

ÉCRIRE UN DIALOGUE DE FICTION

Marie-Christine VINSON

L'apprentissage de l'écriture du dialogue de fiction est intéressant à plus d'un titre. Tôt ou tard, le dialogue intervient dans la réalisation d'une écriture longue. Il fait partie des représentations de l'écrit que les élèves ont en tête quand ils doivent rédiger un texte. Il n'est pas rare que l'un d'eux demande au professeur : « *Madame, dans mon histoire, je peux faire parler mes personnages ?* ». Faire parler les personnages, c'est une façon de donner au texte qui s'écrit un statut romanesque, une crédibilité aussi bien aux yeux du scripteur qu'à ceux des lecteurs possibles. Ces représentations sont à mettre en parallèle avec des lectures de romans appartenant au fond de littérature pour la jeunesse : le dialogue y est le mode de communication privilégié en vertu de ses valeurs pédagogiques aussi bien que de lisibilité. En 1872, Berquin lance *L'Ami des Enfants*, petits drames dialogués qui tranchent avec les productions sérieuses et strictes de son époque. En 1856, *Les Petites Filles Modèles* et les autres romans de la comtesse de Ségur font une large place aux dialogues. En 1942, *Le Club des Cinq* d'Enid Blyton utilise encore le dialogue comme mode d'écriture dominant.

Le travail dont il va être question dans cet article a été réalisé avec des élèves de sixième. Il s'agissait d'écrire une nouvelle aventure du Club des Cinq. Mais cette fois, l'histoire devait se passer à Vénissieux et plus particulièrement dans la quartier où vivent les élèves.

Il faut dire d'abord quelques mots rapides des lectures qui ont préparé le travail d'écriture.

LES LECTURES

L'organisation de cette activité doit beaucoup à l'article de A. Leclaire-Halté, « Le Club des Cinq à l'école » et au *Dossier du Club des Cinq* de Marie-Pierre et Michel Mathieu-Colas (1). La lecture s'est faite en groupes (six

(1) *Pratiques*, N° 47, « Littérature de jeunesse », septembre 1985 ; le livre de M.P. et M. MATHIEU-COLAS est édité aux éditions Magnard-L'école.

groupes de quatre élèves). Grâce à ce dispositif, six romans différents du *Club des Cinq* ont pu être lus dans la classe. Chaque élève devait avoir son livre et si la recherche des exemplaires n'a pas été facile, elle a permis d'inventorier et de mobiliser les réseaux des circuits du livre accessibles aux enfants. Les sources ont été multiples : de l'achat pur et simple en librairie à l'emprunt renouvelé à la bibliothèque municipale de la ville après explication par les élèves de leur projet de travail, en passant par la filière copain-voisin ou bouquinistes (2). Certains eurent même recours au « placard à livres » de l'école primaire et retournèrent, avec plaisir, voir leur instituteur qui, dûment informé, leur prêta quelques exemplaires. La lecture personnelle s'est toujours appuyée sur une mise en commun dans le groupe, lieu de discussion, de confrontation des résultats et d'encouragements pour les lecteurs vite « essoufflés ». Lire devait permettre de repérer le schéma quinaire du récit c'est-à-dire aussi bien donner avec précision les numéros des pages de façon à localiser précisément les différentes étapes du récit que d'en pointer les caractéristiques propres. Chaque groupe s'est trouvé en possession d'un tableau à cinq colonnes qui représentait le synopsis du roman. Voici, à titre d'exemple, ce que Karim et ses camarades avaient relevé pour l'état initial du *Club des Cinq au bord de la mer* :

QUAND ? : pendant les grandes vacances.

OÙ ? : à la ferme de Trémanoir.

QUI ? : Les cinq (François, Mick, Claude, Annie, Dagobert).

Mme Penlan, la fermière.

M. Penlan, le fermier.

Yan et son grand-père, descendants des pirates.

Les Barnies, une troupe de comédiens ambulants.

Le Gouverneur, directeur de la troupe.

Sid et M. Binet, les artistes qui animent Clopinant, le cheval de chiffon.

INDICES DU MYSTÈRE À VENIR (amorces latentes) :

Yan parle d'un passage secret, le grand-père parle d'une lumière mystérieuse, les soirs d'orage.

Ces tableaux récapitulatifs, lecture en mémoire du groupe, permettent de dégager les constantes qui constituent les « ingrédients indispensables » pour « faire » un *Club des Cinq*. Les remarques portent aussi bien sur :

- les indications de temps : les aventures se passent toujours pendant les vacances ;
- les indications de lieux : très souvent Kernach, l'île, la villa des Mouettes sont le théâtre des événements ou le point de départ vers d'autres lieux pleins de mystère ;
- les caractères stéréotypés des personnages ;
- la construction générale : l'état initial, plutôt un peu long, donne des informations nombreuses ; la perturbation oscille entre trois possibilités (une personne disparue que l'on veut retrouver, un mystère qu'on va chercher à élucider, un trésor qu'il faut découvrir) ; l'élément de résolution ménage un rebondissement de dernière minute...

Les règles de la série dégagées, on peut procéder à la planification de l'activité d'écriture.

