

Sans queue ni tête

Les élèves au défi de la cohérence narrative

Aimeriez-vous une histoire où le personnage principal en aide un autre, mais le tue l'instant d'après ; s'apprête à faire une action, mais en fait une autre ; rencontre un obstacle apparemment redoutable, et le franchit en un clin d'œil ; puis en rencontre un autre ; puis un autre ; puis s'en retourne chez lui sans plus y penser ?

De telles histoires sont le pain quotidien du professeur de français au collège. L'émotion qui le gagne à la lecture des rédactions d'élèves n'est pas souvent l'intérêt, la pitié ou le rire, mais bien plus la perplexité.

Rares sont les récits cohérents, où les personnages suivent la ligne directrice de leur caractère, même rudimentaire ; où les événements sont préparés, ont un poids et des conséquences ; où tout ne se passe pas selon la logique du rêve.

Les raisons de l'incohérence narrative

On peut imaginer plusieurs causes à cela.

Si l'on est optimiste, on dira qu'il s'agit d'une tendance enfantine naturelle. Après tout, les psychologues piagétiens prétendaient que le monde enfantin était fondamentalement *anomique* (sans lois), et que c'est par la confrontation au monde adulte que l'enfant assimile les règles qui régissent le monde naturel et social, par inculcation. Il suffirait d'attendre que le développement atteigne le bon stade : avant cela, demander à l'élève un récit cohérent serait une violence faite à son évolution naturelle.

Si l'on est pessimiste, on dira que cette "immaturité narrative" n'est pas naturelle, et qu'elle provient au contraire d'un manque de culture.

Culture historique, sociale et scientifique, qui éviterait les anachronismes, les impossibilités et les bizarreries dans le déroulé des événements du récit. Culture littéraire, consistant à savoir que si un auteur veut être lu, il doit prendre en compte le lecteur et ne pas compter sur lui pour suspendre son incrédulité à volonté.

Les rédactions de nos jeunes collégiens ne seraient pas un "état de nature" de l'écriture de fiction, mais une perversion résultant d'une privation de culture, dont on sait qu'elle est "naturelle" à l'espèce humaine. Souvent, ce qu'on peut lire chez les élèves est largement moins intéressant que ce qu'ils sont capables de nous dire lors d'une conversation un peu sérieuse, et très loin aussi des lectures qui peuvent les intéresser eux-mêmes. Combien de "bons" lecteurs sont de très piètres auteurs dans nos classes !

L'école n'apprend donc plus ce B-A BA de l'écriture qu'est *l'exigence de cohérence narrative*. Le tout-venant des rédactions de sixième est beaucoup plus puéril que ce qu'on peut trouver dans

les cahiers d'écolier d'avant-guerre ou dans les journaux auto-produits des classes Freinet. Plus de manuels de rédaction, ou presque, plus de rédactions fréquentes (quotidiennes ou hebdomadaires) : un art s'est perdu depuis quelques décennies.

Les élèves en sont conduits à imiter ce à quoi ils sont exposés, c'est-à-dire une "littérature de jeunesse" médiocre, produite à la chaîne, selon les critères esthétiques, stylistiques et narratifs les plus vendeurs. On ne compte plus les albums "de jeunesse" qui enfilent les événements comme des perles, ne reculant devant aucune absurdité : l'esthétique du *nonsense* est un alibi bien pratique pour justifier des histoires bâclées. On sacrifie bien souvent le réalisme, quand ce n'est pas tout simplement la crédibilité, voire la cohérence, au nom d'un jeu de mot approximatif ou de la recherche d'une rime, dans un retour honteux au genre des *nursery rhymes*. Rares sont d'ailleurs les albums qui assument cet héritage et s'autorisent à présenter de manière tabulaire les vers ou les pseudo-vers qui constituent leur texte.

Il ne viendrait à l'esprit de personne d'exiger pour nos enfants des récits parfaitement cohérents, crédibles ou réalistes. Certains chefs-d'œuvre de la littérature pour la jeunesse ne répondent pas du tout à ces critères. Les beautés de la littérature "pour adulte" résident bien souvent dans des ruptures avec la vraisemblance : le coup de pistolet dans l'église du *Rouge et le Noir*, l'aveu de Mme de Clèves dans *La Princesse* ; ou avec le réalisme : les apparitions du *Horla*, l'irruption extraterrestre de *La Guerre des mondes*...

Mais de telles ruptures reçoivent justement leur sens d'un contexte plus attendu. L'événement inattendu revêt alors une dimension énigmatique : comment cela peut-il s'être passé ? La logique du rêve prend le pas sur l'illusion référentielle : l'événement apparemment absurde se justifie par son étrangeté même ou fait chercher d'autres justifications, qui n'apparaissent pas à la première lecture.

Les élèves en sont restés au premier stade de la création narrative, celle de l'association d'idée, du "on dirait que" ou du "pourquoi pas ?", à ce jeu euphorique qui consiste à démonter le monde pour le remonter selon son caprice. Il suffit de voir leur mine réjouie, un tantinet provocatrice, quand on leur fait remarquer l'absurdité de certaines de leurs inventions (la dernière en date : des hommes phosphorescents qui brillent dans le noir...)

