

Année universitaire 2023-2024

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE
L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 2nd degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF LETTRES MODERNES ET CLASSIQUES

Le « caviardage poétique » : une expérience sensible au service de l'écriture de fiction

Présenté par **COURNIL Camille**

Mémoire encadré par

Directeur de mémoire

François LE GOFF, PU Langue et littérature françaises.

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom

Statut

LE GOFF François

PU Langue et littérature françaises.

ANGLADE Catherine

Formatrice INSPE et professeure de
français.

Soutenu le

02/07/2024

inspé

TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

ÉDQUER

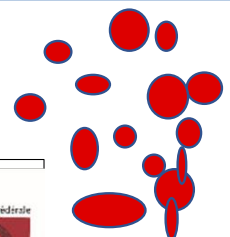
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
(SAINT-AGNE * CROIX DE PIERRE * RANGUEIL)
ALBI * AUCH * CAHORS * FOIX
MONTAUBAN * TARDES * RODEZ



PROFESSEUR DE FRANÇAIS



INSPÉ de Toulouse
Université Toulouse 2-Jean Jaurès

MASTER

Parcours

MASTER 2nd degré MEEF – LETTRES MODERNES

COURNIL Camille

Présenté et soutenu publiquement

Le 02 juillet 2024

Directeur de Recherche

LE GOFF, François, PU Langue et littérature françaises.

JURY

LE GOFF François, PU Langue et littérature françaises.

ANGLADE Catherine, formatrice INSPE et professeure de français.

RESUME

Au travers de ce mémoire, nous proposons une expérience sensible offerte par le dispositif du « caviardage poétique ». De fait, nous avons tenté d'explorer cette pratique pour favoriser l'écriture de fiction chez des élèves de 5^{ème}. La première partie de ce mémoire permet de faire un état des lieux du sensible et du poétique au sein de la classe de français ainsi qu'un constat autour de l'écriture de fiction. Les élèves ont parfois du mal à débiter leurs écrits, manque « d'imagination ». Nous proposons ainsi un dispositif permettant d'éviter la « page blanche » - hantise de tout bon auteur ! Nous considérons que la réalisation d'une telle activité est un moyen de rendre l'écriture plus accessible, plus créative et à la fois plaisante dans le cadre du cours de français. Le retour sur les productions mis en place au travers d'un oral en interaction permet aux élèves de s'engager dans la posture d'un auteur et de développer ainsi une réflexion sur leur processus de création littéraire. Cette approche permet aux élèves de développer des compétences en écriture tout en explorant leur sensibilité artistique. Ainsi, ce mémoire vise à souligner l'intérêt de la didactisation de l'écriture poétique à travers le caviardage. Cette pratique innovante offre aux élèves une expérience enrichissante qui combine plaisir d'écrire, exploration de la sensibilité (face à un texte mais aussi en soi) et développement des compétences littéraires. Le caviardage poétique s'avère être, nous l'espérons, une voie féconde pour enrichir l'enseignement de l'écriture de fiction en milieu scolaire.

Mots clefs : caviardage – poétique – sensible – créativité – écriture – réflexivité

ABSTRACT

In this memoir, we present a sensitive experience offered by the "poetic redaction" device. In fact, we have attempted to explore this practice as a way of encouraging fiction writing in 5th grade students. The first part of this dissertation provides an overview of the sensitive and poetic aspects of the French class, as well as an observation on fiction writing. Pupils sometimes find it hard to get started with their writing, lacking "imagination". So we've come up with a scheme to help them avoid the "blank page" - the spectre of every good writer! We see this kind of activity as a way of making writing more accessible, more creative and, at the same time, more enjoyable in the French classroom. The interactive oral feedback on their work enables students to take on the role of author, and to reflect on their own creative writing process. This approach enables students to develop their writing skills while exploring their artistic sensibilities. The aim of this dissertation is to highlight the value of didactizing poetic writing through caviardage. This innovative practice offers students an enriching experience that combines the pleasure of writing, the exploration of sensibility (in the face of a text but also within oneself) and the development of literary skills. We hope that poetic caviardage will prove to be a fruitful way of enriching the teaching of fiction writing in schools.

Keywords : caviardage - poetic - sensitive - creativity - writing - reflexivity

« *Le vent se lève ! ...Il faut tenter de vivre !* »

Paul Valéry.

Remerciements

Mes premiers remerciements sont adressés à mes élèves sans qui ce mémoire n'aurait pu voir le jour. Merci à vous d'avoir illuminé mon année et d'avoir contribué à mon éveil en tant qu'enseignante. Votre générosité et vos réflexions m'auront tellement apporté. J'espère de tout cœur que ce travail saura rendre compte de l'implication sans faille dont vous avez fait preuve.

Je remercie chaleureusement ma tutrice pour ses précieux conseils et son soutien indéfectible durant l'année. Mille mercis Manon pour ta présence. Ta recherche permanente d'idées et ta créativité m'impressionnent.

Je tiens à remercier tout aussi chaudement mes collègues de Jules Vallès pour la bienveillance avec laquelle ils m'ont accueillie. Cette année d'alternance m'aura offert de jolies rencontres.

J'adresse également mes plus vifs remerciements à Charlène, Julie et Jo qui m'ont accompagnée durant mes stages. Merci aux enseignantes, aux enseignants d'Eugène Freyssinet et d'Arsonval qui ont croisé ma trajectoire. Je vous dois beaucoup.

Ce mémoire vient clore deux années de master. Deux années remplis de doutes et de remises en question. Mais aussi deux années de partage au sein desquelles j'ai tissé de véritables liens. Merci à vous, chers compagnons de route du MEEF. J'espère que nous ferons encore du chemin ensemble.

Je remercie le directeur de ce mémoire, François Le Goff, pour ses conseils. Au début de mes recherches, je n'avais pas encore fait émerger la « sensibilité » pourtant au cœur de mon travail. Merci à vous de m'avoir mis sous les yeux *l'essentiel*.

Merci aux formatrices et formateurs constituant l'équipe du MEEF Lettres. Vous m'avez beaucoup appris.

Un grand merci, enfin, à mes parents, à mes ami.e.s qui m'ont soutenue et encouragée durant l'année et bien plus encore.

Sommaire

INTRODUCTION	15
CADRE THEORIQUE & PROBLEMATIQUE	19
CHAPITRE I - LES CONTOURS DE LA FICTION DANS LE CADRE SCOLAIRE	21
1 - <i>Les dimensions plurielles de l'énoncé de fiction</i>	21
1.1 - Une dynamique offerte par l'expérimentation des « mondes possibles »	21
1.2 - Une question de véridicité ?	21
2 - <i>Les conditions pour réaliser une « immersion » dans un univers fictionnel</i>	22
2.1 - La notion d'écart minimal (M.-L. RYAN)	22
2.2 - Le jeu : une modalité essentielle du rapport à la fiction	23
CHAPITRE II - PRATIQUER L'ECRITURE DE FICTION AU SEIN DE LA CLASSE DE FRANÇAIS	25
1 - <i>La place de l'écriture de fiction dans les programmes en vigueur</i>	25
2 - <i>Du sujet-lecteur au sujet-scripteur</i>	25
2.1 - Le sujet-lecteur : notion incontournable en didactique de la littérature	25
2.2 - Le sujet-scripteur et l'écriture de fiction	26
3 - <i>Didactiser la frontière entre le réel et la fiction : « Frontières fictionnelles, territoires, colonies, ces métaphores appellent des voyageurs ! »</i>	28
3.1 - Le saut métalectique : une ressource didactique	28
3.2 - Apprendre à jouer de la frontière : plaisir du lecteur, jouissance du scripteur ?	28
3.3 - Etablir les règles du jeu : <i>fictionnalisation, simulation et captation</i>	29
CHAPITRE III - DEVELOPPER LE GOUT DU POETIQUE AU TRAVERS DE L'ECRITURE DE FICTION	31
1 - <i>S'intéresser au sujet-sensible : entre « pluralité attentionnelle » de la classe, sujet singulier et rôle de l'enseignant</i>	31
2 - <i>Lire (et vivre) la poésie comme une expérience (du) sensible</i>	33
3 - <i>Ecritures poétiques de la variation : ajouts et enrichissements</i>	34
CHAPITRE IV - UNE EXPERIENCE « SENSIBLE » AU TRAVERS D'UNE PRATIQUE CREATIVE : LE CAVIARDAGE POETIQUE	35
1 - <i>Les écritures « créatives » : à quoi ça rime ?</i>	35
2 - <i>La pratique du caviardage et du « BlackOutPoetry »</i>	36
CHAPITRE V - PROBLEMATIQUE	38
LE CADRE EXPERIMENTAL	39
CHAPITRE I - CONTEXTE DE LA MISE EN OEUVRE	41
1 - <i>Présentation de l'établissement scolaire</i>	41
2 - <i>Présentation de la classe</i>	41
2.1 - La classe de 5ème	41
2.2 - Productions conservées : le profil des élèves	41
3 - <i>Place du dispositif dans la séquence-cadre</i>	42
CHAPITRE II - LE DISPOSITIF MIS EN PLACE : LE CAVIARDAGE POETIQUE	43
1 - <i>Explicitation du dispositif</i>	43
1.1 - Explicitation du « caviardage » : consignes et exemples présentés	43
1.2 - Présentation du corpus	46
1.3 - Les attendus aux vues des objectifs fixés et les difficultés envisagées	46
2 - <i>Les données et les outils utilisés</i>	47
2.1 - Les données recueillies	47

2.2 - Les critères d'analyse	48
ANALYSE DES CAVIARDAGES POETIQUES	51
1 - <i>Analyse de l'état 1</i>	53
1.1 - ETAT 1 – Issu de l'extrait de Colette.	54
1.2 - ETAT 1 – Issu de l'extrait de Chateaubriand.	56
1.3 - Conclusion intermédiaire	57
2 - <i>Analyse de l'état 2 au regard de l'état 1</i>	58
2.1 - L'état 1 est intégré comme point de départ de l'état 2	58
2.2 - L'état 1 est disséminé dans l'état 2	62
2.3 - L'état 1 sert d'inspiration (partielle) dans l'état 2	65
2.4 - Conclusion sur les états 2	66
3 - <i>Analyse des interviews (entretien duel)</i>	67
3.1 - Retour sur le choix du texte-source	68
3.2 - Réactions affectives et sensibles dans l'élaboration du poème	69
3.3 - L'envie de raconter une histoire ? Vers la narrativisation	70
4 - <i>Regards sur les bilans de fin de séquence</i>	71
APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE L'EXPERIENCE POETIQUE	74
1 - <i>Les apports et limites concernant la réalisation du caviardage poétique</i>	75
2 - <i>Les apports et limites concernant les entretiens duels</i>	76
CONCLUSION	77
BIBLIOGRAPHIE	83
ANNEXES	87
<i>ANNEXE 1 : Tableau synoptique de la séquence-cadre</i>	89
<i>ANNEXE 2 : Les textes étudiés durant la séquence</i>	90
<i>ANNEXE 3 : L'entrée dans la séquence par une expérience sensible</i>	92
<i>ANNEXE 4 : Les textes proposés</i>	93
<i>ANNEXE 5 : Les consignes données lors de l'état 1 du caviardage poétique</i>	96
<i>ANNEXE 6 : Les caviardages poétiques (état 1)</i>	97
<i>ANNEXE 7 : Les caviardages poétiques (états 2)</i>	105
<i>ANNEXE 8 : Les consignes pour l'interview d'auteur</i>	109
<i>ANNEXE 9 : Les interviews d'auteur (entretien duel semi-directif)</i>	109
<i>ANNEXE 10 : Les bilans de fin de séquence</i>	116

Liste des tableaux

Tableau 1: Objectifs et intérêts pour la recherche.....	45
Tableau 2: Les données recueillies.....	48
Tableau 3: Le choix du texte initial.....	53

Table des illustrations

Figure 1 : L'univers poétique observé dans l'état 1.....	57
Figure 2 : Les stratégies mises en œuvre pour construire son état 2.....	58
Figure 3: Le canevas guidant les interviews d'auteur.....	67
Figure 4: Questions guidant les élèves dans la rédaction du bilan.....	72

INTRODUCTION

*« Toujours le portrait des choses et des êtres
qui l'ont touché*

*Ces choses et ces êtres
ont été touchés aussi
Et malgré sa misère
ce petit monde
avec toute sa lumière
s'est fait une beauté pour lui. »*

Jacques Prévert.

« On écrit toujours adossé à une bibliothèque »

M. Butor.

En juin 2023, j'apprenais l'une des plus réjouissantes – si ce n'est la plus heureuse – des nouvelles professionnelles de mon année. A la rentrée, j'allais devenir professeure d'une classe de collège. Ce faisant, après de nombreuses réflexions, je décidais d'orienter mon sujet de mémoire autour de l'écriture de fiction et plus particulièrement, de l'étayage que l'on peut fournir pour guider les élèves dans leurs parcours de sujet-scripteur. En effet, lors de mes différents stages en L3 et en M1, j'ai observé un bon nombre d'élèves rencontrant des difficultés lors de la production d'écrits. Bien que la consigne ait été formulée et suffisamment explicitée par les professeurs, ces élèves nous confient qu'ils n'ont « pas d'idées », « pas d'imagination » ou ne savent pas comment « débiter » leurs écrits. Dans une démarche plus intime, je reconnais avoir moi-même – en tant qu'élève et étudiante – rencontré des difficultés lorsqu'il s'agissait de réaliser un « écrit d'invention » tel que spécifié dans les programmes – mais qui n'en reste pas moins une terminologie flottante :

A la fin du cycle 4, les élèves doivent être en mesure de « rédiger, en réponse à une consigne d'écriture, un écrit d'invention s'inscrivant dans un genre littéraire du programme, en s'assurant de sa cohérence et en respectant les principales normes de la langue écrite¹. »

A travers ce mémoire, j'aimerais ainsi contribuer à la recherche de dispositifs permettant d'aider les élèves à mieux considérer l'écriture de fiction en classe de français. Plus précisément, je souhaiterais développer une pratique d'écriture de fiction permettant de stimuler leur imagination et développer leurs compétences langagières. Afin d'intégrer celui-ci dans le programme de 5^{ème}, j'ai créé une séquence intitulée « *Voyages en territoires poétiques...* » – séquence que je détaillerai lors de la présentation du dispositif. Au travers de celle-ci, les élèves ont découvert différentes facettes de l'écriture de fiction, et en particulier celle – qui me paraît la plus intéressante à leur faire expérimenter – de l'aspect jubilatoire que peut provoquer la création d'un texte ou encore d'un poème. Parce que la littérature et l'enseignement du français ne doivent pas seulement viser à l'enseignement de savoirs littéraires mais aussi l'enseignement du plaisir d'écrire, de lire, d'écouter, de dire et de créer au sein même d'une classe du lien au travers des mondes possibles que nous offre la littérature.

¹ A ce sujet, voir le programme de cycle 4 disponible sur Eduscol : <https://eduscol.education.fr/document/621/download>

Par conséquent, lors de notre première rencontre en septembre, j'ai interrogé mes élèves sur leur rapport à l'écriture. Je reproduis ci-dessous l'une des questions posées : « En dehors du cours de français, écris-tu dans un carnet, ou dans un journal intime par exemple ». Sur 28 élèves, 11 me répondent que « oui ». Je note également une réponse d'un élève qui m'a semblé particulièrement pertinente en ce qui concerne l'objet de mon mémoire ;

« Avant mais plus maintenant par contre, je fais des poèmes et je l'écris dans un livre et je suis en train de faire un roman ».

Oui, les élèves écrivent – et lisent – toujours ! En prenant acte de leurs réponses, j'ai donc décidé de m'intéresser plus particulièrement à la recherche de dispositifs d'écriture pouvant favoriser l'émergence d'un sujet-lecteur-scripteur. Je choisis de présenter ce sujet comme lecteur et scripteur considérant que ces deux domaines spécifiques s'entretissent. Par ce travail de recherche, je souhaite également investir le domaine de l'oral comme moyen de revenir sur son écrit. On pourrait ici l'envisager comme un vecteur réflexif permettant à l'élève d'adopter une posture d'« auteur » expert.

Au travers de mon mémoire, je souhaite questionner le rapport non pas à la « poésie » mais plutôt au « poétique » avec mes élèves. Ainsi, l'écriture de fiction prendra la forme de divers ateliers d'écriture permettant aux élèves de s'aventurer dans différents territoires poétiques. Je reviendrai plus spécifiquement sur les travaux proposés lors de la présentation des dispositifs menés. L'activité fictionnalisante (Rouxel & Langlade, 2004) aura une place importante dans ce processus tout à la fois d'écriture et de mise en voix du « poétique ». Comme le note F. Le Goff dans son article « Poésie en voix et immersion lyrique : présence du poème » (2018) : « La voix fait entendre un jeu de simulation en assumant par exemple un éthos du Je lyrique [...]. L'altérité entre dans la fabrication du rythme. »

Dans une première partie, j'aborderai les contours théoriques de ces notions en passant par un état des lieux du sujet-lecteur-scripteur dans la didactique de la littérature. J'en viendrai également à l'expérience sensible offerte par la pratique du caviardage poétique en classe de 5^{ème}. La seconde partie sera consacrée à la présentation du dispositif didactique retenu, puis dans une troisième partie j'analyserai les différents états poétiques relevés. Il s'agira d'analyser trois étapes dans le processus de création du caviardage. Grâce à un enrichissement et à des variations, les élèves seront amenés à développer leurs premiers états poétiques à partir d'une première activité de caviardage. Le traitement des données sera donc qualitatif puisque l'analyse a eu lieu sur un échantillon de huit productions.

CADRE THEORIQUE & PROBLEMATIQUE

CHAPITRE I- LES CONTOURS DE LA FICTION DANS LE CADRE SCOLAIRE

1 - LES DIMENSIONS PLURIELLES DE L'ENONCE DE FICTION

1.1 - Une dynamique offerte par l'expérimentation des « mondes possibles »

Dans *Kant et l'ornithorynque* (1997) Umberto Eco écrit que « c'est parce que notre esprit nous offre des représentations imaginaires de mondes possibles que nous pouvons demander aux choses d'être ce qu'elles ne sont pas² ». Eco met ici en lumière la capacité inhérente à l'être de parvenir à « imaginer » d'autres virtualités, à s'offrir d'autres représentations que celles dont nous disposons dans notre référentiel. Lorsque nous nous interrogeons sur l'espace que revêt la fiction, il est essentiel d'intégrer la relation tissée entre le réel et la fiction. En effet, comme le note Isabelle Delcambre dans son article « Des élèves aux prises avec les notions de fiction et de réalité : Une situation de lecture-écriture en classe de 2^{nde} » (2020), ces deux mondes sont parfois si « intriqués l'un dans l'autre qu'on ne peut pas décider où l'on se situe [...] ». La fiction est donc un objet extrêmement fécond à observer et à pratiquer mais paraît tout aussi difficile à saisir dans l'espace de la classe.

1.2 - Une question de véridicité ?

Bien souvent, la fiction à l'œuvre dans le texte littéraire est analysée sous le prisme de la question de la vérité et du mensonge. Ce qui est fiction serait donc, par définition, une supercherie. Par extension, le monde offert, produit par la fiction ne serait que pure affabulation et s'opposerait ainsi au réel. Cependant, en choisissant de définir la fiction de cette manière, nous oblitérons ses ouvertures infinies sur le monde, sur notre monde. C'est à ce titre que Kundera propose non pas d'explorer ce qui est, ou ce qui n'est pas, mais « ce qui pourrait être ». Cette

² Citation extraite de l'article « Ecriture de fiction : vers de nouvelles problématiques didactiques » de Sylvie Plane et Jean-Louis Dufays (2009).

condamnation de la fiction, et du « Vrai » est rejouée dans la fiction par Delphine de Vigan. Dans *D'après une histoire vraie* (2013), elle écrit ceci :

[...] Je crois que les gens savent que rien de ce que nous écrivons ne nous est tout à fait étranger. Ils savent qu'il y a toujours un fil, un motif, une faille, qui nous relie au texte. Mais ils acceptent que l'on transpose, que l'on condense, que l'on déplace, que l'on travestisse. Et que l'on invente. [...] J'étais bien placée pour savoir à quel point les gens, ou tout du moins certains lecteurs, aiment le Vrai, [...]. Combien d'entre eux m'avaient demandé après la lecture de mon dernier roman : « Est-ce que tout est vrai ? ». Mais je voulais croire à autre chose : la rencontre avec un livre – la rencontre intime, viscérale, émotionnelle, esthétique avec un livre – se jouait ailleurs.

Ainsi, mieux vaut interroger la fiction comme potentialité offerte et non comme un choix obligatoire à opérer entre « vérité » et « fiction. C'est en interrogeant les multiplicités de la fiction que nous pourrions véritablement proposer d'autres mondes – comme c'est le cas par ailleurs dans le programme de 5^{ème} avec le questionnement « Imaginer des univers nouveaux ».

2 - LES CONDITIONS POUR REALISER UNE « IMMERSION » DANS UN UNIVERS FICTIONNEL

2.1 - La notion d'écart minimal (M.-L. RYAN)

Lorsqu'il est question de s'aventurer et de plonger dans un nouvel univers, le recours à ce que l'on connaît – c'est-à-dire au réel – est une première aide permettant de se raccrocher à quelques prises. Dans son article « Enseignement de la fiction et connaissance » (2020), Bruno Védrines constate que les élèves ont besoin de recourir à une référentialité extratextuelle pour mieux appréhender le texte littéraire. Celui-ci se réfère notamment à la notion « d'écart-minimal » théorisé par M.-L. Ryan (1991) pour nourrir sa réflexion. Cette notion s'appuie sur deux principes ; un premier concernant l'analogie entre le monde fictionnel et le monde réel et un deuxième qui justement intègre l'écart-minimal. Ce dernier principe consiste à se référer à des éléments du monde réel afin de comprendre les différents univers fictionnels. Le réel devient donc une ressource, un appui pour favoriser l'interprétation du texte. Si cet écart entre le réel et la fiction est trop grand, il se peut que cela devienne une difficulté pour l'élève d'où l'importance de cette prise en compte dans le choix des corpus proposés en classe.

2.2 - Le jeu : une modalité essentielle du rapport à la fiction

Dans un entretien réalisé à propos de son ouvrage *Fait et fiction. Pour une frontière* (2016), Françoise Lavocat prend appui sur le texte de Schaeffer (1999) et sur sa conception de la « feintise ludique partagée » afin de montrer que le jeu créé entre le texte de fiction et son récepteur est une donnée essentielle pour comprendre le pouvoir de celle-ci. Jeu que nous pouvons mettre au jour dans l'observation de la « frontière ». Elle écrit ceci :

L'intérêt que présente à mes yeux la notion de monde possible est qu'elle permet d'envisager les fictions sous la forme de constellations de variantes, d'adaptations, de réécritures et de suites.

Elle permet de poser des questions nouvelles : [...] ; celle des relations entre ces mondes (compris comme des collections d'états de choses) ; celle des modalités de passage d'un monde à l'autre.

Lavocat montre ici l'importance de la notion de « mondes possibles » lorsque nous abordons la fiction et le tissage entre le passage « d'un monde à l'autre ». De son côté, Vincent Jouve (2019) qui se réfère à Genette considérant que la question du vrai et du faux n'est pas pertinente à la lecture d'un roman, montre que le récit de fiction a une forme « d'irresponsabilité ». Comme le note Jouve, bien que « la fiction [ait] une valeur cognitive au sens où elle contribue à informer – voire à transformer – notre appréhension de la réalité, il ne faut pas la confondre avec un discours sur le monde ». Cet usage de la fiction prôné par Jouve est à concevoir comme une activité de stimulation mentale permettant d'imaginer ce qui pourrait se produire si nous avions d'autres paramètres à notre disposition. Catherine Elgin, philosophe, rejoint cette même conception en disant que la fiction est à envisager comme « des exercices en imagination conçus pour dévoiler ce qui se passerait si certaines conditions étaient réunies » (2010). Il faut s'assurer avant toute chose de l'assimilation de ce « jeu » et de cette « feintise ludique partagée ». De fait, nous pouvons nous demander en constatant ce principe si la fiction doit être jugée sur le plan éthique, puisque certaines d'entre elles peuvent « tout » se permettre. Cependant, nos valeurs peuvent parfois être ébranlées par certains récits de fiction. A ce titre, doit-on condamner une fiction ? Pour Jouve, il n'en est pas question. Le récit de fiction n'a pas la prétention d'être appliqué dans notre monde. Il est un « monde-possible » et non pas une réalité.

