

UNE GRAMMAIRE DE TEXTE POUR LA COMPOSITION FRANÇAISE

Jean-Pierre GOLDENSTEIN

THÉORIE PRATIQUE : PRATIQUE THÉORISÉE

Le passage de la **théorie** à la **pratique** fait toujours problème et la revue PRATIQUES, malgré son sous titre (théorie, pratique, pédagogie), n'échappe pas à la règle. Prise, elle aussi, dans l'inévitable dilemme, elle cherche — et doit en tout cas chercher — *son espace spécifique entre une réflexion indispensable sur l'enseignement du « français » d'une part et, de l'autre, la prise en considération de certains besoins réels, pressants, ressentis par de nombreux professeurs.*

Une publication animée par de tels mobiles doit savoir résolument se démarquer et du théoricisme qui, il ne faut pas se le cacher, ne touche qu'une très faible proportion d'enseignants, et de la simple recette déjà largement distribuée sur le marché de la récupération pédagogique.

Les lignes suivantes voudraient se situer dans une troisième voie : celle de la théorie pratique, de la pratique théorisée telle qu'un professeur de C.E.S. — aux prises avec des contraintes de préparation au B.E.P.C. et des circulaires officielles — la met en œuvre dans son travail quotidien.

LES CONSIGNES ; RAPPEL

Après une brève période transitoire au cours de laquelle les candidats au B.E.P.C. ont eu le choix entre une « ancienne » et une « nouvelle » formule, la réglementation en vigueur actuellement précise la nature des épreuves auxquelles le professeur de français doit préparer ses élèves dans l'enseignement du premier cycle. Le propos du présent article n'est pas de juger les présupposés sur lesquels se fonde une telle conception de l'enseignement, ni par conséquent sa validité, mais d'exposer un type de réponse possible à un exercice dicté par l'institution.

D'après les consignes officielles, les élèves doivent, à partir d'un **texte donné**, rédiger vingt à trente lignes environ en choisissant une de ces formules :

- (1) — imaginez une scène immédiatement antérieure à celle que rapporte le passage (ou une suite, ou les deux) ;
- (2) — imaginez une autre scène où soit respecté, dans un cadre différent, le caractère du (ou des) personnage(s) ;

(3) — imaginez, à partir du thème (ou d'un thème) fourni par le texte, un développement de votre choix ;

(4) — présentez, en les ordonnant, les impressions que le texte produit sur vous.

Je laisserai ici de côté les deux derniers types de sujets qui se rattachent directement à une tradition impressionniste dont le procès n'est plus à faire. Seules ont disparu les formules du genre : « dites avec sincérité et en toute liberté... », qui fleurissaient naguère encore en toute innocence ; je ne vois dans cette « innovation » aucun changement digne d'être relevé.

Il n'en va pas tout à fait de même des deux premières catégories de sujets qui, de par leur formulation même, lient étroitement deux genres de pratiques complémentaires que l'enseignement traditionnel tendait (et tend encore) à séparer : la *lecture* et l'*écriture* ou, pour tenter de mieux rendre l'aspect dynamique du procès, le *lire* et l'*écrire*. Ce sont quelques-uns des problèmes soulevés par la première formule qu'on examinera dans le présent article. La deuxième catégorie mériterait à elle seule un long développement. Disons simplement ici qu'aux difficultés techniques posées par ce type de sujet s'ajoute un problème théorique pour l'enseignant qui n'admet pas *a priori* comme « naturels » les présupposés du discours dominant sur la littérature : dogme de l'expression-représentation, primat de l'illusion réaliste, confusion psychologisante du personnage fictif, « être de papier », et de la personne « réelle », appréciation morale de comportement régis par les lois d'un univers discursif régulièrement assimilé à l'univers quotidien, référentiel, occultation de tout travail de l'écriture, etc. En d'autres termes, cet exercice, loin d'être innocent, est entièrement fondé sur une approche codifiée (le discours de l'Ecole sur les textes) dont il faut impérativement prendre conscience.

Remarque : En exposant rapidement une démarche que j'ai expérimentée dans mes propres classes, je ne prétends nullement offrir un « modèle » unique, inattaquable, définitif. D'autres approches sont, sans aucun doute, pertinentes. Je ne cherche qu'à montrer comment des outils forgés par la recherche sur la grammaire de texte peuvent fournir une base réfléchie à un exercice scolaire. On remarquera de plus que cette démarche ne s'applique qu'aux réalisations *narratives*, ce qui restreindrait considérablement le champ d'application possible si presque tous les sujets proposés aux élèves ne s'appuyaient, précisément, sur des pré-textes narratifs.

