

Table des matières

1. Première partie : introduction.....	5
1.1. Choix du sujet.....	5
1.2. Problématique.....	6
1.3. Méthodologie.....	7
1.4. État de la recherche.....	8
2. Deuxième partie : théorie.....	10
2.1. Théorie génétique des textes.....	10
2.1.1. Génétique des textes.....	10
2.1.2. Dossier de genèse.....	11
2.1.3. Avant-texte.....	11
2.1.4. Brouillon.....	12
2.1.5. Phases de travail.....	12
2.1.6. Ratures.....	13
2.2. Théorie didactique de l'écriture.....	15
3. Troisième partie : analyse du corpus.....	21
3.1. Analyse du travail préparatoire.....	21
3.1.1. Chronologie et plan.....	21
3.1.2. Personnages.....	23
3.1.3. Choix du titre.....	24
3.2. Analyse des modifications.....	24
3.2.1. Additions.....	25
3.2.2. Substitutions.....	26
3.2.3. Suppressions.....	27

3.4. Interprétations et hypothèses	28
4. Quatrième partie : didactisation.....	30
4.1. Piste didactique.....	30
4.1.1. Éveil de l'intérêt	30
4.1.2. Planification et personnages	31
4.1.3. Production initiale	32
4.1.4. Travail des opérations.....	32
4.1.5. Réécriture	33
5. Cinquième partie : conclusion	35
6. Bibliographie	37
7. Annexes	40
7.1. Annexe 1	41
7.2. Annexe 2	42
7.3. Annexe 3	46
7.4. Annexe 4	48

1. Première partie : introduction

1.1. Choix du sujet

Dès les premières semaines de notre formation à la Haute Ecole pédagogique de Lausanne, la perspective de devoir écrire un mémoire est une préoccupation presque quotidienne. Le choix de la discipline et l'orientation vers une thématique de plus en plus précise devient un enjeu conséquent et quasi émotionnel. En effet, le premier motif qui nous oriente vers un sujet plutôt qu'un autre est que celui-ci nous plaît. Il n'en a pas été autrement dans notre cas. Nous nous sommes donc tout logiquement dirigées vers la didactique du français et plus particulièrement les réflexions autour de l'écriture et de la réécriture.

Quelles sont les raisons de cet attrait? Mis à part notre attachement pour la langue française, nous avons toutes les deux été principalement attirées par la possibilité de travailler sur un fonds d'archives et d'avoir accès à une littérature brute, ainsi qu'à toutes les étapes de composition d'une oeuvre littéraire. Rares sont les occasions d'entrer pareillement dans l'intimité d'un auteur, de parcourir ses dossiers, de découvrir les témoignages de son effort, de contempler la trace de son écriture. Est venu s'ajouter à cela le plaisir de côtoyer un auteur proche de nous géographiquement et dont certains récits évoquent des lieux qui nous sont familiers. Finalement, nous avons également été attirées par des textes à priori moins modernes et moins attractifs et un auteur dont les productions sont peu présentes aussi bien dans le milieu universitaire que dans le milieu scolaire. Les chemins les moins pratiqués sont souvent les plus tentants!

Mais cette introspection sur les raisons de notre choix ne serait pas complète si nous n'évoquions également les perspectives qui nous étaient offertes d'exploiter le fruit de nos recherches en classe. Nous sommes en effet persuadées de l'importance de travailler sur les processus d'écriture et de réécriture avec les élèves et des enjeux sous-jacents. La capacité à envisager l'écriture non seulement dans son immédiateté mais aussi comme l'aboutissement d'un travail sans cesse remis sur le métier est une compétence que nous aimerions transmettre à nos élèves. La recherche des outils ici nécessaires a également été pour nous source de motivation.

Ainsi, tout au long de la maturation de notre projet, nous nous sommes en quelque sorte laissées porter par nos inclinations affectives... sans en oublier pour autant la rigueur méthodologique et didactique indispensable!

1.2. Problématique

La production écrite occupe une place importante dans l'enseignement du français. Mais le travail d'écriture, et plus encore, de réécriture est souvent une opération problématique pour les élèves. En effet, bien souvent ils perçoivent difficilement cette tâche comme un processus itératif impliquant transformations et enrichissement. Ainsi, en classe, l'écriture se réduit fréquemment à un brouillon qui sera ensuite corrigé par l'enseignant puis réécrit par les élèves. Ils modifieront ainsi surtout les aspects les plus superficiels, tels que la ponctuation et l'orthographe lexicale, là où l'enseignant leur aura signalé un élément à corriger. Ces modifications n'apportent généralement pas de réelle amélioration qualitative au texte¹. Ainsi l'accent sera mis principalement sur des aspects de maîtrise de la langue, tels que l'emploi des temps verbaux, organisateurs temporels, choix des mots ou suppression des répétitions. A côté de cela, il manque la plupart du temps aux élèves des outils, autres que le dictionnaire, qui leur permettent de travailler leurs textes dans une vision plus créative, esthétique et réflexive.

Ces constats nous ont amenées à nous poser la question de l'enseignement de l'écriture et des outils à donner aux élèves pour leur permettre de s'approprier au mieux le processus de l'écriture et de la réécriture. Nous nous sommes demandé dans quelle mesure l'observation au plus près du travail de l'auteur et de ses brouillons, la rencontre avec le processus de création dans son aspect le plus brut et ce tête-à-tête avec la figure de l'écrivain, ne pouvaient-elles pas aider les élèves dans leur perception de l'écriture. Nous avons ainsi pu formuler notre question de recherche de la manière suivante: « Un brouillon, pour quoi faire? L'analyse génétique d'une oeuvre de Bernard Clavel peut-elle fournir des outils de réécriture à des élèves de 8H? ».

¹ Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris: PUF, p. 100.

1.3. Méthodologie

Nous nous sommes lancées dans notre recherche sans avoir une idée très précise de la manière dont nous allions la mener! C'est en chemin que nous nous sommes petit à petit forgé une méthode de travail plus structurée, soutenue par nos lectures successives et affûtée par une vision toujours plus claire des finalités de notre mémoire. Nous avons dans un même temps pris un peu plus conscience de l'aspect novateur de notre démarche, le Fonds Clavel n'ayant pas encore été dépouillé dans sa totalité. Cette perspective a d'ailleurs été pour nous une source importante de motivation.

Notre première entrée en matière a été une visite aux archives de Dorigny, à la bibliothèque universitaire de Lausanne, conduite par Madame Danielle Mincio, la responsable du Fonds Clavel. Celle-ci nous en a remis l'inventaire et nous en a donné les éléments essentiels. Conscientes que nous devions débiter par le choix d'un corpus sur lequel baser notre future analyse, nous avons donc commencé à parcourir les textes pour enfants d'une manière aléatoire. Nous nous laissions séduire par les titres les plus attractifs et les feuillets les plus épais, laissant ainsi envisager une matière plus abondante. Mais ce premier travail nous est vite apparu comme insuffisant et peu pertinent, nos critères n'étant que quantitatifs et subjectifs. Nous nous sommes donc remises au dépouillement du fonds que nous avons voulu cette fois-ci exhaustif. Nous avons repris tous les documents rassemblés dans la section sur la littérature de jeunesse sous la cote IS 4705/IV/5. Puis nous nous sommes lancées dans un dépouillement exhaustif de tous les documents, en les prenant les uns après les autres, en les lisant et en annotant l'inventaire au fur à mesure. Nous avons ainsi pu parvenir à un document de travail qui nous était propre et qui nous permettait d'aboutir à une meilleure compréhension de cette partie du Fonds Clavel. La compulsation finale de notre document nous a finalement permis d'arrêter notre corpus autour de deux textes: le docteur du Nord et la Louve du Noirmont². Ceux-ci nous sont apparus comme les plus complets dans leur construction, les plus variés dans leurs modifications successives et apportant des indications sur leur planification préalable. Nous avons de plus procédé à un second choix de textes nous

² Le Docteur du Nord: IS 4705/IV/5/2/1-2-3

La Louve du Noirmont: IS 4705/IV/5/16/1-2-3

Dans la suite de notre travail, nous n'avons finalement utilisé que La louve du Noirmont. Le matériel offert par ce texte nous a paru suffisamment conséquent pour notre recherche. De plus dans la partie de didactisation il était plus pertinent et pratique de travailler sur un seul texte.

semblant, quoique secondaires, intéressants pour d'autres raisons, comme d'offrir des considérations de Bernard Clavel sur l'écriture pour un jeune public ou d'aboutir à un concours de rédaction pour écoliers. Nous les avons donc conservés dans l'éventualité d'une utilisation ultérieure.

Nous avons commencé l'analyse de notre corpus par un relevé exhaustif des modifications apportées par Clavel aux différentes versions de ses textes. Dans un même temps, ce relevé nous a permis de classer ces modifications suivant la typologie pratiquée en génétique des textes³. Cette classification a fait apparaître des régularités que nous avons utilisées dans notre travail d'analyse. Nous avons également répertorié les types de documents accompagnant les récits, tels que plans ou listes des personnages. Ces éléments ont été intégrés à notre travail d'analyse.

La dernière partie de notre travail a consisté en une exploitation de nos résultats en vue de leur didactisation. Pour cela, nous nous sommes appuyées sur les moyens d'enseignement traitant de l'écriture et de la réécriture que nous avons pu trouver. Nous nous sommes inscrites dans cette continuité, tout en cherchant à fournir de nouveaux outils aux élèves, grâce aux apports de cette approche par l'analyse des brouillons et des étapes successives des manuscrits de Bernard Clavel.

1.4. État de la recherche

Lors de l'établissement de notre bibliographie, nous avons trouvé un nombre important d'ouvrages traitant de la critique génétique. Bien que discipline relativement récente - nous n'avons pas de documents antérieurs aux années 80 - celle-ci a été largement théorisée. Nous avons d'ailleurs souvent rencontré les mêmes chercheurs, tels que de Biasi, Grésillon et Hay.

Quant aux ouvrages de critique génétique, nous avons surtout retrouvé, parmi les oeuvres analysées, celles de grands auteurs de la littérature française, tels que Flaubert, Zola ou Proust. Mais nous n'avons trouvé aucun travail de ce genre portant sur une oeuvre de Bernard Clavel. En effet, comme mentionné précédemment, le fonds Clavel n'a pas encore été dépouillé dans sa totalité. De plus, il est un auteur dédaigné par les milieux universitaires.

³ Nous renvoyons ici à notre partie théorique sur la génétique des textes.