De son côté, Schaeffer (1999) note que ces expériences peuvent nous permettre de débattre des systèmes de valeurs. Mais, il faut prendre garde aux frontières qui nous séparent de la fiction. Comme le remarque Schaeffer, il y a une tendance aux dérives et à la perversion du contrat fictionnel. Si la fiction peut nous

apporter une forme de consolation dans la réalité – qui n'est pas à négliger – il ne faut pas pour autant lui prêter des intentions qui ne sont pas les siennes. La fiction a d'abord une fonction d'exploration et d'expérimentation bien avant d'avoir une fonction consolatrice. Ce qui signifie que la responsabilité éthique est une question à résoudre – non pas du côté des lecteurs – mais bel et bien du côté des scripteurs. Pour permettre aux élèves d'appréhender l'écriture de fiction, et les divers questionnements axiologiques, il faut donc leur donner des outils pour construire cet écrit. Autrement dit, il faut à présent transposer ces connaissances dans un cadre didactique.

CHAPITRE II - PRATIQUER L'ECRITURE DE FICTION AU SEIN DE LA CLASSE DE FRANÇAIS

1 - LA PLACE DE L'ECRITURE DE FICTION DANS LES PROGRAMMES EN VIGUEUR

Si l'on se réfère aux programmes en vigueur, – que ce soit au collège, au lycée – nous nous apercevons que la place octroyée à l'écriture de fiction, est moindre, voire inexistante sous cette appellation. De fait, les textes ne font pas mention d'une écriture de fiction mais usent parfois de l'expression d'« écriture d'invention » ou bien d'écrits dits « créatifs ». Pourtant, on remarque que les élèves sont baignés très tôt dans les univers fictionnels au travers de la lecture. Cependant, lorsque le lecteur-apprenant se mue en scripteur- apprenant, les clés et outils pour réaliser cette tâche semblent peu explicités par les enseignants, et la notion « d'écriture de fiction » disparaît au profit d'une « écriture d'invention ». C'est ce paradoxe que relève F. Le Goff en disant que « l'enseignement-apprentissage de l'écriture de fiction n'existe pas mais les élèves produisent régulièrement des fictions » (2020). L'examen du brevet des collèges propose encore ce type d'écrit. En revanche, le baccalauréat de français a supprimé depuis 2020 l'écrit d'invention dans ses sujets. Nous observons donc un certain recul de ses écrits dans le cadre des évaluations certificatives.

2 - DU SUJET-LECTEUR AU SUJET-SCRIPTEUR

2.1 - Le sujet-lecteur : notion incontournable en didactique de la littérature

Dans *La Lecture comme jeu* (1986), Michel Picard propose d'en finir avec « ce décodage rationalisant plus ou moins compliqué » que l'on opère à travers la lecture littéraire. Les savoirs narratologiques empiètent sur le monde à soi tissé par l'élève et nie les valeurs et contenus axiologiques proposés dans celui-ci. De là en découle une désincarnation de la littérature qui ne devient plus qu'un matériau d'analyse et oblitère qu'elle dispose de la capacité d'être un observatoire du monde, un révélateur de soi, un « antidote de maux » (Vibert, 2011) qui participe à la construction de l'élève.

En 2011, lors d'un séminaire national (Eduscol), Anne Vibert met en lumière la notion de « sujet-lecteur » transposable dans les approches didactiques menées au collège et au lycée, donnant alors des pistes aux enseignants pour renouveler les

cours de français. Quelques années avant cette conférence, Gérard Langlade avait proposé la définition éclairante – et éclairée – de cette notion dans un article intitulé « La lecture subjective » (2007). Il note donc :

« Sujet lecteur : Le sujet tel qu'il se manifeste quand, engagé dans la lecture, s'opère à travers celle-ci des refigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecture [...] »

Cette notion du « sujet-lecteur » entend s'affirmer grâce à un « engagement » dans la lecture. C'est en entrant en tant que sujet singulier, autrement dit en tant qu'entité subjective dans la lecture que l'élève pourra développer ses capacités réflexives. Autoriser l'élève à aller puiser dans ce qu'il connaît, dans son propre *imaginaire* et dans sa propre représentation du monde, c'est lui donner la possibilité de s'engager de manière affective et intime dans une lecture. Cette phase d'entrée en lecture avec ses propres bagages – littéraires, culturels, affectifs, sensibles... – par un processus d'appropriation doit se doubler d'une phase de distanciation (Sauvaire et Dufays, 2020) permettant à l'élève de prendre une « distance » avec lui-même et ses réactions affectives afin d'élaborer son interprétation littéraire du texte. A ce propos, Marion Sauvaire (2013) en s'appuyant sur l'herméneutique de Ricoeur, propose que ce temps de « distanciation » ne soit pas seulement un temps de retour au texte après une phase d'implication de soi-même, mais plutôt un aller-retour entre soi-même, le texte et une fois encore, un retour réflexif sur soi permettant une compréhension plus large de soi et d'autrui.

2.2 - Le sujet-scripteur et l'écriture de fiction

La notion de sujet-scripteur paraît moins interrogée – de mon point de vue – que celle du sujet-lecteur dans le domaine de la didactique de la littérature. Cependant, cette notion nécessite tout autant une considération pour la singularité de l'élève et son investissement personnel dans une tâche d'écriture. A partir des travaux réalisés par Dominique Bucheton autour de sa thèse (1992), celle-ci montre le développement de compétences d'écriture à travers le temps grâce à des processus d'« épaissement » textuel ainsi qu'à des temps de réécriture favorables à l'émergence d'un mode d'écriture plus sensible. Bucheton parle d'un « sujet écrivain » pour qualifier l'élève scripteur et fait intervenir dans son analyse le rapport à l'écriture des élèves mais également leurs postures. Elle observe ainsi de quelle manière les élèves produisent des écrits, mais également les postures que ceux-ci occupent, autrement dit la position du sujet face à ce qu'il dit lorsqu'il écrit, et à sa manière de le dire. Bucheton constate que si l'on veut pratiquer l'écriture à

l'école, il faut tout d'abord que cette tâche permette un développement cognitif du sujet et lui permette de se construire en tant qu'individu par et dans l'écriture. L'écriture a donc un rôle à investir dans la construction de l'élève, elle peut devenir pour celui-ci « un mode de penser qui lui permet d'interroger le monde et d'y jouer un rôle actif, et plus efficace que la parole même » (Bucheton et Bautier, 1996). Cette définition de posture articulant l'écrit et la manière de dire cet écrit pour le sujet-scripteur renvoie également à la définition de D. Maingueneau (2022) notant que « tout discours écrit, même s'il la dénie, possède une vocalité spécifique qui permet de le rapporter à une source énonciative, à travers un ton qui atteste ce qui est dit ».

En complémentarité de la définition donnée par Bucheton, Yves Reuter apporte une contribution significative en clarifiant la notion de « sujet-scripteur ». En effet, Reuter propose une terminologie plus large pour nommer l'élève « écrivain » en utilisant le terme de « sujet didactique ». Cette définition du sujet prend en compte celui-ci dans toute sa complexité. Reuter montre que le sujet « est structuré par son inconscient, son milieu d'origine, son histoire familiale et personnelle ». En s'intéressant au « sujet didactique », nous pouvons analyser la manière dont ces diverses dimensions psychoaffectives vont nourrir et guider les écrits des élèves. Construire un « sujet-scripteur » permettrait donc, comme pour le sujet-lecteur, d'interroger l'élève dans sa singularité lors de phases d'écrits.

Dans son article « L'écriture de fiction existe-t-elle ? » (2006), Sylvie Plane fait écho aux travaux de Jacques Crinon pour montrer que l'écriture de fiction se construit avec un bagage intériorisé chez l'élève, plus exactement que la « fiction se construit grâce à l'intériorisation d'une parole ou d'un discours autre ». Elle poursuit en disant que :

Pour Jacques Crinon, c'est le discours des autres fictions rencontrées grâce à un dispositif approprié qui, en étant intégré au récit en cours d'écriture, donne sa chair au texte de jeunes scripteurs. (page 15)

Dans ces travaux, J. Crinon (2006) montre en effet qu'un lien symétrique coexiste entre la lecture et l'écriture. Selon lui, la lecture demande des capacités de « condensation » tandis que l'activité d'écriture « exige d'expanser le noyau actanciel, de détailler la représentation. » (page 67). Pour guider les jeunes scripteurs dans leurs écrits, il convient donc de les aider en segmentant les tâches et en favorisant une écriture « par étapes » (par états).

3 - DIDACTISER LA FRONTIÈRE ENTRE LE REEL ET LA FICTION : « FRONTIÈRES FICTIONNELLES, TERRITOIRES, COLONIES, CES METAPHORES APPELLENT DES VOYAGEURS³ ! »

3.1 - Le saut métaleptique : une ressource didactique

Dans son article intitulé « Enseignement de la fiction et connaissance » (2020), Bruno Védrières montre que la frontière entre la fiction et le réel peut être un outil didactique bénéfique pour les enseignants afin de faire prendre conscience aux élèves des passages réalisés entre ces mondes. Ce qui est à mettre au jour, c'est le recours à la figure de la métalepse. Celle-ci peut être définie comme l'espace où la fiction enjambe son propre seuil. Nous en avons un exemple particulièrement riche dans l'ouvrage de littérature jeunesse *Les loups* d'Emily Gravett (2005). Cette mise en abîme participe à déconstruire les différents niveaux de la fiction ; le lecteur lit un livre à propos d'un lapin qui emprunte un ouvrage sur les loups et va donc lui-même lire un livre, puis le loup sort du livre... En s'appuyant sur les ressources de la frontière entre fiction et réalité, C. Tauveron (2006) montre à son tour l'importance de didactiser cette frontière. Elle cite J.-M. Schaeffer en disant que les métafictions métaleptiques « font de la situation de feintise ludique elle-même un élément thématique » : ce sont donc des « fictions auto-dénonciatrices » mettant au jour la double attitude de la feintise ; dans un premier mouvement, grâce à une immersion mimétique, puis dans un second, grâce à une neutralisation de ses effets pragmatiques.

3.2 - Apprendre à jouer de la frontière : plaisir du lecteur, jouissance du scripteur ?

« [...] le sujet accède à la jouissance par la cohabitation des langages, qui travaillent côte à côte :
le texte de plaisir, c'est Babel heureuse. »

Roland Barthes.

Dans son essai *Le plaisir du texte* (1973), Barthes développe une théorie autour de la relation tissée – à tisser – entre le scripteur et son lecteur. Il montre que tout bon auteur doit parvenir à séduire son lecteur, c'est-à-dire à le « draguer » pour reprendre ses termes. Etant donné que la fiction est « ce avec quoi on peut jouer sans s'y abîmer », il faut à présent délivrer ce pouvoir à l'élève. Transposons donc

³ PAVEL, Thomas, *Univers de la fiction*, Paris, Le Seuil, 1988.

cette jubilation du côté de la didactique. F. Le Goff (2020) propose justement d’user de cette frontière afin de développer la créativité des élèves. Il note que « le franchissement de la frontière devient un vecteur de plaisir esthétique ». Cette entrée dans l’écriture de fiction doit se doubler d’une reconnaissance de statut de la part de l’enseignant. En effet, si l’on souhaite que l’élève-apprenant profite pleinement du caractère plaisant de l’écriture de fiction, il faut qu’on lui octroie une posture d’auteur. En mettant l’élève dans une telle position, on lui confère un rôle d’autorité auctoriale dans la conception de son texte. Et c’est peut-être dans cette reconnaissance qu’il est judicieux de creuser pour retrouver chez les élèves une affection pour la pratique de l’écriture.

3.3 - Etablir les règles du jeu : *fictionnalisation, simulation et captation*

« L’œuvre vit du regard qu’on lui porte. Elle ne se limite ni à ce qu’elle est ni à celui qui l’a produite, elle est faite aussi de celui qui la regarde. Ma peinture est un espace de questionnement et de méditation où les sens qu’on lui prête peuvent venir se faire et se défaire ».

Pierre Soulages.

Dans la volonté de didactiser cette écriture de fiction, nous avons vu que la métalepse pouvait être une ressource féconde dans l’apprentissage de l’écriture de fiction. Il faut à présent fournir à l’élève-scripteur des outils afin d’être le propre maître du jeu. F. Le Goff (2020) propose trois différents « gestes » de fiction ; celui de *la fictionnalisation*, de *la simulation* et de *la captation*. Dans le sillage de l’activité fictionnalisante de G. Langlade (2006), qui permet de mieux se « saisir soi-même dans la vigueur d’une expérience de réalité fictive », ce geste permet de faire du vécu sensible une amorce de l’écriture fictionnelle. Comme le montre G. Langlade, « la fictionnalisation est autant une illumination qui aveugle, mais qui aide à vivre, qu’une lucidité froide et réfléchie qui donne à penser, qui permet de se penser ». Ensuite, on peut avoir recours à un geste de simulation, c’est-à-dire recourir à un développement de l’imagination interne. Il s’agit de favoriser l’intégration des conditions motivationnelles de l’action. Enfin, le dernier geste à retenir est celui de la captation. En effet, l’élève-scripteur doit élaborer le déploiement d’une stratégie narrative (Baroni, 2007) afin de séduire son lecteur.

Dans un entretien sur les pouvoirs de la fiction (2022), V. Jouve relève trois ressorts au plaisir narratif à pouvoir didactiser. Ainsi, il retient l’émotion, – un texte doit faire vibrer – l’intérêt, c’est-à-dire une forme de captation comme le présente F. Le Goff et enfin, la dimension esthétique du texte produit. Il ajoute à ces trois principaux ressorts, « l’identification ». Il définit celle-ci comme étant un «

processus central à la croisée de l'émotion ressentie et d'une expérience originale
». Une identification qui n'est pas à confondre, selon, lui avec l'empathie
fictionnelle (Larrivé, 2017).

CHAPITRE III - DEVELOPPER LE GOUT DU POETIQUE AU TRAVERS DE L'ECRITURE DE FICTION

1 - S'INTERESSER AU SUJET-SENSIBLE : ENTRE « PLURALITE ATTENTIONNELLE » DE LA CLASSE, SUJET SINGULIER ET ROLE DE L'ENSEIGNANT

*« Vous n'avez pas des os en verre, vous pouvez vous cogner à la vie ».
Citation extraite du film « Le fabuleux destin d'Amélie Poulain ».*

Dans son ouvrage *Pour une écologie de l'attention*, Y. Citton (2014) interroge les diverses pratiques enseignantes liées à l'attention – en réception – des élèves. Il montre que l'espace collectif de la classe ne peut fonctionner sans une connexion d'ordre émotionnelle entre les différents participants, une attention dite *conjointe*. Selon lui, la classe se construit comme un « écosystème attentionnel » dans lequel se rejointe l'invention (*in-venire*) et l'attention (*ad-tendere*). Afin de réussir à faire émerger un sujet-lecteur-scripteur, il est donc plus que nécessaire de s'intéresser au sujet-sensible que représente l'espace collectif de la classe, ainsi qu'au sujet singulier.

Dans cet espace commun qu'est la salle de cours, l'enseignant doit, comme le souligne Citton, « apprendre à sentir, à reconnaître et à moduler les résonances affectives (harmonieuses ou dissonantes) [...] ». Il ajoute que « cela ne va toutefois pas sans [...] réajuster constamment non seulement le contenu, mais aussi les modalités mêmes de son enseignement » (2014 : 147). La position de l'enseignant défendue par Y. Citton est celle d'un enseignant qui s'emploie à trouver les voies permettant aux élèves de se diriger vers une émancipation intellectuelle. Autrement dit, ce qu'il y a à apprendre d'une attention *conjointe*, c'est à « regarder là où l'autre regarde – pour trouver à y remarquer des aspects qu'on n'y avait pas encore aperçus soi-même » (2014 : 138) mais également « faire attention à ce que à quoi l'autre prête attention ». Pour parvenir à cette fusion de l'attention, des espaces dits « d'envoutement » doivent être mis en place afin de ranimer ce désir d'apprentissage commun. Autrement dit, c'est en cherchant des espaces de partage que nous pourrons « résonner et raisonner ensemble » – je reprends ici le joli rapprochement entre ces deux homophones que fait Citton.

Le défi ici est donc de permettre l'émergence d'un sujet-sensible commun en classe, mais aussi de la singularité de chacun grâce au collectif. Comme le signifie Bernard Aspe à propos de la dimension affective de nos rapports à autrui, « c'est

avec un collectif seulement que l'émotion peut s'accomplir comme telle. Et qu'elle puisse s'accomplir signifie qu'elle est susceptible de se prolonger en une action sur le monde ». (Citton : 146). Il est de notre ressort, et de notre rôle en tant qu'enseignant de garantir et d'inventer les conditions pour que la sensibilité émerge et que la réflexion sur le monde puisse naître. Pour poursuivre cette réflexion à l'égard de la posture enseignante, nous pouvons nous référer à l'ouvrage *L'écriture de fiction en classe de français* (2009). J.-L. Dufays et S. Plane montrent que l'intervention magistrale peut avoir un effet « négatif » sur l'apprentissage de l'écriture de fiction. En effet, tous deux constatent en reprenant le propos de Fradet (2009) que l'intervention consistant à faire améliorer l'écrit de fiction peut produire un « effet stérilisant » sur la fiction elle-même. Chercher à discipliner l'imagination des apprenants est a priori une bonne démarche didactique, si nous nous accordons à donner aux sujets-scripteurs des clés pour déployer et organiser leurs récits de fiction – et non pas en condamnant leur imagination.

Dans l'ouvrage *Enseigner la poésie*, dirigé par Jean-Yves Debreuille (1995), plusieurs auteurs s'interrogent sur la façon dont on peut concevoir la poésie en classe de français. Il est notamment souligné que la poésie joue un rôle primordial dans la formation du sujet sensible. En effet, celle-ci offre l'occasion de tisser un lien fécond avec « la langue, avec les autres, avec soi-même » (Debreuille : 9) et donc de parvenir à une autre forme de compréhension sensible du monde. Dans *Les poèmes au cœur de l'enseignement du français* (2010), Serge Martin montre que l'enseignement de la poésie doit parvenir à tisser un lien entre sensibilité et écoute dans l'échange entre élèves. Il note tout particulièrement ceci :

La finalité d'un enseignement de la poésie est donc à chercher dans une éthique du langage qui met le personnel dans l'échange, le plaisir dans l'écoute, le gain dans l'inconnu, le savoir dans la surprise, l'inattendu dans le travail et sur tout la voix (voie) dans le poème. Ces directions étant elles-mêmes réversibles... du moins de l'ordre d'une réciprocité continue dans et par l'activité langagière la plus ouverte possible à toutes ses potentialités. (Page 12)

Nous constatons ainsi une importance donnée à la recherche d'une « voix » (voie) dans le poème. Autrement dit, Martin montre les différents gains que l'on peut observer pour l'élève à travers la pratique poétique à l'école. L'espace sensible offert en classe doit ainsi parvenir à favoriser une éthique du langage dans l'écoute et plus particulièrement dans l'écoute (et l'écriture) de poèmes. Martin écrit ceci à propos de cette recherche de l'« éthique du langage » :

Une éthique du langage qui n'est pas donnée mais qui demande de toujours chercher l'écoute, ce qui fait qu'on peut s'entendre (dans les deux sens que permet le pronominal : vivre ensemble et écouter ce qu'on fait, dit, pense...) mais aussi ce qui fait qu'on peut dire le plus avec le moins,

suggérer sans nommer, s'épancher dans le silence et aussi découvrir le silence au cœur d'une volubilité généreuse. (Page 12)

Ces différents chercheurs montrent donc l'importance de créer une forme de sensibilité à l'intérieur de l'espace pluriel de la classe. Il s'agit d'offrir aux élèves les conditions favorables à l'émergence de leur propre sensibilité, de leur propre créativité.

2 - LIRE (ET VIVRE) LA POESIE COMME UNE EXPERIENCE (DU) SENSIBLE

« Heures merveilleuses des voyages immobiles ! ».
Charles Juliet, *Lambeaux*.

Dans *Façons de lire, manières d'être*, Marielle Macé affirme ceci :

[...] il n'y a pas d'un côté la littérature et de l'autre, la vie ; les formes littéraires se proposent comme des phrasés de la vie qui engagent des conduites, des rythmes et des valeurs pratiques, des occasions de développer d'autres manières d'être au monde.

Dans cet ouvrage, Macé montre l'entrelacement de la littérature avec notre façon d'être au monde, ou plus précisément avec notre manière d'habiter le monde en tant qu'être. Le rapport à la littérature est ici envisagé sous l'angle de la pragmatique, c'est-à-dire dans le lien noué entre celle-ci et notre monde. Selon Macé, ce serait à travers un tissage entre imaginaire et réel que l'on pourrait permettre aux élèves d'adopter une posture distanciée, de développer une « pensée élargie, complexe et soucieuse, de soi, des autres et du monde »⁴. On pourrait réfléchir à appliquer ce que Macé évoque quant à la lecture (dans le sens plus large de « littérature ») dans l'écriture créative.

M. Nussbaum dans son ouvrage *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle* rejoint ici la réflexion de Macé en considérant que le lien entretenu avec les arts et la littérature est nécessaire pour préserver les ressources imaginatives et émotionnelles des sujets- sensibles leur permettant ainsi de mieux « se comprendre [eux-mêmes] et de [mieux] comprendre les autres ». Comment cette expérience de l'écriture créative peut-elle permettre une rencontre sensible entre le commun et le sujet singulier ? Entre la littérature et la « bibliothèque

⁴ Je fais ici référence à Marielle Macé citée par Aurélie Armellini dans son article « La création d'hétérotopies à l'école » (2019).

intérieure » (Bayard, 2007) de l'élève ? Comme le note Nathalie Brillant-Rannou, il existe un lien indiscutable entre sensation, émotion et poésie. Dans sa thèse (2010), elle fait référence aux travaux de Michel Collot pour montrer l'importance de la *matière-émotion* dans l'appréhension de la poésie ; cette « matière-émotion intronise la phénoménologie héritée de Husserl comme la manière moderne de penser la poésie, du point de vue de l'auteur, comme de celui du lecteur. » (Page 309)

3 - ECRITURES POETIQUES DE LA VARIATION : AJOUTS ET ENRICHISSEMENTS

« La poésie n'est pas forcément du vers, des rimes [...] un poème est une tentative de nous ouvrir les yeux pour voir ce qu'on ne regarde plus »

Jean Cocteau.

Dans le cadre de la rencontre avec le poétique à l'école, Bernard Friot propose dans l'article « Poésie : en parler peu, en lire/dire/écrire beaucoup » (2016) une approche sensible reposant sur la dimension créative des élèves et la valorisation de leurs stratégies d'écriture. Selon Friot, la première règle essentielle pour l'enseignant est d'autoriser les élèves à écrire de la poésie, ce qui implique de leur permettre d'expérimenter et de s'aventurer librement dans ce processus. Friot identifie trois mouvements favorisant la création. Le premier consiste à accueillir le premier jet des élèves, un « lâcher » de l'écriture. Il s'agit ensuite de revenir sur l'expérience d'écriture et d'inviter les élèves à partager les stratégies employées. Ce deuxième mouvement réflexif permet « de prendre conscience des gestes d'écriture qu'il maîtrise et met en œuvre, ainsi que des obstacles qu'il rencontre et de la façon dont il peut les contourner » (Friot : 5). Enfin, le dernier temps conduit à « faire bouger » son écrit en réalisant des opérations de « suppression, répétition, déplacement, ajout, segmentation ». Ainsi, les stratégies d'écriture proposées par Friot privilégient la créativité, la réflexivité et la réécriture, offrant ainsi aux élèves un espace pour s'épanouir en tant que poètes.

CHAPITRE IV - UNE EXPERIENCE « SENSIBLE » AU TRAVERS D'UNE PRATIQUE CREATIVE : LE CAVIARDAGE POETIQUE

1 - LES ECRITURES « CREATIVES » : A QUOI ÇA RIME ?⁵

« *Ecrire, cela s'apprend* ».
J. Ricardou.

En 1999, un numéro du *Français aujourd'hui* dirigé par Nicole Biagioli et Dominique Bucheton conserve le titre « *écritures créatives* », en proposant une expression plurielle pour recouvrir la notion. En 2020, N. Biagioli poursuit le travail engagé sur ces écritures en développant sa recherche dans un article issu du *Dictionnaire de didactique de la littérature* (2020). Les « écritures créatives » ont pour objectif de « faire passer du statut de lecteur à celui de scripteur ». Pour comprendre l'usage du pluriel, il faut remonter aux origines de l'atelier d'écriture. On constate que ces ateliers d'écriture sont nés grâce à la littérature à contraintes – pratiquée notamment par le Nouveau Roman et par le groupe de l'OULIPO. La contrainte devient source de liberté puisqu'elle sert d'embrayeur d'écriture. Cependant, les « écritures créatives » ne s'insérant pas dans un véritable projet scriptural se sont petit à petit transformés en « jeux littéraires ». On retrouve de nombreux ouvrages proposant des consignes dites « créatives » et de « jeux » comme *La petite fabrique de littérature* (Duchesne et Leguay ; 1984) ou encore *Jeux pour écrire* (Michel Martin ; 1995). Permettre aux élèves de s'incruster dans un statut d'auteur ; voici l'objectif de ces « écritures créatives ». N. Biagioli constate que celles-ci reposent sur trois principes : l'engagement, le décentrement par le partage et, la réécriture (Bucheton, 1994). Cette littérature à contraintes ne limite pas « la créativité à l'art, ni l'art à la littérature » (1999 : 3).