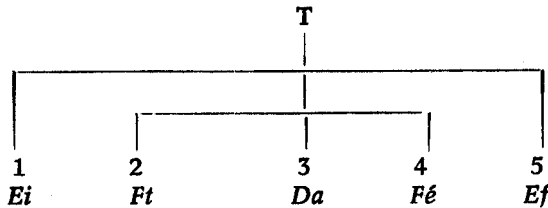
LE MODÈLE GÉNÉRATIF DU RÉCIT

Depuis plusieurs années déjà nombre de chercheurs tentent de mettre au point une *grammaire de texte* ou *grammaire narrative*. L'enseignant trouvera dans LINGUISTIQUE ET DISCOURS LITTÉRAIRE (J.-Michel Adam, Larousse, coll. « L », 1976, chap. IV, **Vers une grammaire de texte**) des éléments qui lui permettront d'étayer sa réflexion sur la question. Très pratiquement (et de façon certes sommaire), il convient que les élèves saisissent qu'un texte narratif linéaire comporte un commencement, un milieu et une fin. Ou, pour aborder la question de façon moins caricaturale (bien que ce soit en ces termes qu'Aristote, dans sa POÉTIQUE, présente les faits) :

- un état initial A,
- un état terminal B,

— entre ces deux pôles stables, un élément médian qui constitue la dynamique, ou l'action elle-même.

Revenant sur la distinction d'Isenberg entre *Introduction* (ou *Orientalion*), *Complication*, *Action*, *Résolution*, *Conclusion* (ou *Morale*), J.-M. Adam (*op. cit.*, p. 210-214 et dans PRATIQUES, 9, 1976, p. 20-21) propose un schéma « à cinq branches » d'un indéniable « rendement » pédagogique. Tout récit est structurable en un modèle quinaire constitué d'une ouverture, ou *état initial* (*Ei*), que vient perturber de façon quelconque une *force transformatrice* (*Ft*), ouvrant ainsi une *dynamique de l'action* (*Da*) dont la clôture (*état final* : *Ef*) ne survient qu'après l'intervention d'une seconde force transformatrice dirigée en sens inverse nommée, faute de mieux, *force équilibrante* (*Fé*). Un texte (*T*) peut donc recevoir la formalisation suivante :



Dans le cas de textes narratifs, la préparation du travail en classe peut s'appuyer avec profit sur la réflexion théorique. Il n'est pas interdit de penser que, loin de « dessécher » l'imagination à laquelle on fait toujours appel dans la formulation des sujets, quelques éléments théoriques aident l'élève à mieux cerner l'enjeu du problème qu'on lui soumet et lui fournissent *économiquement* l'armature logique d'un développement qu'il serait autrement tenté de produire d'une façon totalement empirique.

PRATIQUE (1)

Soit le sujet suivant, proposé à une classe de quatrième : *imaginez, en vingt à trente lignes, une scène immédiatement antérieure et une suite possible au passage suivant* :

[...] « Les pneus, le différentiel se plaignent, gémissent, crient, hurlent. Les cent, les deux cents chevaux gueulent à l'unisson. Entre les doigts serrés de Gérard le volant se fait docile, vivant, intelligent.

Le panneau de signalisation qui annonce les épingles de changement de versant, juste à mi-pente. Là, ça devient sérieux. Ceux-là ne se laisseront pas enlever à l'arraché. Frein ! Frein ! La pédale n'obéit pas, ne résiste pas non plus : elle s'enfonce à vide. » [...]

Il s'agit d'un extrait de l'épilogue du célèbre roman de Georges Arnaud, LE SALAIRE DE LA PEUR, proposé par les auteurs du manuel de sixième édité chez Fernand Nathan (TEXTES ET ACTIVITÉS DE FRANÇAIS, coll. *Langage et Communication*, 1975, p. 261).