Nous n'avons, en outre, trouvé aucune analyse génétique traitant d'un ouvrage destiné spécifiquement à un jeune public ou classé dans la littérature pour enfant. Ce manque est attribuable, selon nous, à une complexité jugée trop importante pour être destinée à un jeune public. Nous ne partageons pas ce point de vue et pensons au contraire que ces lacunes pourraient donner lieu à des études ultérieures.

Dans nos recherches, concernant le matériel didactique destiné aux enseignants et leur exploitation les théories génétiques, nous avons relevé certaines constantes. Tout d'abord, lors de productions écrites, l'accent est mis principalement sur les productions initiale et finale et sur les modules intermédiaires. Le travail de réécriture entre ces différentes étapes est souvent davantage orienté vers la bonne maîtrise de la langue et l'emploi du dictionnaire que vers les procédés d'écriture et leur analyse. De plus, si travail sur les brouillons il y a, nous avons surtout rencontré des tâches autour de l'observation de brouillons d'élèves plutôt que d'écrivains. En effet, les approches didactiques faisant intervenir la critique génétique telle que nous l'avons évoquée jusqu'à maintenant ne concernent que les grands élèves de l'école post-obligatoire, ou tout du moins ceux recevant un enseignement plus traditionnel sur la littérature française et sur ses auteurs classiques. Nous y voyons d'ailleurs une preuve supplémentaire que l'analyse génétique est perçue comme une discipline soi-disant difficile et donc réservée à un public d'élèves plus âgés. Nous souhaitons démontrer au contraire, au travers de notre mémoire, que cette réflexion peut également être menée avec des classes primaires et ainsi leur permettre d'acquérir de réels outils d'écriture.

Finalement, nos recherches bibliographiques sur Bernard Clavel n'ont pas été très fructueuses, celui-ci n'ayant été que très peu étudié. Les seuls écrits, rares, que nous avons trouvés sont des biographies. Nous avons choisi de n'en retenir qu'une. On ajoutera à celle-ci le petit ouvrage sur Bernard Clavel publié à l'occasion d'une exposition de la bibliothèque universitaire lausannoise en 2003.

Ainsi, notre sujet de mémoire nous apparaît comme relativement novateur dans le champ de la recherche en génétique des textes. Il ouvre celle-ci à la littérature de jeunesse et à un public d'écoliers. Nous y voyons en effet un nouvel outil à disposition des jeunes élèves dans leur perception du processus de création littéraire et dans leur travail de réécriture.

2. Deuxième partie : théorie

2.1. Théorie génétique des textes

2.1.1. Génétique des textes

La génétique des textes est un courant de théorie littéraire qui analyse les manuscrits, les classe et les déchiffre. Elle consiste en une analyse de tous les documents utilisés ou produits par l'auteur lors d'une création littéraire. Ce dépouillement a pour but de déchiffrer et classer ces documents dans un ordre chronologique afin de mieux comprendre la démarche de l'écrivain.

Dans un deuxième temps, la génétique textuelle s'emploie à interpréter les résultats de cette première analyse. Ainsi, après un important travail de structuration des divers documents, la génétique des textes relève les différences entre les versions et apporte une interprétation de ces modifications afin de mieux comprendre le cheminement de l'auteur au travers de son travail de création.

Par ces deux étapes, la génétique textuelle cherche à reconstituer dans sa globalité le processus de conception et de rédaction d'une oeuvre⁴.

Dans nos recherches, nous avons été confrontées à d'autres terminologies se rapportant au même processus, comme par exemple celle de « critique génétique ». Les différents auteurs traitant ce sujet éprouvant, eux-mêmes, des difficultés à s'accorder sur un terme unique, nous avons décidé, par soucis de clarté, de nous cantonner à l'appellation « génétique des textes » pour mentionner ce concept. Nos recherches portant principalement sur les études de Pierre-Marc de Biasi, nous avons pris le parti d'employer sa terminologie.

⁴ L'ensemble des éléments théoriques concernant la génétique des textes s'inspire principalement de l'ouvrage de Biasi, P.-M. de (2000). *La génétique des textes*. Paris: Nathan.

2.1.2. Dossier de genèse

Le dossier de genèse constitue l'ensemble du matériel utilisé ou créé par l'auteur dans l'écriture de son oeuvre. Ce sont souvent des archives constituées de documents de natures multiples tels que : manuscrits, plans, scénarios, carnets, cahiers, croquis, dessins, notes de lecture, fragments de rédactions antérieures, notes de documentation, brouillons, mises au net, copies, épreuves corrigées, ou encore de correspondance. La constitution du dossier de genèse implique une étude préliminaire pour collecter la totalité des documents et manuscrits nécessaires à la rédaction de l'ouvrage.

Dans les archives de Bernard Clavel, nous avons trouvé de nombreux manuscrits autographes ou dactylographiés, des épreuves d'imprimerie, mais aussi quelques ébauches de plan, des notes contenant des idées de titres, de personnages et même des ébauches de contes. Nous avons également déniché de la documentation comme des articles de journaux, ainsi que des illustrations. Tous ces éléments en l'état constituent donc notre dossier de genèse.

2.1.3. Avant-texte

Le dossier de genèse en soit est parfaitement illisible. Pour le rendre accessible, il faut lui consacrer un intense travail de déchiffrement, inventaire, datation et classement. Une fois ce travail effectué, nous ne parlons désormais plus de dossier de genèse mais d'avant-texte. Par conséquent, la notion d'avant-texte désigne un travail important sur chacune des pièces composant le dossier de genèse qui consiste à les déchiffrer, les inventorier, les dater, puis les classer. C'est seulement à la suite d'un tel ouvrage que le dossier génétique devient lisible et par conséquent exploitable pour une analyse plus poussée. Cette nouvelle notion ne désigne donc pas la matérialité en tant que telle des documents d'archives mais un geste scientifique appliqué sur ces documents, leur donnant un ordre et du sens. Cette opération reste tout de même artificielle et ne permet pas encore de leur donner de quelconques interprétations.

Dans notre étude, ce travail minutieux avait déjà été effectué par des bibliothécaires chargées de classer et d'inventorier le fond d'archives de Bernard Clavel. Chacune de ses oeuvres étaient donc réunies dans un inventaire avec la liste des documents et manuscrits se

rapportant à celle-ci. Nous avons donc pu commencer nos recherches immédiatement sur les bases de l'avant-texte.

2.1.4. Brouillon

Dans le sens courant, le brouillon signifie « une première forme d'écrit que l'on corrige avant de le recopier »⁵. Dans le cadre de notre étude, nous reprendrons cette notion en l'affinant quelque peu selon la définition qu'établit Pierre-Marc de Biasi dans son ouvrage: « Ce sont les manuscrits, souvent couverts de ratures, qui ont été consacrés au travail de « textualisation », c'est-à-dire à « la mise en phrase » proprement dite de l'œuvre »⁶. Les brouillons sont donc des documents qui découlent de la fonction rédactionnelle. Ils comprennent tous les documents où l'auteur a rédigé un fragment de son œuvre. Ces écrits sont souvent raturés et un même passage peut évidemment apparaître sur plusieurs brouillons. Cette mise en texte est bien souvent influencée par divers documents apparaissant dans l'avant-texte tels que d'autres brouillons, par exemple, mais aussi par de la documentation ou par des notes personnelles.

Les brouillons de Bernard Clavel sont principalement des manuscrits autographes assez peu raturés. Suite aux quelques corrections et modifications apportées par ses soins et ceux de son épouse Madame Josette Pratte, nous avons constaté l'apparition de manuscrits dactylographiés jusqu'à la version définitive. Nous avons également déniché des brouillons de natures différentes, tel que des ébauches de plans qui dévoilaient le fil rouge de l'histoire, ainsi que des notes contenant le nom et les traits de caractère des personnages.

2.1.5. Phases de travail

On peut généralement repérer quatre grandes phases de travail apparaissant dans le dossier de genèse : les phases pré-rédactionnelle, rédactionnelle, pré-éditoriale et éditoriale.

⁵ Dictionnaire Larousse, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/brouillon/11422> (consulté le 31 mars 2016).

⁶ Biasi, P.-M. de (2000). *La génétique des textes*. Paris: Nathan, p. 73.

La phase pré-rédactionnelle, comme son nom l'indique, précède le travail de rédaction. Cette phase peut être une recherche préalable de documentation et réflexion. C'est également l'élaboration d'un plan, la conception des personnages et l'anticipation de son futur texte.

La phase rédactionnelle est la phase d'exécution de son projet, la mise en texte. Cette partie constitue le cœur même de la genèse, la partie que l'on appelle « les brouillons ». C'est le moment où l'auteur développe son plan ou son scénario. Les manuscrits rédactionnels peuvent être multiples. C'est d'ailleurs l'un des desseins majeurs de notre mémoire. Mettre en lumière les enjeux de la réécriture et concevoir une façon de l'enseigner. La mise au net fait également partie de cette phase. Au fur et à mesure du travail de l'auteur, les manuscrits s'enrichissent suite à divers remaniements.

La phase pré-éditoriale est une phase où l'auteur quitte l'espace du manuscrit autographe pour entrer dans la dimension de la typographie. Les interventions de l'écrivain sur le texte deviennent donc plus rares. C'est le moment du manuscrit définitif.

La phase éditoriale est le moment d'imprimer le texte. Les dernières corrections ont été faites. « L'œuvre entre dans son devenir textuel »⁷.

2.1.6. Ratures

La rature est un instrument de l'écrivain. Elle peut révéler de nombreux mécanismes. Quatre d'entre eux désignent des gestes fondamentaux de l'écriture comme : la substitution, l'ajout, la suppression, ainsi que le transfert. Il existe néanmoins d'autres opérations qui désignent des processus beaucoup moins courants et que nous n'aborderons pas dans notre mémoire car nous ne les avons pas rencontrés.

Nous allons maintenant observer plus en détail ces quatre opérations afin de clarifier leur définition, leur rôle et leurs conséquences possibles. La rature fait partie intégrale du travail de l'écrivain. Lors d'une étude sur la génétique textuelle, il est essentiel de connaître ces différents processus et de comprendre leur usage. Dans l'analyse du dossier génétique, nous utiliserons ces diverses opérations pour étayer et expliquer nos interprétations.

⁷ Biasi, P.-M. de (2000). *La génétique des textes*. Paris: Nathan

Rature de suppression

La rature de suppression est très souvent représentée par une biffure dans le texte. Cette opération résulte simplement d'une décision de supprimer une partie plus ou moins longue du texte. Celle-ci peut concerner la suppression d'un seul et unique mot, pour éviter une répétition par exemple, ou d'une phrase, d'un paragraphe, voire même d'une page complète. Cette rature a pour but d'éliminer de façon définitive une partie du texte et a pour conséquence de raccourcir la longueur de celui-ci.

