

# Écriture de fiction, interactions et apprentissage

Marie-Françoise Fradet

Université Paris XII  
Université Paris X – Laboratoire MoDyCo (UMR 7114)  
Marie-Francoise.Fradet@wanadoo.fr

## 1 Introduction

L'introduction de la question du littéraire à l'école a renouvelé ces dernières années le questionnement sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture en reconsidérant les liens qui unissent l'écriture et la fiction (Tauveron, 2005).

Depuis Aristote, l'énoncé de fiction est en effet reconnu comme une réalité qui n'a d'existence que par le langage et relève constitutivement de la littérature (Hamburger, 1986). Les récents travaux de Jean-Marie Schaeffer (1999) reviennent par ailleurs sur ce qui lie la fiction à l'imaginaire en tant que moteur de l'activité psychique à l'origine d'un état mental de feintise ludique propice aux apprentissages. Aussi est-ce au croisement de ces deux points de vue que se situe selon nous, l'écriture scolaire de fiction, puisqu'elle permet au jeune scripteur de s'initier à une pratique littéraire en visant une écriture personnelle tout en lui offrant un lieu où la dialectique du vouloir dire et du dire trouve à stimuler le processus d'acquisition des outils langagiers (Vygotski, 1934).

Cette ambivalence intrinsèque associée au rapprochement qu'opère la linguistique textuelle entre l'écriture experte et l'écriture scolaire (Fabre, 1991) amène à penser l'élève non seulement comme un apprenti mais aussi comme un sujet qui doit à sa capacité imaginante une singularité d'auteur en puissance (Boré, 1998). Ce faisant, la relation qu'il entretient avec le professeur au cours de la production à propos du texte produit ou à produire demande à être requalifiée. On ne peut accorder au jeune scripteur un statut provisoire d'auteur sans postuler en effet que le professeur, devenant lecteur, accepte a priori d'avoir de l'empathie à l'égard de ce que dit le texte de l'élève ou, le plus souvent, de ce qu'il veut dire. C'est à cette condition que s'engage alors un dialogue fructueux qui permet au jeune apprenti de devenir effectivement l'auteur de son texte tout en progressant dans la maîtrise de l'écrit.

Telle est du moins l'hypothèse que nous formulons sans pour autant verser dans l'angélisme comme veut le montrer cet article qui se donne pour objectif d'interroger la nature réelle des interventions pédagogiques et leur impact sur l'engendrement du texte de fiction par des élèves de 6<sup>ème</sup> dans ce contexte nouveau.

## 2 L'écriture de fiction : un contexte nouveau pour les interactions didactiques au collège

### 2.1 De la médiation de la langue ...

L'apprentissage de l'écriture à l'école est un acte qui fait appel à la singularité du jeune scripteur alors même qu'il est confronté en tant que « sujet didactique » (Delcambre, 2007) à d'autres discours. Dans ce contexte, les programmes du collège qui, parmi les différentes formes de discours à maîtriser, préconisent celle du discours narratif à l'entrée en 6ème, voient dans la lecture littéraire et l'écriture fictionnelle qui s'en nourrit, des vecteurs privilégiés de l'éclosion de cette singularité.

La fiction y est reconnue au travers de l'imagination comme une capacité de représentation en lien avec le récit qui permet de comprendre et d'inventer et qui « affecte autant les deux pôles du producteur et du récepteur de fictions » (Boré, 2010 : 63).

Même si elles sont créatrices de mondes illusoires, les grandes fictions littéraires sont en effet porteuses d'un sens qui, en retour, donne forme à l'expérience quotidienne et induit un véritable mode de pensée, comme le fait remarquer si justement Jérôme Bruner (2002 :11). « Nous parlons des événements, des choses et des gens en utilisant des expressions qui ne se situent pas dans un monde quelconque mais dans un univers narratif, écrit-il, nous parlons de 'héros' auxquels nous décernons des médailles pour récompenser leur 'valeur' ». Ce mode de pensée amène les élèves à se forger une identité tout en scellant leur appartenance à une communauté interprétative dont l'existence est fondée par le texte sous sa forme générique (Bakhtine, 1979). Ils trouvent encore dans ces énoncés des images et des scénarios qui viennent s'incorporer à ceux d'un imaginaire personnel déjà « médiatisé » auquel ils redonnent une forme assignable dans les fictions qu'on leur demande de produire (François, 2006). Avoir ainsi recours à la fiction littéraire pour faire écrire en milieu scolaire, c'est faire appel à la capacité de reproduire des élèves tout autant qu'à leur faculté d'inventer afin qu'ils créent par le biais du langage, qui partage le même pouvoir de représenter ce qui n'existe pas, des personnages et un univers qui procurent l'illusion du vrai au sens aristotélicien du terme. Ils découvrent alors une singularité propice aux apprentissages langagiers.

## 2.2 ... à la médiation de l'enseignant

De fait, la création renvoie ici non seulement au contenu fictionnel de la matière verbale mais aussi à la position du sujet qui, en traitant cette matière, développe à l'instar de l'écrivain, une intention d'auteur à la recherche de son lecteur. Si l'on suit en effet la théorie d'Umberto Eco (1979), on sait que tout texte est nécessairement lacunaire et a besoin de « quelqu'un [qui] l'aide à fonctionner », c'est-à-dire d'un destinataire qui participe à l'élaboration du sens. Tout auteur écrit donc pour un lecteur dont il prévoit les mouvements interprétatifs et met en œuvre un ensemble de stratégies d'écriture pour se faire comprendre. Dans le même temps, le texte par les informations qu'il donne ou qu'il refuse, construit ce même lecteur, ce « lecteur modèle » qui n'est finalement ni le lecteur réel ni le lecteur visé mais qui est dans le texte.

Appliquée à la production d'écrits fictionnels en situation d'apprentissage, cette théorie fait donc du professeur, concepteur de consignes allant des instructions initiales aux remarques faites sur les copies, un premier auteur et surtout un lecteur puisqu'il est le premier destinataire des textes écrits par les élèves. Et, bien que cette lecture s'inscrive dans une perspective didactique qui détermine pour partie le traitement qu'il opère, elle n'en demeure pas moins le fait d'un sujet singulier engageant de la part du maître une composante personnelle forte et marquée d'hétérogénéité. Dans son rôle d'enseignant, celui-ci est non seulement le récepteur critique de textes scolaires visant la maîtrise d'un écrit « universel » par les jeunes scripteurs mais aussi l'interprète de fictions où se manifeste la subjectivité, non moins hétérogène, d'auteurs en puissance. « C'est en effet à cette hétérogénéité fondamentale, écrit Frédéric François (2006 :213), qu'a affaire la circulation de l'imaginaire dans l'école, avec en particulier la difficulté réciproque où sont adultes et plus jeunes de se représenter un peu les imaginaires des autres ».

Ecrire n'est donc pas neutre et dans le cadre, ordinaire au collège, d'une pratique d'écriture en trois jets avec évaluation critériée, c'est un acte dialogique puisqu'il s'inscrit dans une interaction lecture-écriture, l'énoncé de l'élève se présentant toujours, à la suite de la lecture qu'il fait de la consigne donnée par le maître, en termes de « compréhension responsive » (Bakhtine, 1979). Aussi a-t-on affaire à un jeune lecteur modèle, qui, en interprétant les textes proposés par l'enseignant, devient à son tour un auteur visant l'autre lecteur modèle qu'est le maître. L'interaction lecture-écriture se double alors d'une collaboration interprétative réciproque qui conditionne la construction de la fiction et l'engendrement du texte.

## 3 Méthodologie et cadre de l'observation

### 3.1 Démarche, méthode et enjeu

Ce nouveau regard porté sur le contexte de production d'écrits fictionnels envisage donc le processus de l'énonciation écrite chez un apprenti comme le résultat d'une double médiation : celle de la langue dans

sa dimension interdiscursive et celle de l'enseignant qui, en tant qu'interlocuteur privilégié, est amené à assumer une posture de lecteur tout en demeurant « celui qui corrige ». C'est pourquoi, afin d'observer ce processus à l'œuvre et de mieux cerner le rôle joué alors par les interactions didactiques, nous nous sommes intéressée aux traces laissées sur les copies par le dialogue qui s'instaure au cours de la production entre l'élève scripteur et l'enseignant avec pour médiateur le texte produit ou à produire. Par traces, nous entendons ainsi les différentes formes prises par les directives magistrales mais aussi et surtout le texte de l'élève observé dans les modifications qui construisent la fiction dont il est l'auteur.

Pour être significative une telle étude devait s'appuyer sur un corpus important : 388 productions correspondant à l'écriture en trois jets pratiquée par 130 élèves de 6<sup>ème</sup>, ont donc été collectées et transcrites conformément aux règles établies par la génétique textuelle pour être ensuite examinées. Cependant, dans le cadre de cet article, c'est à l'observation des productions de deux d'entre eux, choisies pour leur exemplarité, que nous nous référerons, dans un souci de précision et de clarté.

