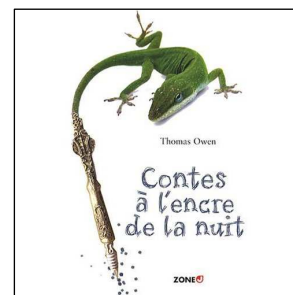


Écrire une nouvelle fantastique ou le réalisme magique à la portée des adolescents



« La Montre », « La Passagère », « Cérémonial nocturne », « Dans la maison vide », « Une aile de papillon »... autant de récits inquiétants, écrits par le Belge Thomas OWEN, que l'on trouve dans un recueil établi par les éditions Mijade et intitulé *Contes à l'encre de la nuit* (collection « Zone J », 2008¹). Ces textes sont particuliers dans la mesure où le fantastique proprement dit surgit souvent in extremis, presque à la fin du récit, bien qu'il soit annoncé dès les premières lignes par un je ne sais quoi d'inhabituel, de spécial, d'extra-ordinaire.

Les nouvelles à chute se prêtent parfaitement à ce qu'on appelle la lecture à dévoilement progressif - lecture interrompue à plusieurs reprises afin que les élèves puissent élaborer et partager des hypothèses concernant les événements à venir. Cette pratique familiarise les apprenants avec une méthode de lecture active et efficace, consistant à s'appuyer sur les premiers mots du texte pour élaborer des conjectures sur son sens global, conjectures que l'on ajuste (infirme ou confirme) à mesure que progresse la découverte du document. En outre, une telle procédure permet d'accompagner l'apprenti-lecteur, de l'amener à formuler précisément ses hypothèses, à les justifier, ou d'attirer son attention sur des éléments du texte qu'il aurait négligés, favorisant ainsi efficacement l'acquisition de compétences de lecture.

Autre mérite de ces textes « à chute fantastique », relatif cette fois à la compétence « écrire » : ils associent, pour le scripteur, un travail d'observation exigeant (on décrit finement une situation réaliste, tout en y disséminant subtilement des éléments inquiétants) à l'exercice d'une créativité plus libre (on imagine « librement » l'évènement surréel qui surgira à la fin du récit).

Nous vous proposons donc ci-dessous une séquence qui allie lecture et écriture d'un récit « réaliste-magique » et qui est donc centrée sur le développement de deux compétences complémentaires. Les questions posées par l'enseignant sont en italiques.

Première étape : lecture d'un texte de Thomas OWEN : *Dans la maison vide* (prévoir 2 heures de cours).

a. « *Mon vieil oncle (...) J'étais seul.* »

L'enseignant lit ce passage à voix haute, puis adresse à l'élève des questions sur la situation initiale : *Quels sont les personnages de ce récit ? Où et quand l'histoire se déroule-t-elle ? (Quelles sont les informations dont nous disposons à ce propos ?) Que se passe-t-il ? Pourquoi ?*

Il invite après cela l'élève, au cours d'un rapide² échange oral, à anticiper la suite.

b. « *Au dehors (...) au sommeil si longtemps désiré.* »

Les élèves lisent silencieusement ce passage.

Vos hypothèses quant à la suite de l'histoire étaient-elles correctes ? Sinon, rectifiez-les.

¹ Cette nouvelle, amputée de sa chute, est reproduite en annexe de la version électronique de « D'un(e) prof ... à l'autre », avec l'aimable autorisation des éditions Mijade. La chute figurera dans le prochain numéro.

² Veillez à ne pas faire durer ces étapes intermédiaires : l'analyse ne peut prendre le pas sur le plaisir de la découverte ; elle doit idéalement l'« attiser » ou contribuer à le susciter.

L'élève aura remarqué que le narrateur est en proie à une inquiétude qui le maintient longtemps éveillé, suscitée par le silence « *oppressant* » qui règne « *dans la grande maison déserte* ». Il finit tout de même par s'endormir...

Que va-t-il, selon vous, se passer ensuite ?

Cette fois les hypothèses sont notées au tableau³.

c. « *Avais-je dormi longtemps ? (...) Je jugeai donc plus sage de me recoucher.* »

Lecture silencieuse.

Ensuite, brève interruption : *Confrontons les hypothèses notées au tableau avec ce que nous venons de lire. Quelles hypothèses sont les plus proches de l'histoire imaginée par Owen ? Quelles sont celles qui ne sont pas encore infirmées par le texte ? Quelles sont celles qui ne sont manifestement pas confirmées par le texte ? D'où proviennent selon vous ces bruits perçus par le narrateur ?*

Lisez maintenant la suite du récit :

d. « *Oh ! la sale, la dégoûtante impression (...) un débris d'algue, tout humide encore.* »

Lecture silencieuse.

