Recherches n° 59, *Récits*, 2013-2

LES AILES DU RÉCIT

Bertrand Daunay
Université Charles de Gaulle – Lille 3
Équipe Théodile-CIREL (ÉA 4354)

Michèle Lusetti
ÉSPÉ – Université Claude Bernard – Lyon 1

L'article reproduit ici a été publié en 1988, dans le n° 8 de Recherches, *intitulé* Récit, *sous la plume de deux professeurs du collège Maxence Van der Meersch de Cappelle-la-Grande, qui indiquent aujourd'hui dans leur signature des affiliations institutionnelles différentes. Le comité de rédaction de la revue a jugé cette démarche suffisamment intéressante pour être reproduite. L'article a été recomposé sans grandes modifications : les coquilles ont été corrigées, l'orthographe rectifiée a été appliquée, quelques notes liées au contexte ont été supprimées, certains traits de style ont été changés, quand ils rendaient la lecture malaisée. Mais le fond est le même.*

Sur le plan de l'ingénierie pédagogique, la démarche porte la trace de son contexte de production : conçue dans le cadre d'un stage de formation continue (les MAFPEN – Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation Nationale – étaient créées 6 ans plus tôt) par de jeunes enseignants convaincus de la nécessité de l'entreprise de « rénovation des collèges », elle a trouvé place dans Recherches, *revue militante née en 1984 dans ce contexte politique et pédagogique qui favorisait l'innovation dans des équipes formées au sein des établissements. L'exercice exhibe également une conception, qui a fait florès, de l'invention pédagogique, celle du bricoleur maniant les outils que sont la colle et les ciseaux, ainsi qu'une conception de l'invention didactique fondée, hors des manuels et des exposés magistraux, sur l'activité des élèves, sur le pari*

de leur intelligence et de leur créativité, stimulées par la confrontation à une difficulté effective : celle-ci est posée comme relevant de l'objet de travail, et non reportée sur l'élève ; l'enseignant, quant à lui, apprend beaucoup de l'observation des élèves aux prises avec cette difficulté.

Sur le plan théorique, évidemment, les références sont datées – ce qui ne les rend pas caduques ! Mais là encore, cet exercice dit le moment de sa production, celui d'une effervescence théorique dont la didactique naissante avait comme hérité, au contact de celle qu'avaient montrée les théories linguistiques et littéraires, florissantes dans les décennies précédentes. Et ce n'est pas seulement cet enthousiasme théorique que la didactique du français leur empruntait, mais bon nombre de concepts et de méthodes pour traiter les textes et pour comprendre les modalités de construction des textes – y compris les textes d'élèves. Cet article montre bien comment, à cette époque, la question des objets d'enseignement préoccupait les pédagogues et les universitaires, unis dans l'entreprise didactique. Si de nombreux travaux sur le récit ont depuis été publiés (qu'il n'est pas possible ni utile de citer ici), nous pensons que cet article trouverait aujourd'hui des justifications nouvelles, en rapport avec les nouveaux apports de connaissances théoriques de la didactique du français.

« Ici commence le pays du récit. » *Les ailes du désir*, Wim Wenders

« Le hasard me conduisit vers eux un matin de printemps où Paris déployait sa queue de paon après le lent hiver. » « Axolotl », *Les armes secrètes*, Julio Cortázar

INTRODUCTION

Un constat

Le récit occupe une place privilégiée dans l'enseignement du « français » à l'école élémentaire et au collège. S'il est pourtant une activité d'écriture difficile, c'est bien la production de récit. Or l'un des paradoxes les plus étonnants de l'enseignement est que plus une activité est complexe, plus on a tendance à la croire spontanée. Le récit n'échappe pas à cette règle, et les enfants sont, dès leur plus jeune âge, invités à écrire des écrits, en vertu de cette loi implicite : ils aiment en lire, ils savent en raconter, donc ils savent en écrire.

On sait pourtant, dans la pratique quotidienne, combien les élèves, même dans les plus grandes classes, ont du mal à écrire des textes qui correspondent à nos attentes. Précisément, quelles sont ces attentes ? Est-on sûr de pouvoir signaler à l'élève, en toute exactitude, les erreurs qu'il commet ? Pour cela, il faudrait savoir exactement comment fonctionne un récit, quelle en est sa « grammaire », et plus encore quelles sont les compétences à convoquer pour pouvoir en produire. Toutes

questions que plusieurs domaines de recherche soulèvent, sans que soient encore donnés à l'enseignant les moyens de résoudre les problèmes de l'apprentissage du récit.

Ainsi, les exercices scolaires liés au récit (suite de texte, récit autonome, récit « de vie » etc.), souvent considérés comme aptes à faire mieux comprendre à l'élève le fonctionnement d'un récit, posent des problèmes spécifiques, tant à l'élève qu'au professeur, l'un comme l'autre ignorant ce que l'on attend d'un texte pour qu'il ait le statut de récit (cohérent)[1].

Tout enseignant a déjà fait l'expérience de la perplexité face à ce qu'il voit bien comme une « faute », mais qu'il ne saurait désigner, voire localiser avec exactitude. Alors que les fautes d'orthographe et de grammaire – c'est-à-dire les erreurs au niveau phrastique ou interphrastique – sont, la plupart du temps, répertoriées avec une précision absolue, les problèmes d'ordre textuel, en revanche, lorsqu'ils sont perçus, sont plus difficiles à classer : la désignation de l'erreur est alors un point d'exclamation ou d'interrogation, qui souligne, outre l'erreur de l'élève, l'incapacité de l'enseignant à nommer, à caractériser cette erreur, même lorsqu'il a l'habitude d'une évaluation critériée[2].

Explication de l'exercice

Confrontés, comme tout enseignant, quotidiennement à ce problème, nous (une équipe de Cappelle-la-Grande) avons cherché à analyser, avec nos moyens propres – c'est-à-dire tout empiriques – les difficultés que rencontrent les élèves pour la confection d'un récit. Nous avons cherché à élaborer un certain nombre d'outils, dont cet exercice, de dévoilement progressif d'une image[3].

Nous pensions viser au moins deux objectifs : mettre en lumière les données de production d'un récit[4], précisément en les bouleversant. D'autre part, repérer – pour nous-mêmes, puis pour les élèves ensuite – les compétences ou les incompétences des élèves dans le domaine de la production de récit.

Il nous semblait en effet que l'élève, comme le professeur, ont généralement

---

1. C'est ce que note J. Peytard dans son introduction à l'important numéro de *Langue Française n°* 38 (mai 1978), « Enseignement du récit et cohérence du texte » : « Quelles sont les stratégies d'intervention du maitre ? Et ces appréciations, tracées en marge pour être lues et reçues par l'écolier, qui se formulent en "correct, lourd, bien, incohérent" et autres avis, à quelle compétence ressortissent-elles ? Celui qui juge la cohérence, de quel système, intériorisé à son insu certes (à partir de quoi, et sur quelles contraintes ou prescriptions, allez savoir ?) de quel système ou modèle dispose-t-il, de quelle grille, avec quels barreaux pour retenir quoi ou qui ? » (p. 4).
2. « Tout se passe comme si [les maitres] ne disposaient pas, au plan du texte, d'une connaissance effective du système de règles à partir duquel ils opèrent des disqualifications », Michel Charolles, « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *ibid*., p. 11.
3. C'est à l'occasion d'un stage que nous avons découvert l'idée du dévoilement progressif d'une image pour la production d'un texte. Nous adaptons l'idée à la production d'un récit. Pour le fonctionnement du dévoilement progressif, voir dans *Recherches* n° 4, « Eau minérale et types de textes », de Marie-Michèle Cauterman et Bernard Graczyk.
4. Conscients qu'« un texte, avant d'être la production d'un "sujet", est la production d'un certain nombre de déterminations parmi lesquelles l'histoire du scripteur et les données objectives de la situation de production agissent en interaction », C. Nique et C. Lelièvre, in *Langue Française* n° 38, p. 55.

trop de problèmes à gérer (tant en production qu'en lecture-évaluation) dans le cas des exercices scolaires traditionnels[5], et qu'il était utile de sortir de la routine pour observer – puis faire observer dans des prolongements pédagogiques – le fonctionnement de l'élaboration d'un récit.

Nous avons choisi une image de Grandville[6] et avons cherché à effectuer un découpage facilitant la production d'un récit, en jouant sur l'effet de surprise et de curiosité pour stimuler le désir d'écrire des élèves et favoriser la création : chaque étape nouvelle nous semblait offrir de nouveaux éléments propres à faire progresser le récit.

Déroulement de l'exercice

Consigne (écrite au tableau et sur chaque copie) :

> Écrire un récit à partir du dévoilement progressif d'une image en cinq étapes.
> NB :
> – numéroter les étapes ;
> – tirer un trait entre chaque étape ;
> – l'enseignant doit veiller à ne pas distribuer l'étape suivante tant que chaque élève n'a pas tiré un trait.

Durée : deux heures consécutives (15-20 mn par étape). Matériel : un exemplaire par élève de chaque étape.

Cet exercice a été proposé dans plusieurs classes de 4e et 3e de Cappelle-la-Grande. L'intérêt a été à peu près général. Mais nous n'avons pas su tout de suite en tirer profit. Nous étions persuadés de la valeur de l'exercice dans le cadre d'un apprentissage du récit, mais il nous manquait une analyse détaillée des copies.

C'est ce que nous nous sommes employés à faire, plus tard, et tel est l'objet de cet article. Autrement dit, nous n'avons pu tester la validité de toutes nos remarques concernant les prolongements de l'exercice. Mais l'étude d'un grand nombre de copies nous donne au moins la certitude qu'un tel exercice peut être décisif comme phase initiale d'un processus d'apprentissage. Ayant marqué les élèves, il pourra servir de référence tout au long de l'année.

Précisons que pour faciliter la lecture de notre article, nous avons suivi trois principes :

– nous avons choisi un nombre limité de copies, que nous citons intégralement en annexe[7] : deux textes dont la réussite est presque totale, et deux copies moyennes,

---

5. « Le très grand nombre de contraintes à gérer en parallèle fait de la production narrative une tâche au cours de laquelle le sujet, et cela d'autant qu'il est plus jeune, se trouve en situation de continuelle surcharge au niveau de la mémoire de travail. Celle-ci résulte de la nécessité d'effectuer des opérations concernant à la fois la représentation cognitive, la macrostructure du texte et la microstructure phrastique », M. Fayol, *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé, 1985, p. 120.
6. Dont nous avons trouvé la reproduction dans la revue *Feuilles* n° 2 (1982) p. 42, empruntée à Grandville, dans *Scènes de la vie privée et publique des animaux*. [Note de 2013 : l'image relève désormais du domaine public ; on peut en trouver la reproduction sur le site Gallica de la BNF, au lien suivant : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86002022/f224.image].
7. Dans ces annexes comme dans les citations faites au sein de l'article, nous n'avons corrigé que les fautes d'orthographe pour éviter certains effets de surface ; nous avons sinon respecté totalement les

représentatives de la production des classes de 4e-3e à Cappelle-la-Grande[8] et dont l'intérêt réside dans les problèmes – courants – qu'elles signalent ;

– nous avons voulu « dévoiler » progressivement l'image au lecteur[9] comme nous l'avons fait avec les élèves ;

– notre article, dès lors, aura lui aussi cinq parties, chacune traitant de quelques problèmes particuliers. Mais il est bien entendu que la plupart du temps, certains problèmes étudiés à telle étape auraient pu l'être à telle autre. Il ne s'agit donc là que d'une commodité de lecture.

textes (même la ponctuation). Pour faire référence aux textes reproduits en annexe, nous les nommerons T1, T2… Quand nous citerons des extraits d'autres copies, nous les désignerons Cl, C2… Pour ce qui est des commentaires oraux des élèves pendant l'exercice, nous emploierons l'abréviation O1, O2… Ces remarques nous sont bien utiles pour voir comment « marche » l'exercice, pour « voir » un peu ce qui se passe dans la tête de nos élèves et qui reste trop souvent bien énigmatique.

