



**HAL**  
open science

## Du littéraire

Tayeb Bouguerra

► **To cite this version:**

Tayeb Bouguerra (Dir.). Du littéraire: Analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques. Presses universitaires de la Méditerranée, 2007, 978-2-84269-812-6. hal-03051109

**HAL Id: hal-03051109**

**<https://hal.science/hal-03051109>**

Submitted on 17 Mar 2021

**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.





# ***Du littéraire***

**Analyses sociolinguistiques et pratiques  
didactiques**

**Tayeb Bouguerra**

Coordonnateur

Presses universitaires de la Méditerranée



# Sommaire

Tayeb Bouguerra <i>Présentation</i> . . . . .	7
<b>I La langue de la littérature</b>	<b>13</b>
Gilles Siouffi (Dipralang (É.A. 739) — Université Paul-Valéry, Montpellier III) <i>Langue littéraire et approche linguistique de la littérature</i>	15
Teddy Arnavielle (Dipralang (É.A. 739) — Université Paul-Valéry, Montpellier III) <i>Quand la littérature s'adonne à la grammaire, et ce qu'il peut en résulter pour l'une et pour l'autre</i> . . . . .	41
Jeanne-Marie Barbéris (Praxiling — ICAR, U.M.R. 5191 C.N.R.S. Université Paul-Valéry, Montpellier III) <i>Avec Apollinaire, dans « la petite auto ». Figures du temps, figures du sujet</i> . . . . .	51
Christiane Chaulet-Achour (Centre de recherche Textes et Francophonies Université de Cergy-Pontoise, Paris) <i>Des langues romanesques au cœur du plurilinguisme algérien</i> . . . . .	77
<b>II Lectures et postures subjectivantes</b>	<b>89</b>
Jean-Marie Prieur (LACIS-Dipralang (É.A. 739) — Université Paul-Valéry, Montpellier III) <i>Lire en levant la tête</i> . . . . .	91

SOMMAIRE

Gisèle Pierra (Lacis-Dipralang (É.A. 739) — Université Paul-Valéry, Montpellier III) <i>Le texte littéraire mis en voix. Enjeux en didactique du français langue étrangère</i> . . . . .	99
Eleni Mouratidou (Université Paul-Valéry, Montpellier III) <i>Regards sémiologiques sur un objet hétérogène et polyphonique : le « texte » théâtral</i> . . . . .	111
Franç Ducros (Université Paul-Valéry, Montpellier III) <i>Baudelaire, Correspondances</i> . . . . .	119
<b>III À L'épreuve du champ didactique</b>	<b>125</b>
Tayeb Bouguerra (Didaxis-Dipralang (É.A. 739) — Université Paul-Valéry, Montpellier III) <i>Littérature et didactique : une histoire d'amours et de désamours</i> . . . . .	127
Alain Coïaniz (CIRCI — Université de La Réunion) <i>Appels poétiques et réceptivité esthétique</i> . . . . .	149
Michèle Verdelhan-Bourgade (Équipe Didaxis-Dipralang (É.A. 739) Université Paul-Valéry — Montpellier III) <i>La littérature et les manuels d'enseignement du français langue seconde</i> . . . . .	175
Françoise Demougin (I.U.F.M. de Montpellier — Didaxis-Dipralang (É.A. 739)) <i>La littérature en cours de FLE : faire chic ou mieux apprendre une langue ?</i> . . . . .	189
Gérard Siary (É.A. 740 IREC — Université Paul-Valéry, Montpellier III) <i>Raisonnement de sabot 2 : enseigner la langue et la littérature françaises au Japon dans les années 1980</i> . . . . .	199
Résumés . . . . .	225

## Présentation

Tayeb Bouguerra

Lorsque, au sein du département des sciences du langage, a émergé l'idée de travailler à l'élaboration d'un ouvrage collectif, l'objet-littérature s'est spontanément imposé en thème fédérateur. Il est vrai que les relations sciences du langage et littérature sont fort anciennes, « naturelles » même, disait R. Barthes (1968). C'est que le texte littéraire, cet « espace de signes », ce « laboratoire langagier » appréhendé tout à la fois comme *mathésis*, (ensemble de savoirs sur le monde), *mimésis* (espace de fiction et de réalité) ou *sémiosis* (acte d'écrire comme outil de questionnement du monde) ne cesse d'interpeller et de féconder les sciences du langage. Aussi, linguistes, sociolinguistes, didacticiens, spécialistes de la littérature, comparatistes ont tenté, avec beaucoup de bonheur, chacun à travers le prisme théorique de son champ disciplinaire, de saisir cette « étrange toupie qui n'existe qu'en mouvement » (J.-P. Sartre 1948).

Les articles ici rassemblés participent des tendances et mouvances qui se dessinent aujourd'hui dans le champ des sciences du langage, de la critique littéraire et de la didactique des langues. Mettant au centre de leur réflexion les relations langue et littérature, sujet lecteur et sujet écrivain, les contributions qui suivent convergent toutes, par-delà la diversité des objets abordés, vers le point nodal qu'est la problématique de la mise en texte du sujet et de sa subjectivité. C'est que le *sujet* (sa biographie, son vécu, son cheminement intérieur) dont la mort maintes fois annoncée et programmée par les approches dites « scientifiques » de la littérature, resurgit à la faveur des travaux sur l'esthétique de la réception et de l'analyse du discours dans une perspective énonciative et sociopragmatique. Ainsi, les propositions de la linguistique textuelle qui pose la subjectivité comme procédant de l'intersubjectivité (notions de clivage et de pulsion communicative) rejoignent les tendances actuelles développées sur le terrain de l'analyse critique par les approches énonciatives ou interactionnelles (positionnement du sujet, interactions et dialogisme, présence et effacement de soi et de l'autre, surgissement de la subjectivité).



Amorçant une rupture radicale avec les lectures critiques et le « tête à texte » (P. Kuenz 1974) caractéristique des démarches d'inspiration linguistico-socio-idéologique des années 1970<sup>1</sup>, les « charcutages sophistiqués », les « dissections » et « autopsies peu convaincantes », (G. Mounin 1978), les pratiques mutilantes fondées sur « l'expliquer/disserter » ou le « sémio-sémantiser » (J. Peytard 1988) et ces « plaisirs de vampire » dont parle J. Bellemin-Nöel (2001), de nouvelles approches fondées sur la réhabilitation de la subjectivité viennent féconder la triade *texte-auteur-lecteur*. Prenant appui sur les approches issues de la « coopération interprétative de l'interprétation critique » (U. Eco 1985), sur la théorie interprétative développée par P. Ricoeur (1986), théorie qui articule approche phénoménologique d'inspiration heiddegerienne et herméneutique, de nouvelles approches centrent leur démarche sur la réhabilitation du *sujet lecteur*. Aux démarches centrées sur les *droits du texte* succèdent la revendication des *droits du lecteur* et la constitution de sa subjectivité, subjectivité bannie par le « tout analytique » des années 1970, en objet de savoir. À la suite d'Umberto Eco (1985), la conception du texte comme « structure ouverte », « tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir », comme « écriture qui attend et appelle une lecture » (P. Ricoeur 1986) ouvre la voie aux « lectures subjectives » (A. Rouxel, G. Langlade 2004).

Les contributions qui suivent participent de cette mouvance. La première partie intitulée « La Langue de la littérature » traite des relations entre linguistique, grammaire et littérature. Les diverses contributions interrogent la « norme littéraire », le « métissage » inhérent à la fabrication de la langue littéraire et proposent des approches linguistiques, énonciatives et textuelles.

Gilles Siouffi, après avoir rappelé que la norme littéraire incarnée par les « bons écrivains » a longtemps constitué l'exemplarité en matière de traitement du « bien écrire » et du « bien parler » stigmatise cette confusion souvent entretenue entre « langue littéraire » et « norme ». Pour l'auteur, les conséquences induites par cet amalgame sur le terrain de l'enseignement-apprentissage du français se traduisent par le découragement, voire l'inhibition de l'apprenant. L'idéal de l'écriture exemplifié dans les règles de grammaire et posé comme imitation des œuvres reconnues comme littéraires représente, en effet, pour bon nombre d'apprenants un obstacle de taille dans la mesure où l'écriture littéraire constitue un modèle difficile à imiter. Mettant l'accent sur la construction histo-

---

1. Cf. les deux colloques de Cluny (1968) « Linguistique et littérature », Paris, *La Nouvelle Critique* et 1970 « Idéologies et littératures », Actes publiés en 1971, Paris, *La Nouvelle Critique*.

rique de la notion de « langue littéraire » et sa caractérisation aux niveaux lexical et syntaxique, Gilles Siouffi invite à reconsidérer l'approche linguistique de la littérature et fonde sur la distinction entre langue littéraire et approches linguistiques de la littérature de nouvelles pistes didactiques de l'objet-langue et du fait littéraire.

Jeanne-Marie Barbéris nous invite à prendre place à bord de la « Petite auto », un texte de G. Apollinaire écrit dans les années de guerre (1914-1918). Mettant les sciences du langage, et plus particulièrement les propositions de l'approche praxématique et de la théorie de l'énonciation, à l'épreuve d'un corpus poétique, l'auteure nous livre une analyse textuelle serrée et subtile des modes de fonctionnement discursif, énonciatif et sémantique de ce « poème-narration ». Au fil de l'analyse se dessinent les relations complexes entre les actants de cette entrée en guerre. Entre monde imaginaire et monde réel, modernité et mythologie, rêves de grandeurs et aléas du temps présent, évoluent figures du sujet et figures du temps. Transition entre monde ancien et nouveau, le voyage initiatique à bord de « La petite auto » est aussi figuration de l'expérience temporelle et prophétie du temps à venir et de son cortège de mutations, de craintes et d'espoirs.

Teddy Arnavielle, pour rendre compte du traitement de la grammaire dans deux ouvrages d'Erik Orsenna, *La grammaire est une chanson douce* et *Les chevaliers du subjonctif*, opte résolument pour une tonalité ludique qui sied parfaitement au corpus choisi. Avec beaucoup de perspicacité et de subtilité, l'auteur démonte les processus d'anthropomorphisation de la grammaire et se laisse séduire par cette érotisation d'objets grammaticaux tels que le conditionnel, le subjonctif, l'indicatif ou l'infinitif. Particulièrement intéressé par le subjonctif, T. Arnavielle, en grammairien averti, regrette la désinvolture dans le traitement qui lui est réservé et se demande si l'effet de séduction ne l'emporte pas sur la rigueur scientifique. Mais tout compte fait, la grammaire, cette merveilleuse « chanson douce », et ces preux chevaliers du subjonctif gagnent en tendresse ce qu'ils perdent en scientificité. Et, comme le souhaitait Erik Orsenna, la narrativisation ludique de ces objets grammaticaux devrait contribuer non seulement à nous soulager de « la torture des exercices » mais aussi, et surtout, à nous réconcilier avec la grammaire.

Christiane Chaulet-Achour situe sa problématique au cœur du plurilinguisme algérien, exemple topique de la fabrication des langues romanesques. S'il n'est pas de littérature sans sujet lecteur, il n'est pas non plus de lecteur sans sujet écrivain. Le rapport de l'écrivain maghrébin d'expression française à la langue de la littérature et son nécessaire « métissage » sont ici interrogés à partir de la pratique linguistique de l'auteur et

des discours élaborés dans les préfaces, entretiens ou apartés. Développée dans la perspective d'Edward Saïd, cette contribution ouvre la voie à la réflexion sur les modes de transmission de la littérature.

La seconde partie propose, sous le titre « Lectures et postures subjectivantes », une mise en tension des droits du texte avec ceux des lecteurs empiriques et livre démarches analytiques et vécus de lecteurs. Revendiquant les droits du sujet lecteur et la restauration de sa subjectivité, les différentes contributions opposent aux postures expertes la primauté des lectures plaisirs, lectures faites d'adhésion et de distanciation critique.

Jean-Marie Prieur interroge le propos d'E. Benveniste : « Depuis un siècle, il y a eu, en somme deux grands linguistes français, Mallarmé et Artaud. » Prenant appui sur S. Freud, puis sur R. Barthes, l'auteur soutient que l'affection, l'altération du lecteur par l'écriture est le fait de la subjectivité : c'est la subjectivité à l'œuvre dans l'écriture qui appelle l'implication du lecteur, produit sur lui les effets que Freud nomme les « effets d'affects ». C'est parce que l'écriture met en jeu un matériel inconscient, affectif, fantasmatique (qu'elle est porteuse à son insu d'un « savoir » de l'inconscient), qu'elle saisit le lecteur et l'affecte. Dans cette perspective d'une conception non fictionnaliste de la littérature, l'auteur propose d'interroger les liens entre plurilinguisme et création littéraire, et met l'accent sur une dimension généralement occultée ou refoulée par les écrits linguistiques, didactiques ou psychologiques sur l'acquisition ou l'apprentissage des langues : l'expérience subjective de cette relation, le nouage intime aux langues ou la subjectivation des pratiques langagières.

Gisèle Pierra aborde la question de la pratique théâtrale en didactique des langues étrangères et propose une piste de réhabilitation de la subjectivité de l'apprenant à partir de la problématique de la mise en voix. Mises en voix des textes et voix des sujets sont ici mobilisées au service de la libération de la parole et de l'appropriation de la voix de l'autre. Pour l'auteure, la mise en voix des textes constitue une entrée privilégiée dans l'univers du littéraire en langue étrangère.

Franc Ducros propose une lecture singulière du sonnet *Correspondances* de Charles Baudelaire. À l'écoute du poème et de son surgissement rythmique, l'auteur exhibe le fonctionnement de l'activité créatrice dans la tentative de saisie de cette fusion sensorielle homme-nature. La lecture proposée décrit l'alchimie verbale qui réalise l'accomplissement de cette figure rêvée qu'est la synesthésie et nous convie à cette « fête des sens » chère à Baudelaire.

La troisième partie intitulée « À l'épreuve du champ didactique » aborde la question du statut, de la place du littéraire en didactique du français langue maternelle, étrangère ou seconde et ses modalités de traitement didactique. Les différentes contributions prennent place dans le vaste courant de rénovation des approches littéraires en classe de langue et proposent des pistes méthodologiques caractérisées par de nouveaux questionnements centrés sur le sujet apprenant et son plaisir d'apprendre.

Tayeb Bouguerra passe en revue l'histoire tourmentée et souvent passionnelle des relations entre littérature et enseignement. Après avoir analysé les raisons de la marginalisation du texte en didactique des langues-cultures, l'auteur esquisse les principales tendances qui se font jour en didactique des langues à la lumière des théories de l'esthétique de la réception, des approches communicatives et des lectures subjectives.

Alain Coïaniz aborde les questions importantes du plaisir esthétique, du mystère de la création poétique et leurs modalités de réception par le lecteur singulier, empirique. La réflexion est tout entière tournée vers cette grande interrogation : quels éléments motivent ce pouvoir d'attraction voire de répulsion du poétique ? D'où viennent ces *appels poétiques* et ces plaisirs du lecteur ? Des marques de « poéticité » (métaphore, métonymie, synecdoque, catachrèse..) ? Des associations symboliques ? De la focalisation sur les référents textuels, de la substance phonique, des réseaux connotatifs et intertextuels ? À moins que cela ne tienne au pouvoir de dévoilement du poétique et de révélation du lecteur à lui-même. Posant la poésie comme « rébellion contre l'intention qui rassure », sécurise et comme résistance aux lectures interprétatives desséchantes, les différentes pistes proposées par l'auteur constituent autant d'éléments à verser au dossier portant didactique du texte poétique.

Michèle Verdelhan situe son intervention dans le champ de la littérature du français langue seconde. Après avoir déploré la part réduite du corpus littéraire dans la construction de la discipline « littérature », l'auteure se propose de dégager les enjeux et les pratiques didactiques du littéraire en classe de langue seconde. Interrogeant les manuels de français et les textes officiels, l'auteur exhibe quelques lieux de paradoxes et de disparités dans le traitement didactique de la littérature.

Françoise Demougin, mettant l'accent sur le « principe de culture », propose une approche didactique du proverbe centrée sur le développement des compétences socioculturelles, analytiques et linguistiques. Entre transmission des valeurs collectives et mise à distance de soi, la

démarche inscrit l'approche de la littérature au cœur d'une double rencontre avec soi et l'autre.

Gérard Siary rend compte d'un vécu littéraire en situation étrangère et d'une pratique enseignante au Japon. Mêlant souvenirs et expériences personnels, l'incursion sur le terrain de l'approche interculturelle s'accompagne d'une réflexion sur les contraintes et spécificités locales qui conditionnent les choix méthodologiques et les pratiques didactiques.

Dans le débat qui traverse aujourd'hui les champs des sciences du langage, de la critique littéraire et de la didactique des langues-cultures, *la perspective du lecteur* s'impose comme une problématique incontournable. Centré autour de la question de l'activité écrivante et liseuse, cet ouvrage se propose de relever les lieux d'accrochage du linguistique et du subjectif, de constituer l'intersubjectivité en objet de savoir et d'analyse mais aussi de renouveler la question de l'appréciation du fait littéraire et des modalités de son enseignement. Les différentes contributions éclairent d'un jour nouveau les relations entre littérature, linguistique et enseignement et, corrélativement, les interrelations instituées entre *pratiques scripturales* et *lectorales*.

Dans un monde obnubilé par la rentabilité immédiate des savoirs et des « enseignables », et de plus en plus tenté par « le basculement de l'axiologique au technologique » (V. Eck 1996), la mise en tension des savoirs littéraires et des compétences fait peser sur la littérature, comme sur les discours méthodologiques et didactiques, de sombres menaces. Aussi importe-t-il de dépasser ce « lieu de malentendu » que sont « les rapports entre "linguistique" et "littérature" » (H. Meschonnic 1970) pour se tourner résolument vers une approche qui « reconnaît enfin les droits de la polysémie » (R. Barthes 1981), réconcilie les plaisirs du lecteur avec la littérarité, et, ce faisant, favorise ce mouvement d'extopie qui, dépassant l'ethnocentrisme, favorise la compréhension de soi et de l'autre (H. Besse 1993). Dans cette perspective, aimer et faire aimer la littérature, donner en partage le plaisir du texte, développer une approche interculturelle qui permette à la fois de découvrir l'Autre et de se découvrir « soi-même comme un autre » (P. Ricoeur 1990) représente tout à la fois un enjeu majeur de l'avenir et un défi à relever au quotidien. Nous serions heureux si cet ouvrage pouvait y contribuer de quelque manière.

## **Première partie**

### La langue de la littérature



# Langue littéraire et approche linguistique de la littérature

Gilles Siouffi

Dipralang (É.A. 739) — Université Paul-Valéry, Montpellier III

L'objectif de ces pages est d'essayer de répondre, à partir d'un certain lieu, d'un certain point de vue, celui de l'histoire de la langue, à la question formulée par l'ouvrage, à savoir celle de l'articulation entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature. Disons-le tout net : nous développerons ici un parti pris, qui a ses limites, sans doute ses *a priori*, mais dont nous espérons qu'il peut contribuer à faire avancer la réflexion sur un terrain désormais touché par ce que certains appellent « la crise de la culture scolaire<sup>1</sup> ».

Le propos, ici, sera donc d'attirer l'attention sur l'importance pédagogique d'une distinction qui, à nos yeux, n'est pas assez pratiquée, dans la réflexion française sur l'approche linguistique de la littérature — peut-être pour des raisons culturelles. Il ne s'agira pas, bien entendu, d'épuiser ici les implications ouvertes par la confrontation de deux notions aussi riches et aussi problématiques, mais de suggérer, à partir de quelques interrogations historiques, des exploitations méthodologiques possibles de cette distinction dans l'enseignement de la littérature.

La question de la langue littéraire fait à nouveau l'objet d'un intérêt scientifique<sup>2</sup>, après avoir été longtemps considérée comme une question vieillie, obsolète, voire « ringarde » — définitivement balayée du paysage de la réflexion par l'approche linguistique de la littérature initiée, après Jakobson, par le structuralisme. Sans vouloir se livrer à des raccourcis historiques hâtifs et schématiques, avançons juste ici, et avec les

---

1. *La crise de la culture scolaire*, F. JACQUET-FRANCILLON et D. KAMBOUCHNER, dir., Paris, PUF, 2005.

2. Voir le récent colloque du GEHLF, « Langue littéraire et changements linguistiques » (XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles, Paris, ENS, 4-5 décembre 2003; Actes à paraître aux Presses de la Sorbonne.



précautions nécessaires, qu'elle s'est peut-être trouvée « coincée », dans les dernières décennies, entre le renouveau indéniable de la stylistique et le développement très linguistique d'une réflexion sur la textualité écrite en général. De cette dualité d'approches, les consignes formulées pour les concours — et l'enseignement qui en découle — sont un bon témoignage. Un regard linguistique élaboré, problématisé, sophistiqué, est attendu à côté d'une approche stylistique volontiers tournée vers la compréhension idiosyncrasique de la langue des auteurs considérés. La cohabitation de ces deux approches n'est pas d'ailleurs sans faire parfois problème. L'instrumentalisation de notions linguistiques dans le cadre d'une exploitation stylistique entraîne souvent dans son sillage, non seulement des gauchissements dans l'opérativité des notions, mais aussi une tendance générale de la démarche, en stylistique, à se fondre abusivement et de manière quasi tautologique dans ce qui est alors à tort compris comme la logique de l'écriture. Manquent les outils et les concepts permettant un surplomb réel de l'écriture littéraire, d'une manière qui respecte sa dimension créatrice. Le risque est alors de créer l'impression d'une virtuosité techniciste, d'éloigner le texte littéraire de sa réception pour en faire un objet inatteignable, et de donner l'illusion d'une solidarité de principe entre le fonctionnement de la littérature et son approche linguistique.

