

Écrire, restituer, transposer, devenir auteur : qu'est-ce qui est en jeu pour des collégiens ?

Le cas particulier de l'écriture à partir de films

PLANE, Sylvie
EA 4509 STIH, Université Paris-Sorbonne
sylvie.plane@wanadoo.fr

CASTAGNET-CAIGNEC, Sonia
EA 4509 STIH, Université Paris-Sorbonne
sonia.castagnet@unicaen.fr

Résumé. Cet article s'intéresse à une activité rédactionnelle encore peu pratiquée dans les classes, la novélisation, qui consiste à écrire un récit à partir d'un substrat filmique. Cette pratique scripturale partage un certain nombre de traits avec d'autres transpositions, faites à partir de d'un même médium, l'écrit, ou à partir d'un support imagé. En effet, toute transposition contraint le scripteur à prendre des décisions en tant qu'auteur, et dans le cas où la source et la cible s'expriment par des moyens sémiotiques différents, à résoudre des problèmes de narrativité. Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses concernant les habiletés que sollicite la novélisation, une expérimentation a été menée avec des élèves de collège. Cette expérimentation a comporté trois phases, une phase exploratoire, dont nous présentons les résultats, puis deux phases comportant un accompagnement didactique. Lors de la phase exploratoire, les élèves ont eu à rédiger un récit à partir d'une séquence filmique, sans préparation. Les résultats montrent que beaucoup de collégiens éprouvent des difficultés à se distancer de la description, et à accepter de se faire l'interprète de la séquence filmique qu'ils ont visionnée. Toutefois quelques indices signalent que certains élèves commencent à adopter un positionnement auctorial.

Abstract. This article focuses on a literary genre still little practiced at school, the novelization, which consists of writing a story from a movie. This task shares some characteristics with other transpositions, made from the same materiel - that is to say written text - or from a pictorial support. Indeed, any transposition forced the writer to make decisions as an author, and if the source and target are expressed by different semiotic resources, he has to solve narrative problems. To test these assumptions about the skills required by the novelization, an experiment was conducted with students who had to write a story from a film sequence. The results show that many students had difficulty to distance themselves from the description, but some clues are to be observed which indicate that some of them are beginning to behave as an author.

1 Introduction

Dans cet article, nous nous intéresserons à la manière dont l'exercice d'écriture sollicite de la part du scripteur le traitement des matériaux qui lui sont fournis comme point de départ, et explorerons le cas d'un exercice relativement rare qui consiste à faire écrire les élèves à partir d'un support filmique. Nous illustrerons cette réflexion en rapportant des éléments d'une étude exploratoire¹ au cours de laquelle des collégiens ont été amenés à transposer des films en récits écrits, en nous interrogeant plus particulièrement sur les difficultés qu'ils doivent surmonter et sur les apprentissages auxquels conduit en conséquence cet exercice.

Dans ce cadre, « exercice » doit s'entendre comme un hyperonyme désignant une large gamme d'activités scripturales dont la visée est l'amélioration des compétences en écriture ou tout simplement la réalisation d'une performance. Les types d'exercices que l'école a conçus pour assurer les apprentissages scripturaux sont extrêmement divers parce qu'ils sont issus de la sédimentation de coutumes pédagogiques, comme l'ont montré les études historiques (Chervel 2008 ; Jey 2006) et qu'ils traduisent des conceptions différentes de la manière dont s'acquièrent les compétences en écriture (Plane 2008 ; Dolz & Meyer 1998). Mais tous les modèles qui sous-tendent, implicitement ou explicitement, les différentes manières d'enseigner l'écriture postulent unanimement, malgré leur diversité, qu'il existe un lien entre des éléments d'ordre langagier ou culturel avec lesquels le scripteur est mis en contact et la production qu'il effectue. Le lien « réception-production » est donc constamment évoqué, et son évidence finit par le soustraire à l'analyse. Or, d'une part, malgré une unanimité apparente, ce lien n'est pas envisagé de la même façon par tous les modèles (Ropé 1994), et, d'autre part, la nature du substrat faisant l'objet de la réception est un paramètre qui infléchit la manière dont est censé s'opérer ce lien.

Nous nous proposons donc de nous intéresser à ce lien entre un substrat disponible et la production écrite de textes en évoquant d'abord le cas où le substrat fourni est de même nature que la production attendue – en d'autres termes il s'agit du cas où ce substrat se présente lui-même sous la forme d'un écrit –, puis le cas où le substrat offert comme source à l'écriture est iconique, et enfin de nous focaliser sur le cas où le substrat fourni est filmique. En effet, et c'est là l'hypothèse que nous défendrons, dans ce cas le travail de transposition est particulièrement complexe et il sollicite donc des habiletés et des apprentissages de très haut niveau auxquels il nous paraît intéressant d'initier les élèves. Comme notre propos est d'explorer de façon plus approfondie ce travail de transposition, dans notre rapide examen des liens possibles entre une source écrite ou iconique et une production écrite dans le cadre de la classe, nous ne retiendrons que les éléments qui nous permettront d'éclairer également les liens possibles entre un substrat filmique source et un texte.

2 Du texte au texte, de l'image au texte : des relations bien complexes

2.1 Penser les relations entre ce qui est donné à lire et ce qui est donné à écrire

Pendant longtemps le lien entre ce que les élèves lisent et ce qu'ils écrivent a été peu problématisé. On considérait qu'il va de soi que ce qui est lu est emmagasiné par le lecteur et convoqué par lui au moment d'écrire. On avait pour modèle le « bain de langue » qui apparaissait comme un procédé quasi magique pour développer les apprentissages langagiers. Bien des organisations pédagogiques portent encore actuellement les traces de ces conceptions qui, si elles ne sont pas fausses à proprement parler, sont excessivement simplistes car elles ne prennent pas en compte la complexité des traitements langagiers sollicités. Mais Halliday (1975), Bruner (1983), Jisa (2003) et bien d'autres nous ont appris que l'acquisition ne procédait pas d'une simple réception du langage offert, mais qu'elle mettait en œuvre la construction de patrons et de règles de génération d'énoncés par le très jeune enfant. De la même façon, de nombreuses études au cours des dernières décennies nous ont montré que le rapport entre ce qui est lu et ce qui est restitué par écrit est plus complexe que les apparences ne le laissent penser (Reuter, 1994 ; Bessonnat, 2000 ; Pacton, Fayol & Perruchet, 2005). De leur côté, les nombreux travaux consacrés aux

ateliers d'écriture ont examiné quelles étaient les conditions les plus favorables pour permettre le transfert de la lecture vers l'écriture (Préfontaine & Lebrun, 1992 ; Oriol-Boyer & Bilous, 2013) et on dispose désormais de filtres pour repérer ce que mettent en jeu les exercices d'écriture.

