



HAL
open science

La consigne d'écriture : ligne d'action et espace de détournement

Kathy Similowski

► To cite this version:

Kathy Similowski. La consigne d'écriture : ligne d'action et espace de détournement. La lettre de l'AIRDF, 2019, Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques, dossier coordonné par V. Marmy Cusin et N. Denizot, 66. hal-03169463

HAL Id: hal-03169463

<https://hal.science/hal-03169463>

Submitted on 17 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La consigne d'écriture : ligne d'action et espace de détournement

Kathy Similowski

INSPÉ de l'académie de Versailles

EMA - EA 4507 - CY Cergy Paris Université

Cet article se donne pour objectif de montrer comment un objet d'enseignement, l'écriture, est conditionné par la tâche prescrite qui s'exprime dans le milieu scolaire par une consigne, laquelle indique à l'élève, par l'usage de la langue, une tâche à réaliser. Il s'agit d'analyser, à partir des traces de l'activité, le travail réel des scripteurs amenés à rédiger un texte et de mesurer la manière dont ils interprètent des tâches d'écriture selon les contextes et en fonction des ressources dont ils disposent. Plus particulièrement, dans le cadre d'une expérimentation concernant l'articulation entre imitation et invention dans l'écriture en fin d'école primaire, il a été demandé à des élèves de créer des récits fictifs (Similowski, 2017). Pour cette étude, nous retiendrons deux groupes de scripteurs soit 48 élèves de CM2 ayant produit 48 textes dans des situations contrastées. Le premier groupe (G1) a reçu une consigne d'écriture sous la forme d'un énoncé : « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte » (C1). Le second groupe (G2) a lu un extrait d'une œuvre de littérature de jeunesse¹ pour en écrire la suite. Nous considérons ce texte enclencheur (TE) comme une consigne implicite en tant qu'il contient un cadre programmatique et des matériaux linguistiques pouvant constituer un substrat pour l'écriture. Les consignes² revêtent ici deux formes :

- d'une part, un scénario servant à provoquer l'imaginaire et pouvant s'analyser comme un avant-texte ;
- d'autre part, un récit incomplet coupé à un moment important de l'histoire, imposant une suite.

Le choix du genre devait être induit par l'évènement marqueur (le déplacement dans un environnement inconnu) et l'espace d'isolement (l'île). La tâche attendue était donc la réalisation de récits du genre de la robinsonnade³ en situant l'action lors de l'arrivée sur l'île et en mobilisant le programme narratif de la survie (Leclaire-Halté, 2000).

Les résultats de l'expérimentation témoignent du jeu créatif induit par les consignes. Si les consignes servent à la fois de contraintes d'écriture et de ressources textuelles, les résultats confortent également l'idée que la tâche d'écriture perçue par les scripteurs peut être différente de celle attendue par le prescripteur. L'interprétation des consignes conduit les élèves à l'intériorisation

¹ *Le royaume de Kensuké*, Michael Morpurgo (1999), Gallimard Jeunesse, 2007 (p. 43-44, 47-49, 50-51). L'extrait fourni relate le naufrage d'un garçon et de sa chienne puis la découverte d'une île lors d'une première expédition conduisant le héros à tirer le constat de sa solitude.

² Nous appellerons désormais « consignes » à la fois la consigne 1 (ci-après dénommée « C1 ») soumise au groupe 1 (ci-après dénommé « G1 ») et le texte enclencheur (ci-après dénommé « TE ») soumis au groupe 2 (ci-après dénommé « G2 »).

³ Genre défini par référence à l'œuvre de Daniel Defoe, *Robinson Crusoé* (1719), ayant donné lieu à de nombreuses réécritures. Le terme « robinsonnade » est issu de la préface de l'œuvre *Insel Felsenburg* de J.-G. Schnabel (1731).

d'autres prescriptions qu'ils définissent et s'imposent à eux-mêmes (Dolz et al. 2001 ; Plane, 2003). Cette renégociation individuelle de la tâche permet à chacun d'exercer son invention pour inscrire sa singularité.

