

L'écriture collective de roman en 6^e année (1^{ère} partie)

Monique Noël-Gaudreault

Numéro 69, mars 1988

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/45156ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Noël-Gaudreault, M. (1988). L'écriture collective de roman en 6^e année (1^{ère} partie). *Québec français*, (69), 26–30.

L'écriture collective de roman

en 6^e année

(1^{re} partie)

Il n'y a pas trente-six manières de faire écrire. En réalité, il n'y en a que deux : la manière intuitive et la manière rationnelle. Avec la manière *intuitive*, le contenu est privilégié : l'élève produit soit un texte libre, soit un texte au sujet imposé (*décrie ton chat*, par exemple), sans aucun outil d'aide à la production, hormis, peut-être, un dictionnaire. Avec la manière *rationnelle*, au contraire, des outils¹ sont fournis avant, pendant et après l'écriture. De cette façon, les élèves qui commencent à écrire partent avec un bagage commun de connaissances théoriques : à cet effet, nous préconisons, préalablement à toute écriture de roman collectif, l'étude systématique d'un roman qui existe déjà. Il se perd ainsi moins d'énergie au cours de l'écriture elle-même.

Mais d'abord, une remarque importante. Même si l'on a cru longtemps à l'intuition, à l'inspiration, au talent, etc., comme à quelque chose de prédéterminé et de privilégié, chacun sait maintenant que l'imagination est la chose au monde la mieux partagée ; à condition de la considérer, non pas comme un réservoir où puiser, mais plutôt comme une dynamique à mettre en route et capable de combiner des éléments entre eux. Donc, si l'imagination est à la portée de tous, l'enseignante doit trouver les moyens pour permettre à l'imagination d'advenir ; moyens techniques, cela s'entend.

Enfin, même si le *Programme d'études primaire* en français n'articule pas les activités de compréhension et de production comme indissociables l'une de l'autre et complémentaires, il n'en reste pas moins que les utiliser ainsi se révèle un moyen de formation très efficace, qui s'applique dans des limites temporelles² raisonnables. Nous allons essayer de le démontrer.

monique Noël-gaudreault

1. Trois expériences d'écriture de roman

Il peut sembler hasardeux de présenter trois expériences alors qu'une seule, apparemment, suffirait. Cependant nous croyons que, selon la formule consacrée, « de la confrontation jaillit la lumière » et nous allons nous souhaiter cette grâce.

Pour les fins d'une thèse de doctorat en lettres³, trois expérimentations, de 18 semaines chacune, étalées sur trois ans, ont permis à trois romans collectifs de voir le jour. Ce sont : *Pour qui sera la victoire ? SOS dans l'infini* et *Il était une fois en Nouvelle-France*.

Ces trois expériences d'écriture de roman ont nécessité la collaboration d'un certain nombre de personnes. Après autorisation de la Commission scolaire de Chicoutimi, des enseignantes ont bien voulu nous ouvrir les portes de leur classe. Il s'agit de Mme Monique Tessier-Beaulieu de l'école André-Gagnon (2 fois) et de Mme Marjolaine Laprise. Toutes deux avaient bénéficié du Programme de perfectionnement des maîtres en français (PPMF) et les cours sur le récit qu'elles y avaient suivis sous notre houlette les rendaient très favorables à des interventions de ce genre. Quant aux élèves, nous les avons préférés en sixième année du primaire à cause d'une plus grande souplesse dans leur emploi du temps scolaire. Et, à vrai dire, surtout

Tableau n° 1

Personnages	Temporalité	Récit
le vraisemblable l'effet de réalité	la date / la durée les retours en arrière	Fonction indice noyau et catalyse * séquence narrative *
la motivation personnage fictif	la simultanéité les anticipations	projet qualification
personnage référentiel personnage porte-parole	la scène dialoguée le sommaire	performance sanction
axes sémantiques	la pause descriptive	conjonction / disjonction
qualifications textuelles qualifications inférentielles	la narration unique la narration répétée	amélioration/dégradation
schéma actantiel * le héros		

parce que, si nous réussissions à ce niveau, il deviendrait facile de convaincre les enseignants du secondaire et, à plus forte raison, ceux des cégeps.