2.1.1 La part du sujet dans l'interprétation

On sait que l'activité de lecture exige un travail d'interprétation et que celui-ci ne se confond pas avec la compréhension. La compréhension peut être considérée comme modélisable, si l'on s'en réfère à la notion de modèle mental élaborée par Johnson-Laird (1983 :126), et c'est d'ailleurs ce que se propose l'analyse propositionnelle telle qu'elle a été définie par Kintsch et van Dijk (cf. synthèse in Denhière & Baudet 1987 ; discussion in Richard 1995 :133). Aussi existe-t-il à l'école de nombreux exercices destinés à s'assurer de la compréhension des textes, notamment par le biais de questionnaires. L'interprétation, à la différence de la compréhension, est singulière. Elle se nourrit des expériences langagières, culturelles, affectives de chacun des sujets lecteurs qui actualisent le texte qui leur est donné à lire. Elle est toujours présente dans la réception d'un texte oral ou écrit, voire d'un discours en dialogue, y compris chez le jeune enfant, comme le note Frédéric François (1998 :115) : « il n'y a pas de récepteur naïf, purement pris dans la circulation discursive, chaque destinataire [...] a une certaine " idée", compare cet " orateur" à tel autre, est déjà dans la théorie interprétative du texte ». L'interprétation est sollicitée en tant que telle dans des exercices d'écriture ayant pour point de départ des textes donnés à lire lorsque ces exercices prévoient de la part des élèves des réalisations divergentes, voire contradictoires ; l'activité interprétative est même stimulée et conscientisée lorsque ces réalisations sont confrontées entre elles et discutées. Certains exercices s'y prêtent bien, notamment ceux qui demandent aux élèves de compléter un texte, par exemple, en insérant, comme le suggère Boré (2006), un dialogue, avec pour visée de les amener à se représenter l'intériorité d'un personnage dont ils ont lu une aventure. Ces activités d'écriture qui incitent le sujet lecteur-scripteur à s'engager dans l'interprétation sont en congruence avec d'autres pratiques scolaires, tel le débat interprétatif, qui encouragent l'émergence de représentations plurielles. Mais ces activités sont aussi en contradiction avec des exercices, tels ceux demandant le prélèvement d'informations, voire d'indices, qui disposent des moyens de confronter les réponses fournies par les élèves à une réponse type.

2.1.2 Le rapport paradoxal aux textes sources

Dans *Palimpsestes* (1982), qui demeure une référence incontournable, Genette a non seulement inventorié toutes les formes de déclinaisons possibles entre un texte source et un texte cible, mais il a mis en évidence la quasi impossibilité de l'acte d'imitation – entendu ici comme un terme générique renvoyant à des manifestations très diverses d'intertextualité² assumée – car il porte en lui une contradiction inhérente à sa nature même : il s'agit de faire à la fois du même et du différent. Pourtant, d'une certaine façon, il est également impossible de ne pas « imiter » les textes qu'on a lus, car ce sont eux qui façonnent l'imaginaire du scripteur et lui fournissent des manières de se représenter le monde, de dire, de structurer son propos et de le mettre en texte. Mais l'intertextualité n'est pas uniquement un processus d'appropriation et de restitution de textes sources, elle met aussi en œuvre un mécanisme de réponse aux textes sources, de dialogue avec eux, dialogue *in absentia* dont des essais attribués à Bakhtine ont montré la complexité (1984 : 333). C'est pourquoi la manière dont un lecteur fait sien le texte qui lui sert de point d'appui ou de modèle pour écrire ne s'apparente pas à un simple enregistrement comme en témoigne la diversité des stratégies et des procédures employées par les élèves pour restituer un récit entendu (Plane, Vénérier & Rondelli 2013). C'est aussi une manière de saisir dans un texte source ce qu'on a envie d'entendre de sa part, pour des raisons très diverses, et au moyen d'une sélection pas toujours maîtrisée. C'est donc un processus qui mérite d'être enseigné, comme se le proposent par exemple des dispositifs didactiques incitant au pillage licite d'une banque de textes constituée spécifiquement pour servir à l'écriture d'un texte particulier, la multiplicité des sources proposées rendant le simple calque impossible (Marin & Crinon 2014). Ce souci d'apprendre aux élèves à se saisir de ce qu'apportent les textes sources se retrouve également chez ceux qui réexaminent les vertus didactiques de la paraphrase comme l'a fait

Daunay (2002) ou du recours aux stéréotypes (Dufays & Kervyn 2011). Cependant, même si certains exercices incitent les élèves à puiser dans les ressources disponibles, la reprise de ce qu'ils ont lu est le plus souvent considérée comme suspecte – sauf s'il s'agit d'une citation signalée comme telle – car elle n'est pas facile à distinguer du plagiat, tel que le définit Maurel-Indart (1999). Comme le dit Darrieussecq (2010 : 20) « Chez les Grecs, écrire c'était réécrire : le plagiat était universel. Mais bizarrement l'accusation de plagiat l'était aussi ».

2.2 S'interroger sur les relations entre les images fixes données à voir et l'écriture

Si écrire à partir de textes est une activité tiraillée entre des contradictions, qu'en est-il de l'activité consistant à écrire à partir d'images fixes ? Tout nous donne à penser cette activité pose tout autant de problèmes, même si elle est moins bien documentée. On dispose d'études sur la transposition en images de récits écrits – en particulier le travail de Dürrenmatt (2013) sur l'adaptation en bédés d'œuvres littéraires ; l'articulation entre schéma et texte scientifique est relativement bien outillée, grâce notamment aux travaux des didacticiens des sciences. Mais l'écriture à partir d'images est un domaine plus difficile à cerner pour des raisons que nous allons exposer.

2.2.1 Des traits génériques mal établis

La notion de genre revisitée par Bakhtine (1984 : 267) est considérée comme un puissant outil didactique qui, en désignant des traits caractérisant les écrits à produire, guide efficacement l'activité des élèves (Schneuwly 2000). Chaque genre est défini à la fois par sa sphère d'usage et par une constellation de caractéristiques hétérogènes, l'ensemble pouvant aider le scripteur à se représenter un horizon d'attente et à se forger une idée de ce que devra être sa production, ainsi que l'a montré Canvat (1996). Aux genres sociaux courants correspondent le plus souvent des genres scolaires qui en reprennent des traits mais les simplifient et leur affectent des finalités propres. Il existe également des genres purement scolaires qui sont si éloignés des pratiques sociales qu'on a du mal à leur trouver un équivalent ou un modèle dans la vie adulte, mais ils bénéficient d'une transmission sans faille qui fige leur format et les rend enseignables. Ce n'est pas le cas de la production de textes à partir d'images, car seule l'opération inverse est courante : on fait plutôt dessiner les élèves pour illustrer un texte qu'écrire à partir d'une image ; font exception l'écriture de récits à partir d'une bande dessinée ou d'images séquentielles, qui introduisent des contraintes pas toujours heureuses, comme le notent Kern et Raffara (2012 : 97) et quelques exercices que nous évoquerons plus loin. Mais il est vrai que l'activité consistant à écrire à partir d'une image fixe a peu de référents en dehors de l'école, et ceci explique peut-être cela.

Les publications à visée scientifique ou culturelle offrent d'abondants exemples de documents associant textes et images, mais leur production ne fournit que quelques occasions de réaliser un écrit postérieurement à la production d'une image. Dans le champ scientifique, la réalisation d'un écrit après celle de l'image se produit lorsque texte et image sont associés dans la poursuite d'un même but qui est d'expliquer un fait ou un phénomène, et que le texte a pour fonction de guider l'interprétation de l'image, de la photo ou du schéma en indiquant comment on peut en tirer une information sur l'objet réel ou abstrait représenté. Les élèves expérimentent cette pratique lorsqu'ils doivent légender des photos ou des schémas, notamment dans le cadre des cours de géographie consacrés à la lecture de paysages. Dans le champ littéraire, c'est la pratique du commentaire ou de l'évocation qui fournit le plus d'exemples de production de textes intervenant après celle d'une image : on trouve en effet différentes sortes d'écrits métadiscursifs prenant comme point d'appui une image, depuis l'analyse critique, l'étude sémiotique ou l'essai, jusqu'au rappel de souvenirs ou à la confidence poétique. Ce sont là des textes plutôt destinés à des publics érudits mais qui ont été introduits à l'école dans le cadre de l'étude de l'image.