Qu'on nous entende bien : il ne s'agit pas ici de se lancer dans un procès mal venu de la grammaire/stylistique, mais d'engager une réflexion sur une dimension intermédiaire, qui a semble-t-il été négligée, tant par la recherche que par l'enseignement, du fait des malentendus qui l'ont trop longtemps entourée : la dimension de la langue littéraire, comprise dans ses significations historique, pragmatique, générique, phraséologique.

Postulons qu'il est possible de mener à bien une approche linguistique de la langue littéraire qui ne fasse pas nécessairement supposer que c'est à partir d'elle que la littérature fonctionne. Une approche, autrement dit, qui fasse son choix entre les deux objectifs trop souvent assimilés, et qui devraient pouvoir être pensés comme dissociables, d'une compréhension de la langue (incluant une compréhension de ses phénomènes discursifs), et une compréhension de la littérature. L'évidence que la littérature — nous entendons par là tout travail littéraire de nature créative, ce qu'on appelle en anglais le *creative writing*, ou l'« écriture créative », peut-être, en français — ne travaille pas majoritairement à s'insérer dans les codes d'une « langue littéraire », mais cherche précisément à en sortir, a été nous semble-t-il trop souvent masquée dans l'enseignement. De là, probablement, un effet d'aliénation vis-à-vis de la littérature chez ceux auprès de qui on voudrait la diffuser, par qui on voudrait la faire aimer,

substituant à une conception *ordinaire* de la littérature — comme exercice accessible à tous, à tout moment de l'histoire, fécond, riche d'implications personnelles — une conception figée, étroite, formelle, et qui s'accroît au fil des études littéraires.

Afin que soit restituée et maintenue, à partir du moment où on se lance, au cours des études, dans une approche linguistique de la littérature, la sensibilité à la dimension créative de l'écriture, un détour nous semble nécessaire par la pensée, d'une manière ou d'une autre, de ce que peut être, ce qu'a éventuellement été, aux divers moments de l'histoire, la « langue littéraire » en français, celle sur laquelle, sans toujours le dire, et même parfois s'en douter, a travaillé la tradition stylistique. La séparation entre le « déjà donné » de la phraséologie littéraire et la dimension créative de l'écriture semble être un préalable à ce qu'une approche linguistique de la littérature, par la suite, n'entretienne pas la confusion entre ce qui serait alors incorrectement perçu comme une norme, et l'exercice d'un art, l'« art du langage ». Car c'est bien de cela qu'il s'agit, aussi, dans l'enseignement de la littérature : de l'enseignement d'une certaine *norme de langage*. La vérification des règles par la littérature est importante, pour l'enseignant : elle permet de consolider l'apprentissage. De quoi parle-t-on alors, quand on examine tel ou tel tour rencontré dans un texte ? Au fil des études, les frontières s'effacent : tout s'agrége autour d'une même image de langue, version systématisée d'un usage observé, sans conscience des marges et des potentialités laissées ouvertes.

Que l'apparition d'une « langue littéraire » soit, dans les sociétés grammatisées, une constante difficilement contournable, voilà ce que nous enseignons aujourd'hui la sociolinguistique. Les avancées de cette dernière sont aujourd'hui plus que jamais à prendre en compte, pour revoir notre manière d'aborder la littérature. Pour autant, le travail d'explicitation reste immense et difficile, tant certains obstacles culturels, présents dans les différentes vulgates véhiculées ici et là par les médias, par les discours ambiants, par les institutions pédagogiques mêmes, restent dominants. Norme, standard, langue littéraire, langue « H », selon la terminologie de Ferguson popularisée par Lodge<sup>1</sup> : autant de termes à revoir, à mieux caractériser, à s'approprier, à transformer contextuellement en méthodologie. Ainsi, peut-être, l'approche linguistique de la littérature redeviendra plurielle, ce qu'elle aurait toujours dû rester.

Ces quelques idées générales jetées confusément en guise d'introduction, venons-en à quelques biais plus précis d'approche. Nous nous limi-

1. Voir *Language Problems of Developing Nations*, J.A. FISHMAN, C.A. FERGUSON, J. DA GUPTA, éd., New York, Wiley, 1968 et R.A. LODGE, *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue*, Paris, Fayard, 1997.

terons ici à trois d'entre eux : la compréhension du terme « langue littéraire », ses implications grammaticales en lien avec la norme, et ses applications possibles en termes d'enseignement.

## 1 Y a-t-il une langue littéraire en français ?

Vaste question, bien entendu, à laquelle un colloque entier<sup>1</sup>, récemment, n'a pas suffi à répondre... Pour autant, question pertinente, nous semble-t-il, quoi qu'aient pu en dire certains tenants, d'un côté, de l'approche neutre, sans prérequis, de la textualité écrite, de l'autre, de l'abord des « styles » d'auteurs en termes idiolectaux.

Pour rebondir sur les points de vue offerts par la sociolinguistique, relisons le bilan que propose Lodge au début de son histoire du français :

L'émergence des grandes langues standard d'Europe a profondément marqué la culture de ce continent, surtout la représentation inconsciente que les Européens se font de la langue et de son rôle dans la société. C'est ainsi que les trois propositions suivantes sont très largement admises :

- (I) l'homogénéité et l'uniformité représentent, par opposition à la diversité, l'idéal vers lequel toute langue doit s'efforcer de tendre ;
- (II) la forme écrite de la langue, par opposition à la forme parlée, est seule qualifiée pour représenter cet idéal ;
- (III) dans une répartition parfaite, ou idéale, des langues, à chaque « nation » correspondrait une langue différente<sup>2</sup>.

Trois propositions, donc, qui semblent constituer autant de piliers de la culture linguistique — et langagière — de l'Europe moderne. Lodge souligne à juste titre que « cette conception de la langue n'avait pas cours dans l'Europe prémoderne, et que, hors d'Europe, dans un grand nombre de sociétés contemporaines, elle est loin d'être considérée comme allant de soi<sup>3</sup> ». À plus d'un titre, ce point de vue rejoint les analyses, pionnières en France, de R. Balibar<sup>4</sup>. Ainsi, nous serions amenés à nous demander si l'accent mis sur la forme écrite de la langue — et partant sur la langue littéraire — ne serait pas une conséquence, dans nos sociétés, du processus de standardisation, et de l'extension de l'alphabetisation. Ce processus étant depuis longtemps achevé, et dépassé par d'autres problématiques, un certain « détachement » devient nécessaire.

1. Voir note 2 p. 15.

2. LODGE, *op. cit.*, p. 11. Lodge se réfère également à Deutsch, « The trends of European nationalism — the language aspect », in J.A. FISHMAN, éd., *Readings in the Sociology of Language*, La Haye-Paris, Mouton, 1968.

3. *Ibid.*

4. R. BALIBAR, *L'institution du français*, Paris, PUF, 1981.

En France, la solidarité de l'enseignement de la littérature et de l'enseignement de la langue a une « date de naissance », pour ainsi dire : la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>. L'apparition de la réflexion sur les tropes (*Tropes* de Du Marsais en 1730), sur l'ordre des mots (querelle de l'ordre des mots autour de 1750), sur les synonymes (*Synonymes français* de Girard en 1736<sup>2</sup>), sont autant de marqueurs dans la création de cet espace nouveau : l'analyse raisonnée des formes discursives, non plus en liaison avec des procédures normatives ou de standardisation, mais directement à partir du support des textes. Cette phase fait suite à l'important « âge des remarqueurs », qui a beaucoup agité les questions de variation, au sein des usages ; elle succède également à l'âge d'or de la critique de langue sur texte littéraire, exercice dont l'un des derniers représentants au XVIII<sup>e</sup> siècle, peut-être, est D'Olivet<sup>3</sup>. Et elle précède — c'est logique — une période d'intense activité pédagogique, qu'illustrent les Idéologues (Domergue, Sicard, Destutt, Thiébauld) et tous les grammairiens du début du XIX<sup>e</sup> siècle, tels Girault-Duvivier, ou Noël et Chapsal, artisans, avec leur *Grammaire* de 1823, de la construction d'une véritable formation discursive autour de la langue et de la grammaire.

Sans doute une interrogation sur la « langue littéraire », en France, se doit-elle de revenir sur cette époque charnière, entre 1750 et 1820, où les contours de ce qu'il semblait possible d'appeler langue avaient été repérés, où la littérature avait développé un grand nombre de formes codifiées, construit des éléments de phraséologie, et où l'extension subite et considérable de la pédagogie de la langue conférait un rôle inédit à la grammaire. Toute une série de travaux<sup>4</sup> ont permis de mieux comprendre la configuration très spéciale de cette époque, qui a donné un sens nouveau à la littérature, propice à renforcer son lien avec la langue et avec la grammaire. Il est à noter, à ce sujet, le rôle très particulier conféré aux figures, fondement de la définition — sans les mots — de langue littéraire. Souvenons-nous que les célèbres *Figures du discours* de Fontanier ([1821, 1827], 1830<sup>5</sup>) sont l'aboutissement — la réunion — de

1. Voir à ce sujet les travaux fondateurs de S. DELESALLE et J.-Cl. CHEVALIER, notamment *La linguistique, la grammaire et l'école*, 1750-1914, Paris, A. Colin, 1986.

2. *Ibid.*, p. 9.

3. D'OLIVET, *Essais de grammaire*, Paris, Barbou, 1771.

4. Ph. CARON, Des « Belles-Lettres » à la « Littérature ». *Une archéologie des signes du savoir profane en langue française* (1680-1760), Louvain-Peeters, « Bibliothèque de l'Information grammaticale », 1992 ; E. NYE, *Literary and Linguistic Theories in eighteenth-century France*, Oxford, Clarendon Press, 2000, sans compter les nombreux articles de J.-P. Seguin, F. Berlan, M. Reuillon, S. Delesalle, J.-Ph. Saint-Gérard.

5. FONTANIER, *Les Figures du discours*, [éd. 1830], éd. préfacée par G. Genette, Paris, Flammarion, 1977.

deux projets : un commentaire des *Tropes* de Dumarsais<sup>1</sup> et des *Études de la langue française sur Racine*<sup>2</sup>. Remarquons l'ambiguïté de ce dernier titre, d'ailleurs : le propos de Fontanier n'est pas de faire une étude de la langue *de* Racine, mais une étude de la langue française *sur* Racine. L'instrumentalisation de la littérature est tout à fait explicite. De fait, un examen attentif des *Figures du discours* de Fontanier révèle clairement que son corpus d'exemples littéraires est le fruit d'une extension en amont (vers Corneille et Ronsard) et en aval (Voltaire, J.-B. Rousseau...) de ce noyau cardinal qu'est Racine.

Fontanier a lui-même commenté la structure de ses *Figures du discours* : sous ce titre, ont été réunis un premier traité, paru pour la première fois sous le titre *Manuel classique pour l'étude des tropes*, et un second (1827), intitulé *Figures autres que tropes*<sup>3</sup>. Il semble que tout le travail mené, à partir de Dumarsais, de *l'Encyclopédie*, et de *l'Encyclopédie méthodique*, autour des tropes, ait débouché sur une généralisation de la méthode à des phénomènes qui n'avaient pas été auparavant appréhendés sous cet angle. Fontanier a été surpris de l'accueil réservé au premier traité, celui des tropes — accueil ayant débordé de façon inattendue sur l'université —, et se plaît à penser que le second pourra être recommandé par la haute Administration de l'Instruction publique<sup>4</sup>. Pour lui, tout ce qui a été fait en rhétorique jusqu'à Dumarsais, n'a consisté qu'en un habillage à la française des principes antiques<sup>5</sup>. Certes, il y a eu ici et là des remarques, des observations, plus appropriées (et ici, Fontanier rend hommage notamment à Condillac), mais il reste, dit-il, à systématiser ce qui a été produit, notamment à partir de ce que Dumarsais a proposé comme « science du langage » (c'est l'expression utilisée par Fontanier<sup>6</sup>). Dans l'exposé de sa démarche, Fontanier montre bien comment il a conjugué les apports grammaticaux de Dumarsais et Beauzée, et la systématisation de l'approche de la littérature réalisée par Marmontel et Crevier<sup>7</sup>. On comprend alors comment, à partir de l'étude plus novatrice des « non-tropes », c'est en fait tout un regard nouveau sur le texte littéraire qui est en train de s'étendre — ira-t-on jusqu'à dire « approche linguistique » ?

Il n'est pas douteux, ainsi, qu'un certain usage de l'adjectif *littéraire*, en France, ne soit éminemment lié à la configuration particulière des savoirs et du rapport à la langue qui s'est développée dans la seconde partie du

1. *Commentaire raisonné des Tropes de Dumarsais*, Paris, 1818.

2. *Études de la langue française sur Racine*, Paris, 1818.

3. Voir *op. cit.*, p. 25-29 et 271-272.

4. *Ibid.*, p. 272.

5. *Ibid.*, p. 275.

6. *Ibid.*

7. MARMONTEL, *Éléments de littérature* [1787], éd. S. Le Ménahèze, Desjonquères, 2005.

xviii<sup>e</sup> siècle. Les dictionnaires de langue le révèlent : la plupart des occurrences qu'on trouve dans les textes de l'adjectif datent de cette époque. Elles impliquent en premier lieu Fontenelle, Voltaire, Dumarsais, Maupertuis..., autrement dit ceux qui ont eu une part active dans la structuration du champ des Belles-lettres au sortir de la génération classique. La modification des espaces du savoir et des pratiques paraît décisive dans la popularisation de l'adjectif. Celui-ci, bientôt, vient se connecter avec le sentiment de la langue d'une manière inédite, échappant à la seule caractérisation d'un monde social clos, le « monde littéraire » — expression attestée en 1752, pour le *Robert historique* —, et au repérage de certaines pratiques, pour se trouver investi d'une application langagière nouvelle.

Avant le xviii<sup>e</sup> siècle, on trouve fort peu d'emplois de l'adjectif. Les marques d'usage des dictionnaires, comme l'ont montré plusieurs communications du colloque<sup>1</sup> font davantage état de celui de *poétique*, lequel va bientôt se trouver dans une concurrence problématique avec ceux de *vieux* et *archaïque*. Le marqueur *littéraire* peut-il être considéré comme un digne successeur de celui de *poétique*? Rien n'est moins sûr. En fait, on s'aperçoit que les dictionnaires du xix<sup>e</sup> siècle en font très peu usage. Danielle Bouverot, qui a beaucoup étudié les marques d'usage dans le TLF, en conclut que le marqueur *littéraire* ne s'est pas véritablement imposé, dans la tradition française. Il est présent, dans le TLF, mais de manière assez polysémique et toujours problématique. Ainsi, il est parfois associé aux « néologismes d'auteurs », appellation supprimée dans le cahier des charges du TLF après la lettre I, parfois au caractère *figuré* d'un emploi (qualifié également de « par métaphore », expression fortement contestée par Bernard Quemada lors de la réédition du dictionnaire), parfois encore associé aux marqueurs *Recherché* ou *Plaisant*. L'adjectif *littéraire* appliqué aux mots en vient-il alors à avoir une connotation ironique?

Une chose est sûre : il est bien plus aisé de donner une définition négative du marqueur *littéraire* qu'une définition positive. On en vient d'ailleurs à se demander si tel n'est pas le propos du marquage en *littéraire* dans les dictionnaires de langue, finalement : aider à mieux caractériser le niveau « ordinaire », ou « courant », de la langue. « Les linguistes se servent du mot pour qualifier ce qui appartient au niveau de langue habituellement mis en œuvre dans les textes littéraires (par opposition à *courant, familier*) », déclare le *Robert historique*. La deuxième partie de la

---

1. Voir notamment celles de G. Petrequin et de J. Durrenmatt mettant en évidence le rôle fondateur de Richelet.

définition semble bel et bien constituer l'assise de ce qui a fait l'emploi du mot. Mais la première ne laisse pas de faire problème.

Peut-on estimer, en effet, qu'il y a eu en France un mouvement de pensée suffisant pour que, une fois sorti de la conception de la langue courante, le terme littéraire soit fermement et rigoureusement attaché à la considération des textes littéraires ? L'hypothèse que nous défendons ici est que ce n'est pas le cas. Certes, ce qu'on appelle « le littéraire » peut faire, en lui-même, l'objet de bien des réflexions, en poétique ou en théorie littéraire<sup>1</sup>. Il en est même un objet privilégié. Mais le flou relatif dans lequel est demeuré le rattachement du sens linguistique donné à l'adjectif *littéraire* au champ de la littérature a pour conséquence que les problèmes doivent être chaque fois reconsidérés avec des outils différents — suivant les époques, les genres, les dynamiques d'écriture —, et que par ailleurs, un glissement fâcheux s'est installé entre l'approche linguistique de la littérature et l'interprétation sous forme de standard ou de norme de ce fameux « niveau de langue habituellement employé dans les textes littéraires ».

À la différence des traditions arabe et russe, par exemple<sup>2</sup>, qui, pour des raisons différentes<sup>3</sup>, ont formalisé l'approche de la langue littéraire, la tradition française n'a pas toujours eu le souci de bien différencier l'usage littéraire des usages dits courants. La différenciation entre langue littéraire et langue d'usage est une donnée bien connue des médiévistes<sup>4</sup>, mais il paraît indéniable qu'après le xvi<sup>e</sup> siècle, un certain brouillage s'en est suivi, qui n'a bientôt plus permis que l'on repère avec précision les contours d'une éventuelle langue littéraire en français. La réduction de la variation d'une part, l'apparition d'une tension normative et la création de différents champs de culture en français d'autre part, ont fait qu'il est devenu impossible qu'on identifie quelque chose qu'on puisse rattacher à l'exercice spécifique de la littérature. Les synthèses réalisées jusqu'à ce

---

1. Voir par exemple le récent *Dictionnaire du littéraire*, dir. P. ARON, D. SAINT-JACQUES, A. VIALA, Paris, PUF, 2002, ainsi que les actes du colloque *Le littéraire, qu'est-ce que c'est ?*, Presses universitaires de Caen, 2002.

2. Mais on pourrait en ajouter bien d'autres, la tradition grecque, par exemple. Voir les travaux sur le polycentrisme des langues.

3. La scripturalisation d'une variété de la langue dans le premier cas, le problème de positionnement initial du russe par rapport au slavon dans le second cas, menant à la conceptualisation forte d'une *Literaturnaja Izik*, puis d'une *Literaturnost* fondamentales dans la naissance du formalisme russe.

4. Un premier sens — ou une première opérativité — de l'expression *langue littéraire* semble — c'est bien connu — se dégager de la considération de la situation linguistique de la France et de l'Italie médiévales. La mention du nom de Dante est ici quasiment obligatoire.

jour<sup>1</sup> témoignent du caractère malaisé des étiquetages, même si la consistance d'un français standard élevé, promu par différentes procédures historiques, ne fait de doute pour personne. Entre la fin de la langue littéraire médiévale, et l'apparition du concept moderne de littérature, qu'on s'accorde à dater grosso modo de la toute fin du xviii<sup>e</sup> siècle<sup>2</sup>, s'étend une vaste période d'incertitude, où la fabrication du standard élevé entre dans une relation problématique, pour ne pas dire une concurrence, avec l'ancienne langue littéraire.

À partir du xix<sup>e</sup> siècle, les choses semblent s'éclaircir, essentiellement du fait qu'on repère mieux ce qu'est la littérature. Mais peut-on dire qu'il y a alors une langue littéraire ? D'un côté, la littérature suit son cours, de plus en plus expérimental, de l'autre, des procédures descriptives et didactiques se mettent en place, opérant des synthèses qui ne vont pas sans créer des focalisations autour de l'objet langue, vu alors de manière parfois syncrétique, unanimiste, voire académique<sup>3</sup>... La dimension d'enseignement se pose alors comme décisive dans la formation d'un objet descriptif hybride, qui mêle langue et littérature, dans une perspective souvent normative.

Le début du xx<sup>e</sup> siècle, de son côté, a marqué ce que G. Philippe a dénommé dans un ouvrage récent le « moment grammatical de la littérature française<sup>4</sup> ». Les démarches sont alors innombrables qui, à partir de Lanson et Albalat, entament ce que G. Philippe appelle une « conversion à la grammaire » des études littéraires. Des questions décisives sont alors posées : le corpus littéraire est-il bien à même d'asseoir des études grammaticales ? Peut-on légitimement parler de « langue littéraire » au sens de langue de la littérature ? La littérature doit-elle être comprise comme un laboratoire expérimental sur la langue, ou au contraire comme une sorte de conservatoire<sup>5</sup> ?

1. Quelques grands jalons ici seraient : Ch. VOSSLER, *Langue et culture de la France. Histoire du français littéraire, des origines à nos jours*, Paris, Payot, 1953 ; Alexis FRANÇOIS, *Histoire de la langue française cultivée*, Genève, Jullien, 1959 ; Jean-Paul CAPUT, *La langue française, histoire d'une institution*, 2 vol. Paris, Larousse, 1972 et 1975. Jean-Pierre THOMAS, *La langue volée. Histoire intellectuelle de la formation de la langue française*, Berne, Peter Lang, 1989. Mais bien d'autres titres seraient à citer.

2. Voir l'article « Littérature » du récent *Dictionnaire culturel en langue française*, éd. A. Rey, Paris, Le Robert, 2005, qui rapporte l'apparition de ce sens en France à Germaine de Staël.

