



**HAL**  
open science

# Apprentissage du discours indirect libre et écriture d'invention

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. Apprentissage du discours indirect libre et écriture d'invention. Pratiques: linguistique, littérature, didactique, 2004, Polyphonie, 123-124, pp.213-248. hal-01354217

**HAL Id: hal-01354217**

**<https://hal.science/hal-01354217>**

Submitted on 18 Aug 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# APPRENTISSAGE DU DISCOURS INDIRECT LIBRE ET ÉCRITURE D'INVENTION

Bertrand Daunay

Dans le cadre d'une recherche sur l'écriture d'invention au collège et au lycée, le groupe de recherche que j'anime avec M.-M. Cauterman<sup>1</sup> a élaboré un protocole d'expérimentation sur les effets d'une écriture à l'entrée d'une séquence d'apprentissage. Je ne rendrai pas compte ici des résultats de cette expérimentation<sup>2</sup>, mais je me propose de décrire la séquence expérimentale, qui portait sur l'apprentissage du discours indirect libre<sup>3</sup>.

Le choix de cet objet d'apprentissage tient au fait que nous avons décidé de viser une notion – et les compétences de lecture ou d'écriture afférentes – qui réponde à plusieurs exigences :

- il lui fallait être accessible au collège et au lycée, dans la mesure où nous voulions, dans le cadre de notre expérimentation, interroger les continuités et les ruptures entre les deux cycles du secondaire dans l'apprentissage d'une notion qui débute par une écriture d'invention ;
- il convenait de ne pas choisir un objet trop fréquemment travaillé en collège, ce qui introduirait le paramètre difficilement contrôlable des connaissances antérieures des élèves ;
- l'objet en question devait être assez circonscrit, assez facile à identifier et ne devait pas mettre en jeu trop de composantes et de niveaux d'analyse, afin de pouvoir identifier plus facilement ce qui pose problème aux élèves et ce qui se construit ;
- la notion à construire devait par ailleurs, dans la logique de notre recherche, engager lecture et écriture, et particulièrement écriture d'invention ;
- nous voulions enfin que la notion à construire n'engage pas seulement un apprentissage formel mais engage la question des valeurs.

Le discours indirect libre (DIL désormais<sup>4</sup>) répondait pour nous à ces critères : objet qui engage une réflexion linguistique et formelle, il touche également aux valeurs en ce qu'il questionne le rapport du locuteur au discours de l'autre. Par ailleurs, il renvoie à des problèmes de construction du sens, d'interprétation, de choix d'écriture (notamment les effets produits par

- 
1. « Construction d'un "objet didactique" : l'écriture d'invention au collège et au lycée », Lille, IUFM Nord – Pas-de-Calais, recherche R/RIU/03/04. Membres du groupe de recherche : Marie-Michèle Cauterman (professeure agrégée, collège Debeyre de Marquette-lez-Lille, formatrice associée à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais), Bertrand Daunay (maître de conférences, IUFM Nord – Pas-de-Calais, THÉODILE – Lille 3), Clémence Coget (professeure agrégée, lycée Darras de Liévin), Nathalie Denizot (professeure agrégée, lycée Voltaire de Wingles, formatrice associée à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais, THÉODILE – Lille 3), Brigitte Vanderkelen (professeure agrégée, lycée Eiffel d'Armentières, partenaire de formation à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais).
  2. Présentés dans Cauterman, Daunay *et al.* (2004) et dans Daunay (2004).
  3. Cet article doit évidemment beaucoup aux travaux de notre groupe de recherche et aux paroles comme aux écrits qui y ont circulé, ainsi qu'aux discussions que notre groupe a eues avec André Petitjean, venu nous rencontrer en juin 2003. Merci à tous de me permettre d'utiliser leurs apports pour la rédaction de cet article. Merci encore à Malik Habi pour sa lecture attentive.
  4. J'userai (même dans les citations) des abréviations ordinairement en usage : DR (discours rapporté), DD (discours direct), DI (discours indirect), DIL (discours indirect libre), DN (discours narrativisé), avec parfois les variantes SD, SI, SIL (pour *style*).

cette forme de discours rapporté). Enfin, il engage des savoirs importants, notamment sur l'énonciation (et les paroles des énonciateurs), le récit – littéraire ou non – (et les paroles rapportées des personnages), la langue (notamment la question des temps verbaux).

Cet article veut rendre compte de la réflexion de notre groupe de recherche par l'examen de nos choix dans la *transposition didactique* de la notion (ce sera l'objet de la première partie) et dans la construction de notre *séquence didactique* sur la notion (deuxième partie).

## 1. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DE LA NOTION DE DIL

### 1.1. La transposition didactique d'un savoir

Peut-on, à propos du DIL, parler de *transposition didactique* d'un *savoir savant* ? Quelle source de savoir peut être convoquée pour une telle notion, quand on sait combien elle a fait polémique, depuis sa naissance (je parle de la naissance de la notion identifiée comme telle, et non pas de la pratique qu'elle désigne, laquelle a d'ailleurs fait l'objet de polémiques non moins intenses) ? Dans le cas du DIL (comme dans bien d'autres notions enseignées dans la discipline « français »), toute prise de décision interroge l'histoire de la notion et les débats entre les théories qui l'ont prise pour objet, mais aussi la tradition scolaire de son enseignement.

Dans un acte didactique comme la construction d'une séquence d'apprentissage, il convient bien de faire des choix théoriques et d'élaborer didactiquement une notion à enseigner. Il n'est pas toujours nécessaire d'explicitier cette démarche, mais cette explicitation était ici obligatoire, dans la mesure où nous voulions nous assurer d'une certaine harmonie dans la réalisation de notre séquence dans les 39 classes où elle était mise en œuvre.

Ce sont les choix faits par notre groupe de recherche que je vais ici interroger, non dans une entreprise de justification mais avec la volonté de clarifier notre démarche même de transposition didactique, en exhibant nos présupposés théoriques – aussi bien, donc, nos appuis théoriques que leurs manques<sup>5</sup>. Je me place ici, non dans une posture *métacritique* à l'égard de la notion de transposition didactique<sup>6</sup>, mais dans une posture, si je puis dire, *épicritique*, interrogeant *en acte* le processus de transposition didactique mis en œuvre concrètement dans notre recherche.

En quelque sorte, je mimerai le *geste didactique* dans sa version *transpositive*, qui consiste en la tentative de concilier des acquis de la tradition scolaire – fallût-il en passer par sa critique – et les apports des théories diverses – qui gagnent elles aussi à être passées au crible de la contestation, fût-elle externe. Exercice didactique difficile – et risqué, en ce qu'il exhibe ses choix et les soumet à la critique. Mais exercice constitutif de la démarche didactique, pour obéir aux exigences de Bronckart & Plazaola Giger (1998, p. 46) :

Le didacticien se doit [...], dans ses interventions destinées à la noosphère, d'œuvrer à la désacralisation des savoirs et de dénoncer en particulier les processus de réification et de naturalisation qui nient leur caractère hypothétique et provisoire. Mais d'un autre côté, dans ses interventions relatives à la confection des programmes et à la mise en place de processus rationnels d'apprentissage, ce même didacticien se trouve aussi confronté à la nécessité de procéder à une re-solidarisation des savoirs de références, à l'obligation d'en gommer les erreurs manifestes et les contradictions les plus criantes. En deux mouvements qui peuvent paraître tendanciellement contradictoires. Mais c'est peut-être précisément à la capacité de les conduire lucidement que pourraient se mesurer la validité et l'efficacité d'une démarche didactique !

---

5. Est-il besoin de préciser que par ces lignes je ne prétends pas fonder une théorie du DIL ni même en faire une revue théorique exhaustive ? Ce sont nos instruments de travail que j'exhibe, pas une bibliothèque entière...

6. Je me réfère évidemment à Chevallard (1985/1991), mais aussi aux débats qu'a suscités cet ouvrage dans le champ de la didactique du français : cf. particulièrement Halté (1992), Bronckart & Plazaola Giger (1998), Halté (1998), Petitjean (1998).

Pour la clarté de l'exposé, je traiterai la question de la transposition didactique du DIL en faisant le point sur les décisions *inales* de notre groupe de recherche, en décrivant à chaque fois le cheminement qui nous a permis d'arriver à notre décision, en signalant les gains et les pertes théoriques de celle-ci.

## 1.2. Terminologie

Désireux d'inscrire notre séquence d'apprentissage dans un contexte d'enseignement ordinaire, nous avons choisi d'employer la terminologie la plus courante, fixée d'ailleurs par la *Terminologie grammaticale* actuellement en vigueur dans l'Éducation Nationale (MÉN, 1997, p. 8 *sq.*). Dans la partie « Le discours », à la rubrique « Énonciation et discours », le quatrième item est le suivant :

Discours rapporté : discours direct, indirect, indirect libre, discours narrativisé.

Ce classement de quatre formes de discours sous la rubrique de « discours rapporté », naturalisé par la terminologie officielle, n'a rien d'évident, ni d'un point de vue historique, ni dans une perspective linguistique ou littéraire.

L'usage même de *discours rapporté* comme terme globalisant<sup>7</sup> est assez récent : selon Laurence Rosier, l'origine de l'expression « discours rapporté », pour rassembler les faits linguistiques connus sous le nom de styles direct, indirect, indirect libre<sup>8</sup>, date du début des années 1970, en lien avec « des déplacements théoriques dans le champ des sciences humaines, déplacements dont le *discours rapporté* est emblématique » (p. 44). La première occurrence, selon elle, se trouve dans le *Dictionnaire des sciences du langage* de Ducrot & Todorov (1972) et correspond à la redécouverte de Bakhtine en France : Rosier observe d'ailleurs que l'expression s'est généralisée après la publication en 1977 de l'ouvrage de Bakhtine, *Le Marxisme et la philosophie du langage*, dont la traduction emploie l'expression ainsi que la triade *discours direct, indirect, indirect libre*.

Nous ne nous arrêtons pas sur les choix terminologiques eux-mêmes, qui d'ailleurs ne sont pas fixés dans les diverses approches théoriques du discours rapporté<sup>9</sup> ni dans les actuels programmes du collège et du lycée<sup>10</sup>. Ce qui nous intéresse ici est que le fait même de considérer qu'il y a une égalité possible de traitement de ces quatre formes de discours *sur le plan grammatical* est somme toute assez récent. Si l'opposition entre DD et le DI, fondée syntaxiquement, intègre la grammaire au XVII<sup>e</sup> siècle (Rosier, p. 26 *sq.*), les premières analyses du « style indirect libre » engendrent précisément le débat sur son appartenance à la grammaire<sup>11</sup>, débat forcené entre l'école idéaliste allemande de Karl Vossler et la nouvelle linguistique genevoise,

7. Genette (1972, p. 189 *sqq.*) emploie *discours rapporté* pour désigner le DD (et le monologue intérieur), alors que l'anglais *reported speech*, lui, désignait plutôt le DI...

8. Rosier n'envisage pas ici le quatrième terme de notre liste : *cf. infra* (1.3.)

9. L'ouvrage de Rosier permet de se faire une idée de l'inflation des propositions terminologiques. *Cf.* sur ce sujet la discussion par Genette (1983, p. 40) des choix de Cohn (1978/1981), qui rompent avec la tradition.

10. En collège, on parle de « paroles rapportées », sauf en troisième, où l'on parle indifféremment de *style* (accompagnement, p. 13) ou de *discours* (*ibid.*, p. 22) direct, indirect ou indirect libre. Au lycée, surgit une « énonciation rapportée (directe, indirecte, indirecte libre, narrativisée) » (accompagnements, p. 75). Inutile d'interroger ici ces subtilités terminologiques puisque rien ne dit (au sens strict) d'où elles viennent, et ce que signifie le choix d'employer, plutôt que *discours*, soit *paroles* (sur cette opposition apparente dans la littérature théorique, *cf.* Rosier, 1999, p. 51), soit *énonciation* (*cf.* Rosier, 1999, p. 51, *sq.*), soit *style* (sur l'opposition *discours/style*, *cf. infra*).

11. Ce débat a fait l'objet de nombreuses analyses ; la dernière en date, à ma connaissance, est celle, assez complète, de Gilles Philippe (2002, p. 67-84). *Cf.* aussi le « survol historique et théorique » de Cohn (p. 129 *sq.*) et les quelques remarques historiques de Rosier (1999, p. 32-38). Bakhtine (1929/1977) reprenait déjà les termes

dont Charles Bally est le héraut<sup>12</sup> – et c’est lui qui, au prix d’ailleurs d’une extension de l’objet même de la grammaire, voudra faire entrer la question du SIL dans le cadre de la syntaxe, ce qui n’était pas une évidence en soi<sup>13</sup>.

L’approche linguistique des faits d’énonciation entérine cette assimilation à la grammaire des formes du discours rapporté, le DIL étant désormais partie intégrante d’une triade constituée encore du DD et du DI. Encore que la question puisse toujours subrepticement resurgir : on lit ainsi, dans Riegel, Pellat & Rioul (1994/2001, p. 597 – je souligne en gras) :

Le reproduction du discours d’autrui peut prendre différentes formes : *discours direct*, *discours indirect*, ou *style indirect libre*.

Cette brisure de la triade s’explique sans doute par ces mots qui introduisent le troisième terme (je souligne) :

Le style (ou discours) indirect libre **est un procédé essentiellement littéraire**, qui se rencontre peu dans la langue parlée, à la différence des deux formes précédentes<sup>14</sup>.

Étrange dichotomie sous-jacente entre le strictement grammatical et le littéraire, quand précisément, comme le dit Rosier (p. 101),

L’essor extraordinaire de la seconde linguistique de l’énonciation amène un regain d’intérêt pour les phénomènes relevant du discours rapporté. Il devient difficile de tracer des frontières strictes entre l’approche stylistique et l’approche linguistique de la notion.

On reviendra *infra* (1.7.) sur cette question de la relation entre approches grammaticale et littéraire. Mais il faut bien voir que c’est l’approche littéraire (ou stylistique) qui engage au départ la constitution de la triade, dans la grammaire telle que la concevait Bally. Et c’est encore aux littéraires que l’on doit l’extension de la série, avec l’introduction du *discours raconté* ou *narrativisé* (Genette, 1972) qui se retrouve du coup dans une série de *quatre formes de discours rapporté* : direct, indirect, indirect libre, narrativisé.

### 1.3. Taxinomie

Pourtant, une fois constituée cette tétrade, tout n’est pas réglé, puisque se pose la question du système qui relie les éléments entre eux. Je me contenterai de mettre vis-à-vis quatre systèmes qui reprennent (en partie) cette tétrade, mais en distribue les éléments différemment :

---

de ce débat, dans son dernier chapitre (p. 194-214), en étudiant les positions des uns et des autres selon sa propre orientation.

12. Il sera suivi par son élève, Marguerite Lips (1926), la seule référence encore utilisée par Genette en 1972 pour traiter de la question du DIL.

13. Cerquiglini (1984, p. 7) : « Progrès de la science qui marquerait un regret des Lettres, ce phénomène que l’on ne s’accorde pas même à nommer brouille les taxinomies grammaticales, déplace les limites de la langue et du style, met en doute l’objet de la description linguistique, déclenche des polémiques qui ne sont pas éteintes ». Il ajoute (*ibid.*) : « La perception, au sein de la littérature de langue française, d’une forme non répertoriée de reproduction du discours perturbe, vers la fin du [XIX<sup>e</sup>] siècle, un discours grammatical solidement établi, et secrètement fragile. Clos sur la grammaire, et réparti équitablement en “SD” et “SI” ».

14. Comme le dit (avec distance) Cerquiglini (1984, p. 8) : « Ce mode de reproduction, ou de représentation du discours [le DIL], est le seul à justifier le terme de style ». Mais il ajoute précisément : « Sa mise en valeur, au tournant du siècle, par une linguistique qui avait réussi à se débarrasser de la stylistique d’auteur et des états d’âme constitue une réelle épreuve ».