Outre le champ scientifique ou culturel, les documents plurisémiotiques abondent dans la sphère publique. Mais dans la plupart de ces documents, notamment ceux fournis par les médias et en particulier les médias informatiques, les liens de complémentarité entre le texte et l'image sont si étroits qu'il est

impossible de reconstituer a posteriori l'ordre des opérations et donc de déterminer si telle image a été sélectionnée ou construite pour rendre compréhensible tel discours qui l'accompagne, ou si, à l'inverse, tel texte a été rédigé pour piloter l'interprétation de telle image choisie en amont. Ce sont des ensembles dans lesquels écrit, images, disposition, couleur et typographie font sens ensemble indissolublement.

Les élèves sont donc exposés principalement à deux grands types de productions : dans leur vie sociale hors de l'école, ils sont les récepteurs de documents plurisémiotiques ou plurimédiés qui peuvent être aisés à comprendre mais dont la complexité sémiotique est telle qu'elle les soustrait à l'analyse ; dans leur vie scolaire, ils sont amenés à étudier des documents dans lesquels le texte entretient avec l'image une relation métadiscursive. Il leur manque des exemples de productions et de situations dans lesquelles l'image constitue la source d'une transposition.

2.2.2 Une narrativité problématique

Dans l'incipit d'un de ses plus célèbres articles Barthes (1966) classe le tableau peint et le vitrail parmi les supports possibles du récit. Cependant plusieurs conditions doivent être remplies pour qu'une image fixe, tel le tableau ou le vitrail, puisse être rattachée au récit : il faut que cette image soit figurative, c'est-à-dire qu'elle représente des objets, une scène, des personnages dont les spectateurs pourront aisément identifier la nature ; il faut aussi que la ou les scène(s) représentée(s) s'inscrive(nt) dans une temporalité qui ne se réduit pas à l'instant. Cette dernière condition est en contradiction avec la nature même de l'image fixe puisque celle-ci fige ce qu'elle représente et rend ainsi permanent l'instant où a été saisi l'objet qu'elle donne à voir. À l'inverse, le récit est par essence dynamique, attendu qu'il relate une succession d'événements et de changements d'états. L'image fixe peut cependant échapper au carcan que constitue sa fixité en se démultipliant. C'est le cas des bandes dessinées – Floch (2002) parle à leur sujet de composantes sémio-narratives – ainsi que des images séquentielles et c'est pour cela que ces dernières sont souvent utilisées pour mettre à l'épreuve les compétences narratives des élèves, notamment dans des tests. C'est aussi le cas des exemples qu'a choisis Barthes (le cycle de Sainte Ursule de Carpaccio qu'il évoque comporte neuf panneaux) et qui ont pour particularité de faire figurer sur un support unique plusieurs scènes, ce qui leur permet de rendre compte de moments successifs. D'autres images peuvent être considérées comme narratives lorsque ce qu'elles donnent à voir peut être interprété comme représentant une phase, un moment extrait d'un ensemble continu, avec un avant et un après qui ne sont pas donnés mais que le spectateur reconstitue grâce à des indices que fournit l'image. Autrement dit, ce n'est pas l'image qui est narrative en elle-même, mais la position que lui donne le spectateur lorsqu'il construit mentalement un récit dans lequel cette image prend place. Le pouvoir narratif de l'image est donc une propriété extrinsèque dans la mesure où elle dépend de la capacité qu'a le spectateur de l'insérer dans un récit dont il est de facto l'auteur.

Certains exercices scolaires peuvent contribuer à développer cette capacité, tel celui proposé par un manuel³ de 6^{ème} qui fournit le texte du *Petit Chaperon Rouge* de Perrault et une gravure de Gustave Doré et les associe par cette question « Cette image correspond-elle au début ou à la fin du conte ? Justifiez votre réponse en citant le texte ». L'objectif est clairement d'amener les élèves à une lecture plus fine du texte, mais, de façon incidente, l'exercice entraîne les élèves à insérer une image dans un récit, qui est en l'occurrence donné et non pas à construire. D'autres exercices, s'adressant en général à des élèves plus âgés, proposent des situations amenant les élèves à considérer l'image qui leur est présentée comme représentant un moment prélevé dans une continuité qu'ils doivent (re)construire. C'est le cas d'un exercice figurant dans un manuel⁴ de 3^{ème} qui s'articule autour de deux documents : un extrait de l'ouvrage autobiographique d'Anny Dupérey, *Le voile noir* (1992), dans lequel l'auteure confie les impressions et souvenirs que des photos prises par son père suscitent en elle, et la couverture du livre faite d'une photo pleine page la représentant avec sa famille. La reproduction de la couverture est accompagnée de ce libellé : « En vous inspirant de la couverture du livre, imaginez la journée passée à la fête foraine du point de vue de la petite fille ». L'exercice manifeste le louable souci d'inviter les élèves à relier image et imagination narrative mais il pose de nombreux problèmes liés d'une part à la difficulté de satisfaire la contrainte ambiguë de point de vue, d'autre part au violent décalage de tonalité entre le récit attendu (récit d'une journée festive) et le texte source (évoquant la disparition du père mort

accidentellement). C'est sans doute pourquoi, plus prudemment, un autre manuel⁵ de 3^{ème} accompagne le texte d'Anny Dupérey et la reproduction de photos extraites du livre de ce libellé : « Décrivez la place des photographies et expliquez leur rôle dans la démarche de la narratrice ». Le choix d'orienter les élèves vers la production d'analyses plutôt que vers la narration permet aux auteurs du manuel de contourner la difficulté que présente l'écriture d'un récit à partir d'une image tout en offrant l'occasion de faire mobiliser des compétences métadiscursives portant tant sur les textes que sur les images. Projet judicieux donc, mais que son ambition ne met sans doute pas à la portée de tous les élèves.

2.2.3 Des correspondances imparfaites entre les manières de signifier

Image et texte sont l'un et l'autre des organisations signifiantes, mais le fait qu'ils ne recourent pas aux mêmes procédés pour signifier rend impossible une parfaite homologie entre ces deux types de production. En effet, ainsi que l'a montré Apothéloz (1998) ces discours ne procèdent pas des mêmes opérations de découpage, de sélection et d'ordonnement. Aucune description n'a donc les moyens de restituer de façon strictement fidèle une image ni d'en épuiser le référent. En outre, image et description n'ont pas le même mode d'articulation ou du moins la même souplesse d'articulation car les éléments composant la description sont permutable alors que les éléments composant une image sont fixes ainsi que le rappelle Hamon (1993 :55). Ajoutons à cela le fait que ni l'image ni la description ne sont neutres, l'une et l'autre procèdent d'une interprétation. Décrire une image c'est donc produire l'interprétation d'une interprétation.

Cependant, si l'homologie entre image et texte est inatteignable, la transposition – qui procède d'une transformation fondée sur des correspondances intersémiotiques – est possible. Cette transposition est réalisable parce que l'image et le texte sont l'un et l'autre des organisations discursives et qu'ils s'offrent donc à une même analyse permettant d'en saisir les traits et de chercher comment ces traits s'exprimeraient avec un autre répertoire sémiotique. Les cadres d'analyse de la sémiotique de l'image ont d'ailleurs une origine commune avec ceux de l'analyse linguistique, comme le signale Hénault (2002), ce qui explique que des catégories issues de l'étude des textes – en particulier celles qui proviennent de la rhétorique, avec notamment les figures – aient transité vers le domaine de l'analyse des images, et qu'en retour des notions issues de la sémiotique de l'image, comme la notion de point de vue ou de cadre, aient été réinvesties dans l'étude des textes. Le partage d'outils d'analyse est donc une aide précieuse pour qui recherche des équivalences entre des productions réalisées avec des médiums différents, à condition de ne pas tomber dans le piège de la quête de la similitude.