La poésie, enrichit non seulement les apprentissages des élèves mais accorde également une importance au partage des émotions. En effet, celle-ci encourage l'expression des subjectivités et valorise la créativité par le biais de la sensibilité. Cependant, il convient de redéfinir le terme « créatif » lorsqu'il est associé à l'écriture et à l'écoute poétique. Nicole Biagioli souligne que la créativité est

⁵ Nous faisons ici référence au titre d'un chapitre issu de l'ouvrage *Enseigner la poésie* dirigé par Jean-Yves Dubreuille (1995).

toujours le résultat d'interactions entre l'individu et son environnement. Elle note ceci :

Il n'y a que des situations créatives, c'est-à-dire agies et/ou vécues comme telles. LE sujet est au centre de la créativité, parce qu'il l'exerce, et qu'il la réfléchit. Ce n'est pas un sujet solitaire et innocent, mais un individu toujours pris dans le réseau des savoirs et des pratiques, des textes et des influences que son expérience l'amène à reconfigurer de façon singulière. » (Page 7)

2 - LA PRATIQUE DU CAVIARDAGE ET DU « *BLACKOUTPOETRY* »

« La littérature ne sert pas à mieux voir. Elle sert seulement à mieux mesurer l'épaisseur de l'ombre. »

William Faulkner.

*« La poésie est découverte du monde, découverte de soi, des autres. Elle contribue à explorer le réel et l'imaginaire. Elle permet d'avoir sur le réel un pouvoir de transformation, de modification, de prospection et de création, tout autant que sur l'imaginaire qui est, de ce fait, profondément rattaché à la réalité⁶ » (Michel Cosem, *La poésie à l'école*, page 21).*

Caviarder un texte consiste à réaliser une opération de suppression et de sélection de termes dans un texte. Il s'agit de réaliser un « nouveau » texte à partir d'un matériau déjà disponible en respectant toutefois des règles de syntaxe, de conjugaison et d'orthographe. Cette pratique consiste à favoriser l'émergence d'un sujet-scripteur singulier à travers les mots d'un autre que soi. Cette expérience permet aux élèves les plus en difficultés de réussir à produire un poème personnel et donc de se libérer de la crispation générée par la page blanche.

La pratique du *Black Out Poetry* a été remise sur le devant de la scène par l'artiste Austin Kleon. Cette pratique ludique d'écriture s'appuie sur la base d'un caviardage réalisé sur une page de livre, de journal, de revue. A cette première étape s'ajoute l'appropriation singulière du texte par le biais de tracés, d'illustrations, mettant ainsi en valeur l'univers créé par les mots. Dans la plupart des caviardages réalisés, nous observons une corrélation entre le fond et la forme (Cf. les exemples proposés dans les consignes données aux élèves). Ces créations rentrent

⁶ Citation extraite de l'ouvrage *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes* (1992).

véritablement dans le domaine de l'art tant l'association du nouveau texte avec l'illustration produit une nouvelle forme de poésie.

CHAPITRE V - **PROBLEMATIQUE**

Ainsi, ce mémoire vise à proposer quelques pistes pour penser – et didactiser – l'écriture de fiction comme véritable « vecteur de construction et de connaissances sur le monde, et sur soi-même » comme le souligne Marie-Françoise Fradet dans sa thèse (2009). La recherche de ce mémoire vise ainsi à mettre en relation la sensibilité et le poétique à travers une expérience offerte par le dispositif du caviardage. Autour de cette activité, nous travaillerons à l'émergence d'un sujet-scripteur sensible par le biais du « poétique ». Nous chercherons à démontrer l'importance d'une didactisation de l'écriture du sensible à travers le principe du caviardage poétique. Par le biais de différentes étapes et variations d'écriture, nous tenterons de favoriser l'émergence d'un scripteur-poétique tout en essayant de faire apprécier le plaisir d'écrire aux élèves.

LE CADRE EXPERIMENTAL

CHAPITRE I - CONTEXTE DE LA MISE EN OEUVRE

1 - PRESENTATION DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE

Depuis le mois de septembre 2023, nous enseignons le français à une classe de cinquième et à une classe de sixième (uniquement dans le cadre du dispositif « Soutien / Approfondissement ») au collège Jules Vallès situé à Portet-sur-Garonne (31). Il s'agit d'un collège accueillant environ 750 élèves, avec six à huit classes par niveau et comprenant une classe ULIS et une classe SEGPA.

2 - PRESENTATION DE LA CLASSE

2.1 - La classe de 5ème

L'activité d'écriture poétique mise en place a été réalisée avec une classe de cinquième. Celle-ci est composée de 28 élèves. Plusieurs plans d'accompagnements sont présents dans cette classe afin de favoriser la réussite de toutes et tous – 3 PPS (suivis par une AESH mutualisée), 2 PAP et enfin 2 PPRE. La classe montre beaucoup de générosité et d'entrain dans la réalisation des tâches et dans la participation à l'oral. La majorité des élèves se lancent dans les activités proposées. Il s'agit d'une classe avec des niveaux hétérogènes mais avec beaucoup de bons élèves qui tirent la classe vers le haut.

2.2 - Productions conservées : le profil des élèves

Parmi les huit productions relevées, nous avons choisi différents profils d'élèves afin d'observer la pertinence d'une telle activité en classe de 5ème. Aubin, Enzo, Maggy sont de très bons élèves. Le travail réalisé à l'écrit est toujours de grande qualité. Isaure, Ilia et Isma quant à elles ont un profil similaire. Ce sont des élèves très discrètes en classe. Elles participent peu à l'oral mais n'hésitent pas à s'engager dans les différentes activités proposées. Le travail est sérieux mais manque parfois de rigueur notamment en lien avec les consignes et indications données. Enfin, Alexandre est un élève qui se satisfait du « minimum ». Les écrits produits sont bien souvent très courts. En classe, il adopte très souvent une attitude désinvolte afin de divertir ses camarades. Ces résultats sont convenables mais

pourraient s'améliorer grâce à un investissement plus important en classe et à une écoute plus attentive des consignes données.

3 - PLACE DU DISPOSITIF DANS LA SEQUENCE-CADRE

Le dispositif mis en place se déroule dans le cadre des entrées suivantes du programme de cinquième : « *Le voyage et l'aventure, pourquoi aller vers l'inconnu ?* » et « *Imaginer des univers nouveaux* ». La séquence s'intitule « Voyages en territoires poétiques... », et la problématique est la suivante : « De quelle manière le voyage brouille-t-il les frontières entre le réel et la fiction ? ». Nous avons débuté notre séquence par une activité éveillant les différents sens⁷ des élèves afin de susciter une forme de curiosité et une envie de visiter ces territoires poétiques. Le dispositif du caviardage a été réalisé durant la séance n°3.

La séquence en question s'articule autour d'un groupement de textes poétiques et narratifs. L'objectif de fin de séquence, en plus des activités diverses réalisées, est de constituer un recueil poétique composé et illustré par la classe. Ce projet a permis de tisser des liens entre les écrits des élèves et la réception de leurs camarades. En effet, nous avons demandé à chaque élève de conserver l'écrit qu'il avait préféré réaliser au sein de la séquence pour l'inscrire dans ce recueil. Puis, chaque élève a reçu le texte d'un camarade qu'il a ensuite dû illustrer ou commenter. Cela permettait une nouvelle fois de créer du lien dans leurs productions mais aussi entre eux.

⁷ Un canevas des questions posées durant cette première séance est disponible en annexe.

CHAPITRE II - LE DISPOSITIF MIS EN PLACE : LE CAVIARDAGE POËTIQUE

1 - EXPLICITATION DU DISPOSITIF

1.1 - Explicitation du « caviardage » : consignes et exemples présentés

Cet atelier autour du caviardage poétique constituait une séance dans notre séquence. Nous y avons dédié une heure en classe entière, puis une heure en demi-groupes (AP). Les objectifs de cette séance étaient multiples : créer son poème à l'intérieur du texte initial (état 1), maîtriser les chaînes d'accords et la syntaxe, puis utiliser cet état 1 comme base (support) pour nourrir un travail d'écriture plus élaboré (état 2). Les compétences travaillées ont donc davantage été tournées vers l'écriture et vers une maîtrise plus aboutie de celle-ci en travaillant sur les aspects orthographique et syntaxique des caviardages réalisés. En parallèle, nous avons également travaillé les compétences orales à travers la pratique de mise en voix. Ainsi, les élèves ont réalisé plusieurs enregistrements concernant leur caviardage : une première lecture expressive de leur état 1 et un deuxième oral en classe et en interaction concernant à nouveau l'état 1 et l'élaboration de celui-ci. Ce dernier était davantage orienté vers une réflexion sur leur propre travail d'écriture et sur leur choix initial du texte littéraire. En leur demandant de revenir sur ce choix et sur l'élaboration de leur poème, nous souhaitons les amener à une forme de réflexivité sur le travail produit.

Au début de la séance, nous avons distribué aux élèves les trois textes que nous avons retenus pour réaliser le caviardage poétique. Nous leur avons précisé que nous allions réaliser une activité « poétique » avec ces textes après la lecture de ceux-ci. Nous avons réalisé la lecture ensemble ; plusieurs élèves ont donc pris en charge une partie du texte. Nous leur avons ensuite demandé de réfléchir sur le choix de ces textes. À l'oral, nous nous sommes mis d'accord sur l'idée que ces textes avaient quelque chose de « poétique » notamment en lien avec le réseau lexical utilisé mais aussi grâce aux différentes images produites. À la suite de cette première phase de lecture, les élèves ont pu observer les différents caviardages projetés au tableau ainsi que la définition. Afin de mieux les accompagner et de rendre plus explicite l'activité, nous avons choisi de leur montrer des exemples de ce à quoi pouvait ressembler un « caviardage poétique ». Pour ce faire, nous leur avons tout d'abord montré l'exemple 1 – exemple qui ne présente pas d'illustration et qui était donc le minimum attendu dans les objectifs fixés. Les exemples 2 et 3, issus du *BlackOutPoetry*, intègrent quant à eux une illustration au sein du caviardage.

Les élèves avaient donc la possibilité d'en insérer une dans leur propre caviardage. A la fin de l'intégralité de ces étapes, les élèves devaient ensuite s'enregistrer à la maison en lisant de manière expressive leur caviardage étant donné que nous travaillions aussi la lecture expressive durant la séquence.

Voici les étapes données lors de la présentation du caviardage aux élèves concernant le premier état (état 1) :

- 1) **Je choisis** l'un des trois textes pour constituer mon caviardage : Colette, Chateaubriand ou Proust.
- 2) **J'entoure** les termes que je veux conserver dans mon caviardage au crayon à papier, puis je vérifie les chaînes d'accords. Au besoin, je demande à ma professeure de vérifier si je doute.
- 3) **Je caviarde** ensuite le reste du texte (= ce que je n'utilise pas dans mon poème) avec un feutre noir comme sur le premier exemple.
- 4) **Je peux créer une illustration** à l'intérieur de mon caviardage en jouant par exemple avec le thème de mon poème (voir les exemples du *Black-Out Poetry*).

A la suite de cette première réalisation, nous avons demandé aux élèves de nourrir leur premier état par des opérations d'ajouts voire de suppressions. Ils devaient aboutir à la construction d'un poème ou d'une histoire. Cette deuxième phase a constitué l'état 2. En travaillant ainsi, nous leur permettons de développer des habiletés en termes d'écriture de fiction. Ce deuxième état a été débuté en cours et poursuivi à la maison. Pour parfaire leur caviardage développé, j'avais demandé aux élèves de donner un titre à leur poème ou à leur histoire et de le justifier. En les plaçant dans la posture d'une autrice, d'un auteur, je souhaitais les faire réfléchir sur l'impact de leur titre en lien avec leur production.

Voici un tableau permettant de synthétiser la démarche mise en place pour recueillir les différentes données. D'une part, nous y avons inscrit l'intérêt pour notre recherche. D'autre part, nous avons mentionné l'intérêt de ces données dans le parcours des élèves.

Tableau 1: Objectifs et intérêts pour la recherche

Les données recueillies	Intérêt pour les élèves	Intérêt pour notre recherche
<p>Etat 1 du caviardage poétique (phase de sélection et de création dans un texte initial).</p>	<p>Créer un poème à partir des mots d'un autre que soi.</p> <p>Développer des compétences esthétiques (forme de créativité) et sensibles.</p>	<p>Observer les choix réalisés par les élèves (sélection des termes, construction du poème, sens, images poétiques, lien avec l'illustration, si illustration il y a).</p>
<p>Etat 2 du caviardage poétique (phase d'ajouts, d'enrichissement et justification du titre de son poème, de son histoire).</p>	<p>Nourrir son état 1 par des ajouts aboutissant à un plus long poème ou à une histoire.</p> <p>Développer ses habiletés en matière d'écriture de fiction.</p>	<p>Interroger les différentes façons d'enrichir sa production initiale et les choix opérés dans cette deuxième production.</p> <p>Observer les titres créés et les justifications apportées en lien avec les compétences esthétiques et sensibles.</p>
<p>Interview d'un auteur (oral en interaction et retour sur sa production).</p> <p>= Oral en interaction à la manière d'un entretien semi-directif</p>	<p>Jouer le rôle d'un journaliste / d'un auteur : développer des habiletés orales.</p> <p>S'interroger sur le processus de création de son caviardage.</p>	<p>Accueillir les retours des élèves sur cette pratique du caviardage poétique et les analyser.</p>
<p>Bilan personnel de la séquence n°2</p> <p>(Les élèves rédigent leur bilan en faisant le point sur leurs apprentissages et sur leurs découvertes).</p>	<p>Revenir sur ce qui a été vu durant la séquence.</p> <p>Parler de l'activité / des activités préférées.</p>	<p>Observer si l'activité a laissé des traces dans la « bibliothèque intérieure » de l'élève.</p>

1.2 - Présentation du corpus

Premier extrait : Chateaubriand, *René*, 1802.

Deuxième extrait : Proust, *Albertine disparue*, 1925.

Troisième extrait : Colette, « En marge d'une page blanche II », *Les Vrilles de la vigne*, 1908.

Les trois extraits sélectionnés proviennent d'œuvres que nous considérons généralement comme faisant partie de notre patrimoine littéraire. Ce choix est significatif. L'approche adoptée à travers l'exercice du caviardage ne vise pas à évaluer les compétences de compréhension et d'interprétation de ces extraits – là n'étant pas l'objectif recherché. Cependant, le choix d'un corpus exigeant et « réticent » – comme le souligne Catherine Tauveron (1999) – offre l'opportunité d'explorer un riche réseau lexical. Ces textes serviront de base à la création. En d'autres termes, les élèves puiseront dans ces passages la substance qui constituera ensuite leur caviardage poétique. L'exploration des sentiments et le lyrisme déployé par Chateaubriand abonde dans l'extrait de *René*. Les images présentes comme celles des « tempêtes », des « orages » désignent à la fois des éléments naturels mais également le chaos intérieur subi par l'auteur. Le texte de Colette est davantage tourné vers une célébration de la nature produites par des images poétiques telles que « le lykénée », la « perle », le « manteau » ... Enfin, le dernier extrait met en évidence un autre aspect poétique par le biais de l'écriture proustienne. C'est ici tout un réseau d'images poétiques qui se déploient et qu'il va être intéressant d'observer dans les écrits d'élèves.

Ces trois textes seront ainsi distribués aux élèves leur permettant d'arpenter le texte et de sélectionner les éléments souhaités pour construire leur état initial. En choisissant un corpus de trois textes, nous permettons aux élèves de s'orienter vers l'extrait qu'ils préfèrent ou qui leur semble le plus simple, le plus riche en termes de lexique, le plus « poétique ». De notre côté, ce choix exigeant nous permet d'observer différentes productions construites à l'intérieur de ces textes patrimoniaux. Ce corpus intègre volontairement des textes descriptifs et narratifs.

1.3 - Les attendus aux vues des objectifs fixés et les difficultés envisagées

En mettant en place cette activité autour du « caviardage poétique », nous nous attendons à observer diverses productions écrites développées. De fait, la consigne donnée n'indique pas – ou plutôt n'enferme pas – les élèves dans un

nombre de lignes ou de mots limités. Les productions obtenues seront variées sur ce point. De plus, les consignes liminaires ne précisent pas la façon dont l'état 1 sera intégré à l'état 2. Les élèves auront donc la liberté de choisir comment ils souhaitent enrichir et nourrir leur état 1. Ce dernier point pourra potentiellement être une difficulté pour certains élèves. La consigne ouverte de l'état 2 et moins guidée que celle de l'état 1 est un choix visant à déployer leur créativité et leur imagination autour d'un premier état construit dans les mots d'un autre que soi.

Les élèves seront donc capables de réaliser au moins le premier état qui ne nécessite pas un recours à l'écriture mais seulement une étape sélective visant à construire son propre poème. Le deuxième état pourra, lui, poser plus de difficultés et il sera envisageable de recourir à un étayage plus spécifique pour les élèves qui peinent à enrichir leur premier état. Une autre difficulté qui pourrait intervenir est celle liée à la maîtrise des accords et au respect de la syntaxe. Certes, dans cette production nous chercherons à lier l'écriture à l'étude de la langue mais il n'en demeure pas moins que cette capacité à mieux écrire ne pourra intervenir qu'à la suite d'une première phase d'écriture. En segmentant les différentes tâches allant de l'écriture à une phase de révision et de correction, nous donnons la possibilité aux élèves de s'engager dans la créativité sans être freinés par des questions orthographiques ou syntaxiques.

2 - LES DONNEES ET LES OUTILS UTILISES

2.1 - Les données recueillies

Le tableau récapitulatif ci-dessous présente les différentes productions récupérées pour chaque élève. Les bilans personnels n'ont pas tous été récupérés et ne seront donc pas tous traités. Nous les analyserons seulement dans l'idée d'observer si l'activité a laissé des traces dans la mémoire des élèves. Nous ne tirerons donc pas de conclusions générales sur ces données précises.

Grâce à ces huit élèves, nous réaliserons une analyse qualitative des différents états (1 et 2). Nous observerons également les interviews d'auteur (entretien duel) à la manière d'entretiens semi-directifs pour s'interroger sur la pertinence d'une telle activité dans le cadre d'une séquence orientée autour du poétique.

Tableau 2: Les données recueillies

Les caviardages retenus	Prénoms modifiés	Etat 1	Etat 2	Titre et justification du titre (Etat 2)	Interview d'auteur (Oral réflexif - entretien)	Bilans de fin de séquence
1	Alexandre	X	X	O	X	O
2	Aubin	X	X	X	X	O
3	Enzo	X	X	O	X	O
4	Ilia	X	X	X	X	X
5	Isaure	X	X	X (Pas de justification)	X	X
6	Maggy	X	X	X (Pas de justification)	X	X
7	Cléo	X	X	X	X	O
8	Isma	X	X	X	X	X

X : rendu.

O : non-récupéré ou non-fait.

2.2 - Les critères d'analyse

Afin d'analyser les productions issues du « caviardage poétique », nous allons définir deux critères d'analyse permettant d'observer les choix de sélection des élèves. Les voici :

1. Poétique et sensibilité : le pouvoir des mots

J'intitule ce critère « poétique et sensibilité » afin de discuter des choix langagiers et discursifs des élèves. Ce critère permettra d'observer les éléments sélectionnés dans les textes au regard d'une sensibilité et du poétique. Nous serons également attentifs aux réactions affectives et aux lieux-communs réinvestis à travers ces productions.

2. Réalisation artistique à l'intérieur du caviardage : le pouvoir figuratif

Nous nous servirons de ce deuxième critère que je nomme « Réalisation artistique à l'intérieur du caviardage » pour analyser les illustrations produites dans les textes. En effet, plusieurs élèves se sont inspirés des pratiques du « *BlackOutPoetry* » que nous avons projetées en classe à titre d'exemples. Il sera intéressant de mettre en écho le texte produit par le dispositif du caviardage avec l'illustration produite.

**ANALYSE DES CAVIARDAGES
POETIQUES**

1 - ANALYSE DE L'ÉTAT 1

Sur les huit productions de l'état 1, on observe que les élèves se sont dirigés davantage vers le texte de Colette. Nous pouvons imaginer que ce choix a pu être réalisé en lien avec la longueur des textes ; en effet, l'extrait de Colette est le plus court (24 lignes) tandis que ceux de Chateaubriand et de Proust dépassent les 30 lignes. Ceci est une hypothèse que nous pourrions vérifier après avoir analysé les réponses données par les élèves lors du retour sur leur processus de création (Cf. interviews d'auteur). De plus, dans la sélection conservée, aucun élève n'a choisi de créer son caviardage à partir du texte de Proust. A l'échelle de la classe, ce texte a été choisi par quatre élèves. Les élèves ont donc privilégié les textes de Colette et de Chateaubriand.

Tableau 3: Le choix du texte initial⁸

	Texte 1 Chateaubriand	Texte 2 Proust	Texte 3 Colette
Nombre d'élèves ayant choisi le texte à l'échelle de la classe	7 élèves	4 élèves	14 élèves
	25%	14,29%	50%
Nombre d'élèves ayant choisi le texte à l'échelle des productions conservées	3 élèves	Aucun élève	5 élèves
	37,5%	0%	62,5%

Dans un premier temps, nous allons réaliser une analyse comparative des états 1 en nous appuyant sur les critères définis ci-dessus. J'extraierai seulement ici les poèmes issus du caviardage réalisé. Les productions artistiques comprenant les

⁸ Dans ce tableau récapitulatif n'apparaît pas le choix de trois élèves - ceux-ci ne m'ayant pas remis leur caviardage.

illustrations seront insérées dans les annexes. Pour plus de clarté, une ponctuation a ici été rétablie.

1.1 - ETAT 1 – Issu de l'extrait de Colette.

Texte de Colette : Aubin, Cléo, Enzo, Isma, Maggy.

AUBIN. « La forêt majestueuse de mon cœur se dresse en secret. Cette nuit fragile embaume les oiseaux. L'écho inquiétant dort, il attend son heure. »

CLEO. « Le vent sauvage tombe sous le crépusculaire soleil rouge... »

ENZO. « La forêt se meurt, la fraise sauvage noircit et tombe, dissoute lentement. Des champignons blancs sont nés de cette nuit, ils sont d'un blanc fragile moites comme un nez d'agneau. Le roux écureuil ici la forêt l'écrase. »

ISMA. « Sous les allées couvertes, tout près de ma joue dort un beau papillon au soleil couché. »

MAGGY. « La forêt au milieu d'un parfum de fraise sauvage. Le tapis de brindilles emperlés comme un nez d'agneau ignore le soleil en rythme tout près de ma joue. Au soleil couché, ses ailes courtes d'un rouge cerise qu'un manteau le dissimule... »

Poétique et sensibilité : le pouvoir des mots

Dans ces poèmes composés à partir de l'extrait de Colette, plusieurs éléments reviennent et sont donc à relever. Aubin, Enzo et Maggy débute tous les trois leur poème par « la forêt ». Ils ancrent donc celui-ci dans un cadre référentiel. Les occurrences d'Aubin et d'Enzo sont tournées vers un emploi métaphorique. On pourrait presque ici y discerner des personnifications.

Enzo et Maggy ont conservé une comparaison du texte initial : « comme un nez d'agneau ». Dans le poème d'Enzo, ce sont les « champignons blancs [...] d'un blanc fragile moites » qui sont comparés au « nez d'agneau ». Dans celui de Maggy, c'est le « tapis de brindilles emperlés » qui est assimilé au nez d'agneau. En reprenant et en sélectionnant les mots d'un autre, nous observons que les élèves créent (inconsciemment) des images et insèrent des figures de style contribuant à renforcer l'aspect poétique de leur production. Il y a donc déjà dans ce premier état une forte dimension poétique.