Terminologie grammaticale	Genette		Cohn	Rosier
Discours narrativisé	Discours narrativisé		Psycho-récit	Discours indirect
Discours indirect	Discours transposé	<i>Discours indirect</i>		
Discours indirect libre			<i>Discours indirect libre</i>	Monologue narrativisé
Discours direct	Discours rapporté	<i>Discours direct</i>	Monologue rapporté	Discours direct
		<i>Monologue intérieur</i>		Discours direct libre

**Tableau 1. Correspondance des systèmes**

Ce tableau, d'ailleurs très réducteur<sup>15</sup>, montre que la tétrade apparemment sortie laborieusement des théories successives, n'est qu'une fiction. D'une part parce qu'elle cache un éclatement des catégories : Genette, pour ne prendre que cet exemple, voit *trois* « états du discours » (1972, p. 191), avec pour deux d'entre eux deux variantes, ce qui fait *cinq* formes de discours rapporté. D'autre part, parce que les catégorisations des éléments ainsi isolés sont pleines de sens : Cohn et Rosier, par exemple, rassemblent dans une même catégorie DN et DI<sup>16</sup>, Rosier constitue deux catégories (de même valeur que les autres catégories de son système) dans le DD (Genette ne les considérant que comme deux variantes d'une même catégorie, son *discours rapporté*, qui correspond au DD de l'usage courant, repris par la *Terminologie grammaticale*).

Or ces découpages rendent compte précisément de la labilité de la notion de DIL (comme des autres d'ailleurs, mais je m'en tiens ici à cette forme de discours rapporté) : par exemple, pour citer les plus importants représentants des deux écoles qui s'affrontent sur le sens à donner au phénomène de DIL au début du XX<sup>e</sup> siècle, Charles Bally (1912a) baptise « style indirect libre » ce que Gertraud Lerch nomme « style direct impropre ». Comme le note Cerquiglini (1984, p. 8),

Sorte de SD, ou bien variante de l'indirect, le phénomène que l'on perçoit, équivoque et labile, désoriente la pensée grammairienne dans son ensemble, pour qui le tiers est exclu.

Dès la première analyse grammaticale du phénomène, le caractère mixte est posé : en 1887, Adolf Tobler note chez Zola une façon *qu'il croit inédite* de rapporter paroles ou pensées et en fait une description linguistique (sans l'appeler encore SIL) :

Un mélange de style indirect et direct : du premier, il emprunte la personne et le temps verbal, du second l'allure générale et le ton<sup>17</sup>.

15. En ce qu'il évacue des aspects importants des théories qui sont référencées ici : par exemple, il impose (pour les seuls besoins de la présentation) un ordre identique des éléments (alors que cet ordre est *significativement* différent selon certains auteurs), il néglige l'existence de formes mixtes dans chaque catégorie selon certaines théories, il neutralise une opposition entre pensée et parole (opposition qui fait débat entre les auteurs), etc.

16. Genette (1983, p. 40) fait une erreur de lecture en ramenant son *discours transposé* entier (soit le DI et le DIL) au *monologue narrativisé* de Cohn (1978/1981) : les exemples que donne cette dernière (et particulièrement p. 127) montrent assez clairement que le DI relève, pour elle, du psycho-récit. Quant à Rosier, elle met en cause (notamment p. 130) l'existence d'une DN isolé, y voyant plutôt, sur le plan des marques linguistiques, « un avatar du DI ».

17. Cité par Philippe (2002, p. 68), qui traduit.

On connaît la critique de Bakhtine (1929/1977, p. 195) : une telle présentation « implique une explication de type “génétique” », posant que le DIL serait « issu » du DD et du DI. Pour Bakhtine, la naissance du DIL est un événement, il ne s’agit pas

d’un simple mélange mécanique, de l’addition arithmétique de deux formes, mais bien d’une tendance complètement *nouvelle*, positive, d’une orientation *particulière*, de l’interaction du discours narratif et du discours rapporté<sup>18</sup>.

De fait, la description du DIL comme *troisième* forme de discours rapporté peut être interrogée si l’on prend comme cadre de référence la notion de *polyphonie*, théorisée par Bakhtine et reprise par Ducrot (1980, 1984). C’est la proposition de Cerquiglini (1984, p. 13) qui met en cause le choix initial des grammairiens de ramener le phénomène de DIL à un procédé purement grammatical, qui prétend dénouer clairement le citant et le cité. C’est une telle approche qui amène Maingueneau (1986, p. 96) à caractériser le DIL comme « un mode d’énonciation original, qui s’appuie crucialement sur la polyphonie » : alors qu’il traite le DIL dans son chapitre « discours rapporté », il renvoie au chapitre précédent, « polyphonie ». Vargas (1995, p. 29), s’interrogeant sur la catégorisation du DIL, posée comme « troisième forme de discours rapporté catalogué par les grammaires, et certains manuels », propose pour sa part de lui faire « un sort particulier », parce qu’il « apparaît comme faisant partie **à la fois** du discours rapporté et des phénomènes de polyphonie » (je souligne).

#### 1.4. Séquentialité

Cette appréhension du DIL comme phénomène de discours rapporté ou de polyphonie change évidemment l’approche de la question. Le choix de la *Terminologie grammaticale* et des programmes (que nous adoptons dans notre séquence) de catégoriser le DIL comme une forme du discours rapporté n’est donc pas sans risque épistémique. D’autant que l’adjonction d’une quatrième forme, le *DN*, prend le risque d’enfermer littéralement le DIL dans la question du seul discours rapporté et ses possibilités de maniement grammaticaux formels – phrastiques, il va sans dire, quand bien même on se placerait dans une perspective textuelle ou discursive.

Dans la perspective traditionnelle de l’enseignement de la grammaire, ce choix engendre de fait, comme automatiquement, une *séquentialité* de l’apprentissage, qui va précisément reproduire (en l’accentuant d’ailleurs) l’ordre d’apparition des phénomènes dans les nomenclatures théoriques : ainsi, le DD apparaît, *seul*, en sixième<sup>19</sup> ; au cycle central, le couple *direct/indirect* est reconstitué<sup>20</sup> ; en troisième, s’ajoute le « SIL »<sup>21</sup> ; enfin, la tétrade est totalement reconstituée au lycée, avec l’apparition du DN<sup>22</sup>. *Séquentialité* qui peut se rendre de la façon suivante :

---

18. Pour expliquer cette « *nouvelle forme linguistique* » (*ibid.*, p. 196), Bakhtine précise (*ibid.*, p. 197) : « Pour que se constitue cette forme de perception entièrement nouvelle du discours d’autrui qui a trouvé son expression dans le DIL, il a fallu que se produise quelque changement, quelque commotion à l’intérieur des relations socio-verbales et de l’orientation réciproque des énonciations ». Il en donne une interprétation à la fin de son ouvrage (p. 219 *sq.*). Pour une critique de cette « épiphanie » (le mot est de Cerquiglini, 1984, p. 10), *cf. infra*.

19. En fait, rien n’est dit du discours rapporté dans les programmes de sixième, mais on peut lire dans les accompagnements (à propos du « jeu théâtral », p. 24), une référence aux seules « **paroles rapportées au SD** ».

20. Le programme, dans la rubrique « grammaire », évoque les « **paroles rapportées directement et indirectement** ».

21. Toujours dans la rubrique « grammaire » du programme.

22. Rien n’en est dit, à ma connaissance, dans les programmes de lycée, mais dans les accompagnements de la classe de 2<sup>nde</sup>, à la rubrique « Liste de notions grammaticales » (p. 75), on trouve l’item « Énonciation rapportée (directe, indirecte, indirecte libre, narrativisée) ».

	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup> -4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	2 <sup>nde</sup>
discours narrativisé				
discours indirect libre				
discours indirect				
discours direct				

**Tableau 2. Séquentialité**

On voit ici la manifestation courante, dans le domaine de l'apprentissage, d'une hypothétique reproduction de la phylogenèse par l'ontogenèse, comme si les élèves devaient en passer par les stades de découverte et de fixation des notions dans l'histoire – à moins que ce ne soit les agents de *la noosphère* eux-mêmes qui finalement reproduisent leur propre itinéraire de découverte d'un système conceptuel. Mais on voit là aussi resurgir l'idée d'une progression possible du simple au complexe, qui n'a rien d'évident : en quoi le DD est-il plus simple à repérer, à analyser ou à produire que le DI ? Ou le DN que le DI (ou le DIL) ? Un autre problème se pose, en ce que la séquentialité ainsi produite engendre quasi-automatiquement l'idée d'une dérivation en chaîne des formes du discours rapporté<sup>23</sup>.

Concernant le DIL lui-même, peut-on le traiter *en soi*, sans passer par l'étude du DD et du DI ? Pour caricaturer les positions, deux réponses sont possibles (et toutes les réponses intermédiaires sont envisageables entre ces deux pôles) : *évidemment oui*, si on le considère comme un des phénomènes de polyphonie ; *évidemment non*, si on l'aborde d'un point de vue grammatical et qu'on le considère comme un *mixte* des DD et DI.

Les conséquences en termes d'apprentissage sont importantes, ne serait-ce que par le fait que la deuxième réponse engage assez naturellement en première instance une approche *formelle* – bien dans la tradition de l'enseignement de la langue et des textes à l'école<sup>24</sup> et minore la dimension discursive du phénomène au profit de sa dimension linguistique et textuelle<sup>25</sup>.

Notre adoption de la tétrade de la *Terminologie grammaticale* de l'Éducation Nationale, outre les conséquences épistémologiques que je viens d'évoquer, engendre d'autres problèmes. D'abord, assez logiquement, cette approche évacue le *discours direct libre* (ou le *monologue intérieur*<sup>26</sup>) comme objet spécifique<sup>27</sup> : notre corpus d'appui pour notre séquence d'apprentissage, de ce fait, n'en contient aucun exemple.

Plus gênante est la conséquence d'une telle liste des catégories : elle fige ces dernières, laissant peu de place finalement aux formes mixtes qui brisent les distinctions trop tranchées : le DI (ou DIL) avec guillemets ou le DD sans guillemets, pour s'en tenir à ces caractéristiques typographiques. Et de ce fait, elle peut interdire finalement de penser le *continuum* du système des discours rapportés (Rosier, 1999), la séquentialité des apprentissages qu'elle induit pouvant

23. Que Combettes (1989 et 1990) met en cause.

24. Une approche plus spiralaire que linéaire était pourtant possible avec le discours rapporté (cf. Petitjean, 1998, p. 13), pour éviter cette dérive.

25. Dans sa critique de la *Terminologie grammaticale*, Combettes (1998, p. 198) notait : « il est difficile de définir clairement si ce domaine relève de la cohérence textuelle ou de l'analyse du discours, au sens large ».

26. J'assimile ici discours direct libre et monologue intérieur, que Maingueneau (2003) distingue, mais sans interroger leur lien.

27. Le monologue intérieur n'est évoqué qu'en lycée, non dans les programmes mais dans les accompagnements (p. 22), dans le chapitre sur l'argumentation, à propos du « travail sur le théâtre ». Si un tel objet devait rejoindre, ce que rien n'interdit, la *Terminologie grammaticale*, la question se poserait de savoir où le situer (puisqu'on a vu plus haut qu'il était réparti différemment dans les catégories de chacune des théories du discours rapporté) : à l'intérieur d'une catégorie l'englobant à côté du DD (comme chez Genette ou Cohn) ou comme catégorie à part (comme chez Rosier) ? Il y a des chances, en vertu de la tendance cumulative des nomenclatures et des programmes scolaires, que ce soit cette deuxième solution qui s'impose, substituant à la tétrade une... *pentade*. Sur la question du discours direct libre, cf. les réflexions de Rosier (1999, p. 266-297).



même occulter la notion même de *discours rapporté*, au profit de formes isolées qui s'agrègent pour constituer *in fine* une catégorie qui n'est plus fondamentale en soi.

### 1.5. Les formes du DIL

J'ai déjà dit que, logiquement, du fait de notre emprunt à la terminologie grammaticale en usage, notre approche du DIL était, en partie du moins, formelle : il s'agissait pour nous d'apprendre aux élèves à percevoir intuitivement, à reconnaître consciemment et à utiliser (intuitivement puis consciemment) du DIL. Il nous fallait donc poser les critères de reconnaissance du DIL, en utilisant les instruments que les théories proposent.

Dans un premier temps, nous avons retenu de Maingueneau l'affirmation suivante, qu'il souligne lui-même (1986, p. 98) :

*Il n'existe pas de marques linguistiques spécifiques pour cette forme de citation. Autrement dit, on ne peut pas affirmer d'un énoncé, hors contexte, qu'il relève du DIL.*

Néanmoins, pour l'avoir adoptée, nous ne méconnaissons pas l'ambiguïté de cette remarque : elle recrée une dichotomie entre ce qui relève du pur grammatical (en fait d'une approche phrastique<sup>28</sup>) et ce qui renvoie à une question de lecture ; or cela ne veut pas nécessairement dire qu'il n'existe pas de marques linguistiques du DIL, qui découlent d'ailleurs de son principe de *discordance énonciative* (*ibid.*, p. 97), comme l'a montré Rosier (1999, p. 122) qui propose, dans la description de son continuum du discours rapporté, une analyse des formes morpho-syntaxiques que peut prendre cette discordance.

Mais qu'il s'agisse d'un phénomène transphrastique est indiscutable<sup>29</sup> et nous avons fait le choix de ne pas traiter du DIL par une entrée grammaticale. Il aurait été curieux en effet de chercher à naturaliser à outrance l'objet, en faisant comme si l'on pouvait établir, ce qui n'est pas le cas, une liste des signaux linguistiques du DIL : c'est donc par la lecture que les élèves sont invités à repérer les indices contextuels (mais non en soi pertinents en toute occasion) qui permettent de déterminer que tel passage relève ou non du discours rapporté – et donc du DIL, quand il n'est pas identifiable comme DD ou DI.

Cela nous oblige à rester dans le domaine de l'indécidable : le choix de considérer tel passage comme du DIL reste à l'appréciation du lecteur et il n'est pas inintéressant de faire observer aux élèves que cette indécidabilité a une réalité historique : on sait qu'une lecture qui nie le DIL a été possible « par des lecteurs incompetents ou malveillants » (Genette, 1983, p. 37) au procès de *Madame Bovary* : Jauss (1978, p. 76-79) en fait une étude éclairante.

D'autres questions formelles se sont posées à nous, pour la constitution du corpus et pour l'élaboration de la séquence ; je les énumère sans les développer.

– Le DIL se réalise aux temps du passé comme à ceux du présent (*cf.*, dans notre corpus, annexe 6, textes 1, 2, 6). Pourquoi cette précision ? Parce que le corpus qui a permis l'« invention » et la description du DIL (le roman réaliste-naturaliste du XIX<sup>e</sup> siècle) privilégiait évidemment les temps du passé et ramenait l'essentiel des temps dans le DIL à l'imparfait – c'est d'ailleurs le repérage d'un usage spécifique de l'imparfait qui est au départ de l'investigation – et que cet imparfait (et la forme en *-rait*) a pu devenir comme la marque de fabrique du DIL

28. Maingueneau (*ibid.*) : « le DIL n'est pas un phénomène relevant de la phrase mais porte sur un ensemble textuel de dimensions extrêmement variables ».

29. Ce qui le distingue d'ailleurs de la *contamination lexicale* (Maingueneau, 1986, p. 102). Notons par ailleurs que l'on peut trouver des contaminations lexicales dans le DIL, notamment par l'usage de l'italique (marque d'un DIL « explicité » pour Gothot-Mersch, 1983, p. 214).

(*cf. infra*, 1.8.) Ce n'est plus vrai dans la littérature contemporaine, et ce n'est pas vrai hors de la littérature : il était donc important de choisir des textes qui réalisent du DIL au présent<sup>30</sup>.

– Pour les textes narratifs, la question a été posée de savoir si le passé simple pouvait intégrer le DIL. L'unanimité est presque totale pour dire non<sup>31</sup> et nous n'avons pas cherché de contre-exemple... Mais, voulant illustrer le fait que Weinrich considérait que rien n'interdisait les temps commentatifs dans le DIL, nous avons introduit dans notre corpus un texte où le DIL se réalise au passé composé (*cf. annexe 6, texte 6*).

– Pour éviter l'idée que le discours rapporté est une reproduction fidèle de paroles effectivement prononcées (comme de DD ou le DI d'ailleurs), nous avons introduit un extrait où le DIL rend des paroles collectives ou celle du « membre quelconque d'une collectivité », pour reprendre l'expression de Maingueneau (2003, p. 135 *sqq.*) (*cf. annexe 6, texte 3*).