(2) Pratiques, N° 63, p. 63 et suivantes, septembre 1989

LES ÉCRITURES

Le recours au groupe est souhaité pour bâtir le scénario de la fiction, après, chacun ira seul dans la rédaction. On se donne comme outil, un plan général du récit qui reformule de façon concise les conclusions tirées des lectures. Véronique, Christine et Houda ont ainsi imaginé la trame de leur roman (tableau 1).

Mais avant que chacun ne se mette à rédiger son histoire, s'est posé un problème d'écriture : « *Est-ce qu'on " raconte " ? Est-ce qu'on fait parler les personnages ?* »

Un retour aux livres lus a permis de dégager deux « zones » typographiquement repérables de façon immédiate : les protagonistes parlent, ils ne parlent pas. En feuilletant le *Club des Cinq* qu'ils avaient travaillé, les élèves se sont rapidement aperçus de la présence constante, « presque à chaque page », du dialogue. Par contre, les blocs de récit non dialogués sont apparus moins nombreux quantitativement. La classe s'est d'abord interrogée sur la fonction de ces passages sans dialogue. Le rôle descriptif du récit a été cerné sans trop de difficultés. Ainsi, dans *Le Club des Cinq et les papillons*, pour rendre le lieu de l'enquête plus inquiétant et créer une tension, on peut lire la description d'une grotte mystérieuse. Une lecture fine permet de voir que cette description peut être relayée ponctuellement par le dialogue mais pas de façon continue.

« On dirait une grotte de conte de fées, murmura Annie. Il y a là toutes les couleurs de l'arc-en-ciel. »

Bien vite, elle est à nouveau assumée par le récit.

On distingue aussi des paragraphes qui relatent les différentes actions entreprises par les personnages.

« Ils parvinrent enfin à la petite pièce dallée qui, seule, demeurait habitable. Après avoir rangé la caisse contre le mur, les deux cousins retournèrent sur la plage pour ôter du canot les couvertures qui s'y trouvaient encore. »

Ces passages narratifs, en général pas très longs, s'intercalent dans le dialogue. Ils peuvent aussi ouvrir ou fermer un chapitre. On remarque que parfois une petite phrase permet de faire l'économie d'un développement qui ne présente pas d'intérêt pour la suite de l'aventure ; elle provoque une accélération de l'histoire. Ainsi la phrase : « *Les garçons demandèrent à Roland des quantités d'explications sur les avions et le pilotage* » crédibilise la situation (les garçons s'intéressent traditionnellement aux avions) mais fait l'impasse sur l'échange. Elle permet de revenir sur l'essentiel : les avions pilotés par Roland sont des prototypes *top-secret*, l'espionnage n'est pas loin !

Bien évidemment, toutes ces remarques doivent conduire à des séquences plus approfondies sur le descriptif, le narratif...

La classe ayant déjà acquis, au cours de l'année, quelques compétences sur certains types de textes et le dialogue devant être utilisé dès le début de l'activité d'écriture, c'est sur sa maîtrise que les premiers travaux vont s'organiser.

ETAT INITIAL	PERTURBATION	ACTIONS	ON APPROCHE DE LA SOLUTION Il reste une dernière boutique à voir que Linda allait oublier	ELEMENT DE RESOLUTION	ETAT FINAL
<p>Les 5 se retrouvent</p> <p>- <i>quand ?</i> pendant les grandes vacances</p> <p>- <i>où ?</i> à la Gare de <i>Kernac'h</i> pour rejoindre une amie qui les a invités et qui habite <i>Vénissieux</i></p> <p>- <i>les personnages qui vont jouer un rôle dans l'histoire</i></p> <p>- les 5</p> <p>- un inconnu suit les 5</p> <p>- Houda, l'amie des 5</p> <p>- <i>Indices du mystère à venir</i> : une statuette achetée au marché aux puces</p>	<p>(enlèvement → victime à retrouver)</p> <p>- Claude s'est fait enlever</p> <p>- La statuette offerte par les 5 à Houda a aussi disparu</p>	<p>La recherche (franchir les obstacles)</p> <p>- Les 5 et Houda passent une mauvaise nuit : ils se font du souci</p> <p>- Le lendemain, ils se rendent chez Linda, une amie de Houda qui s'intéresse aux statuettes</p> <p>- Les enfants lui demandent des renseignements sur les statuettes porte-bonheur</p> <p>- Linda leur fait visiter tous les magasins d'antiquités de la ville</p>	<p>ON APPROCHE DE LA SOLUTION</p> <p>Claude est retrouvée chez l'antiquaire ainsi que la statuette</p>	<p>1 <i>l'opposant revient</i> → au moment où Claude est libérée l'antiquaire arrive → il enferme les 5 dans l'arrière-boutique</p> <p>2 <i>les aides</i> → Houda et Linda restées dehors pour surveiller rentrent à leur tour</p> <p>3 <i>victoire</i> → l'antiquaire est assommé à coup d'horloge → les 5 sont libérés ils fêtent l'antiquaire</p>	<p>- Les 5 rentrent à Vénissieux et appellent la police</p> <p>- Les dernières explications pour comprendre → L'antiquaire appartient à une bande de trafiquants. La statuette est en or massif</p> <p>- Les policiers félicitent les enfants et conduisent l'antiquaire en prison</p>

Le Club des Cinq à Vénissieux

PREMIÈRE APPROCHE : CONVERSATION / DIALOGUE DE FICTION

Pour tenter d'élaborer une première définition construite et repérer les paramètres constitutifs du dialogue, il est proposé l'écoute d'une conversation au magnétophone. Le décryptage de cette conversation est ensuite distribué.