3 Explorer les relations entre le visionnage de films et la production écrite : le cas de la novélisation

L'adaptation cinématographique d'œuvres littéraires est une pratique bien identifiée, connue du grand public comme des élèves. Dans le cadre de l'étude de l'image ou dans celui de l'enseignement de la littérature, beaucoup d'entre eux ont été invités à visionner des films tirés des œuvres qu'ils ont étudiées en classe.

Mais la transposition inverse, la novélisation, qui va du film vers le livre, est inégalement connue. Les adolescents en sont de grands consommateurs à travers de multiples collections d'ouvrages de grande diffusion qui permettent au jeune public de retrouver les aventures de héros rencontrés dans des films ou des séries télévisées. De leur côté, un certain nombre de cinéphiles s'intéressent aux transpositions romanesques de films, d'autant que, comme l'a signalé Baetens (2006), une partie de ces novélisations sont l'œuvre de réalisateurs ou de scénaristes qui cherchent à dire par l'écriture livresque ce que l'écriture filmique ne leur permet pas de dire. La novélisation par Truffaut des *400 coups*⁶ et de *L'Homme qui aimait les femmes*⁷, ou celle de *Muriel* par Jean Cayrol⁸ en témoignent. Le genre de la novélisation est donc mouvant⁹, avec des contours indéfinis, allant de la restitution la plus plate aux formes les plus élaborées, les plus marquées par l'inventivité, l'intelligence et la culture de leurs auteurs, comme le

montre l'ouvrage que Baetens (2008) a consacré à ce genre. Mais l'école n'a guère investi cette littérature, alors qu'il y a sans aucun doute du profit à en tirer.

3.1 Conquérir une place dans l'univers scolaire.

Nous pensons qu'exercer les élèves à la novélisation peut être profitable pour eux, non pas uniquement parce que cette pratique renvoie à des objets culturels fréquentés par leur classe d'âge, mais surtout parce qu'elle offre de bonnes conditions à la fois pour réinvestir des compétences langagières acquises à d'autres occasions et pour développer des habiletés rédactionnelles particulières. Alors que l'adaptation cinématographique ne peut guère être étudiée que sous l'angle de la réception, tant la réalisation d'un film est une entreprise difficile, couteuse en temps et exigeante sur le plan des compétences techniques, la novélisation peut donner l'occasion à des élèves de n'être pas uniquement des récepteurs mais aussi des auteurs. Elle n'exige pas de moyens lourds et peut se mettre en place dans le cadre ordinaire de la classe ou dans celui d'un projet d'écriture. En donnant aux élèves l'occasion d'explorer simultanément l'univers du cinéma et celui des textes, elle fait percevoir la spécificité de chaque média ; en leur faisant adopter tour à tour les postures de spectateur, d'analyste et de concepteur, et en les coordonnant, elle contribue à les rendre conscients du travail auctorial, de ce qu'il doit aux sources qui le nourrissent et de qui lui est propre.

3.2 Situer la novélisation par rapport à d'autres expériences de transformation ou de transposition

Lorsqu'un expert, comme par exemple Jean-Claude Carrière qui est à la fois romancier et scénariste, réalise une novélisation, il est vraisemblable qu'il tire profit de son expérience en matière d'adaptation cinématographique, non que la novélisation soit le reflet inversé de l'adaptation, mais parce que c'est une opération de transposition tout aussi complexe. En revanche, pour des élèves, la tâche de novélisation ne peut prendre appui sur une expérience active d'adaptation filmique, celle-ci étant hors de leurs moyens. Elle peut néanmoins tirer parti d'autres expériences langagières et, en retour, leur offrir un terrain pour exercer et développer les compétences qu'ils y ont acquises.

Certes les collégiens ne sont pas tous, loin s'en faut, des consommateurs de novélisations, mais beaucoup d'entre eux ont malgré tout une certaine expérience de la transposition, au moins en tant que récepteurs. Il s'agit en général de transpositions intragénériques : ils ont lu ou écrit à l'école des versions modernisées de contes, parfois vu des pièces classiques jouées dans un décor moderne. Ils ont pu fréquenter des transpositions plus complexes, à la fois intergénériques et intersémiotiques, telles les adaptations cinématographiques de romans, de *Harry Potter* à *Madame Bovary*. Certaines classes ont même étudié des adaptations théâtrales – par exemple celle de contes de Gripari ou de nouvelles de Roald Dahl – ou s'y sont essayées comme le rapporte Hesse-Weber (2010) dans la thèse qu'elle a consacrée à ce sujet.

La novélisation peut fournir aux élèves l'occasion de réinterroger ou de réinvestir cette expérience – passive ou active – de la transposition et de la relier aux questions qu'ont pu leur poser les exercices dont nous avons rappelés plus haut quelques traits.

3.3 Assumer une position d'interprète pour résoudre des problèmes de narrativité

Tout comme les exercices que nous avons évoqués plus haut, la novélisation sollicite une activité interprétative, mais celle-ci s'exerce à deux niveaux : non seulement l'auteur d'une novélisation met à l'épreuve ses facultés d'interprétation en tant que spectateur de l'œuvre source, mais il se donne aussi pour projet de faire comprendre son interprétation par le biais du récit qu'il écrit. La novélisation, même si elle prend appui sur une œuvre déjà existante, est donc bien loin d'être une activité servile. La personnalité auctoriale de celui qui novélise se manifeste à la fois à travers la manière dont il sélectionne dans le film des éléments qui valident les représentations qu'il s'est construites et à travers ses choix

d'écriture. L'auteur d'une novélisation se trouve confronté à deux familles de modèles : pour apprécier l'œuvre source, il doit mobiliser ce que son expérience de spectateur lui a appris sur le récit filmique, forme discursive dont Vanoye (2002) et Metz (1966) ont montré les spécificités dans la manière de signifier et de construire une temporalité ; pour rédiger son texte, il doit convoquer les modèles et savoirs dont il dispose sur le récit écrit, modèles et savoirs dont on sait qu'ils sont infinis. Il n'y a pas de correspondance terme à terme exacte possible entre l'objet source, le film, et l'objet cible qu'est le récit écrit car ils ont chacun leur mode narratif. Il faudra donc opérer des choix, trouver des astuces, et surtout négocier avec l'impératif implicite de fidélité.

4 Mettre les élèves en situation d'auteurs de novélisation.

Pour mettre à l'épreuve les hypothèses que nous avons présentées ci-dessus, nous avons procédé à une expérimentation qui s'est déroulée dans des classes de primaire, de collège et de lycée afin d'avoir des éléments permettant d'apprécier ce qui pouvait être atteint et ce qui posait problème à différents niveaux de scolarité. 138 élèves ont été concernés par cette expérimentation : une classe de CE1-CE2, deux classes de CM1-CM2, une classe de 5^{ème}, une classe de 3^{ème}, une classe de 1^{ère} L.