Faut-il préciser que toutes nos précautions ne garantissent rien ? La complexité de l'apprentissage d'une telle notion interdit que l'on puisse, malgré toute l'attention portée à la constitution du corpus, éviter que les élèves, à partir des exemples les plus marquants, ne généralisent et fassent par exemple de l'imparfait le temps par excellence du DIL – comme, pour prendre un autre exemple, non évoqué encore, le fait d'avoir introduit un texte « à la deuxième personne » (*cf. annexe 6, texte 2*) n'a pas empêché certains élèves de supposer que le DIL ne convient qu'à un contexte narratif « à la troisième personne »...

## 1.6. Questions narratologiques

Le DIL a été intégré assez vite au programme narratologique, comme en témoigne le débat sur cette question entre Gérard Genette et Dorrit Cohn. Et c'est d'ailleurs dans une perspective essentiellement narratologique que nous avons abordé le problème du DIL dans notre séquence, à la mesure de notre minoration de l'aspect linguistique.

Tout d'abord, un point où tout le monde est d'accord : le DIL et le point de vue. Selon Genette (1983, p. 37), il

correspond très clairement [...] à ce mode narratif que j'appelle « focalisation interne », dont l'indirect libre est à coup sûr l'un des instruments favoris.

Genette n'assimile pas les deux, mais en note les liens, comme le fait Dorrit Cohn (1978/1981, p. 134 *sq.*)<sup>32</sup>. Aussi notre séquence invite-t-elle les élèves à la découverte du DIL par l'observation des problèmes de point de vue.

Nous avons dû prendre parti en revanche dans deux points de débat entre Genette et Cohn... Le premier tient à la distinction que fait Cohn, qui en fait d'ailleurs un mode de structuration de son ouvrage, entre narration hétérodiégétique et homodiégétique : pour elle, les formes du discours des personnages changeraient selon la forme de la narration, sans apporter de preuve vraiment éclatante à nos yeux : Genette (1983, p. 40) nie la pertinence de cette distinction, que nous avons neutralisée à notre tour.

Et c'est encore à Genette que nous donnons raison dans son débat avec Cohn sur la différence entre *verbal* et *non verbal* dans l'approche du discours rapporté. Cette distinction est

---

30. Qui se distinguent évidemment du discours direct libre par le fait qu'il n'y a pas de rupture sur le plan de la désignation du personnage.

31. Presque totale seulement : *cf. Ducrot* (1980, p. 569) qui voit un exemple de DIL au passé simple – mais l'exemple est contesté par Rosier (1999, p. 147 *sq.*)

32. Tout le monde semble d'accord, même Rabatel, puisque son point de vue du personnage correspond *approximativement* à la focalisation interne de Genette (Rabatel, 1997, p. 291) et qu'il établit lui-même (*ibid.* p. 280) le lien entre son analyse du point de vue et la question du DIL. *Cf. encore Rabatel* (2003).

nécessaire pour Cohn, qui ne traite que de la vie intérieure des personnages, non de leurs paroles. La distinction s'avère *en partie* nécessaire pour ce qui est du DN (*cf.* Genette, 1983, p. 41 *sq.*) Pour les autres formes de discours rapporté (dont le DIL), cette distinction n'est pas pertinente pour Genette qui, dès 1972, associe parole et pensée en parlant de « discours (prononcé ou "intérieur") » (p. 191)<sup>33</sup>. Il persiste en 1983 (*cf.* p. 42), de façon convaincante. Nous avons donc là encore neutralisé la différence entre *verbal* et *non verbal* dans le traitement du DIL.

Mais cela n'enlève rien à la réalité de cette distinction en soi : dans un premier test de notre séquence (avant l'expérimentation), nombre d'élèves, malgré nos avis contraires, ont longtemps voulu maintenir cette distinction en la projetant sur l'opposition entre d'un côté le DD et le DI, de l'autre le DIL (*cf. infra*, 2.6)... Rien dans le corpus ne permet d'opérer cette distinction, puisque les textes proposent des pensées *et* des paroles au DIL, mais il n'empêche que cette projection a longtemps perduré chez certains. Cela tient sans doute à l'un des intérêts du DIL, que note bien Cohn (p. 125) : dans le récit de pensées de personnages (l'objet du livre de Cohn), il permet un traitement satisfaisant de la verbalisation de la pensée :

Le rapport entre les mots et la pensée reste implicite, ce qui permet au monologue narrativisé [le DIL pour Cohn] de maintenir les mouvements de conscience du personnage dans une semi obscurité très caractéristique, à la limite même de la verbalisation, ce que ne saurait accomplir la citation directe.

## 1.7. La littérarité du DIL

Faut-il traiter le DIL comme un fait littéraire spécifique ? Cette question est au départ historique de la réflexion sur le DIL au début du XX<sup>e</sup> siècle. Gilles Philippe (2002, p. 13) observe que

pendant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, on a ramené la question de la littérature à celle de la langue littéraire et celle de la langue littéraire à celle de la grammaire, considérée comme charpente des productions langagières.

C'est de là que naît pour lui, dans cette première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, une conception non *humaniste* (fondée sur un « corpus ») mais *formaliste* de la littérature, qui provoquera plus tard l'avènement de la notion de « littérarité »<sup>34</sup>. Il développe cette thèse en rendant compte de querelles littéraires au début du XX<sup>e</sup> siècle, parmi lesquelles<sup>35</sup> le débat que j'ai déjà évoqué entre l'école idéaliste allemande de Karl Vossler (représentée par Étienne Lorck et Gertraud Lerch) et la nouvelle linguistique genevoise (Bally et Lips surtout)<sup>36</sup>. Il le résume ainsi :

Il s'agit ici de décider si ce mode de transposition des paroles et des pensées, qu'on trouve chez Flaubert ou chez Zola, est un procédé proprement grammatical qu'il conviendrait de décrire en termes linguistiques ou simplement un effet littéraire reposant sur une sorte d'identification avec le personnage ou une projection imaginaire sur la scène romanesque.

Position grammaticale qui fait du DIL un fait de *syntaxe littéraire* contre position psychologique, qui y voit une affaire d'*identification* du narrateur aux personnages ou d'*empathie*.

Il est clair que *l'actuelle* tradition française de l'enseignement de la littérature doit essentiellement à la première position, qui seule nous retiendra ici : comme le note Philippe, les conséquences de la position de Bally et de son école sont importantes dans la naissance d'une conscience de la littérarité, qui impose l'idée d'une « langue littéraire », « considérée comme

---

33. *Cf.* p. 197 : « la "pensée" est bien un discours ».

34. Rappelons que si le mot est chez Jakobson dès 1919 (Jakobson, 1973/1977, p. 16), la notion ne s'impose qu'après la seconde guerre mondiale.

35. Outre la plus célèbre, celle concernant le style de Flaubert, qui engage en partie les mêmes arguments que ceux mis en avant quant au DIL.

36. Les prémices de cette querelle sont à trouver dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, entre Adolf Tobler (1887) et Theodor Kalepky (1899).

un double de la langue commune, ou comme son fantôme, et non plus comme son idéal asymptotique » (p. 82).

Dès lors, la question qui nous intéresse est le rapport entre DIL et littérature : s'agit-il d'un fait spécifiquement littéraire ou non ? Pour Bally, le SIL, comme d'autres faits grammaticaux, « fonctionnent comme des marqueurs de littérarité » (Philippe, 2002, p. 82)<sup>37</sup>.

Voici un long passage intéressant de Bally (1912b, p. 604 *sq.*) :

Le SIL dérive d'une tendance toujours plus accentuée de la langue littéraire à se rapprocher des procédés de la langue parlée ; dans le cas particulier, cette tendance se manifeste par le besoin de supprimer autant que possible les signes extérieurs de la subordination et à rendre la pensée avec toute la fidélité possible ; mais d'autre part, comme le SIL donne l'impression très nette d'un procédé littéraire, c'est une preuve de plus de la différence qui existera toujours entre l'écrit et le parler, même (et surtout) dans les cas où le premier cherche à imiter le second. Car, encore une fois, le SIL est bien littéraire ; la langue parlée plonge dans le style direct ou adopte l'indirect pur [...]. C'est précisément cela qui situe le SIL et en fait une sorte d'indice stylistique de la langue littéraire ; il produit ce que j'appellerais un « effet par évocation ». [...] Comme le phénomène étudié ici devient toujours plus fréquent à mesure qu'on se rapproche de l'époque contemporaine, on peut y voir une preuve de l'émancipation toujours plus grande du style littéraire, et une marque particulière qu'il s'adapte pour se différencier de la langue parlée, tout en réussissant, par ce procédé à rendre les nuances les plus délicates de la pensée<sup>38</sup>.

L'opposition que marque ici Bally<sup>39</sup> entre littéraire et non littéraire recoupe une autre opposition entre langue écrite et langue parlée. On voit bien d'ailleurs dans sa citation que si le SIL rapproche la langue littéraire « des procédés de la langue parlée », il est en même temps une marque de littérarité. Pas de contradiction là-dedans : la langue parlée ne réalise pas syntaxiquement le SIL, mais en rend la puissance évocatoire. Pour Cerquiglini (1984, p. 8), la position de Bally « renvoie à ce que nous appellerions aujourd'hui une *mimesis* de l'oral » ; le procédé, de ce fait, « exprime donc à merveille la spécificité de la forme écrite dans son rapport imaginaire et conventionnel à l'oral » (*ibid.* p. 9).

Si la position est unanime<sup>40</sup> au départ, elle est davantage discutée aujourd'hui. Si Genette (1983, p. 36) peut affirmer :

malgré quelques nuances et exceptions aussi marginales qu'évidentes, le caractère essentiellement littéraire du procédé me semble incontestable<sup>41</sup>.

37. « L'imparfait de narration dans les années 1920 et 1930 se voit ainsi proposer le rôle que Barthes assignera au passé simple dans les années 1950 : celui d'un "rituel des belles-lettres" » (p. 83).

38. Voici le commentaire éclairant de ce passage par Philippe (2002, p. 84) : « La langue littéraire obéit bien à une double contrainte ; le SIL a une fonction *sémantique* : il participe de ces "effets par évocation" dont nous allons voir qu'ils donnaient une première définition de la littérarité selon Bally ; le SIL a aussi une fonction *sémiotique* : il est un "indice stylistique de la langue littéraire", une "marque particulière qu'il s'adapte pour se différencier de la langue parlée". Par ce constat d'un double régime – sémiotique et sémantique – de la littérarité, Bally et souvent, bien que moins directement, de nombreux commentateurs de l'entre-deux-guerres enrichissent l'approche strictement "expressive" des symbolistes (est littéraire un texte qui met toutes les possibilités de la langue au service de la représentation et de l'évocation), tout en se gardant de réduire la littérature à un simple "statut" (est littéraire un texte qui se présente comme littéraire), comme le voudra le second après-guerre ». Notons que cette « définition *bifrons*, sémiotique et sémantique, de la littérature » (Philippe, p. 213) se retrouvera chez Barthes (*ibid.* p. 208 *sq.*)

39. Et que systématisera Lips (1926, p. 81).

40. Quoique dès 1929, Frei (1929/1993, p. 242 *sq.*) note des exemples dans la langue parlée de ce qu'il propose d'appeler « style direct figuré ».

41. Cf. Riegel, Pellat & Rioul (1994/2001, p. 600) : « Le style (ou discours) indirect libre est un procédé essentiellement littéraire, qui se rencontre peu dans la langue parlée, à la différence des deux formes précédentes [DD et DI] ». La position de Banfield (qui se situe dans la perspective d'une grammaire générative) est sur ce point la plus radicale, puisqu'elle parle à propos du DIL d'une « forme linguistique qui n'existe pas dans la langue parlée » (1979, p. 9). Sa position (développée dans son ouvrage, 1982/1995) est présentée (et critiquée, mais sur des bases différentes) par Genette (1983, p. 36, 67) et par Cerquiglini (1984, p. 9). Cf. encore K. Hamburger (1986), qui y voit « le procédé le plus élaboré de fictionnalisation » (p. 90), « dont le lieu grammatical unique est la littérature narrative » (*ibid.*, p. 92).

Maingueneau (1986, p. 95), à l'inverse, note :

On a également beaucoup discuté pour savoir s'il s'agissait d'un type d'énonciation réservé à la narration littéraire ou si on le rencontrait aussi dans l'usage ordinaire de la langue. Il nous semble indéniable qu'il relève de la langue courante (cf. « Je l'ai aperçu hier, il était furieux après Paul : il allait lui casser la gueule, reprendre sa voiture et tout annuler... »).

En fait, comme le dit Cerquiglini (1984, p. 8), « l'appartenance du SIL à la littérature est une pétition de principe » – dont il montre précisément les « limites », s'appuyant sur les travaux de Plénat et d'Authier ; c'est à cette dernière qu'il emprunte un exemple oral forgé (*ibid.*, p. 13) : « Paul vient de téléphoner. Il est très déprimé ».

À l'issue de cette petite revue d'un débat sur la littérarité du phénomène, deux questions (qui se recoupent en fait, mais sont traitables différemment) se posaient à nous dans notre approche du DIL : son caractère *oral* et son caractère *littéraire* à l'écrit. Sur la première question, qui n'est pas tranchée par les exemples forgés des tenants de l'existence du DIL à l'oral<sup>42</sup>, nous n'avons pas à prendre partie dans le cadre de notre séquence, qui porte sur le DIL écrit. Sur le deuxième point, nous avons dû prendre position et nous avons refusé de cantonner le DIL au littéraire, contre l'évidence de l'expérience : c'est pourquoi nous avons ouvert notre corpus à des textes non littéraires, journalistiques, même s'ils restent très minoritaires : cf. annexe 6, textes 2 (courrier du cœur d'un magazine pour adolescent-e-s)<sup>43</sup> et 6 (compte rendu d'un procès dans un quotidien régional)<sup>44</sup>.

## 1.8. L'histoire littéraire du DIL

Maingueneau, après avoir nié que le DIL se cantonne au littéraire (cf. ci-dessus), ajoute (1986, p. 95) :

mais c'est dans la littérature romanesque qu'il est employé au maximum de ses possibilités, essentiellement depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle.

Genette (1983, p. 37) précise, à propos de la « répartition historique » du DIL :

À quelques exceptions près (La Fontaine, Rousseau), elle correspond très exactement à l'aire du roman « moderne » psycho-réaliste, de Jane Austen à Thomas Mann.

On a ici la trace d'une conception du DIL comme signe de la *modernité littéraire*, dont Cerquiglini (1984, p. 9) rend compte – de manière critique :

Plus profonde et plus répandue encore est la conviction que le SIL appartient à la littérature *moderne*, qu'il en est l'indice stylistique et l'acte de naissance. Cette idée conjoint les créateurs [...], les critiques littéraires [...], les grammairiens

... et les didacticiens, parfois ! Nous avons fait en effet le choix d'un corpus qui ne remonte pas plus loin que le XIX<sup>e</sup> siècle, attachés finalement à illustrer le caractère emblématique du

---

42. Ce serait bien si, dans de tels domaines, on n'en restait pas aux impressions... Blanche-Benveniste (1997, p. 107-110) traite des « paroles rapportées » à l'oral, mais ne traite pas la question du DIL et n'en donne aucun exemple.

43. Ce texte, qui interroge la notion même de discours *rapporté* (puisque le propos d'Alice est de suggérer le discours que Véronique doit tenir : on retrouve les caractéristiques du DIL dans un discours non *rapporté* mais *anticipé*) a fait l'objet d'un exercice décrit dans *Recherches* n° 24 (Cauterman, Daunay, Fabé & Suffys, 1996).

44. Article de journal, représentatif de ce que l'on peut trouver dans les chroniques judiciaires qui rapportent les paroles des acteurs. Rappelons que Rosier (1999) a fondé son analyse du DIL sur un corpus composé à la fois de textes littéraires et de textes issus de la presse quotidienne et de magazines féminins (cf. 1999, p. 161).

DIL dans le roman réaliste-naturaliste du XIX<sup>e</sup> siècle (*cf.* annexe 6 : sur 11 textes de notre corpus, 6 relèvent de cette littérature<sup>45</sup>).