Réalisation artistique à l'intérieur du caviardage : le pouvoir figuratif

Dans les cinq productions issues du texte initial de Colette, deux élèves ont fait le choix de réaliser un caviardage sans illustration. Il s'agit des productions de Cléo et d'Enzo. On observe que le caviardage est réalisé ; en effet, les mots inutilisés sont bel et bien caviardés mettant ainsi en avant le reste du poème. Aubin, Isma et Maggy réalisent quant à eux une illustration à l'intérieur du texte. Chez Aubin, c'est un arbre planté au milieu du texte qui « se dresse » l'image de la « forêt » de son poème. Le cœur est présent à l'intérieur de celui-ci et vient illustrer la première phrase du poème d'Aubin. On remarque que l'élève a également recopié son poème en bas à gauche de son caviardage. Il y a donc déjà une réflexion sur la mise en forme de celui-ci et vers la clarté de sa présentation – voire vers la mise en forme poétique de son poème. Dans le caviardage d'Isma, nous pouvons voir une forme centrale qui se dessine. On peut imaginer que les deux formes ovales représentent les ailes du papillon. Enfin, la production artistique de Maggy semble être ici la plus foisonnante ; les termes conservés pour construire son poème sont mis en évidence par de la couleur. On distingue plusieurs éléments présents dans son poème et déployés autour des mots comme le manteau, mais aussi l'horloge réalisant un « tic-tac » symbole du rythme créé par « le tapis de brindilles emperlés ». Ces « brindilles » prennent la forme d'un bouquet coloré dans le travail figuratif et rejoignent le nez d'un petit animal (l'agneau). On distingue également un visage dans cette production artistique. L'élève a donc peut-être essayé de « se représenter » à l'intérieur de son caviardage, ou bien a tout simplement cherché à intégrer un visage inconnu mais qui lui semblait être

important à l'intérieur de son texte. Ainsi, ces productions artistiques diverses et variées nous montrent un engagement « créatif » de la part des élèves dans cette activité.

1.2 - ETAT 1 – Issu de l'extrait de Chateaubriand.

Texte de Chateaubriand : Alexandre, Ilia, Isaure.

ALEXANDRE. « Au milieu de la cabane, la nuit ébranlait la vie. »

ILIA. « L'automne errant au milieu des vents s'élevait dans la vallée des bords ignorés qui redoublait de puissance ».

ISAURE. « J'éprouvais un ravissement et je m'égarais sur des forêts. La roche murmurait alors. Ton orage redoublait de puissance. »

Poétique et sensibilité : le pouvoir des mots

Ilia et Isaure reprennent ici une même unité du texte initial : le verbe « redoubler » et le complément d'objet indirect « de puissance ». Alexandre, quant à lui, réalise un poème comportant une seule phrase. La virgule séparant le complément circonstanciel « Au milieu de la cabane » du syntagme verbal « la nuit ébranlait la vie » permet de mettre en avant le caractère poétique de ce dernier. On note ici une forte empreinte métaphorique dans l'expression suivante « la nuit ébranlait la vie » tant dans les termes choisis que dans les sonorités qui en découlent.

Réalisation artistique à l'intérieur du caviardage : le pouvoir figuratif

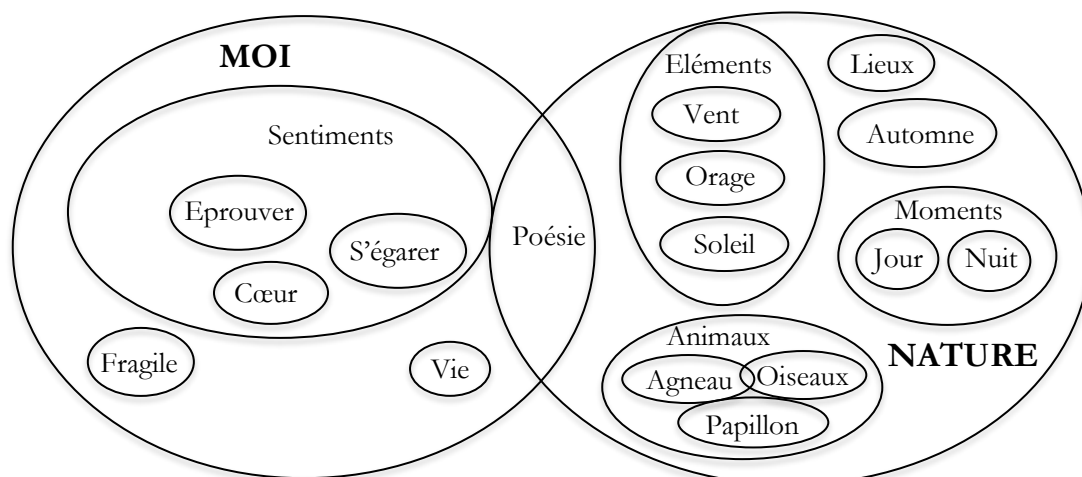
Les trois élèves ayant réalisé un caviardage à l'intérieur du texte de Chateaubriand ont réalisé des productions artistiques. Alexandre a intégré une cabane pour illustrer son texte. Cette cabane est placée au centre et laisse apercevoir à l'intérieur d'une fenêtre – elle-même située au milieu de la cabane – une lune

symbolisant « la nuit ». L'emboîtement est ici audacieux et révèle une réflexion sur la disposition des éléments conservés. On note une recherche du poétique à travers les illustrations. Ilia, quant à elle, a choisi d'illustrer son poème avec la mise en avant des « bords ignorés » et de « la vallée. On distingue donc des montagnes, des monts, des hauteurs qui font sens vers « cette puissance » évoquée dans le caviardage. Isaure a réalisé une illustration qui semble être décorrélé du propos de son poème. La maison représentée n'est pas « mentionnée » dans le poème. Cette représentation peut donc être une propre interprétation de son poème ou un simple choix figuratif.

1.3 - Conclusion intermédiaire

Les choix de sélection révèlent une dimension sensible chez chaque élève et permet d'observer un parcours poétique personnel. Cette première étape tisse des relations entre la sensibilité des termes retenus et la réalisation artistique produite. L'élève devient un « auteur » à part entière d'un nouvel écrit, comme le souligne F. Le Goff dans *Textes de lecteurs en formation*, « l'élève doit ici délibérer, décider, intégrer une cohérence, la sienne, à l'intérieur de la parole de l'autre. » (F. Le Goff ; 224). Quant aux thèmes privilégiés, nous observons des récurrences. Dubreuille dans un chapitre intitulé « L'univers poétique des adolescents vu du côté de l'écriture » (1995) établit un schéma manifestant les thématiques privilégiées dans l'écriture. Il note ainsi une importance accordée au « monde du moi », à la nature et enfin, à la société. Nos productions n'intègrent pas la dernière catégorie mais semblent cependant faire écho aux deux autres. Voici un schéma synthétisant les différents éléments observés dans les productions des élèves :

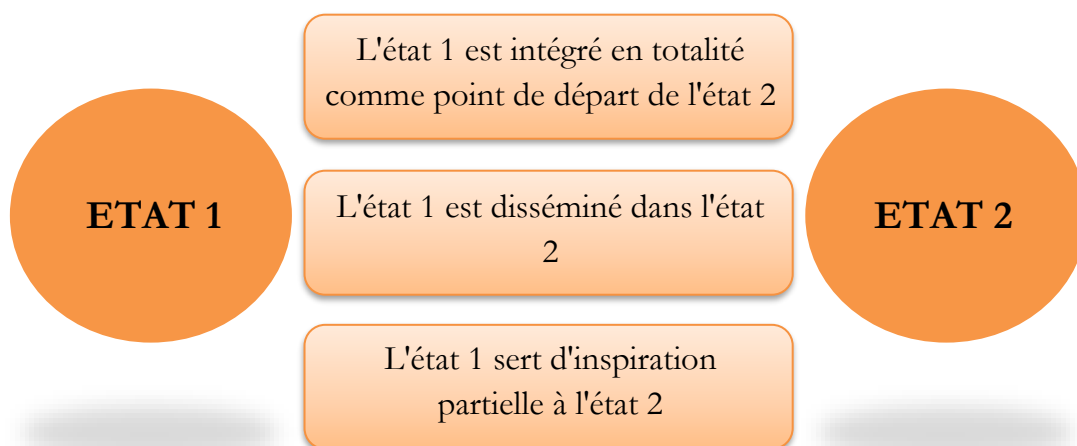
Figure 1 : L'univers poétique observé dans l'état 1



2 - ANALYSE DE L'ÉTAT 2 AU REGARD DE L'ÉTAT 1

A présent, nous allons analyser les productions des élèves créées à partir de l'état 1. Nous allons plus précisément nous intéresser à la façon dont les élèves ont construit leur récit ou leur poème, c'est-à-dire quelles ont été leurs stratégies et procédures d'écritures pour nourrir leur premier état (réalisé par le biais du caviardage). Je reproduis ci-contre sous la forme d'un schéma les trois stratégies d'enrichissement observées dans les productions des élèves.

Figure 2 : Les stratégies mises en œuvre pour construire son état 2



2.1 - L'état 1 est intégré comme point de départ de l'état 2

[L'orthographe des productions a ici été corrigée. La syntaxe, quant à elle, a été conservée]

ENZO. « *La forêt se meurt, la fraise sauvage noircit et tombe, dissoute lentement. Des champignons sont nés cette nuit. Ils sont d'un blanc fragile, moites comme un nez d'agneau. Le roux écureuil, ici la forêt l'écrase. Il se camoufle parmi les couleurs de l'Automne. Il se balade dans la forêt en ramassant tous les glands qu'il trouve sur un chemin. Il court, marche, saute, grimpe aux arbres jusqu'à trouver le gland géant !* »

ILIA. « *L'odeur de l'automne, errant au milieu des vents s'élevait dans les bords ignorés qui redoublait de puissance. Les feuilles de couleurs ; pourpre, rouge, orange, jaune, ivoire, crème, kaki, brun, bordeaux papillonnaient entre les montagnes et les forêts. Puis se posaient sur les petits ruisseaux des environs. J'entends chanter les oisillons dans leurs nids, au creux de l'arbre l'écureuil fait ses réserves de noisette, de châtaignes et de glands qu'il fait parfois tomber sur nos têtes. Le vent fait virevolter les feuilles mais aussi balaye l'été et amène l'hiver. L'odeur des feux de bois, de l'air, des animaux qui s'appêtent à hiberner et du brouillard qui s'enfuit entre nos lèvres et du verglas qui se dépose délicatement sur nos trottoirs, nos toits, nos pelouses. »*

Titre : Parenthèse automnale

Justification : J'ai choisi ce texte car je l'ai trouvé de saison et j'aime bien cette période.

ISAURE. « *J'éprouvais un ravissement et je m'égarais sur des forêts. La roche murmurait alors, ton orage redoublait de puissance. La nature semblait être contre moi, seule la pluie ne me tombait pas dessus. Avec un peu de chance, les lièvres, les cerfs et les mésanges m'aideraient à retrouver le sentier. Je m'étais perdu, j'avais froid, faim et j'étais vraiment fatigué. Le brouillard s'épaississait et je m'étais éloigné du chemin. Mais soudain, j'aperçus une lumière. Je distinguais un homme sur un vélo. C'était mon voisin ! Il passait par là par hasard et me raccompagna jusqu'à chez moi. Je l'invitais à prendre un café, puis il rentra chez lui. »*

Titre : Perdu

ISMA.

*« Sous les allées couvertes
 Tout près de ma joue
 Dort un beau papillon,
 Au soleil couché.
 L'hiver approche
 Je profite de ce doux soleil
 Cette brise sur mon visage
 Ce doux parfum de liberté
 Et cette voix dans ma tête qui me dit :
 « Danse, rit, chante ». »*

Titre : Liberté

Justification : J'ai choisi ce poème car quand je suis pas bien ou triste je pense à ce genre de moments ce qui m'apaise et je reviens à mon énergie positive.

Enzo, Ilia, Isaure et Isma débutent leur état 2 par l'intégration de leur état 1 (mis en évidence par l'italique dans les extraits ci-dessous) sans modification de ce dernier. Ilia, Isaure et Enzo accordent une place importante au champ lexical de la nature dans leurs textes.

Isaure décrit une nature automnale semblant être « contre elle » à l'image de « la pluie » et d'un « brouillard » qui s'épaissit. Ilia, quant à elle, utilise ce champ lexical de la nature pour mettre en scène la transition entre l'été et l'automne. Le « brouillard » ainsi que le « vent » viennent s'associer pour faire « virevolter » les feuilles des arbres sous la forme d'une personnification.

L'écureuil comme motif revient à deux reprises ; dans le texte d'Enzo, il est le sujet principal tandis que dans le texte d'Ilia celui-ci est simplement relégué à une composante de l'automne. Enzo réinvestit la structure de son premier état en réalisant une accumulation de verbes d'actions ; l'écureuil « court, marche, saute, grimpe aux arbres ». On pourrait ici discerner le saut de l'animal à travers cet enchaînement. Cet écureuil se déplace dans un espace poétique aux frontières d'un univers merveilleux. En effet, la présence de cette forêt qui « se meurt », de cette « fraise sauvage » qui se décompose et de ces « champignons moites » pourraient faire sens vers une décrépitude, autrement dit vers un lieu mystérieux associé au dépérissement ce qui peut éventuellement rejoindre le topos littéraire du *locus*

amoenus – ici, renversé. C'est finalement dans ce cadre mystérieux penchant vers le délabrement que l'écureuil naît – qu'il prend vie. Ilia intègre elle aussi des références à la période de l'automne. Son titre « *Parenthèse automnale* » et sa justification « *J'ai choisi ce texte car je l'ai trouvé de saison* » indiquent l'orientation de son projet. Dès la sélection – et donc dès son état 1 – Ilia s'est concentrée sur la recherche d'images en lien avec l'automne. Ainsi, dans les productions d'Enzo et d'Ilia la thématique choisie dans l'état 1 est conservée dans l'état 2.

Les productions d'Isaure et d'Isma poursuivent leur état initial en intégrant d'autres éléments. Si la nature occupe à nouveau une place considérable, elle n'y est pour autant pas l'élément central. De fait, elle offre par exemple un cadre référentiel à l'histoire que nous propose Isaure. La poursuite de l'état 1 conduit à l'écriture d'une rencontre avec une personne familière qui n'est autre qu'un « voisin ». Cette forêt, et plus largement cette nature semble être une nouvelle fois assimilé à un lieu inquiétant, un espace labyrinthique où l'on se perd à l'image du titre choisi par Isaure qui n'est autre que « *Perdu* ». A la différence d'Enzo, le texte d'Isaure intègre un narrateur-personnage. On accède ici à l'intériorité du personnage tout en ayant l'extériorité perçue par celui-ci.

Enfin, le texte d'Isma constitue dans ces quatre textes une sorte d'hapax. En effet, Isma est la seule à avoir conservé la forme du poème de son état 1. Elle est également la seule à avoir intégré une illustration entourant sa deuxième production (ce qui n'était pas exigé dans les consignes). On peut faire une hypothèse sur l'importance des consignes données. En effet, cette liberté à l'égard des consignes - ici, ouvertes - permet de développer une créativité par le biais du figuratif. Son poème se conclut sur une parole (intérieure) rapportée comprenant les verbes suivants : « danse, rit, chante ». Le titre retenu par Isma est « *Liberté* ». Dans sa justification, elle explique judicieusement qu'elle a choisi ce titre en référence à un état précis, c'est-à-dire lorsqu'elle ne se sent « pas bien ou triste ». Autrement dit, Isma nous parle ici d'un instant « vécu ». Le premier état provenant des mots de Colette se mue en un deuxième écrit davantage subjectif voire introspectif. Cette subjectivité s'aperçoit également dans l'illustration réalisée. Nous remarquons la présence du papillon ainsi que celle du soleil. Une silhouette est assise au bord d'une falaise et semble méditer face à ce paysage. C'est en pensant à « ce genre de moments » qu'Isma revient « à [son] énergie positive ». Sa justification nous montre donc un nouveau lien tissé entre un premier écrit fictionnel et une phase d'enrichissement plus personnelle et subjective. Ces différentes productions nous montrent que l'intégration du premier état peut devenir l'architecture d'un écrit plus abouti. Les éléments réutilisés provenant du caviardage initial fonctionnent comme un embrayeur d'écriture dans la poursuite de leur écrit de fiction (état 2).

2.2 - L'état 1 est disséminé dans l'état 2

[L'orthographe des productions a ici été corrigée. La syntaxe, quant à elle, a été conservée]

AUBIN. « Une magnifique *forêt majestueuse* venant de mon cœur se dresse en secret, dans un silence de pétales de fleurs, tombantes sur l'herbe verdoyante. Cette nuit douce et *fragile embaume*, avec son odeur magique que sentent les lucioles, les oiseaux de toutes les couleurs chantant dans le près d'à côté rempli de graines sèches que mangent les insectes. L'écho *inquiétant* du vent me chatouille les cheveux appuyés contre un gigantesque arbre sans feuilles. Il s'arrête de crier et s'endort, comme les oiseaux. Je m'allonge, enfile mon duvet et je commence à regarder les étoiles. Soudain, un grillon perdu chante sur mon ventre et écoute les battements de mon cœur forestier. L'écho ne fait plus rien, *il attend son heure.* »

Titre : Une nuit gravée à jamais dans ma mémoire

Justification : J'ai choisi de faire ce texte car je voulais que ce soit poétique. Il explique ce qui se passe autour de moi et aussi à l'intérieur pendant une nuit de camping.

MAGGY. « La forêt au milieu d'un parfum de fraise sauvage. Un agneau arrive, voit le tapis de brindille emperlé comme son nez, ses ailes courtes d'un rouge cerise qu'il ignore le soleil en rythme près de ma joue. Au soleil couché, un manteau le dissimule. Mais moi je m'en fou. A vous d'écrire, les mules ! »

Titre : Nez d'agneau

CLEO.

« Nous arrivons à la forêt de Crécy,
 La forêt gonfle un ancien *vent*
 Vers la falaise ronde
 Qui *tombe* lentement
Sous le soleil et les oiseaux
 Et l'insecte roux écrase
 Un *crépusculaire* lykénée,
 Allongé, il attend
 Son *soleil*, il ouvrira
 Ses ailes d'un *rouge* de cerise
 Durant le jour... »

Titre : L'histoire des animaux de la forêt de Crécy

Justification : J'ai choisi ce titre car ça explique l'histoire d'un insecte qui écrase un papillon qui est allongé et qui ouvrira ses ailes le jour.

Les textes d'Aubin, Maggy et Cléo utilisent leur état 1 pour nourrir leur deuxième écrit. Cependant, à la différence des écrits analysés ci-dessus, ils disséminent des éléments au fur et à mesure de leur production. Aubin réinvestit l'entièreté de son premier poème dans son état 2. De nouveau, on observe une prédominance pour la nature comme cadre référentiel. Le lieu de la forêt est réinvesti et la temporalité de la nuit également. Aubin multiplie les figures de style ; les personnifications et les comparaisons nourrissent la dimension poétique de son texte à l'image de « l'écho » qui prend vie, « s'arrête de crier et s'endort comme les oiseaux ». L'utilisation d'une hypallage dans l'expression « mon cœur forestier » accentue la relation poétique et sensible entretenue entre le sujet et la forêt. A l'instar de l'écrit d'Isma, Aubin use de la première personne dans l'enrichissement de son écrit. Cette manifestation subjective se lit également à travers le titre donné ainsi que dans sa justification. Il est utile de préciser ici que les élèves ont appréhendé la notion d'expansion du nom dans la séance précédente au travers d'un travail d'écriture⁹. Bon nombre d'ajouts réalisés par Aubin révèle le réinvestissement de cette notion ; par exemple, la nuit s'étend avec l'adjectif

9. Nous avons travaillé sur le poème « Îles » de B. Cendrars puis les élèves ont été amenés à écrire une première version de leur île rêvée (passage du genre poétique au genre narratif). A la suite de ce premier état, ils ont dû enrichir leurs productions en intégrant des expansions du nom et au moins une figure de style parmi celles que nous avons étudiées.

épithète « douce » ou encore l'écho inquiétant se précise avec le complément du nom « du vent ». Cette série d'ajouts contribue à épaissir la genèse textuelle mais renforce également la dimension poétique de son texte.

Maggy réutilise la majeure partie de son premier état. Elle n'opère que quelques modifications sur son texte en réagençant certains éléments. A la fin de son écrit, elle intègre deux nouvelles phrases décrochées du « thème » général ; « Mais moi je m'en fou. A vous d'écrire, les mules ! ». La présence subjective se manifeste dans l'utilisation du « moi » et dans la connivence avec le destinataire que l'on retrouve à travers le pronom personnel « vous ». De plus, la modalité exclamative de sa dernière phrase assigne le destinataire-lecteur à « écrire ». En sommant son destinataire à reproduire ce qu'elle est en train de faire, Maggy alimente la « feintise ludique partagée » (Schaeffer, 1999) et insère une réflexion métalangagière (Reuter, 2013) sur l'écriture. L'utilisation du nom commun « mules » n'est pas anodine ; en effet, on observe une continuité du propos entre le réinvestissement de l'expression « nez d'agneau » (donnant son titre à l'état 2 de Maggy) et ce terme. La construction d'un bestiaire peut ici renvoyer à une certaine tradition poétique médiévale. Tout ceci participe donc à nourrir la dimension sensible et poétique de son texte.

A la différence d'Aubin et de Maggy, le texte de Cléo conserve une architecture semblable à un poème. Pour autant, le cœur de celui-ci tend vers la mise en forme narrative à l'image du premier vers : « Nous arrivons à la forêt de Crécy ». Ce texte accorde une importance aux allitérations (notamment en [r]) et assonances ; le son [ɔ̃] apporte de la rondeur et de la douceur à l'image des termes « arrivons », « gonfle », « ronde », « tombe ». Les assonances en [ã] (« vent », « lentement », « attend », « durant ») déploient elles aussi une forme de douceur dans ce poème. Le « vent » rythme avec l'adverbe « lentement ». Ce moment semble ainsi cristalliser un moment particulier : le déploiement des ailes d'un « lykénée » écrasé par un « insecte roux ». On note la présence d'une hypallage formée par l'adjectif « crépusculaire » qualifiant le « lykénée ». Pour construire son état 2, nous remarquons que Cléo est revenue vers le texte initial pour développer son état 1. De fait, les termes « lykénée », « Crécy » n'apparaissent pas dans son premier poème. Elle adopte ainsi une stratégie nouvelle par rapport à ses camarades ; elle alimente son nouvel écrit par le biais des mots issus du texte de Colette. Nous pouvons dire qu'elle recompose à partir du texte source, un poème subjectif et sensible guidé par l'envie de « dire », de « raconter » une histoire, et plus précisément celle « des animaux de la forêt de Crécy » comme le suggère son titre. En effet, Cléo nous précise qu'elle a souhaité raconter l'histoire « d'un insecte qui écrase un papillon qui est allongé et qui ouvrira ses ailes le jour ». Sa justification

nous révèle deux choses ; tout d'abord, la volonté de « narrer » quelque chose. Autrement dit, cet état – bien qu'ayant la forme structurelle d'un poème – se veut être narratif. On pourrait dès lors rapprocher cette structure d'une *fable* écrite à la manière d'un Jean de La Fontaine. Ce jeu sur le bestiaire poétique est aussi l'une des caractéristiques de l'écrit de Maggy. Nous remarquons donc une importance donnée au fait de « raconter » une histoire tout en conservant une forme poétique. Notons également toutes les formes d'enjambement présentes dans son poème (vers 8 et 9 particulièrement). Nous pouvons imaginer que ces effets sont le résultat d'une non prise en compte de la syntaxe ou d'un pas d'écart avec une norme imposée. Cet état 2 nous montre ensuite l'envie de faire coïncider le fond et la forme. En effet, les jeux d'assonances et d'allitérations poétiques paraissent faire entendre le déploiement du papillon « écrasé par l'insecte roux ». Le poème se conclut sur une aposiopèse (conservée entre l'état 1 et l'état 2) qui laisse justement ce moment en suspens. Cette figure de style peut correspondre à l'instant où le papillon ouvre ses ailes – moment suspendu où celui-ci se libère de l'emprise de l'insecte roux.

Ces trois états rendent compte de stratégies communes ; les élèves disséminent bel et bien des éléments de leur premier caviardage à l'intérieur de leur deuxième état. Cependant, leurs écrits de fiction divergent sur quelques points. Certains ont conservé la forme du poème (Cléo), d'autres ont poursuivi leur écriture en passant par le genre narratif (Maggy et Aubin). Cléo ne fait pas mention d'un « je » dans son écrit à la différence d'Aubin et de Maggy utilisant tous les deux la première personne. Enfin, Maggy est la seule à avoir inséré une parole destinée à un destinataire.