8. Deux précisions : nous avons écarté les « ratages » complets (ex. : descriptions d'un bout à l'autre) ; qu'on ne se méprenne pas sur le « niveau » de Cappelle-la-Grande : les réussites sont plutôt plus nombreuses que d'habitude : la nouveauté de l'exercice y est pour beaucoup. D'autres enseignants, ailleurs, pourront faire la même constatation.

9. Il serait amusant et utile peut-être que le lecteur de l'article se mette dans les conditions de l'exercice et le fasse lui-même avant d'en lire le compte rendu. Combien d'exercices avons-nous faits avant nos élèves pour en mesurer déjà à notre niveau les problèmes ? Nous-mêmes avons négligé cette élémentaire précaution…

1. COMMENCER

« Il n'y a que la première phrase qui coute[10]. » G. Pudlowski

O1 : C'est nul !
O2 : Quel gaspillage de papier !
O3 : Il faudra bientôt prendre une loupe !
O4 : J'comprends rien !
O5 : Ça y est ! Moi j'ai une idée.
O6 : Pan ! Pan ! Pan !

Une certaine effervescence règne dans la classe, la plupart des élèves sont longs à se mettre à écrire. Nouveauté de l'exercice, difficulté à comprendre la consigne écrite au tableau, angoisse de la page blanche, inquiétude face à l'arbitraire de tout commencement de récit, plusieurs resteront sans écrire jusqu'à ce que nous annoncions la distribution de la deuxième image : « J'sais pas quoi mettre ! » ; « J'ai pas d'idées ! » Tous pourtant finiront par écrire quelque chose.

1.1. Récit ou non récit. Texte ou non texte

C1 : Il y a trois paons…
C2 : Cette image montre trois paons…
C3 : C'est trois paons…
C4 : On peut voir ici…
C5 : Je crois que c'est…
C6 : Il y a là une fresque où sont dessinés des paons royaux. Ils sont très bien peints. Les couleurs sont très belles…

Quelles hypothèses formuler pour expliquer ces ouvertures qui ne peuvent constituer des débuts de récits ? Les élèves ne sauraient-ils faire un récit ? Cette hypothèse est improbable, puisque l'expérience a montré que dans d'autres exercices traditionnels de rédaction en collège, ils ne commettent pas cette erreur.

S'agit-il alors de l'aveuglement habituel face à une consigne écrite qui ne serait comprise qu'après oralisation ou reformulation de l'enseignant ? Sans doute certains se sont-ils focalisés sur le premier mot de la consigne, *écrire*, puisqu'ils demandent : « Qu'est-ce qu'il faut écrire ? »

Il nous semble que l'élève reste dépendant d'une situation d'énonciation scolaire. Que lui demande-t-on en effet, face à une image, dans la plupart des matières ? Le plus souvent, d'observer, de nommer (C1), de décrire, de commenter (C6), le commentaire ne pouvant être que positif et l'image « très belle » puisque le

10. Titre d'un article des *Nouvelles littéraires*, cité dans *Petite Fabrique de littérature*, A. Duchesne/Th. Leguay, Magnard, 1985. Cet ouvrage est une mine pour des exercices.

maitre l'a proposée. Le scripteur est alors victime de cette activité d'expression scolaire et place son écrit dans l'ordre du discours plutôt que du récit.

L'écrit scolaire n'a d'autre destinataire que le maitre. C1 continue ainsi :

étape 1 : À droite du fauteuil, il y a un tableau
étape 2 : C'est le portrait du monsieur dont je vous[11] ai parlé tout à l'heure

Le maitre détient la vérité et la bonne réponse. D'où la peur de se tromper qui fait que certains ne cesseront de multiplier les hypothèses sans jamais s'engager dans aucune, et accumulent les formules de l'hésitation comme C5 : « Je crois que c'est, c'est peut-être, on dirait, il semble que… »

Les élèves sont aussi victimes d'un certain rapport au langage où domine la fonction référentielle : le langage nomme le réel. D'où la prégnance du descriptif qui prétend rendre compte de ce qu'on voit. La fréquence dans les manuels scolaires et les livres pour enfants d'un type d'illustrations qui ne sont conçues et présentées que comme doubles du texte qu'elles accompagnent n'est sans doute pas sans influence.

Comme le montrent les derniers extraits de copies, l'élève persiste tout au long de sa production dans les mêmes erreurs, comme si, dès la première phrase, il s'était forgé un contrat et un programme d'écriture. Si de ce point de vue, les écrits présentent une certaine unité, ils resteront des non-récits et même des non-textes.

Il serait utile de mettre au point un savoir théorique à partir de la lecture de copies, avec les élèves :

– classement des productions en deux ensembles : récits/non-récits, et élaboration de critères de classement ;

– élaboration d'une définition du mot « récit[12] » et choix de textes pour la confirmer.

1.2. Description

Certaines descriptions à l'imparfait, riches, en l'absence de toute référence à l'ici-maintenant du locuteur, nous semblent appeler d'autres commentaires. Il semble qu'il y ait confusion dans l'esprit de nombreux élèves entre récit, récit littéraire et description littéraire. Écrire en classe, c'est faire de la littérature, et donc de « belles » descriptions. Et souvent, toute la production ne sera qu'une série de cinq descriptions. Là encore, l'élève semble, dès les premiers mots, s'être enfermé

11. En aucun cas ce « vous » ne peut être perçu comme écho d'un jeu entre narrateur et narrataire tel qu'on le trouve dans le roman contemporain. Il serait possible de jouer de ce type d'« erreur » pour introduire un travail sur la modernité.
12. Nous retiendrons pour notre part celle de C. Bremond : « Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'évènements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. » (*Communications* n° 8, 1966, « La logique des possibles narratifs », p. 62.) Combettes, Fresson et Tomassone, dans l'ouvrage *De la phrase au texte* (guide pédagogique) Delagrave, 1980, montrent l'usage que l'on peut faire de cette définition. Le livre de l'élève du même titre propose de nombreux exercices qui s'inscrivent tout à fait dans nos perspectives. Retenons aussi la définition de G. Genette : « Représentation d'un ou d'une suite d'éléments, réels ou fictifs, par le moyen du langage, et plus particulièrement du langage écrit », *Figures II*, « Frontières du récit », Point-Seuil, 1969, p. 49. Dans la suite de l'étude, Genette montre les avantages et inconvénients de cette première définition. Il est utile de lire le premier chapitre du livre de M. Fayol, *Le récit et sa construction*, déjà cité.

dans un programme d'écriture définitif. Jamais elles ne s'inscriront dans un contexte, comme si la description pouvait exister seule, comme un genre autonome.

D'autres descriptions s'inscrivent dans un récit mais restent gratuites et comme purement ornementales. Elles ne sont pas produites en rapport avec une intention de signification[13]. Peu de textes arriveront à motiver ces descriptions préliminaires dans un récit de type balzacien par exemple[14].

1.3. C'est un récit

Comparons plusieurs copies :

> Cl : Il y a trois paons. Ils ont une queue, des ailes, un bec, des piques sur la tête…
> C7 : Dans le parc d'un château, deux paons faisaient la cour à une paonne…
> C8 : Je travaillais dans mon bureau, lorsque j'entendis un cri strident. Alors, je saisis ma longue-vue et j'aperçus trois paons qui se pavanaient au fond de mon jardin…

L'extrait C1 reste statique, n'engage, à la différence de C7 et C8, aucune dynamique événementielle. L'élève ne parvient à aucune appropriation sélective d'indices qui permettrait de commencer une histoire, de lui imaginer un cadre dans l'espace et dans le temps, de créer des personnages, d'imaginer une intrigue. Il n'y a aucun projet d'écriture.

D'autres en revanche font feu de tout bois. On peut essayer d'analyser avec les élèves comment les idées sont venues pour C8. C'est à partir de la remarque (cf. O3) sur la nécessité d'une loupe, de la petitesse de l'image, de sa circularité, de sa place dans le bas de la page, qui permet de la percevoir en termes de caméra subjective, « en plongée », qu'est venue l'idée de la longue-vue. Il restera à l'élève à justifier certains points : comment se fait-il que le narrateur ait une longue-vue ? Comment se fait-il qu'il s'en serve à ce moment-là ? Un autre s'emparera du trait irrégulier qui entoure le dessin pour imaginer un morceau de poterie trouvé au cours de fouilles archéologiques.

1.4. C'est un début de récit

> C9 : Trois paons qui s'en allaient gaiement rencontrèrent une oie qui se gavait de noix. Les paons qui étaient chasseurs tirèrent Pan ! Pan ! Pan ! (cf. intervention O6).

L'élève s'engage dans un jeu d'homophonie sur signifiant et signifié. Un processus génératif est mis en route et provoque des effets en chaine. Le texte se tisse

13. Cf. Flaubert : « Il n'y a point dans mon livre une description isolée, gratuite ; toutes servent à mes personnages et ont une influence constante sur l'action. » Cité dans *De la phrase au texte, op. cit.*, p. 89.
14. La description des paons permet par exemple à l'un d'expliquer leur narcissisme et leur vanité, à l'autre la folie d'un seigneur « amoureux fou de la beauté ».

en mailles serrées à un double niveau et rend compte de l'une des trois règles de « la littérarité » telle que la définit M. Riffaterre, la règle de surdétermination[15].

Cette phrase, proche de certaines comptines enfantines, fait partie de ce que Valéry appelle les « vers donnés » (« Les mots sont venus comme ça » dira l'élève dans un commentaire ultérieur), à partir desquels il reste à construire le texte. Tout le travail est à faire. Reste à savoir si l'élève a conscience[16] qu'il vient de programmer un pacte d'écriture et de lecture, et si le pari sera tenu, ce que nous verrons à la 2e étape.

1.5. Quel récit commencer ?

« Aucun texte n'est lu indépendamment de l'expérience que le lecteur a d'autres textes[17] ». L'écriture met donc en jeu la « compétence intertextuelle[18] » de l'élève, sa connaissance de la littérature, des différents types de textes et de leurs incipit : quels modèles les élèves sont-ils capables de convoquer ?

« Il était une fois. Voilà les "trois coups" de théâtre du conte : après ce signal […] rien n'existe que le monde merveilleux[19]. » Dans toutes les classes, même en 3e, les débuts de contes sont très fréquents.

> C10 : Ce jour-là, nous sommes allés au zoo, mon frère et moi
> T4 : Il neigeait dehors et je m'ennuyais. Alors je décidai de regarder la télévision.

Le récit de vie, à la première personne, est presque à égalité avec le conte. L'élève s'engage dans la relation d'un souvenir vécu. S'agit-il du gout souvent avoué par les adolescents pour les « histoires vraies », les « histoires vécues » ? Peut-être. Ces débuts signalent avant tout, pour nous, la prégnance très forte d'un certain type de sujet de rédaction pratiqué à l'école primaire et au collège[20], comme « Racontez un souvenir de vacances, une visite au zoo, une fête familiale. » ou « Vous avez visité un château. Racontez… » Tout repose sur l'illusion néfaste qu'inspirée de la réalité, la tâche d'écriture va être plus facile et la performance meilleure.

Dans le même cadre, de nombreuses ouvertures montrent que l'un des modèles les plus employés reste celui mis en place par les écrivains réalistes du XIXe siècle. La chose semblant aller de soi, les élèves n'ont aucune conscience de la convention qui la fonde. Il est évident que ce modèle règne à l'école comme sur le vaste public des lecteurs.