Remarque : L'extrait en question a été **censuré** dans le manuel puisqu'on lit dans le texte original : « ...Frein. Frein, nom de Dieu ! la pédale n'obéit pas... » Ce petit détail, caractéristique du traitement infligé aux textes par l'école, fournit un exemple assez parlant pour qu'on n'y insiste pas ici. Au moment de la remise des copies par contre, la comparaison du texte original et du texte du manuel permet aux élèves de toucher du doigt le phénomène de la censure

omniprésent dans leur vie comme dans la nôtre (au nom de la « morale », du « beau langage », du « politique », de la « sexualité », etc.). Un autre exemple frappant montre combien le phénomène est courant. La Fontaine, FABLES, VIII-11, « Les deux amis », texte censuré, réécrit dans LE FRANÇAIS PAR LES TEXTES, 4°, Hachette, 1973, p. 127. Version originale :

« [...] S'il vous est venu quelque querelle,
J'ai mon épée, allons. Vous ennuyez-vous point
De coucher toujours seul ? Une esclave assez belle
Était à mes côtés : voulez-vous qu'on l'appelle ?
— Non, dit l'Ami [...] »

Version Beaugrand-Courault :

« [...] S'il vous est venu quelque querelle,
J'ai mon épée, allons. Ne le voulez-vous point ?
— Non, dit l'ami [...] »

Curieuse conception de l'*écriture-lecture* à laquelle il était fait allusion plus haut !

Quoi qu'il en soit, les élèves ne savent pas, lors de la préparation, d'où vient le texte et ce n'est pas une des moindres difficultés, pour l'enseignant, de s'abstraire du savoir supplémentaire qu'il possède pour admettre, au niveau de la préparation comme de la correction, la diversité des solutions qui lui sont proposées.

Une heureuse innovation autorise l'usage du dictionnaire lors de l'épreuve de composition française. Il s'agit par conséquent d'intégrer le plus tôt possible une pratique régulière de cet instrument, qui reste la plupart du temps totalement étranger aux élèves. Ceux-ci commencent donc par chercher eux-mêmes le sens des mots qui font difficulté. Soit essentiellement pour cet extrait : le *différentiel*, à *l'unisson*, *épingles* (de changement de versant), à *l'arraché*. Une discussion générale permet à toute la classe de se faire une première idée de la situation (possible) : un véhicule automobile (*différentiel* + pneus, deux cents chevaux, volant, frein) aborde dans de bonnes conditions (« le volant se fait docile... ») un passage montagnueux (« juste à mi-pente ») où les virages, très serrés (« les épingles de changement de versant »), nécessitent un ralentissement de la machine. L'opération demande du doigté ; la locution adverbiale « à l'arraché » (= par un effort violent) l'indique, tout en renseignant sur le *niveau de langue* adopté dans le récit et que le lecteur/scripteur (i.e. l'élève) devra respecter dans sa propre performance.

Ce travail d'approche réalisé, les élèves sont invités à situer le passage proposé dans la structure narrative de l'arbre « à cinq branches », qu'ils ont déjà utilisée pour des lectures de textes ou à laquelle on les initie en cette occasion. Cette phase, centrale, de la préparation donne lieu à une recherche par petits groupes puis à une confrontation des solutions acceptables. Il s'agit en effet ici, pour reprendre le titre d'un article célèbre de Claude Bremond (*COMMUNICATIONS*, 8, 1966) de travailler les diverses réalisations offertes par la **logique des possibles narratifs**. Peu importe que tout le monde s'accorde sur *une* solution et une seulement, qui deviendrait fatalement LA solution canonique (celle du professeur en général). L'essentiel reste que certaines propositions, trop visiblement erronées du point de vue de la **logique narrative**, soient critiquées collectivement, puis écartées. On peut

grosso modo envisager, dans le cas présent, l'insertion du passage proposé à deux endroits du schéma théorique :

- (1) la non-réponse des freins constitue la force transformatrice qui va déclencher la dynamique proprement dite ;
- (2) le même incident se situe au niveau de la deuxième force transformatrice et précède l'état terminal.

Le lecteur du roman dans sa totalité remarquera d'ailleurs que (2) rend compte de la séquence au plan macro-structurel alors que (1) joue le rôle d'une sous-séquence.