C'est cette *doxa* que réfute dans un premier temps Cerquiglini : observant que dès les premières descriptions du DIL, les auteurs notent quelques exemples médiévaux – jugés suspects sur des critères syntaxiques où Cerquiglini voit le signe de préjugés assez traditionnels sur la langue et la psychologie médiévales – et « quelques exceptions » (pour reprendre les mots de Genette) au XVII<sup>e</sup> siècle<sup>46</sup>, pour percevoir chez certains auteurs de sensibilité romantique, au XVIII<sup>e</sup> siècle, comme des signes précurseurs d'un mode de reproduction du discours qui annonce le procédé qui s'épanouira au XIX<sup>e</sup> siècle. Cerquiglini (1984, p. 10) commente ainsi cette approche :

C'est sur cette trajectoire que ces divers chercheurs tombent d'accord, qu'ils sémantisent ensuite cette téléologie en termes seulement littéraires, ou selon une conception idéaliste de l'histoire, que Bakhtine-Volochinov recouvrent d'un voile léger de marxisme officiel ».

Cette « thèse évolutionniste » (*ibid.*) institue l'idée « d'un progrès dans les Lettres » (*ibid.*, p. 9) et de l'« épiphanie heureuse » de la modernité (*ibid.* p. 10)...

Cela dit, si l'on ne se place pas dans une perspective de « téléologie gratifiante » (*ibid.*, p. 14) et que l'on s'interroge à l'historicité du phénomène, on peut observer, dit encore Cerquiglini (*ibid.*) :

Il s'agit du développement particulier, dans l'espace clos de l'écrit romanesque d'une certaine période littéraire, procédé expressif et signe de reconnaissance, d'une des façons de représenter la parole [...]. L'époque du SIL est unifiée et close par l'harmonie de préoccupations d'esthétique littéraire et de recherches sur le langage ; elle est une des belles réussites du XIX<sup>e</sup> siècle. Lequel s'achève, et pas seulement en linguistique, à la fin des années 1960.

Si « le SI “moderne” est donc justifiable d'une perspective historique », c'est toutefois à condition d'en définir la « spécificité formelle » (*ibid.*, p. 14). Alors que le Moyen-Âge par exemple fait un usage fréquent du futur (*ibid.*, p. 15), c'est l'usage de l'imparfait (qui, rappelons-le, comme le fait Cerquiglini, *ibid.*, p. 14, est le point de départ de la « découverte » du DIL), qui domine dans le roman réaliste (*ibid.* p. 14) :

Nous ferons l'hypothèse que cet usage temporel est la spécificité du SIL « moderne » ; il en marque la naissance et le déclin.

Il est clair que, de ce point de vue, notre corpus est *à la fois* trop homogène pour permettre une approche historique complète du DIL et trop hétérogène pour permettre de saisir la spécificité du moment bien particulier de l'histoire littéraire de ce phénomène : trop méfiants de la *doxa* de la *modernité littéraire*, mais pas assez dégagés d'elle cependant, nous n'avons pas su prendre un parti clair sur la question de l'historicité du DIL : notre corpus et notre séquence sont de ce point de vue assez représentatifs d'une difficulté didactique à entrevoir les phénomènes littéraires sans préjugé<sup>47</sup>.

---

45. Auxquels il faut ajouter deux extraits de romans contemporains (textes 1 et 10), mais avatars de la littérature « psycho-réaliste » dont parle Genette.

46. Aux exemples donnés par Genette, ajoutons La Bruyère (Bakhtine, 1929/1977, p. 209). Cerquiglini (1984, p. 10) note que le corpus de ces *exceptions* est constitué dès le départ par Lerch et est repris dans de nombreuses études postérieures.

47. De ce fait, la question de l'effet de la « découverte » du DIL dans l'institution littéraire est, volontairement, passée totalement sous silence dans notre séquence.

## 1.9. Les effets du DIL

Reste une question à traiter : les *effets* du DIL en lecture<sup>48</sup> ; certains effets ont déjà été discutés plus haut, à l'occasion de l'analyse de débats théoriques<sup>49</sup>, mais demeure (entre autres ?) celui qui concerne le rapport entre le narrateur et le personnage dont les paroles sont rapportées<sup>50</sup>.

Ce rapport est un rapport de *distance* du narrateur au discours de l'autre, non seulement de *distance narrative* (qui concerne le plus ou moins grand degré de mimétisme du discours cité)<sup>51</sup>, mais de distance en terme de *valeur*. Utilisons les termes de Cohn (1978/1981, p. 141) qui pose que le DIL

tend à solliciter de la part du narrateur une attitude de sympathie ou, au contraire, un détachement ironique.

Le partage de ces deux tendances peut se faire selon les auteurs : Bakhtine (1929/1977, p. 209), rendant compte (mais sans y adhérer) des analyses de Gertraud Lerch, note :

Si La Fontaine, en utilisant ce procédé, indique qu'il sympathise profondément avec ses personnages, La Bruyère en tire de percutants effets satiriques.

Mais on sait qu'elles peuvent aussi se fondre en un même auteur : chez Flaubert par exemple, le DIL fait ressortir le double phénomène d'identification-distance du narrateur-auteur aux personnages et lui permet, pour emprunter ses mots à Genette (1972, p. 192),

de faire parler à son propre discours, sans tout à fait le compromettre ni tout à fait l'innocenter, cet idiome à la fois écœurant et fascinant qu'est le langage de l'autre.

On notera que ce propos de Genette est finalement proche des analyses psychologiques vosslériennes : ainsi pour Lerch, Flaubert

darde son regard implacable justement sur ce qu'il trouve répugnant et haïssable, mais, même dans ce cas, il est capable de jouer de toute sa sensibilité, de s'identifier au haïssable et au répugnant.

Le DIL devient chez lui aussi ambivalent et aussi incohérent que sa propre attitude vis-à-vis de lui-même et de ses créations : sa position intérieure balance entre l'amour et la haine. Le DIL, qui permet à la fois de s'identifier à ses créations et de conserver son autonomie, sa distance, par rapport à elles, est favorable au plus haut point à l'expression de cet amour-haine pour ses héros.

Ce sont là encore les mots de Bakhtine (1929/1977, p. 209) qui rend compte de l'approche de Lerch<sup>52</sup> pour s'en démarquer, rejetant son « subjectivisme individualiste » (*ibid.*, p. 210). Mais les termes d'un tel débat ne nous concernent plus finalement : la question qui se posait pour Bakhtine était de mettre en cause les deux approches opposées de Bally et de Lerch (pour ne citer que les protagonistes du débat historique sur la description du DIL) pour proposer sa propre description de l'avènement du phénomène.

---

48. Je préfère parler d'*effet* que de *fonction*, centrant l'analyse sur l'interprétation en lecture plutôt que sur l'intention en écriture.

49. Ainsi, le DIL contribue à la construction d'un point de vue interne (*supra*, 1.6.) ; en tant que phénomène de polyphonie énonciative, il permet de faire entendre, dans un même énoncé, plusieurs *énonciateurs* (*supra*, 1.9.) ; concernant le récit de pensées de personnages, il permet de mieux rendre compte d'une pensée non verbalisée (*supra*, 1.6.)

50. Je garde ce couple narrateur/personnage là où, pour généraliser, je pouvais employer le couple locuteur/énonciateur : mais comme notre corpus est essentiellement narratif et que l'analyse de cette distance a surtout été faite dans le cadre de la narration, c'est dans cette optique que je me place à propos des effets du DIL.

51. C'est dans le cadre de la « distance narrative », au début de son étude du *mode*, que Genette (1972) traite du « récit de paroles », dont il envisage les formes selon qu'elles sont plus ou moins « mimétiques ».

52. Sur la dialectique de l'impersonnalité et de l'identification, cf. Flaubert : « Je crois que le grand Art est scientifique et impersonnel. Il faut, par un effort d'esprit, *se transposer dans les personnages, et non les attirer à soi* » (lettre à George Sand, 15-16 décembre 1866, citée par Cohn, 1978/1981, p. 138). Cf. sur ce point Gothot-Mersch (1983, p. 219 *sq.*)

Hors contexte de ce débat, et si l'on ne tient pas absolument à suivre les considérations épistémologiques de Bakhtine<sup>53</sup>, on peut sans crainte succomber au psychologisme le plus banal – et constitutif de toute une tradition d'enseignement de la littérature – pour interroger les effets du DIL...

Empathie ou ironie : c'est notamment en fonction de cette dichotomie que nous avons constitué notre corpus (comme on le verra dans la description de la séquence : *cf. infra*, 2.6.) Mais en dehors de ce couple empathie/ironie, d'autres effets du DIL sont repérables, toujours dans le cadre de la distance du narrateur au personnage. Ainsi, dans les extraits de romans du XIX<sup>e</sup> siècle, le DIL (avec ses marques de l'imparfait) permet de fondre le discours du personnage dans la description en perspective (comme le remarquait Flaubert, le dialogue donne du relief et doit être réservé aux scènes principales : *cf. Gothot-Mersch* 1983, p. 201 et 220) ; Maingueneau (1986, p. 100) décrit particulièrement bien cet effet chez Flaubert.

Chez Flaubert et Zola (mais rien n'oblige à terminer ici la liste), le DIL permet de résoudre la double contrainte esthétique vs réalisme/naturalisme : pour le dire avec les mots de Gothot-Mersch citant Flaubert (1983, p. 200),

Il veut rédiger les dialogues dans un style qui soit à la fois « bien écrit », « vif, précis et toujours distingué » – et « pittoresque », c'est-à-dire, étant donné le milieu et les situations à peindre, « trivial » [...] Bref, c'est la quadrature du cercle : il faut imiter le langage vulgaire en lui gardant « son aspect, sa coupe, ses mots mêmes » [...] mais dans un style « profondément littéraire ».

C'est un effet plus spécifique (et plus spécifiquement littéraire) du DIL que de permettre assez nettement de faire entendre un personnage, mais d'une manière « acceptable ». Chez Zola, l'usage du DIL vient de la contradiction de deux exigences, qui caractérisent le naturalisme (Maingueneau, 1986, p. 101) :

D'un côté, il cherche à restituer la « réalité » sociale, de l'autre, il entend élaborer un récit efficace et dont la valeur esthétique soit indiscutable.

On sait enfin que le brouillage énonciatif opéré par le DIL permet sans doute à l'auteur de dire une chose sans la dire, sans la prendre en charge mais en même temps sans totalement s'en décharger – aspect essentiel dans la *circulation* des valeurs d'une époque.

## 1.10. L'enseignabilité du DIL

À l'issue de ce parcours de nos choix de transposition didactique de la notion de DIL, on ne peut qu'être confondu par leur extrême hétérogénéité. Empruntant successivement (entre autres) à tel narratologue, à tel philosophe ou à tel linguiste<sup>54</sup> – lesquels d'ailleurs s'ignorent souvent entre eux – sans pour autant toujours respecter entièrement le système de pensée qui légitimait au départ leurs options, nous avons finalement dessiné une sorte de patchwork conceptuel qui n'a pas toute la cohérence qu'une théorie unique peut (parfois) avoir et à laquelle elle prétend (souvent).

Et pourtant, ces choix reflètent assez bien, finalement, ce qui s'enseigne aujourd'hui dans les classes – et notre référence première à la *Terminologie grammaticale* était une manière d'hommage à une communauté disciplinaire qui fait finalement avec ce qu'elle a, partagée entre de multiples disciplines contributives et quelques impératifs didactiques qui ne concernent pas les théoriciens de ces dernières. Il me semble que l'enseignabilité d'une notion comme le DIL

---

53. Autant que le rôle de l'effet du DIL dans l'institution littéraire, les conditions socio-historiques de son apparition dans la langue qu'a voulu décrire Bakhtine (j'y ai fait allusion plusieurs fois) ont été systématiquement évacuées de notre approche du DIL dans notre séquence.

54. Cette catégorisation cavalière gomme en outre les différences entre les écoles de telle discipline, parfois plus étanches que les frontières entre disciplines réputées différentes...



implique la prise en compte de la tradition scolaire, même si elle peut entrer en contradiction, parfois, avec la matrice disciplinaire telle que la didactique cherche à la constituer aujourd'hui.

Dans une matrice définie par « *la production et la réception des discours oraux et écrits* » (Halté, 2001, notamment), l'apprentissage du DIL ne peut être pensé dans la perspective d'un apprentissage de la langue ou du style, mais dans une perspective de réflexion plus générale sur la mise en œuvre de la langue en discours et sur l'histoire des formes de cette mise en œuvre. À ce titre, notre séquence – et le processus d'*élaboration didactique* (Halté, 1992) qui la fonde – s'avère encore engoncée dans une configuration assez traditionnelle de la discipline, même si l'introduction de l'écriture d'invention ouvre des voies au traitement d'une telle notion qui puisse obéir aux exigences d'un programme didactique plus actuel.

## 2. LA CONSTRUCTION D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LE DIL

Je me propose maintenant, à l'issue de cet examen des problèmes que nous avons rencontrés dans l'élaboration didactique de la notion de DIL, de décrire la séquence didactique que notre groupe de recherche a élaborée dans le cadre de l'expérimentation qu'il a mise en œuvre. Je préciserai dans un premier temps l'intérêt de l'écriture d'invention dans l'approche d'une notion comme le DIL ; je décrirai ensuite la séquence expérimentale elle-même<sup>55</sup>, qui met en œuvre les choix que j'ai discutés dans la partie précédente. Cette description correspond à ce qui a été proposé aux enseignants qui ont accepté de mettre en œuvre la séquence dans leurs classes : son caractère fermé et d'allure prescriptive tient à notre volonté d'assurer une certaine harmonie dans la réalisation de la séquence dans les 39 classes où elle a été mise en œuvre, malgré la grande liberté laissée aux enseignants tant dans son insertion dans leur progression<sup>56</sup> que dans sa réalisation concrète, comme on s'en rendra compte dans la description qui suit.

### 2.1. DIL et écriture d'invention

L'écriture d'invention, selon les accompagnements des programmes de seconde (MÉN, 2001, p. 89), doit notamment « permettre aux élèves de s'approprier et de réinvestir des connaissances, en relation directe avec les perspectives d'étude et les contenus du programme » ; elle doit aussi permettre « l'expérience de la mise en œuvre de la langue et des codes ». Mais, comme l'observe justement F. Le Goff (2003, p. 23), à l'issue d'un rapide parcours des instructions officielles :

Ramenée à sa définition officielle, l'écriture d'invention s'apparente à une chambre d'enregistrement de parcours de lecture au cours desquels des notions génériques, rhétoriques et stylistiques ont été repérées, analysées.

« En dépit des apparences formelles », ajoute-t-il en note,

d'un point de vue cognitif, nous ne sommes pas très éloignés des opérations de commentaire en cours au lycée. L'hypertexte le dispute simplement au métatexte mais la finalité de l'exercice repose sur la même attente institutionnelle : que l'écrit valide une compétence de lecteur.

Ce que critique ici Le Goff, c'est la définition d'une « écriture d'invention *restreinte* » qui s'en tiendrait à la *vérification* d'une lecture.

---

55. Le contenu de la séquence de notre groupe de recherche a été présenté, sous une autre forme, dans Cauterman, Daunay *et al.* (2004), Daunay & Denizot (2003), Denizot (2003).

56. Précisons simplement que la courte séquence que nous avons construite peut être menée de façon autonome mais qu'elle peut aussi s'insérer dans une séquence plus longue, sur un objet au choix de l'enseignant.

Nous envisageons au contraire l'écriture d'invention dans un cadre plus large que celui que les instructions officielles dessinent, en l'envisageant davantage dans une perspective d'interaction entre lecture et écriture et en posant en outre *a priori* que le concept d'écriture d'invention n'était pas propre au lycée mais concernait aussi le collège<sup>57</sup>.

L'écriture d'invention comme moyen de *découverte* mais aussi de *manipulation* (en réception comme en production) du DIL paraît être particulièrement adapté à cet objet, d'une part parce que ce savoir peut être l'objet d'une pratique et relever autant du *procédural* que du *déclaratif*, d'autre part parce que son caractère en partie indécidable nécessite des prises de décision fondées sur des procédures d'interprétation personnelles.

Dans la mesure où les élèves peuvent l'utiliser ou le percevoir spontanément et que notre séquence consiste à les amener à en avoir une maîtrise consciente (en lecture comme en écriture), nous avons délimité quatre domaines d'apprentissage :

	Réception	Production
Niveau « épi »	❶ Perception de la polyphonie dans un texte comportant du DIL.	❷ Utilisation intuitive du DIL pour faire entendre une autre voix que celle du locuteur.
Niveau « méta »	❸ Repérage et identification du DIL, avec les différents niveaux d'analyse (marques linguistiques, prise en compte du contexte, frontières). Étude des effets produits par le DIL.	❹ Utilisation consciente du DIL pour produire des effets.