1. La consigne : contrainte d'écriture à suivre

Nous montrerons tout d'abord que les consignes servent à la fois de déclencheur à l'écriture et de ressources textuelles, en recherchant dans le corpus des 48 productions les traces du dialogisme interdiscursif.

La consigne : l'incitation au voyage scriptural ou le largage des amarres

La consigne joue le rôle d'un lanceur d'écriture en définissant un cadre fictionnel. L'analyse des incipits montre que les élèves tiennent compte de ce texte-énoncé, soit parce que les textes produits l'absorbent soit parce qu'ils s'articulent avec lui.

- **L'incipit : lieu de fictionnalisation par reprises et reformulations**

Boré (2010) a relevé une diffusion massive d'éléments de la consigne dans les premières lignes de textes produits par des collégiens. L'auteure constate une continuité fictionnelle entre consigne, énoncé lanceur et production. Nous observons aussi cette reprise-imitation du « discours de l'autre » dans l'incipit des textes produits par des écoliers.

Dans un souci d'apprentissage, les consignes se veulent prescriptives d'éléments jetant les fondations du récit et donnent des marques du genre attendu. La phrase-seuil que constitue la C1 joue ici son rôle puisqu'elle informe pleinement le lecteur sur le personnage, le lieu et la temporalité du récit et le laisse en haleine sur l'intrigue. Cet énoncé est absorbé soit par une reprise partielle de l'énoncé soit par reformulation.

L' <i>enfant</i> se réveille du <i>nauffrage</i> et il remarque qu'il est seule sur une <i>île</i> . (Raphaël, G1)
--

Le bateau venait de s'échoué. (Hugo, G1)
--

De la même façon, des scripteurs reformulent des segments du TE à l'ouverture de leur récit, comme point d'appui à l'écriture :

Je restai longtemps là, avec Stella. (TE)

Je me demandais si j'allais <i>resté longtemps</i> sur l'île [...] (Inès, G2)

Ainsi, la récupération des matériaux lexicaux présents dans les consignes est un fort point d'appui à l'écriture.

- **L'incipit : lieu d'articulation avec le texte-énoncé**

Par ailleurs, une continuité est recherchée avec le TE par deux procédés montrant que les scripteurs se soucient d'intégrer le texte d'auteur à leur récit : d'une part l'emploi de marqueurs logiques ou temporels ; d'autre part la prise en compte des informations contenues en fin du récit.

Nous sortîmes épuisés de sous les arbres et, après avoir escaladé laborieusement un éboulis rocheux, <i>nous arrivâmes enfin au sommet</i> . Je restai longtemps là, avec Stella. (TE)
--

Stella me frottait la jambe. Je la carraissait un moment, puis je lui dit :

« Viens Stella, <i>on redescend</i> . » (Esther, G2)
--

La « soudure » (Boré, 2010 : 109) entre le TE et le texte produit est donc assurée par différents procédés incluant l'insertion de matériaux récupérés dans le corps du texte source.

La consigne : le terreau scriptural ou l'abordage

Les consignes peuvent également servir de réservoir tout au long de l'écriture.

- **Récupération des termes fondateurs du genre**

Même si le genre permet une certaine flexibilité, la robinsonnade s'organise au sein d'une macrostructure adossée au schéma narratif avec pour nœud l'arrivée sur l'île à l'occasion d'un déplacement lié ou non à une quête initiale du robinson à cause d'un naufrage.

Les termes fondateurs « naufrage » et « île » ont donc été choisis pour figurer dans la C1 afin de conduire à la construction du genre. Quant au TE, s'il ne comprend que le lexème « île »⁴, le naufrage y est évoqué par la narration de la lutte contre la noyade et du réveil sur l'île.