Cette forfanterie, qui peut nous amuser, ne doit pas nous faire oublier que cette attitude est le signe d'un manque de travail. Il ne s'agit pas de le condamner, mais de le constater : au collège, les élèves ne comprennent pas qu'il faut vraiment réfléchir aux événements qu'on raconte dans une histoire, et que tout ne peut donc pas être indifféremment raconté. Le corollaire de cette attitude est l'absence de prise en compte du lecteur : on écrit uniquement pour se faire plaisir, en oubliant que le lecteur n'est pas obligé de rentrer dans le "délire" de l'auteur.

Enseigner la cohérence narrative

Comment donc faire acquérir cette exigence et ce souci du lecteur ?

Personnaliser la correction

Tout d'abord, ne pas interdire toute fantaisie dans les histoires. Des hommes phosphorescents, pourquoi pas ? Mais pourquoi le sont-ils ? comment le sont-ils devenus ? comment se fait-il que tous les personnages trouvent cela normal ou n'en fassent même pas mention ?

Cela suppose de changer sa posture en tant que correcteur. Les commentaires écrits en marge des copies doivent être personnels, non pas ceux d'un correcteur qui détiendrait la vérité sur ce qu'est une bonne histoire, mais ceux d'un lecteur de bonne volonté, prêt à apprécier ce qu'on lui propose, mais pas au prix d'un abandon de sa rationalité.

Si l'on garde une attitude surplombante, légitime dans la correction d'autres exercices, l'élève aura beau jeu de se complaire dans le rôle de l'enfant indocile face aux exigences de l'adulte.

Il faut donc personnaliser les annotations en s'adressant à l'élève autrement que par des phrases à l'impératif. L'interrogation est la modalité à privilégier. Il faut aussi se mettre en scène dans son propos, en utilisant volontiers la première personne. Ne pas hésiter non plus à formuler des souhaits, des regrets. Pourquoi pas utiliser une autre couleur, moins associée à l'erreur que le rouge ?

Mais ces conseils pratiques ne seraient rien sans la définition préalable des actions à mener pour passer du stade de la recherche des idées, parfois absurdes et *non-sensiques*, à celui de l'élaboration d'une histoire qui passe la rampe et soit agréable au lecteur.

Préciser les consignes

Si l'on peut accepter jusqu'à un certain point les inventions spontanées des élèves, il faut en revanche spécifier de manière ferme que tout événement de l'histoire racontée doit être expliqué et justifié. Ces deux mots font l'objet d'un emploi répété de ma part, en cours, dans les corrections, dans les consignes, mais aussi pendant les explications de texte.

Expliquer les événements, c'est prendre le temps de dire pourquoi ils ont lieu, comment ils ont pu avoir lieu, de quelle manière, etc. Plus l'événement est étrange ou *a priori* absurde, plus les efforts d'explication doivent être intenses.

Naturellement, il faut tenir compte du genre de texte et de l'univers fictif dans lequel s'inscrit l'histoire racontée : dans une fable, les animaux parlent sans qu'on ait à expliquer outre mesure ce phénomène. Mais c'est justement en comparant ces genres et ces univers à la réalité de ce que l'élève a écrit qu'on peut montrer l'importance de ces explications. L'élève a-t-il voulu écrire une fable ? un conte ? un récit fantastique ? de science-fiction ? Certains événements vont sans dire, mais pas dans n'importe quelle histoire.

La justification des événements peut être distinguée de leur explication. On explique toujours explicitement, dans des formules et des phrases *ad hoc*. Pour qu'un événement soit justifié, il faut qu'il ait une place par rapport à un autre événement. C'est la suite du récit qui dira si ce qui s'est passé au début avait une justification ou non. Des rapports s'installent entre les différentes étapes de l'histoire, qui ne sont plus seulement des éléments juxtaposés, mais forment

un tout. La légitimité de chaque élément ne réside plus dans le caprice de l'auteur mais dans le rapport logique avec le reste du texte.

Cette exigence de justification est parfois difficile à expliquer à de jeunes élèves. On peut leur rappeler la nécessité de *préparer* les événements de l'histoire, mais aussi de les *prolonger*. Poser des jalons menant à la suite de l'histoire, tenir compte de tout ce qui a été raconté antérieurement : ce sont deux savoir-faire difficiles, mais dont il faut montrer très tôt la nécessité. Les analyses faites à propos de textes lus en classe sont des occasions de mettre en place ces opérations et de se familiariser avec elles. « Au début du poème, comment La Fontaine prépare-t-il la chute de la laitière ? » est une question qui fait rentrer dans l'atelier du poète et donne un modèle à l'élève-écrivain.

Personnellement, j'enfoncerais encore le clou en écrivant ces exigences noir sur blanc dans [le tableau d'évaluation de rédaction](#) que j'ai donné en début d'année à mes élèves. Expliquer et justifier sont des conditions pour passer au niveau 3 et 4 de cette échelle. Les élèves peuvent ainsi faire leurs ces critères, et les comprendre peu à peu, de plus en plus finement.