2.3 - L'état 1 sert d'inspiration (partielle) dans l'état 2

[L'orthographe des productions a ici été corrigée. La syntaxe, quant à elle, a été conservée]

Rappelons le poème initial (état 1) d'Alexandre :

« Au milieu de la cabane, la nuit ébranlait la vie. »

Alexandre passe ici d'une seule et unique phrase composant son état 1 à une production bien plus fournie et étayée. Il développe son écrit de fiction autour du motif de la cabane. Cette cabane est assimilée à un lieu non familier, un lieu « [qu'il] ne connaît pas ». Le récit d'Alexandre met en lumière une tension narrative, ménage un suspense (Baroni, 2007). Son écrit progresse au fur et à mesure des découvertes du personnage. Une nouvelle fois, nous remarquons une importance accordée à la

présence d'animaux ; ils « sont en nombre » puis deviennent « rares ». Ce deuxième état intègre une dimension poétique au travers des répétitions construisant une anadiplose : « Mon chemin s'arrête devant un étang, un étang où il y a une île et sur cette île repose une cabane ». D'autres effets contribuent à mettre au jour cette sensibilité poétique à l'image de la phrase qui suit intégrant une métaphore : « Je n'ai pas remarqué que c'est la nuit, comme si cette cabane avait tué le jour ». Le jeu sémantique entre « la nuit » et « le jour » est ici particulièrement intéressant et revêt à nouveau une dimension poétique. Ici, l'état est intégré partiellement. Autrement dit, il n'y a que les termes de la « nuit » - cadre référentiel – et celui de la « cabane » qui réapparaissent. L'état 1 donne donc une impulsion, offre un levier pour construire un écrit de fiction riche et foisonnant maîtrisant à la fois les codes du genre narratif mais déployant également un faisceau d'images poétiques.

ALEXANDRE. « Je me suis retrouvé là... Je ne sais pas, tout ce que j'ai fait c'est m'endormir dans ma maison et me réveiller, sauf que je me suis réveillé dans cet endroit que je ne connais pas. Un paysage assez joli où les animaux y sont en nombre. Je ne suis pas apeuré, donc j'ai fait une promenade. Mais plus j'avance plus les animaux deviennent rares. 4 au lieu de 5, 3 au lieu de 4, 2 au lieu de 3, 1 au lieu de 2 puis rien... Mon chemin s'arrête devant un étang, un étang où il y a une île et sur cette île repose une *cabane*. Une faible lueur sort par la fenêtre me permet de la distinguer. Je n'ai pas remarqué que c'est *la nuit*, comme si cette cabane avait tué le jour. Il n'y a pas d'animaux ici et de plante aussi ; j'ai très peur, des ombres tournent autour de moi. Heureusement, c'était un rêve donc je me réveille, je n'étais pas dans ma maison, j'étais ailleurs. Je regarde aux alentours, je suis sur un étang, il m'a fallu longtemps avant de me rendre compte que je n'étais pas chez moi mais dans cette *cabane*. »

2.4 - Conclusion sur les états 2

Les choix d'enrichissements et d'ajouts observés montrent que les élèves utilisent différentes stratégies et procédures pour nourrir leurs écrits initiaux. Nous notons que trois élèves parmi les productions analysées ont intégré leur premier caviardage comme élément embrayeur d'écriture. Ces élèves ont donc pris le matériau créé par le dispositif du caviardage pour poursuivre leur deuxième état. De fait, l'apport du caviardage est ici essentiel ; il permet d'aider au développement d'un nouvel état. D'autres états 2 nous révèlent que les élèves ont disséminé leur

premier état dans le deuxième. Autrement dit, nous pouvons dire que les élèves ont tissé diverses combinaisons pour déployer leur état 2.

3 - ANALYSE DES INTERVIEWS (ENTRETIEN DUEL)

Afin de pouvoir faire réfléchir les élèves sur leurs productions, nous avons mis en place des entretiens duels. Ces oraux en interaction ont été réalisés à la manière d'entretiens semi-directifs puisqu'un canevas de questions a été donné aux élèves pour guider les interviews¹⁰. Cette interaction consiste à enrôler la posture d'un journaliste et d'un auteur. Le journaliste interroge ainsi l'auteur sur le processus de création de son caviardage (plus précisément sur l'état 1). Ce n'est donc ici pas l'enseignant qui mène l'entretien mais les élèves eux-mêmes à travers un canevas, qui nous le verrons, est extensible et sert à faciliter les échanges entre les élèves. A travers cette activité, nous souhaitons que les élèves reviennent sur leur caviardage et donc par ce retour réflexif qu'ils prennent conscience de leur statut « d'auteur ».

L'activité ici présentée a été réalisée en demi-groupes afin de faciliter les enregistrements audios. Par ailleurs, un micro a été utilisé pour améliorer la qualité de ces interviews mais aussi pour rendre la situation plus « réelle ». Je reproduis ci-dessous le canevas de questions permettant de guider les échanges entre les élèves à propos de leur caviardage.

Figure 3: Le canevas guidant les interviews d'auteur

CANEVAS

- 1) Pour quelle(s) raison(s) as-tu sélectionné ce texte initial (Proust, Colette ou Chateaubriand) ? Qu'est-ce qui t'a plu / touché dans ce texte ?
- 2) Comment as-tu élaboré ton poème ? Avais-tu envie de raconter une histoire ?

¹⁰ La consigne comprenant le canevas de questions est disponible en annexes.

3.1 - Retour sur le choix du texte-source

Plusieurs élèves confirment avoir fait leur choix en lien avec une réaction affective et sensible :

AUBIN. J'ai sélectionné ce texte de Colette « En marge d'une page blanche II », *Les Vrilles de la Vigne*, 1908 car il y a pleins de mots *qui m'ont touché* le cœur.

ISMA. J'ai sélectionné ce texte parce que *j'aimais bien les mots*, comment l'autrice a interprété son poème, son texte et *ça m'a beaucoup inspiré* pour mon poème donc je l'ai choisi voilà.

ALEXANDRE. Bah j'ai fait autour d'un mot *qui me plaisait bien*.

Première observation : les élèves révèlent qu'ils ont fait un choix guidé par leurs réactions affectives. C'est tout d'abord une lecture, une rencontre avec ses textes qui a orienté leur choix. Isma précise qu'elle a aimé « comment l'autrice a interprété son poème » ; même si elle n'identifie pas ici le genre du texte, Isma mentionne le verbe « interpréter » dans sa réponse. Ceci est intéressant puisqu'elle utilise ce terme pour parler de Colette. Or, on peut lire dans sa réponse en creux sa propre interprétation du texte. Les verbes « aimer », « plaire », « inspirer » reviennent et une saveur, un goût pour les mots semble naître.

D'autres élèves ont identifié un thème présent dans les textes choisis et y ont donc été sensibles :

ENZO. Parce que je l'aime bien, je le trouve bien en rapport avec *la nature*.

ILIA. Je l'ai sélectionné car je l'ai trouvé que c'était celui qui correspondait le mieux *au thème* que j'avais choisi.

CLEO. Bah parce que je trouvais que ça parlait très bien *de l'automne* et j'ai choisi celui de Colette.

MAGGY. Tout ce que j'ai aimé et bah c'est le nez d'agneau par exemple qui est très drôle et aussi j'aime bien la nature du coup j'ai rajouté *pleins d'éléments de la nature* et vu *qu'il y en avait pleins* comme par exemple « parfum de fraise sauvage » et tout ça et j'avais envie de faire rire les gens comme je l'ai dit tout à l'heure avec le nez d'agneau qui est emperlé. Voilà !

Deuxième observation : Enzo, Ilia et Cléo font référence à un thème identifié lors de leur caviardage poétique. Leur lecture des textes a orienté également leur projet d'écriture. A ce propos, Ilia revient sur son choix en expliquant que ce texte était celui qui « correspondait le mieux *au thème* [qu'elle] avait choisi ». Or, *le thème* n'a pu lui apparaître qu'à la suite de la lecture des extraits. Cela montre une nouvelle fois le lien indéfectible entretenu entre la lecture et l'écriture. Dans la production de Maggy, nous approchons du « commentaire » de texte. En effet, Maggy met au jour sa lecture subjective nourrie par une analyse distanciée. Elle commente ses propres choix en faisant référence au texte par le biais d'une citation. Ainsi, les élèves investissent aussi le champ de l'interprétation en émettant des réflexions sur les thématiques présentes.

Enfin, on remarque que ce choix du texte source a pu être guidé par une réaction au caractère « poétique » du texte :

ISAURE. Je l'ai sélectionné car je l'ai trouvé *très poétique* et il était *très beau*.

Troisième observation : Dans l'extrait ci-dessus, Isaure tisse les deux observations que nous avons mises au jour précédemment. Ce texte est jugé « poétique » ; il y a donc nécessairement des éléments qui lui ont permis cette réflexion. Le canevas permet ici d'orienter les élèves dans leurs retours sur le processus de création mais n'offre pas la même ouverture qu'un entretien mené par l'enseignant. Ici, il aurait été notamment intéressant de savoir ce qui a été perçu comme « poétique » par Isaure. De cette façon, nous travaillons d'une part la lecture, et d'autre part, nous investissons le domaine de l'écriture en apprenant à « fabriquer » du poétique.

3.2 - Réactions affectives et sensibles dans l'élaboration du poème

Ici, nous observons différentes réactions quant à la construction du caviardage et donc du poème. Certains élèves font remarquer qu'ils ont choisi tel texte initial car celui-ci disposait d'éléments foisonnants permettant la création. Alexandre note qu'il y a « beaucoup de descriptions » ; Isaure précise qu'il est « grand donc il y avait plus de possibilités pour les mots ».

ALEXANDRE. Pas grand-chose à part qu'il y avait beaucoup de descriptions et donc du coup c'était bien et facile pour faire le caviardage.

Cléo, quant à elle, dit avoir choisi son texte « comme ça ». Pour d'autres élèves comme Isaure ou encore Isma, nous remarquons une forte empreinte affective et sensible. De fait, Isaure pointe un paradoxe : elle explique avoir été « touché » par l'aspect « poétique » du texte et confie dans un même temps, ne pas avoir compris « grand-chose ». N'est-ce pas justement le point d'orgue de la poésie tout particulièrement ? Transmettre des émotions par le biais d'images, de mots sans même qu'on puisse « décrypter, déchiffrer » pleinement celle-ci ?

ISAURE. Ce qui m'a touché c'est que c'était tellement poétique qu'on comprenait pas grand-chose alors je l'ai choisi car il était grand donc il y avait plus de possibilités pour les mots.

Isma rejoint ici Isaure en parlant des « mots » qui l'ont touchée. Il y a ici une projection entre le texte lu et la subjectivité d'Isma. Ces mots lui font penser à « beaucoup de moments de son enfance ». Elle observe une sensibilité à l'œuvre dans ce texte dont elle va se servir dans l'écriture de son état 2.

ISMA. Ce qui m'a plu et ce qui m'a touché dans ce texte, c'est les mots, la façon dont elle dit ce poème, dont elle l'explique et surtout l'amour, la végétation et ça me rappelait aussi beaucoup trop de moments... Enfin beaucoup de moments de mon enfance.

ISMA. Pas forcément mais... Oui mais non en même temps. En fait, c'est surtout quand je suis triste, émue ce genre de choses. Je pense souvent à ce genre de choses, à un soleil couché, un beau champ de papillons, ce genre de choses...

3.3 - L'envie de raconter une histoire ? Vers la narrativisation

Ces interviews ont pris place à la suite de la réalisation du caviardage. L'état 2 avait été débuté mais n'était pas encore terminé d'où ce choix de les faire revenir sur leur premier état. Lorsque nous avons regardé les différentes productions obtenues, nous nous sommes rendu compte que plusieurs élèves avaient eu le réflexe de faire glisser leur poème vers une forme plutôt narrative. C'est donc pour cette raison que nous avons décidé d'intégrer une question sur ce point.

CLEO. Non, je voulais juste faire un poème, c'est tout.

Cléo confirme avoir bel et bien voulu « faire un poème ». Aubin et Ilia, quant à eux, répondent par l'affirmative à la question posée et précisent leur projet. Aubin a joué sur les frontières poreuses entre ce retour réflexif et le rôle d'auteur que nous lui proposons d'incarner comme le révèlent les expressions suivantes :

AUBIN. Oui dans ce texte je raconte une histoire *que seuls les poètes sans nom peuvent comprendre*.
Voilà.

AUBIN. Eh bien *mon manager m'a proposé trois textes* et j'en ai choisi d'ailleurs deux vu que j'en ai fait deux mais là je vous présente mon premier [...] Voilà.

ILIA. Oui, j'avais envie de décrire la transition entre l'été et l'hiver.

On note également la référence au « manager », qui ici, matérialise un écho entre le domaine journalistique et la connivence entre l'enseignante et les élèves. Maggy et Alexis nous offrent deux autres éléments à commenter. Maggy n'a pas cherché à « faire une histoire » mais elle a simplement voulu « faire rire les gens ». Il y a donc une volonté consciente et réfléchie d'intégrer son destinataire, son lecteur et de le faire intervenir, peut-être coopérer (Eco, 1979) pour accéder à un sens nouveau. Alexis, de son côté, met en lumière le « suspense » qu'il a voulu mettre en œuvre à travers son poème. Ici, en l'occurrence, il fait référence à son premier état. On pourrait alors penser qu'il assimile le côté « poétique » et mystérieux à celui d'une histoire à suspense.

MAGGY. Bah j'avais juste envie de faire rire les gens avec pleins d'éléments naturels et pas vraiment une histoire. C'est très poétique mais ça veut rien dire en même temps ça fait quand même une phrase.

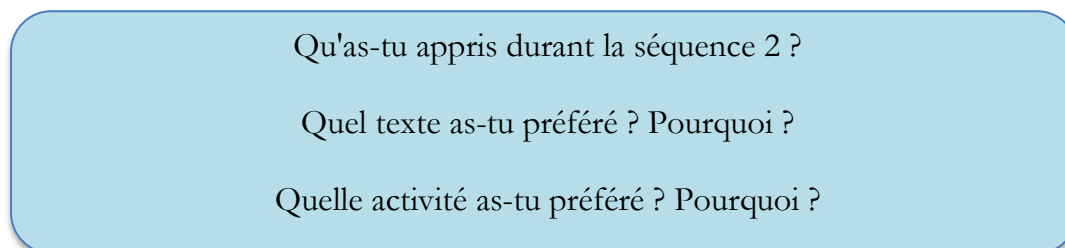
ALEXIS. Oui oui parce que mon caviardage il laisse du suspense après l'avoir lu.

4 - REGARDS SUR LES BILANS DE FIN DE SEQUENCE

A la fin de chaque séquence, les élèves ont pris l'habitude de rédiger un bilan personnel sur les différentes activités réalisées et plus particulièrement sur celles qui les ont marqués - celles qui demeurent dans leur bibliothèque intérieure

(Bayard, 2007). Je reproduis ci-dessous les questions posées lors du bilan afin de guider les élèves dans la rédaction¹¹.

Figure 4: Questions guidant les élèves dans la rédaction du bilan



Observations sur les bilans récupérés (4 bilans) : Les bilans retenus nous offrent ici un regard sur l'activité proposée - sans pour autant nous permettre de tirer des conclusions générales - et sur ce qui a marqué les élèves durant cette séquence autour des différents « Voyages en territoires poétiques... ».

- Plusieurs élèves notent les éléments « formels » et « techniques » appris durant la séquence, c'est-à-dire un savoir sur la poésie : « j'ai appris plein de choses sur la poésie, avec les expansions du nom », « j'ai appris qu'il y avait plusieurs façon de regarder les bandes d'annonces », « j'ai appris les mots de la versification ».
- Les bilans ici relevés nous montrent que les élèves ont apprécié travailler avec différents supports : « Mon texte préféré a été le relais car j'ai beaucoup aimé écrire le texte sur la station service », « Le texte que j'ai préféré est celui du Petit Prince, car il m'a donné l'occasion de lire le livre¹² », « j'ai préféré comme texte le petit prince car c'était magique et puis c'est dans l'espace », « J'ai préféré le texte du petit prince car j'aime bien l'histoire que j'ai créé¹³ ».
- Qu'en est-il du dispositif du « caviardage poétique » à l'échelle des productions ramassées ? Nous pouvons observer que cette activité a laissé des traces chez les élèves qui le formulent différemment : « C'est le caviardage car j'ai trouvé cela très intéressant et que je n'avais jamais fait ce genre d'activité »,

¹¹ A savoir : nous étions dans notre deuxième séquence d'où les questions posées pour aider à la rédaction du bilan. Au fur et à mesure des séquences, les élèves ont pris l'habitude de rédiger leur bilan sans mon aide sur leurs apprentissages et leurs découvertes.

¹² Dès que nous le pouvons, nous prêtons les ouvrages des extraits étudiés ou dirigeons les élèves vers le CDI. Ici, en l'occurrence, Isaure a lu le livre à la suite de l'étude en classe.

¹³ A savoir : à la suite d'un travail sur un extrait du Petit Prince, les élèves ont été amenés à créer une nouvelle planète au Petit Prince.

« L'activité préférée est celle de l'interview, car c'était une autre façon de faire du français et c'était du travail à deux. », « j'ai préféré comme activité la ou vous nous donné des textes au pifs et quand devais dessiner l'illustration du texte car j'adore dessiner », « L'activité que j'ai préférée est les interviews d'auteur car c'était drôle d'utiliser un espèce de micro, et en plus la prof à créer un padlet dessus et on a put mettre des commentaires dessus et c'était très amusant de le faire ».

Les bilans de fin de séquence ici analysés nous montrent que cette activité semble être restée dans les souvenirs des élèves. Pour autant, cette affirmation ne peut être étendue à toute la classe faute d'avoir récupéré et analysé les autres bilans. On remarque également que les élèves ont apprécié se prêter au jeu de « l'interview d'auteur ».

**APPORTS, LIMITES ET
PERSPECTIVES DE L'EXPERIENCE
POETIQUE**

1 - LES APPORTS ET LIMITES CONCERNANT LA REALISATION DU CAVIARDAGE POETIQUE

Apports : Cette activité autour du « caviardage poétique » a été intéressante à de nombreux points de vue. Tout d’abord, elle permet d’engager tous les élèves dans la réalisation du premier état. La pratique du caviardage favorise l’écriture et diminue considérablement l’effet de la page blanche par le recours aux mots d’un autre que soi. Ainsi, cela résout les difficultés liées à la production d’un écrit de fiction – d’un écrit d’invention. La sélection ayant eu lieu durant l’état 1 a aussi orienté leur projet d’écriture constituant leur état 2. Cette activité facilite donc un engagement dans la tâche à réaliser. De plus, la créativité et la sensibilité sont mises au cœur de ce projet poétique. Les différents états nous prouvent que les élèves réinvestissent des images poétiques en reprenant les termes issus de l’extrait choisi mais aussi en créant eux-mêmes leurs propres images. Le passage de l’état 1 à l’état 2 fonctionne ; chaque production tend vers l’écrit de fiction où nous observons des stratégies différentes dans la construction de celui-ci. Ce dispositif sensible et créatif apparaît ainsi comme un levier intéressant pour développer des habiletés en matière d’écriture.

Limites : Nous regrettons de ne pas avoir accordé suffisamment de temps à cette activité. De fait, une séance a été consacrée à l’explicitation des consignes de l’état 1 puis à la réalisation de celui-ci. En revanche, par manque de temps, nous n’avons pas consacré une séance entière à la réalisation de l’état 2. Les élèves l’ont bel et bien débuté en classe avec notre accompagnement mais n’ont pas pu – pour la plupart – terminer cet état en classe. Il aurait été intéressant de faire travailler les élèves sous la forme d’un atelier d’écriture, c’est-à-dire en groupe, en cercles de scripteurs afin de les mettre en discussion quant à leurs productions et aux procédures mises en place. Nous nous questionnons encore sur la pertinence de la consigne ouverte proposée lors du passage à l’état 2. Certes, les élèves ont produit des écrits poétiques et ont développé des habiletés scripturales. Pour autant, faut-il conserver cette liberté à l’égard d’une consigne aussi ouverte soit-elle ou plutôt privilégier une consigne comportant des contraintes (techniques, formelles, thématiques, esthétiques) ? Il me semble ici que les productions observées offrent une créativité poétique et une sensibilité qu’il serait dommage d’enfermer et de réduire.

2 - LES APPORTS ET LIMITES CONCERNANT LES ENTRETIENS DUELS

Apports : Les interviews prenant la forme d'entretiens duels sont intéressantes du point de vue de la mise en discussion des processus de création. Dans l'ouvrage collectif *À l'écoute des poèmes : enseigner des lectures créatives* (2018), Michel Favriaud propose un nouveau type d'entretien, un entretien qu'il qualifie « d'entretien poïétique duel (Favriaud : 78). Il développe un outil d'analyse permettant d'amener « le sujet à un niveau de conscience métacognitive » par le biais d'une « motivation-implication-crédation » et d'une « réflexivité sur le fonctionnement de la littérature ». A travers l'entretien que nous avons mis en place, c'est justement ces deux pôles que nous souhaitons faire émerger chez les élèves. Ce jeu de rôles imposé par l'incarnation d'un journaliste et d'un auteur favorise aussi, je crois, l'implication des élèves dans la réalisation de l'activité. Nous en revenons encore une fois à la modalité du « jeu » que peut offrir la fiction ; c'est ici une « expérience sensible » à éprouver. Ces différents entretiens nous ont permis d'en apprendre davantage sur la construction des caviardages. Du côté des élèves, cela développe sans nul doute des compétences orales et langagières tout autant qu'une réflexivité sur leurs gestes de scripteur. Lorsque Ilia nous dit avoir aimé cette activité car « c'est une autre façon de faire du français », cela nous conforte dans l'idée que cette discipline si précieuse peut être nourrie par des dispositifs créatifs et réflexifs. Ces oraux en interaction permettent de déployer sa propre parole, mais aussi d'être à l'écoute de l'autre. Créer du lien entre les choses mais plus encore peut-être entre les gens, partout, tout le temps, n'est-ce pas là aussi un des enjeux de notre métier ?

Limites : Le dispositif proposé est intéressant du point de vue du retour qu'il nous offre en tant qu'enseignants. Cependant, il aurait été sans doute plus pertinent de mettre en place des cercles de discussion entre élèves afin qu'ils puissent discuter davantage des procédures d'écritures mises en place. Les entretiens proposés sont ici guidés par les questions posées par l'enseignant ce qui peut être « enfermant » pour la parole des élèves. De fait, si nous devons reconduire un tel dispositif, nous le déploierions soit à l'échelle de la classe entière sous la forme d'une discussion ouverte laissant libre cours aux interactions entre élèves sur leurs productions ou à l'échelle d'une séance de demi-groupes – ce qui nous offrira sans doute une meilleure qualité dans les échanges à l'oral.

CONCLUSION

Au travers de ce mémoire, j'ai souhaité montrer comment l'expérience du « caviardage poétique » pouvait servir de levier sensible pour encourager l'écriture de fiction. Les différents états analysés montrent que les élèves se saisissent particulièrement des textes et donc d'un réseau lexical riche et poétique. En leur offrant des extraits foisonnants, nous leur permettons d'avoir une matière incontestable pour créer à leur tour du « poétique ». Les chemins et trajectoires sont variés ; pour autant, nous discernons des éléments communs, sortes de *topoi* récurrents dans les écrits des élèves. Les interviews d'auteurs ont permis d'en apprendre davantage sur les processus de création. Les élèves se sont véritablement investis dans cette activité en jouant le rôle d'auteurs avec enthousiasme. Tout en découvrant ces divers dispositifs, les élèves ont pu mobiliser différentes compétences et habiletés qu'elles soient scripturales ou orales. Aux vues des productions récupérées, nous pouvons dire que cette activité permet de faire émerger une véritable créativité de la part des élèves. Chaque caviardage est empreint d'une sensibilité, d'une personnalité qui se révèle. De plus, la transition vers un écrit plus élaboré et davantage étoffé est facilitée par la sélection des termes dans les textes proposés (pour rappel ; Chateaubriand, Proust et Colette). Tous les élèves (sans exception) ont réalisé l'état 1 de leur caviardage. Ils ont donc tous créé un matériau personnel à partir de ce dispositif. L'état 2 a été réalisé par une très grande majorité d'élèves. Certains ayant davantage de difficultés ont eu besoin de mon accompagnement pour passer à un écrit plus nourri. Pour autant, j'ai l'intime conviction que chaque élève a réussi à développer une créativité sensible et artistique à travers ces activités. Les bilans de fin de séquence récupérés (bien que peu nombreux dans l'échantillon conservé) tendent à valider ce constat.