Dans les textes produits, le réemploi de ces termes peut être imputé à leurs valeurs sémantiques et symboliques. Ils évoquent directement l'univers référentiel qui scelle le sort du personnage. Ils sont repris avec une diversité de formes grammaticales et de position syntaxique qui démontre que les consignes ne figent pas systématiquement les mots dans la construction syntaxique.

Le lexème « île » est majoritairement repris⁵, seul et plus rarement inclus dans un segment opérant une caractérisation (2 occurrences de la collocation « île déserte » ; 1 occurrence de la qualification « déserte »).

Sur une <i>île déserte</i> sans être humain. (Enzo, G2)

Mais en attendant Victor explore l'île qui semble <i>déserte</i> . (Coline, G1)

Il s'agit là d'un des stéréotypes du genre que les élèves valident car, dans la littérature, l'île est au plus habitée de quelques indigènes rencontrés dans un deuxième temps, une fois le robinson installé.

Fortement lié au destin du personnage, le lemme « naufrage/naufagé(s) » est appréhendé à l'intérieur d'une reprise syntaxique partielle de la C1 ou par une reformulation, et le plus souvent en début de récit.

⁴ Deux occurrences.

⁵ 21/24 textes produits dans le G1 ; 17/24 textes produits dans le G2.

Un jeune enfant, à la suite d'un naufrage, se réveille. (Marie-Aude, G1)

Un jour, un bateau naufragé a accosté sur l'île. (Maya, G2)

Le lemme est moins fréquent dans les suites de texte⁶ puisque le naufrage a été décrit par le texte littéraire. De même, s'il est moins présent que le mot « île » c'est sans doute parce que l'action s'ouvre en principe après le naufrage et que l'évènement auquel il se réfère appartient au passé du robinson.

- **Reprises sémantiques et stylistiques du texte littéraire**

Le TE impose ses contraintes au texte produit au niveau des choix énonciatifs, de certaines composantes diégétiques ou des faits de langue. Nous montrerons ici son impact en termes d'emprunts sémantiques et d'effets stylistiques.

On trouve d'abord des traces d'emprunts dans la quasi-totalité des textes produits⁷.

Je n'étais pas du tout sur un bateau, j'étais *allongé* sur le sable. J'étais très faible. Je *regardai* autour de moi. L'immense mer bleue était aussi vide que le ciel sans *nuages*. (TE)

Comme j'étais encore fatigué je me suis *allongé* sur le sol et j'ai *regardé* le ciel, la forme des *nuage* [...]
(Clément, G2)

Par ailleurs, le texte littéraire comporte plusieurs phrases nominales hachant le récit en une série de faits et de constats s'imposant au naufragé dominé par les évènements. Les scripteurs utilisent les tournures privatives du TE⁸ auxquelles s'ajoutent une variété de phrases nominales et d'ellipses verbales au sein de phrases comportant plusieurs prédicats. Ces procédés permettent de rompre le récit en attirant l'attention du lecteur.

La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. (TE)

Une île merveilleuses mais plus d'hommes, plus de femmes, plus d'enfants, *rien que* la colline [...] « Comment s'appelle cette archipel ? ». *Silence*. [...] *Puis, prenant mon courage à deux main* : « Vous mentez ce n'est pas un archipel et elle ne peut pas être maudite. On peut bien en sortir. » (Sonia, G2)

Ce qui nous conduit à voir dans ces constructions syntaxiques la trace du texte littéraire, c'est le fait qu'elles dérogent à une consigne scolaire implicite maintes fois rappelée, celle de produire des phrases verbales. Les textes révèlent ainsi les choix opérés entre deux consignes contradictoires, l'élève assumant une intention esthétique.

2. La consigne : contrainte d'écriture à interpréter et à détourner

⁶ 11/24 textes produits dans le G1 ; 4/24 textes produits dans le G2.

⁷ 22/24 textes produits dans le G2.