3. Nous renvoyons bien évidemment, pour toute cette période, aux travaux de J.-Ph. SAINT-GÉRAND. Citons, pour illustrer le mouvement de syncrétisme linguistique qui marque ce moment, le *Journal grammatical, littéraire et philosophique de la langue française et des langues en général*, [GN Redler, 1836], Paris, Hachette, 1872.

4. G. PHILIPPE, *Sujet, verbe, complément, le moment grammatical de la littérature française, 1890-1940*, Paris, Gallimard, 2002.

5. *Ibid.*, p. 17.



Faisons l'hypothèse, ici, que cet important mouvement de réflexion sur les rapports entre langue et littérature a « raté », d'une certaine manière, une dimension essentielle dans l'appréhension possible de la « langue littéraire ». La stylistique linguistique élaborée par Charles Bally, par exemple<sup>1</sup>, fonctionne essentiellement à partir d'une variabilité conçue comme expressive. Le dialogisme inhérent au paramètre littéraire, ce « déjà connu » qui interdit d'une certaine manière la naïveté, y est passé sous silence. En dépit de sa richesse, une telle stylistique fait de la langue un univers libre, où les données seraient chaque fois disposées comme à neuf ; et de tout locuteur, finalement, un écrivain potentiel, quelqu'un qui n'aurait qu'à explorer sa compétence. C'est paradoxalement donner beaucoup d'importance à la dimension créative, et nier d'une certaine façon l'existence de la langue littéraire. Celle-ci, d'ailleurs, Bally l'exclut de son champ. Pour lui, l'étude des styles littéraires relève de la critique esthétique et non pas de la stylistique.

C'est un peu le sens des objections qui ont été adressées à la stylistique de Bally par la seconde génération des praticiens de la discipline en France, Marouzeau et Bruneau, par exemple. Marouzeau considère que la perspective apparemment large — très ambitieuse au fond, voire totalisatrice, de Bally, représente en réalité une limitation<sup>2</sup>. Il est davantage sensible au manque que représente l'exclusion de la littérature, qu'au projet expressif. De son côté, Charles Bruneau s'efforce de jeter les bases d'une branche particulière de la stylistique qui serait « appliquée à l'étude des œuvres littéraires<sup>3</sup> ». On considère que cette réaction a donné lieu à la naissance réelle de la stylistique appliquée aux textes littéraires en France, qu'illustrent par exemple G. Antoine, M. Cressot, P. Guiraud. Toutefois, la notion de choix reste prédominante dans la vision française que développe de la littérature la stylistique. De la sorte, la question de langue littéraire demeure, dans son aspect phraséologique, un « point aveugle » de la réflexion. Sur un plan différent, et avec sa conceptualisation à lui, Jakobson avait mis en garde du risque qu'il y a à opérer ce court-circuit si séduisant : « Toute tentative de réduire la sphère de la fonction poétique à la poésie, ou de confiner la poésie à la fonction poétique n'aboutirait qu'à une simplification excessive et trompeuse<sup>4</sup>. » Reconnaissons-le : n'y a-t-il pas eu, en France, une vulgate insidieuse qui a indûment rapproché *stylistique*, *langue littéraire*, *littérarité* et *littérature* ? Le résultat est que nous disposons aujourd'hui, au moment d'enseigner

1. Ch. BALLY, *Précis de stylistique française*, Genève, Eggimann, 1905, et *Traité de stylistique française*, Heidelberg-Paris, Karl Winter-Klincksieck, 1909.

2. J. MAROUZEAU, *Précis de stylistique française*, Paris, 1946, p. 9-10.

3. Ch. BRUNEAU, « La Stylistique », *Romance Philology* n° 5, 1951, p. 1-14.

4. R. JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, Paris, 1963, p. 218.

la langue et la littérature, d'une vision brouillée de leurs rapports, vision à laquelle nous nous sommes bon an mal an habitués, au point que nous sommes à même d'en démontrer dans le discours l'opérativité, mais qui n'en reste pas moins, pour les apprenants, fort confuse.

## 2 Langue littéraire, usages et norme...

C'est ici que la recherche en histoire de la langue, en grammaire, en sociolinguistique, peut peut-être contribuer à y voir clair. Elle peut surtout nous aider à nous détromper sur les raccourcis un peu rapides que nous sommes tentés d'opérer entre faits de langue, faits de langue littéraire, et faits d'écriture.

Dans le domaine historique, certaines configurations précises commencent à sortir d'une représentation absurdement « achronique ». Des regards nouveaux ont été portés sur ce moment particulier, au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, où certains praticiens et théoriciens ont formulé des critiques envers le figement qui commençait à toucher, dans l'écriture dite « littéraire » (versifiée, par exemple), tant le lexique que la syntaxe. Une certaine physionomie de la langue littéraire a pu alors apparaître au travers de la stigmatisation dont certains éléments ont fait l'objet. J.-P. Seguin a beaucoup étudié, par exemple, le *Dictionnaire néologique de Desfontaines* (1726), un ouvrage qui brocarde la tendance qu'ont eue les littérateurs affectés à user de ce qu'on a appelé le « style substantif », autrement dit une manière d'utiliser des tours verbe + substantif au lieu de verbes simples. Voltaire en avait déjà beaucoup relevé dans les tragédies de Corneille. Il s'agit en réalité d'une tendance « lourde » du français depuis le XVII<sup>e</sup> siècle, mais qui a progressivement été revêtue d'une connotation littéraire. De ces tournures, beaucoup sont restées en français courant, comme *faire illusion, prendre part, avoir recours...* D'autres se sont trouvées exclues du fait de leur « appartenance », désormais stigmatisée, à une langue littéraire devenue trop stéréotypée, trop affectée, trop précieuse. Citons, sur les mêmes verbes, *faire beauté, prendre port, avoir tendresse...* Le « style substantif » est au départ un fait de syntaxe, de discours, qui utilise cette construction de base, dite « à verbe support », en l'étendant, et en actualisant au besoin les substantifs. Il est l'un des styles « littéraires », ou des *parlures* littéraires, que les critiques ont repérés au début du XVIII<sup>e</sup> siècle.

Cet exemple montre bien que ces questions peuvent constituer des problématiques *locales* — ici la gestion d'une tournure, à mi-chemin entre lexique, syntaxe et discursivité. L'histoire de la langue est rythmée par l'apparition et la disparition de débats semblables autour de tel ou tel fait. À chaque époque, sa zone de la langue touchée par la « littérisa-

tion ». Et il est intéressant, alors, de mesurer combien ces contaminations font problème, dans le cadre de la pratique littéraire. On sait que, dans une configuration historique qui donne à la littérature un pouvoir formateur suffisant, le marquage par les usages littéraires a éminemment partie liée avec la formation des stéréotypes langagiers. « Littéraire » semble devenir un tour qui résiste, qui s'incruste, ou qui se transforme en cliché. Autrement dit, est littéraire ce qui finit par être perçu comme tel — nullement ce qui relève de la logique interne du discours.

Éparses du <sup>xvi</sup>e siècle au milieu du <sup>xviii</sup>e siècle, les zones de « littérisation », ou du moins perçues comme telles, ont fini par s'organiser en système dans cette période charnière que constitue, pour l'enseignement de la langue et la littérature, l'articulation des <sup>xviii</sup>e et <sup>xix</sup>e siècles. Plus exactement : on a fini par les penser en système, de manière à ce que soit formulée une interrogation fondamentale et générale sur la langue littéraire. Issus du sensualisme, les travaux de Condillac ont constitué une première manière de décaler les problématiques de langue pour les insérer dans des problématiques de discours. De façon audacieuse et novatrice, Condillac opérait déjà, dans son *Art d'écrire*, une synthèse entre les enseignements de la grammaire et ceux de la rhétorique. À la toute fin du siècle, *l'Art de parler et d'écrire correctement la langue française, ou grammaire philosophique et littéraire de cette langue à l'usage des français et des étrangers qui désirent en connaître à fond les principes, les beautés et le génie* de l'abbé de Lévizac<sup>1</sup>, au titre très explicite, constitue un effort de synthèse autour de l'application aux textes littéraires d'une méthode grammaticale fondée sur les principes rationalistes. L'idée de Lévizac est malgré tout que le meilleur code grammatical se trouve dans les grands écrivains d'une nation. Son travail constitue donc l'aboutissement d'une vaste tendance, courant sur près de deux siècles, visant à assimiler conduite de la textualité littéraire et norme grammaticale. Sa position est très conservatrice : elle assimile approche grammaticale des textes à *amour de la belle langue*. Insensiblement, l'étude descriptive des parties de langue et des procédés de construction se coulera dans cette configuration plus étroite qu'il n'y paraît.

Pour conclure sur ce moment historique, remarquons comment la question des métaphores, régulièrement stigmatisée à titre local, tout au long des <sup>xvii</sup>e et <sup>xviii</sup>e siècles, comme un des dangers de l'écriture littéraire, a fini par déboucher, à la fin du <sup>xviii</sup>e siècle, sur une pensée géné-

---

1. Première édition à Londres en 1797, puis en France, Paris, Raimard, 1809. Cet ouvrage, étudié par M. Reuillon, connaîtra de très nombreuses éditions, tant en France qu'en Europe. Il fait partie de ces publications qui diffusent largement des vulgates sur les langues modernes considérées en fonction de leurs « génies ».

rale des tropes. Aboutissement d'un parcours de près de deux siècles, la problématique de la figure devient alors l'articulation centrale au moyen de laquelle sont pensés les rapports entre langue ordinaire et langue littéraire. Elle rejoint deux autres champs d'exploration eux aussi historiques, versification et synonymie, pour finir par constituer une sorte de triade sacrée, biais fondamental par lequel l'ultime génération de l'enseignement classique va aborder la question de l'existence d'une langue littéraire en français. Du temps même où se réalisaient les phénomènes, quelques outils émergent, qui témoignent du degré de conscience avec lequel le devenir de la langue était abordé.

Mais c'est sans doute du profond renouvellement, qui, depuis quelques décennies, a touché l'approche grammaticale des faits de diachronie, que nous vient l'aide la plus décisive. Sans vouloir être trop schématique, disons qu'il est possible de déceler les principes d'une mutation entre la manière dont la langue des écrivains des périodes postérieures au xv<sup>e</sup> siècle était abordée jusque dans les années 1980, et la perspective qui sous-tend certaines recherches menées aujourd'hui. Longtemps, l'étude grammaticale, ou plus généralement linguistique, des textes du canon littéraire est restée solidaire des fondements de la norme d'enseignement. Le grand remaniement apporté aux études littéraires dans les années 1960 par le structuralisme, la sémiotique, les approches discursives, pragmatiques, communicationnelles, n'a pas touché, fondamentalement, le corps des mots, des phrases, des articulations syntaxiques, de la logique du discours ; ou s'il l'a fait, c'est pour en sortir vers un espace autre, un espace interprétatif. De la sorte, le développement de ces perspectives critiques a pu parfois se combiner assez facilement avec l'acceptation de structures de la langue perçues comme immuables, transhistoriques. Même si on en conteste certains présupposés ou certains effets idéologiques, il est étrange de constater comme on en vient à enterrer souterrainement ces structures ! Où l'on découvre parfois les risques de la critique *massive* de la structure, qui amène celui qui la pratique à s'enfoncer encore plus avant, au moment où il pense la déconstruire, dans la logique de son fonctionnement. Il nous semble que des actions locales sont parfois plus propres à décaler véritablement le regard, à faire en sorte que des avancées réelles se produisent dans les représentations. Nous choisirons ici quelques exemple empruntés au domaine du lexique et de la syntaxe.

### 3 Lexique

En ce qui concerne le lexique, il nous semble que l'enseignement de la poésie a souffert, pendant longtemps, d'une approche indifférenciée de son lexique, laquelle a fini par nuire gravement à l'approche des pratiques antérieures au XIX<sup>e</sup> siècle. Dans beaucoup de manuels d'enseignement du second degré, l'écriture poétique est encore présentée de manière achronique, comme reposant sur l'idée d'un choix lexical, choix souvent vu, d'ailleurs, comme plus libre que ce qu'il pourrait être en prose ou dans le langage courant. On met donc l'accent — légitimement, d'un certain point de vue — sur l'attitude novatrice du poète, sur son affranchissement des codes, sur ses capacités à s'inventer un langage. Ce faisant, on ne se rend pas compte qu'on épouse une conception très circonscrite, historiquement, de la poésie, peu opérante avant le romantisme. Comment Racine, de ce point de vue-là, peut-il apparaître comme poète ? Il nous paraît nécessaire que soit, à un moment ou à un autre, bien caractérisée la rupture radicale qui s'est exercée, avec les premières générations du XIX<sup>e</sup> siècle, dans les rapports qu'entretenait la poésie avec la langue. L'affaire du « bonnet rouge » de Victor Hugo (*Contemplations*, 1856), n'est rien d'autre que la formulation explicite, polémique, véhémentement, de cette rupture. Hugo exprime avec force, mais aussi, curieusement, un certain retard historique, son impossibilité d'écrire comme le faisait encore Chénier, par exemple, pour citer un poète charnière, ambigu, précisément, à la fois novateur et conservateur.

Lire la poésie dite « classique » à l'aune d'un travail sur le langage compris comme créativité lexicale, c'est engager l'élève sur la piste d'un contresens ; c'est vouloir lui chercher ce qui nous plaît chez Rimbaud ! C'est oublier qu'un siècle et demi de poésie, depuis Malherbe, s'est efforcé d'ériger comme code de la poésie l'impossibilité, précisément, de produire des néologismes, d'inventer, de bousculer la langue. La vraie recherche poétique de ces époques-là est ailleurs. Elle est, reconnaissons-le, difficile à aborder, et surtout à faire comprendre. Le caractère figé du lexique poétique est quelque chose qui nous rebute, aujourd'hui. Certes, on peut estimer que le mot *onde* a été « choisi » par le poète pour embellir la réalité (manière dont la question est présentée habituellement en contexte scolaire), mais c'est oublier qu'on *ne peut pas* écrire le mot *eau* en poésie au XVII<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup> siècles. Le caractère contraint de la langue poétique du français classique est certes peu propice à faire passer les idées associées aujourd'hui à la pratique de cet art, et nécessite un décalage du regard auquel nous sommes peu habitués. Mais, plutôt que de continuer à considérer l'histoire de la poésie comme une longue continuité

ponctuée d'évolutions mineures au sein d'un genre et d'une démarche qui seraient restés fondamentalement les mêmes, pourquoi ne pas reconnaître que l'histoire de la poésie française est faite en réalité de trois grands blocs, le bloc médiéval-xvi<sup>e</sup> siècle, le bloc xvii<sup>e</sup>-xviii<sup>e</sup> siècles, et le bloc qui va du romantisme à notre époque contemporaine, initié, au choix, par ceux que M. Bénichou appelait les « mages romantiques », ou par ce que J. Kristeva a nommé « la révolution du langage poétique » ? Trois grands blocs qui n'ont quasiment rien à voir les uns avec les autres — notamment du point de vue du langage...

Appliquer à la poésie des diverses époques des outils de lecture et d'enseignement différents, ce n'est pas nécessairement reconnaître la défaite de la poétique et de la théorie littéraire dans leurs prétentions généralisantes. Ce peut être, sans en faire fatalement l'énoncé explicite et dogmatique, choisir de varier subtilement et insensiblement les consignes, pour faire découvrir ce fait d'histoire de la langue : l'existence, régulièrement, de certaines formes de « langue littéraire » dont la littérature, régulièrement, choisit de se dégager.

Un récent manuel de première<sup>1</sup> s'efforce de conjuguer de manière originale l'approche de la littérature avec le regard sur la langue, au moyen de rubriques intitulées, dans chaque chapitre, « Langue-écriture ». Dans une page consacrée aux « mots en poésie<sup>2</sup> », un effort est fait pour montrer à l'élève que le vocabulaire des grands poètes de l'histoire ne peut être abordé indifféremment selon les époques auxquelles ils se situent. Mais cette initiative, devrait, à notre sens, être poussée beaucoup plus loin, et déboucher surtout sur l'établissement de consignes spécifiques, de pistes de lecture, de manière à diversifier la sensibilité à la poésie. Celle-ci ne devrait pas se résoudre à être insidieusement normative — risque auquel la poétique, contre ses intentions elles-mêmes, et de manière paradoxale, expose. Il est certain qu'une problématique de « choix des mots » appliquée à Malherbe, Corneille ou Racine peut s'avérer décevante, surtout s'il s'agit d'une première approche. Mais pourquoi ne pas essayer alors dans un premier temps une clé absolument formelle, la clé phonique, par exemple ; qui se révélerait très opérante, et même assez ludique ? Les élèves découvriraient que la poésie de cette époque présente une solidarité avec les évolutions phoniques qui venaient alors d'avoir lieu, et l'étude pourrait assez bien se combiner avec une exploration du système phonologique du français. Exercice autrement porteur que s'il était appliqué à René Char — n'entendons-là aucun jugement de

1. *Lettres et langue*, Première, Paris, Hachette, 2005.

2. *Ibid.*, p. 128.

valeur — la poésie duquel serait certainement apparue comme effroyablement « dure », et fort peu poétique, aux oreilles du xvii<sup>e</sup> siècle...

Il nous semble ainsi que l'apprentissage du lexique sur textes littéraires devrait être absolument séparé de toute idée de norme. Continuer à entretenir cette illusion, c'est égarer l'élève, c'est fragiliser sa compétence. Qui emploierait aujourd'hui le mot *onde* (au sens d'« eau », s'entend), si ce n'est pour se moquer d'un usage littéraire depuis longtemps oublié ? Il est important, nous semble-t-il, qu'un élève en langue française aujourd'hui sache *reléguer* certains aspects du lexique ou de la syntaxe de textes qu'on lui présente dans un passé avec lequel on n'est pas obligé de faire son deuil, mais qu'il n'y a pas d'inconvénient, au contraire, à faire apparaître comme étrange. Dans la récente *Nouvelle Histoire de la langue française* parue au Seuil en 2002 sous la direction de J. Chaurand, J.-P. Seguin consacre un chapitre entier, intitulé « Des mots et des tours. Guide pour la lecture des textes antérieurs à 1800 », à ce qu'il appelle cette « opacité » du vocabulaire classique, du vocabulaire même qui nous apparaît comme le plus familier<sup>1</sup>. L'approche de certains aspects du lexique de ces époques — et ici nous élargissons la perspective du langage poétique à celle du langage littéraire en général — devrait, à notre sens, être totalement dégagée de l'idée rampante selon laquelle ces mots pourraient/devraient toujours être employés. Lorsqu'on considère le lexique réellement employé aujourd'hui, on s'aperçoit (il est plus difficile de s'apercevoir des disparitions que des apparitions...) que de nombreux mots y ont quasiment disparu, tout en étant encore très connus. Nathalie Sarraute rêvait sur le mot de *courroux*, remplacé en français usuel depuis longtemps par *colère*. N'est-il pas presque possible de le faire aujourd'hui sur le mot *honneur*, si fondamental dans le lexique du xvii<sup>e</sup> siècle, et dont il faut bien dire que peu de gens l'emploient aujourd'hui. Il en a été ainsi à toute époque. Le mot de *reliques*, présent dans un poème d'André Chénier, faisait presque figure de néologisme, en 1784, tant il avait été négligé, pour ne pas dire oublié. Chénier le rapporte à une occurrence de Malherbe, et s'excuse presque de l'employer, tant il doit paraître incongru et archaïque à ses lecteurs. Littré, au xix<sup>e</sup> siècle signale qu'il a « beaucoup vieilli », mais avance qu'il a peut-être été « rajeuni » par Lamartine...

Ainsi, il nous semble que le développement de la sensibilité à l'épaisseur historique du lexique peut constituer un bon lien entre approche de la littérature et pédagogie de la langue. Pourrait par exemple être mieux rendu sensible ce fait essentiel de la compréhension de la littérature, à savoir qu'elle travaille sur l'altérité, dans notre rapport au langage, sur

1. *Nouvelle Histoire de la langue française*, dir. J. Chaurand, Paris, Le Seuil, 2002, p. 305-329.

l'« aliénation », si on accepte de la comprendre de manière positive, sur *l'étrangement*. Il ne s'agirait plus ainsi de persuader l'élève que l'écrivain a mieux « choisi » ses mots que lui-même n'aurait pu le faire, mais de faire comprendre qu'à tout moment on peut avoir un rapport décalé aux mots, peu importe le point de départ. Et c'est ici, nécessairement, qu'une certaine mise en perspective doit avoir lieu, de manière à ce que l'élève comprenne bien que le poète ou l'écrivain dont on lui donne à lire les œuvres, ne travaille pas à partir de notre état de langue à nous, et qu'il ne saurait être question de voir dans son langage un modèle. C'est à cette fin qu'une caractérisation minimale de ce qu'ont pu être les différentes « langues littéraires » de l'histoire du français est à un point ou à un autre nécessaire, dans la mesure où, connues des écrivains autant que l'est pour nous la langue, disons, médiatique, elles ont servi de support au travail littéraire — non d'accomplissement. Ainsi, la prise en compte de la démarche créative peut être tout à fait compatible avec la mise en place de la notion de langue littéraire.

Des perspectives similaires peuvent être développées en syntaxe.