Je développerai rapidement les « possibles narratifs » ouverts par la première position, nullement exclusive de la seconde mais qui me semble, personnellement, rendre compte avec plus de clarté du déroulement de la logique textuelle. On structurerait alors l'extrait étudié de la façon suivante :

- (1) *Ei* = [...] le volant se fait **DOCILE**...
le panneau de **SIGNALISATION** qui **ANNONCE** les épings de **CHANGEMENT** de versant...
LA, ça devient **SÉRIEUX**. Ceux-là ne se **LAISSERONT** pas enlever à l'arraché.
- (2) *Ft* = Frein. Frein, nom de Dieu ! La pédale **N'OBÉIT PAS**, ne résiste pas non plus : elle s'enfonce à vide.
- (3) *Da* }
(4) *Fé* } = [...]
(5) *Ef* }

Dans ce cas, l'extrait est essentiellement centré sur le processus de transformation de l'état initial et la fin de ce même état initial. L'élève doit alors imaginer une scène antérieure possible selon le contexte, puis une autre qui traitera :

- soit de la dynamique seule (l'action proprement dite) ;
- soit de la dynamique et de la seconde force transformatrice ;
- soit, plus rapidement encore, des trois dernières séquences : *Da*, *Fé*, *Ef*.

Remarque : Au cas où les deux premières solutions sont retenues, un procédé simple permet de marquer l'inachèvement volontaire du texte : la ligne de points de suspension. Il est intéressant de faire observer aux élèves l'utilisation de ce procédé dans le roman et de s'interroger sur les fonctions de cet indice rhétorique : censure de la scène « osée », ellipse temporelle, etc.

La majorité des copies corrigées montre que les élèves ont préféré la dernière solution qui répond mieux sans doute à leur désir de conduire l'« histoire » à son terme (une fin heureuse ou non). La préparation commune en classe sur les « possibles narratifs » a, de plus, eu recours au modèle triadique proposé par Cl. Bremond (article cité). Le modèle avait déjà été travaillé avec les élèves à plusieurs reprises et, notamment, lors d'une lecture systématique de **MATÉO FALCONE** de Mérimée. L'articulation entre la théorie et la pratique se trouve ainsi intégrée dans le travail quotidien à plusieurs niveaux, par le biais des « explication de textes », « lecture suivie » et « expression écrite » traditionnellement séparées. Les trois dernières séquences se présentent alors de la façon suivante :

- (3) *Da* = amélioration possible vs dégradation prévisible.
- (4) *Fé* = processus d'amélioration vs processus de dégradation.

(5) *Ef* = amélioration $\left\{ \begin{array}{l} \text{obtenue} \\ \text{non obtenue} \end{array} \right. = \text{dégradation} \left\{ \begin{array}{l} \text{évitée} \\ \text{produite} \end{array} \right.$

La grande majorité des travaux remis montre que ce type de préparation a *effectivement* aidé les élèves et, en priorité, ceux qui, traditionnellement, sont les plus handicapés par les problèmes de compréhension (du sujet), puis d'expression. Si cette approche ne constitue évidemment pas la panacée (et notamment au niveau *stylistique*), elle a du moins le mérite de faire saisir d'une façon interne le fonctionnement narratif que l'on demande aux élèves de manier, l'aspect quasi mécanique du déroulement de la logique événementielle. En d'autres termes — et l'enjeu est ici de taille —, elle leur évite de se ruer sur le seul *signifié* au détriment de toute réflexion préalable sur le/les *signifiant(s)* à mettre en œuvre.

PRATIQUE (2)

Ce travail de préparation, facilement réalisable en quatrième et en troisième, risque d'être trop difficile pour des élèves plus jeunes, du moins en début d'année. Aussi peut-on imaginer une autre application de la même réflexion théorique, mieux adaptée à des classes de sixième et de cinquième.

Il s'agit alors d'adopter la démarche inverse, soit :

a) faire découvrir le fonctionnement du récit tel qu'il a été exposé plus haut ;

b) proposer d'écrire cinq phrases dont l'enchaînement constitue un **récit minimum**.

La phase explicative doit être menée avec soin et le plus clairement possible. L'expérience montre que, contrairement à ce qu'affirment a priori certains professeurs, les élèves dominent facilement un type de discours qui présente l'aspect ludique d'un jeu de construction en même temps qu'il leur offre un premier pouvoir de maîtrise du texte. Eventuellement, un récit minimum très simple est élaboré par toute la classe si la présentation théorique semble mal assimilée par certains.

Exemple : *Ei* = Mon père veut planter un clou pour suspendre un tableau.