⁸ Par exemple : « L'immense mer bleue était aussi vide que le ciel sans nuages. Pas de *Peggy Sue*. Pas de bateau. Rien. Personne. »

Dans la production d'écrit, l'élève doit appréhender la tâche qui lui est dévolue et adopter une posture fictionnelle, condition de la création de l'univers fictionnel attendu (Boré, 2010). La consigne offre un espace permettant le jeu créatif.

La consigne : lieu d'interprétation

- **Créer un personnage**

Les consignes conduisent à définir le héros de l'histoire. Dans le G2, l'avant-texte ainsi que les circonstances de l'accident décrites par le TE⁹ permettaient d'envisager un garçon pour robinson. Dans le G1, l'énoncé mentionnait le naufrage d' « un enfant ». Comment ces informations sont-elles interprétées ?

Les scripteurs du G1 reprennent le mot « enfant »¹⁰ dans ses deux acceptions de genre. À défaut, ils utilisent les substantifs « fille » ou « garçon » ou présentent le héros dans son rapport de filiation.

La pauvre enfant a 10 ans, elle dormait et s'est réveillée ici. (Valentine, G1)
C'est parents étaient morts, et il se retrouve tout seule dans cette jungle immense, peuplés d'animaux sauvages. (Ernestine, G1)

L'âge du héros n'est que très rarement spécifié ou correspond à celui des élèves. Le héros est majoritairement masculin¹¹. Il est difficile de faire la part, dans le choix des scripteurs, de l'empreinte de la C1 « Un enfant » et du modèle masculin largement encore dominant dans la littérature de jeunesse et les manuels scolaires. Dans le G2, le prénom « Michaël » est majoritairement repris et l'influence de ce prénom conduit à un choix de héros masculin. Le choix d'une héroïne résulte principalement des écolières. La dénomination du héros n'est pas systématique. Elle est plus fréquente et variée dans le G1¹². Édouard perçoit les intentions du prescripteur : son héros appartient à une lignée identifiée :

Il s'assit un moment pour se reposé et se souvîn alors de l'histoire de son grand-père (Robinson Crusocé qui parlais d'un homme réscapé sur une île). (Édouard, G1)

En réponse aux prescriptions explicites ou implicites des consignes, les élèves composent donc un personnage et les réponses diffèrent en fonction des ressources disponibles.

- **Situer l'action**

⁹ « Michaël embarque avec ses parents » (avant texte). « Alors, j'ai laissé la barre, et je suis allé chercher ma chienne pour la ramener en bas. J'ai pris mon ballon avec moi pour l'attirer et la détourner de la proue du bateau. » (*Le Royaume de Kensuké*).

¹⁰ 11/24 textes produits dans le G1.

¹¹ 19/24 des textes produits dans le G1 et 22/24 des textes produits dans le G2.

¹² Dans le G2, le prénom de Michaël du TE est repris dans 12/24 textes. Des prénoms, tous différents, sont proposés dans 15/24 textes du G1. Ces résultats doivent également se lire au regard du choix de la voie narrative en « je » majoritaire dans le G2, ce qui explique que la dénomination du robinson soit moins fréquente dans ce groupe.

Les consignes devaient conduire à enclencher le programme narratif de la survie, mais aucune précision n'était apportée sur son contenu ni sur l'amplitude du récit. Deux constatations peuvent être effectuées.

D'une part, les scripteurs mobilisent leurs connaissances et des stéréotypes du genre pour développer le programme narratif de survie¹³. Ce dernier comprend un épisode concernant la maîtrise du feu permettant l'émission de signaux et la cuisson des aliments. Dans le TE, le robinson fait part de ses réflexions sur l'allumage du feu¹⁴. On aurait donc pu s'attendre à ce que cet épisode soit plus fréquent dans les textes du G2. Or, il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes¹⁵.