#### 4 Syntaxe

Dans le domaine de la syntaxe, des travaux tout aussi importants — surtout à date récente — sont venus modifier singulièrement l'approche que nous pouvons avoir de ce qu'on appelait anciennement la « langue des écrivains ». Nous voulons parler bien évidemment des travaux de grammaire textuelle, tels ceux de B. Combettes sur la prédicativité en texte, l'apport informatif, les constructions détachées, la structuration anaphorique et cataphorique<sup>1</sup>. Une grammaire telle que celle proposée par N. Fournier sur le français classique<sup>2</sup> est aussi de nature à modifier sensiblement le regard qu'on peut porter sur les procédures à l'œuvre dans le texte littéraire. Elle donne une place beaucoup plus importante que celle qui lui était généralement dévolue à des questions telles que la référence pronominale, le principe de saillance, la thématisation, la structure aspecto-temporelle des tiroirs du verbe, les corrélations verbo-adverbiales, le rapport entre la détermination nominale et la syntaxe de phrase. Ces questions apparaissent comme des questions typiques de l'écrit, à une époque où la perception de ce que c'est qu'un texte était en train de changer considérablement, et où jouait aussi la modification des paramètres d'ordre mémoriel. Il est possible de faire l'hypothèse que

1. À titre de synthèse, voir B. COMBETTES, *L'organisation du texte*, Presses universitaires de Metz, 1992.

2. N. FOURNIER, *Grammaire du français classique*, Paris, Belin, 1998.



c'est en grande partie sur elles que va se fonder, par la suite, la lente construction d'une stylistique « littéraire ».

De façon générale, la dissociation des approches grammaticales du français oral et du français écrit, depuis les travaux fondateurs de F. Gadet, paraît à présent, avec la récente « grammaire du français écrit » de J. Gardes-Tamine<sup>1</sup>, bien entérinée. On commence à mieux saisir qu'il est difficile de parler de « grammaire d'une langue », particulièrement si l'on met en jeu des implications didactiques, sans prise en compte spécifique des différentes textualités. Une étude précise de la textualité générale de l'écrit, à ce titre, paraît un préliminaire indispensable à l'étude grammaticale des textes littéraires.

C'est ainsi qu'un vaste ensemble de phénomènes longtemps considérés comme des éléments intouchables du canon de la description, voire de la norme, ont vu leur appréciation totalement revue. Ils apparaissent aujourd'hui moins comme des « éléments du système » que comme des faits directement associés à la textualité générale de l'écrit. Une oreille attentive montre que le participe présent, par exemple, ne s'entend presque jamais à l'oral (à la différence de l'adjectif verbal) ; sa position en construction détachée à gauche de l'information, à l'écrit, signale à l'inverse le déclenchement d'une chaîne narrative, au moyen de la mise en place d'une opposition premier plan/second plan. L'importance exagérée qu'on lui a donnée dans le système de la langue dérive peut-être de la place considérable que la morphologie a longtemps occupée en grammaire<sup>2</sup>. Mais sa place en syntaxe est des plus limitées. Elle se cantonne presque exclusivement à une textualité écrite à tendance narrative. C'est ainsi que B. Combettes et P. Le Goffic ont montré la solidarité qu'il entretenait avec les plans informatifs et chronologiques<sup>3</sup>. Un fait notable de l'histoire du participe présent en français est d'ailleurs sa propension à glisser du deuxième plan vers le premier plan, modifiant complètement le rapport entre information et chronologie. C'est à partir d'une semblable évolution, déjà observable au xvii<sup>e</sup> siècle<sup>4</sup>, que toute une prose narrative du xix<sup>e</sup> siècle se mettra en place — celle que nous connaissons bien, celle de Gautier, Flaubert, Zola — une prose qui nous paraît aujourd'hui si « littéraire »...

1. J. GARDES-TAMINE, *Grammaire du français écrit*, Paris, Belin, 2004.

2. Voir T. ARNAVIELLE, *Les formes en -ant*, Louvain, Peeters, Bibliothèque de l'Information grammaticale, 1997.

3. B. COMBETTES, *op. cit.*, p. 80-83 ; P. LE GOFFIC, « Formes en -ant et contexte », *Actes de la table ronde « Co-texte et calcul du sens »*, Presses universitaires de Caen, 1997, p. 123-133.

4. N. FOURNIER, *op. cit.*, p. 309.

De ces enseignements on peut tirer la conclusion qu'il n'est guère possible de présenter le participe présent comme une forme de la langue, celle-ci étant considérée comme une totalité homogène. Ici, l'apprentissage de certaines formes et la familiarisation avec des textualités figées de la littérature semblent aller de pair.

L'étude comparée des textes narratifs « littéraires » (pensés et perçus comme tels), et non littéraires du début du xvii<sup>e</sup> siècle met également en évidence un fait majeur dans le fonctionnement des temps, qui n'avait été jusqu'à présent que peu abordé. Alors que le passé simple, par exemple, va se marginaliser, et rester associé pendant longtemps à la narration littéraire, l'apparition, marginale au début, de tournures du type passé composé + adverbes de temps (« Hier j'ai bien soupé<sup>1</sup> ») signale un autre type de textualité, promis à un bel avenir littéraire, mais beaucoup plus tard. On en trouve quelques exemples dans la narration « maladroite », conversationnelle, du jeune Louis XIII, telle que celle-ci est rapportée par son médecin<sup>2</sup>. De façon très générale, l'évolution des rapports entre ces tiroirs du passé que sont le passé simple, le passé composé et l'imparfait se signale à l'évidence comme l'une des zones propices à voir se mettre en place des usages figés dits « littéraires<sup>3</sup> ».

Une lecture grammaticale honnête de certains faits de la langue semble de la sorte s'exposer à être incomplète si elle ne mentionne pas l'interférence constante que vient introduire, depuis au moins trois siècles, le paramètre que représente la diffusion massive de textes littéraires. Comment parler du passé simple en grammaire aujourd'hui à un élève ou un étudiant sans évoquer ce fait majeur ? Sans quoi, le risque est grand qu'il considère comme une norme « difficile », qu'il aurait le tort de ne pas maîtriser très bien, un fait de langue qui a une signification historique et pragmatique bien précise. L'un des inconvénients de la perspective « systématique », en didactique de la langue, est qu'elle cumule en réalité des systèmes d'origines et d'époques différentes, lesquels se retrouvent superposés dans un amoncellement complexe, et qui devient vite hors de portée. L'impression est créée d'une prodigieuse complexité de la grammaire, alors que celle-ci, à toute époque, ne fonctionne qu'à partir d'un nombre limité d'éléments jugés discriminants.

1. Exemple donné par Chiflet. Voir FOURNIER, *op. cit.*, p. 398.

2. Voir G. ERSNT, *Gesprochenes Französisch zu Beginn des 17. Jahrhunderts, Histoire particulière de Louis XIII*, Tübingen, Niemeyer, 1985. Sur d'autres aspects, voir *Évolution et variation en français préclassique. Études de syntaxe*, éd. B. Combettes, Paris, Champion, 2003.

3. Voir J. BRES, P. HAILLET, S. MELLET, H. NOLKE, L. ROSIER, *La narrativité*, De Boeck, 1994 ; et plus récemment J. BRES, *L'imparfait dit narratif*, Paris, C.N.R.S. Éditions, 2005.

Des études similaires ont été menées (ou peuvent l'être) sur la négation (l'usage des forclusifs), l'ordre des mots, la syntaxe de l'interrogation... La place ici manque pour s'étendre sur les exemples. Il n'est pas douteux, nous le pensons, que nous ne nous trouvions au seuil d'un important réaménagement de l'enseignement de la grammaire au moyen d'une meilleure prise en compte du paramètre écrit d'une part, et du paramètre littéraire de l'autre<sup>1</sup>. Toutes les zones de la langue que nous avons évoquées ont été concernées, à un moment ou à un autre de l'histoire, par le subtil glissement qui, à tout moment, incline la textualité de l'écrit vers « le littéraire ». Ne parlons pas du phénomène inverse, et de tous les faits de discours, tels que la métaphore, qui ont longtemps été jugés caractéristiques de la langue littéraire — cantonnés par là dans l'approche stylistique — et dont on comprend aujourd'hui qu'ils font partie intrinsèquement de la langue la plus ordinaire.

C'est ainsi que nous plaçons, d'une manière qui peut sembler un peu paradoxale au premier abord, pour une utilisation plus grande de l'histoire de la langue en grammaire — à fin, précisément, de dissiper l'impression fautive de complexité qui peut naître d'une approche purement synchronique. C'est à titre d'outil de simplification que nous proposons le recours à l'histoire de la langue — non pas, bien sûr, comme élément supplémentaire de savoir, comme pierre de touche de la « maîtrise ». L'histoire de la langue *éloigne* de nous des phénomènes : elle leur fait quitter ce premier plan voyant, impressionnant, qui peut faire écran dans l'apprentissage de la langue. Ainsi, elle peut fonctionner à l'inverse de la norme. La norme cumule ce qui *a été* norme. Mais elle nous fait oublier que les langues ne sont jamais que des poly-systèmes, faits de superpositions d'ailleurs pas toujours très compatibles. Difficile, si l'on s'en tient à la norme, de renoncer à des formes, des structures, qui existent toujours dans les manuels, mais que plus personne n'emploie. Une étape intermédiaire peut être la caractérisation comme « littéraire » d'un emploi. Formulée ainsi, la proposition peut avoir une allure irrémédiablement ringarde, nous en sommes bien conscient. Mais qu'on nous entende bien : il ne s'agit pas de restaurer les contours d'une hypothétique « langue littéraire » qu'il s'agirait ensuite de présenter aux élèves comme bien distincte de la pratique de la littérature. L'idée serait plutôt d'exercer l'intelligence langagière inhérente à tout apprenant, de l'entraîner à situer les formes et les structures dans des paysages bien précis. Serait peut-être levée, de cette manière, une barrière souvent infranchissable qui sépare

---

1. Voir par exemple le numéro 125/126 de *Pratiques* (juin 2005), « Observations de la langue ». On y trouvera notamment des articles de B. Combettes, P. Le Goffic, D. Apothéoz, pour ne citer que les plus « grammairiens ». B. Combettes y plaide notamment « pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase ».

le sentiment de la langue de l'apprenant de la perception achronique et normative qu'on cherche à lui inculquer. Rien de plus inhibant, à ce titre, que se sentir cantonné dans un usage restreint, alors que la langue de l'autre est perçue comme plénitude.

On est souvent surpris, au sein des études de lettres à l'université, du succès rencontré par le Moyen Âge et — comble d'étonnement — par le français médiéval. Sans doute y a-t-il plusieurs raisons à cela. Parmi elles, gageons que ne joue pas un mince rôle le fait que le français médiéval a été définitivement *reculé*, dans notre représentation de langue, notre « imaginaire linguistique », dans un espace qui n'est plus le nôtre. Ainsi, il peut y avoir plaisir à apprendre l'ancien français comme une langue quasi étrangère, et à lire les grands écrivains médiévaux par le biais d'un déchiffrement stimulant, d'une confrontation à l'altérité. Cette dimension d'altérité reste peu présente dans l'abord des textes postérieurs au *xvi<sup>e</sup>*, et plus encore au *xviii<sup>e</sup>* siècle. Elle pourrait être davantage développée. Le plus simple est évidemment de commencer par les siècles classiques, dont la « langue héritée » commence singulièrement, à son tour, à s'éloigner de la nôtre. Il s'agirait alors de mettre l'accent sur les différences, en relevant, outre les différences de prononciation, d'intonation (la connaissance desquelles est à présent plus affinée), celles qui interviennent dans la phraséologie, dans le lexique, dans la syntaxe, dans la manière de concevoir une phrase, un texte. Mais un traitement semblable pourrait aussi s'appliquer au *xix<sup>e</sup>* siècle, et notamment à ce « canon » de l'expression littéraire qu'a trop longtemps représenté, malheureusement, le roman réaliste français, dont les héritiers au *xx<sup>e</sup>* siècle ont été indûment valorisés au détriment d'autres expérimentations moins propres à se fondre dans les moules didactiques ainsi définis. Au lieu de développer la familiarité langagière, on pourrait au contraire accroître la distance. De cette distance naît la sensibilité à ce qu'il y a proprement de *langage*, dans les formes de discours, non de langue. Il nous semble qu'il y a probablement une illusion, et pas loin d'une erreur, à essayer d'entretenir un élève ou un étudiant dans la pensée qu'une tragédie de Racine constitue une manière *normale* de s'exprimer, dans laquelle se retrouvent les règles structurantes de la langue. Le langage de Racine est extravagant, tant du point de vue du lexique que de la syntaxe. L'affirmation claire de cette différence peut avoir des répercussions positives importantes : elle donne accès à la dimension poétique, artificielle, ludique, sensible, de certains emplois du langage, et elle renouvelle le rapport intime à l'idiome, fondement d'un usage désinhibé.

Nous faisons référence à l'instant à la notion d'« intelligence langagière ». Celle-ci, comme on l'aura compris, est empruntée à l'ouvrage

capital d'H. Gardner<sup>1</sup>, si simple d'abord, si fondamental, et dont les enseignements continuent à être peu utilisés en France. Son dernier chapitre, néanmoins, aborde directement les applications pédagogiques possibles de son schéma. Il paraît d'un rare bon sens, jusqu'à ce qu'on s'aperçoive que ses idées forces sont du type de celles auxquelles font parfois barrage des représentations bien inscrites dans la culture.

Il montre ainsi comment l'accès à la littérature peut être obtenu par une stimulation de *l'intelligence langagière*, une forme d'intelligence que nous possédons tous, à un degré ou à un autre. Ce concept nous semble décisif pour l'approche linguistique de la littérature. Disons-le tout net : nous ne pensons pas qu'une approche stylistique opérante en termes didactiques puisse fonctionner — à un niveau élémentaire surtout — si l'on conçoit le « langage des écrivains » avant tout comme une exploitation maximale des « possibilités » d'un système conçu comme une totalité close. Cette démarche revient à accorder une importance indue au système, dont on suppose bien évidemment la connaissance parfaite chez les praticiens de la littérature. À l'inverse, il nous paraît qu'une stimulation importante de l'« intelligence langagière » peut naître de la prise de conscience que la langue ne s'offre pas aux locuteurs, à tout moment, comme un répertoire libre de possibles, mais comme un ensemble composite de phraséologies, comme un intertexte permanent. Certaines de ces phraséologies peuvent être caractérisées, au moyen d'une étude grammaticale appropriée, comme plus ou moins « littéraires ». Cette dernière qualification, toutefois, ne fait qu'entrer dans un feuilletage immense duquel participent toutes sortes de situations discursives. Ainsi peut être mieux rendu sensible à partir de quel *matériau* travaille l'écrivain. C'est toute la dimension d'intertextualité, si décisive en théorie littéraire, mais si peu exploitée, encore, dans l'approche linguistique des textes, qui peut être remise au premier plan — cette dimension qui fonde, non seulement la littérature, mais une part importante de notre usage quotidien du langage.

Ainsi serait sans doute mieux cerné ce conflit fondamental qui fait le cœur de la spécificité littéraire en matière d'usage langagier : nous voulons parler du conflit entre « langue héritée » et « sentiment de la langue » — un terme ancien et passé de mode dans lequel on peut voir, peut-être, l'ancêtre de notre actuelle *intelligence langagière*. Ce conflit, certainement, n'est pas propre à la littérature : il lie la littérature à une tension que nous vivons quotidiennement — de manière plus passive il est vrai — dans notre pratique et notre réception du langage. La littérature comme

---

1. H. GARDNER, *Les formes d'intelligence*, Paris, O. Jacob, 1997.

le discours quotidien ont leurs « langues héritées » ; l'un comme l'autre ont également leurs « sentiments de la langue ». Gageons qu'il peut être éventuellement possible de qualifier la langue héritée de la littérature de « littéraire », alors que cela n'est que marginalement le cas dans la vie quotidienne.

Il est temps de résumer notre propos. Qu'on nous entende bien : les distinctions et les propositions avancées ici n'ont pas l'ambition de procéder à un remaniement général de concepts aussi complexes que ceux qui ont été abordés. Elles ont surtout pour but de mettre en avant l'utilité pédagogique qu'il y aurait à sortir des cadres longtemps précieusement conservés dans lesquels, par prudence devant la fragilisation de la norme, on a préféré enfermer l'abord de l'expression littéraire. Nous plaidons, comme on l'aura compris, pour une séparation entre repérage d'une « langue littéraire » saisie à la fois dans sa spécificité scripturale et son épaisseur sociolinguistique, et approche linguistique de la littérature. À notre sens, c'est à ce prix qu'on pourra ouvrir à une perception « désidéalisée » de la langue des écrivains comme à une sensibilité accrue à la dimension véritablement créative de l'écriture — une dimension qui doit être stimulée plus qu'enseignée, *montrée* plus que décrite, partagée plus que spécialisée. Sociolinguistique et histoire de la langue peuvent nous aider à faire tant soit peu le deuil d'une impossible solidarité que la culture d'enseignement a longtemps considérée comme indissociable de l'apprentissage de la langue comme de la littérature.

La situation dans laquelle nous nous trouvons aujourd'hui n'est pour autant pas des plus propices à la modification des cadres. Il est courant de dire que l'enseignement de la langue et de la littérature affrontent aujourd'hui une « crise ». J.-L. Chiss, récemment, a opportunément rappelé les vertus positives de la « crise », surtout en matière de langue, et à quel point le spectre d'une « crise du français », depuis Bally, semble devenu une réalité incontournable du paysage<sup>1</sup>. Toute situation de « crise » a au moins le mérite de nous faire poser la question de savoir s'il est opportun ou non de revenir mettre ses pas dans des schémas qui ont fait la preuve de leur opérativité. Du point de vue du rapport à la langue, nous vivons peut-être l'un de ces moments féconds.

On sait par exemple que, le terme *grammaire* s'étant chargé au fil des décennies d'une valeur décidément trop inhibante, les instructions officielles qui, de 1996 à 2002, ont reconfiguré l'enseignement du français

---

1. J.-L. CHISS, « De l'usage de la crise en matière linguistique : Charles Bally et *La crise du français* », in P. BOUTAN et D. SAVATOVSKY, dir., *La Crise du français, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 118, avril-juin 2000.

au collègue<sup>1</sup>, lui ont substitué le terme *langue*, qui, d'une certaine façon, engage plus, et « fait moins peur », pour ainsi dire. La langue, à bien des égards, présente des contours plus vastes que la grammaire, et on a pu à bon droit estimer qu'il était temps de « dégrammaticaliser » certains aspects de l'enseignement de la langue comme de la littérature.

Mais si l'intention est louable, le risque est gros que ne se trouve du coup renforcée cette dimension homogénéisante de « la langue » qui, dans l'histoire culturelle du français, a déjà fait tant de dégâts. Depuis une vingtaine d'années, l'introduction dans les programmes scolaires des théories de l'énonciation avait permis que ce soit fait un pas notable en direction du discours. Il ne reste plus, à notre sens, que d'aller plus loin dans ce sens, en doublant ces approches de considérations judicieuses, contextualisées — et échappant par là aux grilles d'analyse passe-partout — quant aux configurations langagières utilisées par tel ou tel écrivain, tel ou tel texte, tel ou tel genre littéraire. Sans quoi il y a tout lieu de craindre qu'on en revienne, par insécurité d'enseignants, à une instrumentalisation univoque et simpliste de l'enseignement de la littérature à des fins normatives. Le souci de maintenir une certaine norme dans les connaissances en langue est tel, aujourd'hui, qu'on n'est pas à l'abri d'un repli sur une conception obsolète d'un rapport entre littérature et grammaire, du type de celles qui ont fait les beaux jours du complexe « littéraro-grammatical » bien en place depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Après l'analyse du discours<sup>2</sup>, il est temps qu'une pensée historique de ces rapports vienne relativiser la solidarité qu'on a souvent posée entre usages littéraires et exemplarité grammaticale.

Il devrait être acquis depuis longtemps, en effet, que travailler sur des exemples littéraires ne garantit pas la norme. L'impasse de la démarche de Grevisse à ce sujet — dernier exemple de ce qui s'est fait dans la tradition des « remarqueurs » à une époque bien postérieure à l'achèvement de la grammatisation, devrait être depuis longtemps comprise. Chacun sait que c'est par sa richesse en faits et en observables que l'ouvrage intéresse aujourd'hui, bien plus que par le trajet malaisé, et toujours contre-carré, qu'il essaie de pratiquer entre l'« autorité » d'écrivains choisis et le « bon usage ». Son travail pourrait à ce titre être considéré comme aux avant-postes de l'exploration de la « langue littéraire » qui intéresse aujourd'hui les diachroniciens. Mais la confusion, encouragée en grande partie par le dispositif, dans la réception de cette somme, entre exemplification et établissement de la norme en a favorisé une lecture biaisée,

1. Voir la présentation par C. MASSERON du numéro 125/126 de *Pratiques*, *op. cit.*

2. Voir R. AMOSSY et D. MAINGUENEAU, dir., *L'analyse du discours : un tournant dans les études littéraires ?*, Toulouse, Presses du Mirail, 2004.

promise à être de moins en exploitable. « Ce n'est [...] pas sur le même plan d'exemplarité qu'il convient de situer, dans le rapport à la langue, l'activité grammaticale et l'activité littéraire », conclut H. Merlin-Kajman au terme de sa réflexion sur les rapports entre langue, enseignement, civilité et politique dans l'histoire<sup>1</sup>. À notre sens, la reconnaissance du statut indivis, toujours flottant, mais toujours bien distinct de ce qu'en font les écrivains, de la « langue littéraire », nous paraît un préliminaire à une meilleure compréhension de cette différence.