(A) moi j'aime bien mais je sais pas c'qu'je préfère / (B) oui alors la première // heu... la... les planètes / (A) moi je... je l'aime bien je la trouve chouette / (B) les hamburgers // (A) j'aime bien ce montage / (B) ce montage est bien oui et toi Numa / (C) ouais mais je peux pas c... ben ouais c'est bien hein / (A) moi j'aime bien // (B) alors le village en pain de... en pain de mie / (A) voilà c'est celle-ci et la première que j'aime bien je trouve les mieux réussies

La classe est unanime : cela ne ressemble pas à ce qui a été lu dans les *Club des Cinq*. Les dialogues de fiction ne sont pas la reproduction de conversations. Mais qu'est-ce qui est différent ? Quels sont les traits propres au dialogue de fiction et à la conversation ? Il faut apprendre à se construire une grille d'analyse sur l'objet à comprendre.

Dès la première écoute et même après avoir eu sous les yeux la conversation « décryptée » sur une feuille, les obstacles à la compréhension demeurent. La situation fait cruellement défaut : de quoi parlent-« ils » ? Où sont-« ils » ? Cette remarque permet un premier type de réflexion : il est bien évident que, quand Karim et Sébastien commentent le dernier match de football qu'ils ont vu, ils n'ont pas besoin de préciser qu'il s'agit du match Lyon-Saint-Etienne qui a eu lieu la veille au stade Gerland. Mais qu'ils décident d'écrire à Frédéric qui est parti en vacances pour l'informer du score, et toutes ces précisions vont être nécessaires.

Les personnages non plus ne sont pas facilement identifiables. La bande passe plusieurs fois. On finit par distinguer trois voix différentes : A, B, C. On repère sur la feuille l'endroit où interviennent les trois locuteurs. Si l'écoute ne nous permet pas de savoir qu'il s'agit d'un père et de ses deux enfants, la classe convient aussitôt que dans un échange de paroles, on sait « déjà » qui on est.

On s'aperçoit également que les discours se chevauchent. Ainsi les personnes peuvent parler en même temps, cela ne les empêche pas de se comprendre. En situation, il n'est pas nécessaire de tout entendre, il faut saisir les informations utiles. Le décodage s'affine : on découvre qu'une barre transversale signale un changement de locuteur, que deux barres et un souligné marquent une superposition de paroles.

Puis rapidement sont repérées les répétitions (« j'aime bien », « pain de »), les hésitations (« heu », « la », « les »), les phrases ou mots inachevés (« je peux pas c... »).

Cette première exploration va permettre de penser plus précisément le dialogue de fiction. Voilà comment est problématisée la réflexion que le professeur souhaite voir mener par ses élèves : « Si je voulais faire de cette conversation, un élément de fiction sous la forme d'un dialogue, que devrais-je programmer comme travail ? »

Un travail de *clarification* s'impose. Il faut être soucieux de la lisibilité du texte, c'est-à-dire préciser la situation de l'échange, l'identité des protagonistes, rendre compte des intonations contenues dans les paroles, des mimiques le cas

échéant. Les élèves cherchent alors quels sont les moyens scripturaux qui vont les aider à mener à bien cette tâche.

C'est à la ponctuation qu'ils pensent immédiatement. Elle est la marque formelle qui démarque le dialogue du reste du texte. Ensemble, la classe inventorie les signes spécifiques (tirets, à la ligne, guillemets, virgules...).

Un retour aux livres déjà lus élargit le champ des investigations. Au stabylo, on colorie les guillemets qui ouvrent et ferment systématiquement les dialogues, les tirets qui indiquent les changements de personnages. On s'interroge aussi sur le rôle des virgules : on fait la différence entre les virgules qui ponctuent les paroles des protagonistes de celles qui isolent le syntagme porteur de l'identité de celui qui parle.

« A présent que nous avons établi un plan d'action, je me sens mieux, dit Mick. »

Ce syntagme est lui-même étudié. Si sa structure est répétitive (verbe introducteur de prise de parole + nom du locuteur), elle varie à volonté dans la diversité des verbes utilisés et dans la précision des informations données. Chacun reprend son *Club des Cinq* et fait un relevé des possibilités rencontrées sur cinq ou six pages. Du laconique « dit Claude » au « constata Mick amusé », en passant par le très précis « fit Dagobert en se couchant de tout son long sur la table », les trouvailles sont multiples. Les informations donnent des précisions sur l'attitude, les réactions des personnages, les rapports de force qui s'établissent entre eux.

La clarification passe aussi par le rétablissement d'une syntaxe « normalisée ». Si la conversation enregistrée autorise le « je sais pas », le dialogue de fiction rétablit la double négation, l'inversion du sujet dans les interrogatives, supprime les répétitions, les « heu » à fonction phatique...