Rature de substitution

La rature de substitution a également pour base une biffure. Dans un premier temps, l'auteur décide de supprimer une part du texte, mais cette fois-ci, il la remplace par un segment substitutif. En d'autres termes, cette rature peut être décomposée en deux opérations: la suppression, en barrant une partie du texte et l'ajout en inscrivant à la place une nouvelle partie de texte. Il existe trois types de rature de substitution. La substitution place pour place a pour particularité que la partie supprimée est exactement de la même longueur que la partie substituée. La substitution pour ellipse consiste en un segment biffé beaucoup plus long que le segment substitué. Et la substitution pour ajout se compose d'un ajout plus long que la fraction du texte qui est tracée. Cette rature a pour but de remplacer un segment du texte par un autre.

Rature de l'ajout

Quant à lui, l'ajout ne comprend aucune biffure. Cette opération consiste uniquement en l'addition d'un segment de texte de longueur variable. Elle peut se traduire par l'ajout d'un seul mot, d'une phrase, d'un paragraphe, d'une page ou même d'un chapitre intégré dans l'histoire. Une telle action a pour conséquence de rallonger la longueur du texte.

Rature de transfert

La rature de transfert, également nommée rature de déplacement, est l'action de déplacer un segment de texte à un autre endroit dans l'écrit. Cette opération peut être traduite de

nombreuses manières dans les manuscrits en fonction des préférences de l'auteur. On trouve parfois des segments encadrés reliés par des flèches à l'endroit indiqué comme le nouvel emplacement du segment. On peut observer aussi des segments biffés, puis ajoutés à une place différente. Ces ratures se retrouvent également souvent comme de simples permutations de mots dans une phrase, mais elles peuvent être aussi de grands chamboulements dans la structure d'un texte. On peut, en outre, considérer le transfert comme une rature de suppression suivi d'un ajout positionné différemment dans le texte. Quelque part dans le récit un segment est biffé par l'écrivain, puis, à un endroit différent, ce même segment, ou presque, y est ajouté.

2.2. Théorie didactique de l'écriture⁸

Actuellement, en didactique du français, apprendre aux élèves à écrire est l'un des enjeux phare de l'école. En effet, c'est à l'école primaire que les enfants découvrent et s'approprient les tâches complexes que représentent la lecture et l'écriture. De nombreuses recherches ont d'ores et déjà été effectuées sur la façon d'enseigner l'écriture à l'école. Elles mettent en lumière notamment les difficultés que les élèves éprouvent à s'engager dans le processus rédactionnel et proposent des pistes pour les aider à entrer dans cette activité cognitive complexe. Il nous semble essentiel, dans le cadre théorique de ce mémoire, de nous attarder sur les pratiques didactiques mises en place aujourd'hui dans les classes pour l'enseignement de l'écriture, afin de pouvoir y confronter, par la suite, nos résultats et, peut-être, proposer une nouvelle piste pour enseigner cette matière.

Dans la plupart des manuels scolaires axés sur l'écriture, nous retrouvons la même structure de progression pour accompagner les élèves dans la tâche de création d'un texte. Selon Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001), le schéma peut être divisé en quatre parties :

La mise en situation

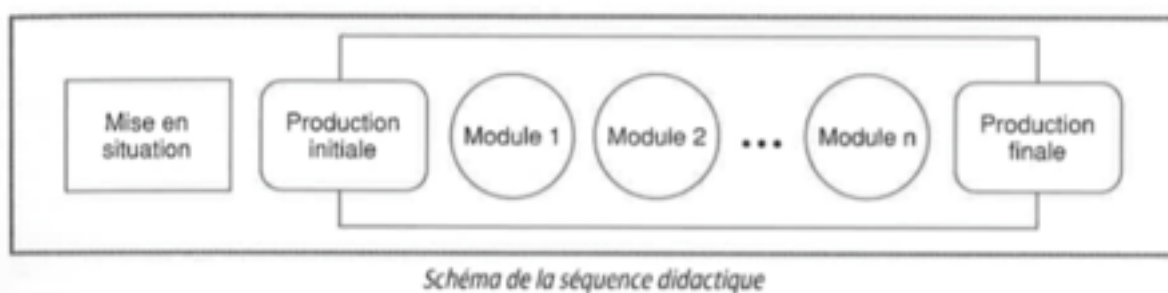
La production initiale

Les modules d'approfondissement

La production finale

⁸ Nous employons ici une locution générale, mais le terme didactique consacré est "production de l'écrit".

La structure de base d'une séquence didactique peut être représentée par le schéma suivant :



tiré de Dolz J. Noverraz M. et Schneuwly B. (2001). *S'exprimer en français*. Bruxelles: De Boeck, p.7.

La mise en situation

Cette première partie a une fonction capitale pour le bon déroulement de la suite de la séquence didactique. Elle correspond à l'introduction d'un nouveau thème. En premier lieu, elle suscite l'intérêt des élèves et vise à développer leur envie d'entrer dans l'activité. Cette partie se doit donc d'être attractive et dynamique. En second lieu, ce début de leçon, a pour but de révéler les enjeux du sujet travaillé « pour qu'ils comprennent le mieux possible la situation de communication dans laquelle ils doivent agir »⁹. Cette étape est également primordiale car c'est sur leurs premières représentations et leurs connaissances préalables que les élèves se baseront pour réaliser la phase suivante.

La production initiale

Cette deuxième partie a pour visée prioritaire de permettre à l'enseignant de savoir quelles sont les connaissances préalables des élèves. La consigne est simple, elle ne contient aucune contrainte, si ce n'est que d'écrire un texte respectant la situation de communication. Si la mise en situation a été effectuée correctement et que les élèves ont bien compris les enjeux et les contraintes du genre étudié, les écoliers n'éprouvent alors aucun problème dans la réalisation de cette tâche, bien que le résultat ne comprenne évidemment pas toutes les caractéristiques du genre. D'une part, ce travail préalable permet aux élèves de prendre conscience par eux-mêmes des difficultés de la tâche et de leurs limites personnelles. Et d'autre part, l'analyse de ces productions initiales dévoile à l'enseignant où se situe chacun de ses élèves, ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. Ce travail pourrait être qualifié d'évaluation

⁹ Dolz J. Noverraz M. et Schneuwly B. (2001). *S'exprimer en français*. Bruxelles: De Boeck, p.8.

formative. De telles indications vont permettre d'affiner la planification de la séquence et de cibler les modules à approfondir.

Les modules d'approfondissement

Cette partie contient le cœur des apprentissages que l'on souhaite travailler avec les élèves. Suite à une analyse des productions initiales, l'enseignant sélectionne les éléments du genre qui ne sont pas acquis par les élèves ou qui méritent d'être approfondis. Cette partie propose aux enfants des activités plus simples sur le plan cognitif car les modules travaillent sur une seule des caractéristiques du genre à la fois. Par exemple, le temps des verbes ne correspondait pas toujours au temps demandé par le genre travaillé dans les productions initiales. L'enseignant prend donc la décision de consacrer un module sur le temps verbal se rapportant au genre textuel en question, au travers de plusieurs exercices spécifiques. La séance sur le temps des verbes s'achève sur la création d'un constat, avec les élèves, pour ancrer les apprentissages. Ces modules s'enchaînent les uns après les autres, jusqu'à ce que les élèves soient munis d'assez d'outils et de notions pour rédiger un texte correspondant à la situation de communication choisie.

La production finale

La production finale conclut la séquence didactique. C'est à ce moment que les élèves peuvent lier toutes les notions étudiées séparément dans les différents modules et mettre en pratique les outils fraîchement acquis. Les règles et les constats construits au cours de la séquence deviennent pour les élèves une sorte de marche à suivre, sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour construire leur texte. En effet : « le document de synthèse lui indique les objectifs à atteindre et lui donne donc un contrôle sur son propre processus d'apprentissage »¹⁰. La production finale est également le moment pour l'enseignant de procéder à une évaluation sommative. La liste de critères a été établie sur la base des constats élaborés durant les modules d'approfondissement. Suite à cette dernière étape, les élèves seront en mesure de constater le chemin parcouru et les progrès effectués depuis la découverte du genre jusqu'à cette production finale.

¹⁰ Dolz J. Noverraz M. et Schneuwly B. de (2001). *S'exprimer en français*. Bruxelles: De Boeck, p.11.

Ce modèle type, fréquemment utilisé dans les classes, comprend un processus pour amener les élèves à entrer dans l'écriture. Il comporte un certain nombre d'avantages. Parmi ceux-ci, il offre à l'enseignant la possibilité de construire son enseignement à partir des connaissances préalables de ses élèves. De plus, les leçons par module permettent de décomposer la tâche complexe de l'écriture en éléments plus accessibles. Finalement, le chemin accompli entre la production initiale et la production finale donne une vision claire des progrès réalisés. Ainsi l'objectif d'une telle séquence est principalement d'enseigner les savoirs se rapportant au genre du texte étudié. Au terme de celle-ci, les élèves doivent être capables de rédiger un texte descriptif, un récit policier ou encore un fait divers et connaître les caractéristiques du genre en question. Cependant, ce modèle de leçon ne propose pas, ou peu, d'outils pour aider les élèves à entrer dans le processus d'écriture, appelé également fonction rédactionnelle.

Pour mieux comprendre en quoi consiste la fonction rédactionnelle, nous avons utilisé le modèle de Hayes et Flower¹¹. Selon ces auteurs, cette fonction cognitive complexe peut être divisée en trois composantes : le *contexte de production*, qui inclut les éléments extérieurs à l'élève (situation de communication, consignes de l'enseignant, etc.); les *processus cognitifs*, qui constituent la partie centrale composée de la planification, de la mise en texte et de la révision; les *connaissances du scripteur* sur le sujet et le genre textuel.

Nous nous sommes particulièrement intéressées à la deuxième de ces composantes, c'est-à-dire les processus cognitifs, car ils contiennent exactement les trois parties sur lesquelles nous avons fondé notre analyse des archives de Bernard Clavel.