Nous commencerons par présenter le dispositif didactique mis en œuvre et les résultats obtenus par l'ensemble de la cohorte à l'issue des premiers jets, considérés comme des réponses personnelles à la consigne. Puis, nous observerons les productions de Jérémie et de Pauline pour une étude fine des différentes interactions à l'œuvre dès le deuxième jet et jusqu'à la version définitive. Nous chercherons alors à mettre en évidence l'existence d'une concurrence entre les deux postures de lecteur relevées chez l'enseignant quand il est face à un texte imparfait comme l'est nécessairement celui des jeunes élèves. De fait, le professeur est toujours (ou du moins il se doit de l'être) un interprète singulier qui cherche à se construire une représentation du contenu référentiel que lui propose le texte de l'élève. Mais il est aussi un professeur évaluateur attentif aux signes marquant, qu'ont été ou non satisfaites ses attentes, qui portent sur les aspects linguistiques, génériques, structurels des textes. Et cette ambivalence n'est pas sans incidence sur des interactions qui peuvent aisément se transformer en interférences à l'origine d'effets inattendus ou d'obstacles. Comme les ondes, les discours peuvent effectivement, quand ils se rencontrent, se renforcer ou se détruire, ou encore créer des phénomènes de brouillage.

## **3.2 Application du dispositif**

### **3.2.1 Le public concerné**

Nous avons donc, sur une période de trois ans, donné la même consigne d'écriture à cinq classes de 6ème d'un même collège choisies pour deux raisons :

- d'abord, parce qu'elles étaient dirigées par le même professeur et que ce professeur a accepté de se prêter à l'expérimentation avec ses élèves;
- ensuite, parce qu'elles étaient considérées par l'équipe éducative comme présentant une réelle hétérogénéité. (En effet, au vu des résultats scolaires obtenus par ces élèves, il est estimé que le groupe de cent trente élèves ainsi formé comprend 28% d'élèves considérés comme étant « bons » ou « très bons », 26% d'élèves en difficulté, et 46% d'élèves définis comme « moyens »).

### **3.2.2 La commande d'écriture**

Cette consigne qui devait conduire les jeunes scripteurs à produire un récit de fiction liait la lecture littéraire à l'écriture, posant ainsi la question de la lecture de la consigne et de son interprétation avant même d'envisager la construction de la fiction dans le récit de l'élève. C'est pourquoi, afin d'observer plus finement le lien qui s'établit entre la lecture d'une consigne et la production d'un écrit de fiction, nous avons choisi de proposer une consigne en deux volets : une commande d'écriture commune aux cinq classes, et un texte inducteur destiné à introduire cette commande et susceptible de changer en fonction des lectures et des travaux antérieurs menés par la classe. La commande d'écriture proposant la thématique de la transformation et du monstre, il y a donc eu deux textes différents pour l'introduire :

- Dans un cas, il s'est agi d'un extrait de la légende du Minotaure, car les élèves avaient lu pour les uns l'*Odyssée*, pour les autres, un groupement de textes relatant les principaux mythes grecs.

- Dans l'autre, nous avons eu recours à un poème de Pierre Ferran, intitulé *Le Dragon*, car les élèves venaient de produire la description d'un objet transformé en arts plastiques .

Dans l'un et l'autre cas, le texte support a fait l'objet d'une séance de lecture dont l'objectif était de fournir un univers référentiel en cernant la notion de monstre, avant que ne soit distribuée la commande d'écriture proprement dite.

Celle-ci (Annexe 1.1) se présente sous la forme d'un texte injonctif où ce qui relève de la fiction est nettement séparé de ce qui relève de la narration afin de distinguer ce qui est du ressort de la création de la part de l'élève de ce qui s'apparente à du réinvestissement, compte tenu du parcours déjà accompli par chacune des classes. Sur le plan fictionnel, il s'agit de choisir une créature étrange parmi quatre proposées, d'imaginer comment elle a pu prendre cette apparence et de lui faire réaliser un exploit lié à cette transformation. L'imaginaire de l'élève est ainsi fortement sollicité par un texte qui pose le personnage comme fondement de la fiction à construire. En effet, on sait que le personnage n'existe que par et dans le texte qui le produit et qu'en imposant dans un premier temps le choix d'un animal monstrueux, sans équivalent dans la réalité, comme personnage principal puis en demandant aux élèves d'expliquer l'origine de cette monstruosité physique avant de faire accomplir à la créature un exploit en agaçant une mise en intrigue tout aussi imaginaire, on est bien dans la fiction telle que la définit Aristote.

Cependant, à la lecture de cette consigne, on se rend compte que si un certain nombre d'éléments sont imposés à l'élève pour construire sa fiction, d'autres sont laissés à son libre choix. Ainsi, il doit choisir une créature parmi les quatre proposées et la nommer ; il doit faire le récit de sa transformation physique et de son exploit, et établir un lien entre les deux narrations. Mais il est libre de choisir parmi les quatre monstres, la créature qui le séduit. Il peut la nommer, la transformer au moment où il le souhaite. C'est lui qui décide des modalités de la métamorphose : ce peut être en mangeant ou en buvant quelque chose de particulier, en étant victime d'un mauvais sort... Cette transformation concerne en priorité l'aspect physique du personnage mais elle peut aussi affecter son caractère et être perçue de manière positive ou négative par la créature elle-même ou par son entourage. Enfin, l'exploit peut avoir une nature différente, relever de l'action humanitaire ou guerrière par exemple, et être en lien chronologique ou causal avec la métamorphose.

La consigne d'écriture ménage donc un certain nombre « d'espaces blancs, d'interstices à remplir » pour reprendre les mots d'Umberto Eco (1979), et c'est en les remplissant que l'élève, interprétant le texte, construira sa propre fiction. D'où l'importance des textes inducteurs destinés à raviver la mémoire des futurs scripteurs. En effet, si les deux documents introduisent la thématique du monstre comme un être hybride et hors normes, *Le Minotaure* (Annexe 1.2) replonge les élèves dans l'univers épique de la mythologie grecque et de ses créatures monstrueuses tandis que *Le Dragon* (Annexe 1.3) évolue dans un univers de fantaisie où l'emporte le spectacle de la métamorphose proprement dite, en référence à ce que chaque classe a déjà travaillé. Mais ces textes en disent davantage. Ainsi, ils mettent tous les deux l'accent sur la laideur de ces monstres, sur la peur qu'ils inspirent à l'homme et sur le désir que celui-ci a de les combattre. Leur anormalité est repoussante, voire dangereuse. Ils sont donc perçus comme méchants. Or, dans la consigne d'écriture, le terme d'« exploit » associé à la créature apporte une connotation positive. On a affaire à un monstre qui a bon fond en dépit d'une anormalité physique due à la taille ou au caractère hybride.

L'élève est donc invité à revisiter ses connaissances antérieures et à les adapter à une situation nouvelle. La consigne d'écriture, relue à travers le prisme des textes inducteurs, met en lumière le projet de l'enseignant, auteur modèle, qui attend des élèves qu'ils comprennent le caractère paradoxal et nécessaire de la transformation dans la consigne. De fait, la transformation physique telle qu'elle est demandée dans le texte du maître se double nécessairement d'une transformation morale comme le suggère le mot « exploit », ce qui va à l'encontre de ce qu'indiquent les textes inducteurs. Or, c'est sur le dépassement de cette contradiction que se fonde l'organisation de la fiction que les élèves ont à construire aux yeux du maître.

### 3.2.3 Les premières réponses obtenues

Les premiers jets des élèves interprétés en termes bakhtiniens de « compréhension responsive » vont donc révéler des modes de lecture et des degrés d'interprétation différents selon qu'ils prennent en compte le texte inducteur ou pas, ou encore la totalité du texte prescriptif ou pas.

Ainsi, dans la mesure où la découverte du texte support non seulement précède mais encore se dissocie dans le temps de la mise en route de la production d'écrit, 30% des élèves vont l'occulter et lire la consigne d'écriture comme un texte nouveau, indépendant du texte inducteur.

En revanche, les autres (70%) le prendront en compte mais parmi eux, il faudra distinguer les 64,3% qui s'en feront un carcan à l'intérieur duquel ils appliqueront une consigne d'écriture parfois tronquée, par oubli ou par ignorance, du mot « exploit », des 35,7% qui opèreront le dépassement attendu par l'enseignant, produisant un texte conforme à l'intégralité des instructions de la consigne.

## 4 Etude comparative

### 4.1 Deux productions exemplaires (Annexe 3)

Les deux productions choisies, celle de Jérémie et celle de Pauline, sont considérées comme exemplaires parce qu'elles illustrent le cas de ces 64,3% d'élèves qui, à partir de textes inducteurs différents, ont écrit des fictions « qui marchent » mais qui ne répondent pas à la consigne puisqu'elles se laissent emprisonner par le texte support, du moins dans un premier temps. L'enseignant a donc à guider ces élèves pour les conduire au-delà du texte et si, dans un cas, il y parvient, nous observons que dans l'autre, le dépassement attendu n'a pas lieu, à l'instar de ce qui se passe dans ce groupe où l'on compte autant de « Jérémie » que de « Pauline ». Un tel constat ne peut donc qu'interroger sur la nature d'un accompagnement qui, selon le cas, conduit à une collaboration interprétative ou devient source de malentendus.