Ce travail fait en commun favorise une première appropriation du dialogue de fiction. Si des procédures de clarification sont nécessaires à mettre en œuvre pour rendre le texte lisible, il est aussi intéressant de s'interroger sur le choix du texte dialogué et d'en justifier l'emploi. Pourquoi utiliser cette forme d'écriture ? Elle permet de faire participer le lecteur à ce moment privilégié, après l'école, où le père retrouve ses enfants et discute avec eux.

Toutes ces remarques aboutissent, avec l'aide du professeur, à la rédaction collective du texte suivant :

Sara et Numa rentrent de l'école. Quelques instant après leur père arrive à son tour. Il a fait un détour par la poste pour aller chercher un colis : c'est un cadeau de tante Anna, un livre aux illustrations magnifiques. Les enfants et leur père se sont assis sur le tapis, le livre ouvert devant eux. Ils s'étonnent des maisons en pain de mie, des immeubles en jambon et salade qui s'étalent à chaque page. Ils comparent les dessins.

« Moi, j'aime beaucoup ces images, affirme immédiatement Sara. Mais je ne peux pas dire laquelle je préfère.

— Que penses-tu de ces planètes-hamburgers...? commente le père.

— Je trouve ce montage très chouette, s'empresse de répondre la fillette qui n'hésite pas à couper la parole, toute au plaisir de faire connaître son point de vue.

— C'est intéressant, reprend le père en se tournant vers son jeune fils qu'il souhaite faire participer à la discussion. Et toi, Numa, quel est ton avis ?

— Je suis d'accord avec vous, répond avec un léger rire le petit garçon qui n'a pas l'air de partager le plaisir de la discussion. Les hamburgers, lui, il préfère les manger !

— *Regardez le village en pain de mie comme..., s'exclame le père qui cherche à relancer l'intérêt des enfants.* »

Mais avant qu'il ait pu préciser sa question, Sara intervient, péremptoire :

« *Les planètes-hamburgers et le village en pain de mie sont les deux illustrations les plus amusantes. Elles sont très réussies.* »

LES PREMIERS ÉCRITS

Après ces exercices préparatoires, chacun se lance dans l'écriture. Il n'est pas question de rédiger son *Club des Cinq* d'un coup. Nos « apprentis Enid Blyton » n'ont pas la frénésie d'écriture de l'auteur anglaise que son mari devait arracher à sa machine pour lui permettre de se reposer. En reprenant le scénario élaboré en groupe, il est décidé de travailler tout d'abord sur l'état initial et la perturbation. Une première version est produite. Le professeur relève les textes. La lecture de ces premiers écrits lui permet de voir les difficultés que rencontre sa classe.

Richard sortit les papiers de sa poche et les donna à Claude qui les regarda. Annie demanda si l'endroit était bien précisé par une croix ou par un point. Richard répondit que oui il est situé par une croix. Bon alors allons-y pour une nouvelle aventure dit Mick. Ils suivirent le plan qui les mena vers le cinéma Gérard Philippe.

Cet extrait, écrit par Roukia, illustre deux types de difficultés bien souvent repérés, avec plus ou moins d'ampleur, chez de nombreux élèves :

— confusion entre paroles rapportées et paroles dites (pas de maîtrise de ces deux modalités d'expression) ;

— pas de démarquage strict entre dialogue et récit parce que la différence de leur fonction et de leur construction n'est pas suffisamment appréhendée.

Une première réflexion, de type grammatical, est proposée à la classe. On travaille ensemble les notions de discours direct et discours indirect. On décrit de façon formelle ces deux possibilités de faire connaître au lecteur les paroles d'un personnage. Le système du discours direct avec sa ponctuation spécifique, ses pronoms personnels, ses temps des verbes nous permet d'écrire des dialogues. Le système du discours indirect avec sa construction de phrase différente (subordonnée), ses temps et ses pronoms, se rattache au récit. On part de petites phrases simples que l'on analyse et qu'ensuite on transforme soit au discours direct, soit au discours indirect. Ces exercices sont faits à haute voix, chacun étant interrogé à son tour.

Dans un deuxième temps, on reprend un texte déjà travaillé dans une autre perspective et on l'étudie à la lumière du nouveau savoir que l'on vient de se construire. Il s'agit du *Petit Chaperon Rouge*, de Charles Perrault. On souligne d'abord les phrases au discours direct, en encadrant toutes les marques formelles. Puis on considère ce qui n'est pas le dialogue. Les élèves repèrent les passages plutôt descriptifs ou ceux qui sont plutôt narratifs. On part à la recherche de l'unique phrase au discours indirect, on met en valeur ses traits distinctifs. On reprend ensuite l'exercice de transformation. Le dernier paragraphe du conte, dialogue entre le loup et le petit chaperon rouge, est choisi pour être mis au discours indirect. Au fur et à mesure que l'exercice avance, les élèves s'interrogent. L'un d'eux finit par exprimer à haute voix le doute des autres : « Madame, ça fait pas bien ». Bien évidemment, passer du discours