C'est une activité que je remettrai sans aucun doute en place avec mes futurs élèves. Il serait intéressant de renforcer les discussions en groupe, soit en classe entière, soit en demi-groupes afin de créer des espaces de réflexions autour des caviardages produits. De fait, les échanges produits durant les interviews n'ont pas été inintéressants, bien au contraire mais je crois que l'on aurait pu aller plus loin en proposant une discussion entre élèves avec une position de guide de la part de l'enseignant. Cela aurait sans doute permis de revenir sur certains éléments communs utilisés dans les productions par exemple « Pourquoi choisir d'ancrer son poème, son histoire dans la « forêt » ? Qu'est-ce que ce « lieu » peut évoquer ? Comment peut-il être interprété ? ». Cela aurait sans doute également permis de mettre au jour les différences et donc les choix sensibles de chacun. Cette activité a permis un échange entre eux autour de leur travail. Au-delà des compétences d'écriture, j'ai senti que les élèves ont apprécié ces moments de partage et d'échange sur ce qu'ils avaient créé. Je crois qu'il y a là quelque chose d'important à développer non pas qu'au service d'une écriture de fiction mais aussi dans la

construction sensible des élèves. Je rejoins ici la pensée de Michèle Tozzi lorsqu'elle écrit ceci dans *Une pédagogie de la créativité à l'école* (1982) :

« En écrivant, les enfants développent leur sensibilité et deviennent plus aptes à pénétrer dans l'univers de l'autre, dans la spécificité des choses. Ils deviennent plus capables d'amour. » (Page 72)

Finalement, ce dispositif peut tout à fait être transposé dans d'autres objets d'étude avec peut-être d'autres objectifs que celui de construire du « poétique ». Il est absolument certain que l'on peut utiliser celui-ci à différents niveaux. Pour preuve, cette activité de caviardage poétique a été réalisée par une collègue dans l'objet d'étude « Dire l'amour » en classe de 4^{ème}. Je crois que nous pouvons véritablement élargir les horizons de cette expérience sensible.

« N'oubliez pas, on vit juste pour quelques rencontres ».

François Cheng.

BIBLIOGRAPHIE

BIAGIOLI-(BILOUS), Nicole & BUCHETON, Dominique (éds.), « Écritures créatives », *Le français aujourd'hui*, n°127, 1999

BRILLANT- RANNOU, N., BOUTEVIN, C., PLISSONNEAU, G. (2018). *À l'écoute des poèmes : enseigner des lectures créatives*. Bruxelles, Belgique: Peter Lang Verlag. Retrieved May 26, 2024.

BUCHETON, D. (Éd.) (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP de Versailles.

CITTON, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Le Seuil. *Voies du sensible : expériences dans l'enseignement de la littérature*.

CRINON, J. Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°33, 2006. *La fiction et son écriture*, sous la direction de Sylvie Plane et Frédéric François. pp. 61-79.

DELCAMBRE, I. « Des élèves aux prises avec les notions de fiction et de réalité : Une situation de lecture-écriture en classe de 2nde », Université de Lille, Théodile-CIREL (EA 4354).

DUFAYS, J.-L. et PLANE S. (dir.), (2010). *L'écriture de fiction en classe de français*, Namur : PUN.

FRADET, M.-F. Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans des écrits de 6e. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°33, 2006. *La fiction et son écriture*, sous la direction de Sylvie Plane et Frédéric François. pp. 123-149.

JEY, M. L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République ? In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°33, 2006. *La fiction et son écriture*, sous la direction de Sylvie Plane et Frédéric François. pp. 21-35.

LE GOFF, F. « La fiction, le réel, et leurs frontières : Pour une didactique de l'écriture de fiction », Université de Toulouse, LLA CREATIS (ÉA 4152), *Recherches n° 72, Fiction et réel*, 2020.

LOUICHON, Brigitte, et DOUCEY-PERRIN, Agnès, « La littérature et le débat empathique et raisonnable », dans Marlène Lebrun (dir.), *Et si l'école apprenait à penser...*, Bejune, HEP Bejune, « Débats », 2017, p. 191-205.

MACE, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Gallimard.

PLANE, S. (2006). « L'écriture de fiction existe-t-elle ? », *Repères*, n° 33, p. 7.

REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (2013). Métalangage — activité métalinguistique. Dans : , Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 123-128). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0123>

RYAN, M.-L. (2008). « Fiction », In *The International Encyclopedia of Communication* (ed. Wolfgang Donsbach), Volume 4. Wiley-Blackwell (Oxford, UK and Malden, MA), 2008, p. 1808-1812.

SCHAEFFER, J.-M. (1999), *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

TAUVERON, C. *Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse*. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°33, 2006. *La fiction et son écriture*, sous la direction de Sylvie Plane et Frédéric François. pp. 177-196.

TAUVERON, C. (2009). Apprendre à produire un effet de fiction : un problème flou, in Jean-Louis Dufays et Sylvie Plane (dir.), *L'Écriture de fiction en classe de français* (129-147), Namur : Presses Universitaires de Namur.

VÉDRINES, B. Enseignement de la fiction et connaissance. In : *Recherches*, 2020, n° 72, p. 47–63.

ANNEXES

ANNEXE 1 : TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA SEQUENCE-CADRE



SEQUENCE 2 : Voyages en territoires poétiques...

Problématique : De quelle manière le voyage brouille-t-il les frontières entre le réel et la fiction ?

« Le voyage est une espèce de porte par où l'on sort de la réalité comme pour pénétrer dans une réalité inexplorée qui semble un rêve » (Maupassant).

Niveau 5ème

Se chercher, se construire / Regarder le monde, inventer des mondes

Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ?

- découvrir des textes célébrant les voyages ;
- comprendre les raisons qui poussent à vouloir découvrir l'autre et l'ailleurs, et s'interroger sur les valeurs mises en jeu dans ces projets et ces rencontres ;
- s'interroger sur le sens des représentations qui sont données des voyages et de ce qu'ils font découvrir.

Imaginer des univers nouveaux

- découvrir des textes et des images relevant de différents genres et proposant la représentation de mondes imaginaires, merveilleux ou utopiques [...] ;
- être capable de percevoir la cohérence de ces univers imaginaires ;
- apprécier le pouvoir de reconfiguration de l'imagination et s'interroger sur ce que ces textes et images apportent à notre perception de la réalité.

SEQUENCE 1 : Voyages en territoires poétiques...

Problématique : De quelle manière le voyage brouille-t-il les frontières entre le réel et l'imaginaire ?

CORPUS :

- B. Cendrars, « Îles ». // R. Queneau « Aller chercher au fond des mers ».
- « Le relais », Nerval.
- Extrait de Proust, Chateaubriand et Colette.
- Terre-Lune, Boris Vian.

On étudie :

On peut aussi étudier sous forme d'un groupement de textes des poèmes évoquant les voyages et la séduction de l'ailleurs ou un roman d'aventures.

On peut aussi étudier [...] un groupement de poèmes ou de récits proposant une **reconfiguration poétique de la réalité**. On peut exploiter des images fixes ou des extraits de films créant des univers imaginaires.

Séance 0 (1h) : Découverte du voyage...

Séance 1 (1h) : « Îles » + « Aller chercher au fond des mers... » = Pastiches.

Leçon n°4 (1h) : Les expansions du nom.

Séance 2 (1h) : Le bonheur de voyager, « Le relais » de Nerval. *Apports sur la versification !!*

Séance 3 (1h) : Proust, Chateaubriand et Colette – **Caviardage poétique**.

Leçon n°5 (1h) : Les accords dans le groupe nominal.

Séance 4 (1h) : Voyage lunaire

Séance 5 (1h) : La conquête de la lune... au cinéma ! Visualisation du film « Le voyage dans la lune » de G. Méliès (1902) // Mise en abyme avec un extrait de « Hugo Cabret » (2015).

Séance 6 (1h) : Un bel explorateur de planètes ! – Extrait du *Petit Prince*

Retour sur les écrits : comment distinguer « é » et « er » ?

Extrait du *Petit prince* + écoute de Terre-Lune de B. Vian. // Film de Méliès.

Séance 7 (1h) : S'aventurer dans des territoires imaginaires... (Visualisation des bandes-annonces)

ANNEXE 2 : LES TEXTES ETUDIÉS DURANT LA SEQUENCE

Aller chercher au fond des mers

aller chercher au fond des mers les trésors piratés
 aller chercher au fond des mers les perles noires immenses
 aller chercher au fond des mers les algues enrichissantes
 aller chercher au fond des mers les coquillages contournés

aller chercher au fond des mers les rares substances
 aller chercher au fond des mers les poussières balayées
 aller chercher au fond des mers les feuilles volantes
 aller chercher au fond des mers l'eau des fleuves asséchés

aller chercher au fond des mers les raretés lyriques
 aller chercher au fond des mers les mots hyperboliques
 aller chercher au fond des mers les débris des saisons

aller chercher au fond des mers les monstres épiques
 aller chercher au fond des mers les secrets clastiques

c'est ce qu'on peut faire en vain ou bien avec raison

Raymond Queneau, *Fendre les flots*, 1969.



Simon Hilary, *Tropical Coral*, 1993.

LE RELAIS

En voyage, on s'arrête, on descend de voiture ;
 Puis entre deux maisons on passe à l'aventure,
 Des chevaux, de la route et des fouets étourdi,
 L'œil fatigué de voir et le corps engourdi.

Et voici tout à coup, silencieuse et verte,
 Une vallée humide et de lilas couverte,
 Un ruisseau qui murmure entre les peupliers, –
 Et la route et le bruit sont bien vite oubliés !

On se couche dans l'herbe et l'on s'écoute vivre,
 De l'odeur du foin vert à loisir on s'enivre,
 Et sans penser à rien on regarde les cieux...
 Hélas ! une voix crie : « En voiture, messieurs ! »

Gérard de Nerval, *Odelettes*.

ÎLES

Îles

Îles

Îles où l'on ne prendra jamais terre

Îles où l'on ne descendra jamais

Îles couvertes de végétations

Îles tapies comme des jaguars

Îles muettes

Îles immobiles

Îles inoubliables et sans nom

Je lance mes chaussures par-dessus bord car je
 voudrais bien aller jusqu'à vous.

B. Cendrars, *Feuilles de route*, 1924.

TERRE - LUNE

Quand j'en aurais assez d'entendre les enfants pleurer dans le noir
 Quand j'en aurais assez de voir les villes crouler sous les cendres
 Quand j'en aurais assez des larmes, des cris, du sang et du vacarme
 Quand j'en aurais assez du monde, à moi la lune blonde...


Terre - lune, terre - lune
 Ce soir j'ai mis mes ailes d'or
 Dans le ciel comme un météore
 Je pars.

Terre - lune, terre - lune
 J'ai quitté ma vieille atmosphère
 J'ai laissé les morts et les guerres
 Au revoir.

Dans le ciel piqué de planètes
 Tout seul sur une lune vide
 Je rirai du monde stupide
 Et des hommes qui font les bêtes.

Terre - lune, terre - lune
 Adieu ma ville adieu mon cœur
 Globe tout perclus de douleurs
 Bonsoir.

Boris Vian.


Paul Klee, *Pleine lune*.

CHAPITRE IX

Je crois qu'il profita, pour son évasion, d'une migration d'oiseaux sauvages. Au matin du départ il mit sa planète bien en ordre. Il ramona soigneusement ses volcans en activité. Il possédait deux volcans en activité. Et c'était bien commode pour faire chauffer le petit déjeuner du matin. Il possédait aussi un volcan éteint. Mais, comme il disait : « On ne sait jamais ! » Il ramona donc également le volcan éteint. S'ils sont bien ramonés, les volcans brûlent doucement et régulièrement, sans éruptions. Les éruptions volcaniques sont comme des feux de cheminée. Evidemment sur notre terre nous sommes beaucoup trop petits pour ramoner nos volcans. C'est pourquoi ils nous causent des tas d'ennuis.

Le petit prince arracha aussi, avec un peu de mélancolie, les dernières pousses de baobabs. Il croyait ne jamais devoir revenir. Mais tous ces travaux familiers lui parurent, ce matin-là, extrêmement doux. Et, quand il arrosa une dernière fois la fleur, et se prépara à la mettre à l'abri sous son globe, il se découvrit l'envie de pleurer.

« Adieu », dit-il à la fleur.
 Mais elle ne lui répondit pas.
 « Adieu », répéta-t-il.

La fleur toussa. Mais ce n'était pas à cause de son rhume.

« J'ai été sotte, lui dit-elle enfin. Je te demande pardon. Tâche d'être heureux. »

Il fut surpris par l'absence de reproches. Il restait là tout déconcerté, le globe en l'air. Il ne comprenait pas cette douceur calme.

« Mais oui, je t'aime, lui dit la fleur. Tu n'en as rien su, par ma faute. Cela n'a aucune importance. Mais tu as été aussi sot que moi. Tâche d'être heureux...Laisse ce globe tranquille. Je n'en veux plus.

- Mais le vent...
- Je ne suis pas si enrhumée que ça...L'air frais de la nuit me fera du bien. Je suis une fleur.
- Mais les bêtes...
- **Il faut bien que je supporte deux ou trois chenilles si je veux connaître les papillons.** Il paraît que c'est tellement beau. Sinon qui me rendra visite ? Tu seras loin, toi. Quant aux grosses bêtes, je ne crains rien. J'ai mes griffes. »

Et elle montrait naïvement ses quatre épines. Puis elle ajouta :

« Ne traîne pas comme ça, c'est agaçant. Tu as décidé de partir. Va-t'en. »

Car elle ne voulait pas qu'il la vît pleurer. C'était une fleur tellement orgueilleuse...

A. St-Exupéry, Chapitre IX, *Le Petit Prince*, 1943.

ANNEXE 3 : L'ENTREE DANS LA SEQUENCE PAR UNE EXPERIENCE SENSIBLE

Chers élèves,

L'automne est bien là : il pleut, il vente, les arbres se dévêtissent de leurs feuilles, et nous sortons les manteaux. Alors, pour égayer votre rentrée, je vous propose de partir en voyage. Oui oui, vous avez bien lu ! Nous allons tous ensemble partir à l'aventure sans pour autant quitter Jules Vallès. Comment cela est-il possible ? Suspens ! Je vous laisserai découvrir à la rentrée les territoires vers lesquels nous embarquons. En attendant de vous retrouver lundi je vous adresse une illustration qui, je l'espère, vous donnera envie de voyager !

Bon week-end à vous toutes et tous,

Et à lundi !

Mme Cournil.



Eveiller mes sens avant de partir en voyage...

Chers élèves,

Voici notre premier voyage. Nous partons en exploration des territoires maritimes et de ses profondeurs. Voici une activité apéritive pour mettre en éveil tous vos sens !

En tant que voyageur, vous allez remplir plusieurs missions durant ce périple. Voici les premières. Répondez aux missions suivantes **en détaillant au maximum** vos réponses. Notez le numéro des questions si vous ne les faites pas dans l'ordre.

- 1) Que m'évoque la vidéo projetée dans la salle ? A quoi je pense en voyant ces fonds marins ?
- 2) Si je te dis le mot « voyage », à quoi penses-tu en maximum 3 mots-clés ?
- 3) Ferme les yeux et sens le bandeau blanc déposé sur ta table. A quoi te fait penser cette odeur ? Essaie de la décrire le plus précisément possible. Que ressens-tu ? Est-ce une odeur agréable / désagréable ?
- 4) Prends le petit pot distribué et sens-le sans l'approcher de trop près et sans le sentir trop longtemps. Quelle est l'odeur que tu sens ? Est-ce une odeur qui te fait penser à quelque chose, à quelqu'un, à un endroit en particulier ?
- 5) Observer le bonbon distribué. Secoue-le. A quoi te fait-il penser en lien avec sa forme ? Après l'avoir agité, tu peux le déguster. Décris les sensations que tu as en bouche, le goût de ce bonbon, sa texture le plus précisément possible. Cette dégustation t'a-t-elle fait plaisir ?

Pour les plus rapides :

- 6) Quel serait ton voyage de rêve ? Explique-moi pour quelle(s) raison(s) tu aimerais te rendre dans cette destination.
- 7) Selon toi, est-ce que le fait de « voyager » apporte quelque chose dans la vie ? Justifie ta réponse.
- 8) Dessine-moi ce dont tu as envie qui te fait penser au « voyage ».

ANNEXE 4 : LES TEXTES PROPOSES

Premier extrait : Chateaubriand, *René*, 1802.

Mais comment exprimer cette foule de sensations fugitives, que j'éprouvais dans mes promenades ? Les sons que rendent les passions dans le vide d'un cœur solitaire ressemblent au murmure que les vents et les eaux font entendre dans le silence d'un désert ; on en jouit, mais on ne peut les peindre.

L'automne me surprit au milieu de ces incertitudes : j'entrai avec ravissement dans les mois des tempêtes. Tantôt j'aurais voulu être un de ces guerriers errant au milieu des vents, des nuages et des fantômes, tantôt j'enviais jusqu'au sort du pâtre que je voyais réchauffer ses mains à l'humble feu de broussailles qu'il avait allumé au coin d'un bois. J'écoutais ses chants mélancoliques, qui me rappelaient que dans tout pays le chant naturel de l'homme est triste, alors même qu'il exprime le bonheur. Notre cœur est un instrument incomplet, une lyre où il manque des cordes, et où nous sommes forcés de rendre les accents de la joie sur le ton consacré aux soupirs.

Le jour je m'égarais sur de grandes bruyères terminées par des forêts. Qu'il fallait peu de choses à ma rêverie ! une feuille séchée que le vent chassait devant moi, une cabane dont la fumée s'élevait dans la cime dépouillée des arbres, la mousse qui tremblait au souffle du nord sur le tronc d'un chêne, une roche écartée, un étang désert où le jonc flétri murmurait ! Le clocher solitaire, s'élevant au loin dans la vallée, a souvent attiré mes regards ; souvent j'ai suivi des yeux les oiseaux de passage qui volaient au-dessus de ma tête. Je me figurais les bords ignorés, les climats lointains où ils se rendent ; j'aurais voulu être sur leurs ailes. Un secret instinct me tourmentait ; je sentais que je n'étais moi-même qu'un voyageur, mais une voix du ciel semblait me dire : "Homme, la saison de ta migration n'est pas encore venue ; attends que le vent de la mort se lève, alors tu déploieras ton vol vers ces régions inconnues que ton cœur demande."

« Levez-vous vite, orages désirés, qui devez emporter René dans les espaces d'une autre vie ! » Ainsi disant, je marchais à grands pas, le visage enflammé, le vent sifflant dans ma chevelure, ne sentant ni pluie ni frimas, enchanté, tourmenté, et comme possédé par le démon de mon cœur.

La nuit, lorsque l'aquilon ébranlait ma chaumière, que les pluies tombaient en torrent sur mon toit, qu'à travers ma fenêtre je voyais la lune sillonner les nuages amoncelés, comme un pâle vaisseau qui laboure les vagues, il me semblait que la vie redoublait au fond de mon cœur, que j'aurais la puissance de créer des mondes.

Chateaubriand, *René*, 1802.

Deuxième extrait : Proust, *Albertine disparue*, 1925.

Le soir je sortais seul, au milieu de la ville enchantée où je me trouvais au milieu de quartiers nouveaux comme un personnage des *Mille et Une Nuits*. Il était bien rare que je ne découvrisse pas au hasard de mes promenades quelque place inconnue et spacieuse dont aucun guide, aucun voyageur ne m'avait parlé. Je m'étais engagé dans un réseau de petites ruelles, de *calli*. Le soir, avec leurs hautes cheminées évasées auxquelles le soleil donne les roses les plus vifs, les rouges les plus clairs, c'est tout un jardin qui fleurit au-dessus des maisons, avec des nuances si variées qu'on eût dit, planté sur la ville, le jardin d'un amateur de tulipes de Delft ou de Haarlem. Et d'ailleurs l'extrême proximité des maisons faisait de chaque croisée le cadre où rêvassait une cuisinière qui regardait par lui, d'une jeune fille qui, assise, se faisait peigner les cheveux par une vieille femme à figure, devinée dans l'ombre, de sorcière, – faisait comme une exposition de cent tableaux hollandais juxtaposés, de chaque pauvre maison silencieuse et toute proche à cause de l'extrême étroitesse de ces *calli*. Comprimées les unes contre les autres, ces *calli* divisaient en tous sens, de leurs rainures, le morceau de Venise découpé entre un canal et la lagune, comme s'il avait cristallisé suivant ces formes innombrables, ténues et minutieuses.

Tout à coup, au bout d'une de ces petites rues, il semble que dans la matière cristallisée se soit produite une distension. Un vaste et somptueux *campo* à qui je n'eusse assurément pas, dans ce réseau de petites rues, pu deviner cette importance, ni même trouver une place, s'étendait devant moi, entouré de charmants palais, pâle de clair de lune. C'était un de ces ensembles architecturaux vers lesquels dans une autre ville les rues se dirigent, vous conduisent et le désignent. Ici, il semblait exprès caché dans un entrecroisement de ruelles, comme ces palais des contes orientaux où on mène la nuit un personnage qui ramené chez lui avant le jour, ne doit pas pouvoir retrouver la demeure magique où il finit par croire qu'il n'est allé qu'en rêve.

Le lendemain je partais à la recherche de ma belle place nocturne, je suivais des *calli* qui se ressemblaient toutes et se refusaient à me donner le moindre renseignement, sauf pour m'égarer mieux. Parfois un vague indice que je croyais reconnaître me faisait supposer que j'allais voir apparaître, dans sa claustration, sa solitude et son silence, la belle place exilée. À ce moment quelque mauvais génie qui avait pris l'apparence d'une nouvelle *calle* me faisait rebrousser chemin malgré moi, et je me trouvais brusquement ramené au Grand Canal. Et comme il n'y a pas entre le souvenir d'un rêve et le souvenir d'une réalité de grandes différences, je finissais par me demander si ce n'était pas pendant mon sommeil que s'était produit, dans un sombre morceau de cristallisation vénitienne, cet étrange flottement qui offrait une vaste place entourée de palais romantiques à la méditation prolongée du clair de lune.

Proust, *Albertine disparue*, 1925.

Troisième extrait : Colette, « En marge d'une page blanche II », *Les Vrilles de la vigne*, 1908.

[...] Nous arrivons pourtant à la forêt de Crécy, massive, colossale, et majestueuse, imprévue dans ce pays banalement frais, comme une cathédrale au milieu d'une basse-cour...

À la première haleine de la forêt, mon cœur se gonfle. Un ancien moi-même se dresse, tressaille d'une triste allégresse, pointe les oreilles, avec des narines ouvertes pour boire le parfum.

Le vent se meurt sous les allées couvertes, où l'air se balance à peine, lourd, musqué... Une vague molle de parfum guide les pas vers la fraise sauvage, ronde comme une perle, qui mûrit ici en secret, noircit, tremble et tombe, dissoute lentement en suave pourriture framboisée dont l'arôme se mêle à celui d'un chèvrefeuille verdâtre, poissé de miel, à celui d'une ronde de champignons blancs... Ils sont nés de cette nuit, et soulèvent de leurs têtes le tapis craquant de feuilles et de brindilles... Ils sont d'un blanc fragile et mat de gant neuf, emperlés, moites comme un nez d'agneau ; ils embaument la truffe fraîche et la tubéreuse...

Sous la futaie centenaire, la verte obscurité solennelle ignore le soleil et les oiseaux. L'ombre impérieuse des chênes et des frênes a banni du sol l'herbe, la fleur, la mousse et jusqu'à l'insecte. Un écho nous suit, inquiétant, qui double le rythme de nos pas... On regrette le ramier, la mésange ; on désire le bond roux d'un écureuil ou le lumineux petit derrière des lapins... Ici la forêt, ennemie de l'homme, l'écrase.

Tout près de ma joue, collé au tronc de l'orme où je m'adosse, dort un beau papillon crépusculaire dont je sais le nom : lykénée... Clos, allongé en forme de feuille, il attend son heure. Ce soir, au soleil couché, demain, à l'aube trempée, il ouvrira ses lourdes ailes bigarrées de fauve, de gris et de noir. Il s'épanouira comme une danseuse tournoyante, montrant deux autres ailes plus courtes, éclatantes, d'un rouge de cerise mûre, barrées de velours noir ; – dessous voyants, juponnage de fête et de nuit qu'un manteau neutre, durant le jour, dissimule...

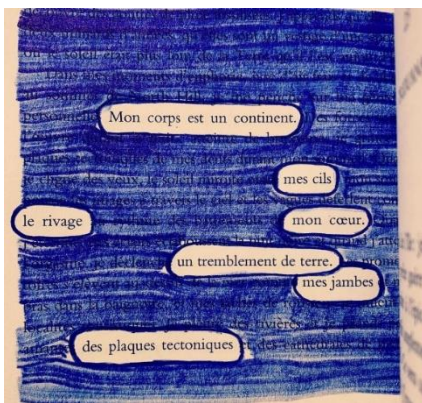
Colette, « En marge d'une page blanche II », *Les Vrilles de la vigne*, 1908.