### 4.2 Une réponse personnelle

#### 4.2.1 Celle de Jérémie

En parcourant le premier texte de Jérémie (JCH-1), on sait tout de suite qu'il a eu à lire l'extrait préfigurant l'affrontement de Thésée avec le Minotaure avant de découvrir la consigne d'écriture. C'est d'ailleurs la lecture linéaire de cette consigne qui donne son plan au texte puisque Jérémie présente d'abord la créature puis utilise l'analepse, ce qui n'est pas fréquent dans le corpus, pour expliquer sa transformation avant d'en arriver à l'exploit. La focalisation sur le personnage principal est très forte : l'élève reprend la désignation de la créature telle qu'elle est formulée dans la consigne sans la nommer mais en lui associant immédiatement le trait de l'énormité, ouvrant la voie à une isotopie de la puissance surhumaine et malfaisante qui va donner au texte une forte cohérence thématique. Celle-ci va en effet exercer son influence sur l'environnement du monstre : le hérisson vit « dans un gigantesque marais » (JCH-1:9), comme sur son comportement : s'il est « bien gros et bien gras », c'est qu'il ne « pense qu'à manger » (JCH-1:10-11). Le thème de la voracité prend alors le relais, illustré notamment par la récurrence symbolique du nombre dix qui fait écho à celle qui s'exprime dans la légende du Minotaure. Du coup, les autres personnages acteurs des drames successifs, ne sont là que comme faire-valoir : le sorcier, parce qu'il est à l'origine de la transformation ; les habitants du village, parce qu'ils sont les victimes, en nombre, de la voracité du monstre. La représentation est tellement forte, à l'instar de celle que produit le Minotaure dans le texte de Nathaniel Hawthorne, qu'elle annihile le paradoxe de la transformation mis en place par la consigne et fait de l'exploit attendu un contre exploit : les hommes finissent en effet par se dresser contre la créature et le chef du village, véritable double de Thésée, tue le « monstrueux et géant hérisson » (JCH-1:7).

On peut donc dire que le système du personnage principal constitué d'un être et d'un faire en interaction, que l'enseignant a configuré à travers la contrainte d'écriture, s'est bien imposé à l'élève comme la composante majeure de sa fiction. Mais la lecture du texte-support a modifié la valeur sémantique que le professeur lui a attribuée, celle d'une étrangeté relevant d'un univers de fantaisie, puisque le récit de Jérémie se présente comme une variante de celui de Nathaniel Hawthorne qui met en scène un monstre dans un récit mythologique à tonalité pathétique. L'élève le reconnaît d'ailleurs quand il écrit à la fin de sa production

- 37 - Voilà comment mourut l'hérisson. J'ai choisi l'hérisson  
38 dont chaque piquant est une épée parceque c'était  
39 l'animal le plus effrayant.

Ce faisant, il revient également sur ses émotions de lecteur et sur l'impact indélébile des images qu'elles ont fait surgir et qui se mêlent désormais à celles qui existent déjà dans son imaginaire. Jérémie incorpore en effet à sa production d'autres « ingrédients » issus d'expériences culturelles personnelles ou scolaires. C'est du moins ce que l'on perçoit quand il est question du « gigantesque marais » (JCH-1:9) dans lequel vit le hérisson « bien gros et bien gras » (JCH-1:10) qui n'est pas sans rappeler l'univers parodique de l'ogre Shrek ; ou lorsqu'entre en scène le sorcier, cet autre personnage familier des contes (Le texte commence de fait par « Il était une fois » ) dont l'élève se joue encore avec humour en faisant de sa douleur au pied la cause de la transformation du hérisson (JCH-1:13-16). Dans la même veine, la lassitude alimentaire qu'il attribue au héros qui « en avait 'mare' de manger chaque fois la même chose » (JCH-1:20-21), rend sensible la présence d'un narrateur « centre de décision du système des personnages » (Tauveron,1995) et qui, conscient de l'être, cherche à le manifester par la médiation du travail de la langue, comme le montre la reprise, volontaire ou non, de « personnes » par « personnages » (JCH-1:31-32), afin d'entraîner la collaboration du lecteur. Ainsi, à mesure que s'élabore la fiction, se profile un sujet qui se met peu à peu dans la peau d'un auteur qui agit sur son texte pour construire son lecteur : sa fiction marche, il le sait, il la signe en justifiant le choix de son héros. C'est du moins comme cela qu'on peut interpréter la dernière phrase. Mais sa *fabula* ne répond pas à la consigne.

#### 4.2.2 Celle de Pauline

Si la découverte de la légende du Minotaure marque de son empreinte le texte de Jérémie (JCH-1), la lecture du poème-devinette de Pierre Ferran n'est sûrement pas étrangère non plus à l'interprétation que Pauline s'est construite de la consigne, alors qu'elle vient de réaliser la description d'un objet transformé en arts plastiques (PRO-1). On s'aperçoit en effet que son texte a occulté l'exploit et que la fiction se fonde uniquement sur un enchaînement de transformations physiques du personnage principal, lesquelles sont amplement détaillées. A la différence de Jérémie, c'est moins la créature choisie, un éléphant minuscule, que l'idée d'étrangeté exprimée par la consigne et relayée par le poème de Pierre Ferran évoquant un animal fabuleux sur le mode ludique, qui a séduit l'élève. Ainsi, elle décrit un premier monstre, gigantesque (PRO-1:3-4) et bariolé (PRO-1:9-10), puis un deuxième, vraiment petit (PRO-1:16) mais encore haut en couleurs (PRO-1:19) avant d'en arriver à une créature minuscule, sorte de modèle réduit de l'animal d'origine (PRO-1:27) dont l'état peut s'assimiler à celui d'un enfant (Il est alors baptisé « Rémi » (PRO-1:32) par la maman de la narratrice) qui va grandir, atteindre sa taille adulte avant d'être remis « dans son environnement normale » (PRO-1:36). Là encore, c'est l'existence du personnage principal qui engendre et justifie celle des autres, à commencer par celle du narrateur intradiégétique qui s'exprime ici en tant que témoin privilégié d'une première bizarrerie (PRO-1:7), puis d'une deuxième réalisée par « une étrange dame » qui s'avère être une « sorcière » (PRO-1:14-15), et enfin d'une troisième, moins étonnante que les deux autres, puisqu'elle est opérée par la maman dont l'action inaugure un retour vers la normalité (PRO-1:20-27).

Si Pauline n'a gardé du système du personnage qu'un être et un faire subi, c'est encore que le texte de *Dragon* a probablement ravivé en elle le plaisir qu'elle a eu à réaliser un premier travail sur le thème de la

transformation en arts plastiques et en français . Le passage d'une discipline à l'autre lui a par ailleurs permis d'affiner son sens de l'observation grâce à une plus grande maîtrise du lexique des formes et des couleurs. Elle le montre ici en se livrant à des variations visuelles d'une description à l'autre . Comme dans le texte de Jérémie (JCH-1), la fiction est le résultat d'une subtile alchimie où se mêlent des expériences culturelles d'origine diverse, de la lecture des contes merveilleux au désir de sauvegarde de la nature, auxquelles Pauline ajoute cependant une note plus personnelle en introduisant un narrateur personnage accompagné de sa « maman ». Alors que Jérémie utilise l'humour pour mettre à distance l'illusion et manifester ainsi, en terme d'écriture, sa subjectivité d'auteur, Pauline, elle, confie à ce « je » inscrit dans le texte, le soin de garantir cette même illusion en sa qualité de spectateur qui décrit plus qu'il ne raconte. Ainsi, il est le seul à voir le grand éléphant bouger non pas comme un jouet mais comme une créature vivante ; il semble être le seul également à voir ce que fait « l'étrange dame » avant que la maman ne vienne à son tour attester de l'étrangeté du phénomène et faire basculer du même coup ce qui était de l'ordre du fantastique dans le domaine du réel. Dans cette autre posture s'exprime à nouveau le désir d'un auteur d'agir sur son texte pour obtenir la coopération du lecteur. La fiction est effectivement recevable bien qu'elle ne réponde pas, elle non plus, à la consigne.

### 4.3 Une relation triangulaire : le texte, l'enseignant et l'élève

#### 4.3.1 Le nouveau texte de Jérémie

Le premier regard que porte l'enseignant sur la production de Jérémie (JCH-1) est un regard qui s'attache au texte comme à un produit fini. Les annotations situées dans la marge de gauche le montrent bien qui portent essentiellement sur l'agencement des différents épisodes du récit et sur la mise en mots afin d'explicitier les nombreux soulignements qui ponctuent par ailleurs le texte. C'est ce même point de vue qui prévaut encore dans la première remarque récapitulative de la synthèse qui suit la production, l'enseignant gardant pour la fin le commentaire le plus long et le plus détaillé qui concerne cette fois-ci la fiction . Il y revient sur l'interprétation que l'élève s'est donné de la consigne, précisant le sens du mot « exploite » et soulignant l'impossibilité pour « un monstre effrayant et anthropophage » d'en accomplir un. Puis il termine en signalant à Jérémie qu'il n'a pas encore donné de nom à sa créature.

Quand on lit maintenant le nouveau texte de Jérémie (JCH-2), on se rend compte que des améliorations ont été apportées à l'expression. Par exemple, « l'hérisson en avait ' mare ' de manger chaque fois la même chose. » de la première version (JCH-1:20-21) est devenu « il en avait assez de manger la même chose » dans la deuxième (JCH-2:13). Une restructuration de l'intrigue a également été pratiquée, resserrant l'action autour de la transformation qui provoque la décimation des gens du village (JCH-2:25-26), puis leur révolte (JCH-2:26-32) et la mort du coupable qui met un terme au récit (JCH-2:32-33). Mais pour ce qui est du système des personnages fondant la fiction, rien n'a été modifié. Au contraire, il apparaît que l'élève a pris un réel plaisir à nourrir la métamorphose de l'animal de nouvelles réminiscences mythologiques en faisant appel au symbolisme de la fable de Déméter et Coré qui fonde le rythme des saisons dans notre imaginaire (JCH-2:10-13), comme à faire de la mort de la créature un moment particulièrement dramatique puisque celle-ci, vaincue par tout un village, finit sur le bûcher (JCH-2:32-33).