direct au discours indirect, ce n'est pas seulement procéder à des changements de construction, de temps, de pronoms, c'est aussi modifier l'effet de sens. Le discours indirect oblige à l'utilisation de verbes introducteurs. Ils sont nombreux. Certains élèves ont gardé toujours les mêmes (« dire » / « répondre »), d'autres ont essayé de varier mais l'amélioration n'est pas évidente. Frédéric lit : « La petite fille fit remarquer à sa grand-mère qu'elle avait de grandes dents. Le loup lui répondit que c'était pour mieux la manger ». Les règles de la grammaire sont respectées mais il n'empêche que tout le monde trouve que « c'était mieux avant ». On a perdu le crescendo du suspense que permettait le dialogue serré d'où ont même été exclues les phrases en incise, inutiles dans le cas précis, puisqu'il ne peut y avoir d'ambiguïté sur l'identité des protagonistes. Il n'en est pas de même pour le reste du texte. Chaque lecteur relève quelques exemples de phrases de mise en scène qui viennent enrichir sa « boîte à idées » pour la réécriture. On note : « Le loup lui cria, en adoucissant sa voix » ou « le loup, la voyant entrer, lui dit, en se cachant dans le lit sous la couverture ».

Maintenant que les notions de discours direct et discours indirect sont un peu plus nettes, on s'interroge à propos des *Club des Cinq* que chacun a lus. Y a-t-il du discours indirect ? Où se trouve-t-il ? A quoi sert-il ? Véronique propose les deux occurrences suivantes qu'elle a repérées dans *Le Club des Cinq et les papillons*, livre qu'elle avait à lire.

François, interrogé par les gendarmes, leur fait cette réponse :

— Il m'a dit que M. Grégoire l'accompagnait. Cependant je n'ai pas vu M. Grégoire. J'ai l'impression très nette que ces deux-là ne s'intéressent qu'aux papillons.

Le discours indirect est utilisé dans le dialogue, il permet à un personnage de rapporter les paroles d'un autre personnage ; il permet à l'auteur de faire l'économie de raconter la scène.

Le deuxième exemple est inclus, cette fois, dans la partie non dialoguée du texte :

Quand Roland fut parvenu dans le tunnel, François et Mick sautèrent auprès de Jean Dufrène. Celui-ci semblait tout étourdi. Roland disait qu'à son avis Jean avait dû se blesser non seulement à la cheville, mais aussi à la tête, lors de leur chute.

Dans ce cas, on remarque que le discours indirect permet de ne pas représenter la scène, de ne pas la « jouer » mais de mentionner l'événement de façon concise. Une fois mené le travail autour du problème grammatical, discours direct / discours indirect, le professeur demande que, avant la réécriture, on fasse un retour sur les phrases de mise en scène. Si on « sait » les lire, c'est-à-dire les repérer dans un texte, si chacun a son « petit relevé personnel » dans son classeur, les copies montrent que les scripteurs ne pensent pas toujours à les utiliser au moment de l'écriture ou qu'ils le font de façon maladroite faute de savoir en exploiter toutes les possibilités. Nicolas a fait deux erreurs sur lesquelles la classe réfléchit. Dans le premier cas, il a essayé d'affiner la mise en scène mais il n'a pas indiqué le nom du locuteur.

Exemple 1 :

— Oui, nous l'avons bien vu. C'est vraiment louche, dit François.

— Ces hommes me rappellent le jour où je regardais par la fenêtre, ils mettaient trois cercueils dans le hangar de l'agence...

— Mais cela n'explique pas comment on va faire pour ouvrir la tombe et savoir ce qu'il y a dedans, en coupant la parole à Claude et en s'asseyant sur la fameuse tombe.

A la question : « Qui prend la parole dans la dernière intervention ? », Nicolas répond : « François, bien sûr ! ». Les autres élèves ne trouvent pas la réponse si évidente. Ahmed fait remarquer qu'il avait pensé à Mick pour assurer cette réplique. Nicolas explique alors : « François trouve la scène louche ; Claude lui raconte ce qu'elle a vu et on sait que c'est elle qui parle puisque l'on dit qu'on lui coupe la parole. Ensuite, c'est François qui répond. C'est pas la peine de répéter François ». On convient qu'ici la répétition n'est pas inutile, ce n'est pas du tout la même situation que dans *Le Petit Chaperon Rouge* où l'échange à deux personnages autorise la suppression des incises. Si, au nom de principe de lisibilité, il faut indiquer pour chaque prise de parole le nom du locuteur, Séverine signale que l'on peut donner cette information avant que le personnage ne s'exprime et pas obligatoirement après. Elle lit ce qu'elle a écrit sur sa copie : « Puis Annie ajouta : " Je vais rester avec vous, Madame, tandis que les autres partent à la recherche de Céline et Aïcha " ».

L'autre erreur de Nicolas porte sur les caractéristiques stéréotypées des personnages : il a inversé les caractères.

Exemple 2 :

— *Formidable ! Nous n'avons plus qu'à entrer pour voir ce qui se cache dans les cercueils, dit Annie qui n'a peur de rien.*

— *Pas si vite ! Je resterai dehors au cas où nous aurions un problème, répondit Claude avec anxiété.*

Pour aider Nicolas à améliorer son texte et pour augmenter les compétences de la classe sur la caractérisation des personnages, loi incontournable de la série, on reprend le relevé des phrases en incise fait précédemment. On essaie d'ordonner avec précision les informations qu'elles fournissent. La douce Annie, très « féminine », est souvent effrayée.