4.1 Un dispositif allant de l'exploration à l'expérimentation

L'expérimentation, qui est encore en cours actuellement, a comporté trois phases :

- une phase exploratoire qui s'est déroulée de juin 2012 à novembre 2013, au cours de laquelle les élèves ont été amenés à réaliser deux novélisations à une semaine d'écart, sans préparation particulière ; les élèves de différents niveaux ont été amenés à travailler à partir des mêmes supports filmiques, ce qui a permis des comparaisons et un étalonnage.
- une phase d'expérimentation proprement dite, au cours de l'année 2015, élaborée à partir de l'analyse des résultats de la phase exploratoire, et comportant la mise en œuvre d'une séquence didactique. Cinq productions individuelles ont été réalisées par chaque élève, dont une à des fins d'évaluation diagnostique et une autre qui a servi d'évaluation terminale et qui avait pour support la séquence filmique utilisée pour le recueil exploratoire ;
- une phase d'expérimentation ciblée, actuellement en cours, élaborée à partir de l'analyse des résultats des deux premières phases, avec pour finalité de dégager des axes forts pour une mise en œuvre didactique.

Dans le présent article, nous nous concentrons sur les éléments issus de la première phase, celle de l'étude exploratoire, afin de présenter les informations qu'on peut en tirer sur les difficultés initiales des élèves de collège et sur les ressources dont ils peuvent faire preuve pour les surmonter.

4.2 Le choix du support et la consigne

Les séquences filmiques qui ont été projetées aux élèves devaient satisfaire deux conditions majeures :

- convenir à des élèves d'âges très différents
- constituer une entité signifiante autonome et complète tout en ayant une durée brève.

Nous avons donc sélectionné plusieurs séquences filmiques d'une durée d'environ 7 minutes réunissant ces critères. L'une d'elle était constituée par un dessin animé court métrage, *Le génie de la boîte de raviolis* (Barras, 2006) les autres par des extraits de films, *La guerre des boutons* (Barratier, 2011) et *Les vacances de M. Hulot* (Tati, 1953). Ces deux films ont en outre l'avantage de nous fournir des exemples très contrastés de liens réciproques entre la production cinématographique et l'écrit : le long métrage de Tati a été novélisé par Jean-Claude Carrière¹⁰ tandis que le film *La guerre des boutons*, qui est une adaptation récente du roman de Pergaud¹¹, a donné lieu à une novélisation¹² dans une collection pour adolescents. Le fait que le film de Tati s'apparente à un film muet était aussi un élément important pour

une première exploration, car ce trait permettait d'éliminer un paramètre qui ne sera traité que dans une seconde phase d'étude.

Dans cet article, dans un souci de présentation de résultats unifiés, nous examinerons uniquement des exemples provenant de la novélisation par les élèves de l'extrait des *Vacances de M. Hulot*, d'une durée de 7'34. L'extrait choisi met en scène monsieur Hulot invitant Martine, jeune et belle vacancière, à une promenade à cheval. Après un passage au domicile de la jeune fille dont le salon gardera les traces de la maladresse de monsieur Hulot, la sortie se solde par un affrontement entre Hulot et sa monture qui fuit l'animal et par là, la compagnie de Martine, abandonnée à un cavalier plus jeune et plus valeureux.

Après une brève contextualisation du film, les élèves ont reçu pour consigne de « raconter comme un écrivain l'extrait qu'ils allaient visionner » sans avoir le droit de prendre de notes pendant le visionnage. Lors de l'écriture immédiate post-visionnage, toute l'inventivité et la liberté d'un auteur est permise, il n'y a aucune contrainte particulière à respecter, aucune subordination au cours habituel de français ou à une programmation quelconque, ni de note à la clé, c'est en quelque sorte un temps hors programme et hors notation.

5 Ce que révèlent les productions sur les difficultés et les capacités des élèves

Parmi toutes les informations que nous apportent cette expérimentation, certaines ont l'intérêt de nous permettre de saisir comment le travail d'interprétation et le travail de mise en texte entrent en conflit. Le travail d'interprétation exige à la fois que l'on se projette dans l'intériorité des personnages et que l'on identifie les intentions du cinéaste à travers des indices de différentes natures, ce qui oblige à varier son propre positionnement, à passer en quelque sorte de simple spectateur à acteur(s) puis à metteur en scène, cadreur et monteur ; le travail de mise en texte exige quant à lui que l'on sélectionne dans le foisonnement sémiotique de l'image et de la narration filmique quelques éléments signifiants, qu'on les linéarise et qu'on construise un tissu narratif obéissant aux règles de la langue. Tout cela est difficile à concilier, et les textes des élèves nous montrent la diversité des choix, volontaires ou non, que les élèves effectuent pour tenter de surmonter ces difficultés, avec plus ou moins de succès.

5.1 Des difficultés à narrativiser

Une des premières observations du corpus, qui est relativement homogène pour le niveau collège, concerne les procédés de narrativisation mis en place par les élèves.

Plus précisément on note qu'un certain nombre d'élèves parviennent difficilement à mobiliser les procédés et les outils linguistiques nécessaires alors qu'ils les mettent en œuvre d'ordinaire dans d'autres situations de narration. En d'autres termes, leurs manières de raconter s'apparentent à des pratiques de récit d'élèves plus jeunes et un certain nombre de maladresses apparaissent qui trahissent la difficulté à construire des enchaînements :

- La fréquence du recours à des hyper-connecteurs tels que « et » ou « alors » – qu'on est plus habitué à rencontrer dans des récits oraux d'enfants plus jeunes – au détriment d'articulations plus subtiles, signale que le souci de restituer la succession des événements inhibe la capacité à rendre compte de rapports plus complexes.
- De la même façon l'emploi d'anaphores atteste du souci de tisser le texte, mais le recours à des anaphores très généralisantes, voire enfantines (*un monsieur, le monsieur* dans l'intégralité du texte pour désigner Hulot et *une fille, la fille* pour Martine) montre que ce souci empêche que s'effectue la caractérisation du personnage. Sans doute le fait que le personnage principal du film ne soit nommé qu'au moyen du titre qui accole indissolublement le nom et le titre de civilité influence-t-il aussi la manière dont ce personnage sera dénommé puis anaphorisé dans le récit écrit.

- L'hésitation entre deux systèmes temporels, celui du récit au présent et celui du récit au passé est le signe de la concurrence entre la volonté de narrer et la tentation de décrire.

Le début de la production de Julien, élève de 5^{ème} réunit ces différentes caractéristiques :

Il était une fois un monsieur qui vacance ce monsieur s'appelait Monsieur Hulot, pas comme callot mais Hulot. Quoiqui fasse il fait toujours n'importe quoi. Un jour, il va chez quelqu'un et il rencontra une fille qui s'appelait Martine. Martine faisait du cheval, alors il alla dehors pour faire du cheval. Martine monte sur le cheval et Monsieur Hulot essaya de monter mais n'y arrivait pas.

Julien, 5^{ème}

5.2 Le genre, zone d'hésitation

La formule d'introduction *il était une fois* qui ouvre plusieurs écrits, dont celui de Julien cité plus haut, renvoie au genre du conte et ne correspond donc ni à la teneur ni à la tonalité du film visionné. Elle témoigne d'une certaine insécurité face à l'écrit attendu, cet incipit fonctionnant pour beaucoup de jeunes scripteurs comme une sorte de tremplin permettant le démarrage de tout récit, indépendamment de son genre. Dans l'écrit de Julien, la difficulté à agencer le récit se confirme également à travers la gestion de la chronologie, point sur lequel nous reviendrons.