Ft = Il ne trouve pas son marteau.

Da = Il le cherche et met la maison sens dessus dessous.

Fé = Mon père trouve son marteau et plante son clou.

Ef = Le tableau est accroché.

A partir d'une telle structure élémentaire (et même simpliste), la lecture du célèbre épisode de l'oncle Podger dans TROIS HOMMES DANS UN BATEAU, de Jerome K. Jerome, permet de saisir comment un récit progresse, bifurque, s'enrichit au gré des épisodes inventés dont l'enchaînement, loin d'être uniquement laissé au hasard ou à la fantaisie de l'auteur, répond à une logique narrative sous-jacente : un marteau peut tomber sur un pied, broyer un pouce, endommager un mur, etc.

Au cours de la seconde phase, les élèves bâtissent, individuellement ou à deux, leur propre récit. Un texte de base construit à partir du schéma théorique de l'« arbre à cinq branches », il s'agit de l'expanser progressivement par l'insertion de divers éléments — descriptions, dialogues / qualificatifs, relatives, etc. —, tout en veillant à la construction syntaxique et au rythme de l'ensemble.

Une fois ces exercices compris et réalisés, on peut proposer à la classe de se soumettre à une double contrainte formelle. Les cinq séquences narra-

tives de base doivent alors intégrer, d'une manière ou d'une autre, les éléments suivants :

- une chèvre,
- une place de village,
- une affiche fraîchement collée sur le mur de la mairie.

Consigne : *imaginer une petite scène qui intègre ces différents éléments.*

Le choix des détails proposés ci-dessus n'a pas été fait au hasard, mais en fonction d'un court texte de Jules Renard (*la Chèvre*, HISTOIRES NATURELLES, G.F., 150, p. 81) qui constitue un remarquable exemple de récit minimum et que les élèves étudieront ensuite (1). Ainsi, à nouveau, écriture et lecture se trouvent-elles liées. La comparaison entre les différentes versions produites en classe et celle adoptée par Renard permet aux élèves/scripteurs d'aborder *la Chèvre* en lecteurs actifs et non en simples consommateurs d'un produit fini livré à leur (éventuelle !) « admiration ».

Texte 1 Gilles DUPONT et Joël GATINAULT (6° B). Notons que leurs premiers travaux de l'année étaient informes. Si cette réalisation est loin d'être parfaite, elle montre cependant que la réflexion sur la narrativité a été comprise et que le détour par la théorie n'a du moins pas tari la fantaisie.

La chèvre.

Sur la place du village, une chèvre savante s'étant perdue demandait à un vieux bouc où elle pourrait trouver quelque chose à manger. Le vieux bouc lui répondit, dans ma cave il y a des souris. Elle lui dit, je ne suis pas un chat aux babouines mal léchées. Bon, alors allez voir en face, sur le mur de la mairie, un garde champêtre vient d'y coller une affiche. La chèvre, sentant l'odeur de la colle, se mit à regarder curieusement l'affiche qui représentait un champ avec des ronces, de l'herbe verte et un fromage de chèvre. Curieuse et affamée, elle dévore l'affiche.

Texte 2 Florence ALLARD et Corinne CARADEC (6° B). Version expansée du récit d'élèves manifestant initialement une plus grande aisance dans l'expression écrite. On remarquera qu'ici les articulations narratives sont marquées avec plus de netteté.

Sur la place d'un petit village de campagne, une belle chevrette blanche aux sabots noirs, nommée Blanchette, était attachée à un solide pieu. Elle regardait une grande affiche fraîchement collée sur le mur de la mairie. Cette affiche parlait d'une haute montagne avec son air pur, ses pâturages verdoyants, ses bois de sapins toujours verts gorgés de sève, et ses cascades. En voyant toute cette verdure, elle eut une envie folle d'y aller. Elle essaya de ronger sa grosse corde, mais n'y arrivant pas, elle tira un bon coup sur celle-ci qui céda. Et, prenant son élan, elle sauta dans l'affiche, mais malheureusement pour elle le papier se déchira, ce qui mit fin à son beau rêve.

(1) On trouvera une rapide formalisation de ce texte dans LINGUISTIQUE ET DISCOURS LITTÉRAIRE, op. cit., p. 203-205 et 210-211.