Les remarques de l'enseignant ont donc conduit Jérémie à travailler sur le « déjà là » sans remettre en cause ses premières représentations, un peu comme s'il avait occulté le dernier commentaire du professeur. En fait, il ne faut pas oublier que Jérémie, en écrivant son premier jet, a révélé qu'il avait lu la prescription initiale de manière linéaire. On peut donc supposer qu'il a procédé de la même façon pour traiter les nouvelles directives du maître . Il a repris dans l'ordre et avec soin chacune des remarques qui lui étaient faites, ce qui explique l'évolution positive de sa production en ce qui concerne la structure de l'intrigue et l'expression écrite. Mais, arrivé au dernier commentaire de l'enseignant, lui qui s'attache au sens immédiat des annotations depuis le début, n'a pas su décrypter la part d'implicite contenue dans la remarque finale. Quand on parcourt celle-ci, on comprend en effet que pour le professeur qui est l'auteur de la prescription initiale, le monstre est le héros de l'histoire, ce qui implique qu'il soit quelqu'un de

bien. Mais à aucun moment, il ne l'écrit clairement et n'expose ce qui pour lui est une évidence. Il faut le sous entendre et cela ne peut se faire qu'à partir d'une première lecture de la consigne qui ne procède pas uniquement par étape mais anticipe notamment sur le lien de causalité pour inventer une métamorphose compatible avec l'exploit. Or Jérémie, en manquant cette première lecture, a maintenant dans la tête une autre évidence. C'est l'image d'un héros malfaisant. Et rien dans ce qu'il lit de manière littérale dans le commentaire de l'enseignant, dont la rédaction est calquée sur celle de la consigne, ne peut le conduire à modifier cette image. Au contraire, les propos du maître renforcent ses premières représentations et réduisent dans un premier temps leur collaboration à un travail sur la narration.

#### 4.3.2 La nouvelle production de Pauline

La lecture du texte de Pauline (PRO-1) amène l'enseignant, dont le regard sur le texte comme produit fini demeure inchangé, à des commentaires différents. Si la marge de gauche contient toujours des annotations sur la forme reliées à des soulignements dans le texte, celles-ci s'attachent aussi, dans le cas de cette élève, à souligner les passages du récit peu clairs ou peu vraisemblables aux yeux du lecteur. Puis, à l'issue de la production, le maître rappelle les deux prescriptions de la commande d'écriture qui fondent la fiction à construire, avant de revenir sur ces impressions de lecteur peu séduit par une *fabula* à laquelle il n'a pas cru et qui plus est, ne respecte pas la consigne.

Cette insistance à pointer les directives initiales semble avoir été perçue par Pauline. Dans son nouveau texte en effet (PRO-2), le héros de son histoire s'identifie d'entrée de jeu à un éléphant devenu minuscule à la suite d'un accident de voiture (PRO-2:3-6). Cependant, elle continue d'occulter l'exploit, à moins qu'elle ne considère comme une prouesse le fait de transformer un animal tout petit en animal gigantesque. A la lecture de son texte (PRO-2:34-40), on peut effectivement se demander si la signification qu'elle donne au mot « exploit » n'est pas celle d'« action hors du commun », c'est-à-dire « surnaturelle ou magique » et susceptible à ce titre d'éveiller la curiosité des médias puisqu'un journaliste vient trouver la narratrice, témoin de la scène, pour « avoir qu'elle que renseignements » (PRO-2:37). Toujours est-il que, si c'est à un exploit qu'elle pense en racontant la contre transformation de « Zoro » par l'étrange dame devenue « sorcière », il n'est pas le fait du monstre contrairement à ce que le nom de celui-ci pourrait laisser présager. Au contraire, ce dernier en subit les conséquences puisqu'il est l'objet d'une nouvelle métamorphose. Les images surgies ou ressurgies à la lecture du poème de Pierre Ferran, exercent donc toujours une influence prégnante sur la construction de la fiction de l'élève et ce que Pauline a surtout cherché à faire ici, conformément à l'autre point sur lequel l'enseignant voulait attirer son attention, c'est à rendre plus crédible sa *fabula*, en accordant une place plus importante au narrateur intradiégétique en tant que personnage issu d'un monde bien réel et délibérément choisi pour donner plus de consistance au personnage imaginaire. Le « je » se double maintenant d'un prénom, identique à celui de l'élève, il a des parents, un cadre de vie géographiquement identifié tandis que la créature en répondant au nom de « Zoro/Zorro », est de fait clairement désignée comme un être fictionnel qui ne doit son existence qu'à l'imagination du narrateur au même titre que la « vieille dame » dont le portrait emprunte autant au quotidien de l'élève qu'à sa culture scolaire.

A la différence de Jérémie, Pauline semble donc avoir pratiqué un mode de lecture plus global qui l'a conduite du bilan aux annotations ponctuelles, lui permettant ainsi d'élargir de manière significative le cadre de sa fiction et de doter sa créature de paroles (PRO-2:17-21) et de sentiments (PRO-2:45-47). Cependant, l'impact du texte inducteur sur son imagination associé à une interprétation erronée du lien de causalité qui unit l'exploit à la métamorphose, l'empêche de mettre son texte en conformité avec la consigne. Il faut dire que, contrairement à ce qui se passe pour Jérémie, l'enseignant ne revient pas sur le sens du mot « exploit » dans les remarques qu'il fait à la fin du premier texte. Travaillant essentiellement sur le texte produit, il insiste en effet par deux fois sur le caractère incontournable de cette action « oubliée » à ses yeux, dans la lecture de la consigne mais il laisse l'élève seule face à l'interprétation du mot en contexte. Une collaboration avec l'enseignant a donc bien lieu au niveau des contenus fictionnels mais elle aboutit en partie à des effets inattendus voire contradictoires au regard des exigences de la consigne, Pauline ayant par ailleurs reconfiguré toute la narration.



## 4.4 Une évolution contrastée

### 4.4.1 Une réponse conforme à la consigne

En lisant le deuxième jet de Jérémie (JCH-2), mieux structuré et par conséquent plus clair, l'enseignant est amené à catégoriser ses remarques en utilisant pour cela l'espace que lui offre la copie. On observe en effet que toutes les annotations d'ordre formel, très ponctuelles et parfois même incisives puisque le professeur s'autorise à supprimer une phrase du texte de l'élève, sont cantonnées dans la marge à gauche. Seule la dernière remarque concerne l'interprétation de la consigne et elle est immédiatement reprise dans la synthèse qui suit, les deux commentaires attirant matériellement et sémantiquement l'attention de l'élève sur le personnage du hérisson en tant que héros bienfaisant.

Grâce à cette double focalisation, Jérémie, qui vient d'être par ailleurs rassuré sur l'évolution positive de son travail en ce qui concerne la première étape de sa fiction, va s'intéresser à la deuxième composante de sa *fabula* et bénéficier des remarques plus explicites de l'enseignant. Il est également aidé par une grille de relecture (Annexe 2.1) qui est distribuée juste avant l'écriture de la version définitive. Celle-ci récapitule les incontournables de la consigne et de la production d'écrit en les dotant d'un barème chiffré qui servira à évaluer le travail, mais elle donne aussi à lire aux élèves des reformulations explicatives des mots « métamorphose » et « exploit » et souligne une dernière fois l'importance de la dénomination. Le hérisson de Jérémie finit ainsi par accomplir ce qu'on attend de lui, quittant son rôle de prédateur, confié à une autre créature, pour celui de défenseur. L'élève transforme alors le combat de l'homme contre la bête en duel opposant un gentil monstre à un méchant qui, avec « le corps humain et la tête de vautour » (JCH-3:17), n'est pas sans rappeler le Minotaure dont il partage également les cris (JCH-3:26-27). Le mythe de Thésée ne s'est donc pas effacé de l'imaginaire de Jérémie mais il a été réinterprété. On peut même supposer que c'est cette réinterprétation qui suggère à l'élève de donner à sa créature le nom d'« Hérissonsauveur » (JCH-3:21) qui sonne comme un titre que le héros s'empresse de remettre en jeu dans un second duel avec le monstre dont il sortira encore une fois vainqueur (JCH-3:22-27). La collaboration avec Jérémie s'achève donc sur une belle illustration de ce jeu paradoxal entre imagination et contraintes dont se réclame l'écriture littéraire mais qui s'applique ici, par l'entremise des directives magistrales, à une écriture en devenir.

### 4.4.2 Une réponse non encore conforme à la consigne

Le deuxième jet de Pauline (PRO-2) ayant conduit à d'importantes reformulations, l'enseignant se trouve en présence d'un texte nouveau où le nombre de difficultés relevant de la mise en forme est toujours aussi important. Les remarques qu'il fait dans la marge peuvent ainsi se limiter à l'expression ou engager le sens de tout un passage. C'est le problème de la recevabilité de ce qui est écrit qui est ici encore pointé avant d'être de nouveau exposé dans le bilan qui préconise par ailleurs à l'élève de revenir sur la lecture détaillée des annotations marginales. Deux phrases de cette synthèse sont cependant consacrées à l'élaboration de la fiction : la première concerne l'exploit et constate qu'il n'y en a toujours pas ; la seconde signale une meilleure compréhension de la consigne sans dire en quoi. Le souci de la maîtrise de la langue et de la narration l'emporte donc largement sur la *fabula* elle-même dans ces appréciations et il y gagne même en force par rapport au jet précédent.