---

15. Chaque mot parait donc multiplement nécessaire, ses rapports multiplement impératifs, « ce qui donne l'illusion que l'arbitraire du signe est diminué ». M. Riffaterre, *La production du texte*, Seuil, 1979, p. 46. Cf. aussi *TEM (Texte en main)* n° 1 et 2 : « Écrire en atelier ».
16. Un travail réflexif ultérieur avec l'ensemble des élèves permettra de mettre en lumière ces règles implicites, inconscientes, mais actives au moment de l'écriture.
17. U. Eco, *Lector in Fabula*, Grasset, 1985, p. 105.
18. J. Kristeva, cité par Eco, *ibid.*
19. H. Weinrich, *Le Temps*, Seuil, p. 47, cité dans *De la phrase au texte* (guide pédagogique), *op. cit.*, p. 71.
20. Les annales du BEPC sont à cet égard très significatives : le gout du « vrai » est aussi celui du maitre !

Deux ou trois copies seulement produisent un texte proche du récit moraliste et de la fable mettant en scène des animaux. Le processus de création, expliqué plus tard par un élève, nous semble intéressant. Tout commence par un échec ou du moins « un vide » perçu comme échec. L'image ne « l'inspire pas », il ne trouve rien. Il ne regarde plus l'image. Il se met alors à associer[21] des mots au mot *paon* et dans le contexte linguistique du mot isolé arrive à « vaniteux comme un paon ». Un titre est mis : « De la vanité ». Le titre, « machine à lire le texte », comme le dit Ricardou, devient machine à écrire le texte qui, dès lors, trouve d'emblée son unité, se développe en cinq parties précédées d'un titre qui montre le rôle fédérateur du premier titre :

C 11 : – Les paons ou la vanité
– Le fauteuil de la vanité
– La vanité au miroir
– Le miroir dit-il la vérité ?
– La vanité est un vilain défaut

Un exercice ultérieur pourra consister à mettre un titre à tous les textes qui, généralement, n'en ont pas et permettre de dévoiler l'unité du texte ou sa dispersion.

Certaines copies, comme T3, montrent que l'élève dispose d'une certaine « compétence intertextuelle » mais que tout est assez « brouillé », et nous assistons à un curieux mélange des genres, cumulant des traits spécifiques à plusieurs genres différents, incompatibles les uns avec les autres. En effet, « paon », « roi », « magicien », « brodée au fil d'or », la métamorphose d'un humain en animal sont des éléments caractéristiques du conte. Mais le conte ne contient jamais de date précise et très rarement des noms propres pour nommer des lieux ou des personnages. « Le 1er mars 1614 » et les noms propres nous entrainent plutôt vers le récit historique et le récit réaliste. Arnold Mac Gregor et l'Écosse, eux, nous emmènent du côté de Sherlock Holmes et de Conan Doyle.

Il reste à cet élève à acquérir la notion de genre et les lois qui sont propres à chacun.

Cette compétence intertextuelle s'inscrit plus largement dans ce qu'Umberto Eco appelle « L'Encyclopédie » du lecteur. Il serait sans doute intéressant de voir de quelles encyclopédies disposent nos élèves, mais l'important nous semble moins l'étendue de ces encyclopédies que la capacité à les convoquer et à les mobiliser au moment d'un exercice.

---

21. Sans s'en rendre compte, l'élève a pratiqué l'exercice de « Brain Storming » (ou tempête dans les cerveaux) qui consiste à jeter très vite sur le papier, sans s'arrêter, tous les mots, expressions ou phrases qui viennent à l'esprit, sans rien censurer, à partir d'un mot donné (le mot « parapluie » par exemple, est toujours assez productif). L'exercice permet de libérer la parole, de faire surgir, de rassembler les idées autour d'un concept donné, de susciter le libre jeu des associations créatives et donc de sortir l'élève des « paroles gelées ». Cf. *L'expression orale et les techniques de travail en groupe*, Nathan 1979, p. 54-55.

2. ENCHAINER

> O7 : Zut ! je me suis trompé !
> O8 : J'ai faux ! Je croyais qu'ils étaient dans un pré.
> O9 : C'est super !
> O10 : Oui pas mal, hein Thierry !
> O11 : Oui mais c'est difficile !
> O12 : Eh ben c'est bien ! Moi j'aime les vacheries. C'est bien parce qu'on ne s'y attendait pas.

Comment expliquer l'intérêt et le plaisir croissant de certains, même parmi les plus réticents, qui se prennent au jeu ?

Plaisir du suspense et de la surprise, plaisir de la difficulté à vaincre ?

Sans doute sommes-nous proches du plaisir du lecteur de romans-feuilletons qui attend impatiemment la suite, fait des hypothèses qui seront bientôt confirmées ou contredites. Les élèves sont aussi d'ailleurs dans la position de ces feuilletonistes du XIXe siècle qui, pressés par le temps, et forcés par la commande quotidienne du journal, écrivaient au jour le jour et ne savaient pas ce qu'ils écriraient le lendemain. D'où les inadvertances, incohérences et invraisemblances que l'on trouve parfois dans ces feuilletons comme dans les écrits de nos élèves. Toujours est-il que certains qui ne rendent que des rédactions squelettiques seront surpris d'avoir écrit autant et aussi longtemps.

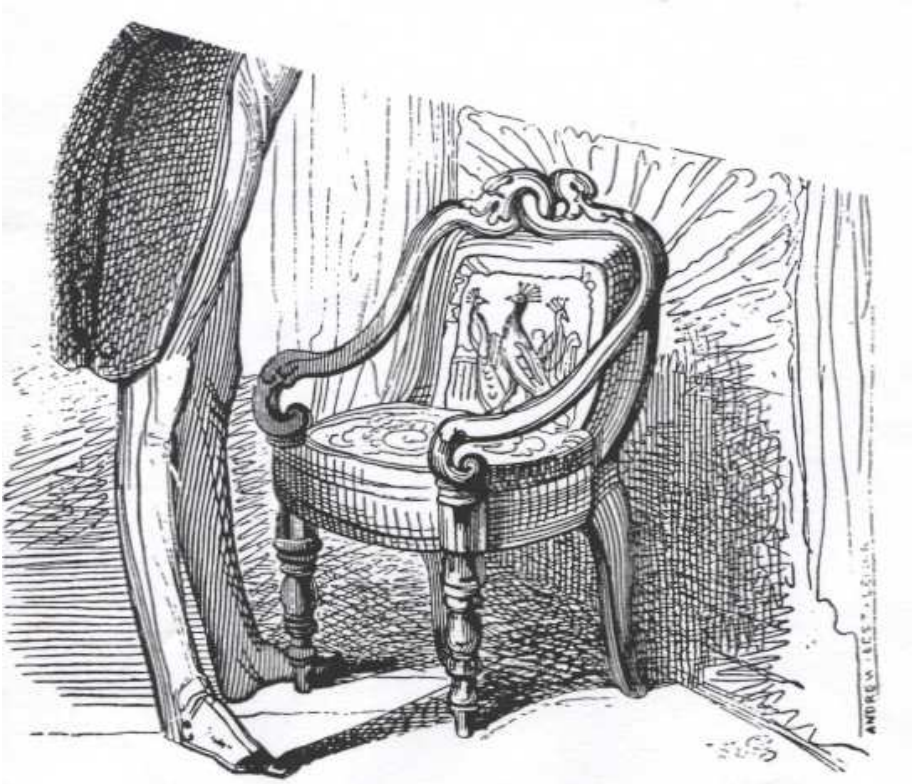
2.1. Des champs au salon

> T2 étape 1 : En Australie, l'an dernier, je crois, Paul et moi nous avons vu des paons qui sont très rares […]
> Étape 2 : Mais non ! je sais, Paul et moi nous avions aperçu une peinture chez l'oncle Perot […]

Le travail de l'écrivain consiste, en général, à effacer toute marque de l'activité énonciatrice[22], « les événements semblent se raconter eux-mêmes[23]. »

À cet égard, il est bien évident que T2 ne peut être considéré comme un récit. Le pronom *je*, le *mais* et le *non* d'un débat contradictoire, le point d'exclamation, tout nous installe dans l'instance du discours. Il ne peut pas s'agir d'une réplique de dialogue devant laquelle l'élève aurait oublié le tiret marquant le changement d'interlocuteur puisque c'est la même personne qui parle et que l'on retrouve le même « Paul et moi » du début. En aucun cas, non plus, on ne peut y voir la tendance contemporaine dans le roman de ce que Michel Foucault[24] appelle « le

22. « À ce degré de pureté, la diction propre du récit est en quelque sorte la transitivité absolue du texte, l'absence parfaite, non seulement du narrateur, mais bien de la narration elle-même, par l'effacement rigoureux de toute référence à l'instance du discours qui la constitue ! » Gérard Genette, *Figures II* « Frontières du récit » p. 64.
23. Benveniste, cité par G. Genette dans le même article p. 63.
24. Cité par G. Genette, *ibid.*, p. 68.


ANDREW LEES

discours lié à l'acte d'écrire, contemporain de son déroulement et enfermé en lui », puisqu'il n'est pas le résultat d'une intention et d'une extrême lucidité de ce qu'est l'acte d'écrire, encore qu'on puisse y amener les élèves[25].

L'élève, ici, en reste au monologue, au débat intérieur sur l'interprétation à donner à l'image, prend acte d'une contradiction qu'il transcrit pratiquement directement[26] sans la justifier. Dans un exercice ultérieur, on pourrait demander à l'élève de « gérer » cette contradiction et de trouver une unité à l'ensemble des deux premières étapes. Cela exigerait de lui une décentration suffisante pour se mettre, par exemple, dans la peau d'un narrateur à la mémoire défaillante qui essaierait de retrouver un souvenir précis.

Devant la difficulté, l'élève a, en quelque sorte, régressé puisque l'étape 1 commençait bien comme un récit dans lequel, de plus, la distinction auteur et narrateur avait été faite. On pourrait incriminer l'exercice. Mais ce dernier ne fait que souligner des problèmes existants.

2.2. Qui parle ?

> T1 étape 1 : Ce dimanche-là, nous sommes allés, mes parents et moi, au parc zoologique de Bruges […]
> Étape 2 : Au retour, mon père voulut s'arrêter chez un antiquaire […]

Cette fois, l'emploi de la première personne nous installe entièrement dans le traditionnel récit de vie souvent demandé à l'école[27]. Mais l'image 2 va venir contrecarrer l'élève dans cette voie et exiger de lui une décentration qui lui permettra de séparer les rôles, auteur, narrateur, personnages, rôles, qui sont le plus souvent confondus par le maitre et par l'élève. L'exercice ici oblige l'élève à abandonner la référence à un souvenir précis[28], à imaginer autre chose et plier la réalité à un certain nombre de nécessités pour établir une certaine conformité entre le texte et les images. Le texte va pouvoir se refermer sur lui-même et devenir sa propre référence. La réalité n'est plus alors qu'un « succédané du texte[29] ».

Ainsi, grâce à l'exercice, l'élève est pratiquement obligé de prendre conscience que dans l'écriture d'un récit, il est à la fois contraint et libre.

---

25. Dans la perspective d'un traitement pédagogique positif de l'erreur, ce type d'erreur, souvent commis par les élèves, peut être facilement pointé et mis en relation avec ce fonctionnement transgressif de la littérature.
26. L'élève O7 reste encore plus immédiatement dépendant d'une contradiction qu'il ne peut gérer puisqu'il écrit : « Les paons n'étaient pas dans un pré mais dans un fauteuil. »
27. Le changement de temps (passage du passé composé au passé simple) serait peut-être à cet égard intéressant à étudier.
28. La suite du texte montre que l'élève y réussit de mieux en mieux puisque l'on comprendra plus tard que le père, qui apparait au début comme un homme ordinaire, est en fait un magicien capable de transformer les membres de sa famille en paons.
29. « […] considérer le problème de la littérature comme représentation. Dans ma description des caractères propres à la communication littéraire, je notais que la réalité y est un succédané du texte. Cette propriété demande un changement radical de point de vue traditionnel dans l'explication. Il s'ensuit en effet que le référent n'est pas pertinent à l'analyse, et qu'il n'y a aucun avantage pour le critique à comparer l'expression littéraire à la réalité, et à évaluer l'œuvre en fonction de cette comparaison ». M. Riffaterre, *La production du texte*, *op. cit.*, p. 19.