ANNEXE 5 : LES CONSIGNES DONNEES LORS DE L'ETAT 1 DU CAVIARDAGE POETIQUE

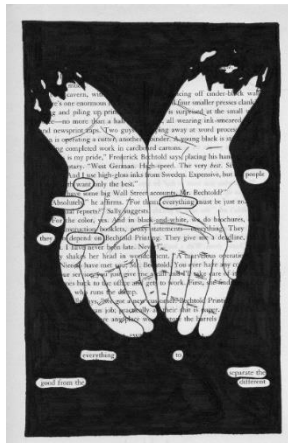
Qu'est-ce que le « caviardage poétique » ?

« Caviarder » un texte consiste à réaliser une opération de suppression et de sélection de termes dans un texte. Il s'agit de réaliser un « nouveau » texte à partir d'un matériau déjà disponible en respectant toutefois des règles de syntaxe, de conjugaison et d'orthographe.

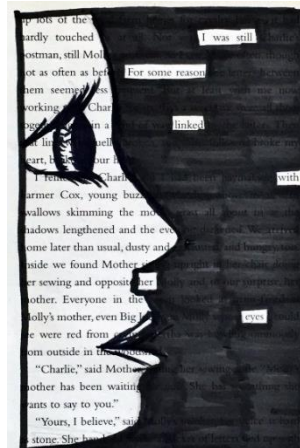
- 1) **Je choisis** l'un des trois textes pour constituer mon caviardage : Colette, Chateaubriand ou Proust.
- 2) **J'entoure** les termes que je veux conserver dans mon caviardage au crayon à papier, puis je vérifie les chaînes d'accords. Au besoin, je demande à ma professeure de vérifier si je doute.
- 3) **Je caviarde** ensuite le reste du texte (= ce que je n'utilise pas dans mon poème) avec un feutre noir comme sur le premier exemple.
- 4) **Je peux créer une illustration** à l'intérieur de mon caviardage en jouant par exemple avec le thème de mon poème (voir les exemples du *Black-Out Poetry*).
- 5) [A la maison, en prolongement] **Je m'enregistre** sur Vocaroo en lisant de manière expressive mon poème créé en insistant notamment sur l'aspect poétique !



Exemple 1



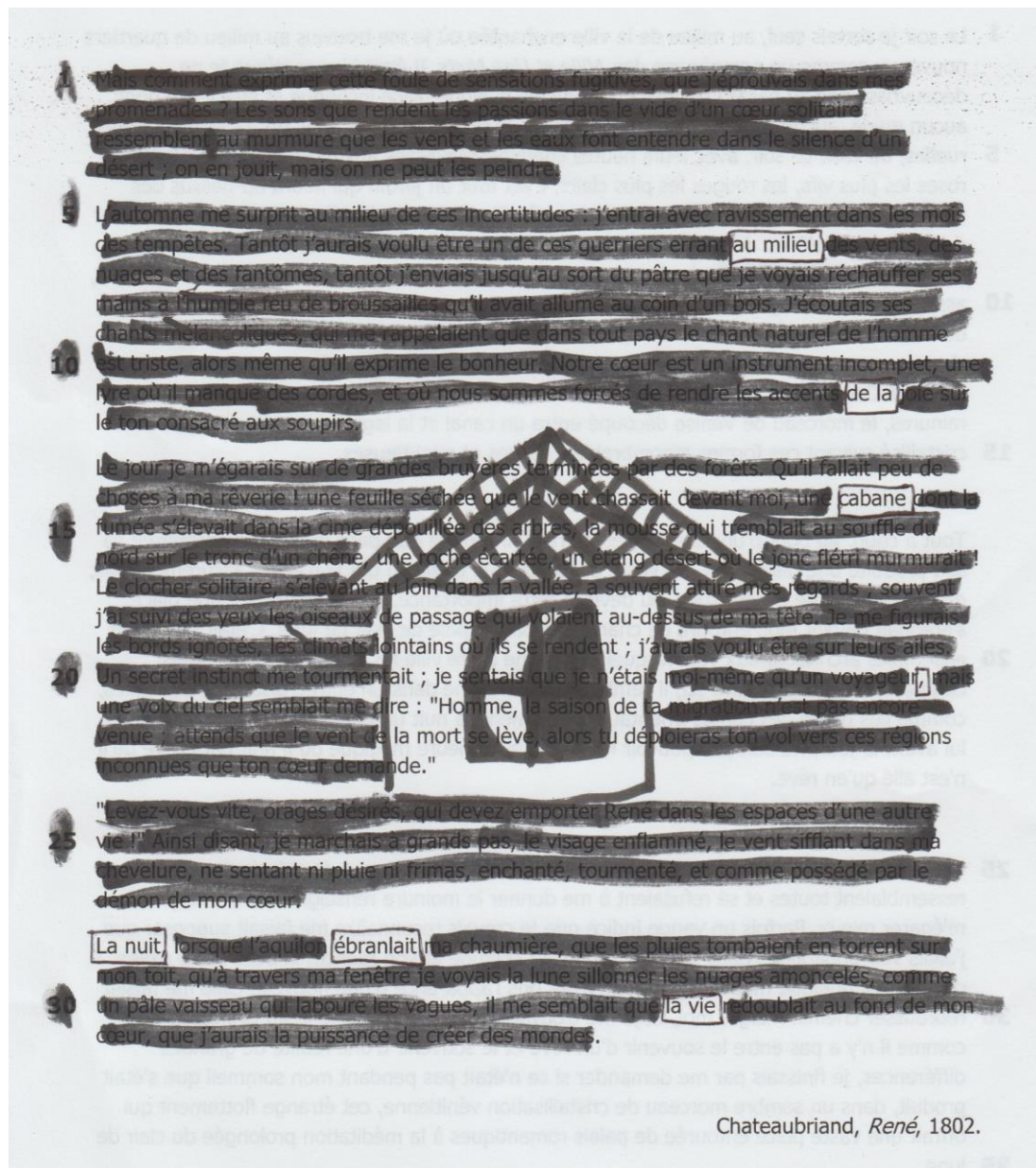
Exemple 2



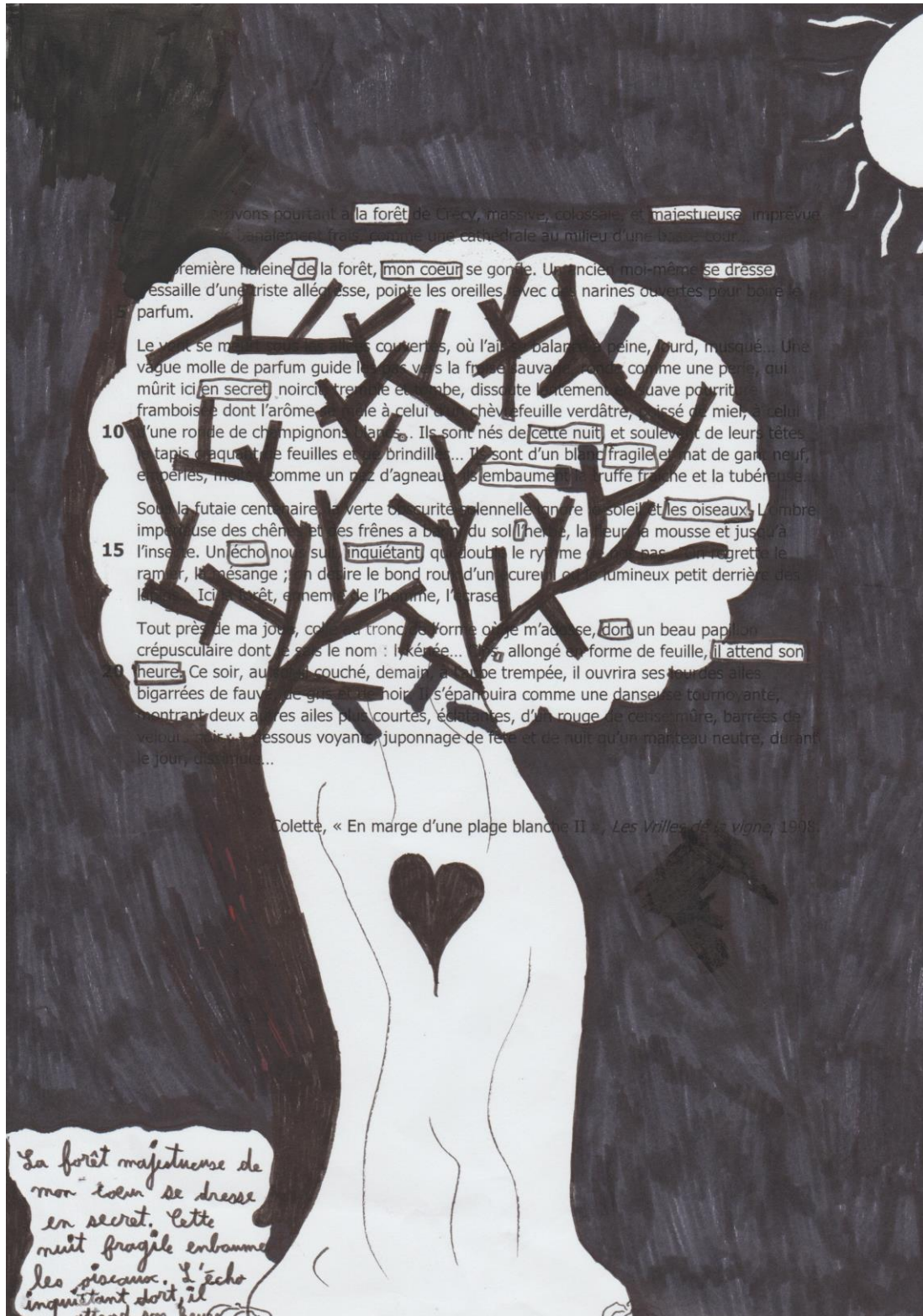
Exemple 3

ANNEXE 6 : LES CAVIARDAGES POETIQUES (ETAT 1)

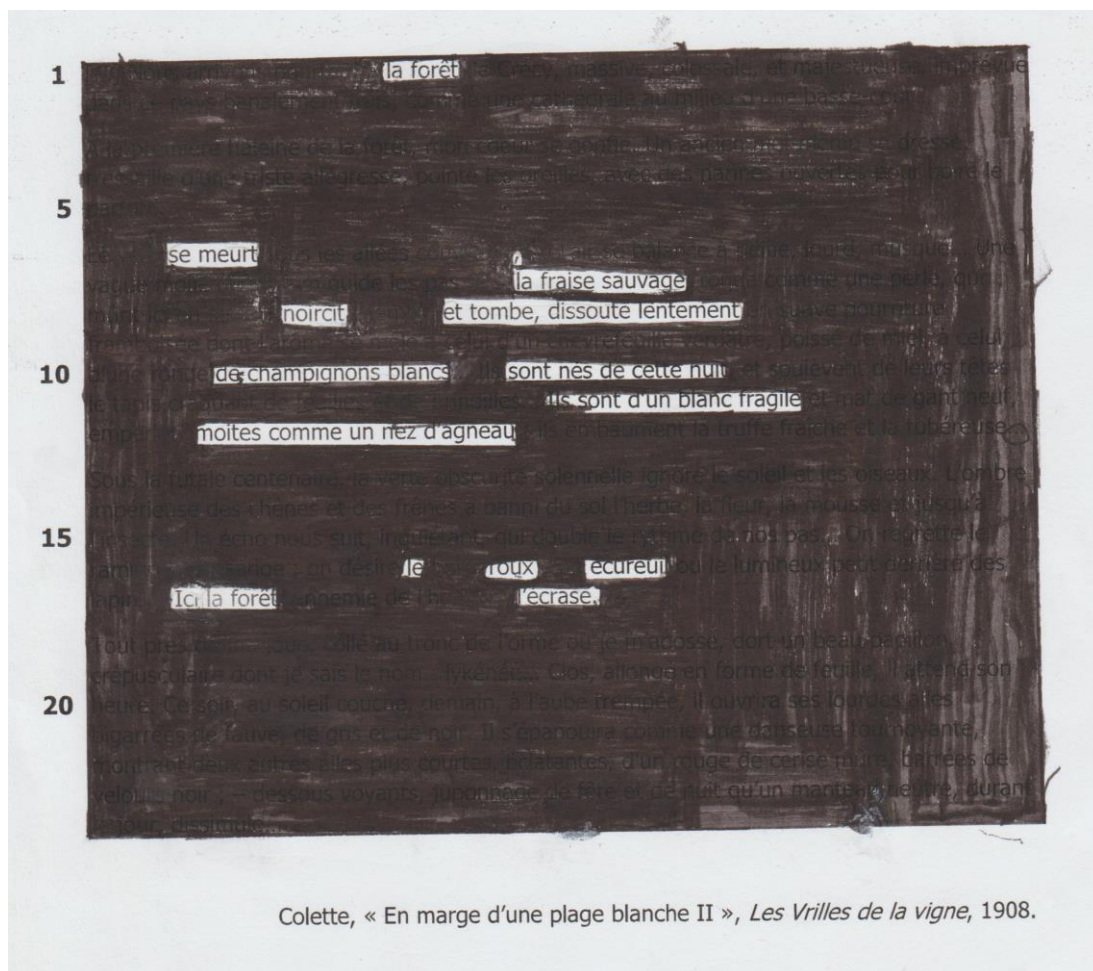
Etat 1 d'Alexandre



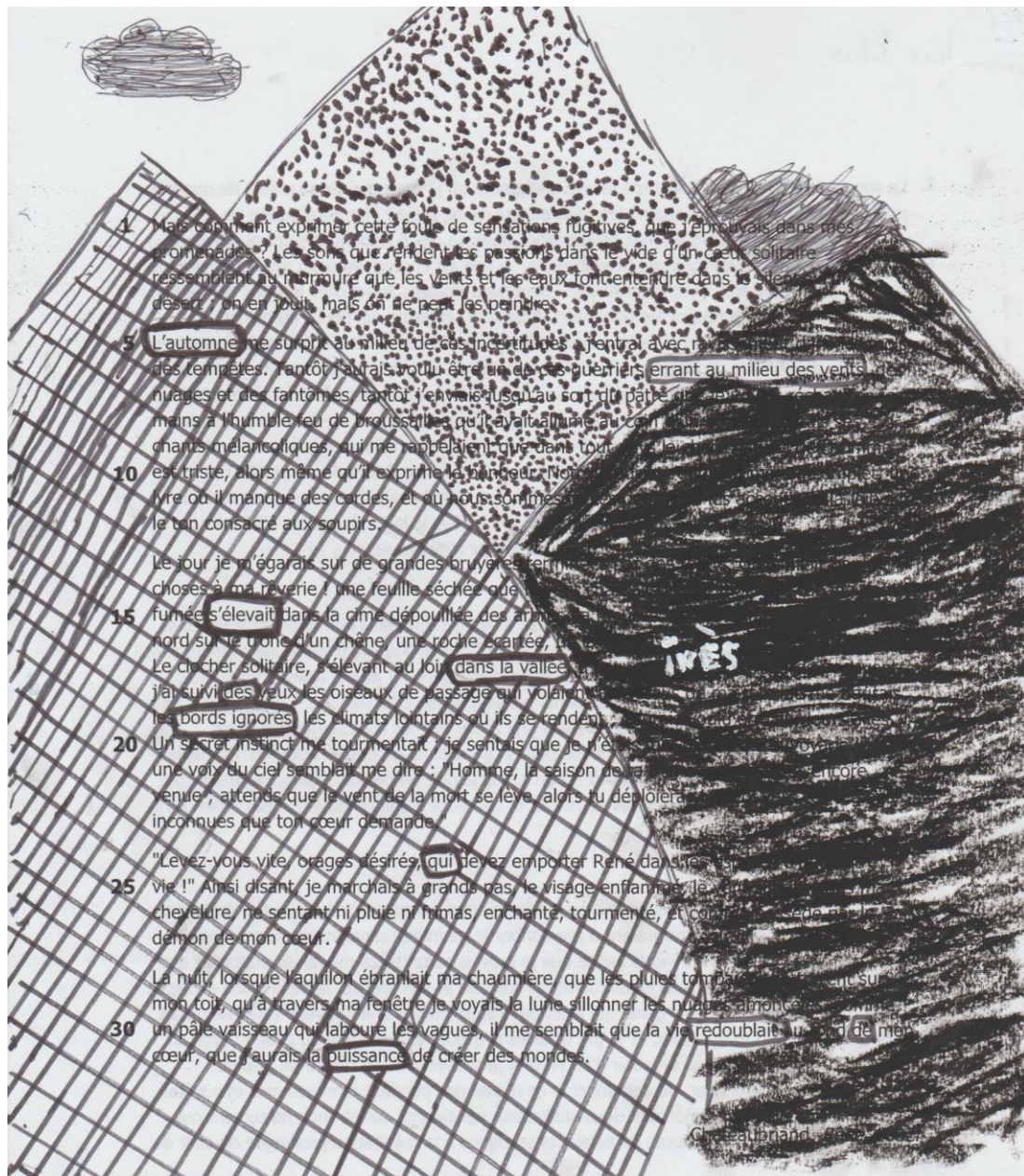
Etat 1 d'Aubin



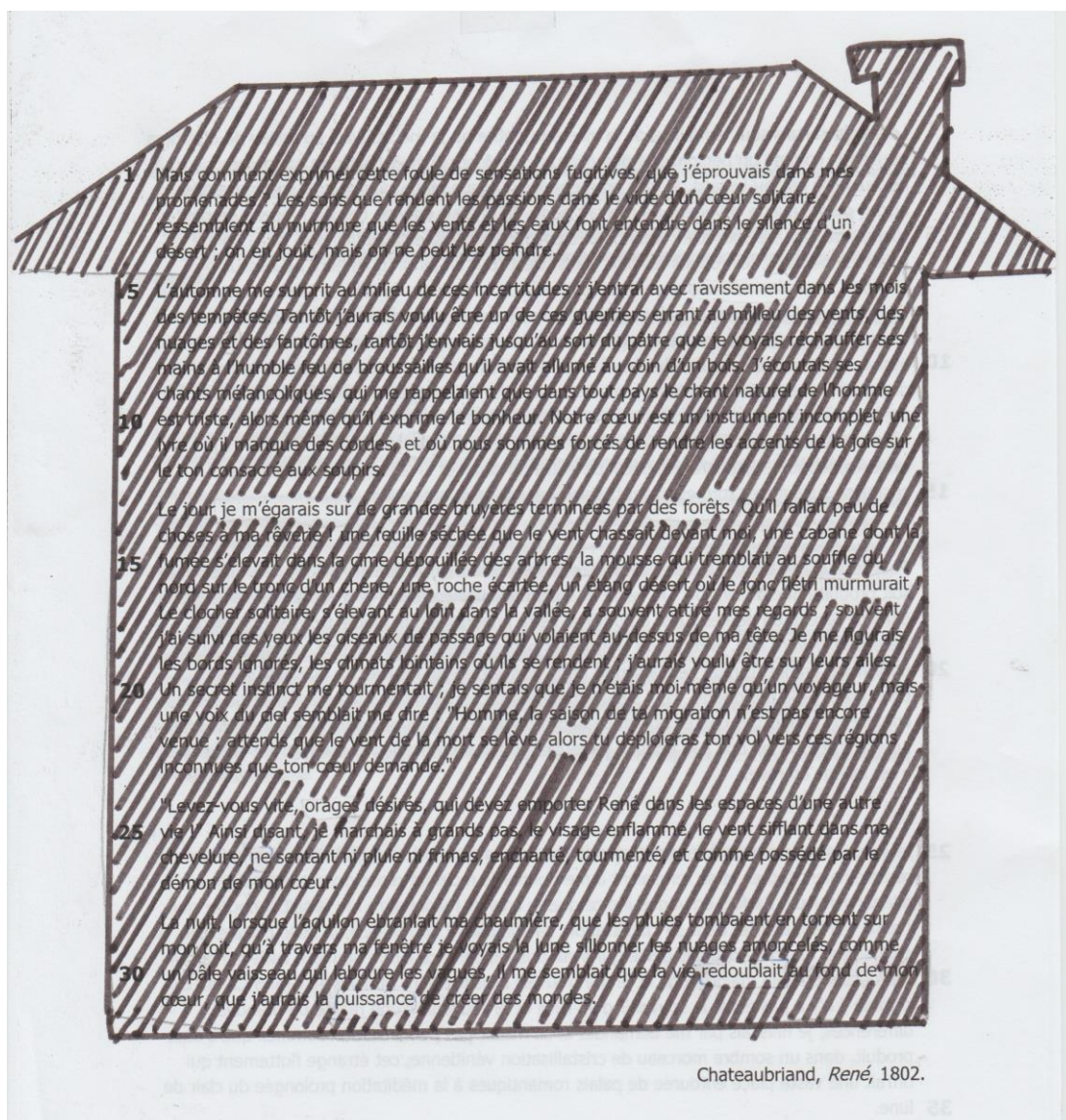
Etat 1 d'Enzo



Etat 1 d'Iia



Etat 1 d'Isaure



Etat 1 de Cléo

1 [...] Nous arrivons pourtant à la forêt de Crécy, massive, colossale, et majestueuse, imprévue dans ce pays banalement frais, comme une cathédrale au milieu d'une basse-cour...

À la première haleine de la forêt, mon cœur se gonfle. Un ancien moi-même se dresse, tressaille d'une triste allégresse, pointe les oreilles, avec des narines ouvertes pour boire le

5 parfum.

Le vent se meurt sous les allées couvertes, où l'air se balance à peine, lourd, musqué... Une vague molle de parfum guide les pas vers la fraise sauvage, ronde comme une perle, qui mûrit ici en secret, noircit, tremble et tombe dissoute lentement en suave pourriture

10 framboisée dont l'arôme se mêle à celui d'un chèvrefeuille verdâtre, poissé de miel, à celui d'une ronde de champignons blancs... Ils sont nés de cette nuit, et soulèvent de leurs têtes le tapis craquant de feuilles et de brindilles... Ils sont d'un blanc fragile et mat de gant neuf, emperlés, moites comme un nez d'agneau ; ils embaument la truffe fraîche et la tubéreuse..

Sous la futaie centenaire, la verte obscurité solennelle ignore le soleil et les oiseaux. L'ombre impérieuse des chênes et des frênes a banni du sol l'herbe, la fleur, la mousse et jusqu'à

15 l'insecte. Un écho nous suit, inquiétant, qui double le rythme de nos pas... On regrette le ramier, la mésange ; on désire le bond roux d'un écureuil ou le lumineux petit derrière des lapins... Ici la forêt, ennemie de l'homme, l'écrase.

Tout près de ma joue, collé au tronc de l'orme où je m'adosse, dort un beau papillon,

crépusculaire dont je sais le nom : lykénée... Clos, allongé en forme de feuille, il attend son

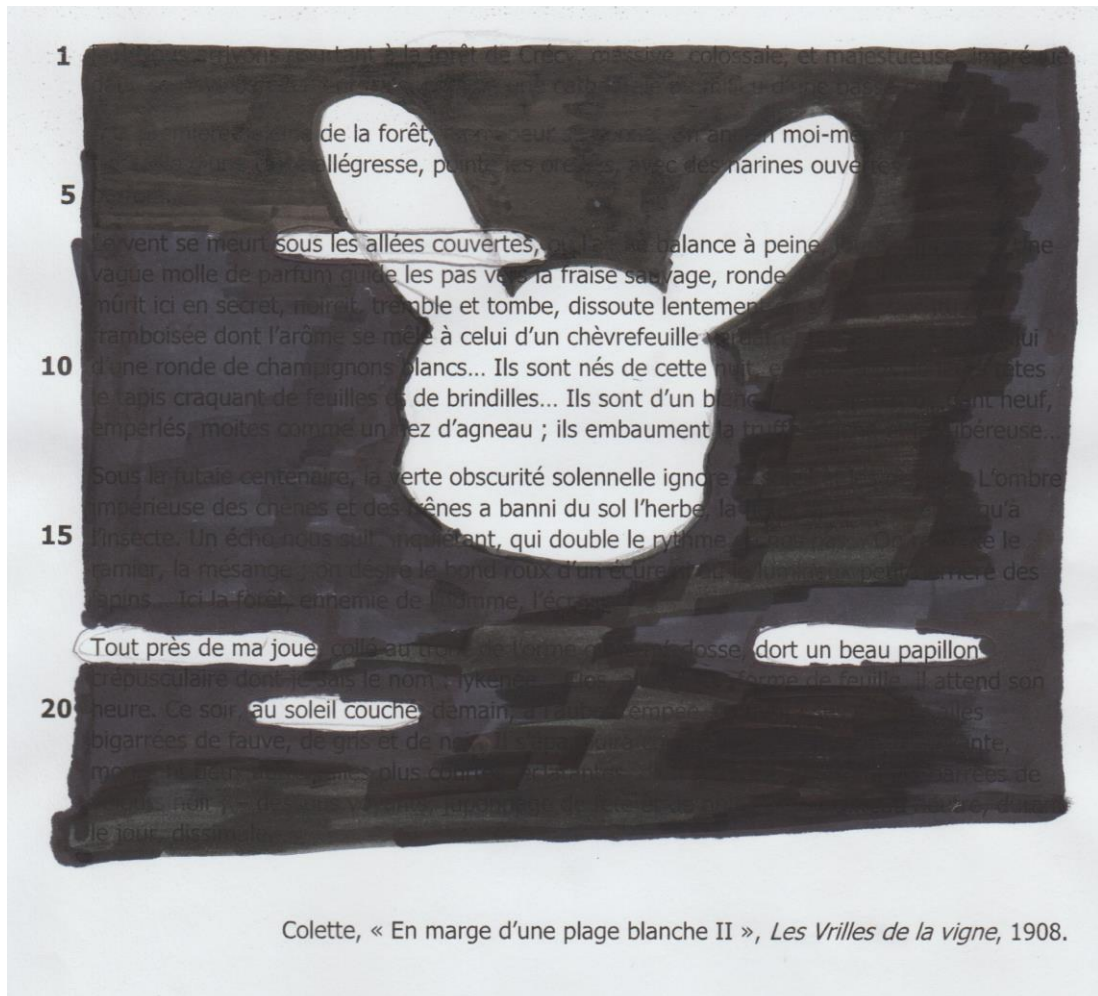
20 heure. Ce soir, au soleil couché, demain, à l'aube trempée, il ouvrira ses lourdes ailes bigarrées de fauve, de gris et de noir. Il s'épanouira comme une danseuse tournoyante, montrant deux autres ailes plus courtes, éclatantes, d'un rouge de cerise mûre, barrées de velours noir ; — dessous voyants, juponnage de fête et de nuit qu'un manteau neutre, durant le jour, dissimule...