La planification est une partie essentielle du processus d'écriture qui n'a que très peu d'attraits aux yeux des élèves et qu'ils omettent souvent. D'ailleurs, ce manque s'explique peut-être par le fait que la planification n'est que très rarement enseignée pour elle-même en classe. Pourtant ce moment est essentiel car il précède l'écriture et vise à décider préalablement de ce qui apparaîtra dans le texte. La planification consiste, dans un premier temps, en une recherche d'idées. En effet, avant de se lancer dans l'écriture, l'écrivain se renseigne sur son sujet et détaille sur son plan les différentes idées qui vont structurer son texte. Dans un deuxième temps, celle-ci aboutit à la construction d'un plan, dans lequel sont

¹¹ Modèle de Hayes et Flower tiré du manuel: Côté c. et Ganesin F. de (2009). *Écrire... Pourquoi pas !* Montréal: Chenelière éducation, p.11 et suivantes.

présentés les objectifs d'écriture et auquel le scripteur pourra se référer au fil de l'évolution de son travail. Finalement, il est primordial pour la construction du plan que ces idées soient ordonnées de manière logique et organisées de façon à voir apparaître le fil conducteur de l'histoire.

Une fois cette planification effectuée, toujours selon les travaux Hayes et Flower, le scripteur a désormais toutes les cartes en main pour commencer la mise en texte. Pourtant cette activité n'est pas la plus aisée. Elle demande l'utilisation de plusieurs habiletés, telles que: les habiletés motrices, qui s'acquièrent dans les premières années de scolarisation, et les habiletés liées aux mécanismes d'écriture, comprenant les différentes composantes du fonctionnement de la langue, le maintien du sens et la capacité d'employer des stratégies pour éviter les blocages. La textualisation est donc une activité cognitive complexe qui demande à l'élève une bonne préparation, de sorte à pouvoir se concentrer simultanément sur de nombreuses habiletés qui ne sont parfois pas complètement acquises.

La dernière composante, mais pas des moindres, consiste en la révision du texte. Cette partie est aussi très peu appréciée des élèves et enseignée de manière lacunaire en classe. Une fois leur texte rédigé, les écoliers n'éprouvent que peu d'intérêt à retravailler un écrit qu'ils considèrent comme déjà terminé. Cette étape est d'ailleurs souvent restreinte, par les enseignants également, à une correction de surface, en se limitant principalement à une révision de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe. Cependant, le travail de réécriture nécessiterait une attention plus approfondie. En effet, elle demande la mise en place de processus de relecture et d'ajustement. « Il s'agit d'effectuer des relectures du texte déjà produit, lesquelles sont ou non suivies de modifications. La relecture implique que le scripteur compare son texte avec le plan et les objectifs préalablement définis »¹².

C'est ce phénomène de réécriture qui constitue l'élément central de notre mémoire professionnelle. Nous espérons, suite à l'analyse de notre corpus, mettre en place quelques pistes didactiques qui permettront de susciter l'intérêt des enseignants, et par leur intermédiaire des élèves, pour cette composante du processus rédactionnel. En effet, il nous

¹² Modèle de Hayes et Flower tiré du manuel: Côté c. et Ganesin F. de (2009). *Écrire... Pourquoi pas !* Montréal: Chenelière éducation, p.11 et suivantes.

semble primordial de fournir aux élèves les notions et les outils nécessaires pour leur permettre d'entrer dans cette tâche et de la réaliser avec succès.

3. Troisième partie : analyse du corpus

Nous avons choisi de diviser l'analyse de notre corpus en trois parties distinctes. La première consiste en une analyse des principaux documents utilisés ou créés par l'auteur et qui précèdent la tâche d'écriture en elle-même. Nous l'appellerons: analyse du travail préparatoire. La deuxième partie comporte l'analyse des différentes étapes d'écriture par lesquelles Bernard Clavel est passé, jusqu'à la publication de la version finale du récit. Ces étapes d'écriture et de réécriture, comprennent divers manuscrits autographes et dactylographiés. Elles se situent au coeur de notre analyse, car elles révèlent de multiples modifications. C'est dans la dernière partie de notre étude que nous exposerons nos interprétations quant aux raisons de telles modifications. Cette partie nous permettra aussi d'émettre plusieurs hypothèses au sujet de la procédure d'écriture qu'employait Bernard Clavel.

3.1. Analyse du travail préparatoire

3.1.1. Chronologie et plan

Les documents rassemblés autour des manuscrits de la Louve du Noirmont fournissent un très bon exemple de la manière dont Bernard Clavel couche sur le papier les premières idées qui lui viennent pour un nouveau récit et la réflexion qu'il mène quant à la structure interne qu'il souhaite donner à son texte. Ces documents peuvent prendre différentes formes.

Premièrement, nous voyons sur la page de garde du feuillet cartonné renfermant le manuscrit autographe, sous le titre « la louve du mont noir », le résumé suivant: « Une louve et son petit fuient après la mort du père. La meute des chasseurs s'acharne. Fuite. Blessure. Furie. Le petit est tué. Après la mort de son petit, la louve devient folle de douleur et parvient à égorger le chien et le chasseur qui ont tué son petit. Après elle peut mourir »¹³. Nous avons ici la trame principale du roman, qui ne variera que peu par la suite, même si, par exemple, il n'est pas fait mention des deux petites louves. S'agit-il de la trace d'une première idée de récit ou d'un petit résumé faisant suite à la première version du texte? Nous n'avons pas

¹³ Cet extrait provient du feuillet contenant le manuscrit autographe, référencé dans le fonds Clavel sous la cote IS 4705/IV/5/16/1

d'arguments nous permettant de trancher pour une hypothèse plutôt qu'une autre, mais nous relevons la nécessité, pour l'écrivain, de circonscrire en quelques mots l'essentiel de l'histoire.

Deuxièmement, nous avons une liste de phrases, qui semblent se succéder dans un ordre respectant, dans les grandes lignes, la trame du texte final, mais qui nous apparaissent plus comme une suite d'idées, d'épisodes à insérer dans le récit. Voici un extrait de cette liste¹⁴:

- a rencontré le mâle en février. (hurlements)
- fin avril met au monde trois petits.
un an passe.
- en octobre les petits chassent ce sont trois beaux louvarts - 2 femelles et un mâle.
- fin octobre égorge un mouton.

Nous retrouvons ici certains éléments qui ne changeront plus: la louve personnage principal, l'importance donnée au parallèle entre la temporalité de l'histoire de la meute et celle des saisons et des mois qui s'écoulent, la haine des hommes. D'autres éléments, par contre, seront modifiés par la suite comme, par exemple, le lieu du Noirmont qui apparaît ici comme un mont noir.

Troisièmement, on trouve également deux plans mentionnant les trois parties du récit. Le premier est très succinct puisqu'il ne donne que les titres des trois parties, *la belle vie*, *le sang des bêtes* et *la neige rouge*, ainsi que leur relation aux saisons, printemps-été pour la première, automne pour la deuxième et hiver pour la troisième. Le deuxième plan est lui plus détaillé, puisqu'il subdivise ce premier découpage en sept sous-chapitres supplémentaires, indiquant chacun les éléments principaux les composant. Ainsi, par exemple, le chapitre 1 de la 1ère partie porte les détails suivants: Le hurlement. Arrivée du solitaire. Février¹⁵.

Nous avons pu remarquer que les parties principales du récit sont identiques dans les plans initiaux évoqués ci-dessus et dans les trois états manuscrits que nous avons consultés. Ainsi,

¹⁴ Cet extrait provient du feuillet contenant le manuscrit autographe, référencé dans le fonds Clavel sous la cote IS 4705/IV/5/16/1

¹⁵ Se référer à l'annexe 2 pour la reproduction du plan dans son entier.

dès le début, Bernard Clavel semble avoir eu une idée claire de la macro-structure qu'il voulait donner à son texte. D'ailleurs, celle-ci répondait à un impératif difficilement modifiable par la suite, puisqu'il semble avoir tenu à voir les éléments de son histoire se refléter dans la succession des saisons. On peut malgré tout noter des divergences entre les plans préparatoires et le texte dans sa version finale. Une différence est le nombre des sous-chapitres qui ne sera finalement pas fixe et variera entre cinq et huit. Leur contenu également a subi des modifications. Par exemple, le premier chapitre ne devait contenir initialement que la scène du hurlement et l'arrivée du loup solitaire. Il sera, ensuite, complété par la présentation de Fulga et le combat entre les deux mâles. Quant au chapitre deux, comportant les mentions « bataille - il est le plus fort. son nom est Berg » il sera par la suite l'évocation du village humain et des sentiments générés par le retentissement des hurlements des loups.

Cependant, on retrouve dans ces plans initiaux, la trame générale du texte final. De plus, certains éléments ne bougent pas, telle la scène initiale montrant la meute au complet adressant sa longue plainte à la lune. On peut ici se plaire à imaginer que Bernard Clavel avait une idée très nette de la manière dont il voulait commencer son histoire et qu'il visualisait si bien cette entrée dans le monde des loups, qu'il ne la modifia que peu. On peut ici aussi souligner l'importance de ces plans initiaux qui montrent bien la manière de travailler, structurée, pensée et logique de l'écrivain. L'ensemble est envisagé comme un tout et non comme un récit linéaire.

3.1.2. Personnages

Le choix des personnages, de leurs caractéristiques et de leurs noms, semble avoir été pensé sur un modèle similaire à celui que nous avons décrit au point précédent. Nous avons retrouvé dans les feuillets liés aux manuscrits de la louve du Noirmont, des listes de personnages. Une de ces listes est particulièrement intéressante car elle porte un premier titre, indiquant « la louve du Mont Noir », ce nom ayant été raturé et remplacé par « Noirmont ». Une indication dans le coin en haut à droite mentionne à l'encre rouge « personnages ». Nous avons ici un parfait exemple d'un document de travail qui nous laisse entrevoir la méthodologie qui était celle de Bernard Clavel. Ainsi, il fixe le nombre des personnages principaux et choisit leur nom avec précaution, puisqu'à côté de chacun est indiquée la signification de celui-ci. Par exemple, la louve Fulga est associée à la fougère. Quant au loup

Berg, son nom est suivi de la mention de montagne. Ou encore Strom, le nom du vieux loup chef de bande, évoque un fleuve ou un cours d'eau. La meute des loups est, ainsi, clairement liée à la thématique de la nature.

3.1.3. Choix du titre

De la même manière, et ainsi que nous l'avons évoqué ci-dessus, le choix du titre a été sujet à modification et on retrouve des traces de cette réflexion. En effet, la louve du mont noir devient par la suite la louve du Noirmont, peut-être pour évoquer un lieu du Jura suisse, une commune portant ce nom.

La dédicace se fait elle aussi plus précise. Une première indication « je dédie ce livre à tous les hommes qui veulent la mort du loup » sur le manuscrit autographe devient sur le premier manuscrit dactylographié une citation de Adeline Rivard¹⁶: « si je vivais au coeur de la forêt, je redouterais moins les loups que les hommes ».