Que s'est-il passé ? Qu'a-t-il senti dans son lit ? Qu'y trouve-t-il ? Comment cela s'explique-t-il, selon vous ? Pourquoi certains passages sont-ils en italiques (Quelle est la valeur des italiques dans ces nouvelles d'Owen) ?

e. « *Ce que fut (...) je vis autre chose.* »

A quel moment de la nuit sommes-nous, à présent ? Comment se sent le narrateur ? Où se rend-il ? Comment se termine ce passage ? Qu'est-ce que cette « autre chose », à votre avis ? Ecrivez maintenant la fin de ce récit en une dizaine de lignes.

f. « *Dans l'eau (...) aisément.* »

Cette fin vous plaît-elle ? Pour quelle raison ? Correspond-elle à ce que vous aviez imaginé ? Qu'est-il arrivé à Mérovac ? Comment s'expliquent les événements de la nuit ? Y a-t-il, au début de la nouvelle, des indices qui annoncent une telle chute⁴ ?

Deuxième étape : analyse de la démarche de lecture et du genre de textes. (Une heure de cours devrait suffire.)

a. Analyse de la démarche de lecture : les élèves tâchent par deux de réfléchir à la manière particulière dont ce texte a été lu.

Comment m'y suis-je pris pour construire le sens de ce texte ?

- J'ai essayé de répondre à des questions sur la situation de départ :
Quels sont les personnages de ce récit ? Où et quand l'histoire se déroule-t-elle ? (Quelles sont les informations dont nous disposons à ce propos ?) Que se passe-t-il ? Pourquoi ?
Certaines réponses sont explicitement contenues dans le texte. D'autres ont été inférées, c'est-à-dire construites à partir de ce que le texte nous laisse supposer et ont dû par la suite être vérifiées.
- Je me suis basé sur des indices pour imaginer la suite des événements. J'ai ensuite confronté ces hypothèses au texte.

³ Le « champ des possibles » s'étant quelque peu restreint, les hypothèses devraient à ce stade être plus pertinentes : on prendra la peine de les noter pour pouvoir plus facilement s'y référer ultérieurement.

⁴ Le comportement de l'oncle semble par moments « inattendu » au narrateur. Pourquoi ? Que nous apprend à ce propos la fin du récit ?

- J'ai donné mon opinion sur le récit. Je me suis efforcé de justifier cette opinion.

b. Analyse du genre de textes :

Quelles sont les caractéristiques de ce texte ?

- Récit court, s'apparentant à un conte ou à une nouvelle.
- Situation réaliste. Le lieu dans lequel se déroule l'action, bien qu'inquiétant, est ordinaire : « Comme toutes les chambres, banale, avec un papier à fleurs défraîchi, un mobilier de chêne clair bien ciré... »
- Éléments inquiétants. Peur croissante.
- Fin irréelle, surnaturelle, annoncée par ces éléments.

Comment nommeriez-vous ce genre de textes ? Pourquoi ?

Né à Louvain en 1910, Gérard Bertot, qui choisira plus tard le pseudonyme de Thomas Owen, s'est essayé à quelques genres littéraires avant d'opter pour une forme de « fantastique banalisé » dans des récits où un surnaturel lugubre surgit dans un univers quotidien souvent terne, inquiétant, sombre.

Owen est mort en 2002 : il est l'auteur de nombreuses nouvelles fantastiques et, à ce titre, l'un des représentants belges d'un grand courant littéraire du XX^e siècle : le réalisme magique.

(D'après <http://www.arlfb.be/composition/membres/owen.html>)

Le conte étant souvent considéré comme un genre qui institue d'emblée un monde magique, il vaut peut-être mieux opter pour le terme « **nouvelle** », moins déterminé, convenant mieux à la relation d'évènements bien ancrés, du moins en partie, dans « notre » réalité. Le qualificatif « fantastique » convient aux nouvelles de Thomas OWEN, puisqu'il y est systématiquement question d'une émergence du surnaturel dans cette réalité.

c. Travail sur le vocabulaire du texte.