Colette, « En marge d'une plage blanche II », *Les Vrilles de la vigne*, 1908.

Etat 1 de Maggy



Etat 1 d'Isma

Colette, « En marge d'une plage blanche II », *Les Vrilles de la vigne*, 1908.

ANNEXE 7 : LES CAVIARDAGES POETIQUES (ETATS 2)

Etat 2 d'Alexandre :

Je me suis retrouvé là... Je ne sais pas, tout ce que j'ai fait c'est m'endormir dans ma maison et me réveiller, sauf que je me suis réveillé dans cet endroit que je ne connais pas. Un paysage assez joli où les animaux y sont en nombre. Je ne suis pas apeuré, donc j'ai fait une promenade. Mais plus j'avance plus les animaux deviennent rares. 4 au lieu de 5, 3 au lieu de 4, 2 au lieu de 3, 1 au lieu de 2 puis rien... Mon chemin s'arrête devant un étang, un étang où il y a une île et sur cette île repose une cabane. Une faible lueur sort par la fenêtre me permet de la distinguer. Je n'ai pas remarqué que c'est la nuit, comme si cette cabane avait tué le jour. Il n'y a pas d'animaux ici et de plante aussi ; j'ai très peur, des ombres tournent autour de moi. Heureusement, c'était un rêve donc je me réveille, je n'étais pas dans ma maison, j'étais ailleurs. Je regarde aux alentours, je suis sur un étang, il m'a fallu longtemps avant de me rendre compte que je n'étais pas chez moi mais dans cette cabane.

Etat 2 d'Aubin :

Une magnifique forêt majestueuse venant de mon cœur se dresse en secret, dans un silence de pétales de fleurs, tombantes sur l'herbe verdoyante. Cette nuit douce et fragile embaume, avec son odeur magique que sentent les lucioles, les oiseaux de toutes les couleurs chantant dans le près d'à côté rempli de graines sèches que mangent les insectes. L'écho inquiétant du vent me chatouille les cheveux appuyés contre un gigantesque arbre sans feuilles. Il s'arrête de crier et s'endort, comme les oiseaux. Je m'allonge, enfile mon duvet et je commence à regarder les étoiles. Soudain, un grillon perdu chante sur mon ventre et écoute les battements de mon cœur forestier. L'écho ne fait plus rien, il attend son heure.

Titre : Une nuit gravée à jamais dans ma mémoire

Justification : J'ai choisi de faire ce texte car je voulais que ce soit poétique. Il explique ce qui se passe autour de moi et aussi à l'intérieur pendant une nuit de camping.

Etat 2 d'Enzo :

« La forêt se meurt, la fraise sauvage noircit et tombe, dissoute lentement. Des champignons sont nés cette nuit. Ils sont d'un blanc fragile, moites comme un nez d'agneau. Le roux écureuil, ici la forêt l'écrase. Il se camoufle parmi les couleurs de l'Automne. Il se balade dans la forêt en ramassant tous les glands qu'il trouve sur un chemin. Il court, marche, saute, grimpe aux arbres jusqu'à trouver le gland géant ! »

Etat 2 d'Ilia :

L'odeur de l'automne, errant au milieu des vents s'élevait dans les bords ignorés qui redoublait de puissance. Les feuilles de couleurs ; pourpre, rouge, orange, jaune, ivoire, crème, kaki, brun, bordeaux papillonnaient entre les montagnes et les forêts. Puis se posaient sur les petits ruisseaux des environs. J'entends chanter les oisillons dans leurs nids, au creux de l'arbre l'écureuil fait ses réserves de noisette, de châtaignes et de glands qu'il fait parfois tomber sur nos têtes. Le vent fait virevolter les feuilles mais aussi balaye l'été et amène l'hiver. L'odeur des feux de bois, de l'air, des animaux qui s'appêtent à hiberner et du brouillard qui s'enfuit entre nos lèvres et du verglas qui se dépose délicatement sur nos trottoirs, nos toits, nos pelouses.

Titre : Parenthèse automnale

Justification : J'ai choisi ce texte car je l'ai trouvé de saison et j'aime bien cette période.

Etat 2 d'Isaure :

J'éprouvais un ravissement et je m'égarais sur des forêts. La roche murmurait alors, ton orage redoublait de puissance. La nature semblait être contre moi, seule la pluie ne me tombait pas dessus. Avec un peu de chance, les lièvres, les cerfs et les mésanges m'aideraient à retrouver le sentier. Je m'étais perdu, j'avais froid, faim et j'étais vraiment fatigué. Le brouillard s'épaississait et je m'étais éloigné du chemin. Mais soudain, j'aperçus une lumière. Je distinguais un homme sur un vélo. C'était mon voisin ! Il passait par là par hasard et me raccompagna jusqu'à chez moi. Je l'invitais à prendre un café, puis il rentra chez lui.

Titre : Perdu

Etat 2 de Maggy :

La forêt au milieu d'un parfum de fraise sauvage. Un agneau arrive, voit le tapis de brindille emperlé comme son nez, ses ailes courtes d'un rouge cerise qu'il ignore le soleil en rythme près de ma joue. Au soleil couché, un manteau le dissimule. Mais moi je m'en fou. A vous d'écrire, les mules !

Titre : Nez d'agneau

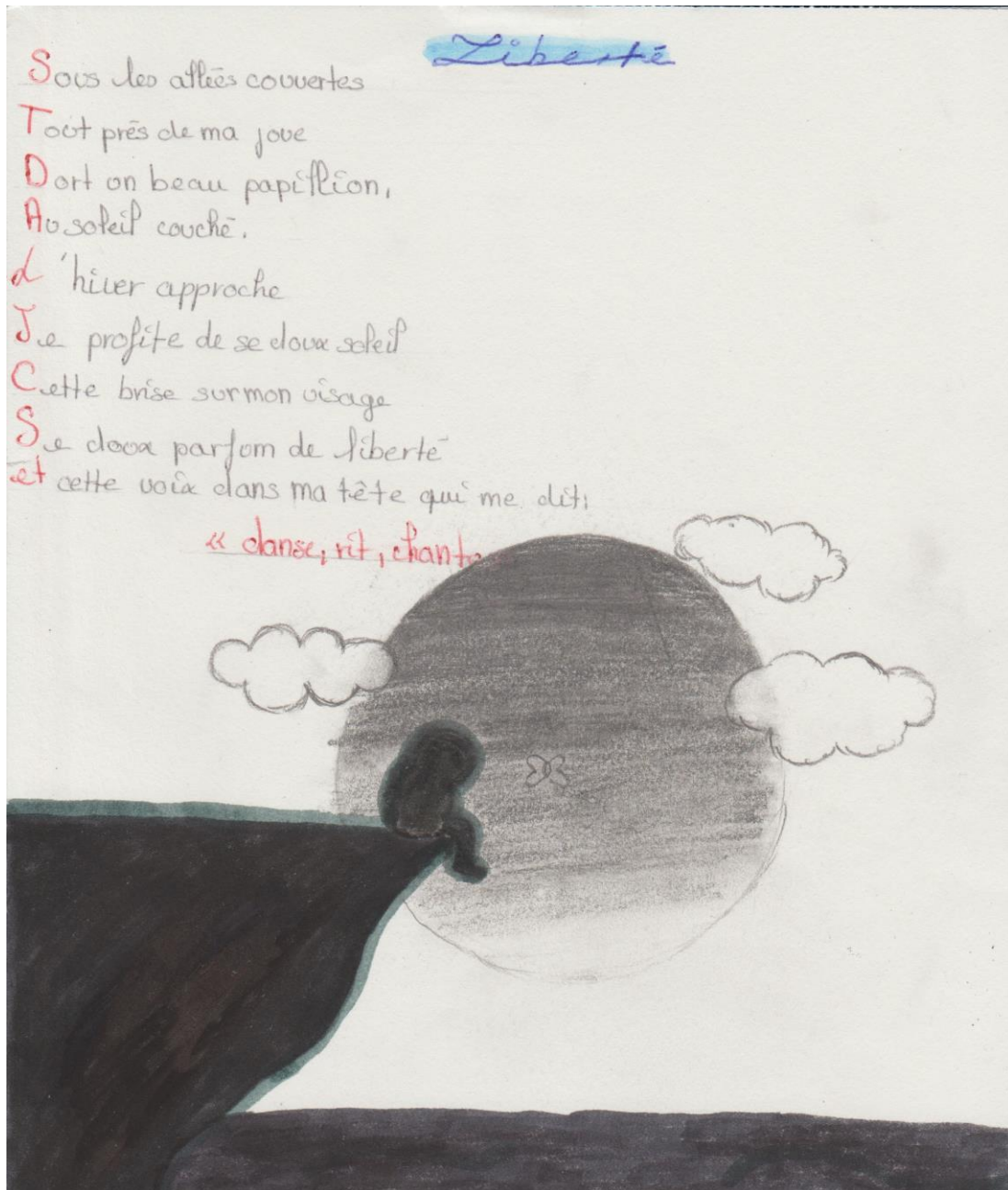
Etat 2 de Cléo :

Nous arrivons à la forêt de Crécy,
La forêt gonfle un ancien vent
Vers la falaise ronde
Qui tombe lentement
Sous le soleil et les oiseaux
Et l'insecte roux écrase
Un crépusculaire lykénée,
Allongé, il attend
Son soleil, il ouvrira
Ses ailes d'un rouge de cerise
Durant le jour...

Titre : L'histoire des animaux de la forêt de Crécy

Justification : J'ai choisi ce titre car ça explique l'histoire d'un insecte qui écrase un papillon qui est allongé et qui ouvrira ses ailes le jour.

Etat 2 d'Isma :



ANNEXE 8 : LES CONSIGNES POUR L'INTERVIEW D'AUTEUR

INTERVIEW D'AUTEUR !

Une journaliste t'interroge sur la parution de ton caviardage dans un quotidien. Elle aimerait connaître le processus de création de celui-ci. Par binômes, vous incarnerez chacun votre tour le rôle du journaliste et celui de l'auteur.

Ces questions sont présentes pour guider l'interview. Mais, tu peux très bien poser d'autres questions à ton camarade en fonction de ses réponses !

- 1) Pour quelle(s) raison(s) as-tu sélectionné ce texte initial (Proust, Colette ou Chateaubriand) ? Qu'est-ce qui t'a plu / touché dans ce texte ?
- 2) Comment as-tu élaboré ton poème ? Avais-tu envie de raconter une histoire ?

ANNEXE 9 : LES INTERVIEWS D'AUTEUR (ENTRETIEN DUEL SEMI-DIRECTIF)

Interview d'Alexandre

Journaliste – Bonjour, cher Alexandre. Est-ce que vous pouvez nous lire votre caviardage ?

Alexandre – [Lecture du caviardage]

Journaliste – Ok. Pour quelle(s) raison(s) as-tu sélectionné ce texte initial ?

Alexandre – Bah j'ai fait autour d'un mot qui me plaisait bien.

Journaliste – Parfait ! Qu'est-ce qui t'a plu / touché dans ce texte ?

Alexandre – Pas grand-chose à part qu'il y avait beaucoup de descriptions et donc du coup c'était bien et facile pour faire le caviardage.

Journaliste – Ok. Dernière question. Comment as-tu élaboré ton poème ?

Alexandre – J'ai trouvé un mot bien et après j'ai mis des mots.

Journaliste – Ok. Avais-tu envie de raconter une histoire ?

Alexandre – Oui oui parce que mon caviardage il laisse du suspense après l'avoir lu. (Rires)

Journaliste – Pourquoi ?

Alexandre – Parce qu'il est suspenseux !

Journaliste – Ok. Parfait. Tiens ! (*Lui donne le micro pour enregistrer*).

Alexandre – Merci.

Interview d'Aubin

(*Aubin mime un bruit de générique télévisé*)

Journaliste – Bonjour et bienvenue dans Break News. Aujourd'hui, nous allons accueillir un poète connu du nom d'Aubin. Bonjour !

Aubin – Bonjour !

Journaliste – Alors il me semble que vous avez fait un caviardage ?

Aubin – C'est exact !

Journaliste – Pouvez-vous me lire ce caviardage ?

Aubin – Avec plaisir. [Lecture du caviardage]

Journaliste – C'est très bien, même excellent. (Rires) Pour quelle(s) raison(s) avez-vous sélectionné ce texte initial ?

Aubin – J'ai sélectionné ce texte de Colette « En marge d'une page blanche II », *Les Vrilles de la Vigne*, 1908 car il y a pleins de mots qui m'ont touché...le cœur.

Journaliste – Qu'est-ce qui vous a touché dans ce texte ?

Aubin – Tout d’abord, ce sont les mots et euh... (Rires) en assemblant les mots j’ai pu créer un magnifique poème.

Journaliste – Hum très intéressant. Et, comment avez-vous élaboré votre poème ?

Aubin – Eh bien mon manager m’a proposé trois textes et j’en ai choisi d’ailleurs deux vu que j’en ai fait deux mais là je vous présente mon premier et j’ai choisi celui-là car j’ai trouvé que les mots étaient parfaits et j’ai trouvé le texte touchant à la fois... et aussi blessant... Voilà.

Journaliste – Avez-vous envie de raconter une histoire ?

Aubin – Oui dans ce texte je raconte une histoire que seuls les poètes sans nom peuvent comprendre. Voilà. Merci au revoir !

Journaliste – Au revoir !

Interview d’Enzo

Journaliste – Bonjour !

Enzo – Bonjour !

Journaliste – Bienvenue sur BFMTV. Euh pouvez-vous nous lire votre texte ?

Enzo – [Lecture du caviardage] Voilà !

Journaliste – Je vais vous poser quelques questions. Euh pour quelle(s) raison(s) as-tu sélectionné ce texte initial ?

Enzo – Parce que je l’aime bien, je le trouve bien en rapport avec la nature.

Journaliste – Qu’est-ce qui t’a plu ?

Enzo – Le fait qu’il parle des animaux ainsi que des arbres.

Journaliste – Qu’est-ce qui t’a touché dans ce texte ?

Enzo – Bah le fait qu’il y ait des animaux et des arbres aussi.

Journaliste – Comment as-tu élaboré ton poème ?

Enzo – J'ai choisi les mots qui allaient le plus ensemble pour créer mon texte.

Journaliste – Avais-tu envie de raconter ton histoire ?

Enzo – Oui.

Journaliste – D'accord bon bah ça sera tout. Bonne soirée et bonne journée !

Interview d'Ilia

Journaliste – Bonjour. Comment vous appelez-vous et votre âge ?

Ilia – Ilia. J'ai 25 ans.

Journaliste – Pourriez-vous me lire votre texte ?

Ilia – Avec plaisir. [Lecture du caviardage]

Journaliste – Pour quelle(s) raison(s) as-tu sélectionné ce texte ? (Rires)

Ilia – Je l'ai sélectionné car je l'ai trouvé que c'était celui qui correspondait le mieux au thème que j'avais choisi.

Journaliste – Qu'est-ce qui vous a le plus touché et ce titre ?

Ilia – Ce que j'ai aimé dans ce texte c'est le thème de l'automne, son titre c'est « Parenthèse automnale ».

Journaliste – Comment as-tu élaboré ton texte ?

Ilia – J'ai choisi les mots pour moi les plus poétiques du texte.

Journaliste – As-tu envie de raconter une histoire ?

Ilia – Oui, j'avais envie de décrire la transition entre l'été et l'hiver.

Journaliste – Merci beaucoup c'était avec grand plaisir de vous interviewer. A bientôt.

Ilia – A bientôt.

Interview d'Isaure

(Bruit de générique télévisé)

Journaliste – Bonjour, nous sommes dans l'émission Jacqueline France.Com. Aujourd'hui, nous allons vous présenter Isaure. Alors, j'ai quelques questions à vous poser mais d'abord pouvez-vous nous lire votre caviardage ?

Isaure – [Lecture du caviardage].

Journaliste – Magnifique ! Pour quelle(s) raison(s) avez-vous sélectionné ce texte initial de Chateaubriand ?

Isaure – Je l'ai sélectionné car je l'ai trouvé très poétique et il était très beau.

Journaliste – D'accord. Qu'est-ce qui vous a plu / touché dans ce texte ?

Isaure – Ce qui m'a touché c'est que c'était tellement poétique qu'on comprenait pas grand-chose alors je l'ai choisi car il était grand donc il y avait plus de possibilités pour les mots.

Journaliste – D'accord. Comment avez-vous élaboré votre poème ? Aviez-vous envie de raconter une histoire ?

Isaure – Ça ne raconte pas vraiment une histoire car c'est juste une phrase et euh je l'ai élaboré en...En fait, j'ai pris des mots et puis j'ai cherché des bouts pour former des phrases et puis voilà.

Journaliste – D'accord, merci. C'était l'émission Jacqueline France.com ! Merci Isaure.

Interview de Maggy

(Bruit de générique télévisé)

Journaliste – Bonjour c'est Isaure de l'émission Micheline.fr. Aujourd'hui nous allons interviewer Maggy car elle a fait un magnifique caviardage qui est paru dans le journal.

Journaliste – Donc, pouvez-vous nous lire votre caviardage Maggy, s'il vous plaît ?

Maggy – D'accord [Lecture du caviardage].

Journaliste – Très bien. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous sélectionné ce texte initial de Colette ? Qu'est-ce qui vous a plu ou touché dans ce texte ?

Maggy – Tout ce que j'ai aimé et bah c'est le nez d'agneau par exemple qui est très drôle et aussi j'aime bien la nature du coup j'ai rajouté pleins d'éléments de la nature et vu qu'il y en avait pleins comme par exemple « parfum de fraise sauvage » et tout ça et j'avais envie de faire rire les gens comme je l'ai dit tout à l'heure avec le nez d'agneau qui est emperlé. Voilà !

Journaliste – Très bien. Comment avez-vous élaboré ce poème ? Est-ce que vous aviez envie de raconter une histoire ?

Maggy – Bah j'avais juste envie de faire rire les gens avec pleins d'éléments naturels et pas vraiment une histoire. C'est très poétique mais ça veut rien dire en même temps ça fait quand même une phrase.

Journaliste – Très bien.

Maggy – Merci.

(Bruit de générique télévisé)

Interview de Cléo

Journaliste – Bonjour Mme (Nom de famille), je pense que vous me connaissez pas, c'est la première fois que je suis sur TF1. Je vais vous poser quelques questions. Est-ce que vous pouvez lire votre texte pour les internautes ?

Cléo – Oui, pas de soucis [Lecture du caviardage].

Journaliste – Pour quelle(s) raison(s) as-tu sélectionné ce texte initial ?

Cléo – Bah parce que je trouvais que ça parlait très bien de l'automne et j'ai choisi celui de Colette.

Journaliste – Il t'a plu beaucoup, moyen ou vraiment...pas du tout ?

Cléo – Moyen. En fait, c'est...Je l'ai choisi comme ça.

Journaliste – Qu'est-ce qui t'a touché dans ce texte ?

Cléo – Bah je sais pas, ça m'a juste plu.

Journaliste – Comment as-tu élaboré ton poème ?

Cléo – Ben j’ai pris des...Déjà, je voulais commencer par un déterminant pour que ça soit plus simple et après j’ai vu qu’il y avait beaucoup de choses en rapport avec l’automne alors du coup j’ai fait un texte comme ça.

Journaliste – Avais-tu envie de raconter une histoire ou pas ?

Cléo – Non, je voulais juste faire un poème, c’est tout.

Journaliste – Bah merci pour ces questions-réponses et sûrement tu passeras sur TF1 !

Cléo – Oui, merci, au revoir !

Interview d’Isma

Journaliste – Bonjour, j’aimerais vous interviewer sur votre caviardage.

Isma – Bonjour. Vous voulez que je vous le lise ?

Journaliste – Oui, avec plaisir.

Isma – [Lecture du caviardage]

Journaliste – Merci. J’ai quelques questions pour vous. Pour quelle(s) raison(s) as-tu sélectionné le texte de Colette ?

Isma – J’ai sélectionné ce texte parce que j’aimais bien les mots, comment l’auteurice a interprété son poème, son texte et ça m’a beaucoup inspiré pour mon poème donc je l’ai choisi voilà.

Journaliste – Merci. Qu’est-ce qui t’a plu et qu’est-ce qui t’a touché dans ce texte ?

Isma – Ce qui m’a plu et ce qui m’a touché dans ce texte, c’est...c’est les mots, la façon dont elle dit ce poème, dont elle l’explique et surtout l’amour, la végétation et ça me rappelait aussi beaucoup trop de moments...Enfin beaucoup de moments de mon enfance.

Journaliste – Comment as-tu élaboré ce poème ?

Isma – J'ai élaboré ce poème...D'abord, j'ai lu tout le texte. Ensuite, j'ai pris les mots qui me plaisaient ce qui a fait un poème.

Journaliste – Avais-tu envie de raconter une histoire ?

Isma – Pas forcément mais...Oui mais non en même temps. En fait, c'est surtout quand je suis triste, émue ce genre de choses. Je pense souvent à ce genre de choses. Je pense à autre chose, à un soleil couché, un beau champ de papillons, ce genre de choses...Voilà !

Journaliste – Merci. C'est la fin de mes questions donc au revoir !

Isma – Au revoir !

ANNEXE 10 : LES BILANS DE FIN DE SEQUENCE

[Orthographe non corrigée]

Bilan de fin de séquence d'Ilia

Mon texte préféré a été le relais car j'ai beaucoup aimé écrire le texte sur la station service. C'est le caviardage car j'ai trouvé cela très intéressant et que je n'avais jamais fais ce genre d'activité. J'ai aussi beaucoup aimé s'aventurer dans des territoires tous différent et incroyable !!!

Bilan de fin de séquence d'Isaure

Pendant la séance [séquence] 2, j'ai appris plein de choses sur la poésie, avec les expansions du nom. Le texte que j'ai préféré est celui du Petit Prince, car il m'a donné l'occasion de lire le livre. L'activité que j'ai préférée est celle de l'interview, car c'était une autre façon de faire du français et c'était du travail à deux. J'ai aussi aimé voir les bandes annonces.

Bilan de fin de séquence d'Isma

Durant la séquence n°2 j'ai appris que il y avait plusieurs façon de regarder les bandes d'annonces et j'ai préféré comme texte le petit prince car c'était magique et puis c'est dans l'espace et j'ai préféré comme activité la ou vous nous donné des textes au pifs et quand devais dessiner l'illustration du texte car j'adore dessiner.

Bilan de fin de séquence de Maggy

Durant cette séquence, j'ai appris les mots de la versification, comment faire des caviardages, ce que c'était, etc. J'ai préféré le texte du petit prince car j'aime bien l'histoire que j'ai créer. L'activité que j'ai préférée est les interviews d'auteur car c'était drôle d'utiliser un espèce de micro, et en plus la prof à créer un padlet dessus et on a put mettre des commentaires dessus et c'était très amusant de le faire.