Toutefois on note dans ce texte une recherche d'équivalences entre le genre comique du film et l'introduction du récit écrit avec le jeu de mot Hulot/callot, inventé par le jeune rédacteur.

5.3 Linéariser et traduire : deux dimensions de la novélisation sous-investies par les élèves

Le genre de la novélisation exige une relinéarisation du récit filmique et cette opération s'avère complexe pour les élèves qui réalisent pourtant sans problème cette tâche à partir de séquences d'images fixes mais semblent perturbés par le support image animé. La production de Julien citée plus haut ne permet pas au lecteur de rétablir correctement l'enchaînement des événements du substrat filmique (Martine a été rencontrée précédemment à la visite non lors de la visite, Hulot accompagne Martine pour faire du cheval, ce n'est pas la pratique du cheval par Martine qui déclenche la balade comme le laisse sous-entendre le texte de Julien).

Dans plusieurs productions les relations de causalité sont dénaturées et des imprécisions voire des erreurs se glissent, non du fait d'une incompréhension du film par les élèves mais de leur difficulté à restituer les événements dans une succession logique et linéaire des causes et des effets, des raisons et des actions. Le support filmique agit comme un filtre qui occulte la mise en évidence des relations de causalité de la diégèse et empêche l'investissement dans les motivations des personnages. Peu d'espace est en effet laissé dans les productions aux discours intérieurs des personnages ou à l'explicitation de leur état psychologique. Les élèves restituent la suite séquentielle des images sans traduction des sentiments des personnages, comme dans l'extrait ci-dessous :

alors il l'enferme dans un garage. Une voiture arrive près du garage. Le cheval casse la porte alors Monsieur Hulot lui tape sur la croupe alors il bote sur la voiture est ferme le coffre. Alors Monsieur Hulot se cache pour pas être vus.

Enzo, 5^{ème}

La copie d'Enzo, outre la régression narrative marquée par la présence de l'hyper-connecteur *alors*, se contente de restituer strictement la chronologie des événements, avec condensation de la séquence sans véritable investissement de la psychologie des personnages ou de l'atmosphère du film. Certes la mention *pour pas être vus* peut tenir lieu de motivation interne du personnage, mais elle peut aussi n'être qu'un simple développement du verbe « se cache » dont elle constitue un élément de définition, « se cacher » signifiant « chercher à échapper à la vue ». Quoi qu'il en soit, l'expression pléonastique ne fournit en

aucun cas au lecteur d'information précise sur les individus dont Hulot veut justement se cacher (le cheval ? les vacanciers ? Martine ?) ni sur les raisons qui poussent Hulot à se soustraire aux regards.

5.4 Tentatives et difficultés pour se positionner comme énonciateur

L'énonciation filmique recourt à des procédés spécifiques, tels le cadrage, le montage et la gestion du temps comme l'a montré Château (1983) ou encore le confinement ou l'ouverture de l'espace montré (Loubet-Poette, 2009 : 21). Mais le film est un artifice qui entretient l'illusion que le spectacle se donne à voir de lui-même ce qui fait que les jeunes élèves ont bien du mal à repérer la source de l'énonciation, que ce soit a minima pour la restituer ou mieux encore pour lui substituer une autre voix, la leur. En effet, dans la plupart des écrits produits par les élèves de collège, le récit est très distancié, avec un narrateur très effacé, contrairement à ce que nous avons pu observer dans des écrits de lycéens. Manifestement les collégiens évitent la prise en charge énonciative du texte produit. Ils préfèrent opter pour des stratégies de restitution neutre du substrat initial qui désépaisissent en quelque sorte le récit. Aussi le corpus recueilli offre-t-il peu de variété dans les choix énonciatifs et discursifs : une majorité des textes tentent en quelque sorte de dupliquer l'image filmique en transposant les images telles qu'elles ont été visionnées.

Un procédé est toutefois assez intéressant, il consiste à signaler l'acte de visionnement du spectateur en l'attribuant au personnage. La novélisation procède alors d'un dédoublement descriptif, le texte décrivant à la fois le personnage en train de voir et ce qu'il voit, comme dans l'extrait ci-dessous :

Il avance, et il aperçoit que quelque chose lui tire aux pieds, c'est le tapis. (...) Ensuite, il va voire le piano, il voit une grande bougie, il la prend dans ces mains. Martine déssant, en la voyant arriver, il pose sa cravache à la place de la bougie. Martine lui fait un signe de la main pour lui dire venez. Il repose la bougie, sans réveiller le père de Martine. Mais la bougie est cassé, il arrive pas à la remettre, alors il part vite fait.

Morane, 5^{ème}

Le texte de Morane illustre une des stratégies volontiers utilisées par les élèves : l'omniprésence du verbe *voir* ou de ses équivalents. Le phénomène est intéressant à plus d'un titre. En effet, ce verbe est un introducteur classique de description dans les récits réalistes : Hamon (1993 :172) parle de « regard descripteur », et Adam et Petitjean (1989 :41) de « description de type VOIR ». On peut donc interpréter la présence de ce verbe comme le signe d'une écriture qui emprunte les procédés classiques du récit et ne se contente pas de traduire en mots ce qui est à l'écran. Par ailleurs, comme l'a noté Rabatel (1997 :134), *voir* n'a pas la même signification au cinéma et dans le récit écrit car, alors que le cinéma dispose de moyens différents pour montrer ce que voit le personnage et pour faire entendre ce qu'il pense, le récit écrit fait glisser *voir* vers *savoir*. Il y a donc dans le texte de Morane une tentative naïve pour restituer quelque chose de l'intériorité du personnage. Cette tentative est plus marquée encore par la formule qui délivre la signification d'un geste : « *Martine lui fait un signe de la main pour lui dire venez* ». L'élève se fait ici l'interprète d'un autre protagoniste dont les intentions sont décryptées, comme si elle sous-titrait l'image qu'elle essaie de transposer.

On opposera ce procédé à un autre également très fréquent que le texte de Juliette illustre :

Ce monsieur arriva maladroitement dans cette maison. Dans cette maison une jeune fille. Pendant que cette jeune fille se prépara tranquillement. Monsieur Hulot est dans ce salon. Il regarda et toucha a tout par curiosité. Il commença a faire des gestes maladroit avec son fouet. Il metta de travers un cadre puis le deuxième cadre... Il s'accrocha à une couverture

Juliette, 5^{ème}

Dans le texte de Juliette, les déictiques abondent et leur succession trace une chaîne. L'emploi de démonstratifs renvoie à l'image absente que l'écrit essaie de rappeler. Le texte de Juliette fait ainsi revivre le visionnement du film et renaître les images disparues, mais ce choix d'écriture éloigne aussi l'élève d'un positionnement de traducteur-interprète du récit filmique et en définitive, d'auteur.

5.5 Des tentatives pour résoudre le conflit entre création et fidélité : les prémisses de l'acceptation du rôle d'auteur

La production d'une novélisation est tiraillée entre deux tendances, celle de la fidélité au support source et celle de l'engagement en tant qu'interprète qui peut même recourir à l'inventio pour transmettre son interprétation. Majoritairement, les élèves privilégient la fidélité à la littéralité du film, et ils le font même souvent de façon immodérée, ce qui dessert la qualité des textes produits. En effet, le texte offre alors une restitution plate, souvent incomplète de la séquence filmique et par là réductrice des intentions des auteurs du film. Cependant, certaines productions ou des séquences courtes à l'intérieur de productions moins abouties du point de vue de l'engagement dans l'interprétation révèlent des réussites. Les incipit et excipit sont du point de vue de l'ancrage narratif exemplaires de cette volonté, parfois ténue, d'investir le récit novélisé.