---

1. H. MERLIN-KAJMAN, *La langue est-elle fasciste ?*, Paris, Le Seuil, 2003, p. 265.





# Quand la littérature s'adonne à la grammaire, et ce qu'il peut en résulter pour l'une et pour l'autre

Teddy Arnavielle

Dipralang (É.A. 739) — Université Paul-Valéry, Montpellier III

L'Académie française, si elle continue à travailler à son grand œuvre, le dictionnaire, a sans doute renoncé à élaborer une grammaire française, ce que, au vu des dernières tentatives, on ne saurait regretter<sup>1</sup>. Construire une grammaire est une tâche trop difficile pour être confiée à des écrivains et des érudits qui n'ont en commun que leur amour de la langue : qualité estimable mais qui ne qualifie pas pour un travail même d'un technicité relative. L'activité grammairienne des académiciens se limite à peu près à des prises de position sur des sujets particuliers : la réforme de l'orthographe, périodiquement à l'ordre du jour, ou, de façon plus circonstancielle, la « féminisation » des noms de métiers, qui a fait un certain bruit il y a quelque temps. On peut d'ailleurs regretter qu'aucun grammairien ni aucun linguiste ne siège à l'Académie depuis fort longtemps ; seule, en effet, l'Académie des inscriptions et belles-lettres leur réserve un bon accueil.

En dépit de cet éloignement, certains académiciens manifestent, en marge des débats qu'on a rappelés, un intérêt soutenu pour la langue. Erik Orsenna est sans doute celui qui a montré, depuis quelques années, l'activité la plus poussée en ce domaine<sup>2</sup>. Deux petits (par la dimension non par l'importance) livres signés par lui ont obtenu de beaux succès de librairie ; leur charme y est sans doute pour beaucoup plus que la matière traitée, la grammaire française.

---

1. La dernière tentative, désastreuse et qui fit la risée des linguistes, est celle d'Abel Hermant (1932), chroniqueur du *Temps* sous le pseudonyme de Lancelot, faisant suite à près de deux siècles de distance à celle de Régnier-Desmarais, guère plus heureuse. Ce que reconnaît pudiquement le signataire de l'Avant-propos de la IX<sup>e</sup> édition (tome II) du *Dictionnaire de l'Académie* : « la grammaire qu'elle édita dans les années trente du xx<sup>e</sup> siècle n'eut guère de succès, fût-ce d'estime. » ([www.langue-fr.net/index/G/grammaire.htm](http://www.langue-fr.net/index/G/grammaire.htm))

2. Œuvre examinée : ORSENNA, E. (2004), de l'Académie française, *Les Chevaliers du Subjonctif*, Paris, Stock, 182 p. Fait suite à : *La Grammaire et une chanson douce* (2001), Paris, Stock (Livre de poche), 151 p.

Après *La grammaire est une chanson douce*, *Les Chevaliers du subjonctif* : deux chants d'amour pour la langue française, deux incitations à l'aimer en la défendant (ce que dénote bien le deuxième titre, résolument conquérant), contre une vision utilitaire, communicationnelle, de la circulation des mots, contre une pédagogie desséchante par sa technicité rébarbative. L'inspiration est la même, qui prend en charge, dans le premier ouvrage, un très vaste champ, celui de l'ensemble des mots répartis en parties du discours, et qui, dans le second, se restreint à une zone considérée comme névralgique ou stratégique, le subjonctif. Cette continuité est soulignée par la présence, en tête du deuxième livre (p. 11), auquel il va servir d'argument, du *Résumé du livre précédent*. Amour de la langue, avons-nous dit, mais aussi amour de la vie ; ceux qui, despotes ou pédagogues, s'opposent à la première, en la bridant, en la réprimant, sont aussi adversaires de la seconde. Aussi bien l'ouvrage se présente-t-il, parallèlement, comme le récit d'une double exploration, attachée à éclairer, par la démarche du cartographe, « l'archipel de la conjugaison » tout en menant une enquête sur l'amour ; jusqu'à ce que les deux s'entrelacent par la grâce du subjonctif, dont les propriétés sont aussi celles de l'amour : l'amour de la langue devient la langue-amour... La séduction de l'assimilation est indéniable : on se gardera de la démythifier ; qu'elle puisse, de surcroît, comporter un intérêt pédagogique n'est pas négligeable.

Au risque de passer pour grognon, on se permettra, tout de même, de présenter quelques observations et objections. Reconnaissons d'abord qu'Erik Orsenna, en choisissant comme héros le subjonctif, s'est donné un thème à la fois à peu près inépuisable et singulièrement retors ; encore n'a-t-il pas retenu, comme ses exemples en font foi, l'ensemble du mode, laissant curieusement dans l'ombre le flanc passé (imparfait et plus-que-parfait), il est vrai sorti de l'usage courant ; on relève un très petit nombre d'occurrences de l'imparfait : trois, sauf erreur : pages 19, 123, 124, mais la dernière, qui est plutôt une citation, est la seule utilisée pour la « démonstration ». Peut-être est-ce leur inélégance supposée qui les a fait écarter. On peut douter, s'il eût retenu l'ensemble du paradigme, que la thèse défendue y eût gagné en consistance. Rappelons-en les constituants, en étudiant comment ils s'insèrent dans la continuité du texte.

Après le résumé évoqué plus haut, la double thématique est exposée dans un bref chapitre programmatique (p. 14) présentant Madame Jargonos, l'inspectrice linguicide devenue amoureuse, et annonçant l'exploration de « l'île du Subjonctif » : à la jonction de ces deux thèmes, le « mystère », qui contribuera — on ne le sait pas encore — à les réunir.

De tentatives de définition de l'amour, on passe, dans les premiers chapitres, à ses incertitudes, dont le conditionnel donne l'image : il sera donc, comme générateur d'inquiétude, maudit (« je hais le conditionnel », dit M<sup>me</sup> Jargonos), et on lui préférera le rassurant indicatif présent. Du subjonctif, nulle mention, pour le moment ; pour qu'il fût nommé, il faudrait que son attribut lui soit donné, celui d'être, précisément, le mode de l'amour : c'est donc en creux qu'on le devine.

C'est par le détour d'une exploration cartographique aérienne, qui est aussi enquête sur l'amour, qu'il sera découvert, comme composant de l'« archipel de la conjugaison ». Les verbes étant identifiés, comme « moteurs » de « la phrase », lui donnant « vie et mouvement », ils sont d'abord saisis dans leur virtualité d'éléments « nus », comme infinitifs (divisés en trois groupes traditionnels), qu'il va s'agir d'« habiller » pour « voyager » dans le temps : cet habillage, ce sont les désinences de temps-personne repérables à l'indicatif.

Le voyage se poursuit par « l'île des fous », celle de l'Impératif, où tout n'est qu'ordres et contrordres, tout au moins à première vue, puisqu'il existe aussi un « impératif doux », celui des prières, des supplications.

Puis c'est le retour sur l'île où vivent les héros du récit, celle de l'Indicatif, avec ses « régions » du Passé, du Futur et du Présent.

Dans la suite (on est alors aux deux-cinquièmes environ du récit), il ne sera plus guère question, si l'on met à part quelques oppositions rappelées avec l'indicatif, l'impératif, le conditionnel, que du subjonctif, du « maudit subjonctif » par qui viennent tous les maux que sa nature de « mode révolutionnaire » (p. 120) lui vaut de la part des forces de répression. À lui « le souhait », « le rêve », surtout, couplé à l'« amour », le « doute », l'« attente », le « désir », l'« espérance », « tous les possibles » [...] Ce qui explique que son île n'ait pas de « contours bien définis » (107) ; que ses propriétés s'étendent à des êtres vivants (la tortue, 121), à des moyens de déplacement favorisant le rêve, les bateaux (128), à la mer sur laquelle ces derniers nous conduisent (148 : elle est « le grand Subjonctif »). Subtilement, c'est, d'abord, à travers le personnage de Jean-Louis, au chapitre XVI (115), puis à travers celui de Jeanne, l'héroïne principale (129), que le Subjonctif (avec majuscule) devient « un être humain comme les autres » (139) ; il y a les Subjonctifs « qui rêvent pour eux-mêmes » et « ceux qui monnaient leurs rêves » ; véritable contagion subjonctive, ou pan-subjonctivisme, lié(e) à la propriété universelle de rêver, espèce de grammaticalisation de l'univers, pris par l'universalité de l'amour. Les grammairiens ne sont d'ailleurs pas hors du jeu, qui travaillent dans un

Centre National de Recherche sur le Subjonctif, et qui, naturellement, ne parlent que subjonctif, sujet et matière du discours. Quant aux grands écrivains marins, Herman Melville, Joseph Conrad, Ernest Hemingway, ils ne peuvent que hanter l'île du Subjonctif, alors que Jorge Luis Borges, visiteur régulier, renouvelle à chaque visite son injonction à déchiffrer le monde-livres : la curiosité s'alimente au rêve, donc est subjonctive.

L'épilogue, curieux, se présente comme la fin du voyage aérien, le retour à l'île de l'Indicatif : l'amour du « réel », le poids des « choses qui se passent vraiment » redevient, pour un temps, le plus fort. Mais le retour au « certain », au « transparent », après le « souple, le flou », se révèle, au moins pour le moment, impossible : les Indicatifs « ont allumé [...] des feux de joie » qui, réchauffant l'air, repoussent vers les hauteurs le planeur : le tyran Nécrole, pourfendeur des « ennemis, de l'ordre, rêveurs, insatisfaits, contestataires » (97) a peut-être été renversé, et l'interdiction du rêve, donc du subjonctif, paraît abolie. Ainsi rêve et réalité pourraient être liés, ce que le texte, subtilement, ne dit pas, ce qui, après tout, est peut-être la meilleure façon de le dire...

Le récit est savoureux, et le résumé donné ne peut que le dénaturer ; ce n'est donc pas sur ses mérites littéraires que nous émettrons des réserves. Sur le matériau, en revanche, il y a à dire. Beau morceau que le subjonctif, on l'a dit, mais difficile, qui fait partie des quelques questions sur lesquelles les grammairiens se sont le plus affrontés. Il faudrait de longues pages pour consigner l'ensemble des définitions données de ce mode, au-delà de remarques de bon sens sur ses propriétés de construction. L'embaras, et les contradictions, viennent de la diversité des valeurs d'emploi, en lien avec les cadres de construction ; d'où la tentation d'énumérer une série de nuances sans proposer de les ramener à une valeur de base commune. Les rappels de Marc Wilmet (1997 : 304, 4.2.1, § 378) sont à cet égard éclairants : « Joseph Hanse résume assez bien la doctrine : le subjonctif "exprime un ordre, une défense, une exhortation, un conseil, un souhait, un désir, une crainte, un regret, une concession, une opposition, une éventualité, une hypothèse repoussée avec indignation, etc." » (1987 2 : 901). Notre auteur, moins encyclopédique toutefois, s'inscrit dans cette tradition, en la poussant dans la direction conforme à sa thèse : « le subjonctif est l'univers du possible » (119), « le temps du possible » (sic) (127) ; à lui les champs du « souhait », du « désir », du « doute », du « rêve », de l'« attente », de l'« espérance », de l'« amour » enfin, puisque toutes les qualités précédentes en sont les attributs... À côté de l'indicatif, qui est « du concret, du certain, du réel » (119), dont on ne sait s'il représente l'absence d'amour, ou, pourquoi pas, l'amitié, du conditionnel, qui ne sait que « faire des hypothèses » (98), des impératifs, qui « se

battent entre eux », des infinitifs, « qui ne savent pas ce qu'ils veulent » (id.) : la conjugaison comme éventail de comportements ou de caractères, ou microcosme, mais hiérarchisé, avec une partie haute, réservée au rêve et une basse, où le factuel le dispute à l'hypothétique et au virtuel. La répartition des rôles ne va pas sans bavures textuelles, sans doute involontaires : ainsi, page 119, où c'est un conditionnel qui illustre le possible : « Nous, les Subjonctifs, nous nous intéressons au *possible*. Ce qui pourrait arriver. » Que certains emplois entrent mal dans ces cadres, pourtant bien accueillants, attire cependant l'attention : il y a « des bizarreries du subjonctif » : Pourquoi dit-on : « Crois-tu qu'il vienne ? » et « Tu crois qu'il vient ? » (126) ; ou encore (129) : « Oui ou non, *bien que* est-il suivi du subjonctif ? *Les voitures roulent vite bien qu'il pleuve*. Dans ce cas-là, il pleut vraiment, non ? Cette pluie-là est bien réelle, non ? Si le réel est le mode de l'indicatif, il faudrait dire *bien qu'il pleut*. » Excellente question, qui restera sans réponse : c'est que « notre subjonctif n'est pas toujours logique » (126). Effet, sans doute, de son caractère « souple » et « flou » (157) ; d'ailleurs, demande-t-on au rêve et à l'amour d'être logiques ?

Que la langue, et notamment la grammaire, et plus particulièrement cet ensemble un peu étrange qu'est le subjonctif soient de formidables réserves de rêve et d'amour : quelle belle idée, assurément, fort loin des considérations platement pragmatiques auxquelles une certaine linguistique nous a habitués : oui, on peut rêver dans la langue, sur la langue, par la langue, et il est bon qu'un écrivain nous le rappelle, en choisissant le sujet le moins attendu, un pont-aux-ânes de la grammaire, et non le plus facile univers des mots du lexique. Oserons-nous dire — on pourrait, à cet égard, convoquer Bachelard — que le rêve est d'autant plus riche que son appui sur le réel est plus fort ? Le subjonctif, comme l'ensemble de la langue, peut être l'objet d'un investissement affectif (les amateurs du subjonctif imparfait, étrangement absent du texte, on l'a remarqué, nous le diront) ; mais il est aussi un objet scientifique. Ce qu'Erik Orsenna ne prend pas assez en compte, plus sensible, sans doute, à une vulgate impressionniste et attrayante qu'à la réflexion plus abstraite et moins charmante des linguistes, dont le rôle est parfois de couper les ailes de l'imagination.

Que le doute, l'attente, le désir, le souhait, le possible, la volonté, soient des attributs du subjonctif est peu contestable : tous les mots, les verbes notamment correspondant à ces domaines de sens sont suivis du subjonctif. L'espérance même, qui est traditionnellement associée à l'indicatif, est gagnée, en français contemporain, par le subjonctif (comme, aussi, le probable, ce qui poserait problème à Guillaume) : signe, d'ailleurs, que ce mode n'est pas menacé dans sa partie vivante, celle occupée par le *présent*

*sent* et le *passé*. L'amour ne paraît pas en reste, puisque l'on dit couramment : « J'aime que vous m'envoyiez des mots doux » ; il est vrai que l'on dit aussi bien « J'aime que vous fassiez votre travail », où il n'est guère question d'amour... Du danger de ne pas bien distinguer sens intrinsèque et contexte lexical, ou de ne pas bien intégrer la polysémie (« Il aime le melon plus que sa femme » est référentiellement peu admissible, mais sémantiquement bien formé). Mais qui ne voit — on rougit de rappeler ces évidences — qu'établir une liste d'effets de sens (soyons un peu technique), même en les hiérarchisant à partir d'un hyperonyme, l'amour, en l'occurrence, ne permet pas de produire une définition rassembleuse du subjonctif ? Cette définition, c'est à un niveau relativement élevé d'abstraction qu'il faut la chercher, et l'abstraction n'a pas la faveur de notre auteur, et, plus largement, des amoureux de la grammaire et de la langue pour qui sentiment simple et jargon de spécialiste (Madame Jargonos...) ne font pas bon ménage. C'est que, au fond, la langue étant l'affaire de tous, c'est avec les mots de tout le monde qu'il faut en parler ; il est souhaitable, de surcroît, que ces mots soient le moins intellectuels possible, donc le plus chargés de sentiment, ou, plus largement, dans le style du temps, de « vécu » ; si ce dernier terme n'est pas dans le texte, le verbe est bien défini comme ce qui « donne vie et mouvement » à la phrase (59), et le subjonctif sera nécessairement le « vivant » (les guillemets sont de nous) par excellence, loin d'être « mort, bien mort, enterré et oublié » (115).

La conjugaison étant un système, ou — image non seulement poétique, mais aussi bien choisie — « un archipel », c'est l'ensemble de ses constituants dont les traits identitaires sont posés en termes contestables. Ainsi, que l'infinitif soit du « verbe nu » (62) ne peut être exact qu'au plan des catégories du temps et de la personne, puisque, formellement — et à la différence de l'anglais — ce mode, en français, comporte bien des désinences, qui ont même servi, indûment, à élaborer un classement en groupes à peu près abandonné aujourd'hui, mais que l'auteur reproduit (59) ; quant à l'affirmation selon laquelle « quand un verbe est à l'infinitif, il peut tout faire » (61), elle ne peut que laisser perplexe, à moins que l'on n'y voie une adaptation de la chronogenèse guillaumienne, où l'infinitif correspond à des virtualités d'emploi et de sens qui seront actualisées à l'indicatif... Que dire de l'absence du participe, qui, en termes de support pour la rêverie, paraît aussi bien doté que l'infinitif ? Reconnaître et opposer un impératif dur et un autre « doux » est seulement la marque d'une saisie littérale du terme d'impératif, oubliant qu'une étiquette vaut plus comme signe de reconnaissance que comme outil définitoire. On en dirait autant, et plus gravement, du conditionnel, qui « passe son temps à

faire des hypothèses », alors que, on le sait, il ne figure jamais dans la partie proprement hypothétique d'une phrase (techniquement, la protase), où c'est l'imparfait qui est sollicité, mais dans la partie consécutive à l'hypothèse (l'apodose) ; que par ailleurs, le conditionnel, que tout, dans sa morphologie, intègre à l'indicatif, ne soit pas un mode, est toujours utile à rappeler, d'autant que la notion de mode ne paraît pas bien assurée dans le texte, où le subjonctif est catalogué alternativement temps (127) et mode (147), ce qui empêche que ne soient présentées des remarques fort importantes — et utiles, par ailleurs, pour la « thèse » défendue — sur la temporalité problématique de ce mode. De proche en proche, on l'a dit, c'est l'économie de tout l'ensemble qui est fragilisée : s'il n'y a rien à objecter à la tripartition Passé, Présent, Futur, caractéristique de l'indicatif (77), l'association entre ces trois composants et la notion d'« existant » fait problème : « L'Indicatif, c'est ce qui existe. Ça, je sais. Ce qui existe, ce qui a existé, ce qui existera. Du concret, du certain, du réel. » (118-119). D'où — refrain connu — l'impossible intégration du conditionnel à ce mode du « réel », et l'aporie à quoi conduit la reconnaissance de subjonctifs « réels » (ont été cités des emplois de croyance et de concession).

L'affaire est entendue : on peut faire de la bonne littérature avec de la mauvaise grammaire. Ce qui pose la question de l'usage de ce type de littérature. Si cet usage est purement ludique, rien à objecter : chacun, académicien ou pas, est libre de porter sur la langue et sur sa grammaire tous les jugements qu'il voudra ; bon exercice pour l'imagination, celle de celui qui produit le texte et celle de celui qui le reçoit ; excellente incitation à un usage festif de la langue ; en l'occurrence, de plus, belle leçon de vie, ce qui n'est pas négligeable. La gêne ressentie — une gêne de grammairien également amoureux de la langue et de sa langue, qui se reconnaît plus dans les grammairiens du C.N.R.S. revu et corrigé que dans M<sup>me</sup> Jargonos — tient à ce que ce texte de défense et illustration est aussi une œuvre offensive, même si les adversaires ne sont pas clairement désignés : c'est un ensemble de forces, politiques (au sens le plus large) et pédagogiques qui ont en commun un rôle répressif, n'étant pas exclu que l'habitant de la langue ne soit pas pour lui-même un adversaire : d'où l'importance des « chevaliers », acteurs de la reconquête, et, parmi eux et à leur tête, de l'écrivain.

Les armes employées, nous l'avons vu, valent plus par la conviction et l'enthousiasme de celui qui les emploie que par leur solidité intrinsèque ; arc-bouté sur un refus, ou plutôt une ignorance, délibérée ou inconsciente, de la science ennuyeuse et scolastique, le chevalier ferraille, armé de son équipement d'outils empruntés à la grammaire intuitive et aimable, pétrie de bons sentiments, plus soucieuse de plaire que d'ana-



lyser exactement : c'est la grammaire de l'école d'autrefois, la grammaire « profonde » (comme il y a, dit-on, une « France profonde »), des blouses grises et de l'encre violette, où le rêve devait franchir les hautes fenêtres de la classe et escalader le non moins haut mur de l'école...