**Tableau 3. Domaines de l'apprentissage visé**

Ce sont ces quatre domaines d'apprentissage que vise la séquence menée dans les classes, où lecture et écriture *interagissent* pour amener les élèves à construire la notion et les compétences de lecture ou d'écriture afférentes<sup>58</sup>. Dans ce cadre, l'écriture d'invention intervient au début et à la fin de cette séquence, dans deux optiques différentes :

– l'utilisation de l'écriture d'invention au début de la séquence repose sur un pré-supposé : les élèves ont, en amont de l'apprentissage visé, une perception intuitive *en lecture* du DIL, que pouvait mettre à jour une première écriture d'invention (*cf.* la première case du tableau ci-dessus) ;

– à la fin de la séquence, est plutôt visée la capacité des élèves à réinvestir les savoirs construits pour *produire* consciemment du DIL (*cf.* la quatrième case du tableau ci-dessus).

## 2.2. L'entrée par l'écriture d'invention (première activité)

Puisque l'expérimentation que nous avons élaborée a comme objectif d'essayer de mesurer l'effet du *moment* de l'écriture d'invention sur la réussite des élèves dans une séquence d'apprentissage, la séquence expérimentale débute justement par une écriture d'invention<sup>59</sup>. Cette première activité d'écriture d'invention (d'une durée d'une heure) est, plus précisément, une

57. Pour nos considérations théoriques de l'écriture d'invention, *cf.* encore Cauterman, Daunay *et al.* (2004) et dans Daunay (2004).

58. Selon la typologie des « modalités » de réglages de la lecture et de l'écriture selon Ghislain Bourque (1992), on peut considérer que la séquence relève, au moins en partie, du « réglage articulé ».

59. Alors que la séquence pour les classes témoins débute par une lecture analytique, sans activité d'écriture initiale : je ne traiterai pas de cette variante ici.

écriture de transposition<sup>60</sup> d'un extrait de *L'Assommoir* (annexe 1) en scène théâtrale. Après lecture (individuelle ou magistrale) du texte-source, la consigne suivante est donnée aux élèves :

Vous allez devoir transformer ce texte en scène de théâtre. Que va-t-il falloir garder ? Que va-t-il falloir transformer ? Répondez en soulignant ou surlignant avec des couleurs différentes.

On voit bien que c'est la perception intuitive du DIL qui est ici visée puisque les élèves devront, dans ce travail préparatoire, s'interroger (entre autres) sur les paroles des personnages qu'ils devront prendre en compte. Il va de soi que la notion de DIL n'est pas ici nommée : cela ne sert d'ailleurs à rien pour interroger le problème des paroles des personnages à prendre en compte. Pendant ce temps de préparation (qui pouvait se faire individuellement, par deux ou en groupe, selon les choix pédagogiques de l'enseignant), l'enseignant répond aux sollicitations des élèves, sans évacuer les problèmes de mise en scène du non-verbal (éléments de décor, gestes...), que l'activité fait, très naturellement, surgir, bien qu'ils ne soient pas l'objet de l'apprentissage visé.

À l'issue de ce premier travail (qui ne doit pas prendre plus d'un quart d'heure), les élèves sont invités à écrire la scène. Peu importe que l'analyse initiale du texte ne soit pas achevée : c'est le travail d'écriture qui suscitera, si nécessaire, un complément d'analyse. Nous pouvions d'ailleurs choisir de commencer directement par l'écriture, sans analyse préalable du texte, mais il nous semblait tout simplement prudent d'engager chez les élèves un premier questionnement et quelques choix d'écriture. Là encore, le travail pouvait se faire individuellement, par deux ou en groupe. L'enseignant a ici deux tâches :

- aider les élèves à résoudre les problèmes posés par le non-verbal (par exemple en suggérant des didascalies) pour que ceux-ci n'y consacrent pas trop de temps ;
- intervenir pour signaler si nécessaire (c'est-à-dire si les élèves ne les repéraient pas ou ne les transformaient pas) les passages où les paroles des personnages sont au DIL, mais toujours sans nommer la notion.

Cette deuxième tâche est la plus problématique, en ce qu'elle oblige parfois à intervenir dans un débat qui peut agiter les élèves (individuellement ou collectivement) sur le statut de *parole de personnages* des passages que l'enseignant reconnaît, lui, comme du DIL. Il n'est pas obligatoire, à ce stade, que les élèves soient absolument d'accord entre eux : ils transposent en dialogue ce qu'ils veulent, finalement...

Ce premier travail d'écriture d'invention<sup>61</sup> pose la question des conditions d'une manipulation des formes du discours rapporté. Il veut éviter en tout cas le reproche qu'adressait Bakhtine à un linguiste russe, A. M. Pechkovsky. Ce dernier, voulant faire apparaître que les formes du DI (régis) étaient pauvres en russe, avait pour cela rendu un DD en DI. Bakhtine (1929/1977, p. 176) lui reproche de ne pas voir que cette modification est grammaticalement correcte, mais stylistiquement inadmissible. Il conclut :

Pechkovsky fait en l'occurrence une erreur typique pour un « grammairien ». La transposition mot pour mot, par des procédés purement grammaticaux, d'un schéma à un autre, sans opérer les modifications stylistiques correspondantes, n'est rien d'autre qu'une méthode scolaire d'exercices grammaticaux, pédagogiquement mauvaise et inadmissible. Une telle application des schémas n'a rien à voir avec leur utilisation dans la

---

60. Nous ramenons toute transformation (un des termes de la dichotomie imitation/transformation de Genette, 1982) à une transposition – qui n'en est qu'une des formes selon Genette. Sur notre typologie des écritures d'invention, cf. Cauterman, Daunay *et al.* (2004, p. 37-63) et Cauterman (2003).

61. Qui correspond à la procédure de « rewriting » que suggère Barthes (1966/1977, p. 40) pour déterminer ce qui est « personnel » et « a-personnel » dans un récit (ce qui d'ailleurs dépasse, pour Barthes, la seule question du discours rapporté) : « il peut y avoir, par exemple, des récits, ou tout au moins des épisodes, écrits à la troisième personne et dont l'instance véritable est cependant la première personne. Comment en décider ? Il suffit de “rewriter” le récit (ou le passage) du *il en je* : tant que cette opération n'entraîne aucune autre altération du discours que le changement même des pronoms grammaticaux, il est certain que l'on reste dans un système de la personne ».

langue. Les schémas expriment une tendance à l'appréhension active du discours d'autrui. Chaque schéma recrée à sa manière l'énonciation, lui donnant ainsi une orientation particulière, spécifique.

Dans quelle mesure cette activité ne relève pas d'« une méthode scolaire d'exercices grammaticaux, pédagogiquement mauvaise et inadmissible », pour reprendre les termes de Bakhtine<sup>62</sup> ? Pour plusieurs raisons en fait, qui ne nous semblent pas mineures et qui précisément donnent du sens à l'écriture d'invention dans la découverte d'une notion telle que le DIL. D'abord, la consigne n'invite précisément pas à une « transposition mot pour mot, par des procédés purement grammaticaux » d'un passage au DIL : si transposition il y a, elle est induite par une perception par les élèves que l'on est bien, dans les passages au DIL, dans un contexte énonciatif particulier où *il y a* de la parole de personnages, et les moyens (syntaxiques notamment) de cette transposition ne relèvent pas de procédés déterminés et ne sauraient être « mot pour mot »<sup>63</sup>. En outre, la transposition est *générique* : la transposition du système énonciatif n'en est que la conséquence et n'en est qu'une conséquence – avec les « modifications stylistiques » afférentes.

### 2.3. Retour sur l'écriture d'invention (deuxième activité – première et deuxième étapes)

L'écriture d'invention initiale partait du postulat d'une perception intuitive par les élèves du DIL et engageait une manipulation de celui-ci ; la deuxième activité (de deux heures environ) veut interroger les procédures mises en œuvre par les élèves dans ce travail de manipulation, afin de dégager les caractéristiques du DIL (*cf.* la troisième partie du tableau 3).

Dans un premier temps, le même extrait de *L'Assommoir* est distribué aux élèves, les passages au DIL surlignés en gris (*cf.* annexe 2), avec la remarque liminaire suivante :

Lorsque vous avez dû transformer le texte de Zola en dialogue théâtral, certains passages ne vous ont posé aucun problème, d'autres au contraire ont pu vous faire hésiter. Pour le travail d'aujourd'hui, nous laissons de côté les problèmes de décor, indications entre parenthèses (les « didascalies ») : nous y reviendrons plus tard. Nous ne nous occupons que des paroles des personnages.

Dans le texte ci-dessous, les passages que vous avez facilement attribués à Gervaise ou à Coupeau sont soulignés, et ceux qui posent problème sont surlignés en gris.

Une question enfin est posée à la classe, pour lancer une discussion menée collectivement :

Expliquez pourquoi ces passages-là pouvaient poser problème : qu'est-ce qui fait que vous pouviez hésiter ?

La remarque initiale fait simplement référence à ce qui a pu faire débat lors de l'activité précédente, mais en même temps tranche définitivement le débat en considérant comme paroles de personnages les passages au DIL. Cela peut être l'occasion d'un sursaut de protestation de certains élèves, qui ne se reconnaissent pas nécessairement dans cette lecture du texte. À ce stade, il est cependant nécessaire que le fait soit reconnu ; le moyen peut être de pointer avec les élèves le phénomène d'« hétérogénéité énonciative » (Rosier, 1999, p. 141) qui, sous des formes diverses, caractérise les passages au DIL de ce texte, *exemplaire à cet égard*. On peut interroger par exemple deux « discordanciels de l'énonciation », pour reprendre l'expression de Rosier (*ibid.*, p. 152 *sqq.*) : les « ruptures modales » que représente le passage à l'exclamatif ou à l'interrogatif

62. Cerquiglini (1984, p. 8), rendant compte du désarroi des grammairiens devant la découverte du DIL au début du XX<sup>e</sup> siècle, énumère les problèmes qu'ils rencontraient par rapport à leurs options épistémologiques ; il conclut ainsi : « Ce mode de rapport discursif, enfin, n'est pas enseignable, ou du moins pas selon les techniques de manipulation. S'initier au maniement du SIL, ce n'est pas apprendre le français, mais son métier d'écrivain »... ou de critique littéraire dans une perspective d'enseignement non rhétorique, pourrait-on ajouter.

63. Un intérêt supplémentaire de ce travail d'écriture est de demander une transposition dans le sens DIL *vers* DD, dans un sens contraire à celui ordinairement choisi par les grammairiens, ce qui évite en partie la naturalisation de l'idée que le DIL dérive du DD (*cf.* Combettes, 1989 et 1990, déjà cité).

(dans ce texte, on peut recenser quatre points d'exclamation et deux points d'interrogation) ou la « rupture lexicologique » dans ce passage : « elle ne pouvait vraiment pas l'encombrer de deux **mioches** » (je souligne). Ces deux exemples suffisent en fait à déterminer que ce sont bien des discours de personnages qui sont ici rapportés, *hétérogènes* du discours du narrateur.

Si l'enseignant doit ainsi trancher le débat, l'essentiel est de montrer aux élèves qu'il y a bien débat et que leurs tâtonnements ne résultent pas d'une incompetence mais au contraire de la perception intuitive d'un problème complexe : c'est le sens de la consigne destinée à lancer la discussion.

Ce premier temps de l'activité ne doit pas prendre excessivement de temps, dans la mesure où la suite de l'activité permettra éventuellement de revenir sur ces questions.

Le deuxième temps (qui peut être mené, là encore, individuellement, par deux ou par groupe) consiste en un retour non sur la *production* réalisée mais sur un *produit* du travail des élèves : la classe est invitée à comparer un extrait du texte source et une transposition d'élève (annexe 3), à partir des consignes suivantes :

Voici un passage du texte de Zola, et, en face, un exemple de production d'élèves.

1. Surlignez les mots qui changent. Faites-en une liste et classez-les.

2. Où y a-t-il le plus de mots qui changent : dans les passages soulignés ou dans les passages grisés ? Pourquoi ?

L'objectif de la première consigne est linguistique : il s'agit pour les élèves de repérer les changements opérés dans les catégories de la personne et du temps<sup>64</sup>. Peu importe qu'ils sachent nommer ces catégories : l'objectif n'étant pas la maîtrise du vocabulaire métalinguistique, il suffit que l'enseignant, au cours de la tâche, fournisse une aide terminologique ponctuelle pour désigner les catégories issues du classement des élèves (*pronoms* et *temps* suffisent...). La deuxième consigne veut simplement faire ressortir les différences formelles des deux formes de discours rapporté ici en jeu.

Le flou des consignes<sup>65</sup> engage une faible formalisation mais une réflexion suffisante pour les objectifs assignés à l'exercice. Il permet surtout de ne pas ramener la démarche à une manipulation strictement *formelle* propre à un exercice de grammaire traditionnel, puisqu'il met essentiellement les élèves en situation d'interprétation des textes en regard<sup>66</sup>.

## 2.4. Le « texte du savoir » (deuxième activité – troisième étape)

C'est la troisième activité qui va restreindre (provisoirement) l'approche et la cantonner à la dimension strictement linguistique. Jusqu'à ce point de la séquence, l'enseignant n'a pas nécessairement eu recours au métalangage pour désigner les deux formes en présence du discours rapporté – sauf si des élèves les ont reconnues... Le travail visait à cerner les contours d'un objet que l'étape suivante pourra enfin nommer.

Le troisième temps de cette deuxième activité est un cours sur la notion. Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons rédigé un premier état d'un polycopié (annexe 4) qui reprenait la tétrade de la *Terminologie grammaticale*. Les enseignants expérimentateurs étaient libre d'utiliser comme ils le voulaient ce polycopié : ils pouvaient soit simplement le distribuer aux

64. Même si, bien évidemment, le travail de classement effectué par les élèves peut les amener à repérer d'autres catégories, pertinentes dans le cadre de la tâche, même si elles ne le sont pas pour l'enseignant au regard de l'objectif qui vise.

65. Sur les « consignes floues », cf. Cauterman & Delcambre (1997).

66. Les deux premières activités de la séquence suivent un modèle didactique décrit plus précisément dans Cauterman, Daunay, Fabé & Suffys, 1996.

élèves et fonder sur lui un cours magistral sur le discours rapporté, soit s'en servir comme support personnel sans le donner aux élèves, dans le but de les amener eux-mêmes, collectivement, à construire leur propre document<sup>67</sup>. Il importe en tout cas, comme on le verra dans la suite, que cette fiche soit provisoire, et complétée tout au long de la séquence : elle prend ainsi le statut de « fiche-outil ».

## 2.5. Le repérage formel du DIL (troisième activité)

La troisième activité (toujours menée, au choix, individuellement, par deux ou en groupe) est prévue pour permettre aux élèves de consolider les apprentissages en cours : c'est une activité de repérage, sur un corpus de six textes, empruntés à la littérature, à la littérature de jeunesse ou à la presse (annexe 5). La consigne suivante est donnée aux élèves :

Dans les textes qui suivent, surlignez les passages qui vous semblent être au discours indirect libre.

À un moment de l'activité, l'enseignant demande aux élèves la justification de leur repérage : c'est l'occasion de compléter avec eux, collectivement, la « fiche-outil » déjà amorcée à l'activité précédente (cf. annexe 4) et de repérer les marques canoniques du discours rapporté. Outre celles déjà repérées éventuellement (*rupture modale et rupture lexicologique* – cf. *supra*, 2.3.) et dont on trouve d'autres exemples dans le corpus<sup>68</sup>, on peut facilement trouver dans ce dernier de nouveaux « discordanciels de l'énonciation » (Rosier, 1999, p. 152-158), qui sont de sûrs indices qu'il y a bien discours rapporté dans certains passages qui sont pourtant pris en charge par le narrateur<sup>69</sup> : les *connecteurs* (texte 2 : « **après tout**, il ne s'était pas encore déclaré » ; texte 5 : « Aujourd'hui **donc**, il venait montrer à Madame » ; texte 6 : « **Alors** il a dîné seul »)<sup>70</sup> ; les *interjections* (texte 3 : « **Oh !** ça ne l'embarrassait pas, il rattraperait les autres » ; texte 4 : « **Oh**, quelle infamie ! Quelle injustice ! ») ; les *morphèmes d'assertion ou de dénégation* (texte 2 : « Non, vraiment, tu ne sais pas ! »).