Le choix des sujets, entre liberté et contrainte

Le principal moyen pour faire sortir les élèves du stade de la fatrasie est aussi le plus difficile à mettre en œuvre. En tout cas, ce le fut pour moi.

Il me semble impossible de faire prendre conscience aux élèves de la nécessité de donner de la cohérence à leurs récits sans leur laisser une marge de liberté. Si les sujets sont trop contraignants, comme ils le sont souvent, l'élève saute l'étape si essentielle, mais si périlleuse, de la recherche du contenu de l'histoire. On lui mâche le travail, et il n'a plus qu'à amplifier et orner une matière déjà constituée.

Il faut donc s'appuyer sur la pratique du *texte libre*, ou du *texte semi-libre* (néologisme désignant des sujets reposant sur une seule contrainte, sur le fond ou sur la forme, et qui aboutit à des productions parfois radicalement différentes les unes des autres). *La liberté de raconter ce qu'on veut* est un préalable à *la capacité de raconter comme il se doit*.

C'est pourquoi cette pratique est risquée, et peut décevoir. Si l'on laisse aux élèves la possibilité de raconter ce qu'ils veulent, ils choisissent bien souvent deux solutions différentes, et en pratique souvent mêlées : le *récit incohérent* (que l'on veut justement éviter) et le *récit stéréotypé*.

En effet, la liberté est dure à pratiquer, et il est plus pratique, et plus confortable, de se reposer sur des clichés préexistants, qui chez les élèves sont souvent des clichés qui les rassurent et les valorisent. On note une grande représentation des combats sanguinolents et des récits en forme de conte : l'excès transgressif et le retour à l'enfance sont des positions de repli pour ces adolescents ou pré-adolescents. Le récit humoristique est aussi une manière d'éviter de s'engager personnellement dans l'activité créatrice en évitant de se livrer et en donnant une image positive de soi en tant qu'auteur.

Mais c'est un risque qu'on ne peut pas ne pas prendre. Il faut combattre l'incohérence narrative sur son propre terrain. Sinon, les élèves pourront acquérir des savoir-faire narratifs sans parvenir à les transférer. Dès qu'il faudra faire quelque chose de plus personnel, ils retourneront à

la facilité. J'ai constaté des contrastes étonnants chez un même élève entre des rédactions contraignantes, travaillées en classe, intéressantes et agréables à lire, et des textes plus libres au contenu très puéril.

Tout l'art est de parvenir à alterner des sujets libres et des sujets très contraints, les premiers servant de champ d'expérimentation susceptible de rendre nécessaires les savoir-faire acquis grâce aux seconds. Les sujets contraints sont préparés et faits en classe. Les sujets libres sont préparés à la maison et écrits en classe (certains enseignants vont même jusqu'à les faire écrire à la maison).

Entre les deux, les sujets semi-libres sont l'occasion de faire prendre conscience de l'exigence de cohérence tout en préservant une part de liberté au niveau du contenu. Il suffit de ne pas donner de contrainte de forme, comme on le fait le plus souvent (Écrivez une fable, un sonnet, une lettre, etc.) mais une contrainte de contenu. Je donne souvent des consignes consistant à demander d'utiliser dans le récit un ou deux "éléments importants", et parfois un "élément secondaire", soit imposés, soit à choisir dans une liste.

Par exemple :

Vous choisirez dans la liste ci-dessous deux éléments qui seront importants dans votre récit. Vous choisirez aussi un élément qui n'aura qu'une importance secondaire.

Gaïa – Hermès – un personnage de naïf – une caverne – un oiseau

Ou bien :

Vous raconterez une histoire dans laquelle la couleur blanche, ou bien la couleur noire, aura une grande importance.

Dans le premier, la difficulté est de faire que l'histoire concerne au premier chef la relation existant entre deux des cinq éléments au choix. Beaucoup d'élèves n'y arrivent pas du premier coup, et font vivre des aventures sans queue ni tête à Hermès et Gaïa : les deux dieux auraient aussi bien pu être un seul, et vivre la même histoire.

Dans le deuxième, l'histoire doit comporter un personnage, un phénomène, un événement, un décor, un objet, etc. qui soit blanc ou bien noir. Surtout, il faut que l'histoire qui le concerne ait son origine dans le fait que cet élément est noir ou blanc.

Cette compréhension de *l'importance* de chaque élément d'une histoire peut être reversée dans les véritables textes libres, mais aussi dans les sujets contraints, et encore dans les séances d'analyse de texte et les compte-rendus d'œuvres intégrales ou de longs morceaux choisis.

Il n'y a donc pas de recette miracle si l'on veut que nos élèves cessent de se complaire dans des récits puérils jusqu'au lycée (les "écrits d'invention" des élèves de premières réserve bien des surprises au professeur heureux de ne plus travailler avec des enfants).

Il faut emprunter la voie étroite qui allie la liberté, l'exigence et la méthode. Cette alliance paraît contre-nature. Mais les élèves apprécient de pouvoir produire et lire des récits plus

circonstanciés, qu'ils ont pris et que le lecteur peut prendre au sérieux.

Pierre Jacolino
Professeur de français
Membre du GRIP