Le cadrage des récits dans l'incipit et la clôture des textes par une véritable clause participent d'un mouvement qui dépasse la simple transposition de l'image filmique en récit écrit ainsi que l'atteste l'exemple suivant :

Ce matin monsieur Hulot quitte sa chambre d'hôtel pour se rendre chez Martine à qui il a promi une balade à cheval. En arrivant, [...]
[...]
De peur que l'on l'accuse, Monsieur Hulot par se cacher.[...]

Camille, 5^{ème}

Dans cette copie dont nous ne retranscrivons que des bribes du début et de la fin, nous constatons que le cadrage du récit passe par l'allusion à une action antérieure à la temporalité du récit et d'ailleurs absente de la séquence filmique. L'élève a ressenti le besoin d'ajouter cet élément pour conférer plus de cohérence à son récit ; en orientant ainsi son récit, l'élève l'éloigne de la simple transcription écrite d'images. Par ailleurs, cette copie figure parmi les très rares productions du collège à révéler les motivations de la fuite de Hulot. Pour mesurer l'écart entre le texte de Camille et celui des autres élèves, nous pouvons citer la fin du texte d'Alexis emblématique de la plupart des productions, fin qui ne clôture aucunement son récit et laisse le lecteur dans l'indécision quant aux différents actants :

Donc Monsieur Hulot par en courant. Des personnes ont essayéent d'ouvrir le capot et d'autre ont rattrapé le cheval.

Alexis, 5^{ème}

Le lecteur ne sait vers où Hulot part, ni qui sont ces *personnes* ni ce qu'il advient du personnage coincé sous le capot ; quant à Martine, elle a disparu du récit...

À l'inverse, l'incipit de la copie de Naomie présente des effets très réussis :

Il était là, à l'attendre. Monsieur Hulot attendait cette femme magnifique. Il était dans sa maison, à regarder ce qu'il y avait. Les cadres qui n'était pas droit. Il les remettait. Mais il était stupid, sa canne qu'il ne contrôlait pas, remettait les cadres de travers.

Naomie, 5^{ème}

Le début *in medias res* est un coup fort sur le plan stylistique, avec une première phrase qui comporte deux pronoms représentant des personnages dont l'identité ne sera dévoilée que dans la phrase suivante. Comme dans les débuts de romans policiers, le lecteur est plongé dans un lieu inconnu, face à des personnages qu'il lui faudra apprendre à connaître. Mais la seconde phrase n'a pas seulement pour fonction d'éclairer le sens de la première en révélant les identités des personnages : en reprenant le même noyau verbal *attendre/attendait*, elle insiste sur la durée de l'action. Nous assistons dans ce texte à la mise en place d'un discours intérieur du personnage : la cataphore « l' » fonctionne comme effet de suspension du discours narratif intériorisé de Hulot en lien avec le syntagme *cette femme magnifique*. Le point de vue de Hulot nous est livré par le superlatif *magnifique* tandis que celui du narrateur/énonciateur apparaît très vite dans l'adjectif **stupid*.

5.6 Une narration pleinement ancrée dans un positionnement énonciatif assumé

Afin d'illustrer les cas de réussite, nous reproduisons un extrait relativement large d'une copie de 3^{ème} qui surinvestit les marques de présence de l'énonciateur (nous soulignons en gras dans le texte) et radicalise ainsi une position d'anti-neutralité diamétralement opposée aux tendances majoritairement observées chez les élèves, ainsi que nous l'avons signalé.

Monsieur Hulot est un homme qui a environ une quarantaine d'années, s'est un homme assez grand et il est maladroit, **très maladroit**. Aujourd'hui, Monsieur Hulot a décidé de faire de l'équitation (ce qui n'a jamais fait auparavant) avec une jolie blonde qu'il a rencontré quelques temps précédemment. Tout ne ce passera pas comme prévu car, **comme je l'ai déjà dit**, s'est un homme très maladroit. **Passons**, maintenant monsieur Hulot se rend chez cette jolie jeune femme **dont je vous ai déjà parlé** et se sera la mère de cette dernière qui ouvra la porte, d'ailleurs, à ce moment là monsieur Hulot et sa maladresse sont au rendez-vous car celui-ci trébuche et va essayé de se rattraper en courant et va tomber à l'intérieur de la maison, et pour continuer dans sa lancée il va même casser une chaise rien qu'en s'asseyant dessus, **oui vraiment maladroit cet homme !** Ces gamelles et ses maladreses s'enchaînent tellement vite que **cela en prends une tournure vraiment comique**. (...) Monsieur Hulot décide de s'enfuir pour ne pas avoir d'ennuis laissant l'homme coincé dans son coffre, le cheval vagabonder tout seul sur la plage, **et surtout il laisse la belle Martine toute seule. Et toute cette série d'événements n'a eu lieu qu'à cause de la maladresse de Monsieur Hulot.**

Laury, 3^{ème}

Nous notons une forte modalisation du discours par un énonciateur qui assume pleinement sa position de grand ordonnateur du récit (*comme je l'ai déjà dit*) et signifie par là explicitement ses choix à l'égard du support filmique initial (*passons*) ainsi que son interprétation de celui-ci (*à cause de*). Outre cette modalisation qui traduit une capacité à investir l'espace narratif du récit écrit et à endosser un rôle d'auteur-énonciateur, d'autres critères de réussite déjà mentionnés sont également présents : le cadrage et l'orientation du récit (présentation-description du personnage de Hulot, rappels d'évènements antérieurs qui permettent de situer le récit), introspection du personnage (*pour ne pas avoir d'ennuis*), réélaboration de la trame chronologique du film avec prolepse et analepse dans un jeu sur les temps verbaux basé sur l'alternance entre présent, passé-composé et futur. L'ensemble de ces paramètres réunis confère à la copie de Laury une dimension d'inventivité et de créativité personnelles exceptionnelle dans le corpus collègue.

6 Conclusion : qu'est-ce que les élèves apprennent et qu'apprend-on sur les élèves ?

Au cours de cette phase d'exploration les élèves ont été placés dans une situation insolite. Certes, ils pouvaient s'appuyer sur des expériences scripturales proches, mais ils se sont trouvés confrontés à des dilemmes qu'ils n'avaient jamais eu à résoudre de façon aussi radicale. Pour eux, il s'agissait tout simplement d'une activité d'écriture assez stimulante, mais ils n'en saisissaient pas tous les enjeux. Au moment où ils ont écrit, ils ont pris des décisions dans le feu de l'action, sans avoir toujours conscience de ce qu'il y avait derrière ces décisions. Mais pour l'analyste, l'examen des copies, et en particulier le repérage des faiblesses qu'elles comportent, permet de déceler si des problèmes ont commencé à être repérés par les élèves, et comment ils ont tenté de les traiter. Notre corpus de collègue met en évidence que les élèves ont été amenés à découvrir que la transposition d'un médium à l'autre n'avait rien d'une simple translation ; qu'il fallait s'interroger sur les limites de l'impératif de fidélité ; et certains d'entre eux ont même expérimenté une forme particulière du pouvoir de l'écriture en assumant pleinement la position d'auteur.