QUELQUES BASES DE SYNTAXE NARRATIVE

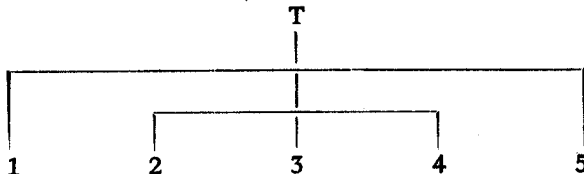
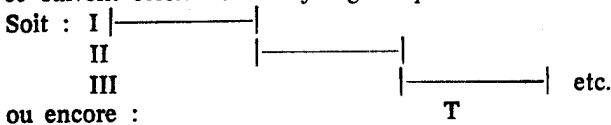
Au terme de ce travail consacré à l'utilisation de la grammaire de texte pour la préparation de la composition française dans le premier cycle, comment ne pas évoquer la réflexion sarcastique si souvent opposée à pareil type d'approche : *en somme, une fois de plus, la montagne accouche d'une souris...* Il ne m'appartient pas de me livrer à un plaidoyer *pro domo*. Je dirai simplement que, malgré le véritable bombardement de récits de type narratif auquel est soumis, dans notre culture, le petit d'homme, du berceau à l'école (berceuses, contes de fées, histoires drôles, B.D., feuilletons télévisés, messages publicitaires, etc.), il est absolument faux de postuler une conscience intuitive des mécanismes fondamentaux du discours narratif linéaire, tant chez les élèves que chez la plupart de leurs professeurs. Le recours à la théorie veut favoriser la maîtrise de la lecture comme de l'écriture en mettant l'accent sur la question des conditions de production du discours narratif dans ce que l'on pourrait appeler, à la suite d'André Jolles, les « formes simples » du récit.

La préparation de l'exercice scolaire de composition française ne reste pas une fin en soi ; elle fait partie d'un projet pédagogique qui oriente tout le travail de l'année. L'aspect volontairement réducteur des exercices proposés à des élèves de sixième ne constitue que le premier stade d'une réflexion, qui doit aller en s'affinant, sur les règles fondamentales de ce que l'on nomme aujourd'hui la **narratologie** (le numéro 24 de **POÉTIQUE**, 1975, porte ce titre). Faute de quoi, l'adoption systématique du modèle abstrait du récit (arbre « à cinq branches ») par des enseignants que la démarche aurait séduits risquerait fort de ne constituer que les apparences scientistes d'un (autre) niveau de récupération, guère plus probant que force *recettes* par ailleurs combattues.

C'est pourquoi il convient de s'initier (par un travail aujourd'hui malheureusement purement bienveillant et personnel ; la formation universitaire étant souvent ce que l'on sait) à quelques règles de base concernant le système du texte afin d'aider les élèves à développer une forme simple qui, faute de toute expansion ultérieure, resterait simpliste.

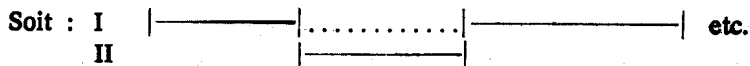
Un récit, en effet, combine des unités significatives (ou *séquences*) et les lie selon certains procédés qu'étudie la syntaxe narrative. A l'aide des remarques faites par Vladimir Propp (**MORPHOLOGIE DU CONTE**, chap. 9, *Le conte comme totalité*, p. 112-114, Seuil, coll. « Points », 1970) et par Tzvetan Todorov (*Poétique*, dans **QU'EST-CE QUE LE STRUCTURALISME**, 2, II-6, p. 77-85, Seuil, coll. « Points », 1973), on peut schématiquement poser que l'agencement des séquences s'effectue selon trois grandes modalités : *l'enchaînement*, *l'enchâssement* et *l'entrelacement*.

Il y a **enchaînement** lorsque les séquences (les épisodes, les chapitres) se suivent selon l'ordre syntagmatique linéaire I.-II.-III.-etc.