*Dans les phrases suivantes, extraites de la nouvelle que vous venez de lire, **soulignez** les mots qui évoquent la peur. Puis, sans relire le texte, tâchez de **compléter** ces phrases.*

1. « Entre ces bruits, le silence dans la grande maison déserte se faisait toujours plus oppressant. Il bourdonnait même à mes oreilles de _____ terrible et inquiétante... »
2. « Le silence effroyablement _____ n'était plus troublé que par le tic-tac menu et précipité de ma montre... »
3. « J' _____ anxieusement, retenant mon souffle. »
4. « Je me _____ paralysé. Ridicule. Mes _____ tout à coup tremblaient. »
5. « Je _____ immobile, pétrifié d'horreur, avec encore, contre ma cuisse nue, la sensation de cette chose glaciale et molle... »
6. « Ma main, _____ une répulsion hésitante, tâta le lit à côté de moi... »
7. « Je _____ à grosses gouttes... »
8. « J'avais fermé les yeux, mais je ne me décidais pas à les rouvrir tant j'appréhendais _____ surprendre, debout à mon chevet, quelque indicible et répugnante présence, humide et gélatineuse, dont j'imaginai mal la forme et le volume et dont la consistance seule, éprouvée quelques secondes, avait suffi à me hérissier tous les _____ sur le corps. »

Comparez à présent vos solutions avec les choix retenus par l'auteur.

Quel est selon vous l'objectif de cet exercice ?

Ne relever que les termes qui dénotent ou connotent la peur (ou un autre sentiment) ne suffit pas, selon moi, à ce que les élèves soient en mesure de les utiliser correctement dans leurs productions. Il est également nécessaire d'attirer leur attention sur le voisinage lexical et syntaxique immédiat de ces mots, afin qu'ils sachent *comment* les insérer dans des syntagmes ou des phrases. Ainsi, par exemple, ils remarqueront ou on leur dira que le mot « répulsion »

D'un(e) prof... à l'autre D'un(e) prof... à l'autre D'un(e) prof... à l'autre D'un(e) prof... à l'autre

peut, suivi d'un adjectif et précédé de la préposition « avec », former un complément circonstanciel de manière. Ou que le complément « à grosses gouttes » accompagne d'ordinaire « suer ». Ou encore qu'un attribut (« immobile », « pétrifié ») peut être mis en relation avec son sujet (« je ») par l'entremise de « demeurer » ; que ce qui « tremble » généralement quand on a peur, ce sont les « jambes » ; que ce qui se « hérisse » le plus souvent, ce sont les « poils », etc.

Troisième étape : écriture d'une nouvelle fantastique.

a. On pourrait d'abord demander aux élèves de songer à des lieux à la fois familiers et potentiellement inquiétants. Ces lieux sont notés au tableau noir (à gauche par exemple). L'enseignant peut également suggérer des lieux proches de l'école, où l'on se rendrait en repérage pour en faciliter la description. Il peut s'agir d'une impasse, d'un parc, d'une ruelle étroite (en escaliers), d'une salle de classe, d'une vieille chapelle, etc.

b. On cite pêle-mêle quelques événements surnaturels, afin de stimuler l'imagination des élèves : ils sont inscrits dans la partie droite du tableau noir.

c. On leur demande de choisir un lieu, la raison pour laquelle ils sont dans ce lieu et l'évènement surnaturel qui surgira. Ils veilleront à ce que quelques péripéties ou éléments du décor créent un sentiment croissant d'inquiétude. Ces choix sont effectués à domicile.

d. Le récit sera écrit en « je », choix narratif qui me semble plus propice à l'expression nuancée d'un sentiment d'inquiétude croissante.

e. Les élèves rédigent le premier jet de leur nouvelle. Cela se passe en classe. L'enseignant passe dans les bancs, armé d'un dictionnaire analogique, pour fournir du vocabulaire aux élèves. Ceux-ci se consacrent à l'écriture (tâche complexe) ; l'enseignant est institué « correcteur » et « fournisseur de mots ».

f. Les récits sont mis au net en classe et éventuellement lus par leur auteur. Les qualités des nouvelles lues sont relevées par les auditeurs.

On trouve sur Internet et dans les manuels de français d'autres séquences portant sur la nouvelle fantastique. Ces séquences s'ouvrent souvent par de longs bains de textes qui permettent un travail conséquent sur les caractéristiques du genre. Néanmoins, ce travail de lecture et d'analyse a pour effet de remettre à « trop » tard le moment de la production d'une nouvelle par les élèves. La séquence que je propose ici se veut équilibrée, au détriment sans doute d'une analyse complète du genre : deux heures de lecture, deux heures d'analyse et trois heures d'écriture ; en multipliant des séquences de 6/7 heures, l'élève a régulièrement l'occasion d'exercer et donc de développer des compétences générales.

Quant à la démarche de lecture mise en œuvre dans cette séquence, nous suggérons de la reproduire régulièrement : chaque nouveau texte soumis aux élèves peut faire l'objet d'une lecture interrompue et commentée, une lecture dialoguée en somme, visant à faire advenir collectivement le sens global du texte et à mettre en exergue des démarches efficaces de lecture.

Pierre-Yves DUCHATEAU