D'autre part, les textes produits sont le plus souvent des textes complets qui dépassent le cadre diégétique attendu, soit la description des opérations de survie. La quasi-totalité des scripteurs propose ainsi plusieurs programmes narratifs du genre tels l'installation, le sauvetage et la résolution avec un maintien sur l'île ou le retour à la civilisation. Les élèves convoquent des stéréotypes du genre (la bouteille jetée à la mer) et des connaissances livresques ou filmiques :

[...] puis il alla écrire sur une feuille qu'il mi dans une bouteille qu'il ferma et mi à la mer... (Nasrine, G1)
Elle reconnaît une voix de « pirates des Caraïbes » (Valentine, G1)

Ce ne sont donc pas tant les énoncés des consignes que les stéréotypes qu'ils véhiculent, dont Dufays et Kervyn (2010) ont montré le rôle dans l'écriture littéraire, qui permettent ici de reconstruire le genre attendu. La tâche prescrite est bien redéfinie par les élèves.

La consigne : espace de détournement et de retournement

L'île suscite la rêverie créatrice et rend possible le mélange des mondes. Certains élèves redéfinissent les prescriptions relatives au déplacement et à l'espace insulaire. Ce faisant, le genre attendu n'est pas toujours constitué.

- **L'isolement insulaire contourné**

Parce qu'elle vise « un enfant », la C1 suggère la solitude, tandis que le TE s'y réfère explicitement. Pourtant, cette solitude est revisitée par certains scripteurs, soit par le retour précoce des parents, soit par la rencontre anticipée de l'Autre, naufragé ou indigène. Le texte de Laetitia (G2) débute par les souvenirs du robinson et se termine par les retrouvailles. Seule la recherche des parents est relatée. Mathilde (G2) choisit de narrer, dès l'incipit, la présence d'indiens, eux aussi victimes d'un

¹³ Leclaire-Halté définit le programme narratif d'usage « survie immédiate » comme celui qui, dans les robinsonnades, intervient lorsque le robinson compte encore être secouru en quelques jours et « consistant à rechercher de la nourriture (essentiellement sous forme de cueillette), à trouver de l'eau, à explorer les environs, à fabriquer des signaux. » (2000 : 201).

¹⁴ « Puis je réalisai que même si j'arrivais à voir un bateau, je ne pourrais pas faire grand-chose. Je ne pourrais pas allumer de feu. Je n'avais pas d'allumettes. Je savais que les hommes des cavernes frottaient deux bouts de bois l'un contre l'autre, mais je n'avais jamais essayé » (*Le Royaume de Kensuké*).

¹⁵ 9/24 textes produits dans le G1 contre 12/24 textes produits dans le G2.

nauffrage. L'héroïne malmenée est mise en cage « de bambous », délivrée par sa chienne avant d'être récupérée par un bateau. La solitude comme les actions de survie font ici l'objet d'une stratégie d'évitement.

Bien plus, certains élèves recréent des mondes magiques qui conduisent à de larges variations autour de la figure de l'île déserte. Le héros de Pierre-Lou (G1) explore une île où sévissent des animaux bizarres dont un monstre de glace autour duquel des mages s'adonnent à un rituel. Celui de Nina (G2) découvre une clé et actionne une serrure dorée ouvrant sur le « Royaume de Kensuké ». Le personnage d'Inès (G2) rencontre des hommes différents assimilés à des vampires. Ces îles n'ont aucun contact avec le réel et ces textes pourraient être considérés comme décevants. Pourtant, depuis *l'Odyssée*, la figure de l'île sollicite l'imagination et donne l'occasion de repenser l'humanité. Barrie¹⁶ dépeint le pays imaginaire de Peter Pan où tout est parfait. Les consignes ne sont que des portails vers l'imaginaire.