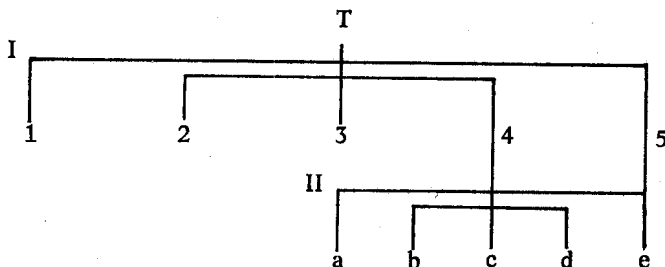


C'est le type de succession le plus simple, l'ordre qui nous paraît le plus « naturel », le plus propre au développement d'un récit parce que de nombreuses fictions, romanesques notamment, nous y ont habitués. Le fonctionnement narratif progresse grâce à un mécanisme de causes à effets ; un événement entraîne sa conséquence et ainsi de suite. C'est ce que l'on nomme la **causalité événementielle**. Dans LOVE STORY d'Erich Segal, le héros, Oliver Barret, *rencontre* à la bibliothèque universitaire de Radcligfe Jenny Cavilleri (fonction : conjonction). *Pour attirer son attention*, il veut se surpasser dans un match de hockey auquel il l'a invitée. Jenny pense *partir un an à Paris* grâce à une bourse qu'elle a obtenue (risque de disjonction). Aussi, Oliver lui *propose-t-il le mariage*. Le garçon, marié sans le *consentement* de son père (opposant archétypal), travaille d'arrache-pied *pour terminer ses études*, etc.

Lorsque par contre un récit s'insère dans la trame d'un récit initial, lorsqu'une histoire est introduite dans une autre histoire, on parle d'**enchaînement** et les séquences se suivent dans l'ordre I-II-I., etc.

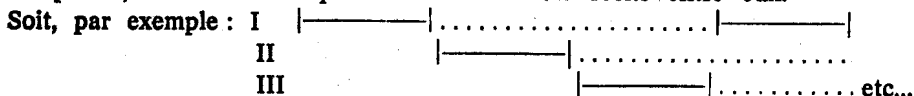


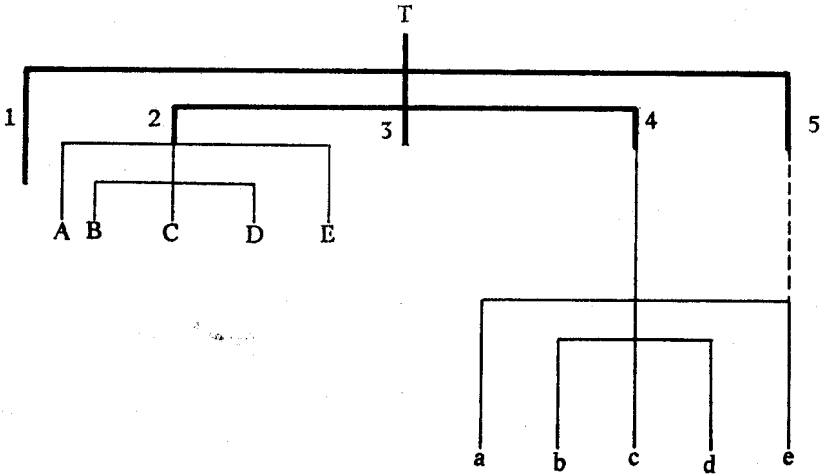
ou, par exemple :



C'est ainsi que dans LA SORELLINA, de Roger Martin du Gard, le lecteur suit les efforts d'Antoine Thibault pour se procurer un exemplaire d'une revue suisse où son frère Jacques a publié une nouvelle, intitulée « la Sorellina ». Antoine en possession de la revue désirée, le récit primitif s'interrompt pendant plus de vingt pages pour présenter le texte de la nouvelle lu par Antoine, puis revient à ce dernier, aux réflexions que cette lecture provoque en lui (cf. Roger Martin du Gard, LES THIBAUT, t. II, « Folio », n° 140, p. 160 et p. 184).

Il y a **entrelacement** enfin (ou **alternance**) lorsque les séquences se suivent selon un ordre I. - II. - III. - I., etc... ou jouent, dans des cas plus complexes, des relations que tissent les divers récits entre eux.