À cette étape 2, il est presque forcé de comprendre que le début d'un texte « distribue les règles du code du protocole que la fiction à venir exige » et que « la série des signes inauguraux détermine un contrat de lecture[30] » qu'on ne peut rompre.

Un certain nombre de choix ont été faits sur lesquels on ne peut, en principe, pas revenir[31]. Mais en même temps, plus que dans d'autres exercices, l'élève s'aperçoit de la multiplicité des choix possibles puisqu'il a été contrarié dans un premier projet et qu'il réussit, en général, à en construire un autre. Il voit, là, concrètement, qu'à tout instant un récit a la possibilité théorique de bifurquer dans un sens ou un autre selon ce que Bremond appelle « la logique des possibles narratifs[32] ». Généralement, emporté par l'écriture, l'élève ne s'arrête pas et ne revient pas sur son projet et ce qu'il a déjà écrit. L'exercice nous semble porter un coup d'arrêt utile qui impose à l'élève plusieurs mouvements réflexifs qu'il ne fait que rarement en situation ordinaire.

2.3. Récit ordinaire ou récit littéraire ?

> C9 étape 2 : Fatigués de leur longue marche, ils s'assirent sur le fauteuil du salon. Quand le maitre arriva, il leur dit : « Que faites-vous ? – On pose[33], répondirent-ils. – C'est bien ! Restez-là ! » reprit le maitre et les paons s'incrustent dans le fauteuil.

L'enchainement est parfaitement réussi mais on ne retrouve plus le « protocole » d'écriture qui avait engagé l'élève dans un jeu d'homophonie et d'homonymie. Bien sûr apparait encore l'aspect ludique du langage à travers le jeu de mots sur « on pose » qui s'appuie ici sur l'homonymie et la polysémie des mots. Mais la densité des homophonies contenues dans les phrases inaugurales a disparu. Le pari n'est pas tenu. L'élève est pris par d'autres impératifs plus importants que ceux la littérarité[34]. Il doit obéir à d'autres règles plus essentielles pour l'exercice, celles de la cohérence des textes (que nous envisagerons à l'étape 3). Et c'est pour cela qu'aux étapes 3, 4 et 5, l'élève ne manifeste plus aucun travail sur le signifiant, trop occupé qu'il est par le signifié[35].

---

30. J.-P. Goldenstein, *Pour lire le roman*, Du Boeck/Duculot, 1980, p. 75.
31. « La liberté n'est pas infinie et le possible de chaque instant est soumis à un certain nombre de restrictions combinatoires très comparables à celles qu'impose la correction syntaxique et sémantique d'une phrase : le récit aussi a ses critères de « grammaticalité ». G. Genette, *Figures II* p. 93.
32. « La logique des possibles narratifs », Claude Bremond, *Communications* n° 8 p. 60-76.
33. Faut-il considérer qu'il y a faute d'orthographe ou jeu sur les mots ?
34. Cela explique que nous vouons souvent à l'échec nos élèves lorsque nous leur proposons des exercices d'imitation ou de suite de textes d'écrivains. Ces textes sont en effet saturés de ces similitudes (homophonies, homolexicalités, homosyntaxismes, homorythmies etc.) qui caractérisent le texte littéraire.
35. Ce n'est donc que dans un atelier de réécriture que l'on peut demander un nouveau travail sur ce texte, cohérent en son ensemble, de façon à resserrer les mailles d'un tissu qui se distend et continuer les réseaux intratextuels annoncés au début.

2.4. Le récit comme suite des séquences

Notre réflexion s'attachera, pour finir l'étude de cette étape 2, à une observation plus précise de la macrostructure de textes et donc au récit comme suite de séquences[36]. C'est en effet là que réside, à notre avis, l'une des difficultés majeures de l'exercice. En général, l'écrivain planifie[37] cette macrostructure : il a en tête la fin de son histoire et c'est en fonction de cette fin qu'il organise le début[38]. Ici, l'élève est quatre fois contraint de remettre en cause son projet et de le modifier. Pour parler de façon imagée, il doit « recoller les morceaux » sans laisser de trace.

Quels types d'enchainements de séquences[39] les élèves choisissent-ils ?

2.4.1. Les séquences enchainées

Comparons T2, T5 et C9

ou/ou : T2 reste dans un raisonnement de type disjonctif. Il est devant un nœud de contradictions et d'éléments incompatibles qu'il ne parvient pas à gérer. Les mêmes paons ne peuvent être à la fois dans un enclos en Australie et sur un tableau de l'oncle Pérot. Il n'arrive pas à sortir de l'alternative et à trouver un lien unificateur entre les deux étapes. Il n'y a pas d'enchainement.

et/et : T5 utilise un type de raisonnement conjonctif et choisit l'enchainement linéaire par juxtaposition. L'enchainement s'effectue par avance dans le temps et l'espace d'un même personnage. Nous sommes là dans un type de récit extrêmement fréquent chez les enfants les plus jeunes, simple emploi du temps, galerie d'une série d'évènements correspondant à la flânerie d'un personnage qui agit sans but précis. Les actions n'ont apparemment aucun lien entre elles si ce n'est leur successivité. Avec les paons, on retrouve dans ce texte une certaine unité thématique. Mais la présence des paons (qui ne sont pas ceux de l'étape 1, contrairement à T2) sur le fauteuil de l'antiquaire semble due au pur hasard. La coïncidence semble bien fortuite et fait sentir l'artifice et la gratuité.

et/et/parce que : C9 procède aussi par un enchainement linéaire dans le temps et l'espace. Mais la juxtaposition révèle entre les évènements des liens plus étroits. On voit bien la double relation temporelle et causale qui relie les deux épisodes. Le texte acquiert donc une plus grande unité et une plus grande cohérence interne. C'est parce qu'ils sont fatigués que les paons vont se reposer au salon.

---

36. Cf., dans le même n° 8 de *Recherches*, l'article sur le schéma narratif de Bertrand Daunay et Michèle Lusetti.
37. La difficulté de nos élèves à écrire des textes bien formés vient souvent de ce qu'ils ne planifient pas et se contentent d'enchainer phrase à phrase au hasard des idées qui viennent sans vision globale du texte à construire.
38. Pour faire comprendre cela aux élèves, des exemples de romans policiers ou de nouvelles, souvent conçus en fonction de leur chute, seront faciles à donner.
39. Rappelons que trois types d'enchainements sont possibles : les séquences sont enchainées (règle d'enchainement ou de juxtaposition), enchâssées (règle d'enchâssement ou d'emboitement) ou alternées (règle d'alternance ou d'entrelacement) : cf. J.-M. Adam, *Le texte narratif*, Nathan, 1985, chap. 4 (« Le texte comme suite de séquences : grammaire du récit et sémiotique narrative ») p. 90-95. Nous n'avons pas trouvé d'enchainement par alternance, relativement plus rare en littérature. De plus, le matériel et la nature de l'exercice ne permettaient pratiquement pas de le produire.

2.4.2. Les séquences enchâssées

> C10 étape 1 : Il était une fois trois paons qui vivaient heureux dans une forêt. Un jour, une sorcière […]
> étape 2 : En souvenir de cette histoire que me racontait mon grand père, je fis broder trois paons […]

L'exercice proposé a permis de produire une structure d'enchâssement[40] que l'adolescent n'emploie presque jamais spontanément lorsqu'il écrit et même qu'il ne repère et ne comprend souvent que difficilement lorsqu'il lit.

Un type d'épisode mineur se dévoile et les évènements de cet épisode semblent fournir l'élan nécessaire au développement d'un épisode matrice qui est le premier épisode « réel » du récit[41]. Le lecteur a été dupé puisqu'il doit reconnaitre la relation réelle entre les deux épisodes. Cette utilisation de l'enchâssement délibérée chez les écrivains et les cinéastes[42] contribue à surprendre et souvent à amuser le lecteur. Le texte est ici parvenu à mimer le dévoilement progressif, à créer lui aussi un effet de surprise et de rupture. Si le narré reste banal, la narration ne l'est plus[43] ; l'élève dupé d'abord lui-même a très bien su retourner la situation et jouer le rôle du trompé trompeur. Il s'est joué aussi de toutes les contraintes et de toutes les données du début du texte (type de récit, statut du narrateur, cadre spatio-temporel etc.) qu'on ne pouvait en principe plus modifier.

---

40. Pour l'étude des différents types d'enchâssement, épisodes enchâssés par l'issue, par la fin ou par le début (ici employé) et des exemples précis, cf. « Un conte a deux structures : structure sous-jacente et structure de surface des récits », Nancy S. Johnson et Jean M. Mandler, p. 244-253 dans l'ouvrage de G. Denhière, *Il était une fois…* PUF Lille, 1984, p. 244-253.
41. *Ibid.*, p. 252.
42. Le découpage de l'image et le dévoilement progressif pouvaient effectivement conduire à ce type d'écriture filmique puisque l'on passe d'un gros plan à un plan d'ensemble. Les cinéastes jouent souvent de cela pour créer l'effet de surprise.
43. Pour cette différence qu'il faut absolument faire entre histoire et narration, voir Gérard Genette, *Figures III*, Seuil, 1972, p. 82. Beaucoup d'élèves d'ailleurs utilisent sans le savoir l'analepse (retour en arrière ou flash-back) dont on voit évidemment l'intérêt ici dès lors qu'il s'agit de justifier un évènement à postériori.

3. TISSER LE TEXTE

O13 : C'est un miroir.
O14 : Non ! c'est un tableau.
O15 : Mais c'est quoi dans la main ?
O16 : Les clefs de sa voiture.
O17 : N'importe quoi !

On sait que « texte » vient du latin « textus » : « tissu ». Cette étymologie a été depuis quelques années réactivée pour désacraliser le texte, pour voir en lui l'objet d'une construction, d'une texture. Il n'est pas inutile, sur le plan pédagogique, de faire connaitre aux élèves cette étymologie, et de jouer sur la métaphore textile en rappelant qu'un tissu – comme un texte – est formé de l'entrelacement rigoureux de fils de trame et de fils de chaine. Ces « jeux de mots » permettront peut-être à l'élève, à partir d'exemples et d'exercices concrets, de mieux assimiler la notion – complexe et foisonnante – de cohérence textuelle.

3.1. Personnage focal

T2 étape 3 : Puis il montra le tableau de son ancêtre Léon et il raconta l'histoire du médaillon en or que Léon avait fait et qu'il a donné à son fils lors de sa mort. Son fils l'a donné à mon oncle qui voulait l'avoir dans son cercueil, vu qu'il n'avait pas de fils.

Ce passage serait sans doute stigmatisé par tout correcteur de rédaction. Mais comment ? En effet, quel est vraiment le problème ? Il n'y a pas d'erreur de syntaxe, la pronominalisation est correcte. Tout au plus peut-on considérer que la tâche du lecteur n'est pas facilitée. Or, stigmatiser une difficulté de lecture peut amener l'élève au mieux à s'étonner, au pire à s'inquiéter des capacités mentales dudit lecteur. Qu'est-ce qui ne va pas ? C'est ce qu'il faut analyser avec précision, sous peine de rendre gratuite la critique du correcteur.