« *Vois-tu quelqu'un ? demanda Annie inquiète.*

— *Mais... cela signifie que le cousin de Philippe est mort, murmura Annie, toute pâle.*

Mick, le frère cadet, est toujours à l'affût :

— *Permettez-nous de vous accompagner, demanda Mick, curieux comme toujours.*

Quant à François, l'aîné, le garçon sérieux et responsable du groupe et de ses valeurs, il apparaît dans les syntagmes suivants :

— *Allons-y, décida François.*

« *Laissez ce gosse, dit François indigné ; c'est affreux d'être si brutal avec un enfant. »*

A travers ces petites phrases de mise en texte, peuvent aussi être dévoilés les rapports de force qui se jouent entre les personnages.

— *Je vous accompagnerai quand vous irez, riposta Claude, prête à monter sur ses grands chevaux.*

Mais François répéta, inflexible :

« *Les filles resteront au camp. »*

François, imperturbable, règle la vie du groupe et assure le respect des rôles de chacun.

Voilà un exemple d'écriture et de réécriture que le dispositif de travail mis en place a permis. Il s'agit du début du *Club des Cinq à Vénissieux*, écrit par Frédéric.

ETAT 1

« Claude arrête de me marcher sur les pieds ! » s'exclama François.

Claude s'assit à côté de son cousin et gémit « Pourvu que Dagobert vienne à la gare. » Le train stoppa, elle sauta à terre, dit bonjour à Pierre, le porteur de la gare et chercha Dagobert du regard. Peine perdue, il n'y avait pas de Dagobert. Pierre sortit les bagages pour les emmener. Claude, inquiète, partit en courant tandis qu'Annie, Mick et François rentraient tranquillement à pied.

ETAT 2

« Claude, arrête de ma marcher sur les pieds ! s'exclama François d'un ton impératif.

— Excuse-moi, dit Claude, mais je suis pressée de retrouver Dagobert. Je vois déjà mon île !

— Assieds-toi à mes côtés, ordonna François.

— J'espère que Dagobert viendra à la gare, marmonna Claude en se calant dans le coin de la banquette.

— Ne dis pas de bêtises ! Dagobert est intelligent mais pas à ce point, ricana Mick.

— Tais-toi Mick, protesta Annie, c'est faux ! Tante Cécile m'a dit que Dagobert sentait quand Claude rentrait chez elle. »

Le train stoppa, les enfants quittèrent le wagon pour le quai. Claude chercha son chien. Il n'y était pas. Pierre, l'unique porteur de la gare de Kernach, sortit les bagages pour les mener à la villa.

« Bon, écoutez, dit Claude, je suis inquiète. Dagobert n'est pas là, je cours aux Mouettes !

— Nous, dit François, nous marcherons plus tranquillement. »

Dans l'état 1, le dialogue, trop « timide » quantitativement, ne sait pas bien se situer par rapport au reste du texte. La disposition matérielle des échanges (retours à la ligne, tirets...) n'est pas assez précise et accentue la confusion. L'oubli de deux points après le verbe « gémir » pour annoncer l'intervention de Claude en est un exemple. De plus, l'élève n'a pas su exploiter toutes les possibilités informatives de ce type d'écriture : la caractérisation des personnages est négligée, les rapports de force qui donnent de la valeur aux paroles, sont inexistantes, l'absence d'indications de lieux, de connivences qui rappellent l'univers de la série est évidente.

L'état 2 montre une amélioration très nette. Le dialogue est plus présent, plus lisible. Les marques de ponctuation permettent de le démarquer facilement. Les verbes introducteurs n'ont pas été choisis au hasard mais en fonction des traits stéréotypés des personnages. François ordonne, Claude marmonne mais obéit, Mick se moque comme toujours et Annie, soucieuse du bon équilibre du groupe, défend sa cousine. Le dialogue renvoie aussi à la « tradition » du *Club des Cinq* : tante Cécile, l'île, Kernach, la villa des Mouettes parlent déjà au lecteur de séries averti. Le scripteur a su aussi jouer habilement du discours indirect : cela lui permet d'évoquer dans une intervention au discours direct, la discussion tante Cécile / Annie, sans la « montrer ».

SUITE ET FIN DES ÉCRITS

L'histoire ayant pris forme jusqu'à la perturbation, elle peut être poursuivie. Il est alors demandé à chaque élève de rédiger les actions, l'élément de résolution, l'état final. Quelques consignes plus « pointues » sont données. Les expériences d'écriture se cumulant, on s'aperçoit que la lisibilité d'un dialogue qui occupe les trois quarts du texte passe aussi par la maîtrise des entrées et

des sorties des personnages. Comment un personnage est-il introduit dans le dialogue ? Comment en sort-il ? On convient d'observer plus finement ces moments du récit qui facilitent le passage au dialogue.

Des problèmes de « belligérance textuelle » (Que Ricardou analyse à travers le rapport conflictuel récit / description) se posent aussi entre le récit et le dialogue. Il faut justifier l'accès à la parole du personnage : il a besoin d'informations, ignorant, il est à la recherche d'indices. Au contraire, il est porteur d'une nouvelle qu'il doit communiquer. Ou encore il décrit aux autres ce qu'il voit, il fait part de ce qu'il pense, il indique les actions qu'il va faire. Il faut également assurer une continuité entre l'ouverture du dialogue et le dialogue lui-même pour éviter la juxtaposition de deux blocs séparés (récit-dialogue). La cohérence n'est pas seulement fictionnelle mais elle doit être narrative, l'atténuation de la belligérance est à ce prix.