Tout roman-fleuve progresse au rythme de ce type d'alternances. Chez Roger Martin du Gard, le récit, qui s'organise autour de deux protagonistes, les frères Antoine et Jacques Thibault, met en scène également la vie des Fontanin, le milieu des socialistes de l'Internationale ouvrière, la mort du père Oscar Thibault, etc... Un simple coup d'œil sur la table des matières d'un des volumes rend compte du développement alterné des différents épisodes dont la réunion forme le roman :

-
- VI. Jacques raconte à Jenny le mariage de Battaincourt.
 - VII. Mme de Fontanin appelée par Jérôme à Amsterdam.
 - VIII. Jacques et Jenny ; la promenade en forêt ; le baiser sur le mur.
 - IX. Un dimanche dans la chambre de Rachel ; les photographies.
 - X. Jérôme à Maisons-Laffitte. — Aveux de Jenny à sa mère.
 - XI. Antoine et Rachel au cinéma ; le film africain. — Fin de soirée chez Packmell.

.....

(extrait de la table des matières de *La Belle Saison*, t. I, « Folio », n° 139).

Remarque : Le travail systématique sur les tables des matières des romans effectivement lus par les élèves s'avère extrêmement utile tant les stéréotypes narratifs fournissent, dans la plupart des cas, une prévisibilité totale (= une pré-lisibilité correspondant au code dominant largement représenté tant dans les livres « pour la jeunesse » et dans les textes de lecture scolaire que dans les récits de grande consommation). Ainsi l'ordre chronologique est-il particulièrement frappant dans la table des matières de *PASSAGE SAINT-ANGE* de C. Bailly. (Editions de l'Amitié, Paris, G. T. Rageot, 1964) : A l'aube. — Au petit jour. — Le matin. — Le Clan change de chef à midi. — L'heure du déjeuner. — L'après-midi. — La fin de l'après-midi. — Au crépuscule. — La soirée. — La chorale de la nuit. Ou bien encore, les grandes articulations de *LA PETITE DORRIT* de Ch. Dickens (« Bibliothèque verte », Hachette, 1972) opposent le livre I « Pauvreté » au livre II « Richesse », etc...

EN GUISE DE CONCLUSION

Assimilés, appliqués et progressivement développés, ces « rudiments d'une technique » fournissent la base indispensable à toute tentative d'écriture d'un texte long (voir à ce sujet Geneviève Idt, *Petites recettes pour un atelier d'artisanat romanesque au lycée*, LITTÉRATURE, 19, 1975, p. 78-86). La proposition par Paul Larivaille d'un nouveau schéma canonique du conte axé sur le héros (*L'analyse (morpho)logique du récit*, POÉTIQUE, 19, 1974, p. 368-388) s'avère dans ce domaine extrêmement opératoire pour la production de textes plus longs, contes ou courts romans. Dans un prochain numéro de PRATIQUES, consacré à l'analyse du récit, on reviendra sur cette importante contribution.

Précisons pour finir qu'il n'a pas été question dans les lignes qui précèdent du niveau micro-structurel (stylistique) de la performance des élèves, mais de la cohérence macro-structurelle de leurs productions uniquement. Il va sans dire qu'il reste encore à travailler tout l'aspect proprement « grammatical » (syntaxe, lexique,...) du procès de l'écriture mis en jeu dans les compositions françaises. Le professeur de français est bien placé pour savoir qu'il s'agit là d'une part considérable de sa tâche (voir le texte d'élèves n° 1, cité plus haut). La concordance des temps et le jeu de la reprise anaphorique, éléments déterminants de la cohérence du texte, posent à eux seuls des problèmes d'une grande complexité. Il faut donc, pour tenter de pallier la difficulté, réaliser systématiquement des exercices transphrasiques aussi précis que ceux proposés plus haut. Ces divers travaux d'approche débordent de beaucoup, on s'en doute, la traditionnelle heure de « préparation » et l'éventuelle séance de « correction ». Ils s'inscrivent en fait dans un ensemble qui met en cause les finalités mêmes du cours de français.

Qu'on ne s'y trompe pas ; aucune réforme portant sur la formulation (et même sur la conception) d'exercices scolaires ne transformera radicalement le traitement des textes par l'école (lecture ; écriture ; écriture-lecture) tant que la formation théorique à une autre pratique ne sera pas jugée déterminante et dispensée systématiquement. Au spontanéisme, à l'empirisme, à la « créativité » (des élèves comme des maîtres) prônés par l'institution, il convient d'opposer l'apprentissage délibéré des outils théoriques qui, seul, est susceptible d'aider les sujets traditionnellement les moins « favorisés » à franchir l'obstacle sans cesse renaissant que constitue, pour eux, dans notre système scolaire, le discours des Belles-Lettres.