Tout d'abord, quatre générations sont convoquées en deux phrases (Léon, son fils, l'oncle, le narrateur) ; il y a trois sujets différents (l'oncle Léon, le fils puis à nouveau l'oncle) ; les sujets ne sont pas « autonomes » (exemples : « **son** fils » ; et le pronom « il » peut désigner plusieurs personnes). Pourquoi ce soudain foisonnement ? Il semble clair que 1'« apparition » d'un nouveau personnage à l'étape 3 l'explique en partie.

Le problème nait du fait que l'élève n'a pas fait, au départ, le choix d'un point de vue, d'un personnage focal, par rapport auquel les autres personnages se situent. Ou, plus exactement, il ne s'en tient pas au choix initial : à la première image, c'est « Paul et moi » qui font office de personnages principaux, de « point focal », de « point de vue », et la suite de l'étape 1 peut laisser penser à une stricte focalisation interne sur ces deux personnages (dont l'un est le narrateur : « moi »)[44] : ce qui est

44. Genette, *Figures III*, p. 206.

ANDREW LEES

décrit l'est « à travers » eux. La deuxième image met à mal le statut des personnages : que signifie le « Mais non ! je sais, Paul et moi nous avions aperçu… » ? Les personnages sont les mêmes, le point de vue est le même, mais l'élève s'oblige à une incohérence, en faisant « comme si » le narrateur pouvait modifier, sans autre changement, l'objet de la perception des personnages « point de vue » (voir plus haut une analyse détaillée de ce passage).

Et la troisième image à son tour dérange l'élève et provoque les phénomènes observés dans la cohésion du texte[45]. Les personnages semblent avoir perdu leur rôle de point de vue, comme le fait apparaitre la première phrase : « Puis il **montra** le tableau… »

À qui ? Pourquoi pas : « Il **nous** montra » ? À l'image 3, plus d'une fois « Paul et moi » ne seront pronominalisés, et dans la suite du texte, ils n'apparaitront plus que par rapport à un autre personnage : « **mon** oncle », et c'est cet oncle qui joue désormais le rôle de personnage focal, par rapport auquel les autres personnages se situent.

Les effets d'incohérence textuelle (changement de point de vue et absence de logique dans l'exploitation d'un point de vue) et les marques de non cohésion sont particulièrement frappants dans T2. On peut penser que le choix d'un personnage-narrateur (« je ») rendait difficile le rattrapage cohérent des données nouvelles de l'image.

Mais observons T3 : il ne semble pas y avoir d'incohérence au niveau textuel, et pourtant la dépendance aux données des images est frappante. À l'image 1, il y a sélection très nette d'un sujet thématique : les paons – et pour cause : l'image ne contient qu'eux. Cela est si clair que l'adjectif « leurs » est repris trois fois, et que pour citer le roi, l'élève utilise le syntagme nominal, non un pronom. L'image 2 brouille les cartes, puisque les paons comme le roi sont pronominalisés : il n'y a déjà plus de sujet thématique strict, mais partage de la fonction.

C'est l'image 3 qui amène l'élève à totalement oublier de préserver un sujet thématique : « M. Arnold Mac Gregor » apparait sans qu'on n'en ait jamais entendu parler. Oubliés les paons et le roi ! Quant aux nouveaux personnages mis en scène, ils ont à se la partager : pas de protagoniste.

La « chaise » qui peut faire croire à une certaine unité (elle apparait, comme sur l'image, à l'étape 2, et revient à l'étape 3), disparait dès l'étape 4, dès qu'elle n'apparait plus comme l'élément central de l'image.

Ce qui se signale ici n'est pas l'incapacité de l'élève à instaurer un sujet thématique ; c'est son incapacité à se rendre compte de sa nécessité : il n'a pas, au départ, pris la décision, en termes de projet d'écriture, d'instituer un sujet thématique. On pourra dire une fois encore que c'est l'exercice qui crée le problème. Certainement pas : l'exercice de dévoilement progressif rend plus difficile à l'élève qui écrit sans projet d'intégrer des éléments nouveaux, et de ce fait, il met en lumière un dysfonctionnement d'écriture. On peut pointer avec précision ce type d'erreur grâce à un tel exercice, mais que l'on songe à ces rédactions autonomes où il n'est pas rare de déceler, au milieu de la copie, l'apparition soudaine d'une nouvelle idée, « trahie » par une rupture de construction syntaxique.

---

45. « La cohésion est l'ensemble des "traces" linguistiques explicites renvoyant à des mises en relation sous-jacentes relevant de la cohérence. » M. Fayol, *Le récit et sa construction*, p. 111.

En prolongement de cet exercice, il nous semble qu'il est possible de faire mieux comprendre à quels phénomènes de non-cohérence, d'effilochage, amène l'absence de choix d'un sujet thématique[46], ou plus généralement l'absence d'un projet d'écriture – ou mieux, au risque de jargonner, d'un projet de gestion d'écriture. Il s'agit ici d'incohérence structurelle, non d'incohérences accidentelles, d'inadvertances comme signalées dans la deuxième partie.

3.2. Évènement focal

Nous avons vu plus haut (première partie) que la taille de la première image pouvait générer l'idée de la longue-vue qui permettait de créer un effet de plongée sur les paons. L'image finale le montre – et surtout le découpage proposé : les paons sont comme « au centre » du dessin (cf. plus haut, première partie de cet article). On pouvait imaginer qu'ils seraient au « centre » du récit. Force est pourtant de constater que de nombreux récits n'ont aucun « centre ». Là encore on pourrait incriminer le type d'exercice, qui obligerait l'élève à laisser aller sa plume au gré des « évènements » (qui sont ici les éléments nouveaux de chaque étape du dévoilement de l'image). Mais ce serait oublier que souvent les rédactions traditionnelles sont comme « en élaboration », comme si l'écriture dépendait des « trouvailles » de l'élève simultanées au travail même de rédaction. Aussi l'exercice de dévoilement progressif de l'image permet-il encore de pointer un dysfonctionnement courant, qui est l'écriture « à la dérive », l'écriture ne tenant qu'à un fil.

Or, à partir de l'image 3, il était possible de resserrer les fils, d'organiser rétrospectivement une trame solide, notamment en sélectionnant un « évènement focus » qui apparaisse comme « fédérateur » des faits déjà narrés et de ceux à narrer[47]. Ainsi peut-on dégager de la troisième étape de T4 la phrase suivante : « Étais-je devenu fou ? », qui permet, outre l'installation du texte dans le genre bien codifié du fantastique[48], de donner sens aux faits précédemment racontés qui, rétrospectivement, ont comme fonction d'amener le lecteur – et le narrateur – à se poser la question de la folie du personnage. Une fois ce choix fait, la suite du texte sera facile : et l'aisance de l'élève dans les images 4 et 5 s'explique essentiellement ainsi.

Mais il n'était pas nécessaire d'effectuer un tel rattrapage : les élèves pouvaient dès le départ, en donnant une certaine importance aux paons, sélectionner un évènement focus, au moins sur le plan symbolique : ainsi fait T1, dont la fin n'est pas un « rattrapage » de cohérence[49]. Le choix d'un sujet thématique – le père – et la

---

46. Pour se convaincre que l'exercice n'induisait pas forcément ce type d'erreur, il suffit de lire T4, où le choix d'un narrateur-personnage permet le maintien d'une cohérence. De même, une copie où le sujet thématique est, au début de chaque étape, nommé ou pronominalisé : « M. Leconte », « il », « M. Leconte », « le bourgeois », « son visage ».
47. M. Fayol, *Le récit et sa construction*, p. 32 : cet « évènement focus » est « sélectionné par l'auteur et autorise sa formulation au premier plan ». Il s'agit de ce niveau abstrait du récit, la « macrostructure », qui renvoie à « une représentation cognitive des évènements et de leurs relations ».
48. Grâce à l'interrogation. Voir une analyse plus loin.
49. Contrairement à T3 qui écrit, à la fin de son récit, sans motivation : « s'assoir sur la chaise aux paons pour mourir ». Le récit n'obéit pas, avant la dernière phrase, à un projet d'écriture, à une sélection du foyer évènementiel.

charge symbolique des paons[50] a amené l'élève à sélectionner ce que Riffaterre appelle une « phrase minimale », ou « nucléaire, matricielle[51] » à partir de laquelle s'expanse la phrase littéraire ou même tout un texte[52]. Cette phrase minimale, qui est la désignation de l'évènement focal, serait ici : « Mon père prend des poses. » D'où, à l'étape 2 : « Mon père l'admira beaucoup » ; à l'étape 3 : « Mon père s'avisa » (théâtralement donc, pour que le narrateur le voie) ; à l'étape 4 : « Il s'aperçut » etc.

D'où l'idée de revenir, pour l'étape 5, aux paons du début. Tissage élaboré du texte, sans doute inconscient, mais signe d'une maitrise du fonctionnement textuel du récit.

3.3. Des cohérences

Que ce soit pour la sélection du personnage focal ou de l'évènement focus, nous avons insisté sur le fait que peu importait le choix de l'élève : ce qui compte est qu'il y ait eu un choix effectué. Que ce choix – cette sélection – soit ou non consciente, peu importe : pourvu qu'il induise un projet d'écriture, seul garant d'une cohérence du récit. Il sera possible, après cet exercice, de pratiquer une réécriture avec comme seule consigne la sélection d'un « point de vue » et d'un « foyer évènement ».

Nous avons choisi, dans cet exposé, d'insister sur ces deux aspects de la cohérence textuelle, qui méritent à nos yeux un développement pédagogique. Mais il est d'autres manières de « tisser » le texte. Il suffit de songer aux notions de superstructure[53], de surdétermination[54], d'isotopie[55]…

Tous ces réseaux de significations, cette constante répétition du même ont pour fonction de permettre au lecteur de mieux comprendre le récit. Le dévoilement progressif de l'image, dans la mesure où il semble empêcher l'unité, oblige à des choix de cohérence stricte, pour que soit possible la communicabilité des informations que contient le récit. Autrement dit, un tel exercice, par la mise en lumière des problèmes, peut amener l'élève à l'idée que tisser le texte procède à la fois d'une intention et d'une technique, et résulte de la nécessité d'écrire pour un récepteur[56].

---

50. Voir une analyse de copie dans la première partie de cet article.
51. Riffaterre, *La production du texte, op. cit.*, p. 58.
52. Genette, *Figures III*, p. 75.
53. À nos yeux, le choix même d'une organisation des éléments du récit, d'une « superstructure » obéissant à un modèle (un « schéma narratif ») est essentiel. Peu importe quel schéma narratif se dégage du texte écrit par l'élève, pourvu qu'il ait eu comme projet d'organiser les éléments en fin d'un schéma narratif.
54. Riffaterre, *La production du texte*, p. 45-46.
55. Greimas (voir notamment Greimas et Courtés, *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, 1979, s. v.). U. Eco reprend la notion dans *Lector in fabula, op. cit.*, p. 119 *sq.*
56. Ce qui pose d'autres problèmes quant au récepteur et à ses stratégies de lecture. Mais ceci est un autre problème. Rappelons à ce sujet que nous ne prétendons ici à aucune théorisation de la notion de cohérence textuelle ! Nous nous contentons de signaler ce sur quoi il nous semble important de mettre l'accent dans la pratique scolaire de production de récit. Pour une étude détaillée de la cohérence dans le récit – et de son évaluation par le récepteur-enseignant – voir M. Charolles, *Langue française* n° 38 p. 7-41. Et notamment l'étude des « quatre métarègles de cohérence » (répétition, progression, non-contradiction, relation).