Nous constatons ici encore à quel point chaque élément est pensé, modifié de manière à être le plus significatif et le plus pertinent possible. Et l'analyse de chaque petite trace laissée sur les manuscrits est indice de ce travail réflexif.

3.2. Analyse des modifications

Nous avons très rapidement remarqué, en observant ses manuscrits, que Bernard Clavel avait, de manière générale, une écriture très fluide. La couleur de l'encre qu'il utilise nous indique qu'il effectue très peu de corrections instantanées. Par contre, on devine que la majorité des modifications ont été effectuées suite à un travail de relecture car la couleur de l'encre employée pour apporter ces corrections est légèrement plus foncée que celle utilisée pour l'écriture du premier jet. Nous avons également constaté une très forte diminution des corrections au fur et à mesure de l'avancement de l'histoire. En effet, les modifications sont

¹⁶ journaliste et auteur de nationalité française ayant recueilli dans un ouvrage les propos de Bernard Clavel à destination de tout ceux qui lui avaient écrit. *Bernard Clavel, qui êtes-vous?* propos recueillis par Adeline Rivard. chez Pocket, 2000.

principalement concentrées au début du texte ainsi qu'au début des chapitres. En comparaison, la fin de l'histoire est quasiment dépourvue de corrections.

Dans la première version dactylographiée, on constate que Josette Pratt a parfois incorporé ses commentaires directement dans le corps du texte. Elle a quelque fois aussi souligné certains passages à revoir ainsi que des répétitions. Ensuite, le texte une fois imprimé, Bernard Clavel a, à son tour, apporté des modifications manuscrites en réponse aux questions et interrogations de Josette Pratt.

La relecture de la deuxième version dactylographiée se passe de la même manière. On comprend que c'est Josette Pratt qui effectue une première relecture. Elle corrige quelques erreurs d'orthographe et de ponctuation. Mais surtout, cette fois, de façon manuscrite, elle soulève de vraies interrogations au travers de ses commentaires. Par la suite, Bernard Clavel lui répond et modifie son texte en conséquence.

3.2.1. Additions

Bernard Clavel utilise peu l'addition. Nous avons tout de même pu en noter quelques-unes dans le premier jet autographe. Ce sont principalement des phrases ou des morceaux de phrases ajoutés dans la marge, afin d'apporter des informations plus précises. Nous en relevons ici quelques-unes¹⁷:

- emprisonner [complètement] les eaux (p.1)
- plusieurs louves se levèrent [se dressèrent sur leurs pattes secouées de frissons] (p.2)
- [La louve comprit que de terribles brises venteuses et neigeuses pouvaient passer sans jamais pénétrer là.] (p.7)
- la louve eut préféré remonter vers les hauteurs [gagner cette caverne au flanc de la montagne où elle avait imaginé la vie avec des petits] (p.8)
- on affirmait que ces loups venaient de Pologne, de Russie [qu'ils étaient habitués à la chair humaine] (p.22)

¹⁷ Ces exemples proviennent du manuscrit autographe, référencé dans le fonds Clavel sous la cote IS 4705/IV/5/16/1

On constate également dans la version manuscrite l'addition d'un chapitre entier. En effet, Bernard Clavel a utilisé pour l'entier de son premier jet, un papier jaune ligné. Mais entre la page 5 et la page 6 est insérée une page toute blanche et non numérotée. Dans ce nouveau chapitre, c'est le point de vue des humains qui nous est décrit. Nous sommes certaines qu'il a été ajouté après coup car la numération des chapitres est corrigée par la suite.

Dans les versions dactylographiées, les additions sont quasiment inexistantes¹⁸. Les seuls ajouts que nous y avons observés sont de la ponctuation oubliée. Bernard Clavel a néanmoins recours à cette opération une seule fois, lors de l'arrivée du mâle solitaire. Cet événement est l'élément déclencheur de l'histoire : « *Les autres loups virent sortir de la nuit un mâle [inconnu, un étranger] qui portait haut la tête et s'avavançait fièrement* ». L'auteur insère donc un ajout pour mettre l'accent sur ce nouveau personnage au rôle capital. Cela lui permet ici de donner quelques détails supplémentaires sur ce personnage.

3.2.2. Substitutions

La rature de substitution¹⁹ est la modification la plus répandue dans les écrits de Bernard Clavel. Malheureusement en ce qui concerne le premier manuscrit autographe de « La louve du Noirmont », le ou les mots raturés par l'auteur sont bien souvent illisibles. Néanmoins, nous avons tout de même réussi à rassembler quelques exemples :

- « la grande clairière » est remplacé par « la vaste clairière » (p.1)
- « le regard fixé » est remplacé par « le regard rivé » (p.3)
- « quelque chose » est remplacé par « une lueur » (p.5)
- « ils » est remplacé par « le couple » (p.5)
- « les feuilles » sont remplacées par « les arbres » (p.13)
- « des voitures » remplacé par « des monstres » remplacé par « des engins » (p.15)
- « ils n'avaient pas rejoint » remplacé par « ils avaient renoncé à rejoindre » (p.22)
- « très froid » remplacé par « glaciale » (p.25)
- « la louve vivante » remplacé par « sa mère vivante » (p.32)
- « pour pleurer » remplacé par « pour lamenter » (p.34)

¹⁸ Les manuscrits dactylographiés sont référencés dans le fonds Clavel sous les cotes IS 4705/IV/5/16/2-3

¹⁹ Se référer ici à la partie théorique.

Les ratures de substitution effectuées par Bernard Clavel sont bien souvent du registre du détail. On devine que sa relecture a pour but d'améliorer la compréhension du lecteur en utilisant des termes plus précis : « *grande* → *vaste* / *ils* → *le couple* / *pleurer* → *lamenter* ». Dans d'autres cas, l'auteur échange un mot par un autre afin d'éviter une répétition : « *Après ce superbe été, vint un automne brutal. A peine les (feuilles) arbres avaient-ils commencé de rouiller, que les premières gelées firent tomber les feuilles* ». Et enfin, l'écrivain utilise aussi la substitution suite à une hésitation sur le choix du vocabulaire. Il effectue des modifications pour amener plus d'émotion en utilisant des termes plus percutants : « *la louve* → *sa mère* / *très froid* → *glacial* / *viande* → *chair* ».

Dans la deuxième version dactylographiée, les substitutions sont principalement utilisées pour remanier ou alléger les phrases : « *(Comme toutes celles et tous ceux de la bande du vieux Strom,) elle devait son nom (au lieu de sa naissance. Elle était venue au monde en une forêt où la fougère croissait en abondance.)* → *Elle devait son nom à la fougère qui croissait en abondance dans la forêt où elle était venue au monde* ». Mais aussi pour supprimer des répétitions et par conséquent fluidifier le texte : « *tous l'imitèrent* → *tous hurlèrent avec lui* / *regarder* → *observer* / *deux* → *des* ».

3.2.3. Suppressions

Les suppressions ont presque le même but que les substitutions, tel qu'éviter les longueurs, les lourdeurs ainsi que certaines répétitions. Elles sont relativement peu fréquentes dans chacune des trois versions. Elles concernent parfois l'élimination d'un seul mot, d'un bout de phrase, ou d'une phrase entière.

- Ils se regardèrent (quelque instant). (p.7)
- (On eu vraiment dit qu'ils parlaient pour la guerre.) (p.14)
- (C'était) Une odeur qu'on retrouvait partout où vivaient les hommes. (p.16)
- Les loups (qui ignoraient que leur chasse pouvait provoquer pareil chambardement) passèrent la journée loin des villages... (p.19)
- (Elle était la plus grande et la plus forte de toutes.)
- (Et ce fut) Leur départ (qui) décida Fulga.

Contrairement aux additions, les suppressions effectuées par Bernard Clavel éliminent les détails superflus qui alourdissent le texte, simplifient les phrases par soucis de clarté et éliminent des répétitions.

3.4. Interprétations et hypothèses

Pour Bernard Clavel, l'écriture destinée à de jeunes lecteurs est un travail à part entière, s'adressant à un public particulièrement exigeant. Il le dit lui-même dans un article paru en 1974, dans la revue *Ecole Ouverte*²⁰: « Ecrire est toujours une aventure, mais écrire pour les enfants en est une plus périlleuse que toutes les autres. Je l'ai dit: si ce public est le plus merveilleux, il est également le plus redoutable, celui qui ne vous pardonnera jamais la moindre erreur ». On peut dès lors s'attendre à ce que Clavel apporte un soin tout particulier à l'écriture de ses textes pour enfants. Et c'est effectivement ce que nous avons pu constater tout au long de notre recherche.

Pour Bernard Clavel, le choix du sujet a également son importance. Ceux-ci doivent intéresser les enfants, sans être mièvres: « Et que l'on se garde surtout de bêtifier. Le style maniéré, le ton de supériorité, la leçon de morale trop évidente sont sans doute ce que les jeunes détestent le plus. C'est en adulte qu'ils veulent être traités »²¹. Ainsi l'histoire de Fulga la louve du Noirmont et des siens est une intrigue certainement prisée du jeune public, un peu comme les romans fameux, « L'appel de la forêt » ou encore « Croc-Blanc ». Les enfants sont souvent attirés par des aventures mettant en scène des animaux. A côté de cela, la cruauté du destin de Fulga, la brutalité des hommes qui croisent son chemin, donnent aux jeunes lecteurs une vision d'un monde sans pitié, loin d'une version édulcorée pour jeune public. Peut-être doit-on même y percevoir le désir de Bernard Clavel de partager avec son jeune lectorat les préoccupations et les intérêts qui sont les siens: le respect de la faune et de la nature.

Concernant l'écriture en elle-même, nous sommes parvenues à deux hypothèses principales que nous détaillons ci-dessous.

²⁰ Clavel, B. (1974). Ecrire pour les enfants. *Ecole Ouverte*, n°15, p. 13. Fonds Clavel IS 4705/VI/0351

²¹ Ibid.

Premièrement, l'écriture de Bernard Clavel est planifiée et structurée. Nous avons vu qu'il préparait son travail en détaillant les épisodes principaux du récit au moyen de plans plus ou moins explicites. Nous avons vu également que les personnages sont pensés et nommés en fonction de thématiques. De même, le titre est retravaillé au cours de l'écriture et n'apparaît pas dans une forme définitive dès le début. On peut donc conclure à une écriture préparée, méditée et planifiée. Tout ce travail préparatoire nous évoque donc la figure d'un écrivain dont le travail se veut structuré et organisé. Il vient ainsi à l'encontre de la vision qu'ont souvent les élèves de l'écriture qu'ils perçoivent comme un travail linéaire, venant au fil de l'inspiration et où les éléments se succèdent comme tombant en quelques sortes du ciel!