Aussi Pauline, qui voit approcher avec la rédaction du troisième jet le moment de l'évaluation, ne sort-elle pas du cadre fictionnel qu'elle a fixé dans le deuxième jet, pour mieux se concentrer sur les questions locales de forme, de cohésion et de cohérence. Elle s'applique à recopier l'ensemble de sa production en veillant à la correction orthographique, elle améliore les liaisons syntaxiques (PRO-3:9), elle s'efforce de réduire la part d'implicite que contient son histoire en apportant des précisions (PRO-3:11-12). Et c'est dans ce contexte-là qu'elle évoque un exploit de la créature comme le préconise la consigne (PRO-3:21-24). Mais le rapport qu'elle établit entre cet exploit et la métamorphose est à l'inverse de ce qui lui est demandé : la transformation doit en effet entraîner l'action d'éclat et non la suivre, et il annihile par ailleurs la transformation opérée sur l'animal au début du texte (PRO-3:6-9). L'exploit relève donc davantage ici de l'ornementation que de l'action fondatrice de l'existence du héros, comme pouvaient

déjà le laisser penser les lignes 11 et 12 qui ne sont qu'une amorce de ce qui se passe ensuite. On peut alors supposer que Pauline a intégré ce motif à sa fiction après avoir été sensible au mot « exploit » répété dans trois contextes différents, la remarque de l'enseignant sur sa copie, le texte de la consigne et un item de la grille de relecture qui lui a été proposée (Annexe 2.2) et qui, à la différence de celle proposée à Jérémie, est restée très proche du libellé des instructions initiales. Ce qui est sûr, c'est que cette récurrence n'a pas suffi à modifier la conception de sa fiction. Au contraire, elle y a plutôt semé le désordre dans la mesure où cette élève n'a pas su, dans son interprétation de la consigne, anticiper sur le lien de causalité pour inventer une métamorphose compatible avec l'exploit. Il semble également que les difficultés que Pauline éprouve à entrer dans un discours structuré, en l'occurrence ici le récit, et dans une langue normée aient constitué un obstacle à la construction de l'histoire complexe proposée par la consigne et ce, d'autant plus qu'elles ont eu un retentissement très fort dans les commentaires du maître. Le texte inducteur et les images qu'il a suscitées dans la tête de l'enfant ont de plus formé un écran qui l'a empêchée dans un premier temps de voir l'exploit, puis de le comprendre et enfin de le considérer comme un élément-clé du récit. Ne nous a-t-elle d'ailleurs pas confié dans l'enquête que nous avons menée à la suite de l'expérimentation, qu'elle avait pris le poème de Pierre Ferran « comme un modèle », soulignant par cette remarque toutes les limites de la collaboration avec l'enseignant, sur le plan fictionnel comme sur le plan narratif ?

#### 4.5 Interactions ou interférences ?

Le cheminement de ces deux élèves souligne le caractère profondément aléatoire des interactions didactiques dans l'apprentissage de l'écriture de fiction.

La première cause d'incertitude relève ainsi de la fiction elle-même, convoquée ici comme moteur de l'écriture. En tant que faculté personnelle, marquée anthropologiquement (Durand, 1992), celle-ci dépend en effet d'un imaginaire médiatisé « consubstantiel à notre façon d'être dans le réel » (François, 2006 : 209) et qui se nourrit tout au long de la vie du contact avec l'autre, à l'instar du langage parlé qui s'acquiert par imprégnation et partage avec la fiction le même pouvoir symbolique. Elle ne fait donc pas l'objet d'un enseignement spécifique mais définit plutôt la singularité d'un sujet qui interprète, renvoyant du même coup à la difficulté pour l'autre de se représenter cette même singularité.

Tel n'est pas le cas cependant de la langue écrite dont l'apprentissage rejoint une exigence de la pensée à tendre vers l'universel, par l'intermédiaire de la maîtrise des énoncés stables que constituent les genres discursifs (Bakhtine, 1979), dans le cadre de l'école et sous la conduite du maître. Toutefois, c'est un apprentissage qui demande du temps (Alamargot, 2004) et à l'entrée au collège le rapport que l'élève entretient avec l'écrit, que ce soit en lecture ou en écriture, est encore fragile en dépit des attentes de l'institution. Or, c'est sur ce rapport qu'il considère comme la seule relation objective sur laquelle il puisse travailler, que le professeur fonde ici l'essentiel de ses interventions. Si l'on admet que toute écriture appelle une réponse (Bakhtine, 1979), on peut en effet constater que l'enseignant en tant qu'auteur de la consigne, a doublement sollicité cette réponse, par le choix du texte inducteur et par la rédaction de la contrainte d'écriture. En faisant lire le premier, il a voulu créer un contexte qui fasse appel à la fiction, laquelle, en tant que simulation d'actions imaginaires, est allée puiser dans le réservoir d'images que fournit à chaque enfant son rapport au monde. En formulant la seconde, il s'est appuyé sur l'écrit comme sur l'outil indispensable à l'objectivation d'un monde possible et plus particulièrement sur un genre d'écrit, le récit, qui a fait de la contrainte d'écriture un étalon. Ce faisant, après avoir cherché à stimuler la créativité de l'élève pour le texte à produire, il a ensuite concentré ses remarques sur le texte déjà écrit qu'il a évalué en termes de conformité à la consigne.

Or, alors qu'il proposait à Jérémie de lire un récit, lui fournissant une structure qui coïncidait avec celle que demandait à deux reprises la contrainte d'écriture, il a fait découvrir à Pauline un poème, ne lui laissant que la seule lecture de cette commande pour construire et le récit de la transformation et celui de l'exploit. C'est pourquoi, en dépit d'une pratique encore linéaire de la lecture, Jérémie qui maîtrise par ailleurs suffisamment la langue écrite pour installer son lecteur dans un environnement linguistique conforme aux attentes de celui-ci, est entré dès le début dans le projet de l'enseignant, faisant de son

brouillon un objet dynamique et modulable, ce qui a eu pour effet d'améliorer le guidage du maître. Pauline en revanche qui n'a pas la même habileté, a très vite figé sa production pour se trouver un cadre et conçu son brouillon comme un produit fini afin de consacrer toute son attention à remédier à ses maladrotes linguistiques. Probablement marquée par une longue tradition de commentaires analogues à ceux du professeur sur ses difficultés à écrire, elle n'est pas alors arrivée malgré sa reprise, à se détacher de la structure du poème de Pierre Ferran, et la pertinence de l'étayage de l'enseignant s'en est trouvée affectée.

Dans l'un et l'autre cas, le rapport à l'écrit du jeune scripteur semblerait donc déterminé un degré de connivence plus ou moins grand avec le professeur, la médiation pédagogique pouvant s'ouvrir sur une lecture compréhension ou se refermer au contraire sur une lecture correction. Toutefois, on peut s'interroger ici sur la relation entre le choix de la consigne et les modalités de l'évaluation. S'il s'agit de faire maîtriser un genre d'écrit, une commande d'écriture à peine démarquée de textes lus et étudiés en classe peut justifier une évaluation en termes de conformité à la consigne, encore qu'il faudra pouvoir cerner la singularité du texte produit. En revanche, s'il s'agit de stimuler la créativité, l'écart entre le texte lu et le texte attendu peut en effet mettre en branle l'imagination mais l'évolution de l'écrit dépend alors de la propension de l'adulte à s'intéresser aux intentions de qualité de l'élève qui se révèlent dans les potentialités du texte, sans faire de la consigne un étalon. Or ici, l'accompagnement fondé pour une part sur une relation à l'écrit qui forge les attentes de l'enseignant, et pour une autre, sur un rapport à l'écriture qui engendre les réponses des élèves, est tributaire d'une normativité implicite trop importante pour pouvoir éviter un certain nombre de phénomènes de brouillage qui entravent la construction de la fiction dans le texte de l'élève et ralentissent les apprentissages. Aussi serait-il plus juste de parler d'interférences plutôt que d'interactions pour qualifier les modalités du dialogue qui se noue entre l'élève et le professeur.

## 5 Conclusion

Ainsi, même si le caractère positif des résultats obtenus à l'issue de cette expérimentation (63,8% des scripteurs sont parvenus à construire une fiction en tous points conformes à la consigne ; 21,5% ont amélioré leur production initiale) confirme le rôle déterminant de la fiction et du nouveau rapport qu'elle cherche à instaurer entre le maître et l'élève dans l'apprentissage de l'écriture, force est de constater que les interactions didactiques trouvent souvent leurs limites dans les exigences implicites de l'enseignant. Fidèle en cela au rôle qui lui est traditionnellement dévolu au collège, celui-ci envisage l'écriture sous la forme modélisée d'un produit fini et attend de tous ses élèves qu'ils fassent preuve d'une capacité suffisante à entrer dans un écrit structurellement et linguistiquement normé avant d'installer une véritable collaboration interprétative qui profite à l'engendrement et à l'épaississement (Bucheton, 1997) du texte fictionnel. Ce non-dit diffère le moment où le professeur s'autorise à considérer l'élève comme un auteur potentiel afin de saisir et d'explicitier les potentialités du texte en devenir (Elalouf, 2005).