- **Le naufrage oublié**

Le naufrage permet de caractériser le genre en provoquant un déplacement inattendu dans un monde inconnu. Il est expressément signifié (C1) ou relaté (C2). Cependant, certains scripteurs questionnent la contrainte issue de la consigne : l'enfant n'a pas vraiment échoué sur une île à la suite d'un naufrage. Le personnage de Margaux (G1) s'apparente à une héroïne romantique du XIX^e siècle. À son réveil, Amy « marche avec l'espoir de trouver quelqu'un » et rencontre un garçon « qui avait l'air de dormir paisiblement ». La romance se poursuit avant un dénouement inattendu : la fille se réveille à Paris et s'interroge pour savoir si son rêve va se réaliser : « Mystère... ». Le récit de Déborah (G2) débute comme une robinsonnade : exploration de la forêt, cueillette de fruits, construction de l'abri. L'héroïne est mise en danger et les opérations de survie sont interrompues : « Coupé !!! dit le régisseur ». Le lecteur découvre qu'il s'agissait du tournage du film « Michaël et le naufrage ». Ces récits en abyme dont la clôture surprend le lecteur parce qu'elle rompt avec les attentes du genre pourraient être considérés non pertinents. Pourtant, Mangerel (2016) remarque que dans certaines œuvres littéraires le naufragé accède à une « fonction de musement » qui remet en question la matérialité narrative et introduit le doute sur la réalité de l'inscription du protagoniste dans l'espace insulaire. Les consignes sont ici retournées et l'espace insulaire n'est plus qu'un mirage.

Conclusion

La consigne d'écriture peut être assimilée à une tâche prescrite si l'on considère qu'elle doit conduire à la réalisation d'un but, ici la constitution d'un genre. Sur le plan didactique, l'analyse comparative des textes produits montre que le texte enclencheur fournit un cadrage efficace et qu'il peut répondre à des objectifs de différenciation. Les énoncés proposés orientent les choix

¹⁶ La version romanesque de Peter Pan, d'abord œuvre théâtrale, *Peter and Wendy* est publiée en 1911 sous la plume de J. M Barrie dont on sait qu'il a lu, enfant, *Robinson Crusoé*.

énonciatifs et diégétiques mais aussi sont des pourvoyeurs de mots et de formules. Sur le plan linguistique, ces emprunts renseignent sur les procédés de genèse de l'écriture des apprenants. Cependant, comme toute tâche prescrite, la tâche d'écriture est redéfinie. Chaque mot est réinterprété, chaque univers proposé est reconstruit. Car les prescriptions ne renferment pas toutes les contraintes d'écriture que le scripteur se doit de gérer. Le genre attendu ou choisi lui fournit des orientations dans son activité et les stéréotypes constituent aussi des ressources d'écriture (Marin et Crinon, 2014). Pourvu que l'on accepte l'écart entre tâche prescrite et tâche réalisée, on s'aperçoit même que certains textes renvoient à des artifices littéraires. L'apprenant s'exerce dans tous les cas au jeu créatif permis par la consigne.

Bibliographie

- Boré, C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thevenaz, T., & Wirthner, M. (2001). *Les tâches et leurs entours en classe de français, Actes du 8e colloque international de la DFLM*. CD-ROM.
- Dufays, J.-L., & Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire". *Education et didactique* 4 n°1, p. 51-77.
- Leclaire-Halté, A. (2000). *Les robinsonnades en littérature de jeunesse contemporaine : genre et valeurs*. Thèse de doctorat. Université de Metz.
- Mangerel, C. (2016). *Figures de l'île déserte : quatre récits, une lecture sémiotique*. Récupéré sur Tabuleiro de Letras: https://www.academia.edu/35044768/Figures_de_lîle_déserte_Quatre_récits_une_lecture_sémiotique
- Marin, B., & Crinon, J. (2014). Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école. *Éducation et didactique*, 8-2, pp. 39-58.
- Plane, S. (2003). Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture. *Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata*, anno III/1. p. 57-77.
- Similowski, K. (2017). *L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire*. Thèse de doctorat. Université Paris-Sorbonne.