La spécificité et l'intérêt des trois démarches qui ont rendu possible l'existence même de ces romans tiennent aux caractéristiques suivantes :

- chaque démarche de production met en lumière et utilise un point théorique relatif à l'étude du récit, autrement appelée narratologie : il s'agit des personnages, de la temporalité et de la structure du récit.
- chaque démarche de production fait suite à une démarche de compréhension qu'elle relance et complète. Chaque lecture porte sur un roman de Suzanne Martel : *Pi-Oui*⁴, *Jeanne, fille du Roy*⁵ ou *Nos amis robots*⁶. Ces trois œuvres sont analysées respectivement en fonction des personnages, de la temporalité et de la structure du récit.
- chaque démarche de production comprend deux parties : écriture, d'une part, relecture et réécriture d'autre part. Ces trois opérations, écriture, relecture et réécriture, font l'objet de consignes précises. Vérifier que ces consignes ont été appliquées permet de penser une évaluation critériée.

2. Les concepts théoriques et le volet compréhension

Étant donné que l'espace nous manque ici pour des développements théoriques circonstanciés, nous préférons renvoyer le lecteur aux textes-sources. L'étude des personnages doit beaucoup à Philippe Hamon⁷. Celle de la temporalité, telle que nous l'avons pratiquée, renvoie à Gérard Genette⁸. Enfin, pour la structure du récit, nous avons consulté à la fois Roland Barthes⁹, Claude Bremond¹⁰ et Algirdas-Julien Greimas¹¹.

Toutefois, d'excellentes présentations se révéleront éclairantes pour des profanes, notamment celle de J.P. Goldenshtein dans *Pour lire le roman*¹², et celle de M. Paquin et R. Reny *La Lecture du roman*¹³. Recensons à présent les concepts que nous avons privilégiés dans chacun de nos trois domaines narratologiques.

Chaque séance de compréhension se déroule de la façon suivante :

- retour sur l'étape précédente (questionnaire de compréhension) ;
- présentation théorique avec textes d'appui étudiés collectivement ;
- nouveau questionnaire sur un nouveau passage du roman à l'étude.

Quant à la séance de production, elle ne peut se diviser de la sorte, car l'écriture doit tenir compte davantage des différences individuelles (vitesse d'écriture, entre autres). Il n'en reste pas moins que lorsque l'heure est à la relecture, tout le monde s'exécute.

3. Les concepts théoriques et le volet production

3.1. Consignes pour la production

Il serait trop long et fastidieux de présenter de manière détaillée la batterie de consignes qui a présidé à l'élaboration de chacun des trois romans. C'est pourquoi nous préférons renvoyer les lecteurs à l'ouvrage intitulé *Écrire et publier un roman en classe*¹⁴ qui traite, plus spécifiquement, de la temporalité. Évoquons donc ici plutôt ce qui touche à l'étude des personnages et à la production d'un roman centré sur lesdits personnages.

Après un retour sur l'exercice-bilan de compréhension qui s'appliquait au roman *Pi-Oui* de Suzanne Martel, l'heure est venue de déterminer les consignes pour l'écriture du roman collectif, selon la démarche suivante.

Tableau n° 2
Tableau d'ensemble du travail sur les personnages

V O L E T	S É A N C E	Contenu traité
C O M P R É H E N S I O N	1	Roman. Éléments de réel. Vraisemblable. Motivation.
	2	Personnages référentiels # fictifs. Personnages porte-parole.
	3	Qualifications des personnages (textuelles et inférentielles). Axes sémantiques.
	4	Qualifications à partir de l'« être » et du « faire ».
	5	Acteurs. Agents et patients. Actants.
	6	Description du héros — Fonction du héros. Savoir et pouvoir.
	7	Bilan.
P R O D U C T I O N	1	Consignes : pers. princip., secondaires, attributs, lieux, etc.
	2	1 ^{re} partie du chapitre : portrait du pers. princ.
	3	Relecture et réécriture en fonction des remarques sur la cohérence.
	4	2 ^e partie : établissement du projet commun (écriture, relecture, réécriture).
	5	3 ^e partie : démarches en vue de réussir le projet commun (football ; écriture, relecture et réécriture).
	6	4 ^e partie : le problème particulier (écriture + relecture + réécriture portant sur répétition).
7	5 ^e et 6 ^e parties : le problème particulier se règle et le projet commun réussit, choix du titre, écriture, relecture, réécriture.	
8	Paragraphes, règle de non-contradiction, relecture + réécriture.	
9	Orthographe et mots plats (dire, aller, avoir, être etc.)	