Alors, en 2005, quel usage pour *Les Chevaliers du Subjonctif* ? Posons la question nettement : dans la classe, comment utiliser (s'il faut l'utiliser au-delà de la démarche ludique et désinhibante) cette œuvre à la fois charmante et un peu dérisoire ? Avec toute la réserve que nous impose notre ignorance des conditions de l'enseignement de la grammaire aux différents niveaux de l'enseignement, et en déplorant que les programmes reviennent à la proscrire des classes de lycée où sa valeur formatrice pourrait s'exercer, nous risquerons quelques propositions timides. Étant reconnu que ce livre est un bon reflet de la grammaire « intuitive, naturelle », telle que la tradition l'a installée, il pourrait être bon, dans une première étape, de l'étudier comme reflet de ces conceptions. Puis, on passerait à une revue serrée et complète (tout se tient, dans l'« archipel ») faisant ressortir les inconséquences des définitions. L'étape proprement constructive tenterait, dépassé le bon sens qui ne simplifie qu'en apparence, en réalité source de complication, de construire un modèle explicatif intégrant l'ensemble des emplois ; resterait, ce n'est pas le plus facile, à sélectionner le terme rassembleur, qui ne doit pas être trop abstrait : juste mesure à trouver. L'important est, de toute façon, de casser la dichotomie sèche réel — irréel, qui n'éclaire rien, au profit de dispositifs plus « souples » (le subjonctif n'est pas le seul mode qui ait cette propriété), en évitant l'évanescence et l'inconsistance, bien entendu (tout n'est pas égal). Les termes ne manquent pas, qui doivent tous, à notre sens, s'appuyer sur la défektivité chronologique du subjonctif, proche de celle de l'infinitif, à l'opposé de la plénitude de l'indicatif. Un mode de temporalité floue est naturellement disposé à ne pas faire passer le procès au crible du réel, ce qui n'entraîne pas de choix en faveur de l'irréel (c'est le piège), mais coïncide avec une indétermination du réel et du non réel, ou — on excusera le jargon — une indécidabilité<sup>1</sup>. Alors que l'indicatif, lui, opère la détermination. Cette distinction est en totale harmonie avec la construction du subjonctif, mode de dépendance ou de subordination, ce que notre auteur intègre bien, sans en tirer de conclusion pertinente, avec l'image de l'« attelage » (85) ; c'est, en fait, le mode principal, l'indicatif, qui orientera le procès vers le réel

1. On admirera une fois encore la limpidité non réductrice de Henri Bonnard, qui nous a quittés il y a peu : « Le subjonctif exprime l'idée de l'action sans indiquer si elle est réelle ou non. » Dans la *Grammaire française à l'usage de tous* (p. 189), la définition englobe aussi l'infinitif.

ou le non réel. Notre propos n'étant pas de traiter à fond cette question difficile, mais seulement de marquer quelques réorientations possibles, sans recherche d'originalité particulière, nous arrêterons ici nos considérations, en déplorant que ce bien joli livre ne corresponde, en fait, à un rendez-vous manqué : pour qu'il fût réussi, il eût fallu que la science y fût davantage présente, sous une forme pas forcément rébarbative. Continuons à rêver sur le subjonctif, mais que notre amour pour lui ne soit pas, s'il se peut, aveugle.

Au moment de terminer, un scrupule nous vient : et si, au fond, cette œuvre était, en partie, un pastiche ? Si le malicieux Erik Orsenna avait voulu faire coup double : à la fois promouvoir, en le faisant aimer, le subjonctif, et moquer gentiment les analyses de la grammaire traditionnelle ; il resterait alors au lecteur (encore faudrait-il qu'il fût quelque peu spécialiste) à trouver, par opposition, les bons arguments. Ainsi s'expliquerait la caution de notre collègue Danielle Leeman, que l'auteur remercie (p. 181) pour ce qu'elle lui a laissé dire, tout en laissant deviner un contre-discours plus conforme à la vérité universitaire.

## 1 Bibliographie <sup>1</sup>

BONNARD H. (1997), *Grammaire française à l'usage de tous*, Paris, Magnard.

SOUTET O. (2000), *Le subjonctif en français*, Gap-Paris, Ophrys, « L'essentiel français ».

WILMET, Marc (1997), *Grammaire critique du français*, Paris-Louvain-la-Neuve, Hachette-Duculot.

Renvoi à : HANSE J. (1983, 1987, 1994), *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, Paris-Gembloux, Duculot.

---

1. Il n'était pas nécessaire de convoquer tous les travaux, grands ou petits, portant sur le subjonctif ; les ouvrages cités en donnent une vue suffisante pour notre propos, qui n'est pas d'érudition.



## Avec Apollinaire, dans « la petite auto » Figures du temps, figures du sujet

Jeanne-Marie Barbéris  
Praxiling — ICAR, U.M.R. 5191 C.N.R.S.  
Université Paul-Valéry, Montpellier III

Certains hommes sont des collines  
Qui s'élevaient d'entre les hommes  
Et voient au loin tout l'avenir  
Mieux que s'il était le présent  
Plus net que s'il était passé

APOLLINAIRE <sup>1</sup>.

Au moment où, sous l'effet de la crise pétrolière, nos grosses voitures sont près de s'échouer sur les plages de l'avenir, « La petite auto » de Guillaume Apollinaire<sup>2</sup> nous reconduit au début du xx<sup>e</sup> siècle, dans un monde où l'automobile vient d'apparaître. Comme d'autres moyens de transport d'invention récente (train, avion), elle entraîne les écrivains et leurs lecteurs dans des cadences plus rapides, livrant des images plus fugaces et des rythmes plus heurtés, dont les œuvres portent trace. Elle conduit aussi plus vite vers les incertitudes de l'avenir. Taxis de la Marne, petites autos.

Dans le poème objet de la présente analyse, la petite auto permet à Apollinaire et à son ami Rouveyre de rejoindre Paris, au moment de la mobilisation générale, au cours de l'été 1914.

Le poème fait partie des *Calligrammes*, recueil publié en 1918. Mais il faut garder à l'esprit que les textes ont été écrits tout au long de la grande guerre, par un poète engagé sur le front, d'abord comme agent de liaison, puis comme artilleur. Les biographes d'Apollinaire nous confirment que le voyage Deauville-Paris *via* Fontainebleau, narré par ce poème, a bien eu lieu *dans la petite auto de Rouveyre* (v. 3).

---

1. APOLLINAIRE, « Les collines ».

2. Le texte du poème « La petite auto » est reproduit en annexe.

*Calligrammes* a des allures de journal de bord. L'ordonnance des textes y suit une progression chronologique, adoptant le rythme d'une chronique de guerre. « La petite auto » ouvre la deuxième partie, *Étendards*, relatant la période allant de la déclaration de guerre au départ pour le front, en avril 1915.

Ce poème narre donc un épisode : celui de l'entrée dans le conflit au moment de la mobilisation générale. En même temps, il assume une fonction ouvrante plus large : il concerne aussi, nous le verrons, toute la partie du recueil qui suit.

Mais il convient d'accorder une portée plus étendue encore à ce texte. Portée plus étendue, et surtout d'une nature différente, car elle interroge la dialectique entre le langage et le sujet comme être au monde. En effet, en tant que récits de type chronique, les narrations contenues dans *Calligrammes* appartiennent certes à une organisation textuelle achevée (l'œuvre complète, une fois publiée) ; mais elles restent constamment reliées à un temps à venir, non encore actualisé, en raison de leur énonciation de récit progressive, et de leur visée à plus long terme du futur qui se profile. En 1914, pour l'auteur de ce poème, s'ouvrait l'inconnu de la guerre, et des transformations qui allaient en résulter. Transformations qu'il imagine, comme en atteste le texte, gigantesques.

Le poème nous conduit donc à nous interroger sur la nature de la mimesis qui organise son récit. « La petite auto » n'est pas seulement une mimesis de *refiguration* d'événements déjà écoulés (le voyage Deauville-Paris), événements déjà mémorisés, auxquels le texte donne forme par une mise en intrigue, mais un en deçà de la mimesis, ou du moins une simple préfiguration du récit<sup>1</sup>. Le poème nous convie à une expérience du temps, à une expérience de la limite et de la transition entre deux époques. Expérience qu'on peut dire pleinement phénoménologique, celle d'un sujet tourné vers le passé, et tendu surtout vers le futur, un sujet qui se pose comme source du temps. C'est aussi un sujet historicisé, placé devant des choix éthiques, en proie à des émotions, à des vues prophétiques teintées d'espoir et de terreur, face à un avenir propre à le saisir de sidération : la guerre, le basculement vers un autre monde.

Le texte nous conduira donc à interroger les figures du temps, et conjointement, celles du sujet, domaine où le texte nous offre également une grande variété de formes d'expression. Voilà les deux fils conducteurs de l'étude.

---

1. Sur la distinction entre Mimesis I (préfiguration), Mimesis II (configuration, mise en intrigue) et Mimesis III (refiguration), utilisée par Ricœur pour rendre compte du rapport entre temps et récit, je renvoie à Bres 1994 : 50-56.

## 1 Présentation matérielle du texte et production du sens

### 1.1 Absence de ponctuation et utilisation du vers libre<sup>1</sup>

Le vers libre n'est pas, comme le vers traditionnel, soumis à des contraintes précises — dans le domaine rythmique et prosodique en particulier (disparition du mètre régulier, de la rime). Suppression de la ponctuation et utilisation du vers libre sont liées. Elles convergent vers deux résultats :

1. le découpage du texte en vers de longueur inégale donne au poème sa « respiration », sa dimension rythmique propre.
2. Dans le cas des *Calligrammes*, le vers libre non ponctué permet aussi de jouer sur la mise en page du poème et sur la mise en forme graphique comme outil de production de sens.

### 1.2 Texte et image : le dispositif textuel

Le calligramme institue un lien motivé, de type iconique, entre une forme matérielle (l'image de l'auto) et un sens : l'auto ainsi représentée, et les idées qui lui sont associées.

Apollinaire projetait d'abord d'intituler son recueil poétique *Idéogrammes lyriques*, avant de le baptiser *Calligrammes*. Le dessin qui apparaît au cœur du poème « double » en effet de manière idéogrammatique la production praxémique de sens du titre « La petite auto ». Il redouble aussi son style, son mode de signification naïf : dessin gauche et cocasse d'un côté, valeur diminutive de l'adjectif *petit* de l'autre, évoquant le langage enfantin.

Dans cette configuration qui associe l'iconique et le verbal, la production de sens hésite entre plusieurs modes d'interprétation. L'image et le texte peuvent entretenir des relations diverses. Entre les deux modes sémiotiques, le sens est partiellement redondant (ou en tout cas corrélé), mais aussi partiellement complémentaire, voire discordant, puisque le dessin ne dit pas la même chose que le texte. Et il ne le dit pas selon le même mécanisme de production de sens. Il serait intéressant de savoir dans quelle mesure les *Calligrammes* s'inspirent des *emblemata* de la Renaissance. Cette filiation paraît plus convaincante si on se réfère à un autre recueil poétique plus ancien d'Apollinaire : le *Bestiaire* (courts poèmes illustrés de bois gravés par Dufy qui dialoguent avec l'esthétique des anciennes gravures), première tentative de configuration texte-image.

---

1. Pour ce qui concerne la ponctuation je ne l'ai supprimée que parce qu'elle m'a paru inutile et elle l'est en effet, le rythme même et la coupe du vers voilà la véritable ponctuation et il n'en est point besoin d'une autre (lettre d'Apollinaire à Henri Martineau).

Le double niveau d'actualisation texte-image contribue à l'opacification du message poétique<sup>1</sup>. Celle-ci dirige l'attention du lecteur vers les unités signifiantes et implique l'éveil d'une conscience « méta ». La matérialité signifiante (le verbal et l'image corrélés) est mise en valeur, ainsi que les variantes interprétatives possibles de ce matériau. Ce phénomène instaure un mode de lecture particulier, ralenti par le va et vient entre texte et image, et par le problème que pose l'interprétation de leur relation, celle-ci ne reposant sur aucune règle univoque et fixée. Autre facteur qui caractérise ce mode de lecture particulier : l'inscription du texte dans l'image le rend parfois peu lisible. C'est le cas des mots *se hâtaient les*, inscrits dans le volant de l'auto. Parfois aussi, l'image découpe le texte de manière ambiguë ou crée des ruptures imprévisibles (cf. le découpage du texte inscrit dans les roues de l'auto).

La présence du calligramme au cœur du poème a aussi une valeur signifiante. On verra que la séquence verbale qu'il contient, et ce qu'il représente iconiquement, tout cela exprime un épisode crucial au sein du poème : le franchissement d'une limite, le moment où s'accomplit une initiation.

### 1.3 Mises en clôture : bornages et balisages du « voyage »

Les balisages essentiels : titre, calligramme et mises en clôture, placent tout le poème dans l'isotopie du voyage, avec toutes ses potentialités sémantiques. Le syntagme *la petite auto* est repris par deux fois dans le corps du poème, en ouverture et en clôture, donnant ainsi le signal du départ, et de l'arrivée.

Le moyen de déplacement offert par *la petite auto* regroupe différentes composantes essentielles à la production signifiante du poème. Centrale est la notion de voyage et de passage, corrélée aux dimensions spatiales et temporelles que comporte tout déplacement. Les repérages temporels, au niveau praxémique, au niveau grammatical (déictiques, temps verbaux) et syntaxique (compléments de temps, subordonnées circonstancielles de temps) vont s'avérer particulièrement nombreux.

Le voyage dans l'espace est aussi un voyage dans le temps vers *une époque / Nouvelle* (vers 37-38), et un voyage initiatique. Le dernier mot du

1. La question de la transparence et de l'opacité du message linguistique a été étudiée par Recanati (1979), et, dans une perspective différente, par Authier-Revuz (1995). Dans le parcours d'actualisation entre le signe et le sens, des obstacles opacifiants peuvent survenir. Ce peut être la reconnaissance d'un mot « qui ne va pas de soi » (perspective qui permet à Authier-Revuz de rendre compte des hétérogénéités énonciatives dans le discours), mais aussi d'autres obstacles : comme, ici, la présentation matérielle et le fonctionnement idéogrammatique du message poétique, mettant en rapport (congruent ou divergent) deux niveaux de production de sens.

poème, le verbe *naître*, exprime la nouvelle naissance résultant de l'initiation. *La fin du texte se pose ainsi comme un début*. On aperçoit déjà ici une marque de la fonction ouvrante du poème, que nous postulions en introduction.

Parmi tous les voyages auxquels invite ce poème, il faut compter *le parcours textuel* lui-même. Le cheminement de la lecture conduit le récepteur du message poétique à refaire le trajet pour aboutir lui-même à cette conclusion-ouverture, à partager le sentiment de mutation brusque dû à la « nouvelle naissance » — et à garder en vue l'avenir irrésolu qui reste en suspens. Ce texte a donc une valeur de partage, mais c'est un partage de connaissance qui se crée « en chemin », qui se « fabrique » dans la progression textuelle. Cette expérience partagée relève d'une hermétique particulière, non sans rapport avec la pratique ésotérique. Le « chiffrage » du texte va nous permettre d'aborder cet aspect.

#### 1.4 Les chiffres : un cryptage du message poétique

Apollinaire se plaît à user de dénombremens et de chiffres dans ses poèmes : les heures ou les dates sont souvent mentionnées (ici même, premier vers) ; les héros d'une histoire (ou d'autres entités) sont volontiers dénombrés, avec une insistance qui ne peut résulter du hasard. Les calligrammes exploitent aussi les écrits comportant des mentions chiffrées ou des sigles — autres signes cryptés (lettres et cartes postales). On peut citer, outre « La petite auto » : « Lettre-Océan », « Lundi rue Christine », « À Nîmes », « Exercice<sup>1</sup> », et « Il y a ».

Dans ce poème, la graphie des chiffres se présente alternativement :

- en chiffres arabes, dans la date au vers 1 (31, 1914), puis dans le calligramme (*nos 3 phares, et 3 fois nous nous arrêtaèmes*),
- en lettres, au vers 4 (*avec son chauffeur nous étions trois*<sup>2</sup>), dans le calligramme (*une heure*), et à la fin (*tous deux*).

Nous ne ferons pas une exégèse approfondie de la dimension cryptique des chiffres, dont nous n'avons pas cherché à percer tous les secrets — on ne peut être assuré d'ailleurs que le poète ait voulu inscrire à chaque fois dans les chiffres un sens précis<sup>3</sup>. Ici encore, on est tenté d'évoquer les *emblemata*, qui peuvent tourner au rébus, à un « montage » de mots et d'images difficiles à interpréter. On peut également suppo-

1. Le symbolisme des chiffres dans un autre poème de *Calligrammes*, « Exercice », est abordé dans Barbéris (1995/1998).

2. Vers isolé par un blanc — manifestation de l'importance de cette précision.

3. Autre raison de cette prudence : l'interprétation symbolique conduit rapidement à l'illimitation du sens. Il n'est qu'à consulter un dictionnaire des symboles pour constater la prolifération des possibles.



ser des références à la cabbale, au pythagorisme — des traditions où le symbolisme des chiffres et/ou la signification par l'image se conjuguent à la dimension ésotérique. Nous sommes donc placés devant un texte qui s'adresse à des initiés, et qui se présente, de plus, comme le récit d'une initiation.

La présence des chiffres, quelle que soit leur interprétation, est en soi un message : « il y a un sens caché, il faut se livrer à une exégèse. » Le sens réside donc en partie dans la présence des chiffres, qui peuvent demeurer, pour le poète lui-même, une énigme non déchiffrée, une « formule » cabalistique symbolisant l'inconnu. L'avenir n'est-il pas pour l'homme le chiffre éternel ?

Comme dans l'interaction texte-image, le texte est opacifié par sa dimension chiffrée, la matérialité signifiante est mise au premier plan, et ouvre vers une signifiante mal contrôlée.

Le dénombrement des actants de l'histoire mérite un commentaire. Ils sont trois au début (*Avec notre chauffeur nous étions trois*), puis deux (*Et, bien qu'étant tous deux des hommes mûrs... mon camarade et moi...*). Ces chiffres sont toujours en toutes lettres (identifiés comme des mots, des adjectifs numériques), contrairement aux autres dénombrements présents dans le texte.

Pour mieux comprendre la signification du nombre des actants, il convient de rapprocher les chiffres *deux* et *trois* d'autres aspects du poème, y compris dans sa dimension iconique. On note la récurrence du chiffre 3, dans le message verbal du calligramme (*3 phares, 3 fois*). Parallèlement, dans le dessin, on note des séries de trois :

- on voit trois silhouettes de passagers (trois formes triangulaires) esquissées sur l'auto ;
- on compte trois cercles, et ce à deux reprises. Ce sont : les trois /o/ — lettres ou cercles<sup>1</sup> ? — au sommet des trois triangles figurant les passagers, et aussi, l'addition des deux roues de l'auto et du volant.
- La valorisation du chiffre 3 dans le dessin est en corrélation avec le rythme ternaire constitué par les trois phrases nominales apparaissant dans les trois triangles.

Commençons par le cercle. En matière de symboles, cette figure représente fréquemment le temps qui passe (figure de la roue). En cela, il est rejoint par l'image du chariot — ou du moderne chariot : l'auto, symbole du changement, du passage d'un état dans un autre (déplacement), et aussi symbole de la nouveauté. Ainsi, il semble que le poète entende

---

1. Cercles qui figurent alors la tête de chacun des trois passagers.

représenter, au début du poème et jusqu'au calligramme inclus, la transformation en cours des sujets de l'initiation.

Pour rendre compte de la signification du 3, il nous est utile de rapprocher le poème d'un autre texte d'Apollinaire, *Couleur du temps*, courte œuvre théâtrale peu connue, qui fut portée à la scène après sa mort. Les trois héros de l'histoire cherchent à fuir l'engagement dans la guerre, et utilisent pour s'assurer une fuite plus rapide... un avion. Mais leur fuite sera sans issue, et l'aventure se terminera par la mort dans les glaces polaires. L'un des trois personnages est Nyctor<sup>1</sup> le poète.

Pourquoi *Couleur du temps*? C'est que les trois héros représentent respectivement le passé, le présent et l'avenir<sup>2</sup>. L'avenir doit s'incarner dans le personnage du poète Nyctor. Mais, vouloir assurer la pérennité de la création artistique en sauvant à tout prix la personne du poète, conduit à une impasse. Et l'avenir, loin d'être préservé, est trahi. La leçon de l'histoire est donc assez claire. La mise en intrigue de *Couleur du temps* représente le « double négatif » de la propre histoire d'Apollinaire, de son engagement conscient dans la guerre. Par ailleurs, les figures du temps propres à « La petite auto » réapparaissent dans l'œuvre théâtrale : chiffre trois des héros, rôle central d'un moyen de transport rapide, thème du voyage. Mais dans la version théâtrale, le voyage est seulement une fuite sans conclusion glorieuse pour le héros. Parallèlement, on constate que le *trois* (figuration du temps), ne se transforme pas en deux.

Comment comprendre le *deux* dans la conclusion de « La petite auto »? Après l'initiation, symbolisée par le voyage en auto, et la mutation complète qui en résulte (la nouvelle naissance), c'est le départ des deux héros vers leurs aventures. On aura noté le rapprochement de *tous deux avec mon camarade et moi*. Ce chiffre « carré » semble vouloir signifier l'hétairie, la camaraderie virile de ceux qui vont au combat. Deux, c'est le chiffre du compagnonnage dans le combat, l'idée du combat côte à côte.

Pour le vers *Et trois fois nous nous arrêtons...*, à la fin du calligramme, il est possible de voir une autre signification au chiffre 3, outre le symbolisme du temps. Les trois arrêts des voyageurs en vue de changer un pneu qui a crevé font songer aux étapes d'une progression difficile vers l'initiation, voire aux stations d'un chemin de croix, et aux trois chutes de Jésus en route vers le supplice. La mort du Christ est suivie d'une résur-

1. Le nom propre évoque paronymiquement *Victor*, le vainqueur. Mais la graphie associe Nyctor à l'étymon, νύξ, νυκτός, « la nuit ». Nyctor est la version nocturne, négative, du poète. Il est « celui qui n'accède pas au jour ». En revanche, le poème à l'étude décrit une initiation résultant du passage de la nuit au jour, comme nous le verrons en 2.