Un détour par l'activité de lecture s'impose. Chacun reprend le *Club des Cinq* qu'il a lu avec la consigne suivante : repérer dans le texte un ou deux passages-charnières où le personnage soit prend la parole, soit cesse de parler. Plusieurs unités de dialogue sont ainsi dégagées. Un extrait du *Club des Cinq et les papillons* est photocopié pour être travaillé par la classe entière et nourrir la réflexion de tous.

Premier exemple : dialogue avec Maria

Maria, la cuisinière, faisait justement son entrée dans le salon. Elle essuyait ses mains pleines de farine sur son tablier.] Ouverture

« Quel tapage ! Qu'y a-t-il donc ? » demanda-t-elle. Puis elle avisa M. Dorsel. « Oh ! Excusez-moi, monsieur. Je ne savais pas que c'était vous qui...

— *Maria ! Avez-vous oui ou non fait le ménage dans mon bureau ? rugit le père de Claude.*

— *Non, monsieur », répondit calmement la cuisinière, accoutumée depuis longtemps aux manières brusques de son patron. « Avez-vous perdu quelque chose ? Rangez cette carte, mes enfants, et remettez la table en place. Assez, Dagobert ! Claude, s'il te plaît, fais sortir le chien, sinon ton père va se fâcher ! »*

Claude emmena Dagobert dans le jardin. Les autres enfants s'empressèrent de la suivre. François repliait sa carte en riant sous cape.] Fermeture

Dans l'introduction, le personnage ne parle pas encore mais le récit a pour fonction d'assurer l'entrée en dialogue avec Maria. D'une part se trouve justifiée la présence de la domestique qui, attirée par le bruit, vient aux nouvelles. D'autre part, le personnage est uniquement caractérisé par son statut de domestique dans la maison : « la cuisinière », « elle essuyait ses mains pleines de farine à son tablier ». Le dialogue répond aux interrogations du personnage sur la cause du vacarme. Il reprend aussi, sous une autre forme, les indications socio-professionnelles : « Quel tapage ! », « Excusez-moi, monsieur ». Ainsi est établie une cohérence socio-linguistique entre la présentation de la servante dans l'introduction et les paroles qu'elle prononce. La fiction aussi bien que la narration travaillent la continuité récit / dialogue. Quant à la fermeture, elle est également assumée par le récit. L'arrêt de l'échange est provoqué par la sortie des cinq qui quittent les lieux. Tout au long de l'histoire, le lecteur reste avec les enfants et

c'est à travers leur point de vue qu'il assiste à leurs aventures. Il va donc suivre les héros dans une autre scène.

Deuxième exemple : dialogue avec tante Cécile

« Voici maman », dit Claude.

En effet, Mme Dorsel revenait du marché, avec son grand panier. François courut lui ouvrir la porte du jardin. Il aimait beaucoup sa tante, toujours patiente et gentille. Elle sourit à tous.

« Avez-vous décidé du lieu de vos vacances demanda-t-elle. Vous allez pouvoir camper, par ce temps magnifique. Quelle chance vous avez !

— Oui, dit François en prenant le panier de sa tante pour le porter dans la maison. Nous irons au Mont-Perdu. Notre ami Philippe a des parents qui sont fermiers là-bas. Il a promis de nous prêter deux tentes et du matériel de camping. Ainsi, nous n'aurons à emporter que nos sacs de couchage et quelques vêtements de rechange. Le strict minimum !

— C'est parfait ! dit la tante. En ce qui concerne la nourriture, vous comptez sans doute vous ravitailler à la ferme de votre ami ?

— Oui. Nous sommes d'accord avec lui. Nous lui achetons des œufs, du lait, du beurre, du pain, etc. De plus, les fraises sont déjà mûres dans cette région, paraît-il. »

Tante Cécile sourit.

« Je vois qu'il est inutile de se faire du souci pour vous. Bien entendu, vous emmenez Dagobert, qui vous protégera des maraudeurs. N'est-ce pas, Dago ?

— Ouah ! fit Dagobert en agitant comiquement ses oreilles.

— Mon bon Dagobert ! dit Claude en caressant son chien. Je suis sûre que si tu n'étais pas là, nos parents ne nous laisseraient pas partir si souvent seuls ! »

Mick jugea préférable de prévenir sa tante :

« Oncle Henri est de mauvaise humeur. Il veut savoir qui a fait la ménage dans son bureau.

— Je vais aller le voir tout de suite, dit tante Cécile. Il a dû oublier qu'il a essuyé lui-même son bureau hier soir. Peut-être a-t-il jeté quelques-uns de ses précieux papiers dans la corbeille ! »

Ils se mirent à rire, tandis que tante Cécile se hâtait vers le bureau de son terrible mari.

Ouverture

Fermeture

L'analyse d'un autre dialogue permet d'affiner les lectures. L'entrée d'un nouveau personnage s'appuie cette fois sur une intervention au discours direct « Voici maman ».