## 2.6. Les effets du DIL (quatrième activité)

Cette activité (d'une durée de deux heures) est pour nous le moment crucial de la séquence, dans la mesure où seront privilégiés les problèmes d'interprétation du DIL : il s'agit de faire travailler les élèves sur les effets possibles du DIL.

Dans un premier temps (travail individuel, par deux ou en groupe), les élèves travaillent sur un nouveau corpus (annexe 6, textes numérotés de 7 à 11), avec les consignes suivantes :

I. Lisez le premier texte.

67. Toutes les solutions intermédiaires sont possibles : moment de cours magistral s'appuyant sur les quatre exemples (rétroprojetés éventuellement) suivi de la distribution de la fiche complète ou à compléter ; distribution de la fiche sans les exemples, que les élèves devaient trouver ; distribution de la fiche sans la partie *DIL*, que les élèves devaient bâtir sur le modèle des autres, etc. L'essentiel était qu'un bilan soit fait, et que les notions soient à ce stade nommées.

68. Rupture modale : « Est-ce qu'il veut bien oublier ? et te pardonner ? » (texte 2, qui en comprend d'autres) ; « Comme il baffrait ! » (un exemple, parmi d'autres, du texte 3) ; « Comment pouvait-on la chasser pour une faute dont elle était innocente ! » (texte 4) ; « tous ces messieurs le connaissaient comme leur poche ! » (texte 5) ; Rupture lexicologique : « Aujourd'hui donc, il venait montrer à **Madame** [...] » (texte 5)

69. Si l'on s'en tient dans la liste qui suit à ces discordanciels, c'est que ce sont les plus faciles à repérer avec des élèves. Il est possible de noter cependant une rupture dans la deixis du texte 5 (surdéterminée d'ailleurs par deux discordanciels) : « **Aujourd'hui** donc, il venait montrer à Madame [...] »

70. On peut ajouter dans cette catégorie la structure argumentative : « et s'il n'est pas content, il n'a qu'à aller ailleurs » (texte 1).

- 1) À quoi correspondent les passages grisés ?
- 2) Soulignez les passages en discours indirect libre de deux couleurs différentes, selon qu'il s'agit de paroles ou de pensées. Dans la marge, indiquez qui parle ou pense (l'énonciateur).
- II. Faites le même travail sur chacun des autres textes.
- III. Avez-vous eu des difficultés à attribuer paroles ou pensées à leurs énonciateurs (autrement dit à trouver **qui** parle ou pense) ? Avez-vous eu des difficultés à classer paroles et pensées ?

Ce premier temps est essentiellement un temps de prise de connaissance du corpus et de retour sur les acquis des séances précédentes. Notons au passage que l'insistance sur les *paroles* ou les *pensées* rapportées (consigne I2) nous a semblé nécessaire pour éviter un possible parasitage par la suite : si le DIL n'est pas clairement perçu comme pouvant rapporter des paroles *et* des pensées, les élèves peuvent ensuite assigner comme seule fonction au DIL de rapporter des pensées, le DD étant alors perçu comme le moyen de rapporter les paroles (*cf. supra*, 1.6.)

Ce temps de clarification, nécessaire, ne doit cependant pas être trop long : au bout de vingt minutes environ, l'enseignant interrompt les élèves, quel que soit le degré d'avancement de leur travail (il ont pu n'étudier que deux textes : ils ont quand même fait *tout* le travail attendu) et leur demande de passer à la consigne III, question métacognitive qui n'engage pas de réponse *juste* mais vise simplement un retour réflexif et conclusif sur la tâche.

Le deuxième temps s'effectue sur l'ensemble du corpus (annexe 6, textes 1 à 11), en groupe ou collectivement. Si le travail se fait collectivement, c'est l'enseignant qui choisit trois ou quatre textes, en fonction de ce qu'il juge important de faire découvrir aux élèves ; si les élèves travaillent en groupe, ils procèdent comme précédemment texte par texte, mais en choisissant cette fois les (trois ou quatre) textes qu'ils voulaient traiter. Les consignes suivantes leur sont données :

1. Choisissez dans l'ensemble du corpus (textes 1 à 11) un texte. Relisez-le en entier.
2. Les passages grisés rapportent les paroles ou les pensées au discours indirect libre, et non au discours direct, indirect ou narrativisé. À votre avis, à quoi sert le discours indirect libre dans ce texte ?
3. Faites le même travail sur deux (ou trois) autres textes.

L'objectif ici est de découvrir les effets *possibles* du DIL, sachant que l'on est là dans le domaine de l'interprétation subjective et que rien n'est absolument sûr. Si les frontières du DIL sont parfois difficiles à établir, ses effets éventuels le sont encore plus : il ne s'agit pas d'imposer aux élèves telle ou telle interprétation, mais de leur demander de s'interroger – et de discuter le cas échéant – sur tel ou tel effet possible. Chaque enseignant peut ainsi décider, selon sa classe et ses objectifs, jusqu'où il est possible d'aller, sans aborder nécessairement tous les effets du DIL.

Le travail sur les effets du DIL dans ce corpus peut s'articuler autour de quelques grandes pistes de réflexion, que j'ai déjà discutées (*cf. supra*, 1.9.) Comme c'est notamment en fonction de la dichotomie empathie/ironie que nous avons constitué notre corpus, cette entrée semble assez pertinente : ainsi, c'est l'empathie qui semble caractériser particulièrement les textes 6 (où le narrateur prend parti pour le prévenu ou du moins accompagne en pensée sa parole) et 10 (où l'empathie est à la fois celle du narrateur pour son personnage et, dans le DIL au second degré, celle du personnage dont le point de vue domine pour les paroles rapportées de l'autre personnage). À moins que, précisément, ce dernier texte (texte 10) soit un exemple du contraire et que ce soit là l'ironie qui domine... Affaire d'interprétation du lecteur, comme tout ce qui touche à cet aspect du DIL. Si nos extraits de Flaubert restent ambigus et ne font pas nécessairement ressortir l'ironie au lecteur (cela est de toute façon difficile dans un extrait court), le texte 8 (Stendhal), lui, thématise cet effet ironique du DIL :

Même en lui supposant l'imagination de Julien, un jeune homme élevé au milieu des tristes vérités de la société de Paris, eût été réveillé à ce point de son roman par la **froide ironie** [...]

Par ailleurs, dans certains textes du corpus, le DIL permet essentiellement, semble-t-il, de faire entendre la voix du personnage sans marquer trop de rupture avec la narration : c'est le

cas bien sûr chez Flaubert (textes 5 et 9), mais aussi chez Zola (textes 3 et 11), ou chez d'autres (cf. textes 1 et 2).

D'autre part, concernant Zola (texte 3), le narrateur reformule les propos de Mes-Bottes, puis des invités à la noce de Gervaise, sans doute pour rendre intelligible le langage populaire, et pour le faire entendre sans trop risquer de choquer son lecteur ; Zola en quelque sorte « traduit » le langage du peuple, mais en garde des traces qui viennent « contaminer » son récit, et qui lui donnent ainsi cette couleur « réaliste » qui est l'un des objectifs du naturalisme.

Enfin, chez Zola toujours, si l'on admet que le brouillage énonciatif opéré par le DIL permet à l'auteur d'assumer, sans totalement le prendre en charge, un propos, on peut interpréter en ce sens le texte 7 : c'est madame Raquin qui blasphème, certes ; mais le lecteur peut légitimement se demander où s'arrête et où commence la responsabilité de l'auteur-narrateur dans ce discours.

Tous les effets du DIL ne sont pas épuisés<sup>71</sup>, mais l'essentiel me semble ainsi abordé, au regard tout au moins du corpus choisi. Dans un troisième et dernier temps de l'activité, un bilan est fait (collectivement ou par l'enseignant, dans une reprise magistrale) des analyses menées en classe : seuls sont concernés par ce bilan les effets du DIL identifiés par la classe au cours de la séance, lesquels sont reportés sur la « fiche-outil » (cf. annexe 4).

## 2.7. La clôture par l'écriture d'invention (cinquième activité)

La cinquième activité (d'une durée d'une heure), qui clôt la séquence est à nouveau une écriture d'invention, qui pouvait être faite individuellement, par deux ou en groupe. Voici la consigne donnée aux élèves :

Un adulte assiste au procès d'un-e adolescent-e accusé-e de vol, et dont la manière de parler le surprend. Après le procès, il écrit à un ami. Dans cette lettre, il relate un moment du procès en rapportant au discours indirect libre les paroles de l'accusé-e.

Vous écrirez cette lettre. Les passages en discours indirect libre doivent permettre au lecteur de percevoir ce qu'éprouve l'auteur de la lettre vis-à-vis de l'adolescent-e : sympathie, pitié, mépris, amusement, etc.

La situation d'énonciation proposée a comme fonction d'aider l'élève à distinguer dans son texte les deux « voix » mises en scène (celle de l'adulte et celle de l'adolescent-e) et à contrôler les effets du DIL, en prolongement de l'activité précédente – avec l'accent mis sur la problématique de l'empathie/ironie.

Il ne s'agit pas d'une évaluation, mais d'une activité d'apprentissage destinée à aider les élèves à consolider les savoirs sur le DIL. Les élèves sont donc invités à utiliser le cours et les corpus de textes déjà étudiés, et l'enseignant peut les aider à reformuler la consigne, et à vérifier sa mise en œuvre dans les écrits. Deux difficultés sont en effet prévisibles : que l'élève n'utilise pas de DIL ou qu'il utilise un DIL qui ne donne pas d'indice sur la position du narrateur par rapport à l'accusé-e (celle-ci pouvant être explicitée d'une autre manière dans la lettre). Dans les deux cas, laisser persister l'élève dans l'erreur sans l'aider ôte à l'exercice son caractère de démarche d'apprentissage.

Pour éviter ce travers, les élèves écrivent une quinzaine de minutes, s'interrompent pour observer ce qu'ils ont produit et auto- ou co-évaluent leurs écrits en répondant à deux questions notées au tableau :

1) Est-ce qu'il y a du discours indirect libre dans mon (ou ce) texte ?

---

71. Cf. notamment les effets que nous avons évoqués sans les reprendre ici : le DIL construit un point de vue interne, fait entendre plusieurs *énonciateurs* dans un même énoncé, permet de mieux rendre compte d'une pensée non verbalisée.



2) Si oui, peut-on, grâce aux passages en discours indirect libre, savoir si l'auteur de la lettre éprouve de la sympathie, de la pitié, du mépris, etc. envers l'accusé-e ?

Les élèves reprennent ensuite l'écriture et tentent de modifier le texte déjà écrit.

Pour conclure la présentation de cette séquence et cet article, deux remarques encore concernant l'écriture d'invention. D'une part, la dernière activité n'est pas vraiment sans reproche : elle semble couronner *par l'écriture* un apprentissage qui ne concernait pas directement l'écriture mais la lecture ; de ce point de vue, elle relève d'une configuration assez traditionnelle de la didactique (cf. Halté, 1992, p. 61 *sqq.*) : le domaine de l'apprentissage de l'utilisation consciente du DIL pour produire des effets (la quatrième case du tableau 3, proposé au début de la deuxième partie) est ainsi minoré ; il est clair qu'il faudrait, pour être complet, revenir sur ce travail d'écriture et envisager une réflexion avec les élèves sur cet aspect<sup>72</sup>.

D'autre part, reste une zone d'ombre si l'on se réfère à ce tableau : sa deuxième case (l'utilisation intuitive du DIL) reste inexploitée. Cela s'explique par le fait que c'est dans les tests d'entrée et de sortie de notre expérimentation que nous avons abordé cet aspect<sup>73</sup>. Il va de soi d'ailleurs que cette séquence ne voulait pas épuiser la question de l'apprentissage du discours rapporté – dont le DIL.

## RÉFÉRENCES

- BAKHTINE Mikhail [publié sous la signature de V. N. Volochinov] (1977 [1929-1930]) *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit.
- BALLY Charles (1912a) « Le style indirect libre en français moderne. I », dans *Germanisch-Romanische Monatsschrift*, IV-10 Carl Winters Universitätsbuchhandlung, p. 549-556.
- BALLY Charles (1912b) « Le style indirect libre en français moderne. II », dans *Germanisch-Romanische Monatsschrift*, IV-11, Carl Winters Universitätsbuchhandlung, p. 597-606.
- BANFIELD Ann (1979) « Où l'épistémologie, le style et la grammaire rencontrent l'histoire littéraire : le développement de la parole et de la pensée représentées », *Langue française* n° 44, 1979, p. 9-26.
- BANFIELD Ann (1982/1995) *Phrases sans paroles. Théorie du récit et style indirect libre*, Paris, Seuil.
- BARTHES Roland (1966/1977) « Introduction à l'analyse structurale des récits », dans BARTHES R., KAYSER W, BOOTH W. C. & HAMON P. (1977) *Poétique du récit*, Paris, Seuil, p. 7-57.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire (1997) *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BRONCKART J.-P., PLAZAOLA GIGER I. (1998) « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », dans *Pratiques* n° 97-98, La transposition didactique en français, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 35-58.
- CAUTERMAN M.-M. & DELCAMBRE I. (1997) « Pour des consignes floues », dans *Recherches* n° 27, *Dispositifs d'apprentissage*, 1997-2, Lille, ARDPF, p. 115-129.
- CAUTERMAN M.-M., DAUNAY B., COGET C., DENIZOT N. & VANDERKELEN B. (2004) *Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée*, Rapport de recherche, Lille, IUFM R/RIU/03/04.

72. C'était évidemment possible dans le cadre de la séquence réellement mise en œuvre dans les classes : notre volonté de proposer une séquence assez courte nous a interdit de mettre en œuvre une telle démarche. Mais la vraie justification de ce choix est à trouver dans les objectifs de notre expérimentation, qui ne voulait pas vérifier la capacité des élèves à produire consciemment du DIL.

73. Pour une présentation de ces tests, cf. Cauterman, Daunay *et al.* (2004) et dans Denizot (2003).

- CAUTERMAN M.-M., DAUNAY B., FABÉ D. & SUFFYS S. (1996), « Les mutations d'un exercice de grammaire », dans *Recherches* n° 24, *Fabriquer des exercices*, 1996-1, Lille, ARDPF, p. 145-164.
- CAUTERMAN Marie-Michèle (2003) « Les sujets d'écriture d'invention au collège et au lycée », dans *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, p. 81-96.
- CERQUIGLINI Bernard (1984) « Le style indirect libre et la modernité », *Langage* n° 73, p. 7-16.
- CHEVALLARD Yves (1985/1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- COHN Dorrit (1978/1981) *La Transparence intérieure*, Paris, Seuil.
- COMBETTES Bernard (1989) « Discours rapporté et énonciation : trois approches différentes », dans *Pratiques* n° 64, *Paroles de personnages*, décembre 1989, Metz, CRESEF, p. 111-122.
- COMBETTES Bernard (1990) « Énoncé, énonciation et discours rapporté », dans *Pratiques* n° 65, *Dialogues de roman*, mars 1990, Metz, CRESEF, p. 97-111.
- COMBETTES Bernard (1998) « Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées (1997) », dans *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 195-217.
- DAUNAY Bertrand (2004) « L'écriture d'invention : une aide à l'appropriation des connaissances au collège et au lycée ? », 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, Université Laval, Québec, 26 août 2004.
- DAUNAY B. & DENIZOT N. (2003) « Construction d'un "objet didactique" : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte rendu d'une recherche en cours », *Cahiers Théodile* n° 2, Lille 3, p. 81-102.
- DENIZOT Nathalie (2003) « Expérimenter le rôle de l'écriture d'invention dans l'apprentissage du discours indirect libre », dans *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, p. 97-123.
- DUCROT Oswald (1980) *Les Mots du discours*, Paris, Minuit.
- DUCROT Oswald (1984) *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- FREI Henri (1929/1993) *La grammaire des fautes*, Genève-Paris, Slatkine Reprints.
- GOTHOT-MERSCH Claudine « La parole des personnages », dans GENETTE G. & TODOROV T. éd, *Travail de Flaubert*, Paris, Seuil, 1983, p. 199-221.
- HALTÉ Jean-François (1992) *La didactique du français*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? »
- HALTÉ Jean-François (1998) « L'espace didactique et la transposition », dans *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 171-194.
- HALTÉ Jean-François (2001) « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM », dans MARQUILLÓ LARRUY M. éd. (2001) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Université de Poitiers, p. 13-19.
- HAMBURGER Käte (1977/1986) *Logique des genres littéraires*, Paris, Seuil.
- JAKOBSON Roman (1973/1977) *Huit questions de poésie*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- JAUSS Hans Robert (1978) *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, « Idées ».
- JESPERSEN J. & M.-J. REICHLER-BÉGUELIN, « Argumentation et discours rapporté : présentation d'une séquence didactique », dans *Pratiques* n° 96, *Enseigner l'argumentation*, 1997, p. 101-124
- LE GOFF François (2003) « Écrire un portrait d'écrivain en seconde : questions posées à une didactique de l'écriture d'invention », dans *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, p. 21-36.