Dans un deuxième temps, au moment de la réécriture, Bernard Clavel travaille son texte en le simplifiant et le précisant de façon à l'adapter et à le rendre accessible à un public jeune. Les corrections que nous avons relevées vont presque toutes dans cette direction, c'est-à-dire qu'elles démontrent toutes une recherche constante de la plus grande clarté possible: « Oui, il est difficile d'écrire pour la jeunesse, et pourtant, il n'y a pas de recettes, pas de secret, pas de règle particulière à connaître et à observer: tout tient en un mot : clarté. (...) Ecrire avec des mots simples, en phrases courtes et bien faites, exprimer des sentiments également limpides, et, bien entendu, bannir les sujets qui pourraient laisser indifférents les enfants, je crois que lorsqu'on admet cela, l'aventure peut être tentée »²².

Ainsi nous avons été confrontées à la figure d'un écrivain pour qui l'écriture n'est pas donnée et qui lui demande un véritable travail: « Mais, puisque le mot est lâché, je dirai que je ne crois guère à l'inspiration. Ce qui compte, c'est le travail. Un travail assidu, de chaque jour, et souvent fort pénible. Certes, l'inspiration existe, mais si je l'attendais, je n'écrirai pas souvent. Il faut la forcer en s'attablant devant une feuille blanche que l'on emplira coûte que coûte, quitte à la déchirer aussitôt achevée »²³. C'est cette image de l'écrivain que nous souhaiterions montrer aux élèves. Et c'est aussi cette image de l'écriture que nous souhaiterions travailler avec eux.

²² Clavel, B. (1971). Écrire pour les jeunes. *Nouvelles littéraires*, n°4, s.d. Fonds Bernard Clavel IS 4705/VI/0340

²³ Clavel, B. (1968). Le roman par les romanciers. *Europe*, p. 105-111. Fonds Bernard Clavel IS 4705/VI/2043
Ces quelques pages nous ont semblé très intéressantes sur la vision que Bernard Clavel avait de l'écriture. Elles renferment de très nombreuses considérations sur sa conception du roman et nous y renvoyons pour plus de détails.

4. Quatrième partie : didactisation

Dans cette partie, nous proposons une séquence didactique qui réinvestit à la fois les apports théoriques et l'analyse de notre corpus, développés dans les points précédents. Nous l'avons envisagée pour des classes de 7 ou 8P, mais elle pourrait aussi convenir pour des 5-6P, après adaptation. Nous avons eu l'occasion de mentionner à quel point ce genre d'analyse était généralement réservée à de grands élèves, nous avons donc tenté ici de nous adresser à un public d'élèves de l'école primaire.

Nous avons de plus essayé de conserver au maximum les manuscrits originaux sans les modifier car il nous a semblé important de les garder tels quels afin de montrer la matière brute aux élèves et de favoriser ainsi leur engagement et leur motivation. De cette manière, nous pensons pouvoir les faire entrer tout à fait dans le monde de l'écrivain.

Nous avons pris le parti de concevoir une planification dans sa totalité. Nous avons jugé plus intéressant de créer des tâches pouvant être liées les unes aux autres avec une progression dans la complexité de celles-ci. Néanmoins, il est bien entendu que certaines des activités proposées peuvent tout à fait être travaillées de manière autonome.

4.1. Piste didactique

4.1.1. Éveil de l'intérêt

Dans la première partie de notre séquence, nous souhaitons évaluer les connaissances préalables et les représentations des élèves. Nous commençons donc par un moment de partage en commun avec l'ensemble de la classe en évoquant l'écriture d'un livre. Nous posons donc aux élèves des questions telles que « selon vous comment un écrivain fait-il pour écrire un livre? », « et vous, si vous deviez écrire un livre, comment feriez-vous? ». Les principaux éléments peuvent être écrits au tableau sous forme de mindmap. Il est entendu que ceux-ci permettront également d'orienter la suite de la séance en fonction des connaissances et des besoins des élèves.

Dans un deuxième temps, nous projetons aux élèves la reproduction de la page de couverture de « La louve du Noirmont » afin de discuter avec eux des hypothèses qu'ils peuvent faire quant au contenu du récit, aux personnages, au contexte. Nous repérons les éléments suivants: meute de loups, louveteaux, paysage enneigé et nocturne, forêt, hommes avec armes qui paraissent des lumières. Présence de deux noms propres: lieu géographique du Noirmont et celui de l'auteur.

Dans un troisième temps, nous leur distribuons une fiche donnant les informations principales concernant Bernard Clavel et une situation du Noirmont puis la lisons et la discutons ensemble.

Matériel: fiche 1.²⁴

4.1.2. Planification et personnages

Dans ce premier module, nous avons choisi de travailler sur la planification. Nous proposons donc aux élèves de découvrir la liste des personnages dressée par Bernard Clavel afin de la détailler avec eux, d'en nommer les apports et de discuter leurs éventuelles significations (nombre de personnages, personnages principaux, appellations faisant référence à des objets de la nature, etc.).

Sur la base de ces premiers éléments, proposition d'une activité autour du plan, le plus détaillé établi par l'auteur. Nous en donnons une version incomplète et demandons aux élèves de replacer dans l'ordre chronologique les éléments manquants. Ils ont à disposition une feuille annexe contenant les événements, dans le désordre, qu'ils peuvent découper. Cela leur permettra de déplacer les étiquettes jusqu'à trouver la chronologie la plus plausible. La correction peut se faire de manière autonome ou par deux, après discussion, grâce à une reproduction du plan de la main de Bernard Clavel.

Dans un dernier moment, nous revenons avec les élèves sur les éléments principaux donnés par le plan et sur les événements que l'on peut envisager à partir de celui-ci. Moment de discussion sur l'utilité de faire un pareil plan, sur les éléments qui doivent apparaître dans

²⁴ Annexe 1.

celui-ci, éventuellement mise en parallèle avec un autre plan plus succinct et sur les différences entre eux.

Matériel: fiche 2.1 à 2.4²⁵.

4.1.3. Production initiale

Nous proposons aux élèves de rentrer dans l'histoire de Fulga en leur lisant le premier chapitre du roman. Après la lecture, rapide moment de questionnement sur le ressenti des enfants et sur la correspondance entre ce qui vient d'être lu et leurs attentes premières.

Ensuite, il sera demandé aux élèves de produire un texte respectant les éléments donnés, chacun se voyant attribuer un chapitre imaginé par Bernard Clavel. Nous pensons qu'il serait ici profitable de faire travailler les élèves par deux et de leur laisser le choix du chapitre qu'ils souhaitent écrire. Nous trouvons, en effet, intéressant que les enfants puissent imaginer leur partie de l'histoire en collaborant. Cette collaboration pourra ensuite être reprise lors de la réécriture de ce même passage. Afin de leur donner la possibilité de mettre en pratique la planification de leur texte, il leur sera demandé de prendre quelques minutes, avant de se lancer dans l'écriture, pour penser à ce qu'ils vont raconter. Ils produisent un petit plan de trois courtes phrases résumant trois épisodes qu'ils souhaitent relater.

4.1.4. Travail des opérations

Cette partie est à nos yeux l'élément principal car elle nous permet de travailler réellement sur les documents d'archive et sur les manuscrits. Elle est elle-même composée de plusieurs activités:

- Travail sur une reproduction d'un manuscrit dactylographié: repérage des corrections et classification de celles-ci. Établissement d'une liste des modifications.
- Travail sur la même reproduction de manuscrit: reprise des mêmes modifications, mais on demande ici aux élèves d'expliquer la raison qui, selon eux, a mené l'auteur à effectuer ce changement.

²⁵ Annexe 2.

- Moment d'institutionnalisation autour de l'établissement d'un outil de réécriture établi sur la base des éléments vus lors des étapes précédentes. Le but étant de construire avec les élèves un outil dont ils puissent se servir ultérieurement et leur donnant une marche à suivre.

Ces différents exercices pratiques permettront aux élèves de se familiariser peu à peu avec les opérations de suppression, d'ajout et de substitution, afin de mieux pouvoir identifier les transformations à réaliser par la suite dans leurs écrits personnels.

Matériel : fiches 3.1 à 3.2 et fiche 4 vierge et complétée²⁶.

4.1.5. Réécriture

Proposition de réécriture des textes imaginés par les élèves lors de la production initiale, en s'aidant de la marche à suivre. Relecture à deux, en soulignant les éléments qui peuvent être améliorés. Utilisation de couleurs suivant le type de correction à apporter. Nous nous attendons à ce que cet exercice ne soit pas évident pour les élèves. En effet, ils sont souvent amenés à corriger uniquement les éléments mis en évidence par l'enseignant. Nous aimerions ici leur permettre de se demander eux-mêmes ce qui pourrait être retravaillé, démarche à laquelle ils ne sont que peu familiarisés. C'est en cela que le travail à deux nous apparaît comme le plus efficace, puisqu'il est souvent plus aisé de critiquer une production qui n'est pas la sienne.

Une fois les corrections faites, donner aux élèves la possibilité de lire leurs productions. Nous estimons important de leur offrir l'occasion de présenter leur production s'ils le désirent. C'est une façon de valoriser leur travail.

Il nous paraît également important de lire avec les élèves la suite du roman, selon les modalités voulues par l'enseignant (lecture suivie, lecture cadeau, etc.).

Cette planification a pour but de permettre aux élèves de faire la connaissance d'un auteur originaire régional parfois quelque peu délaissé dans le monde de l'enseignement. Mais aussi

²⁶ Annexes 3 et 4.

et surtout de découvrir une face souvent cachée du travail de l'écrivain. Dans cette séquence, nous souhaitons permettre aux élèves de prendre conscience de la nécessité de planifier son récit avant de le rédiger. Nous désirons également créer avec eux une marche à suivre de relecture pouvant être réutilisée dans toutes leurs futures productions écrites.