Cette phase exploratoire nous a fourni de la matière pour bâtir la suite de l'expérimentation et proposer des situations amenant les élèves à traiter des problèmes bien spécifiques que l'analyse des copies nous a permis de repérer. Les réussites aussi ont été une source importante d'informations. Certes, découvrir que

les performances des élèves les plus âgés étaient mieux réussies que celles des plus jeunes ne nous a rien appris qui n'ait été prévu ; mais constater que des élèves relativement jeunes pouvaient faire preuve d'ingéniosité auctoriale nous a fourni des exemples de ce vers quoi on peut tendre.

Cette initiation à la novélisation, dont nous avons présenté les prémisses, n'a évidemment pas pour but de transformer les élèves en spécialistes de cette technique d'écriture. Ce qui nous intéresse dans la novélisation c'est qu'en mettant à disposition du scripteur la matière du récit tout en le contraignant à ruser pour transposer une substance dans un autre médium, elle oblige à prendre progressivement conscience de la responsabilité auctoriale, de son pouvoir et de ses limites.

Bibliographie

- Adam, J.-M. & Petitjean, A. (1989) *Le texte descriptif*. Paris : Nathan.
- Apotheloz, D. (1998) Logique de la description et du raisonnement spatial. In Reuter Y. (dir). *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. 15-31.
- Baetens, J. (2006). La novellisation contemporaine en langue française, *Fabula-LhT*, 2. <http://www.fabula.org/lht/2/baetens.html>, page consultée le 27 novembre 2015.
- Baetens, J. (2008). *La novellisation. Du film au roman. Lectures et analyses d'un genre hybride*. Bruxelles : Les impressions nouvelles.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : NRF.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27
- Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, 105-106, 5-22.
- Boré, C. (2006). L'écriture de fiction, comme intériorisation d'une parole ou d'un discours autre. *Repères*, 33, 37-60
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris : Puf.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels : problématique et enjeux. *Enjeux*, 37-38, 5-30.
- Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.
- Château, D. (1983). Diégèse et énonciation. *Communications*, 38, 121-124.
- Darrieussecq, M. (2010). *Rapport de police. Accusation de plagiat et autres modes de surveillance de la fiction*. Paris : P.O.L.
- Daunay, B. (2002). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1987). Traitement du texte, In J.-A Rondal & J.-P. Thibault (dir.) *Problèmes de psycholinguistique*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur, 43-85.
- Dufays, J.-L. & Kervyn, B. (2010). Stéréotypes, un objet modélisé, pour quels usages didactiques ?. *Éducation et didactique*, 4-1, 53-80.
- Dürrenmatt, J. (2013). *Bande dessinée et littérature*. Paris : Garnier.
- Dolz, J. & Meyer, J.-C. (dir.) (1998). *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne : Peter Lang.
- Floch, J.M. (2002). "Un nid confortable" de Benjamin Rabier, In A. Hénault (dir.) *Questions de sémiotique*. Paris : Puf, 153-169.
- François, F. (1995). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris : L'Harmattan.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the Development of Language*. London (Wisconsin) : Edward Arnold.
- Hamon, P. (1993). *Du descriptif*. Paris : Hachette.

- Henault, A. (2002). Saussure et la théorie du langage. In A. Hénault (dir.), *Questions de sémiotique*. Paris : Puf, 53-90.
- Hesse-Weber, A. (2010). *De l'adaptation théâtrale : Pour une approche sémiotique et didactique*. Thèse de Doctorat, Université Paul Verlaine, Metz.
- Jey, M. (2006). L'écriture de fiction, comme intériorisation d'une parole ou d'un discours autre. *Repères*, 33, 21-36.
- Jisa, H. (2003). L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. *Terrain*, 40, 115-132.
- Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models: toward a cognitive science of language*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Kern, S. & Raffara, A. (2012). Effet du type de support image sur la production de récit chez l'enfant. In R. Delamotte & M.-A. Akinci (dir.) *Récits d'enfants, développement, genre, contexte*. Rouen: Presses des Universités de Rouen et du Havre, 97-115.
- Loubet-Poette, V. (2009). *L'énonciation cinématographique. Caractéristiques et méthode(s) d'analyse d'une énonciation artistique audiovisuelle dans les longs métrages de Jean-Pierre Jeunet*. Thèse de doctorat, Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Marin, B. & Crinon, J. (2014). Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ? *Éducation et didactique*, 8(2), 39-58.
- Metz, C. (1966). La grande syntagmatique du film narratif, *Communications*, 8, 120-124.
- Oriol-Boyer, C. & Bilous, D. (dir.) (2013). *Ateliers d'écriture littéraire*. Paris : Éditions Hermann
- Pacton, S., Fayol, M., Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child Development*, Vol 76-2, 324-339.
- Plane, S. (2008). La place de l'écriture dans les mémoires des enseignants stagiaires français du secondaire : un révélateur des tensions internes au processus de formation. In J. Dolz & S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 179-211.
- Plane, S., Rondelli, F. & Venerin, C. (2013). Variations, fidélité, infidélité : l'écriture et la réécriture de discours rapportés par de jeunes scripteurs. In C. Desoutter & C. Meillet (dir.), *Le discours rapporté : approches linguistiques et perspectives didactiques*. Bern : Peter Lang, 215-232.
- Préfontaine, C. & Lebrun, M. (dir.) (1992). *La lecture et l'écriture : Enseignement et apprentissages*. Montréal : Éditions logiques
- Rabatel, A. (1997). *Une histoire de point de vue*. Metz : Recherches textuelles.
- Richard, J.-F. (1995). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- Reuter, Y. (dir.) (1998). *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- Ropé, F. (1994). Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture. In Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*. Bern : Peter Lang, 191-218.
- Vanoye, F. (2002). *Cinéma et récit, vol.1, Récit écrit, récit filmique*. Paris : Nathan.

¹ Recherche menée au sein de l'équipe *Dynamique de la production verbale* (EA 4509 STIH, Université Paris-Sorbonne)

² Genette parle d'*hypertextualité*, mais il avait inventé le couple hypertexte/hypotexte avant que le développement de l'informatique affecte une autre signification au mot *hypertexte*.

³ Manuel *À mots ouverts* 6^{ème}, Nathan, 2000

⁴ Manuel *Le Fil d'Ariane* 3^{ème}, Didier, 2012

⁵ Manuel *L'œil et la Plume* 3^{ème}, Belin, 2012

⁶ Moussy M. & Truffaut F. (1999) *Les quatre-cents coups*. Paris : Gallimard

⁷ Truffaut F. (1977) *L'homme qui aimait les femmes. Cinéroman*. Paris : Flammarion

⁸ Cayrol J. & Resnais A. (1963) *Muriel*. Paris : Seuil

⁹ La fluctuation de l'orthographe du mot *novélisation*, que Baetens écrit « *novellisation* » témoigne du fait que ce genre n'a pas encore conquis sa place dans l'espace académique.

¹⁰ Carrière J-C. (2005) *Les vacances de M. Hulot. Roman d'après le film de Jacques Tati*. Illustrations de Pierre Etaix. Paris : Robert Laffont

¹¹ *La guerre des boutons* a connu plusieurs adaptations cinématographiques. La plus célèbre, celle d'Yves Robert date de 1962. En 2010 le roman de Pergaud est passé dans le domaine public, ce qui explique que deux films soient sortis en salle quasi simultanément en septembre 2011, l'un réalisé par Yann Samuell qui reprend le titre original, l'autre de Christophe Barratier qui a pour titre *La nouvelle guerre des boutons*.

¹² Jaillet A. (2011) *La nouvelle guerre des boutons*. Publication Ebook