L'existence d'une concurrence entre deux postures de lecteur est donc bien réelle chez l'enseignant et si l'institution tend toujours à privilégier celle du professeur évaluateur, celle de l'interprète n'en est pas moins à prendre en considération si l'on veut permettre à tous les jeunes scripteurs d'intégrer vraiment la communauté culturelle dans laquelle l'enseignement cherche à les faire entrer.

## Références bibliographiques

- Alarmagot, D. et Chanquoy, L. (2004). *Ecriture. Approches en sciences cognitives*, Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. Publications de l'Université de Provence, 125-146.
- Aristote. (340 av JC). *Poétique*. Les Belles Lettres, Paris, rééd. 1969.
- Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard, Paris, trad. fr. 1984.
- Biasi (de), P.-M. (2000). La génétique des textes, *Littérature*, 128, 250.
- Boré, C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris : L'Harmattan.

- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz / VUEF, Paris, trad. fr. 2002.
- Bucheton, D. (dir.). (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel. (Documents, actes et rapports pour l'éducation)*. CRDP Versailles, Versailles.
- Coirier, P., Gaonach, D. et Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle, approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Armand Colin/ Masson, Paris.
- Delcambre, I. (2007). "Du sujet scripteur au sujet didactique". *Le français aujourd'hui*, 157, 33-41.
- Durand, G. (1992). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Dunod, Paris.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Grasset, Paris, rééd. fr. 1990.
- Elalouf, M.-L. (dir.). (2005). *Ecrire entre 10 et 14 ans: un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. SCEREN, Versailles.
- Fabre, C. (1991). "La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrit". *Repères*, 4, 49-58.
- Fradet, M.-F. (2006). "Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans des écrits de 6e". *Repères*, 33, 123-149.
- Fradet-Le Coz, M.-F. (2009). *La construction de la fiction dans l'écriture de textes narratifs à visée littéraire à l'entrée au collège : quand le dialogue pédagogique interfère avec le dialogue intérieur chez les jeunes scripteurs*. Thèse de Doctorat, Université Paris Est – Paris XII Val de Marne.
- François, F. (2006). "Fiction-imagination-écrit-école: quelques remarques". *Repères*, 33, 197-221.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*, Paris : Seuil.
- Halté, J.-F. (coord.). (1999). Interactions et apprentissage. *Pratiques*, 103/104.
- Hamburger, K. (1986). *Logique des genres littéraires*, Paris : Seuil.
- Lamothe-Boré, C. (1998). *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction: le cas des brouillons scolaires*. Thèse de Doctorat, Université Stendhal- Grenoble III.
- Montalbetti, C. (2001). *La fiction*, Paris : Garnier Flammarion.
- Plane, S.. (2006). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain*, Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes,. Presses Universitaires de Namur, 33-54.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?*, Paris : Seuil.
- Tauveron, C. (1995). Le personnage: articulateur privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire, *Pratiques*, 86, 27-49.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Paris : Hatier.
- Vygotski, L.-S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/ Editions sociales, trad. fr. 1985.

## Annexes

### Annexe 1 – Consignes

#### Annexe 1.1 – Consigne d'écriture commune

Les animaux étranges, imaginaires, sont des créatures qui s'écartent des habitudes à cause, surtout, de leur aspect physique.

Parmi les créatures suivantes, choisissez celle qui vous semble la plus surprenante. Donnez-lui un nom. Imaginez ensuite une histoire qui racontera comment cet animal a acquis cet aspect physique et comment, à la suite de cette transformation, il a été amené à accomplir un exploit.

- Une énorme fourmi rose
- Une girafe portant ailes et antennes
- Un éléphant minuscule

- Un hérisson dont chaque piquant est une épée

**N'oubliez pas :**

- d'utiliser un lanceur d'écriture pour introduire votre récit.
- de décrire la créature en utilisant les expansions du nom que vous connaissez (adjectifs qualificatifs, compléments du nom, ...)
- d'employer correctement les temps du récit (imparfait, passé simple)
- de lier les événements entre eux et de conclure

## Annexe 1.2 – Texte inducteur « Jérémie »

### Le Minotaure

Les légendes de tous les pays, en particulier la mythologie grecque, accordent une large place aux créatures étranges, animales ou humaines.

Le Minotaure est un monstre qui, chaque année, se nourrit de quatorze jeunes Athéniens. Thésée, un des plus célèbres héros grecs, se propose de combattre cet effroyable animal, qu'on a enfermé au fond du Labyrinthe.

Voici le moment où le héros découvre le monstre.

Thésée poursuivait fermement sa marche dans la direction des épouvan- tables mugissements qui devenaient de plus en plus bruyants, et si éclatants qu'à	
chaque nouveau détour il s'attendait à voir le monstre surgir devant lui.	5
A la fin, il arriva dans un espace ouvert, au centre même du labyrinthe, et la hideuse créature apparut à ses yeux.	
Oh! mes amis, quel horrible spectacle !	10
Sa tête seule armée de cornes le faisait ressembler à un taureau; le reste de son corps rappelait à peu près la structure de cet animal, quoiqu'il marchât, contraire- ment aux lois de la nature, sur ses jambes de derrière. Si on le considérait d'un autre côté, c'était tout à fait une forme hu- maine; mais l'ensemble composait un être réellement monstrueux	15

N. Hawthorne, Le Minotaure, l'École des loisirs.

1. Avant même que le héros l'aperçoive, comment se manifeste le monstre ?
2. Relevez deux groupes nominaux qui désignent et qualifient le monstre.

3. Dans ce monstre, faites la part de l'animal et de l'humain.
4. Le nom du monstre apparaît-il dans le texte ?
5. Expliquez le nom de ce monstre, sachant que Minos est le roi qui règne sur le pays où est construit le Labyrinthe.

### Annexe 1.3 – Texte inducteur « Pauline »

#### Le . . .

Les légendes de tous les pays accordent une large place aux créatures étranges, animales ou humaines.

En voici une évoquée par Pierre Ferran dans son *Bestiaire fabuleux*

Mettez des ailes au Caïman  
Et faites-lui cracher du feu,  
Badigeonnez son corps de bleu,  
De noir, de jaune et puis de sang :

5

Voici l'épouvantable, le hideux,  
Le lance-flammes à pattes,  
Invulnérable casemate,  
Dont l'ombre garantit encor  
L'entrée des grottes à trésors.

10

Pierre Ferran, *Bestiaire fabuleux*, Magnard, 1983

1: Logement blindé, contenant un canon.

1. Qu'est-ce qu'un caïman ?
2. A partir de ce caïman, le poète crée un animal étrange :
  - a/ Relevez dans la première strophe les éléments qui le caractérisent.
  - b/ Relevez dans la deuxième strophe les groupes nominaux qui le désignent et le qualifient.
  - c/ De quelle créature s'agit-il ? A quoi l'avez-vous reconnue ?
3. A la suite de cette lecture, essayez de définir ce qu'est un monstre pour vous.

### Annexe 2 – Grilles d'évaluation

#### Annexe 2.1 – Grille d'évaluation « Jérémie ».

##### LES IDEES

- |   |   |
|---|---|
| - J'ai bien fait de mon animal une créature étrange           | 2 |
| - Je l'ai nommée en conséquence                               | 1 |
| - Je lui ai fait accomplir une action extraordinaire et juste | 3 |

##### L'EXPRESSION

- |  |   |
|--|---|
| - J'ai bien un lanceur d'écriture (situation initiale) | 1 |
| - J'ai réalisé une description                         | 4 |

- J'ai respecté les différentes étapes du récit 2
- J'ai construit une conclusion 1
- J'ai utilisé l'imparfait et le passé simple 2

LA METHODE

- J'ai amélioré mes brouillons 2
- J'ai répondu avec sérieux au questionnaire 2

**Annexe 2.2 – Grille d'évaluation « Pauline ».**

LES IDEES

- J'ai bien une métamorphose 2
- J'ai bien raconté un exploit 4

L'EXPRESSION

- J'ai bien un lanceur d'écriture (situation initiale) 1
- J'ai réalisé une description 4
- J'ai lié les événements les uns aux autres 2
- J'ai construit une conclusion 1
- J'ai utilisé l'imparfait et le passé simple 2

LA METHODE

- J'ai amélioré mes brouillons 2
- J'ai répondu avec sérieux au questionnaire 2

**Annexe 3 - Jérémie**

**Jérémie - JCH - Transcriptions**

**Jérémie - Jet 1 - JCH-1**

Première page

1		<b>Rédaction n°4</b>
2		
3	*1 Il vaudrait	<u>1<sup>ère</sup> écriture :</u>
4	mieux mettre	ce paragraphe au début.
5	2	
6		
7	mal dit	- Il était une fois un monstrueux et géant hérisson.
8	*2 impropre	Cet hérisson n'avait pas des *2 piques mais des épées tranchantes à la place. Il vivait dans un gigantesque marais et
9		il était bien gros et bien gras. Il ne pensait qu'à manger. Il faisait plein de pièges pour se nourrir.
10		
11	mal dit	Cet hérisson était normal avant : il avait des piques.
12	*1	¶Mais un jour, un sorcier se promena dans la forêt et
13		il marcha sur l'hérisson. Le sorcier qui avait mal au
14		pied / ne le tapa pas / . Il fit quelque chose de plus horrible :
15	mal dit	