5. Cinquième partie : conclusion

Le temps est venu d'achever notre mémoire. Pour cela, il est légitime de nous demander en premier lieu si nous avons répondu à notre question de recherche initiale: « Un brouillon, pour quoi faire? L'analyse génétique d'une oeuvre de Bernard Clavel peut-elle fournir des outils de réécriture à des élèves de 8H? ». Nous avons le sentiment que nous pouvons à présent répondre affirmativement à cette interrogation. En effet, la partie de transposition didactique de ce mémoire apporte cet aspect pratique et directement exploitable en classe. De plus, nous avons pu proposer une marche à suivre, sous forme de grille de critères, qui est elle immédiatement utilisable par les élèves. Voilà donc un outil tout à fait concret pour travailler la réécriture en classe. Mais ce n'est pas tout. Nous pensons également que cette immersion dans les manuscrits et dans le travail de l'écrivain apporte elle aussi un outil aux élèves. Elle leur permet de mieux se représenter concrètement ce que cela peut signifier « écrire », ou du moins leur permettre de préciser et complexifier ce concept. Elle rend visible et tangible la réflexion et les détours du processus d'écriture. Nous sommes ainsi persuadées que les élèves auront une perception plus fine de ce qui est attendu d'eux, quand ils recevront la consigne de relire leurs textes.

C'est justement dans le but d'être très concrètes que nous nous sommes appliquées à utiliser le plus de sources authentiques dans les documents que nous fournissons aux élèves. Notre travail n'a de sens que si ce paramètre est respecté. Nous voulions que nos élèves soient captivés par cette rencontre avec les manuscrits et le travail de l'écrivain, comme nous l'avons été nous-mêmes.

Si nous pensons avoir rempli cette part de notre travail, nous avons aussi un goût d'imperfection quand nous nous remémorons nos desseins initiaux. Dans notre problématique nous avons évoqué la nécessité de travailler avec les élèves leurs textes de manière plus créative, esthétique et réflexive. Nous souhaitons ainsi renouveler la relecture traditionnelle qui se contente de corriger orthographe, ponctuation ou répétitions. Malgré cela, nous avons la sensation d'être restées très classiques dans notre partie didactique et de ne pas avoir su exploiter au maximum le matériel que nous avons rassemblé. Probablement cela est-il dû en partie aux manuscrits que nous avons sélectionnés et qui comportent peu de variété dans les modifications apportées? Cela est-il peut-être aussi dû au fait que les textes pour la jeunesse

requièrent un travail moins poussé de la part de l'écrivain? Ces questions nous permettent d'entrevoir des pistes fort intéressantes pour des travaux futurs! Il serait en effet passionnant de voir l'analyse génétique se pencher sur d'autres textes destinés à la jeunesse et sur d'autres auteurs et ouvrir ainsi de nouvelles perspectives.

Nous aimerions ici souligner un autre fait qui nous a interpellées. Lors de nos recherches, nous avons bien entendu consulté les prescriptions du PER, plan d'étude romand, en matière d'écriture de texte. Nous n'y avons trouvé aucune mention du travail de réécriture, sous quelque forme que ce soit. Le terme de reformulation apparaît bien une fois, mais pas dans le sens qui nous intéresse ici. Il nous semble donc que cette notion fait cruellement défaut. Comment peut-on prétendre enseigner l'écriture et toutes ses composantes, tout en passant sous silence un travail aussi fondamental que celui de correction, de modification, de maturation du texte au travers de sa réécriture? Nous espérons donc que le présent travail apportera une piste de réflexion et d'amélioration quant aux objectifs d'apprentissage attendus des enseignants.

Nous ne pouvons conclure sans que nos derniers mots soient consacrés à Bernard Clavel qui d'une certaine manière nous a accompagnées tout au long de ces derniers mois. Nous avons relevé que ses livres avaient jusqu'ici été dédaignés par la critique universitaire. Nous avons donc été agréablement surprises de voir son récit « l'arbre qui chante » être la référence des derniers ECR de français pour les classes de 6H. Nous voulons y déceler un intérêt nouveau et de bon augure.

6. Bibliographie

Critique génétique

Biasi, P.-M. de [et al.], sous la direction de Michel Contat et Daniel Ferrer (1998). *Pourquoi la critique génétique?: méthodes, théories*. Paris: CNRS éd.

Biasi, P.-M. de (2000). *La Génétique des textes*. Paris: Nathan.

Biasi, P.-M. de, «Pour une analyse scientifique des manuscrits», *Item* [en ligne],

Mis en ligne le: 18 janvier 2007

Disponible sur: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=13596>.

Biasi, P.-M. de, «Qu'est ce qu'un brouillon? Le cas Flaubert: essai de typologie fonctionnelle des documents de genèse», *Item* [en ligne],

Mis en ligne le: 19 janvier 2007

Disponible sur: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=13366>.

Contat, M. (1991). *L'Auteur et le manuscrit*. Paris: PUF.

Fraisse, L. (1998). *Le Manuscrit littéraire : son statut, son histoire, du Moyen Âge à nos jours*. Paris: Klincksieck.

Goujon, F. (2004). *Brouillons d'écrivains: du manuscrit à l'œuvre*. Paris: GF-Flammarion.

Grésillon, A. & Werner, M. (1985). *Leçons d'écriture: ce que disent les manuscrits. Hommage à Louis Hay*. Paris: Minard.

Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris: PUF.

Grésillon, A. (2008). *La mise en oeuvre: itinéraires génétiques*. Paris: CNRS éd.

Hay, L. (1989). *La Naissance du texte*. Paris: José Corti.

Hay, L. (1993). *Les Manuscrits des écrivains*. Paris: Hachette.

Hay, L. (2002). *La littérature des écrivains: questions de critique génétique*. Paris: José Corti.

Lebrave, J.-L. (1983). Lecture et analyse des brouillons. *Langages*, 69, 11-23.

Pellegrini, F., « Critique génétique : orientation bibliographique », *Écritures du pouvoir et pouvoirs de la littérature* [en ligne]. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, 2001 (généré le 05 juin 2015). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pulm/238>>. ISBN : 9782367810492.

<http://expositions.bnf.fr/brouillons/index.htm>

Didactique de l'écriture

Adad, D. & Richard-Principalli, P. (2007). *Lire pour écrire. Ecrire pour grandir. Mener des projets d'écriture avec des enfants de 3 à 11 ans*. Lyon: Chronique Sociale.

Barré-De Miniac, Ch. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Cadet, Ch. (1989). Brouillons d'écrivain. *Recherches. Revue Régionale de l'Association Française des enseignants de Français*, 11, 133-149.

Fabre-Cols, Cl. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux: ESF éd.

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris: PUF.

Garcia-Debanc, Cl. (1996). La rencontre avec un écrivain: quels enjeux, quelles compétences, quelles activités? In P.M. Beauce, A. Petitjean, J.M., Privat (Eds.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse* (pp. 331-346). Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz.

Jolibert, J. (1988-1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette éducation.

Morin, M.-F. & Montésinos-Gelet, Isabelle (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire*. Montréal: Editions de la Chenelière.

Pottier, Jean-Michel (2005). *Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle*. Actes des Ves rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. Reims: CRDP de Champagne-Ardenne.

Bernard Clavel

Boichat, A.-N. (1994). *Bernard Clavel*. Besançon: CRPD, Cita.

Mincio, D. (2003). Dans les entrailles du Fonds Bernard Clavel - Josette Pratte. De la structure et de la typologie des documents conservés dans les fonds d'archives littéraires. In *Bernard Clavel, un homme en colère. Quelques aspects moins connus de l'homme et de son oeuvre* (pp. 15-20). Lausanne: Bibliothèque cantonale et universitaire de Lausanne.

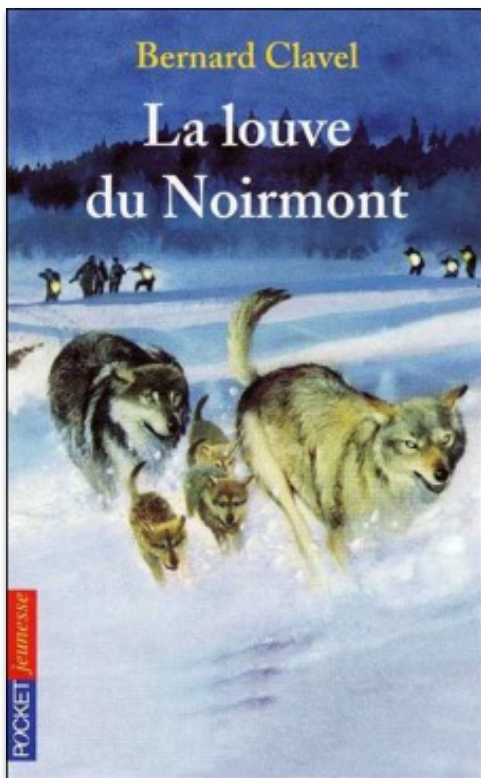
7. Annexes

7.1. Annexe 1

Français - 8H

La louve du Noirmont - Fiche 1

- La Louve du Noirmont de Bernard Clavel -



Le Noirmont

Bernard Clavel (1923-2010)

Bernard Clavel est un auteur qui nous est proche puisqu'il est né en 1923 dans le Jura français et qu'il y est également inhumé.

Il a écrit toute sa vie durant, aussi bien pour les adultes que pour les enfants. Il a publié des romans, comme "Les fruits de l'hiver" pour lequel il a obtenu le Prix Goncourt en 1968. Également journaliste, il a publié des articles dans de nombreuses revues. Et puis il a aussi beaucoup écrit pour les enfants, avec des titres toujours attrayant tels que "Le mouton noir et le loup blanc" ou "L'arbre qui chante".

Il était un écrivain très engagé, avec des convictions humanistes et écologiques. Ainsi il a souvent manifesté dans ses écrits sa colère contre l'injustice et son combat pour la paix et l'environnement.

Rapport-gratuit.com

LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES



7.2. Annexe 2

Français - 8H

La Louve du Noirmont - Fiche 2.1

- Plan et personnages -

- Pour écrire son roman, Bernard Clavel, a établi une **liste des personnages**. La voici:

A handwritten list of characters from the novel 'La Louve du Noirmont'. The title is written at the top in red ink. The characters are listed in three columns: the character's name, a descriptive name in parentheses, and their role or age.

Noirmont <u>Personnages</u>		
<u>La Louve du Noirmont</u>		
la Louve	Fulga (Fougère)	jeune de 5 ans
Le loup	Berg (montagne)	mâle de 7 ans
le fils	Roge (rouge)	
1 ^{re} fille	Meady (montagne)	
2 ^e fille	Silva (Forêt)	
loup chef de bande bande 8 + le chef	Strom (flamme - comédien)	
loup amoureux de Fulga	Mucos (bruyère)	

- Il a aussi pensé à un **plan** très précis.
- A toi de le compléter en replaçant dans le bon ordre les éléments manquant dans le tableau ci-dessous. Découpe et utilise les étiquettes de la fiche annexe.