les plus sombres pensées

- Division de la classe en équipes de deux par affinités.
- Chaque équipe choisit le nom de son personnage principal.
- L'animatrice annonce le plan du futur roman (voir tableau d'ensemble).
- Distribution de la fiche à compléter (une par chapitre) où seront compilées les principales informations (voir exemple annexe 2).
- Par tirage au sort, le personnage principal d'un chapitre devient un personnage secondaire dans trois autres chapitres.
- Élaboration d'une liste d'attributs physiques avec l'ensemble de la classe. Par tirage au sort, un attribut physique est décerné à chaque personnage principal.
- Même chose pour les attributs moraux.
- Une liste de lieux est proposée. Le tirage au sort en accorde un à chaque équipe.
- Même chose pour les gestes quotidiens.
- Pour aider à déterminer quel problème, particulier à chaque personnage, risque de compromettre la réussite du projet collectif des douze personnages du roman, l'animatrice propose une liste d'objets et d'animaux ayant un rapport avec ledit problème. Là encore, un tirage au sort suit.
- Récapitulation orale et collective.
- Les élèves sont invités à réfléchir au « projet collectif » pour la semaine suivante.



Annexe n° 1

Plan du chapitre I du roman *Pour qui sera la victoire ?*

- 1^{re} partie : présentation de Joël Simard.
- 2^e partie : présentation du projet de former une équipe de football et de vaincre les Blue Sharks
- 3^e partie : l'équipe se donne un entraîneur et... s'entraîne..
- 4^e partie : contrarié par sa mère, Joël boit du gin, renverse la chandelle, déclenche un incendie. Ses brûlures l'empêcheront de s'entraîner.
- 5^e partie : les brûlures se cicatrisent et Joël retourne s'entraîner avec les autres.
- 6^e partie : Victoire de l'équipe dont fait partie Joël sur les redoutables Blue Sharks.

3.2. Liens entre concepts théoriques et consignes

Sans trop de difficultés, le lecteur saisira les liens qui unissent les concepts théoriques et les consignes de production du roman lui-même, roman qui focalise sur les personnages. Une histoire VRAI-SEMBLABLE peut se définir par son apparence « vraie », elle s'appuie sur la réalité. On dit qu'elle comporte des effets de réalité. Ces effets proviennent des lieux, des personnages et de l'époque. Par exemple, Joël Simard, personnage principal du chapitre 1 a les cheveux bruns et se caractérise par son entêtement. On le présente dans la salle de bains, dérangé de sa douche par la sonnette de la porte d'entrée.

L'effet de RÉALITÉ dans le roman sert à rendre l'histoire crédible. Son entêtement pousse Joël Simard, fâché avec sa mère, à boire trop de gin. C'est ce désaccord avec l'auteur de ses jours qui MOTIVE son action et lui cause des ennuis.

Dans son ensemble, le roman comporte des personnages FICTIFS et des personnages RÉFÉRENTIELS. Ceux-ci sont essentiellement représentés par des héros de l'histoire du football américain. L'entraîneur de l'équipe de football sera un personnage PORTE-PAROLE : il donne des conseils sous forme de maximes. Il transmet les valeurs de l'auteur-narrateur, le sens commun.

Le nom, le sexe, l'âge, l'origine ethnique, les attributs physiques et moraux et le rapport à l'argent constituent les principaux AXES SÉMANTIQUES servant à construire ces êtres de papier (et de mots) que sont les personnages du roman.

Le personnage bénéficie de qualifications TEXTUELLES lorsque, explicitement, le narrateur le qualifie de tel attribut (pleurnicheur, paresseux, moqueur, etc.). Toutefois, il est également le support de qualifications INFÉRENTIELLES dans la mesure où son comportement laisse au lecteur le soin d'en déduire qu'il a telle caractéristique non désignée explicitement : Michel Lavoie est qualifié de moqueur, mais un long passage nous le laisse aussi découvrir comme rêveur (c'est nous qui l'étiquetons).

