

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 critériée².

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 image³.

Nous pensons viser au moins deux objectifs : mettre en lumière les données de production d'un récit⁴, 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 maître ? Et ces appréciations, tracées en marge pour être lues et reçues par l'élève, 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 maîtres] 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 traditionnels⁵, 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 Grandville⁶ 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 4^e et 3^e 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 annexe⁷ : 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 4^e-3^e à Cappelle-la-Grande⁸ et dont l'intérêt réside dans les problèmes – courants – qu'elles signalent ;

– nous avons voulu « dévoiler » progressivement l'image au lecteur⁹ 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 C1, 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 coute¹⁰. » 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 annonçons 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 vous¹¹ 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 « récit¹² » 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'événements 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 signification¹³. Peu de textes arriveront à motiver ces descriptions préliminaires dans un récit de type balzacien par exemple¹⁴.

1.3. C'est un récit

Comparons plusieurs copies :

C1 : 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 chaîne. 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 surdétermination¹⁵.

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 conscience¹⁶ qu'il vient de programmer un pacte d'écriture et de lecture, et si le pari sera tenu, ce que nous verrons à la 2^e étape.

1.5. Quel récit commencer ?

« Aucun texte n'est lu indépendamment de l'expérience que le lecteur a d'autres textes¹⁷ ». L'écriture met donc en jeu la « compétence intertextuelle¹⁸ » 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 merveilleux¹⁹. » Dans toutes les classes, même en 3^e, 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 collège²⁰, 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 XIX^e 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 paraît donc multiples fois nécessaire, ses rapports multiples 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 maître !

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 associer²¹ 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 1^{er} mars 1614 » et les noms propres nous entraînent 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 XIX^e 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.

[...]