrard J. (1998). *Lire écrire, t 2*, Paris : Hatier.
- Clanche, P. (1976). *Le texte libre, écriture des enfants*. Paris : Maspero.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- Dufays, J.-L. (2007) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Fabre-Cols, C. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck.
- Fayol, M. (1994). *Le récit et sa construction*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêts des modèles de processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, in *Pratiques* n° 49.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Éditions du Seuil
- Genette G. (1997). *L'œuvre de l'art, la relation esthétique*. Paris : Éditions du Seuil
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Groupe EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : I.N.R.P & Hachette.
- Groupe EVA. (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette Éducation.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Jay, J.B. (2003), *Modèles, savoirs et représentations chez l'enfant en production de récits de fiction littéraire*, Littérature et écriture d'invention, *Revue Enjeux* n° 57.
- Jay, J.B. (2005). *Lecture des brouillons, analyse « d'erreurs » et stratégies de réécriture en production de récits de fiction littéraire, au cycle III de l'école élémentaire*, in J.M. Pottier (dir.), « *Seules les traces font rêver* » *Enseignement de la littérature et génétique textuelle*, Reims : CRDP Champagne.
- Jay J.B. (2007), *De l'observation du sujet scripteur de fiction vers un sujet écrivain de la littérature ; Le Français aujourd'hui ; n° 157*.
- Jay, J.B. (2007). *Étudier l'activité du sujet scripteur de fiction pour lui permettre de se construire comme sujet écrivain de la littérature*, in J.L. Dufays (dir), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

- Jay, J.B. (2008). *L'activité du sujet-scripteur de fiction, axe d'une didactique de l'écriture littéraire*. Thèse de doctorat soutenue le 25 novembre 2008, à l'université de Rennes 2, conduite sous la direction d'Annie Rouxel.
- Jay, J.B. (2010). Inscrire la relation esthétique dans la langue en écrivant à la place de l'auteur. in N. Cordonier & C. Ronveaux, Université de Genève *11<sup>e</sup> rencontres internationales des chercheurs en didactique des littératures*, Genève. [En ligne]  
[http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Jay%202010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jay%202010.pdf).
- Jaubert, M., Rebière M., Bernié J.P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les Cahiers Théodile*, n°4.
- Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jey M. (2006). L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République. *Repères* n°33.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *De la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école élémentaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lévi-Strauss, C. (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon
- Maingueneau, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Plane, S. & François, F. (dir.) (2006). *La fiction et son écriture*. Lyon : INRP. *Repères* n° 33
- Pratiques (2002). *Image du scripteur et rapports à l'écriture*. n° 113-114. Metz : CESEF.
- Pratiques. (2002). *L'écriture et son apprentissage*. n° 115-116. Metz : CESEF.
- Propp, V. (1970). *Morphologie des contes*, Seuil, Paris
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : E.S.F.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (2004) *Le sujet lecteur ; lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes.
- Schaeffer, J.-M. (1999), *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Éditions du Seuil.
- Scheuwly, B. (1988) *Le langage écrit chez l'enfant, la production de textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel Paris : Delachaux & Niestlé.
- Tauveron, C., Seve, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Vygotski, L.S. (1986) *Pensée et langage*, Paris : Messidor Éditions Sociales.