- LIPS Marguerite (1926) *Le Style indirect libre*, Paris, Payot.
- MAINGUENEAU Dominique (1986) *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas.
- MAINGUENEAU Dominique (2003) *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1997) *Terminologie grammaticale*, Paris, CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001) *Accompagnements des programmes de français. Classes de seconde et de première*, Paris, CNDP.
- PETITJEAN André (1998) « La transposition didactique en français », dans *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 7-34.
- PHILIPPE Gilles (2002) *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française. 1890-1940*, Paris, Gallimard.
- RABATEL Alain (1997) *Une histoire du point de vue*, Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- RABATEL Alain (2003) « Le problème du point de vue dans le texte de théâtre », dans *Pratiques* n° 119-120, *Les écritures théâtrales*, Metz, CRESEF ? p. 7-33.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C. & RIOUL R. (1994/2001) *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- ROSIER Laurence (1999) *Le Discours rapporté ; Histoire, théories, pratiques*, Paris-Bruxelles De Boeck-Duculot.
- VARGAS Claude (1995) *Grammaire pour enseigner. Tome 1. L'énoncé, le texte, la phrase*, Paris, Armand Colin.

## ANNEXES

### Annexe 1

« Bien sûr, je ne dirai pas oui comme ça, reprit Gervaise. Je ne tiens pas à ce que, plus tard, vous m'accusiez de vous avoir poussé à faire une bêtise... Voyez-vous, monsieur Coupeau, vous avez tort de vous entêter. Vous ignorez vous-même ce que vous éprouvez pour moi. Si vous ne me rencontriez pas de huit jours, ça vous passerait, je parie. Les hommes, souvent, se marient pour une nuit, la première, et puis les nuits se suivent, les jours s'allongent, toute la vie, et ils sont joliment embêtés... Asseyez-vous là, je veux bien causer tout de suite. »

Alors, jusqu'à une heure du matin, dans la chambre noire, à la clarté fumeuse d'une chandelle qu'ils oubliaient de moucher, ils discutèrent leur mariage, baissant la voix, afin de ne pas réveiller les deux enfants, Claude et Etienne, qui dormaient avec leur petit souffle, la tête sur le même oreiller. Et Gervaise revenait toujours à eux, les montrait à Coupeau ; c'était là une drôle de dot qu'elle lui apportait, elle ne pouvait vraiment pas l'encombrer de deux mioches. Puis elle était prise de honte pour lui. Qu'est-ce qu'on dirait dans le quartier ? On l'avait connue avec son amant, on savait son histoire ; ce ne serait guère propre, quand on les verrait s'épouser, au bout de deux mois à peine. À toutes ces bonnes raisons, Coupeau répondait par des haussements d'épaules. Il se moquait bien du quartier ! Il ne mettait pas son nez dans les affaires des autres ; il aurait eu trop peur de le salir, d'abord ! Eh bien, oui, elle avait eu Lantier avant lui. Où était le mal ? Elle ne faisait pas la vie, elle n'amènerait pas des hommes dans son ménage, comme tant de femmes, et des plus riches. Quant aux enfants, ils grandiraient, on les élèverait, parbleu ! Jamais il ne trouverait une femme aussi courageuse, aussi bonne, remplie de plus de qualités. D'ailleurs, ce n'était pas tout ça, elle aurait pu rouler sur les trottoirs, être laide, fainéante, dégoûtante, avoir une séquelle d'enfants crottés, ça n'aurait pas compté à ses yeux : il la voulait.

« Oui, je vous veux, répétait-il, en tapant son poing sur son genou d'un martèlement continu. Vous entendez bien, je vous veux... Il n'y a rien à dire à cela, je pense ? »

**Émile Zola, *L'Assommoir*, chapitre II**

## Annexe 2

« Bien sûr, je ne dirai pas oui comme ça, reprit Gervaise. Je ne tiens pas à ce que, plus tard, vous m'accusiez de vous avoir poussé à faire une bêtise... Voyez-vous, monsieur Coupeau, vous avez tort de vous entêter. Vous ignorez vous-même ce que vous éprouvez pour moi. Si vous ne me rencontriez pas de huit jours, ça vous passerait, je parie. Les hommes, souvent, se marient pour une nuit, la première, et puis les nuits se suivent, les jours s'allongent, toute la vie, et ils sont joliment embêtés... Asseyez-vous là, je veux bien causer tout de suite. »

Alors, jusqu'à une heure du matin, dans la chambre noire, à la clarté fumeuse d'une chandelle qu'ils oubliaient de moucher, ils discutèrent leur mariage, baissant la voix, afin de ne pas réveiller les deux enfants, Claude et Etienne, qui dormaient avec leur petit souffle, la tête sur le même oreiller. Et Gervaise revenait toujours à eux, les montrait à Coupeau ; c'était là une drôle de dot qu'elle lui apportait, elle ne pouvait vraiment pas l'encombérer de deux mioches. Puis elle était prise de honte pour lui. Qu'est-ce qu'on dirait dans le quartier ? On l'avait connue avec son amant, on savait son histoire ; ce ne serait guère propre, quand on les verrait s'épouser, au bout de deux mois à peine. À toutes ces bonnes raisons, Coupeau répondait par des haussements d'épaules. Il se moquait bien du quartier ! Il ne mettait pas son nez dans les affaires des autres ; il aurait eu trop peur de le salir, d'abord ! Eh bien, oui, elle avait eu Lantier avant lui. Où était le mal ? Elle ne faisait pas la vie, elle n'amènerait pas des hommes dans son ménage, comme tant de femmes, et des plus riches. Quant aux enfants, ils grandiraient, on les élèverait, parbleu ! Jamais il ne trouverait une femme aussi courageuse, aussi bonne, remplie de plus de qualités. D'ailleurs, ce n'était pas tout ça, elle aurait pu rouler sur les trottoirs, être laide, fainéante, dégoûtante, avoir une séquelle d'enfants crottés, ça n'aurait pas compté à ses yeux : il la voulait.

« Oui, je vous veux, répétait-il, en tapant son poing sur son genou d'un martèlement continu. Vous entendez bien, je vous veux... Il n'y a rien à dire à cela, je pense ? »

Émile Zola, *L'Assommoir*, chapitre II

## Annexe 3

Texte de Zola	Production d'élèves
<p>Qu'est-ce qu'on dirait dans le quartier ? On l'avait connue avec son amant, on savait son histoire ; ce ne serait guère propre, quand on les verrait s'épouser, au bout de deux mois à peine. À toutes ces bonnes raisons, Coupeau répondait par des haussements d'épaules. Il se moquait bien du quartier ! Il ne mettait pas son nez dans les affaires des autres ; il aurait eu trop peur de le salir, d'abord ! Eh bien, oui, elle avait eu Lantier avant lui. Où était le mal ? Elle ne faisait pas la vie, elle n'amènerait pas des hommes dans son ménage, comme tant de femmes, et des plus riches. Quant aux enfants, ils grandiraient, on les élèverait, parbleu ! Jamais il ne trouverait une femme aussi courageuse, aussi bonne, remplie de plus de qualités. [...] il la voulait.</p> <p><u>« Oui, je vous veux, répétait-il, en tapant son poing sur son genou d'un martèlement continu. Vous entendez bien, je vous veux... Il n'y a rien à dire à cela, je pense ? »</u></p>	<p><i>Gervaise</i></p> <p>Qu'est-ce qu'on dira dans le quartier ? On m'a connue avec mon amant, on connaît mon histoire ; ce ne sera guère propre quand on nous verra nous épouser au bout de deux mois seulement.</p> <p><i>Coupeau</i></p> <p>Je me moque bien du quartier ! Je ne mets pas mon nez dans les affaires des autres, j'aurais trop peur de le salir ! Oui, vous avez eu Lantier avant moi, mais où est le mal ? Vous ne faites pas la vie, vous n'amènerez pas des hommes dans votre ménage, comme tant de femmes, et des plus riches. Quant aux enfants, ils grandiront, on les élèvera ensemble, parbleu ! Jamais je ne trouverai une femme aussi courageuse, remplie de plus de qualités que vous : je vous veux (<i>en tapant son poing sur son genou d'un martèlement continu</i>) Vous entendez bien, je vous veux... Il n'y a rien à dire à cela, je pense ?</p>

## Annexe 4

LE DISCOURS INDIRECT LIBRE
<p>Il y a 4 manières de rendre compte à l'écrit des propos tenus par quelqu'un.</p> <p><b>1) Le discours direct</b> Exemple tiré du texte de Zola :</p> <p>Bien sûr, je ne dirai pas oui comme ça, reprit Gervaise. Je ne tiens pas à ce que, plus tard, vous m'accusiez de vous avoir poussé à faire une bêtise...</p>

Il n'y a rien à changer si on veut savoir ce que le personnage a effectivement dit.

Indice : guillemets ou tirets.

Le narrateur peut annoncer qui parle en utilisant une phrase comme *Perrine a dit*, suivie de deux points Perrine a dit : « J'ai horreur de faire la cuisine. »

Il peut aussi indiquer qui parle dans une petite phrase (qui s'appelle une incise) au milieu du discours direct, comme dans l'exemple ci-dessus : *reprit Gervaise*.

## 2) Le discours indirect

Exemple inspiré du texte de Zola :

Gervaise lui rappela qu'elle avait deux enfants, que ce serait une charge pour lui.

Il n'y a ni guillemets, ni tirets. Mais on sait qui parle. Pour retrouver les paroles du personnage, il faut le plus souvent changer les pronoms et parfois le temps de verbes : « J'ai deux enfants, ce sera une charge pour vous ».

Les paroles sont annoncées par un verbe + une conjonction (que ou si) : dire que, répondre que, affirmer que, répéter que, demander si, etc.

## 3) Le discours indirect libre

Exemple tiré du texte de Zola :

Il se moquait bien du quartier ! Il ne mettait pas son nez dans les affaires des autres ; il aurait eu trop peur de le salir, d'abord ! Eh bien, oui, elle avait eu Lantier avant lui. Où était le mal ?

Ce ne sont pas exactement les paroles du personnage : pour les imaginer, il faut généralement changer les pronoms et le temps de verbes, comme dans le discours indirect : « Je me moque bien du quartier... »

Il n'y pas de guillemets. Il n'y pas non plus de verbe + conjonction. Donc à première vue pas d'indice, et on peut penser que c'est seulement le narrateur qui parle ; mais on devine que ce sont en même temps les paroles du personnage.

## 4) Le discours narrativisé

Alors, jusqu'à une heure du matin, dans la chambre noire, à la clarté fumeuse d'une chandelle qu'ils oubliaient de moucher, ils discutèrent leur mariage...

Le narrateur montre que les personnages parlent, mais en résumant ce qu'ils disent.

# Annexe 5

## Texte 1

Dix-neuf heures vingt. Pour la quatrième fois, l'homme est dérangé dans sa lecture par la voyageuse. Elle tient sur ses cuisses un sandwich entouré de papier d'aluminium ménager qu'elle retire avec délicatesse. Des effluves d'oignon frit envahissent le compartiment. Ils viennent s'ajouter au parfum d'une eau de toilette bon marché censée masquer l'odeur âcre de transpiration. Le voyageur suggère à son vis-à-vis l'ouverture de la fenêtre. La voyageuse répond qu'il fait trop froid et avale un énorme morceau de saucisse moutardée. Le voyageur suggère l'ouverture de la porte du compartiment pour une aération sommaire. La réponse lui parvient sous la forme de borborygmes et de postillons : elle n'est toujours pas d'accord à cause du bruit, des courants d'air, des gens qui fument dans le couloir, elle n'est pas d'accord du tout, et s'il n'est pas content, il n'a qu'à aller ailleurs. Les molaires supérieures du voyageur rejoignent les molaires inférieures. L'homme se dit que cette personne lui rappelle la concierge d'un immeuble parisien où il se rendit un jour.

Sophie Loubière, *Compartiment 12*, in « Petits polars à l'usage des grands », *Librio*, p. 12

## Texte 2

[La lettre signée « Véronique » est reproduite pour que vous compreniez la situation. Pour le discours indirect libre, travailler sur la réponse d'Alice.

Chère Alice

Pendant les vacances, j'ai rencontré un garçon. Je l'aime vraiment, et lui aussi. J'ai attendu qu'il fasse le premier pas, mais il ne l'a pas fait. Un jour, il est venu me voir, et là, je ne sais pas ce qui m'a pris : j'ai embrassé un garçon devant lui ! Depuis, il me fait la tête. J'aimerais savoir ce que je dois faire pour réparer l'erreur que j'ai faite. Et croyez-vous qu'il m'aime encore ?

Véronique

Véronique,

C'est vrai que tu n'as pas été très inspirée d'embrasser un garçon devant celui que tu aimes et qui semble timide puisqu'il n'avait pas encore osé faire le premier pas ! Mais bon, ce qui est fait est fait. Essayons de récupérer la situation. S'il te fait la tête, c'est que sans doute, il t'aime encore. Va le voir, et dis-lui que tu as à lui parler. Fais-toi mignonne ce jour-là, et propose-lui d'aller prendre un verre, tous les deux, seuls. Dis-lui que tu l'aimes et que tu ne sais pas ce qui t'a pris d'avoir embrassé un garçon devant lui. Non, vraiment, tu ne sais pas ! Est-ce qu'il veut bien oublier ? et te pardonner ? Tu es tellement malheureuse de lui avoir fait du chagrin ! Dis-lui aussi que c'était peut-être ton incertitude : après tout, il ne s'était pas encore déclaré, il ne t'avait encore rien demandé ! Toi, en tout cas, tu n'aimes que lui, et tu voudrais sortir avec lui. Et que, si lui aussi il t'aime, c'est trop bête que vous soyez malheureux tous les deux dans votre coin, pour une idiotie que plus jamais tu ne referas.

Alice

**OK ! n° 838, 3-9 février 1992, p. 28**

## Texte 3

[Mes-Bottes arrive à la noce de Gervaise et de Coupeau, déjà bien éméché et en retard pour dîner]

Oh ! ça ne l'embarrassait pas, il rattraperait les autres ; et il redemanda trois fois du potage, des assiettes de vermicelle, dans lesquelles il coupait d'énormes tranches de pain. Alors, quand on eut attaqué les tourtes, il devint la profonde admiration de toute la table. Comme il baffrait ! Les garçons effarés faisaient la chaîne pour lui passer du pain, des morceaux finement coupés qu'il avalait d'une bouchée. Il finit par se fâcher ; il voulait un pain à côté de lui. Le marchand de vin, très inquiet, se montra un instant sur le seuil de la salle. La société, qui l'attendait, se tordit de nouveau. Ça la lui coupait au gargotier ! Quel sacré zig tout de même, ce Mes-Bottes ! Est-ce qu'un jour il n'avait pas mangé douze œufs durs et bu douze verres de vin, pendant que les douze coups de minuit sonnaient ! On n'en rencontre pas beaucoup, de cette force-là. Et Melle Remanjou, attendrie, regardait Mes-Bottes mâcher, tandis que M. Madinier, cherchant un mot pour exprimer son étonnement presque respectueux, déclara une telle capacité extraordinaire.

**Émile Zola, L'Assommoir, Chapitre III**

## Texte 4

– Je t'ai dit de te taire ! Si tu ne la boucles pas immédiatement et que tu ne t'assieds pas, j'enlève ma ceinture et je te corrige avec la boucle !