Les six rôles ACTANTIELS se retrouvent dans le roman. En effet, plusieurs *sujets* agissent dans le but d'obtenir un *objet* : la victoire au football sur une équipe reconnue. Ils sont à la fois *les destinataires* puisqu'ils bénéficieront de ce succès, et *les destinateurs* dans la mesure où ils enclenchent eux-mêmes

le processus qui leur permettra d'atteindre leur but. Bien évidemment, les opposants seront eux-mêmes (leur caractère, leurs mauvaises notes à l'école ou les accidents qu'ils subissent), ou leur famille ou leurs adversaires au football. Quant aux adjuvants, les premiers seront encore eux-mêmes (leur détermination, leurs efforts), le second, l'entraîneur qui les conduira à la victoire.

3.3. Comment les éléments fournis génèrent du texte

Chaque chapitre met en scène un personnage différent. Il y a douze chapitres qui suivent tous le même plan. Le voici :

- 1^{re} partie : présentation du personnage principal.
- 2^e partie : présentation du projet commun à la bande des douze amis adolescents dont chacun est le héros d'un chapitre.
- 3^e partie : démarche en vue de réussir le projet commun.
- 4^e partie : un problème particulier affecte le personnage mis en scène dans le chapitre (douze personnages, douze chapitres, douze problèmes différents).
- 5^e partie : le problème particulier se règle.
- 6^e partie : le projet commun réussit.

N.B. : Nous joignons en annexe 1 le plan du premier chapitre de *Pour qui sera la victoire ?*

Quelques remarques importantes s'imposent ici, à propos de la présentation des consignes.

Pour toute la classe, les consignes ont été introduites *en trois temps* : avant, pendant et après l'écriture. Dans ce dernier cas, les consignes de relecture et de réécriture prennent le relais. La consigne, c'est ce qui donne la marche à suivre et permet de produire du texte.

Avant

Nous avons vu plus haut la première série des consignes qui ont enclenché l'écriture.

Pendant

Dans le but d'étoffer la narration, il faut ensuite que l'animatrice fournisse des matériaux de construction (2^e séance). Pour cet exemple, ceux-ci se présenteront sous la forme de documentation sur le football. Certes, il eût semblé plus fructueux de prendre le temps de faire effectuer par les élèves une recherche sur le sujet choisi. Une

encyclopédie des sports aurait offert toutes les garanties possibles (ou encore un atlas ou un guide touristique si le projet avait été un voyage). Pour cet exemple et pour cette fois, les fiches leur ont été fournies toutes prêtes. Afin d'éviter des redites, chacune des douze fiches recelait des informations spécifiques sur le football : l'origine de ce sport, les meilleurs joueurs célèbres, le terrain, les règles concernant le ballon, les quatre phases d'une partie de football, la place des joueurs, leur équipement, etc. Chaque chapitre devrait donc intégrer des informations uniques.

Après

Quant à la troisième série de consignes (4^e séance), elles consistent à placer dans le texte deux expressions (choisies par tirage au sort dans une liste). Par exemple, le premier chapitre devait inclure : « avoir une tête de cochon » et « rire jaune », le chapitre II « avoir les reins solides » et « avoir les yeux rouges », et ainsi de suite. Pour un personnage comme Joël Simard doté de l'attribut moral « entêté », la première expression n'offrait aucune résistance aux scripteurs du premier chapitre.

Annexe n° 2		Tableau récapitulatif des consignes pour le chapitre II du roman : <i>Pour qui sera la victoire ?</i>	
1 ^{re} série de consignes (avant l'écriture)	NOM : Joël Simard ATTRIBUT PHYSIQUE : cheveux bruns ATTRIBUT MORAL : entêté LIEU FAMILIER : salle de bains GESTE QUOTIDIEN : boire PROBLÈME PARTICULIER RELIÉ À : chandelle (feu, brûlures, etc.)		
2 ^e série (pendant l'écriture)	PROJET COMMUN POUR SA BANDE D'AMIS : former une équipe de football et vaincre les Blue Sharks. 2 FICHES À INTÉGRER * l'origine de ce sport * footballeurs américains célèbres		
3 ^e série (pendant l'écriture)	2 EXPRESSIONS À INTÉGRER : * avoir une tête de cochon * rire jaune		
4 ^e série (après l'écriture)	Consignes de relecture et de réécriture communes à toutes les équipes.		