16		il lui jeta un sort ! Ce sort était qu'il serait géant
17	impropre	avec des épées sur le dos. Un jour, il attaquera un
18	tps	village et chaque semaine le village sera attaquer par
19		l'hérisson. Il prendra dix personnes à chaque fois.
20	tps/familier * <sub>3</sub>	- Un jour, l'hérisson en avait « mare » de manger
21		chaque fois la même chose. Il sortit de son marais
22	* <sup>1</sup> voir	pour * <sup>1</sup> ce qu'il allait manger d'autre. Il vit au loin
23		un village. Comme il ne savait pas ce que c'était,
24	* <sub>3</sub> Cet épisode	il s'approcha. Il découvrit des hommes, des femmes et
25	répète la fin	des enfants. Il se dit :
26	du paragraphe	« Peut-être que je pourrai en faire mon diner..., se
27	précédent	dit-il. » Il descendit le petit fossé qui séparait le village
28		et la * <sub>4</sub> forêt. A la vue de l'hérisson, tout le monde fut
29	* <sub>4</sub> Il vit dans un	terrorisé, et ils fermèrent tous leurs portes à double tour.
30	marais ...	Mais l'hérisson, par son poids, défonça dix portes et

## Deuxième page

31		mangea dix personnes. Toutes les semaines, il descendait au
32	Redite	village pour manger dix personnages. Mais un jour, les gens
33		du village prirent des fouches, des lances--- pour tuer l'hé-
34		risson. L'hérisson descendit au village et se fit tuer par le
35	* <sup>2</sup> du village	chef * <sup>2</sup> en personne.
36	A revoir	
37		- Voilà comment mourut l'hérisson. [ J'ai choisi l'hérisson
38		dont chaque piquant est une épée parceque c'était
39	Cette remarque	l'animal le plus effrayant. ]
40	ne fait pas	partie du récit
41		
42		
43		- Il serait préférable de suivre l'ordre
44		des événements : d'abord présenter l'animal,
45		ensuite sa transformation en monstre.
46		- D'autre part, un exploit est une action
47		remarquable et donc positive ; il est donc accompli
48		par un personnage qui est lui-même quelqu'un
49		de bien. Or, tu fais de ton monstre un être
50		effrayant et surtout anthropophage !
51		- Pense à lui donner un nom.
52		

## Jérémie - Jet 2 - JCH-2

## Première page

1		
2		Rédaction n°4
3		<u>2<sup>ème</sup> écriture : j'améliore en tenant</u>
4		<u>compte des observations.</u>
5	tps (=temps)	- Il était une fois un hérisson dont chaque piquant [ est ] était
6		une épée. Cet hérisson était normal avant : il avait des
7	mal dit	piquant. Mais un jour, un sorcier <sup>qui</sup> se promena <sup>it</sup> dans



8		la forêt [ et il ] marcha sur le hérisson. Comme le sorcier
9		avait mal à son pied, il fit quelque chose d'horrible :
10	mal dit	il lui jeta un sort ! Le sort du sorcier était que
11	*1 normal qui ?	pendant l'hiver il ? serait *1 mais pendant l'été il au-
12		rait de gigantesques épées et il serait géant et
13		monstrueux. [ Comme il en avait assez de manger la même
14	A supprimer	chose, il attaquera plusieurs fois un village. ]
15		- L'été arriva. Le hérisson se changea [ tout à coup, ] <sup>donc</sup>
16		en monstre effrayant [ dont ] <sup>et</sup> chaque piquants sur son dos
17	mal construit	se changèrent en grandes épées métalliques. Un jour, il <sup>en</sup> eut
18		assez de manger la même chose [ dans son marais. Donc, ]
19	A!	d'un pas décidé, il sortit de son marais. Il [arriva] dans
20	répétitions	une grande forêt, [arrivé] au milieu, il vit un village.
21		[ Il se disait ] <sup>et se dit</sup> : *1 de tout le village ?
22		- « Peut-être que je pourrais *1 en faire mon dîner...,
23		[ se dit-il. ] » Il descendit le petit fossé qui séparait le
24	Il faut préciser	village et la forêt. A la vue du hérisson, tout le
25	davantage	village fut terrorisé. *2 Toutes les semaines, il descendait
26	*2 à la ligne	au village pour manger dix personnes. Mais un jour,
27		les gens du village se révoltèrent. Ils se cachèrent dans
28		une grange en attendant le hérisson. Le hérisson, en voyant
29		le village vide, s'avança entre les maisons, devant la

#### Deuxième page

30	A!	grange. En moins de temps qu'on ne peut le dire, pleins
31	Le hérisson	de lances, de fourches, de tridents et des couteaux se
32	est devenu	plantèrent dans la peau du hérisson. Le village, tout content
33	la	que le monstre soit mort le brula sur un grand bucher.
34	victime des	villageois ...
35		
36		Tu as amélioré le début mais tu ne racontes
37		toujours pas un exploit de la part du hérisson :
38		il faut réécrire la fin et faire de ton animal un
39		héros !
40		Quel nom lui donnes-tu ?
41		

#### Jérémie - Jet 3 - JCH-3

#### Première page

1		- Il était une fois un hérisson dont chaque piquant était une
2		épée. Cet hérisson avait des piquants avant, mais un
3		jour, un sorcier qui se promenait dans la forêt, marcha sur
4		le hérisson. Comme le sorcier avait mal à son pied,
5		il fit quelque chose d'horrible: il lui jeta un sort !
6		Le sort du sorcier fut le suivant : pendant l'hiver,
7		le hérisson serait normal mais pendant l'été il aurait
8		de gigantesques épées, il serait géant et monstrueux.
9		- L'été arriva. Le hérisson se changea donc en
10		monstre effrayant et chaque piquant sur son dos
11		se changea en grande épée métallique. Un jour,
12		il se promena hors de son marais pour voir la
13		vie extérieur. Il arriva dans un village où il vit quelque
14		chose d'horrible. Un grand monstre était en train
15		d'attaquer les villageois. Le hérisson, fou de rage,
16		le griffa avec ses épées. Mais ce monstre, avec
17		un corps humain et une tête de vautour, le frappa
18		avec son bec crochu. Le hérisson le fit fuir en lui
19		plantant une épée dans le dos. Les villageois étaient joyeux
20		grâce à le hérisson. Ils lui donnèrent un nom, le
21	*1 Le herisson	sauveur. *1 reprit le chemin qui menait à son marais.
22		Une fois, il eut l'idée de retourner au village.
23	Quand	il arriva au village, il revit le monstre.
24		Il sauta sur lui, se retourna sur le dos (le monstre eut
25		sur son dos, plusieurs piquants plantés) et il lui morda la
26		cuisse. Le monstre tomba et poussa un cri énorme de
27		douleur.
28		
29		- Les villageois n'étaient plus embêtés par un
30		monstre et le hérisson en était soulagé.

**Pauline - PRO - Transcriptions****Pauline - Jet 1 - PRO-1**

Première page

1	<u>Rédaction : Imaginer une créature étrange</u>
2	
3	J'étais dans un magasin [ . Puis ] quand je vut un grand èlephant il était

4	Redites	très grand plus gros qu'une girafe. Il était très grand. Et je
5		faillit tomber par terre. Quand maman arriva. Elle me regarda
6		bizarrement car tous le monde croyait que c'était un objet.
7	Situation	Car moi je l'avais vu bougait.
8	peu claire.	
9	* <sub>1</sub> impropre	Avec ça grand <sup>e</sup> queue qui * <sub>1</sub> jonchait le sol. Il était tous vert
10		avec des taches jaunes et orange. Il avait la forme d'un ballon
11		de rugby. ça queue faisiez au moins un mètre. Il avait sept
12		pattes avant et dix pattes arrière [ , c'est pattes ] et elles était grosse comme des
13	mal construit	bûches. Avec un grosse tête comme un ballon. Quand tous a coup
14		une étrange dame arriva et lança un sors sur l'éléphant il
15	* <sub>2</sub> impropre	commença à * <sub>2</sub> raptissir. Après avoir était * <sub>2</sub> raptisi la sorcière s'an-
16	mc	nallat et le petit éléphant était pas plus gros qu'une souris.
17		C'était horrible car il était vivant. Puis je t'enta de m'évanouir.
18	Situation	Dix minutes plus tard, je repris connaissance. Le petit éléphant
19	peu vraisem-	blable
20		était devenu bleu avec des taches roses, les septes pattes avant
21		et les dix pattes arrière était devu plus fine que des stylos. Quand
22		ma maman le vu bougè aussi et ça a était le coup de foudre car
23	tps	il était super super minion et allant le voir et le pris dans ces
24		bras ils poussait quelques cris. Et il devenu tous gris, avec des
25	phrase	yeux tous bleu, des oreilles toutes fines et rose pale à l'intè-
26	trop longue	rieur, ça queue était d'une longuere de cinq centimètre envir-
27		ons, il lui resta que deux pattes avant et deux pattes arrière
28		il était comme tous les éléphant sauf qu'il était plus petit.
29		Quand la responsable du magasin arriva elle voiya ma
30		mam en trais de berçè le petit éléphant qui bougait elle lui
		demmanda il est à vous. [ Et ma maman repondit. ]

Deuxième page

31		Et ma maman lui répondit oui il est à moi et il
32	tps/* <sub>3</sub> impr.	s'appelle Rème. Puis nous répartions du magasin. * <sub>3</sub> [Pour rentrée ] En rentrant
33	* <sub>4</sub> fam.	chez nous. J'étais * <sub>4</sub> super contente je bondissè de tous les sens.
34		Et je demmanda à ma maman ques con va en faire. eElle me
35		répondit on va attendre qu'il grandisse : s'il il grandi on va
36		le remettre dans son environnement normale. Je lui répon-
37		dit d'accord. Et s'il il ne grandit pas ? On le remètra quand mê-
38		me dans son environnement normale.
39		* <sub>5</sub> mal dit

40		Un trois plus tard * <sub>5</sub> nous avons dû le remettre dans son
41	tps	environnement. C'était déchirant. * <sub>5</sub> Ont le voyait partir en pleu-
42		rrant. Et ont le revoiyer de temps en temps mais c'était
43		dur car ont le revoyait que pendant quarante minutes.
44		
45		
46		- Il faut relire la consigne ;
47		1 – il faut que l'animal choisi devienne
48		une créature étrange, ici, un éléphant minus-
49		cule.
50		2 – il faut lui faire accomplir un exploit
51		
52		- Tu as imaginé une situation à laquelle on a
53		du mal à croire et ta créature devient plutôt
54		une sorte de jouet alors qu'elle doit être le héros
55		d'un exploit.