Lentement, Matilda se rassit. Oh, quelle infamie ! Quelle injustice ! Comment pouvait-on la chasser pour une faute dont elle était innocente ! Matilda sentait monter en elle une fureur intense. Si intense qu'elle se sentait au bord d'une explosion interne.

**Roald Dahl, Matilda, Folio junior p. 162**

## Texte 5

[Lheureux rend visite à Emma Bovary]

Après avoir laissé à la porte son chapeau garni d'un crêpe, il posa sur la table un carton vert, et commença par se plaindre à Madame, avec force civilités, d'être resté jusqu'à ce jour sans obtenir sa confiance. Une pauvre boutique comme la sienne n'était pas faite pour attirer une élégante ; il appuya sur le mot. Elle n'avait pourtant qu'à com-

mander, et il se chargerait de lui fournir ce qu'elle voudrait, tant en mercerie que lingerie, bonneterie ou nouveautés ; car il allait à la ville quatre fois par mois, régulièrement. Il était en relation avec les plus fortes maisons. On pouvait parler de lui aux Trois Frères, à la Barbe d'or ou au Grand Sauvage ; tous ces messieurs le connaissaient comme leur poche ! Aujourd'hui donc, il venait montrer à Madame, en passant, différents articles qu'il se trouvait avoir, grâce à une occasion des plus rares. Et il retira de la boîte une demi-douzaine de cols brodés.

**Flaubert, *Madame Bovary*, II, 5**

### **Texte 6**

Voilà, c'était Sandra. Et Jean-Noël aussi, en parle bien. Délicatement, Blandine Lejeune, son avocate, viendra l'aider à parler encore, à évoquer le soir du 15 janvier 1999, quand Sandra est quand même partie chez Marie-Astrid. « Elle était fatiguée, elle a hésité »... Elle y est allée et elle n'est pas rentrée. « J'étais contrarié, grince-t-il, je croyais qu'elle avait oublié l'heure du repas. » Alors il a dîné seul, il s'est endormi et pour prendre son poste de facteur, s'est réveillé à quatre heures quarante-cinq. « Je suis allé dans sa chambre »... Il baisse la tête, étouffe un sanglot, lutte encore... « Le lit n'était pas défait »...

Il parle et on sent cette angoisse qui l'étouffe alors, cette détresse qu'il cherche à maîtriser, on imagine cet affolement qui le guette. Il téléphone à la police, cherche une voix qui pourrait le rassurer, se demande comment il va annoncer ça à leurs parents, qui les attendent, comme tous les samedis. Il espère, Jean-Noël, et on espérerait avec lui, si on ne savait...

Larmes dans la salle. La salle d'audience est chavirée. [...]

*La Voix du Nord*

### **Annexe 6**

#### **Texte 1**

Dix-neuf heures vingt. Pour la quatrième fois, l'homme est dérangé dans sa lecture par la voyageuse. Elle tient sur ses cuisses un sandwich entouré de papier d'aluminium ménager qu'elle retire avec délicatesse. Des effluves d'oignon frit envahissent le compartiment. Ils viennent s'ajouter au parfum d'une eau de toilette bon marché censée masquer l'odeur âcre de transpiration. Le voyageur suggère à son vis-à-vis l'ouverture de la fenêtre. La voyageuse répond qu'il fait trop froid et avale un énorme morceau de saucisse moutardée. Le voyageur suggère l'ouverture de la porte du compartiment pour une aération sommaire. La réponse lui parvient sous la forme de borborygmes et de postillons : elle n'est toujours pas d'accord à cause du bruit, des courants d'air, des gens qui fument dans le couloir, elle n'est pas d'accord du tout, et s'il n'est pas content, il n'a qu'à aller ailleurs. Les molaires supérieures du voyageur rejoignent les molaires inférieures. L'homme se dit que cette personne lui rappelle la concierge d'un immeuble parisien où il se rendit un jour.

**Sophie Loubière, *Compartiment 12*, in « Petits polars à l'usage des grands », *Librio*, p. 12**

#### **Texte 2**

Chère Alice

Pendant les vacances, j'ai rencontré un garçon. Je l'aime vraiment, et lui aussi. J'ai attendu qu'il fasse le premier pas, mais il ne l'a pas fait. Un jour, il est venu me voir, et là, je ne sais pas ce qui m'a pris : j'ai embrassé un garçon devant lui ! Depuis, il me fait la tête. J'aimerais savoir ce que je dois faire pour réparer l'erreur que j'ai faite. Et croyez-vous qu'il m'aime encore ?

Véronique

Véronique,

C'est vrai que tu n'as pas été très inspirée d'embrasser un garçon devant celui que tu aimes et qui semble timide puisqu'il n'avait pas encore osé faire le premier pas ! Mais bon, ce qui est fait est fait. Essayons de récupérer la situation. S'il te fait la tête, c'est que sans doute, il t'aime encore. Va le voir, et dis-lui que tu as à lui parler. Fais-toi mignonne ce jour-là, et propose-lui d'aller prendre un verre, tous les deux, seuls. Dis-lui que tu l'aimes et que tu ne sais pas ce qui t'a pris d'avoir embrassé un garçon devant lui. **Non, vraiment, tu ne sais pas ! Est-ce qu'il**

veut bien oublier ? et te pardonner ? Tu es tellement malheureuse de lui avoir fait du chagrin ! Dis-lui aussi que c'était peut-être ton incertitude : après tout, il ne s'était pas encore déclaré, il ne t'avait encore rien demandé ! Toi, en tout cas, tu n'aimes que lui, et tu voudrais sortir avec lui. Et que, si lui aussi il t'aime, c'est trop bête que vous soyez malheureux tous les deux dans votre coin, pour une idiotie que plus jamais tu ne referas.

Alice

**OK ! n° 838, 3-9 février 1992, p. 28**

### **Texte 3**

*[Mes-Bottes arrive à la noce de Gervaise et de Coupeau, déjà bien éméché et en retard pour dîner]*

Oh ! ça ne l'embarrassait pas, il rattraperait les autres ; et il redemanda trois fois du potage, des assiettes de vermicelle, dans lesquelles il coupait d'énormes tranches de pain. Alors, quand on eut attaqué les tourtes, il devint la profonde admiration de toute la table. Comme il bafrait ! Les garçons effarés faisaient la chaîne pour lui passer du pain, des morceaux finement coupés qu'il avalait d'une bouchée. Il finit par se fâcher ; il voulait un pain à côté de lui. Le marchand de vin, très inquiet, se montra un instant sur le seuil de la salle. La société, qui l'attendait, se tordit de nouveau. Ça la lui coupait au gargotier ! Quel sacré zig tout de même, ce Mes-Bottes ! Est-ce qu'un jour il n'avait pas mangé douze œufs durs et bu douze verres de vin, pendant que les douze coups de minuit sonnaient ! On n'en rencontre pas beaucoup, de cette force-là. Et Melle Remanjou, attendrie, regardait Mes-Bottes mâcher, tandis que M. Madinier, cherchant un mot pour exprimer son étonnement presque respectueux, déclara une telle capacité extraordinaire.

**Émile Zola, *L'Assommoir*, Chapitre III**

### **Texte 4**

– Je t'ai dit de te taire ! Si tu ne la boucles pas immédiatement et que tu ne t'assieds pas, j'enlève ma ceinture et je te corrige avec la boucle !

Lentement, Matilda se rassit. Oh, quelle infamie ! Quelle injustice ! Comment pouvait-on la chasser pour une faute dont elle était innocente ! Matilda sentait monter en elle une fureur intense. Si intense qu'elle se sentait au bord d'une explosion interne.

**Roald Dahl, *Matilda*, Folio junior p. 162**

### **Texte 5**

*[Lheureux rend visite à Emma Bovary]*

Après avoir laissé à la porte son chapeau garni d'un crêpe, il posa sur la table un carton vert, et commença par se plaindre à Madame, avec force civilités, d'être resté jusqu'à ce jour sans obtenir sa confiance. Une pauvre boutique comme la sienne n'était pas faite pour attirer une élégante ; il appuya sur le mot. Elle n'avait pourtant qu'à commander, et il se chargerait de lui fournir ce qu'elle voudrait, tant en mercerie que lingerie, bonneterie ou nouveautés ; car il allait à la ville quatre fois par mois, régulièrement. Il était en relation avec les plus fortes maisons. On pouvait parler de lui aux Trois Frères, à la Barbe d'or ou au Grand Sauvage ; tous ces messieurs le connaissaient comme leur poche ! Aujourd'hui donc, il venait montrer à Madame, en passant, différents articles qu'il se trouvait avoir, grâce à une occasion des plus rares. Et il retira de la boîte une demi-douzaine de cols brodés.

**Flaubert, *Madame Bovary*, II, 5**



## Texte 6

Voilà, c'était Sandra. Et Jean-Noël aussi, en parle bien. Délicatement, Blandine Lejeune, son avocate, viendra l'aider à parler encore, à évoquer le soir du 15 janvier 1999, quand Sandra est quand même partie chez Marie-Astrid. « Elle était fatiguée, elle a hésité »... Elle y est allée et elle n'est pas rentrée. « J'étais contrarié, grince-t-il, je croyais qu'elle avait oublié l'heure du repas. » Alors il a dîné seul, il s'est endormi et pour prendre son poste de facteur, s'est réveillé à quatre heures quarante-cinq. « Je suis allé dans sa chambre »... Il baisse la tête, étouffe un sanglot, lutte encore... « Le lit n'était pas défait »...

Il parle et on sent cette angoisse qui l'étouffe alors, cette détresse qu'il cherche à maîtriser, on imagine cet affolement qui le guette. Il téléphone à la police, cherche une voix qui pourrait le rassurer, se demande comment il va annoncer ça à leurs parents, qui les attendent, comme tous les samedis. Il espère, Jean-Noël, et on espérerait avec lui, si on ne savait...

Larmes dans la salle. La salle d'audience est chavirée. [...]

*La Voix du Nord*

## Texte 7

Le ravage qui se fit dans son cœur fut plus terrible encore. Elle sentit en elle un écroulement qui la brisa. Sa vie entière était désolée, toutes ses tendresses, tous ses dévouements venaient d'être brutalement renversés et foulés aux pieds. Elle avait mené une vie d'affection et de douceur, et, à ses heures dernières, lorsqu'elle allait emporter dans la tombe la croyance aux bonheurs calmes de l'existence, une voix lui criait que tout est mensonge et que tout est crime. Le voile qui se déchirait lui montrait, au-delà des amours et des amitiés qu'elle avait cru voir, un spectacle effroyable de sang et de honte. Elle eût injurié Dieu, si elle avait pu crier un blasphème. Dieu l'avait trompée pendant plus de soixante ans, en la traitant en petite fille douce et bonne, en amusant ses yeux par des tableaux mensongers de joie tranquille. Et elle était demeurée enfant, croyant sottement à mille choses naïves, ne voyant pas la vie réelle se traîner dans la boue sanglante des passions. Dieu était mauvais ; il aurait dû lui dire la vérité plus tôt, ou la laisser s'en aller avec ses innocences et son aveuglement. Maintenant, il ne lui restait qu'à mourir en niant l'amitié, en niant le dévouement. Rien n'existait que le meurtre et la luxure.

*Zola, Thérèse Raquin, Chapitre 26*

## Texte 8

*[Julien Sorel se rend à pied chez son ami Fouqué. En fin de journée, il atteint le sommet d'une montagne et découvre une grotte.]*

Pourquoi ne passerais-je pas la nuit ici ? se dit-il ; j'ai du pain, et je suis libre ! Au son de ce grand mot son âme s'exalta ; son hypocrisie faisait qu'il n'était pas libre même chez Fouqué. La tête appuyée sur les deux mains, regardant la plaine, Julien resta dans cette grotte plus heureux qu'il ne l'avait été de la vie, agité par ses rêveries et par son bonheur de liberté. Sans y songer il vit s'éteindre, l'un après l'autre, tous les rayons du crépuscule. Au milieu de cette obscurité immense, son âme s'égarait dans la contemplation de ce qu'il s'imaginait rencontrer un jour à Paris. C'était d'abord une femme bien plus belle et d'un génie bien plus élevé que tout ce qu'il avait pu voir en province. Il aimait avec passion, il était aimé. S'il se séparait d'elle pour quelques instants, c'était pour aller se couvrir de gloire, et mériter d'en être encore plus aimé. Même en lui supposant l'imagination de Julien, un jeune homme élevé au milieu des tristes vérités de la société de Paris, eût été réveillé à ce point de son roman par la froide ironie, les grandes actions auraient disparu avec l'espoir d'y atteindre, pour faire place à la maxime si connue : Quitte-t-on sa maîtresse, on risque, hélas ! d'être trompé deux ou trois fois par jour. Le jeune paysan ne voyait rien entre lui et les actions les plus héroïques, que le manque d'occasion.

*Stendhal, Le Rouge et le Noir, I, 12*

### Texte 9

– Assieds-toi, dit-elle, tu m’agaces !

Il se rassit.

Comment donc avait-elle fait (elle qui était si intelligente !) pour se méprendre encore une fois ? Du reste, par quelle déplorable manie avoir ainsi abîmé son existence en sacrifices continuels ? Elle se rappela tous ses instincts de luxe, toutes les privations de son âme, les bassesses du mariage, du ménage, ses rêves tombant dans la boue comme des hirondelles blessées, tout ce qu’elle avait désiré, tout ce qu’elle s’était refusé, tout ce qu’elle aurait pu avoir ! Et pourquoi ? Pourquoi ?

Au milieu du silence qui emplissait le village, un cri déchirant traversa l’air.

**Flaubert, *Madame Bovary*, II, 11**

### Texte 10

Elle avait été la maîtresse du colonel de Moissac autrefois. Elle y pensait jour et nuit, comme on garde un feu, pour se venger indéfiniment sur sa mémoire de la solitude où il l’avait réduite en mourant. L’avait-il jamais aimée ?... Peut-être, au début... Ah s’il parlait beau quand il venait la chercher en voiture à l’hôpital d’Angoulême... Il désirait l’épouser. Du moka dans la voix. Elle avait quarante ans, lui soixante, il voulait refaire sa vie. Bien sûr il était déjà marié. Une erreur de jeunesse qu’il avait d’ailleurs payée trop cher, deux fils anormaux. C’était d’elle à présent qu’il désirait un enfant. Mais ni précipitation, ni scandale, autant procéder en douceur et ne pas ébruiter leur amour : elle pourrait s’occuper des malades au centre Saint-Paul en attendant que tout soit réglé avec son épouse.

Elle avait marché. Elle avait aimé. Elle avait tout donné, tout abandonné, tirant des plans sur la comète et rendant avec impertinence à l’État son tablier d’infirmière en chef.

Dire qu’elle l’avait cru !

**Yann Queffélec, *Les Noces barbares*, Gallimard NRF, p. 166**

### Texte 11

Souvent, le tilbury de Maxime restait à la maison ; c’était Renée, avec sa grande calèche, qui venait prendre le collégien. Ils cachaient le portefeuille marron sous la banquette, ils allaient au Bois, alors dans tout son neuf. Là elle lui nommait le Tout-Paris impérial, gras, heureux, encore dans l’extase de ce coup de baguette qui changeait les meurt-de-faim et les goujats de la ville en grands seigneurs, en millionnaires soufflant et se pâmant sous le poids de leur caisse. Mais l’enfant la questionnait surtout sur les femmes, et comme elle était très libre avec lui, elle lui donnait des détails précis ; Mme de Guende était bête, mais admirablement faite ; la comtesse Vanska, fort riche, avait chanté dans les cours, avant de se faire épouser par un Polonais, qui la battait, disait-on ; quant à la marquise d’Espanet et à Suzanne Haffner, elles étaient inséparables, et, bien qu’elles fussent ses amies intimes, Renée ajoutait, en pinçant les lèvres, comme pour n’en pas dire davantage, qu’il courait de bien vilaines histoires sur leur compte ; la belle Mme de Lauwerens était aussi horriblement compromettante, mais elle avait de si jolis yeux, et tout le monde, en somme, savait que, quant à elle, elle était irréprochable, bien qu’un peu trop mêlée aux intrigues des pauvres petites femmes qui la fréquentaient, Mme Daste, Mme Teissière, la baronne de Meinhold. Maxime voulut avoir le portrait de ces dames ; il en garnit un album qui resta sur la table du salon.

**Zola, *La Curée*, chap. III, p. 119**