2. Comme en attestent les propos de Nyctor (APOLLINAIRE, *Œuvres poétiques*, Pléiade, p. 922-923).

rection. Or, toute initiation est une mort à l'ancienne vie, et une renaissance. Une dimension sacrificielle se dessine ainsi : ceux qui répondent à l'appel de mobilisation sont prêts à faire le sacrifice de leur vie.

## 2 Le voyage comme initiation

Aller d'un lieu à un autre — de Deauville à Paris — signifie aussi passer d'une époque à une autre. Le texte pose en équivalence ces deux parcours :

ESPACE	TEMPS SPATIALISÉ
v. 2 <i>Je partis de Deauville</i>	v. 5 <i>Nous dîmes adieu à toute une époque</i>
v. 34 <i>nous arrivâmes à Paris</i>	v. 37-38 <i>la petite auto nous avait conduits dans une époque/Nouvelle</i>

Dire adieu à  $SN_1$  et conduire dans  $SN_2$  assimilent respectivement  $SN_1$  (toute une époque) et  $SN_2$  (époque nouvelle) à des entités spatialisées : un groupe d'êtres humains que l'on quitte et à qui l'on « dit adieu » (pour  $SN_1$ ), un lieu auquel une auto peut conduire (pour  $SN_2$ ).

Soulignons que le *départ a une double visée* : départ vers Paris, et départ vers la guerre, vers l'avenir qui attend les sujets. Le deuxième aspect du départ est présenté comme un déplacement sans but fixé. Par deux fois, le verbe s'en aller marque un mouvement repéré sur son point-origine (et non sur une destination, comme le verbe aller) : *Je m'en allais portant en moi toutes ces armées qui se battaient* (v. 12), et *ceux qui s'en allaient mourir / Saluaient encore une fois la vie colorée* (v. 17-18). On sait ce qu'on laisse (cf. *Nous dîmes adieu à toute une époque*, et les évocations du monde ancien dans le texte du calligramme), on ne sait pas vers quoi on va. Car *l'époque / Nouvelle* où parviennent les deux amis, dans la conclusion du poème, ne fait que commencer.

Nous aborderons successivement deux aspects du voyage initiatique : le voyage comme franchissement d'une limite, et la signification du moyen de transport : la « petite auto ».

### 2.1 Le passage de la limite et le « voyage nocturne »

Le poème s'ouvre sur un complément circonstanciel de temps détaché en tête d'énoncé : *Le 31 du mois d'Août 1914*. Cette position liminaire valorise le syntagme, qui rappelle, intertextuellement, le début d'une célèbre chanson de marins<sup>1</sup>. Sans doute certains lecteurs auront-ils prononcé

1. *Le trente et un du mois d'août / Nous vîmes venir par devers nous / Une frégate d'Angleterre...*

mentalement le mot *A-ôût* en deux syllabes, pour restituer la diction de la chanson (où deux syllabes sont nécessaires, le mot étant chanté sur deux notes). Mais rien ne contraint le lecteur à cette diérèse. Une indétermination règne de ce fait sur la diction du premier vers : quatorze syllabes (avec diérèse) ou treize (sans) ? Cette indétermination participe de la dimension prosaïque ressentie dans l'ouverture du poème.

Les biographes d'Apollinaire nous apprennent que c'est en fait le 31 juillet qu'eut lieu ce voyage Deauville-Paris en compagnie de Rouveyre. Pourquoi alors la mention du 31 *du mois d'août* ? Résurgence de chanson populaire qui s'est imposée dans l'esprit du poète ? Sans doute, d'autant que la chanson évoque elle aussi une situation de guerre, entre France et Angleterre. Mais sans doute aussi, désir de situer le voyage à une date-limite significative. Août est le mois de naissance du poète (né le 26 août 1880). La nouvelle naissance évoquée au vers final se trouve ainsi teintée d'un symbolisme personnel.

Après cette première datation, indiquée par le jour et le mois, un deuxième complément circonstanciel (v. 2) précise la limite temporelle, recourant cette fois à l'horaire : *un peu avant minuit*. Cette expression récurrente de la limite temporelle souligne l'aspect crucial du passage de la limite : d'un mois à l'autre, d'un jour à l'autre.

Dans le calligramme de l'auto, on rencontre encore une indication horaire : l'horloge a tourné, à peine, mais assez pour qu'on soit très précisément à la transition entre un jour et l'autre : *entre minuit et une heure du matin*, mention située dans la partie centrale du dessin. Le calligramme constitue lui-même un « centre », au cœur du poème. Nous retrouvons ici la fonction spécifique du calligramme dans le texte.

Dans le même passage, outre la mesure par l'horaire et le calendrier, le poète fait également intervenir une autre forme de saisie du temps, plus subjective et plus affective : la perception de la nuit où sont plongés les voyageurs, en contraste avec le jour à venir. Les adjectifs précisent avec insistance que le voyage est *nocturne*, *le départ sombre*. Cette nuit a une valeur symbolique : les futurs initiés « ne savent pas », c'est après l'initiation que le dévoilement d'une autre face de la réalité aura lieu. *Le voyage nocturne* est une autre figuration du moment même où s'effectue la transformation par l'initiation, la nouvelle naissance, avec son mystère impossible à percer<sup>1</sup>.

Par cette expression diversifiée de la limite temporelle, les deux époques situées respectivement avant et après la limite — période avant

1. Ce mystère est symbolisé, et amplifié, par certains rites initiatiques : les sujets ont les yeux bandés, ou sont plongés dans l'obscurité. Ils doivent respecter le silence. Ce voyage nocturne où nul de nous ne dit un mot résume ces deux aspects.

la guerre, et période de la guerre — sont opposées comme deux périodes totalement étrangères l'une à l'autre.

Dans la dernière strophe, deux subordonnées temporelles : *quand, après avoir passé l'après-midi à Fontainebleau, nous arrivâmes à Paris au moment où l'on affichait...*, localisent dans le temps le moment où la limite entre l'avant et l'après est franchie, où le voyage initiatique est terminé. La complexité des dépendances syntaxiques souligne une sorte de rapprochement des étapes, comme si pour finir tout allait très vite : *après avoir passé l'après-midi à Fontainebleau* insère l'étape de Fontainebleau dans une vision rétrospective ; *au moment où l'on affichait...* précise la datation de l'arrivée à Paris apportée initialement par la subordonnée *quand...*

Le franchissement lui-même n'est pas décrit. La prise de conscience de la mutation (*nous comprîmes que...*) se fait soudainement et après coup. Les cinq derniers vers renvoient à un processus accompli, grâce à l'emploi du plus-que-parfait *avait conduits*, et de la périphrase à valeur aspectuelle *nous venions de naître*. La naissance (ou une nouvelle naissance) n'est pas à la portée de la conscience du sujet dans le temps. Celui-ci ne peut se concevoir que « toujours-déjà-là ».

Le premier plan est un verbe de connaissance (*nous comprîmes*) et non un verbe d'action. Il n'y a pas de faire transformateur des sujets, la transformation est liée à une prise de conscience qui les « affecte ». Ce parcours était destiné à forger l'expérience et la connaissance des sujets. Ce qui est bien le propre d'une initiation. À l'issue de cette épreuve réussie, les deux héros (Rouveyre et le poète) sont prêts à partir en quête.

## 2.2 Praxis culturelles et techniques, idéologies

*La petite auto* recèle dans son image (verbale et calligrammatique) la modernité chère à Apollinaire : symbole des nouvelles techniques, elle évoque à travers elles l'accélération du temps. Le pouvoir de transporter ses passagers dans une autre époque, dont elle semble dotée miraculeusement, est liée à cette insertion de l'objet technique dans la culture et l'idéologie de la France au tournant du siècle : admiration pour les sciences et l'invention scientifique, début du culte de la vitesse, changement de temporalité dans la vie quotidienne.

La forme du praxème *auto* mérite commentaire. Pour le lecteur actuel, cette forme abrégée d'*automobile* appartient à un système bien institué (et forme une série à côté de mots comme *stylo, métro, vélo*). En revanche, à l'époque d'écriture du poème, la forme tronquée est un mot tout neuf, allant avec un objet technique également tout nouveau.

On peut à ce point de vue rapprocher *La petite auto* d'autres poèmes d'Apollinaire. « L'Avion<sup>1</sup> », où il est question de deux nominations concurrentes, avion et aéroplane, « Avant le cinéma<sup>2</sup> », qui décline les trois variantes *ciné, cinéma, et cinématographe*. Ces textes manifestent un vif attrait pour les nouvelles techniques et parallèlement, la sensibilité du poète aux mots nouveaux qui les disent. Celui-ci marque son goût pour les mots brefs et légers (*l'avi-on*, prononcé avec diérèse, dans le poème « L'Avion »), ou pour les abréviations. Ces « condensés » permettent d'inscrire dans la performance linguistique l'accélération du temps, due aux nouveaux moyens de transport (*auto, avion*), ou à la saisie de l'image animée par le cinéma (*ciné, cinéma*).

On remarquera que le poème à l'étude, outre l'auto, mentionne le train, à travers les *artères ferroviaires* du vers 17, et l'aéroplane est évoqué aux vers 21-24 par le combat aérien. Le réseau de praxèmes catégorisant les *realia* du siècle naissant fait émerger le sentiment de la modernité. Il sollicite les compétences croisées de l'auteur et des lecteurs contemporains. Pour une appréhension juste de ces aspects, les lecteurs actuels, et l'analyste de discours, doivent recourir à une vue historicisée du lien subjectif entre les mots et les énonciateurs qui les profèrent. Nous verrons cependant à quel point cet aspect « actuel » du texte s'articule, sans coupure, avec une pensée mythique et intemporelle (sections 3 et 4).

L'adjectif *Nouvelle*, postposé au nom<sup>3</sup>, et objet d'un rejet spectaculaire au vers 38, souligne la rupture que constitue le changement (il n'y a pas transition, mais mutation) — répondant en écho à *êtres neufs* (v. 25), et *univers nouveau* (v. 26). *Toute une époque* (v. 5) est en train de disparaître, avec ses anciennes techniques, que rappellent les maréchaux ferrants, dans le texte du calligramme. Les maréchaux ferrants, associés à la pratique de ferrer les chevaux, rappellent l'ancien rythme de locomotion, confronté au nouveau, que représente la petite auto. Les pneus, qui crèvent parfois (3 fois dans le poème), doivent être remplacés, comme les fers des chevaux. Participent aussi du monde ancien les images d'Epinal des jolies villes traversées, « peintes » par leurs épithètes de nature d'une unique couleur : bleue (LISIEUX *la très bleue*) ou or (*versaillesd'or*), comme dans les blasons de la vieille France.

1. *Poèmes retrouvés*, éd. de la Pléiade, p. 728-729.

2. *Il y a*, éd. de la Pléiade, p. 362.

3. Postposé, l'adjectif nouveau signifie « qui apparaît pour la première fois » : vin nouveau, mot nouveau : la modernité se greffe sur la rupture que constitue ce type de « nouveauté ». Antéposé, nouveau signifie « qui est depuis peu de temps ce qu'il est » : les nouveaux riches, le nouveau ministre. Ces définitions sont du petit Robert.

On note ici un dialogue intéressant entre dessin et texte. Les deux toponymes *Lisieux* et *Versailles* sont inscrits dans les deux roues de l'auto : *vers LISIEUX la très bleue / ou bien / versaillesd'or*<sup>1</sup>. Dans la deuxième occurrence, la découpe des mots liée aux exigences du dessin permet de jouer sur un double emploi des quatre lettres *vers* : on croit d'abord lire la reprise de la préposition *vers*, utilisée précédemment dans le SP *vers LISIEUX*, mais on découvre ensuite que ces lettres composent le début du nom *Versailles*. Le découpage incertain des mots, la mise en valeur du signifiant, ouvre à une production de sens incontrôlée.

À *époque / Nouvelle*, nouvelles pratiques sociales, nouvelles idéologies. Dans ses visions prophétiques des vers 25-31, le poète a tiré de manière juste l'horoscope du xx<sup>e</sup> siècle naissant. Pour ce faire, il a privilégié une figure, celle de l'allégorie, associée à l'hyperbole (dimension « gigantesque » des images). Développement du commerce et société de consommation sont portées par l'allégorie du *marchand d'une opulence inouïe*, société de la culture de masse et essor des idéologies, par l'allégorie des *bergers gigantesques* menant leurs *grands troupeaux* qu'ils nourrissent de *paroles*<sup>2</sup>. Ce sont pour nous lecteurs des réalités accomplies. Mais pour le poète, ce ne sont pas encore des *realia* du monde qui l'entoure (même si les prémices en sont présentes), mais des prophéties du futur. Ce dont nous allons reparler en 3.

### 3 Plans d'énonciation et construction du texte

On rencontre dans cette narration une forme autobiographique fréquente, jouant à la fois de l'investissement subjectif (à travers les marques de personne JE et NOUS) et de la mise à distance du récit (à travers les datations et la temporalité historique du passé simple). L'observation du rapport personnes ou non-personnes / temps verbaux permet de dégager quelques éléments dominants de l'organisation textuelle.

1. Une découpe de cet ensemble constituerait déjà une interprétation : nous avons donc laissé les lettres accolées, respectant l'hésitation créée par leur distribution dans le dessin.

2. L'allégorie possède en elle-même un sens littéral complet, et son sens figuré constitue un deuxième niveau de lecture. Elle repose fréquemment (comme ici) sur une personnification. Elle peut receler une énigme, puisque le deuxième sens à trouver n'est pas donné d'emblée. Seul le comparant apparaît dans ce passage, le comparé étant à deviner sous la description proposée du marchand et du berger. Les allégories que nous pointons s'insèrent elles-mêmes dans la description plus vaste constituée par les vers 6 à 31. Cet ensemble peut lui-même être considéré comme une vaste séquence textuelle de type allégorique, dans laquelle s'enchaînent les figures allégoriques plus locales qui viennent d'être identifiées.

### 3.1 Premier plan du récit et actance

Les passés simples se situent à l'ouverture et à la clôture du texte, et aussi à l'ouverture et à la clôture du calligramme. Conformément à l'analyse proposée par Weinrich concernant la mise en relief dans le récit<sup>1</sup>, ils fournissent la charpente narrative, le premier plan. On distinguera (1) le récit principal, scandé par le départ de Deauville, et l'arrivée à Paris : *je partis, nous dîmes adieu* (v. 1 à 5); *nous arrivâmes, nous comprîmes* (dernière strophe); (2) l'épisode central de l'initiation, détaché dans le calligramme : *nul de nous ne dit un mot* (début de la séquence), *et 3 fois nous nous arrê tâmes...* (fin). Le calligramme constitue un « îlot » avec sa propre ouverture et sa propre clôture, enchâssé dans le récit principal. La mise en valeur de cet îlot est favorisée par le commentaire évaluatif émis par la source énonciative du récit, au début : *Je n'oublierai jamais ce voyage nocturne...* Donc, double soulignement initial : par le commentaire à partir du temps racontant, et par la mise au premier plan du récit grâce au passé simple qui termine la phrase : [...] où *nul de nous ne dit un mot*.

On constate que le singulatif JE et surtout le condensif NOUS sont toujours sujets syntaxiques des passés simples<sup>2</sup>. NOUS, intégrant trois personnes au vers 5, se réduit ensuite au duel JE + IL (= Rouveyre) à la dernière strophe (v. 36). La symbolique de ces chiffres a déjà été commentée en 1.4.

Par son association au premier plan de la narration, NOUS apparaît comme actant essentiel *dans le premier plan* : l'Histoire où s'insère cette anecdote est éminemment un récit et un destin *collectifs*.

Dans le calligramme, on a vu (2.1.) que le *voyage nocturne* est à interpréter comme le moment où se produit le rite d'initiation. Or, on sait que les cérémonies initiatiques sont fréquemment collectives (ici on a trois protagonistes NOUS).

En clôture du poème, les actants du récit figurent comme compléments d'objet direct du verbe *conduire*, actants infirmés du procès : *la petite auto nous avait conduits dans une époque / Nouvelle*. Ainsi se trouve symbolisée : (1) énonciativement, la collectivité du destin du NOUS; (2) actanciellement, la position passive des actants. Il y a passivité par absence de faire transformateur; mais en revanche, prise de conscience, révélation, au niveau de la connaissance : *nous comprîmes*.

La dimension collective n'a pas de signification négative dans le texte. Elle signifie plutôt solidarité, conscience assumée d'un destin collectif. Sur l'autre choix possible, et l'autre mise en intrigue qui en aurait résulté,

1. Weinrich 1964/1973, chapitre « La mise en relief ».

2. Sauf *dans nul de nous ne dit un mot* où le pronom indéfini sujet *nul* est non-personnel, mais associé à NOUS.



*Couleur du temps* nous met au clair : ce serait le choix individualiste de la sauvegarde personnelle.

### 3.2 L'arrière-plan du récit

La toile de fond est constituée par des énoncés qui se regroupent dans la partie centrale du poème. Ils sont individualisés dans deux strophes successives : strophe des vers 5-10, à l'imparfait (à l'exception de l'ouverture au passé simple), puis, strophe des vers 11-31, où l'imparfait reste dominant mais alterne avec le présent, et avec des phrases nominales. Cet ensemble joue selon nous un rôle fondamental dans la figuration du temps tel qu'il est signifié dans ce poème. Ce qui montre qu'arrière-plan ne signifie nullement : dimension mineure d'un texte.

Dans le calligramme, on trouve aussi un passage en arrière-plan (depuis *O départ sombre jusqu'à versaillesd'or*). Ce passage est organisé autour de trois phrases nominales parallèles, et l'imparfait y est représenté plus marginalement, dans les subordonnées (*où mouraient nos trois phares, où se hâtaient les maréchaux ferrants*).

L'imparfait dénote des circonstances particulières du passé vues par la conscience des sujets, au cours du « voyage ». Le point de vue est celui de NOUS, dans la première strophe (c'est cet actant qui est nommé au vers 5), mais devient celui de JE, dans la deuxième strophe. Le présent, pour sa part, a pour fonction d'indiquer une expérience permanente, un savoir expérientiel sur la guerre, et aussi une culture qui permet de penser l'impensable de la guerre. Cette analyse va de soi pour : *Région par où se font toujours les invasions* (v. 16). Nous en dirons autant pour : *Hauteurs inimaginables où l'homme combat... Et descend tout à coup comme une étoile filante* (v. 21-24). La réalité de la guerre sort de la particularité et de la temporalité, pour s'inscrire dans une vue immémoriale. Il ne s'agit pas seulement d'un savoir sur ce qui est habituel dans la guerre (v. 16); aux vers 21-24, c'est une vision mythique qui se développe, transformant les particularités modernes de la guerre (le combat aérien) en une image hors du temps : l'homme devient Icare et étoile filante.

Temporalité et intemporalité de la vision de la guerre participent donc, chacune à leur manière, de l'arrière-plan.

Des phrases nominales apparaissent dans le texte du calligramme, et aussi dans les vers 16-22 (*Artères ferroviaires..., Océans profonds..., Hauteur inimaginables...*). Ces phrases faiblement actualisées contiennent dans leurs subordonnées des imparfaits, mais sont dominées par la fonction émotive, et une forme de coénonciation<sup>1</sup>.

1. Sur la question de la coénonciation et de la « vocalité » du texte, et du type de subjecti-

Que les énoncés soient au présent, à l'imparfait, ou sous forme de phrases nominales, tout le passage des vers 6 à 31 participe d'une vaste toile de fond où se déploie l'imaginaire poétique. Le texte abandonne le style plus prosaïque et plus simple caractérisant l'ouverture et la clôture du poème et marque un changement de ton. Le lexique joue un rôle important dans ces tableaux : grâce à lui, on voit se dérouler une suite de figures fantastiques ou monstrueuses, d'animaux symboliques. Nous y reviendrons en 4.

D'abord non-personnel (v. 6-10), l'imparfait participe ensuite (v. 11-31) à un chassé-croisé entre personne (JE/MOI) et non-personne. On aura l'occasion (en 3.2.2.) d'étudier plus précisément le rapport entre MOI et HORS-MOI dans ce passage. Mais on commencera par envisager *la portée* de l'arrière-plan construit par les imparfaits, les présents et les phrases nominales des vers 11 à 31, ainsi que du calligramme.

### 3.2.1 *La portée de l'arrière-plan*

À quel premier plan renvoient les différentes formes d'arrière-plan qu'on vient de dégager ? Nous distinguerons les vers 6-31, du texte du calligramme.

1. Les énoncés des vers 6-31 ne paraissent guère aptes à constituer la toile de fond des passés simples du texte, qui narrent le voyage de Deauville à Paris, et la nouvelle naissance des héros. Ce qu'ils ont en vue, c'est un avenir non encore actualisé au moment d'écriture du poème. Avenir dont la réalisation cependant se profile, et dont la mise en récit se projettera dans des textes ultérieurs, mais aussi dans des événements du vécu et de l'Histoire, qui ne pourront tous être mis en intrigue. D'autant que certaines « prophéties » de l'avenir lointain visent potentiellement au-delà de la durée de vie du poète. On trouve donc ici, dans la portée de l'arrière-plan, une argumentation plus précise permettant de préciser ce qui était amorcé en introduction :

1. L'arrière-plan de ce récit ne limite nullement sa portée au texte dans lequel il s'insère.
2. Il porte aussi sur un texte postérieur qui reste à écrire.
3. Il a de plus dans sa visée les événements du futur qu'il préfigure.

Événements de la guerre, et de l'avenir plus lointain. S'agit-il d'« extra-linguistique » ? En fait, dès le moment où ils sont appréhendés par la protension d'une conscience humaine, ces événements futurs sont déjà

---

vité en cause (dite subjectivité en idem, on peut trouver des éléments de réflexion dans des publications antérieures (Verine 1998, Barbéris et Bres 2002, Barbéris 2003).