Annexe n° 3		Glossaire	
	Il nous semble difficile de donner en quelques mots une définition exhaustive de concepts théoriques à propos desquels tant de pages ont été noircies par les spécialistes. Cependant, dans le but d'orienter notre lecteur, nous allons brièvement (et nécessairement de manière insuffisante) en indiquer les grandes lignes.		
Fonction :	l'unité de base du récit. Ce terme désigne une catégorie où l'on peut classer plusieurs actions. Ainsi la fonction « méfait » se retrouve dans tout récit et englobe des actions possibles comme piller, enlever, détruire ou tuer, etc. Elle entraîne la fonction « manque » qui englobe des actions comme punir, récupérer son bien ou chercher autre chose pour le remplacer...	Catalyse :	toute fonction qui remplit, en le complétant, l'espace narratif qui sépare les fonctions-charnières. Donc une fonction donnée comme secondaire : les préparatifs, les adieux, par exemple.
Noyau :	toute fonction qui constitue une véritable charnière du récit. Donc une fonction donnée comme indispensable : le départ du héros, par exemple.	Indice :	toute information nécessaire à la compréhension de l'histoire racontée. L'indice peut être caractériel et concerner les personnages, leur identité ; il peut aussi être constitué de notation d'atmosphère. Un récit ne saurait se passer d'indices.
		Séquence narrative :	suite minimale d'actions et d'événements formant une histoire complète, une anecdote achevée. En général, elle suit le schéma : projet (manque), qualification (le héros reçoit de l'aide), performance (le héros comble son manque) et sanction (récompense).

Quant à la seconde, ils ont dû imaginer que le personnage principal rate son autobus et se rend à moto au stade olympique. Chemin faisant, il rattrape l'autobus et il suppose que ses camarades vont «rire jaune» quand ils verront qu'il est arrivé à destination avant eux (voir annexe 2).

Il nous resterait à parler des consignes de relecture et de réécriture, puis des difficultés rencontrées, ce qui fera l'objet de la deuxième partie de cet article, dans le prochain numéro de *Québec français*. De surcroît nous y livrerons des témoignages d'élèves pour appuyer nos dires et convaincre nos lecteurs que de telles expériences sont souhaitables et fructueuses à maints égards.

Notes et Références

1. Par «outils» nous entendons tout ce qui va aider l'élève à exécuter le travail demandé; ils sont essentiellement de trois ordres: les consignes de production, les ouvrages de référence, les fiches documentaires.
2. Il faut environ 20 heures pour étudier un roman de manière systématique. À cela s'ajoutent une dizaine d'heures pour rédiger la 1^{re} version d'un roman collectif puis une autre vingtaine d'heures pour la relecture et la réécriture.
3. À l'Université Laval, sous la direction de M. Joseph Melançon.
4. MARTEL, Suzanne: *Pi-Oui*, collection Katimavik, Montréal, Héritage, 1982.
5. MARTEL, Suzanne: *Jeanne, fille du Roy*, collection *Mille Isles*, Montréal, Héritage, 1980.
6. MARTEL, Suzanne: *Nos amis robots*, collection Katimavik, Montréal, Héritage, 1981.
7. HAMON, Philippe: «Pour un statut sémiologique du personnage», *Poétique du récit* (collectif), Paris, le Seuil, 1977.
8. GENETTE, Gérard: *Figures III*, Paris, le Seuil, 1972.
9. BARTHES, Roland: «Introduction à l'analyse structurale des récits», *Communications*, n° 8, Paris, CECMAS, 1966.
10. BREMOND, Claude: «La logique des possibles narratifs», *Communications*, n° 8, Paris CECMAS, 1966.
11. GREIMAS, A. Julien: *Sémantique structurale*, collection Langue et Langage, Paris, Larousse, 1966.
12. GOLDENSTEIN, Jean-Pierre: *Pour lire le roman*, Bruxelles et Paris, De Boeck et Duculot, 1980.
13. PAQUIN, Michel et RENY, Roger: *La lecture du roman, une initiation*, Belœil (Québec), C.P. 389, La lignée, 1984.
14. NOËL-GAUDREAU, Monique et GAUDREAU, Romain: *Écrire et publier un roman en classe*, Cap-de-la-Madeleine (Québec), C.P. 211, Éditions du Réseau-U, 1988.