**Pauline - Jet 2 - PRO-2**

Première page

1		<u>2<sup>ème</sup> écriture : j'améliore mon texte</u>
2		* <sub>1</sub> Pourquoi ce
3		nom ?
4		. Un jour je regardait les informations quand je vis * <sub>1</sub> zoro
5		un éléphant qui c'était fait écrasser par une voiture car il c'était
6	* <sub>2</sub> « provoqué »	échappait d'un zoo. Il avait * <sub>2</sub> crée pleins d'accidents. Et il c'était
7	Suite des	transformait en un minuscule éléphant. Car il était tombait
8	idées peu claire	dans un pot de peinture. La scène c'était passait en Bretagne à
9		Port-Blanc.
10		. Je voulut allè en Bretagne [ Au lieu ] <sup>sur les lieux</sup> de l'accident. Car c'était
11	* <sub>3</sub> de quoi ? tps	que * <sub>3</sub> a quarante kilomètres ? . Mes parents ont acceptaient. J'étais super
12		contente . Huit heures plus tard je me rendais en Bretagne. Je demman-
13		dait s'il je pouvait le voir. Car il était vivant. Oui je pu le voir.
14	maladroit	Quand je le vu il était petit. Son corps était rose car les roues
15		de la voiture qui a écrassé zoro était plein de peinture rose.
16		Mais elle lui avait qu'écrassait le ventre donc le reste de
17		son corps était resté gris. Et je l'entendu parlait je fallut
18		m'évannouir [ car je l'avais entendu parlè ] je courru voir
19	tps	mes parents qui ne croyait rien à se que je dissait. Maman
20		venu voir et il ne parlait plus. Je lui dit : « parle, zoro parle
21		parle » Il me répondit « salut Pauline ». Je n'en cru pas mes
22		oreilles il avait dit mon prénom. * <sub>4</sub> Il avait ça petite que de

23			un mm ? . Ces oreilles qui faisait un centimètre de diamètre.
24	* <sub>4</sub> Que veux-tu dire ?		Haut comme trois pommes. Par contre il était gros. C'est ça
25			qui m'avait étonnait le plus. Avec ses yeux brillants et tous
26	Description à		blue perçant. Son petit nez tous écrassé. Sa trompe était longue
27	réécrire		de trois centimètres et ses quatre pattes de haute de deux
28			centimètres . Quand une vieille dame arriva. Qui me parraisè
29	Très mal construit		honète me sucèda ma place. Je parti. Puis j'entendit Zoro
30			criyait je me rendit où j'étais avant je voyit Zoro qui
31			faissait deux mètrès au mois cents trente kilos. Et la dame

#### Deuxième page

32			n'étais plus là. Et je criya Zoro est redenu grand. Même
33			beaucoup plus grand qu'avant. Car quand il s'était fait
34			écrassé il faisait que vingt centimètre. Et le responsable du
35			centre ? est arrivé. Quand il vu Zoro il appela le zoo pour
36			qu'il puisse le prendre. Puis un journaliste venu me voir.
37	<u>mc</u>		Pour avoir qu'elleque renseignemants. S'il c'était moi qu'il l'avait
38			fait grandir. Je leu répondi « non bien sur ». C'est une vieille dame
39			avec le cheveux long est bouclès avec un chapeau ovale. Je pense
40			que c'était une sorcière. Avec des chassures de gobaille ? . Avec un
41	Description à		pantalon en cuir noir avec par-dessus une jupe en Dain
42	réécrire		beilge.
43			
44			. Puis je repartie à chaves dans ma ville n'attale au J'ha-
45			bitte depuis deux ans. Et il fallait faire les adieu à Zorro. Et
46	* <sub>5</sub> impropre		zorro pleura et moi aussi. * <sub>5</sub> [ C'est gouttes ] Ses larmes faisait au moin
47			un litres. Et nous eûmes le courage de repartir à chaves.
48			Et je promis à zorro d'allè le voir tous les mois. Et je
49			rentris chez moi très triste.
50			
51			
52			- On ne comprend pas très bien comment
53			l'éléphant devient minuscule : il faut être
54			plus claire dans ton récit.
55			- D'autre part, Zoro n'accomplit toujours pas d'exploit.
56			- La consigne a cependant été mieux comprise
57			cette fois-ci. Aussi, lis bien les remarques qui sont
58			dans la marge pour améliorer encore ton travail.

#### Pauline - Jet 3 - PRO-3

Première page

1	
2	
3	<u>3<sup>ème</sup> écriture</u>
4	Je tiens compte de la grille d'évaluation pour la version définitive
5	
6	Une élèphant minuscule
7	
8	. Un jour, je regardai les informations quand je vis Zoro, un
9	un élèphant qui c'était fait écraser par une voiture car il c'était
10	échappait d'un zoo. Il avait crée plein d'accidents. Et il c'était
11	transformè en un minuscule élèphant. Puis il était tombè
12	dans un pot de peinture. La scène c'était passé en Bretagne,
13	à port-Blanc. Après avoir combattu avec des extras-terrestres.
14	Et c'était mis à parler.
15	
16	. Je voulut allè en Bretagne. Sur les lieux de l'accident.
17	Car c'était qu'à quarante kilomètre ? Mes parents on acceptaient.
18	J'était très contente . Huit heures plus tard, je me rendais en Bre-
19	tagne. Je demandait si je pouvais le voir. Car il était vivant. Et,
20	je pus le voir. Quand je le vis, il était petit. Son corps était rose
21	car les roues de la voiture qui avait écrasé Zoro étai pleines de pein-
22	ture rose. Mais elle ne lui avait écrasé que le ventre, le reste de
23	son corps était donc restè gris. Et je l'entendis parlè. Je fallis m'
24	évanouir car il parlai vraiment. Car il avait combatu des extras-
25	terrestres. Il parrait que c'était aussi pour ça qu'il était devenu minuscule
26	et qu'il parlai. Et qu'il les avaient tués. Je courru voir mes
27	parents pour leurs dirent que Zorro païrlai vraiment . Il avait
28	une trompe d'un centimètre, quatre pattes de deux centimètres.
29	Deux oreilles toutes rondent. Un petit nez. Deux yeux très brillant
30	et bleu. Ma maman vint le voir et il ne parlai plus. Je disai «
31	parle, Zorro, parle, parle » Il me répondit « Salut Pauline ». Je
32	n'en crus pas mes oreilles. Il avait dit mon prénom. Puis je
33	je succeda ma place à une vieille dame qui me parraisai honète.

## Deuxième page

32	Je partis. Puis j'entendis Zoro criyai, je me rendie où j'étais
33	avant et je vis Zoro qui faisait deux mètres et au moins cent tren-
34	te kilos. Et la dame n'étais plus là. Et je criyai Zoro est redevenu
35	grand ! Même beaucoup plus grand qu'avant. Car quand il s'était
36	fait écrasè, il faisait que vingh centimètres. C'étais qu'un
37	bébè. Et le responsable du centre est arivè. Quand il vit, Zoro,
38	il appeler le Zoo pour qu'il puisse le prendre. Puis un journaliste
39	vint me voir. Pour avoir queleque renseignements. S'il c'était
40	moi qu'il l'avait fait grandir. Je lui rèpondi : Non, bien sûr.
41	C'est une vieille dame avec les cheveux longs et bouclés blond
42	et un chapeau ovale. De toute façon elle est rechercher par
43	la police criminèle. Elle va être jugée. Son pantalon marron
44	en Dain était horrible. Et avec de chaussures de gobaule.
45	
46	Puis je repartie. À Chaves, dans ma ville n'atale.
47	Où, je suis née. Et il fallait faire des adieux à Zorro. Puis
48	Zorro pleura. Il faut bien l'avouè moi aussi j'ai pleurè. Ses
49	larmes faissaient au moins un litre. Puis nous eûmes le courage
50	de repartir à Caves. Et je promis à Zorro d'aller le voir
51	tous les mois. En générale je tiens mes promèsses. Puis je
52	rentrai chez moi très triste.