Le récit reprend ensuite sa fonction d'introduction. Il multiplie les informations sur l'identité de l'interlocuteur. « Maman » est repris par « Mme Dorsel » et « tante ». Le paradigme, riche, permet de situer les différents liens que le personnage entretient avec les autres protagonistes. En effet, Mme Dorsel arrive dans l'histoire (première apparition dans le roman, on est au début du livre). Elle va solliciter des informations qui vont compléter ce que le lecteur sait déjà quant au projet de vacances du Club des Cinq. Elle est aussi la mère de Claude et son rôle de parent justifie pleinement sa demande. Statutairement, elle doit être au courant des décisions des enfants et donner son avis. Le

dialogue, dans son écriture même et à travers les champs lexicaux dominants, reprend les préoccupations maternelles : l'hébergement (deux tentes, matériel de camping, sacs de couchage), la nourriture (œufs, lait, beurre, pain, fraises...), la sécurité (des parents qui sont fermiers là-bas, maraudeurs). Le récit va signaler la fin du dialogue avec tante Cécile en indiquant la sortie du personnage : « [...] tante Cécile se hâtait vers le bureau de son terrible mari ». Mais à l'opposé du premier exemple, le lecteur reste sur les lieux avec les héros pour assister à la suite de l'histoire.

Ces procédures d'entrée et de sortie des interlocuteurs rythment le texte en dégageant des unités de dialogue, créent la cohérence narrative et fictionnelle, facilitent le travail du lecteur.

Dans la deuxième partie de leur écriture, les élèves ont été particulièrement attentifs à ces stratégies d'ouverture et de fermeture des dialogues qui participent, elles aussi, des procédés de clarification et de cohérence textuelle. Ils ne pouvaient y être sensibles au début de leur travail, trop de tâches d'urgence les sollicitaient.

Chacun, dans sa production, a essayé d'intégrer la nouvelle consigne : travailler plus particulièrement l'ouverture et la fin des séquences dialoguées en justifiant précisément la prise de parole par le personnage et son arrêt ; dans l'écriture même du dialogue (choix des mots, types de phrases...) assurer une reprise des éléments de l'introduction-récit qui précède.

Voici quelques exemples de ce travail.

Alors une porte claqua et une tête, toute rouge de colère, apparut.

« Non mais ! Moi j'ai un dur programme à faire. Vous criez comme si vous étiez dans une basse-cour ! Vous vous prenez pour des poules ! » explosa M. Dorsel. Puis, il ajouta : « Qu'est-ce que tu tiens dans les mains ? Ah ! une lettre ! Fais-la voir. Vous partez ? Bon. Tant mieux, je n'aurai plus à vous supporter. »

Claude et Annie sortirent dehors, toutes confuses.

David a présenté son personnage en respectant sa caractéristique de savant coléreux qui ne supporte pas d'être dérangé. Il a aussi essayé d'assurer la cohérence narrative dans le dialogue en utilisant des phrases exclamatives, interrogatives, des comparaisons dévalorisantes (basse-cour, poules) qui sont les marques de la colère. En ménageant un dialogue à deux temps, il justifie la prise de parole de son personnage : ce dernier apprend au lecteur l'existence de la lettre et l'essentiel de son contenu : le départ des enfants. David a arrêté son dialogue en faisant sortir les héroïnes, c'est-à-dire en éloignant le lecteur de la scène.

Frédéric a procédé autrement. Il écrit :

Quand ils arrivèrent à trois marches du sol, la porte s'ouvrit, un inconnu sortit.

« Oh ! firent les Cinq en même temps.

— Que faites-vous là ? demanda l'homme.

— Qui est-ce ? dit une voix lointaine.

— Des gamins ! répondit l'homme.

— On va les enfermer jusqu'à ce soir, ordonna la voix lointaine. »

Claude eut la merveilleuse idée de crier à Marguerite d'aller voir son père avant de pénétrer dans la pièce. Les deux hommes sortirent et les Cinq entendirent qu'ils fermaient la porte à clé.

Pour relancer le suspense du dénouement, Frédéric fait intervenir un inconnu qui s'oppose aux Cinq. Pas de caractérisation, le mystère ! Il signale la

fin de l'échange par le départ du personnage inconnu. Le lecteur reste enfermé dans le cachot avec les enfants.

Les textes terminés, ils ont d'abord été lus par le groupe qui avait travaillé à l'élaboration du même scénario. Chaque scripteur a pu relever des différences avec sa propre production. En effet, si la fiction était commune, chacun était seul pour la narration. Certains textes tapés à la machine par quelque parent ou sœur bénévoles ont circulé plus facilement dans la classe.

Ce genre d'activité permet de montrer aux élèves, de façon explicite, un vrai travail d'écriture. Le dialogue dont on peut facilement partager l'évidence — je sais plus ou moins raconter une histoire mais je sais toujours discuter avec mon voisin — s'avère un terrain d'expériences scripturales intéressantes. Contrairement aux apparences, écrire un dialogue ne va pas de soi ; cela s'apprend au même titre que la description ou l'argumentation. Quant à la richesse du dialogue pédagogique qui s'instaure, il ne relève pas de la fiction !