La poésie

à l'école:

bruno roy

L'école s'est approprié depuis longtemps l'apprentissage de l'écriture poétique. Si l'on est parfois tenté de changer ce monopole d'initiation littéraire, il faut en même temps se rappeler que l'école est souvent et tristement le dernier lieu de rencontre avec la poésie. Tout le monde n'est pas l'élite et toute l'élite ne s'intéresse pas à la poésie. L'on conçoit trop la poésie comme l'apanage des autres. Ne pas écrire des poèmes, pourtant, n'est pas une tare, ni une faiblesse, et cela, même en milieu scolaire. S'il en est ainsi, c'est que la démarche pédagogique proposée inverse le processus créateur.

Par ailleurs, pouvons-nous parler de la part des élèves, dans leur rapport avec l'écriture poétique, d'une exploration systématique et efficace du langage? Généralement, non. Pour briser ou rompre avec certaines formes, il faut d'abord passer par la maîtrise de celles-ci, ce qui, à l'âge qu'ont les élèves, est loin d'être assuré. Leurs textes laissent bien paraître certains éléments d'écriture originale, mais leur écriture semble s'appuyer sur une base principalement sémantique et très peu, tout compte fait, sur une base sémiotique, disons, qui prendrait en considération les signes phoniques, syntaxiques ou rythmiques. À cet âge, travailler sur ces aspects, c'est éliminer le sujet créateur, le Je justement. Il faut comprendre qu'en pleine recherche d'identité, ils tentent d'abord de se situer, et lorsqu'ils prennent en charge des signifiants, ce n'est que pour situer ce qu'ils disent entre eux. Leur préoccupation n'est pas d'abord formelle. Loin des modèles littéraires, leur performance est plus humble, moins intellectuelle, si l'on veut. D'instinct, d'ailleurs, ils n'iront jamais vers la poésie «telle une série de gammes qui ne mèneront jamais à la mélodie». Aussi, quand un cliché est renversé, la matérialité du langage, lorsqu'elle intervient dans l'expression, sert de tremplin à l'aventure poétique. Il y a alors découverte.

Trop souvent les clichés

Beaucoup des poèmes d'élèves se lisent comme des suites de paragraphes, leurs vers, comme des suites de phrases. Plus près d'une prose poético-descriptive, le rythme est basé sur l'accent du mot parce que, justement, on leur a appris que le rythme naît du choix des mots, de leur sonorité, de l'agencement des mots dans la phrase ou le vers. Ce qui n'est pas rien. Mais voilà, la prose est handicapée à la poésie parce que celle-ci est enseignée comme la première. Dites que la neige descend sur la terre si vous voulez dire qu'il neige. Faut-il s'étonner, alors, qu'il y ait marge entre désir et langage? Absolument pas! La poésie serait impossible, écrit Paul Valéry, si elle était astreinte au régime de la ligne droite. Moins la lecture d'un vers est linéaire, plus celui-ci est poétique. Faut-il aller dans la direction souhaitée par André Breton: abolir la distinction traditionnelle entre prose et poésie? L'on comprendra que ce n'est pas mon propos.

Mais c'est parce que les «clichés» des élèves sont liés à une écriture linéaire et dénotative, c'est-à-dire à un langage utilitaire, que trop de leurs poèmes, dits tels, se transforment en bavardages andins.

L'écriture comme apprentissage

L'écriture est ici découverte; plus, l'élève découvre son écriture. Lorsqu'il y a refus chez certains élèves, j'oserais dire refus d'imagination, c'est toute une part d'eux-mêmes (découverte et invention de soi) qu'ils refusent. Se libérer des