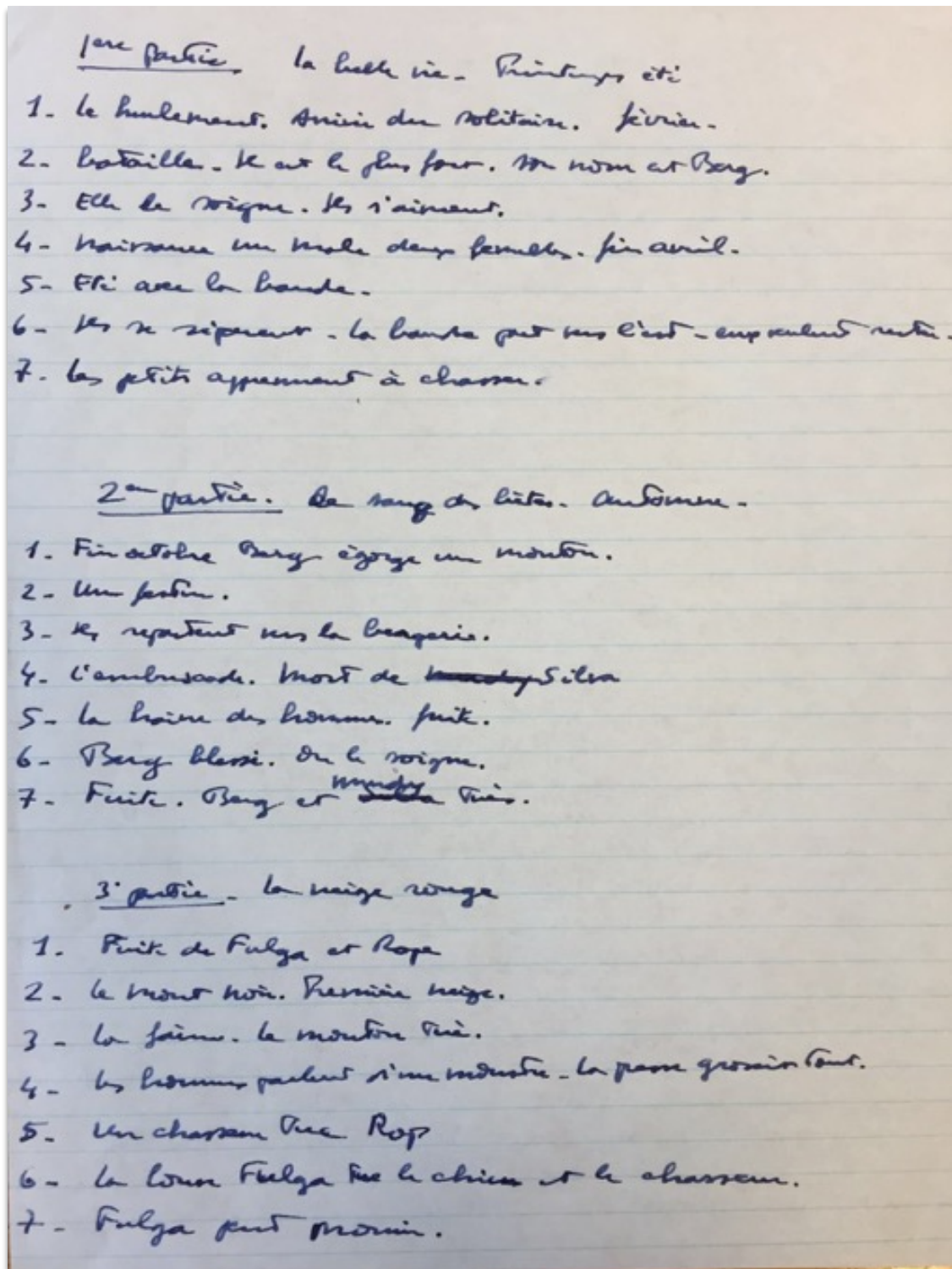
Numéro de partie ou de chapitre	Description
1ère partie	La belle vie. Printemps. Été
Chapitre 1	Le hurlement. Arrivée du solitaire. Février.
Chapitre 2	
Chapitre 3	
Chapitre 4	
Chapitre 5	
Chapitre 6	Ils se séparent. La bande part vers l'est. Eux veulent rester.
Chapitre 7	Les petits apprennent à chasser.
Chapitre 1	
Chapitre 2	Un festin.
Chapitre 3	
Chapitre 4	L'embuscade. Mort de Silva.
Chapitre 5	
Chapitre 6	
Chapitre 7	
Chapitre 1	Fuite de Fulga et Rope.
Chapitre 2	
Chapitre 3	
Chapitre 4	Les hommes parlent d'un monstre. La presse grossit tout.
Chapitre 5	
Chapitre 6	
Chapitre 7	

- Annexe: plan et personnages -

- Découpe les étiquettes ci-dessous et replace-les dans le tableau.

Été avec la bande.	
3ème partie	La neige rouge
Fuite. Berg et Mendy tués.	
La haine des hommes. Fuite.	
Fin octobre. Berg égorge un mouton.	
Le mont noir. Première neige.	
Elle le soigne. Ils s'aiment.	
Fulga peut mourir.	
2ème partie	Le sang des bêtes. Automne
Berg blessé. On le soigne.	
Un chasseur tue Rope.	
Naissance un mâle, deux femelles. Fin avril.	
La louve Fulga tue le chien et le chasseur.	
Ils repartent vers la bergerie.	
La faim. Le mouton tué.	
Bataille. Il est le plus fort. Son nom est Berg.	

- Voici le plan autographe de Bernard Clavel. Utilise-le pour te corriger.



7.3. Annexe 3

Français - 8H

La louve du Noirmont - Fiche 3.1

- Corrections et réécriture -

Voici les trois premières pages du manuscrit de La louve du Noirmont. Tu peux y voir de nombreuses corrections et tout le travail de relecture effectué par l'auteur.

- Classe 12 corrections de ton choix dans les trois colonnes ci-dessous.
- Donne un nom pour chaque catégorie.

- Formule des hypothèses sur les raisons de ces transformations.

1. Tous avaient bu à ~~l'endroit où arrivent~~ les sources ~~qui empêchent le gel d'emprisonner complètement les eaux.~~ → Tous avaient bu là où les sources empêchent le gel. (page 1, lignes 9 - 11).

.....
.....

2. ~~Pointant~~ → dressant (page 1, ligne 15).

.....
.....

3. ~~Elle était la plus grande et la plus forte de toutes~~ (page 2, lignes 35 - 36).

.....
.....

4. Elle n'avait ~~rien fait pour~~ → Elle n'avait pas tenté de (page 3, ligne 5).

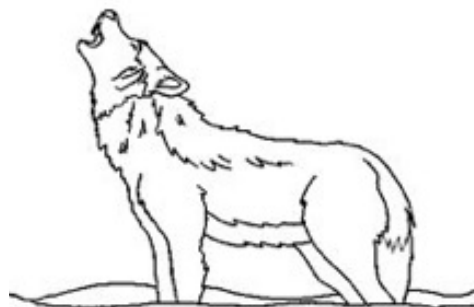
.....
.....

5. Rien → mais comment Brucos allait-il réagir à ce qui venait d'arriver ? La vérité c'est qu'il était mort de jalousie. (page 3, ligne 7).

.....
.....

6. ~~Le solitaire~~ → l'étranger (page 3, ligne 12).

.....
.....



7.4. Annexe 4

Français - 8H

La louve du Noirmont - Fiche 4

- Marche à suivre -

Avant d'écrire:

Ce à quoi je dois faire attention	Fait / pas fait
Plan	
Personnages	

Après avoir écrit:

Ce à quoi je dois faire attention	Fait / pas fait
Substitutions	
Suppressions	
Additions	

- Marche à suivre -**Avant d'écrire:**

Ce à quoi je dois faire attention	Fait / pas fait
Plan	
Je peux me raconter l'histoire dans ma tête du début à la fin.	
J'ai élaboré un plan en intégrant les éléments principaux (minimum 5 éléments).	
J'ai construit ce plan de manière logique et progressive?	
Personnages	
J'ai imaginé les personnages dans ma tête	
J'ai fait une liste de mes personnages.	
Pour chaque personnage, j'ai précisé: son nom, son rôle, son aspect physique et un trait de caractère.	

Après avoir écrit:

Ce à quoi je dois faire attention	Fait / pas fait
Substitutions	
J'ai relu mon texte et ai souligné les répétitions.	
Je remplace les mots répétés. (synonymes, pronoms, groupes de mots, etc.)	
Suppressions	
J'ai relu mon texte et ai souligné les passages qui me semblent peu importants.	
J'ai supprimé ou modifié ces passages.	
Additions	
J'ai relu mon texte et ai souligné les passages qui ne me semblent pas clairs.	
J'ai ajouté des détails supplémentaires pour clarifier mon texte.	

Un brouillon, pour quoi faire? L'analyse génétique comme outil de réécriture

mémoire professionnel

Résumé

La production écrite occupe une place importante dans l'enseignement du français. Mais le travail d'écriture, et bien plus encore, de réécriture est fréquemment une opération problématique pour les élèves. En effet, bien souvent ils perçoivent difficilement cette tâche comme un processus itératif impliquant transformations et enrichissement. Ainsi, en classe, la pratique se réduit fréquemment à un brouillon qui sera ensuite corrigé par l'enseignant puis réécrit par les écoliers. Dès lors comment apporter aux élèves des outils leur permettant de s'approprier au mieux les processus d'écriture et de réécriture?

Ce mémoire propose un élément de réponse à ces attentes, en appliquant les principes de l'analyse génétique à la littérature pour enfant, et en particulier à un texte de Bernard Clavel. Il part de l'hypothèse que grâce à l'étude des manuscrits, de leurs modifications successives, ainsi que des documents accompagnant le travail préparatoire, il devient possible de fournir aux élèves des outils les soutenant dans leurs tâches d'écriture. Ainsi la mise en contact directe avec le travail de l'écrivain, dans ce qu'il a de plus originel, permettrait aux élèves de mieux appréhender toute la réflexion autour de la planification d'un texte. De la même manière analyser les modifications successives apportées par l'écrivain donnerait une meilleure vision aux élèves de ce qui est attendu d'eux quand il leur est demandé de relire leurs productions.

Ce mémoire est donc composé de trois parties principales: un compte rendu théorique sur les recherches en génétique des textes et en didactique de l'écriture, une analyse génétique d'un récit pour enfants de Bernard Clavel, « La louve du Noirmont » et finalement le réinvestissement des apports des deux premières parties dans une séquence didactique prévue pour une classe de 8H.

analyse génétique - Bernard Clavel - didactique de l'écriture - littérature de jeunesse - manuscrits - réécriture