4. SUSPENSE

O18 : Mais c'est la même image !
O19 : Vous vous trompez ! j'ai déjà cette feuille !
O20 : C'est débile, y'a rien de changé !
O21 : Mais tu vois pas ?
O22 : Ah ! c'est quoi ce machin ?
O23 : Vite ! la 5e ! j'suis pressé ![57]

Ces remarques pendant le déroulement de l'exercice – entendues dans toutes les classes – signalent deux évidences : les élèves attendent du nouveau, une information supplémentaire[58]. En même temps, ils ont du mal à lire un indice – iconique en l'occurrence – mais la difficulté est la même – ou accrue – pour la lecture d'un texte dont ils sont invités à écrire la suite.

Les raisons, ici, sont simples : le point focal (iconique tout au moins, et en raison de notre découpage) est la première image : les paons. Le regard est donc attiré, encore à l'examen de la quatrième image, par ce point central : l'apparition de l'antenne n'est pas vue au 1er coup d'œil[59].

Cela n'est pas anodin, et signale la tension entre la permanence, la répétition du même et la nécessaire progression de l'histoire. Le rapport à l'image n'est ici que le signe du fonctionnement normal d'un texte et des exigences de sa production : produire un récit, c'est « assurer un équilibre entre les exigences complémentaires et peut-être même contradictoires. Ainsi faut-il maintenir la cohésion entre des propositions successives dont l'accumulation risque de faire perdre son unité au narré et, dans le même temps, introduire une progression dans les informations pour susciter et maintenir l'intérêt[60]. »

4.1. Progression

L'une des difficultés de l'exercice est que le nécessaire accroissement d'information – pour que le récit « avance » – ne dépend pas totalement des élèves. Mais cette difficulté est en même temps une aide. Comme pour tout le travail de « mise en texte », les élèves ont à gérer à la fois la répétition et la progression non seulement du narré (en gros les évènements) mais aussi de la narration. Ici, les

---

57. Nous parlons d'élèves, parce que c'est le lieu… Mais qu'on fasse le test du dévoilement progressif avec des adultes : la lecture de l'image est aussi difficile et les renseignements sont les mêmes. N. B. La page blanche, que certains élèves ont laissée, n'est pas signe de total échec. Il peut s'agir d'une volonté de ne pas s'engager, pour ne pas courir le risque d'écrire quelque chose de non cohérent… Cela signale au moins le comportement de l'élève devant le risque de l'écriture.
58. Alors que l'on pourrait parfaitement envisager un « piège » volontaire : donner, à deux étapes différentes, exactement la même image, et inviter les élèves à un traitement différent des mêmes données.
59. D'autant que la modification est moins importante qu'aux étapes précédentes (même si le « détail » bouleverse les données de l'image).
60. M. Fayol, *le récit et sa construction*, p. 33. Cf. Charolles, *Langue française* n° 38, p. 21. Dans cet article, Charolles fait de la « progression » une de ses quatre « métarègles de cohérence ». Il considère donc l'absence de progression comme une incohérence, mais en précisant en fait qu'il s'agit d'un excès de cohérence qui rend le texte inacceptable.

nouveaux indices qui apparaissent peuvent être des stimuli, une invitation à la créativité.

L'exemple de T2 est intéressant : « Il avait une antenne qui avait poussé chaque année sur sa tête ». Certes, il y a comme une description de l'image (Cf. « au-dessus du tableau, il y avait un rideau… » mais l'utilisation de l'imparfait rend légitime une telle description qui s'apparente à l'élaboration du « cadre ». Or, l'apparition d'un nouvel indice amène la nécessaire information sur le passé de l'individu (d'où l'emploi du plus-que-parfait « avait poussé ») pour une justification à postériori (analepse).

L'exercice complexifie la tâche, mais permet du même coup l'élaboration d'un récit complexe : au lieu de lier la narration au narré (en présentant, comme souvent, les informations dans l'ordre chronologique), le travail de réajustement obligatoire ici oblige à l'élaboration – sans doute inconsciente – d'un « suspense », et cela de deux manières :

– il a fallu que le lecteur attende la quatrième étape pour avoir une information nouvelle dérangeante. Cela pourra être signalé dans une analyse de productions[61] ;

– le rédacteur ne sachant que faire de l'antenne, il pourra attendre – et le lecteur avec lui – l'image suivante pour en savoir plus. C'est ainsi que procède T4 : « Pourtant, un détail me gênait : une énorme antenne ». Ici, le jeu est total, et signale le fonctionnement de l'exercice ; l'énonciateur est double : auteur-élève (qui ne sait pas de quoi il s'agit) et narrateur (qui, comme toute réalisation convenable du genre fantastique est dans l'hésitation).

Un tel élève n'est pas dépendant de l'image : c'est en quelque sorte lui qui motive les nouvelles données en les intégrant à son projet d'écriture (voir plus loin une analyse plus détaillée du fonctionnement de cette copie). Alors que T2 subit comme des agressions les nouvelles données et cherche à les intégrer dans son récit par un travail de justification à postériori. La différence de traitement de l'image recoupe les notions de « traitement dirigé par données ou par concepts[62] ». On pourrait schématiser ainsi le « travail » de T4 et T2 :

T4	T2
1 : projet d'écriture ↓ 2 : nouvelle donnée	1 : nouvelle donnée ↓ 2 : réajustement de l'écriture

61. Un travail pourrait être mené dans une autre classe : donner le dessin entier et demander aux élèves d'écrire un récit. On pourrait ainsi repérer à quel endroit de leur texte « apparaitrait » l'antenne, autrement dit, combien de temps le texte aurait fait attendre le lecteur avant de lui livrer cette information capitale. On pourrait ainsi mesurer l'effet de suspense créé par l'élève.
62. Voir P. H. Lindsay et D. A. Norman, *Traitement de l'information et comportement humain*, Éd. Études Vivantes, Montréal-Paris, 1980 p. 278-279. Cf. ici même l'article de D. Brassard.

4.2. Communication (notion d'évaluation)

Ici apparait l'un des phénomènes les plus intéressants de l'exercice : le rôle du lecteur et de l'émetteur sont bouleversés. La situation scolaire de l'exercice fait que le lecteur est en même temps le « manipulateur » de la production : il sait (et les élèves savent qu'il sait) quelle image va suivre. C'est lui qui met les élèves en attente. Mais cette expérience du suspense de l'émetteur, si elle est mise en lumière dans une exploitation pédagogique ultérieure, peut amener l'élève à mieux comprendre ce qui signifie la mise en attente du lecteur traditionnel, qui est, à beaucoup d'égards, semblable à l'attente de l'émetteur dans cet exercice.

Il ne s'agit pas ici de l'effet de « suspense » qu'engendre une technique précise propre à des genres littéraires codifiés (policier, fantastique…). Il s'agit de l'attente structurellement liée à tout texte, celle de tout lecteur, qui doit faire un travail de projection sur la suite de ce qu'il est en train de lire, pour pouvoir comprendre l'auteur. « Entrer en état d'attente signifie faire des prévisions » : « l'anticipation du lecteur constitue une portion de fabulation qui devrait correspondre à celle qu'il va lire. Une fois qu'il aura lu, il se rendra compte si le texte a confirmé ou non sa prévision. Les états de la fabulation confirment ou infirment (vérifient ou falsifient) la portion de fabulation anticipée par le lecteur[63]. »

Or ce travail de prévision du lecteur doit être codé par le texte. Pour reprendre grossièrement les termes d'Eco, c'est à l'auteur d'envisager un « Lecteur Modèle », et au lecteur réel d'élaborer une stratégie de lecture qui l'apparente à ce lecteur modèle. Or, les élèves, quand ils construisent un récit, envisagent-ils qu'ils vont être lus ? Élaborent-ils une stratégie d'écriture fondée sur la lecture ?

Si T4 est réussi, c'est qu'il inscrit ce travail prévisionnel traditionnel dans un jeu, et installe de ce fait son texte dans un genre précis : le fantastique. Il y parvient par une sorte de « perversion » de l'exercice : l'auteur – l'élève – reporte sur le narrateur – « Je » – ses propres hésitations (l'élève se demande ce qu'est l'antenne ; aussi fait-il se poser la question au narrateur-personnage). Dès lors, le lecteur – le professeur – n'est plus le manipulateur initial : il disparait comme tel et retrouve sa fonction de récepteur. Le narrateur, écrivant après coup, fait revivre les moments de panique du personnage, en maintenant le lecteur dans l'attente, et dans l'ambigüité[64].

C'est le contraire pour T2 : chaque épisode semble comme fini, il n'y a pas de projet d'écriture qui fasse attendre le lecteur, qui l'amène à faire des prévisions, des hypothèses, qui fasse, en ce sens, avancer le texte.

Ce jeu prévisionnel établit une véritable communication entre le lecteur et l'auteur. L'exercice permet de signaler ce jeu, et de donner à l'enseignant au moins autant le statut de lecteur que celui d'évaluateur. Du même coup, il est possible d'éveiller l'élève à la notion de communication pour tout type de récit, en l'invitant à se poser la question de la possibilité qu'a le lecteur d'inférer un fait de ce qui a été

63. U. Eco, *Lector in fabula*, p. 148.
64. Sur le fonctionnement du récit fantastique, voir T. Todorov, *Introduction à la Littérature fantastique*, Points-Seuil, 1970.

explicitement dit[65].

La notion de communication peut s'élargir : les élèves se posent-ils la question de l'intérêt que prend leur professeur à lire leurs copies ? Peu importe. Mais il est essentiel que le scripteur code dans son récit comme des tests d'évaluation de l'intérêt de son lecteur[66].

On peut, pour cela, jouer sur le destinataire réel du récit et inviter les élèves à se créer, à partir de conditions de production différentes, des stratégies discursives différentes selon les types de lecteurs envisagés.

Mettre en lumière ces fonctionnements cadrés du récit, qui déterminent souvent les jugements de validité ou de cohérence émis par les correcteurs, peut faire considérablement progresser l'élève dans sa pratique d'écriture.

---

65. Cela pose le problème – impossible à aborder ici – des « mondes possibles » dans un récit. Il faut lire à ce sujet, en introduction au problème, *Langue française* n° 38 p. 34-36, puis Eco, *Lector in Fabula* p. 145. II y a là une mine d'exercices possibles avec les élèves.
66. U. Eco, *Lector in fabula, op. cit.,* p. 148.

5. CLÔTURER LES PAONS

O24 : Ouahou !
O25 : C'est classe !
O26 : Fallait le faire pour imaginer ça !
O27 : Oui, pas mal… c'est astucieux. C'est quoi[67] ?
O28 : Mais c'est un scarabée !
O29 : Non c'est un criquet !
O30 : Où ils sont les yeux là-dedans ?

Les réussites sont de moins en moins nombreuses[68]. Certaines difficultés ne tiennent pas particulièrement à l'exercice proposé et plusieurs hypothèses sont possibles. L'élève, comme d'habitude, pris par le temps, fatigué, a tendance à bâcler la fin. Les comptes rendus de rédaction eux aussi enfermés dans la limite horaire, s'attachent relativement peu à la fin des textes. L'étude de morceaux choisis, le plus souvent hors de tout contexte, ne favorise pas non plus l'imprégnation ou le discours métalinguistique sur les fins qui, avec les ouvertures, « bordent » le texte et obéissent elles aussi à une rhétorique, celle de la fermeture cette fois.

Attachons-nous plutôt aux difficultés propres à cette cinquième étape dans le cadre de l'exercice lui-même. L'élève est une fois de plus désarçonné. Les contraintes sont de plus en plus nombreuses, de plus en plus contraignantes et les choix de plus en plus restreints. Trois objectifs au moins sont à atteindre. Il faut d'abord enchainer et établir de la cohérence entre les étapes 4 et 5. Et c'est bien difficile pour les élèves qui, par exemple, ont trop anticipé et se sont aventurés dans une interprétation très précise de cette « chose » qui traversait le haut du tableau à l'étape 4. Que faire en effet maintenant d'une canne à pêche ? de la tige d'une plante ? de l'antenne d'un homard ? Mais il ne suffit pas d'établir une cohérence locale entre les étapes 4 et 5 ; il faut aussi, en dernier ressort, établir une cohérence générale entre cette étape 5 et les étapes 1, 2, 3, 4. Il faut aussi, en dernier lieu, savoir terminer, c'est-à-dire « arrêter » le texte[69].

5.1. Il faut en finir

La plupart des textes contiennent apparemment une fin mais cette fin reste le plus souvent formelle et artificielle, une sorte de « deus ex machina » arrive à « boucler » le texte puisqu'il faut bien en finir. Il y a bien retour à une situation

67. Une conversation ultérieure fait apparaitre que ces deux élèves pensent que c'est le professeur qui a imaginé et fait les dessins.
68. La réussite n'était pas notre objectif principal. Il faut en effet distinguer le projet annoncé aux élèves qui était d'écrire un récit complet et bien formé et l'objectif du maitre qui était la mise en problème de l'écriture d'un récit.
69. La métaphore textile peut être continuée ; on « arrête » un texte comme on arrête un tricot. L'opération est différente du tricotage lui-même et exige une compétence particulière. Ou bien le début et la fin d'un texte sont un peu comme les lisières ou les ourlets d'un morceau de tissu et se distinguent donc de l'ensemble du récit.

stable. Il n'y a plus de suspense ; le lecteur, d'abord plongé dans les ténèbres du mystère, ne se pose plus de questions, n'a plus rien à attendre. Un secret, par exemple en T2, est dévoilé : le lecteur comprend enfin, grâce à plusieurs retours en arrière, les circonstances qui ont entouré la naissance de l'oncle Perot et expliquent sa « malformation ». Ces informations occultées au début (par la force des choses vu les conditions de l'exercice) permettent cet effet final de révélation coup de théâtre[70].

Les intrigues sont en majorité résolues, quelquefois de façon radicale puisque le texte, comme T3, s'achève avec la mort du personnage : il n'y a plus rien à dire.

D'autres textes, plus élaborés nous semble-t-il, montrent que l'élève a compris que la fin d'un texte peut laisser certaines ouvertures. T4 permet, par exemple, d'envisager des développements ultérieurs. Quelles nouvelles aventures attendent ce personnage désormais sans bras ? Mais cela n'empêche pas le texte d'être clos sur lui-même, de se suffire, organisé autour d'un argument principal pour lequel les développements ultérieurs ne seraient d'aucun intérêt.

5.2. Pourquoi me racontes-tu cette histoire ?

Si la plupart des textes contiennent une fin, le lecteur pourtant ne voit pas le sens final du récit. Beaucoup de textes apparaissent comme parfaitement gratuits comme c'est le cas pour T2 et T3. On ne voit pas l'intention de communication qui préside à l'élaboration du récit, l'argument pour lequel, au fond, on raconte cette histoire. Le narrateur s'attire alors la question désobligeante : « Et alors ?[71] Pourquoi me racontes-tu cette histoire ? »

Les textes fables peuvent servir d'exemples simples pour dégager ce qu'on appelle « l'argument » du texte puisqu'ils ont été écrits dans une perspective argumentatrice et contiennent après la narration une interprétation. La morale finale, de façon totalement explicite indique le but de la narration :

> C11 : La vanité est un si vilain défaut qu'elle finit par vous enlaidir.
> C12 : La vanité n'est qu'un vilain insecte qui rampe, vorace, toujours prêt à dévorer sa propre image.

« L'argument » est beaucoup plus complexe dans l'ensemble des textes. Un texte peut avoir bien d'autres buts que d'édifier ou d'instruire. Cela doit faire l'objet de plusieurs autres apprentissages. Néanmoins la question peut être abordée avec T1 et T4 qui se situent dans la mouvance des récits fantastiques.

---

70. Signalons ici l'analogie que nous avions déjà repérée avec les romans-feuilletons du début du siècle : « Le roman se construit autour d'un mystère, et sa structure est "progressive-régressive" : l'avancée chronologique se double d'un mouvement de retour vers le commencement et l'exhumation de la vérité cachée. » Anne-Marie Thiesse, *Le Roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la Belle Époque »*, Éd. Le chemin vert, 1984.
71. « L'histoire qui ne dit rien s'attire une remarque méprisante : "Et alors ?". Cette question, le bon narrateur parvient toujours à l'éviter, il sait la rendre impensable. » W. Labov cité par J.-M. Adam dans *Le texte narratif, op. cit.*, p. 163.

5.3. Il faut commencer par la fin

Dans la même perspective, les échecs et les réussites sont imputables dans une large part aux conditions de production dans lesquelles les élèves ont été placés. Ils éclairent aussi les conditions ordinaires de production de texte dans lesquelles les élèves se placent souvent d'eux-mêmes.

Un récit est la plupart du temps écrit à partir de la fin à laquelle il doit aboutir. La démarche de l'écrivain consiste donc, en général, à avoir une fin pensée avant le début – ce que font rarement les élèves, souvent perdus dans une espèce de fuite en avant, à courte vue, sans projet ni planification. Ici, l'élève est dans l'impossibilité, jusqu'au bout, de prévoir cette fin puisqu'il doit à chaque étape réviser ses projets. Et ce n'est que par une lecture remontante (ce que doit généralement faire le lecteur) de ce qu'il a écrit qu'il parviendra à justifier certains indices dont il n'avait pas d'abord perçu l'intérêt. De ce fait, le tissu du texte peut s'en trouver resserré et explique certaines réussites. Le lecteur a l'impression que l'auteur a plusieurs fois fait le travail nécessaire qui consiste à « ensemencer le récit d'un élément qui murira plus tard[72] », ce que l'élève ne fait que rarement d'habitude. Il a été placé ici dans la situation périlleuse d'une espèce d'écriture « à rebours » puisqu'il a, contrairement à l'écrivain ordinaire, « semé » des indices sans savoir qu'ils le seraient, ni comment à postériori ils seraient « motivés ».

Certains échecs sont explicables par ces mêmes conditions de production mais ne font que « grossir à la loupe » une difficulté majeure des élèves. Dans l'incapacité de planifier à long terme sa production, l'élève navigue à courte vue et se préoccupe seulement (la tâche est déjà ici très absorbante) d'enchainer deux phrases ou au mieux deux étapes. Il ne prend pas assez de recul et de hauteur pour dominer l'ensemble des étapes et faire du texte un tout.

5.4. Un texte est un tout

Dans une étape ultérieure, un travail doit permettre aux élèves de comparer les étapes 1 et 5, d'opposer ainsi la situation initiale à la situation finale de chaque récit et de mesurer le chemin parcouru entre elles pour voir si le texte présente une unité ou non. Une vision englobante du texte permettra alors d'observer ce qui n'a pas été perçu au cours d'une production fragmentée[73].

Ainsi apparaitront assez clairement certains dysfonctionnements. Dans de très nombreux textes, l'étape 1 est centrée autour des paons. Puis les étapes 2, 3, 4, 5 s'organisent autour du personnage humain qui apparait régulièrement dans les quatre dernières images. L'étape 1 apparait dès lors comme une excroissance parasite et inutile, totalement postiche.

---

72. R. Barthes cité par G. Genette, *Figures II,* p. 94. Dans le même article G. Genette montre bien à travers l'exemple de *la Princesse de Clèves* que « cette finalité du récit de fiction est l'ultime ratio de chacun de ses éléments » et qu'il y a « détermination des moyens par les fins et pour parler plus brutalement, des causes par les moyens ».
73. Plusieurs procédures sont possibles. On peut proposer aux élèves de se mettre en petits groupes de trois ou quatre et d'étudier un corpus d'une dizaine de copies différentes. On peut aussi proposer à l'ensemble de la classe l'étude individuelle puis collective des quatre copies citées en annexe. Dans chaque cas, pour faciliter la tâche, on pourrait chercher d'abord à réduire le texte à cinq propositions.

Observons plus précisément les textes T3, T2 puis T1.

T3 s'organise en deux ensembles distincts, l'un formé des étapes 1 et 2, l'autre des étapes 3, 4 et 5. Le premier ensemble montre que le texte avance et se répète conformément aux lois de progression et de répétition qui assurent la cohérence des textes :

étape 1 : « Roi… Paons »
étape 2 : « Roi… Paons… Chaise… Famille Mac Gregor »

Le deuxième ensemble s'organise autour de la famille Mac Gregor et de l'un de ses membres :

étape 3 : « Arnold Mac Gregor »
étape 4 : « Famille Mac Gregor »
étape 5 : « Mort d'A. Mac Gregor… Chaise ».

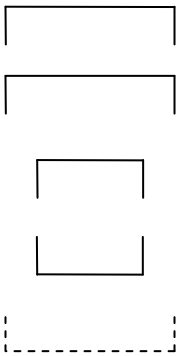
Les deux ensembles ne tiennent qu'à un fil, la chaise qui est passée du roi à la famille Mac Gregor. Et pour finir, à l'étape 5, l'élève, sentant bien qu'il faut tisser le texte et lui assurer une certaine continuité, « récupère » *in extremis* la chaise pour y faire mourir le personnage. Si, à chaque étape, on retrouve bien un élément de la précédente et si l'enchainement microstructurel est correctement assuré (reprise d'un groupe nominal, emploi des démonstratifs), cela ne suffit pas à établir l'unité générale du texte qui reste séparé en deux blocs hétérogènes.

T2 nous semble encore plus intéressant à étudier de près. Il nous semble en effet pouvoir représenter l'aventure d'une écriture et de ses hésitations, de toute écriture peut-être[74].

L'étape 1 et l'étape 2 montrent le travail de l'écrivain qui, devant l'arbitraire de tout commencement, ne parvient pas à mettre en place le début de son récit. Deux débuts concurrents entre lesquels il faudrait choisir ou qu'il faudrait combiner restent là tels quels.

À l'étape 3 le premier narrateur (N1), devant la difficulté, cède la parole à un second narrateur (N2), l'oncle Perot qui raconte son histoire. Et le texte en reste là, le premier narrateur ne reprend pas totalement à son compte la parole. Il partage la narration avec N2, d'où l'incursion descriptive de N1 au début de l'étape 4 et l'emploi apparemment arbitraire et peu compréhensible des temps. Le lecteur ne sait plus qui parle. L'élève non plus, sans doute, qui est en proie à la même impuissance qu'aux étapes 1 et 2. On pourrait ainsi représenter la structure du texte[75] :

74. Dont les traces sont avidement cherchées par certains critiques, lorsqu'ils étudient les brouillons d'un écrivain ou les différentes versions d'un même texte.
75. Pour la commodité, nous avons simplifié le schéma : il ne fait pas apparaitre les hésitations dans la distribution de la parole entre N1 et N2 (à partir de l'étape 3).



N1	première ouverture (étape 1)
N1	deuxième ouverture (étape 2)
N2	histoire de l'oncle Perot (étapes 3, 4, 5)
N2	
(N1)	(pas de fermeture)

Cette structure n'est pas sans rappeler la configuration complexe des romans populaires telle que l'a étudiée Anne-Marie Thiesse dans son ouvrage précédemment cité[76]. L'un des principes de construction de ces romans est la ramification : de nombreuses structures secondaires « s'embranchent » sur une structure de base. Un autre principe de construction est l'imbrication (ou enchâssement) qui manifeste l'insertion d'un récit secondaire dans un récit principal (souvent transformant un personnage en narrateur secondaire). Ramification et imbrication se conjuguent et permettent à l'écrivain une écriture rapide et abondante. Le texte peut s'étirer indéfiniment. C'est le principe du « roman à tiroirs » tel que l'a pastiché Diderot.

T1 comparé à T2 et T3 offre une certaine perfection. Le texte s'organise de façon très serrée autour d'un même sujet thématique, personnage et narrateur à la fois, autour d'un même évènement focus, autour même d'un seul lieu puisque le texte se clôt, dans une espèce de trajet circulaire, en nous ramenant chez les paons. Cette unité apparait à l'évidence avec le titre : « Vacances chez les paons ».

Néanmoins, pour certains élèves, ce texte n'est pas facile à lire puisqu'il contient beaucoup de « blancs » et laisse le soin au lecteur de les remplir en faisant certaines inférences. Un texte est aussi un tissu de non-dits que le lecteur doit construire[77]. Certaines causalités, même si elles sont mystérieuses et échappent aux lois naturelles, sont assez faciles à rétablir au fil de ce texte. Certaines propositions peuvent poser davantage de problèmes. Le lecteur peut, par exemple, se poser des questions à propos de la colère de la mère et du « costume fait pour rien ». Mais un certain nombre d'interprétations sont possibles et ne gênent pas le fonctionnement du texte. Au contraire elles l'enrichissent puisqu'elles laissent au lecteur le choix entre de multiples possibilités.

Le problème est que dans beaucoup d'autres textes, le lecteur, en l'occurrence ici le maitre, ne peut faire aucun choix puisqu'il n'arrive pas à rétablir une logique

76. *Le Roman du quotidien*, p. 137 et suivantes.
77. « Un texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis. » U. Eco, *Lector in fabula*, p. 66.

qui pourrait présider à l'enchainement de faits que l'élève, lui, considère comme évidents. Le maitre et l'élève ne partagent pas toujours les mêmes scénarios communs. L'élève, souvent centré sur lui-même, n'arrive pas à faire la part entre ce qui doit être absolument dit pour assurer la compréhension du lecteur, ce qui peut être tu parce que le lecteur peut le trouver seul et ce qui peut être passé sous silence pour obliger le lecteur à participer à la construction de texte[78]. Chaque texte génère son propre lecteur et lui assigne une tâche plus ou moins difficile.

CONCLUSION

> « Il n'y a que certains professeurs de littérature pour croire que les problèmes de littérature sont simples. » Serge Doubrovski[79]

L'un de nos objectifs était au départ de faire un état des lieux et un diagnostic aussi précis que possible des compétences de nos élèves. L'étude de nombreuses copies nous a permis de « cibler » avec plus de précision que d'habitude un certain nombre de problèmes propres à l'écriture d'un récit, et d'envisager des exercices de remédiation appropriés.

Il nous apparait maintenant que le plus important est d'avoir mis nos élèves dans une véritable situation d'apprentissage complexe. On pourrait nous reprocher cette complexité. Mais nous croyons qu'elle peut être motivante pour l'élève tant qu'elle n'est pas insurmontable. L'état de « conflit » que nous avons créé à plusieurs reprises par les différentes « pauses critiques[80] » (les changements d'étape) nous semble du plus grand intérêt.

Un élève de quatrième ou de troisième n'est pas une « table rase ». Un certain nombre de concepts sont en place, des compétences sont acquises, des savoirs ont été élaborés… Il ne s'agit donc pas de construire entièrement ou de détruire, mais de réajuster. Un tel exercice « parcellise » (en sériant les problèmes), et « globalise » (en les liant les uns aux autres). Un processus de réorganisation de l'ensemble des connaissances est alors possible.

Il est certain que d'autres exercices du même type seraient nécessaires pour consolider tous ces apports et assurer la réussite du plus grand nombre. Nous avons longtemps cherché, sans rien trouver de vraiment satisfaisant… Toute proposition d'une nouvelle image permettant le dévoilement progressif, ou d'un autre exercice, sera la bienvenue !

Pour finir, nous voulons remercier nos élèves qui ont participé à l'exercice et ont le plus souvent activement coopéré. Nous leur avions signalé que nous faisions

---

78. « Le texte est une "machine paresseuse" qui exige du lecteur un travail coopératif acharné. » U. Eco, *Lector in fabula*, p. 29.
79. Cité par J.-P. Goldenstein dans *Pour lire le roman*, De Boeck Duculot, 1980, p. 3.
80. « Critique » dans les deux sens du terme : a) due à une crise (mise en problème et recherche de sa résolution), b) créant un jugement, une analyse réflexive.

une expérience[81], puis nous leur avons demandé de nous remettre leurs copies (que certains réclament encore quotidiennement, nous trouvant sans doute bien long dans l'exploitation que nous en faisons) en vue d'écrire un article (qu'ils auront la possibilité de lire).

Nous remercions également les professeurs qui ont bien voulu faire l'exercice dans leurs classes, et nous faire part de leurs observations, ainsi que Mme Metsu, secrétaire de l'établissement, qui a eu la gentillesse de dactylographier le manuscrit de cet article.

81. D'où une manifestation éclatante de l'effet Pygmalion : la motivation s'accroit à la mesure de l'attente – positive – du professeur, ainsi que la réussite du travail entrepris.

ANNEXES : TEXTES D'ÉLÈVES[82]

T1

Vacances chez les paons

1. Ce dimanche-là, nous sommes allés mes parents et moi au parc zoologique de Bruges. Nous restâmes longtemps devant trois paons magnifiques.

2. Au retour nous nous arrêtâmes chez un antiquaire. Nous nous arrêtâmes devant un fauteuil brodé de paons. Mon père l'admira beaucoup.

3. Tout à coup mon père s'avisa qu'il y avait au-dessus du fauteuil un tableau. Nous fûmes surprises, ma mère et moi de le voir sortir sa montre et prendre la même attitude que le portrait du tableau. Son sosie était devant nous. Le tableau n'était pas signé mais mon père pensa qu'il s'agissait d'un véritable Rubens.

4. Soudain nous aperçûmes une antenne, très longue, au-dessus de la tête de mon père. Il s'aperçut qu'elle était sur sa tête. Ma mère, surprise de voir cette antenne couper le tableau renonça à prendre la photo qu'elle voulait montrer à toutes ses amies. Cela n'aurait pas fait très joli. Mais pourquoi cette antenne était-elle là ? Sur la tête de mon père ?

5. Ma mère regarda mon père et lui dit de cacher ses antennes, lui expliquant que si l'antiquaire le voyait, il nous jetterait dehors. Justement l'homme arriva et nous dûmes sortir de sa boutique. Pour passer sa colère, mon père décida de retourner au zoo pour retrouver les paons. Ma mère était plus en colère que mon père car elle avait fait son costume pour rien. Quand nous fûmes arrivés devant les paons, mon père eut l'idée géniale de nous transformer en paons, il prit sa montre qui lui permettait de nous changer en n'importe quel animal. Ainsi nous avons passé nos vacances parmi les paons.

T2

1. En Australie, l'an dernier, je crois, Paul et moi nous avons vu des paons qui sont très rares. Ils étaient dans un enclos. C'était une barrière en bois qui délimitait l'enclos, derrière une forêt qui était très épaisse à peine plantée

2. Mais non ! je sais, Paul et moi nous avions aperçu une peinture chez l'oncle Perot. Cette peinture était posée sur le dossier d'un fauteuil. L'oncle Perot nous l'avait fait voir car il venait juste de l'acheter

3. Puis il montra le tableau de son ancêtre Léon et il raconta l'histoire du médaillon en or que Léon avait fait et qu'il a donné à son fils lors de sa mort. Son fils l'a donné à mon oncle qui voulait l'avoir dans son cercueil vu qu'il n'avait pas de fils

4. Au-dessus du tableau, il y avait un rideau en soie avec des franges. Mon

82. Rappelons que nous avons corrigé les erreurs d'orthographe, mais respecté la ponctuation.

oncle était né mal formé. Il avait une antenne qui avait poussé chaque année sur sa tête et avait des pieds en pointe d'insecte

5. Et avait une tête avec des pinces où se trouvaient des petites antennes qui détectaient les menteurs.

Mon oncle avait continué l'histoire du médaillon en or car il détenait un secret. Le secret c'était de changer un embryon en insecte. Il ne fallait que poser le médaillon sur le ventre de sa mère

T3

1. C'était le premier mars 1614, les trois paons du roi se promenaient dans son jardin. Leur plumage était si beau que tout le monde enviait le roi. Leur grâce et leur robe majestueuse resplendissaient dans le jardin.

2. Le roi aimait si fort ses trois paons qu'ils les laissait aller où ils voulaient. Personne n'avait le droit de les toucher. À leur mort le roi fut si triste qu'il demanda de faire une chaise avec l'image de ses paons brodée au fil d'or et maintenant elle appartenait à la famille Gregor.

3. M. Arnold Mac Gregor regardait le portrait de son grand-père qui, lui, avait réussi dans la vie et avait ramené cette chaise d'Écosse. Il essayait de l'imiter avec la petite plaque de bronze qu'ils gardent de père en fils.

4 Cette famille était magicien et grâce à la plaque de bronze qui renfermait une pierre magique qui transformait la tête de n'importe quel être vivant en un animal, un insecte, un oiseau ou un poisson n'importe lequel, quand il voulait et redevenir un être humain n'importe comment.

5 Ce jour-là Arnold s'était transformé en criquet car il savait que sa fin était proche et, comme la tradition le voulait, il devait transformer sa tête en criquet et s'asseoir sur la chaise aux paons pour mourir.

T4

1. Il neigeait dehors et je m'ennuyais alors je décidai de regarder la télévision. Sur la première chaine et sur la deuxième, il y avait des variétés, tandis que sur la troisième chaine passait une émission sur la vie des animaux. C'était un paon que je voyais à l'écran, il était accompagné de deux autres tout aussi majestueux que lui. À eux trois, ils alliaient la grâce et la beauté.

2. Puis le programme se termina, je ne m'étais pas aperçu que le temps passait, tout était vide autour de moi quand j'éteignis la télévision. Il était huit heures et j'étais pris d'une fatigue intense alors je décidai de me coucher. Je pénétrai dans ma chambre et sans que je comprenne pourquoi l'image de ces trois paons que j'avais admirés auparavant m'apparut sur le dossier d'une chaise.

3. Je me donnai une tapette pour vérifier si je ne rêvais pas, mais non, ils m'étaient bien apparus. Inquiet de ce qui m'arrivait, je m'approchais du fauteuil « ensorcelé », les paons, à ma stupéfaction générale semblaient bouger, je me regardais dans le miroir, mais moi j'étais bien là, en chair et en os, je vivais. Devais-je affronter la réalité ? Étais-je devenu fou ?

4. Je n'arrivais plus à me contrôler, ma vue se troublait peu à peu puis j'eus un grand trou noir et je m'évanouis. Quand je revins à moi, je voyais tous les meubles rouge vif, seuls les paons avaient gardé leur couleur normale. Je me levai

péniblement, je souffrais d'une migraine terrible. Puis horreur ! J'essayai de prendre une aspirine mais je n'arrivais plus à trouver ma bouche. Je me replaçai devant le glace, j'étais normal pourtant un détail me gênait, une antenne géante.

5 Je me touchai le visage, je ne reconnaissais plus rien, je n'avais plus de nez, ma bouche avait disparu elle aussi. Je ne comprenais plus rien, depuis que j'avais vu cette émission télévisée et ce fauteuil, tout était devenu bizarre. Mais une douleur me tenailla les bras, je sentais mes membres qui peu à peu disparaissaient. Ces paons qui semblaient me fixer s'activaient de plus en plus alors d'un dernier espoir, je déchirai le fauteuil avec ma « bouche » qui était maintenant une paire de mandibules. Le fauteuil semblait me repousser mais ma dernière chance était de tout détruire.

Une heure de lutte plus tard, j'avais vaincu le fauteuil ensorcelé et quand je me réveillai tout était redevenu normal, oui tout, sauf que mes deux bras avaient disparu. Mes deux bras, et les paons aussi.