*préfigurés* au sein d'un scénario, qui repose sur des représentations partagées. Et des réponses sont déjà disponibles ; elles ont déjà été en partie verbalisées dans des discours antérieurs. « Qu'est-ce que la guerre ? » Les représentations dans ce domaine puisent à la fois dans une anthropologie de l'imaginaire (l'homme combat les vieux monstres surgis de la terre et du fond des mers, l'homme s'élève dans le ciel et prétend s'égaliser aux dieux), et dans les données de l'expérience récente (on constate les progrès techniques dans les armes de combat ; la guerre de 1870 a sonné le glas de la « grande illusion » : la guerre à cheval, les brillants costumes militaires, le point d'honneur...). « Quel sera le monde futur » ? Là aussi, le mythe (quête de l'homme pour acquérir la connaissance, le pouvoir, la richesse) et les données du réel environnant (progrès des sciences, évolution de la société contemporaine), fournissent des amorces de réponses.

Il faut « regarder et écouter », comme fait le poète :

Miroir brisé sel renversé ou pain qui tombe  
 Puissent ces dieux sans figure m'épargner toujours  
 Au demeurant je ne crois pas mais je regarde et j'écoute et notez  
 Que je lis assez bien dans la main  
 Car je ne crois pas mais je regarde et quand c'est possible j'écoute  
 (« Sur les prophéties », Calligrammes)

La position du poète à l'égard des prophéties et des « prophétesses » (il en connaît quelques-unes dit-il...) est ambiguë, comme le dénote le passage cité : croire ou ne pas croire ? quels sont les pouvoirs de la divination ? La conclusion du même poème cite l'occultisme, « façon d'observer la nature / Et d'interpréter la nature / Qui est très légitime ». Toutes ces réflexions sur la prophétie sont liées au rôle du poète tel que le conçoit Apollinaire, et à ses presciences du monde futur. Celles-ci s'expriment en particulier dans le poème « Les collines » (*Calligrammes*), cité en exergue de l'article.

La toile de fond du récit de « La petite auto » est tissée de représentations convergentes : appréhension vague de l'avenir, portant espoirs, craintes, visions eschatologiques. Les énoncés à l'imparfait et autres formes d'arrière-plan ne sont pas à proprement parler des prophéties, au sens de : « prédiction d'événements précis et particuliers. » Ces formes expriment la *préparation* d'une série de premiers plans dans l'« époque nouvelle », époque qui constitue pour l'instant un hors-texte non encore survenu ni mis en intrigue. Ils permettent au texte de se tendre vers l'avenir, en le pathétisant.

Ce n'est donc pas le futur, ce ne sont pas des périphrases verbales (type : aller+Vinf) qui expriment la prescience, mais une organisation textuelle. Un arrière-plan annonce, fait attendre, un premier plan. Il le préfigure, mais selon des modalités non explicites et non affirmatives : car un arrière-plan comme celui-ci maintient l'imaginaire dans le vague, sorte d'antichambre obscure où se meuvent des formes indécises. Il crée une tension, car l'arrière-plan est une incomplétude « grosse d'avenir », lourde de menaces, en attente de ce qui va survenir. Avenir qui, rappelons-le, demeure « hors-texte ».

2. L'arrière-plan pour l'événement « nouvelle naissance » narré à la fin du poème est sans doute constitué par la perception émotionnelle du monde d'avant la guerre inclus dans le calligramme. Passage ponctué de deux imparfaits, et organisé essentiellement autour des trois phrases nominales. Il s'agit d'images « à la portée des sujets », d'un monde ancien dont ils doivent faire le deuil. Cette renonciation participe de leur voyage initiatique. L'arrière-plan est ici énoncé en NOUS, en convergence avec la conclusion, qui concerne cependant un NOUS plus restreint (les deux amis).

Les prémonitions de l'avenir figurées par les vers 6-31 sont en revanche « hors de portée », gigantesques, et à la mesure du futur béant où vont s'engouffrer les hommes de 1914.

La proposition finale à l'imparfait : *Et bien qu'étant déjà tous deux des hommes mûrs / Nous venions cependant de naître* a un statut à part. Elle est déliée syntaxiquement par rapport à la formule introductrice *nous comprenimes* [...] que... Volonté sans doute d'alléger la syntaxe<sup>1</sup>. Mais faut-il y voir une pensée du narrateur dans l'actualité d'écriture, ou une pensée que les deux amis ont eue alors ? Prise en charge directe par le *je* écrivant de cette proposition, ou pensée des acteurs d'autrefois en discours indirect libre donnent, formellement, la même proposition. Et on peut considérer que les deux prises en charge se rejoignent, car les deux instances gardent la même position argumentative.

### 3.2.2 *L'investissement du moi par le hors-moi dans l'arrière-plan*

Le choix de la narration en arrière-plan favorise l'aspect souterrain et profond du processus décrit : c'est un voyage intérieur, au cours duquel le JE va être investi par le ÇA. Le monde intérieur du sujet est traversé par l'immensité du monde extérieur, et des contrées où la guerre s'étend.

---

1. Car la rection par le verbe *comprendre* aurait donné *Et que, bien qu'étant..., nous venions cependant de naître*.

Les allégories esquissent dans la séquence des vers 6-10 une description en non-personne où surgissent des êtres fantastiques et menaçants (*géants furieux, aigles, poissons voraces, figure des morts qui s'anime*). Ces êtres sont reliés aux différentes « régions » du monde : profondeurs souterraines, ciel, mer, terres et contrées. Les images sont articulées à l'opposition haut / bas.

Les vers 11-31 reprennent ces axes spatiaux et cosmologiques, mais sous une forme plus développée : (*soleil, aigle, combat aérien évoqué aux v. 21-24 / abîmes, océans profonds*). La non-personne, qui était employée exclusivement aux vers 6-10, laisse place dans ce deuxième passage à une association étroite entre le MOI et le ÇA : *Je m'en allais portant en moi toutes ces armées qui se battaient (12) ; Je les sentais monter en moi et s'étaler les contrées (v. 13) ; Je sentais en moi des êtres neufs... bâtir et aussi agencer...* (v. 25-26). Les trois énoncés valorisent certes le point de vue du JE par sa position en début de vers, à chaque fois : *Je m'en allais portant... et Je sentais* (2 occurrences). Mais ce JE n'est pas agent : il est le siège d'un procès dont il n'est pas la source. Les choses se passent « en lui » (cf. la répétition du SP de localisation en *moi*) mais ne sont pas de son fait. Ce sont les non-personnes que le sujet « porte en lui » (premier énoncé) ou qu'il « sent en (lui) » (deux derniers énoncés) qui assument les procès : *toutes ces armées qui se battaient, monter en moi* (agent : *les*, ayant pour antécédent *toutes ces armées*), *s'étaler les contrées, des êtres neufs... bâtir et aussi agencer*. On trouve une subordonnée relative dans le premier cas, puis une série de subordonnées infinitives introduites par le verbe *sentir*. Les descriptions qui suivent (v. 27-31) font l'économie du verbe de point de vue (type *Je sentais*) mais il s'agit toujours de la projection d'un macrocosme dans le microcosme du sujet : c'est à présent le monde de l'avenir plus lointain qui se profile à l'horizon de l'Histoire, suite à la grande rupture de la guerre.

Ainsi se trouve accomplie l'incorporation du HORS-MOI par le MOI. Incorporation opérée en particulier par la nomination ou l'évocation des parties du corps : *artères* (v. 17) désigne une voie de circulation *ferroviaire* dans une contrée, mais peut aussi viser une voie de circulation sanguine, qu'annonçait le toponyme *l'Eau Rouge* (v. 15). *Pouhons* (également v. 15) n'apparaît pas dans les dictionnaires encyclopédiques. Sans doute est-il forgé, et faut-il y voir une simple déformation de *poumons*, auquel de toute façon le lecteur l'associe par effet de paronymie. Rapprochement favorisé par la présence dans le cotexte du lexique du corps humain. *Invasions* (v. 16) se partage entre le champ praxémique de la guerre et celui de l'épidémie (cf. *invasion microbienne*). *Vie colorée* (v. 18) participe en association avec *artères* à l'évocation du sang. Cette double isotopie

met en relation anatomie du corps humain affecté par une épidémie et topographie des contrées affectées par la guerre

L'incorporation a un double aspect : elle assimile les parties du corps du sujet au vaste « corps » des agents extérieurs devenus intérieurs. D'autre part, cette transformation des agents du HORS-MOI en éléments incorporés du MOI leur confère des traits animés référant à une animalité monstrueuse. Les *armées serpentent* (v. 13). Les *vieilles carcasses* (v. 20) sont celles des navires naufragés mais évoquent aussi une carcasse animale par voisinage avec les *monstres des océans profonds*.

Cet envahissement du MOI par le ÇA provoque un sentiment de stupeur et d'inquiétude, que la sémantique lexicale se charge de faire percer. Mais cette peur se double d'une sorte de fascination pour l'étrange et le nouveau. D'où une avalanche de qualificatifs exprimant le plus haut degré, où la stupéfaction s'oriente cette fois vers l'admiration, particulièrement en clôture de la séquence d'arrière-plan : *hauteurs inimaginables* (v. 20), *être neufs pleins de dextérité* (v. 26), *opulence inouïe, taille prodigieuse* (v. 27), *étalage extraordinaire* (v. 28). La dimension axiologique du passage se situe donc à la charnière entre attraction et répulsion. La comparaison *comme une étoile filante* (v. 24) résume l'ambivalence profonde de ces images. L'image de la mort est belle, parce que c'est une aventure du monde nouveau, où Icare se brûle les ailes au soleil de la modernité. Image belle comme *l'univers nouveau* (v. 26) qui se dessine à l'horizon, avec ses promesses et ses menaces.

#### 4 Macrocosme et microcosme

Les observations qui précèdent ont permis d'avoir un premier aperçu d'un aspect majeur du texte : le rebrassage de la structuration « réaliste » de l'espace, en faveur d'une représentation plus complexe. Nous avons pu constater que monde extérieur, et monde intérieur au sujet, s'interpénètrent. Un microcosme et un macrocosme sont mis en relation, grâce au déploiement de l'imaginaire du JE, qui se représente comme investi par le HORS-MOI. Outre les aspects déjà soulignés, nous pointerons encore vers deux dimensions : l'exagération des oppositions, et corrélativement, leur brouillage.

##### 4.1 L'exagération des oppositions

Ce poème se caractérise par la récurrence de l'hyperbole dans les passages en arrière-plan, associée aux descriptions allégoriques. Les oppositions dimensionnelles (grand/petit, haut/bas, vaste/exigu) et celles de nombre (multitude/petit nombre) y sont exacerbées :

1. Se trouve d'une part valorisé le pôle de la grandeur, de la démesure — en verticalité (hauteur, profondeur), ou en horizontalité (étendue). Le thème du gigantisme (pour les figures animées : v. 6, 27, 29), de l'immensité, de la hauteur, de la profondeur (pour l'inanimé) voisinent et s'associent pour produire un univers surdimensionné. La nomination des éléments du macrocosme participe de cette vision : hauteurs du ciel, soleil, étoile filante, océans profonds, ainsi que l'apparition d'un bestiaire dédié aux différents éléments, ciel, terre ou mer : aigle, poissons, monstres. Les chiens sont nommés par deux fois (v. 12 et 31) et à chaque fois, aboient : sorte d'avertissement, de signalétique vague annonçant les mouvements de grandes masses : avertissement de l'« invasion », ou du passage des « grands troupeaux ».

Étendue et grand nombre se recourent dans la désignation des peuples (v. 9), *de toutes ces armées* (v. 12), *des grands troupeaux* (v. 30) : la multitude s'étale comme les vastes contrées.

2. Face aux allégories géantes, aux espaces vertigineux, un titre, un thème essentiel : la *petite auto*, un récit modeste et humoristique (voyage Deauville-Paris), et trois acteurs seulement, qui se réduisent à deux à la fin. Le décompte des « héros » est bien maigre. Leur taille humaine bien chétive face aux géants et aux monstres qui se déchaînent, face aux étendues et aux multitudes qui se déploient. Le sème de la *petitesse* traverse donc le niveau praxémique (*petite auto*), et l'organisation narrative (actants).

L'opposition est voulue : cependant, elle ne travaille pas à construire une rupture entre deux univers étrangers l'un à l'autre. Sous le paradoxe ou l'humour de l'opposition, se maintient — comme cela a été montré en 3 — une articulation profonde entre macrocosme et microcosme, via l'interpénétration des deux univers. Pour aboutir à ce résultat, et parallèlement aux oppositions très fortes que nous venons de souligner, des composantes de la production de sens travaillent en faveur du brouillage des pôles opposés.

## 4.2 Le brouillage des oppositions

4.2.1. Tout d'abord, l'incorporation du pôle du HORS-MOI par le MOI, étudiée en 3.2., problématise non seulement l'opposition intérieur/extérieur, mais aussi l'opposition *grand* (contrées, peuples, bergers gigantesques) / *petit* (MOI). Le MOI est à la fois dominé par les forces menaçantes, et participant d'elles, voire en disposant, dans le déploiement de son imaginaire. Ici, la figure du poète se situe à l'intersection entre sujet quelconque, emporté par l'Histoire, et sujet du faire poétique,

qui est capable de travailler sur les images de cet univers de guerre, et d'affûter les intuitions de l'avenir en « prophète ». Le double ethos du texte permet d'actualiser ce double registre de la parole poétique en le rapportant à la même instance.

4.2.2. Il n'y a pas, face au JE et au NOUS, de position *autre* clairement opposable au sujet. Ce constat est d'autant plus surprenant que la situation décrite est celle de la déclaration de guerre. Situation où en principe les identités nationales s'exacerbent, où la dialectique du même et de l'autre, du NOUS (les français) et du EUX (les allemands) portent les effets de différenciation à leur paroxysme.

1. Le pôle non-personnel cesse d'être à proprement parler *un autre* de la personne, au sens d'un « extérieur » — puisque le *je* devient le siège du *ça*. Comme le montrent les travaux sur les hétérogénéités énonciatives (Authier-Revuz 1995) ou sur le dialogisme (BRES et al. 2005), l'autre du « je » est toujours inclus en lui, et en dialogue interne avec lui, ce que le poème figure à sa manière.

2. C'est plutôt dans les catégorisations « décalées » que nous trouverons la principale touche d'originalité du texte, ainsi que dans les positionnements actanciels :

- Le niveau praxémique de production de sens ne dégage aucune catégorisation permettant d'identifier un pôle adverse, un ennemi à combattre. L'espace du conflit est celui de l'Europe (v. 6) : l'échelle choisie ne permet pas d'identifier les territoires des pays belligérants. Dans les vers 11 à 31, le JE intègre à son univers intérieur toutes les forces en présence, présentées de manière indifférenciée, soit grâce au quantificateur de la totalité (*toutes ces armées qui se battaient* : v. 12), soit grâce à la valeur générique de l'article (*l'homme y combat contre l'homme* : v. 23). Quel pôle *autre* pourrait-on dégager, face à la totalité que postule toutes les armées, ou face au SN générique *l'homme* ? Les deux armées, tous les humains combattants dans ces armées, sont ainsi ramenés dans le pôle du *même*. Le poème de guerre s'élève à la hauteur du poème humaniste<sup>1</sup>.
- Dans ces deux énoncés, les fonctionnements actanciels travaillent dans le même sens. *Toutes ces armées qui se battaient* : la valeur réciproque du pronom *se* (elles se battent « les unes contre les autres ») ne permet de privilégier aucun des deux pôles actanciels. Dans

1. Cependant — seule trace semble-t-il d'une « identité » dans ce tableau extraordinairement neutre — on peut voir, dans la présence récurrente de l'aigle (v. 7, 22), une allusion à l'emblème prussien. D'autre part, le thème de l'invasion / de la contagion dénote aussi une peur territoriale du sujet : la peur d'être touché par une agression sournoise comme celle de l'épidémie. Mais une épidémie n'a pas d'agent humain, juste un « agent pathogène ».



*l'homme y combat contre l'homme*, le SN<sub>1</sub> (agent) et le SN<sub>2</sub> (patient) sont identiques, indifférenciant les deux protagonistes. Ajoutons à la collecte : *Région par où se font toujours les invasions* (v. 16) : le pronom réfléchi est à sens passif (= « région où sont faites les grandes invasions »). Le non-dégagement de l'agent de l'invasion, que permet cette construction, cantonne la représentation à celle d'un phénomène, au lieu d'une action. La généralisation du propos, sur le plan temporel (*toujours* + présent d'habitude) ne vise plus un événement unique et historiquement daté, mais une sorte de routine dans les pratiques belliqueuses, qui les réduit à l'état de maladie endémique ressurgissant périodiquement par les mêmes voies.

## 5 Conclusion

« Certains hommes sont des collines ». Le poète ne prétend pas, contrairement à ce que décrit le texte en exergue, annoncer ici de claires prophéties. Il confère plutôt au poème une tension vers l'inconnu et une prescience à la fois vague et profondément pénétrante. Nous avons tenté de saisir les ressorts du style évocatoire diffusé par le texte poétique dans son arrière-plan.

L'association d'une conscience du temps historique en train de s'écrire, et d'une prescience du futur, permet de faire travailler ensemble plusieurs figures du temps, plusieurs figures du sujet. Les figures du temps dessinées par l'organisation textuelle excèdent les clôtures du texte, et visent à la fois un avenir non encore survenu, et un texte non encore actualisé. Le lecteur est embarqué avec le poète dans deux voyages : celui qui conduit de Deauville à Paris et qui est relaté par le poème « La petite auto », et celui dont on ne connaît pas les étapes et le terme, au moment où commence cette sorte de récit-journal de la guerre.

La guerre se présente comme un processus inévitable. Le sujet poétique est un passager dans un voyage dont il ne maîtrise pas la destination : en cela, voyageur anecdotique et bien modeste. Mais c'est aussi un initié participant par sa vision aux extraordinaires mutations dont il se sent traversé. Cette vision lui permet de retrouver un certain pouvoir sur le temps, et une image positive. Cette échappée, exprimée par l'arrière-plan narratif, s'accomplit dans et par le texte, et en empathie avec le lecteur. Le poème participe en cela d'une ascèse d'écriture et de lecture, et prend une dimension ésotérique. Il n'y a pas de savoir révélé préalable et inscrit dans un logos figé, mais une découverte perpétuelle. La quête du futur qui indéfiniment se profile et se dérobe s'accomplit dans le processus d'actualisation textuelle.

## 6 Bibliographie

- AUTHIER-REVUZ J., 1995, *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, 2 vol., Paris, Larousse.
- BARBÉRIS J.-M., 1995/1998, « Non-dit poétique, silence habité », in Détrie C., Masson M., Verine B., (éds.), *Pratiques textuelles*, Montpellier III, 163-183.
- BARBÉRIS J.-M., 2003, « coénonciation et actualisation : la textualité en idem », in Amossy R., Maingueneau D., (éds.), « L'analyse du discours dans les études littéraires », Actes du colloque de Cerisy-la-Salle, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 199-210.
- BARBÉRIS J.-M., et BRES J., 2002, « Analyse textuelle de l'incipit », in Roulet E., Burger M., (eds), *Les modèles du discours au défi d'un « dialogue romanesque » : l'incipit du roman de R. Pinget « Le Libera »*, Presses universitaires de Nancy, 83-123.
- BRES J., HAILLET P., MELLET S., NØLKE H., ROSIER L., (éds.), 2005, *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck, Duculot.
- BRES J., 1994, *La narrativité*, Louvain, Champs linguistiques, Duculot.
- DÉTRIE C., SIBLOT P., VERINE B., (éds.), 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Paris, Champion.
- RECANATI F., 1979, *La transparence et l'énonciation, pour introduire à la pragmatique*, Paris, Seuil.
- VERINE B., 1998, « Un exemple d'actualisation textuelle en idem : "Walcourt" de Paul Verlaine », *L'Information grammaticale* n° 77, p. 38-42.
- WEINRICH H., 1964/1973, *Le temps*, Paris, Seuil.

LA PETITE AUTO

Le 31 du mois d'Août 1914  
Je partis de Deauville un peu avant minuit  
Dans la petite auto de Rouveyre  
Avec son chauffeur nous étions trois  
Nous dîmes adieu à toute une époque 5  
Des géants furieux se dressaient sur l'Europe  
Les aigles quittaient leur aire attendant le soleil  
Les poissons voraces montaient des abîmes  
Les peuples accouraient pour se connaître à fond  
Les morts tremblaient de peur dans leurs sombres demeures 10  
Les chiens aboyaient vers là-bas où étaient les frontières  
Je m'en allais portant en moi toutes ces armées qui se battaient  
Je les sentais monter en moi et s'étaler les contrées où elles serpentaient  
Avec les forêts les villages heureux de la Belgique  
Francorchamps avec l'Eau Rouge et les pouhons 15  
Région par où se font toujours les invasions  
Artères ferroviaires où ceux qui s'en allaient mourir  
Saluaient encore une fois la vie colorée  
Océans profonds où remuaient les monstres  
Dans les vieilles carcasses naufragées 20  
Hauteurs inimaginables où l'homme combat  
Plus haut que l'aigle ne plane  
L'homme y combat contre l'homme  
Et descend tout à coup comme une étoile filante  
Je sentais en moi des êtres neufs pleins de dextérité 25  
Bâtir et aussi agencer un univers nouveau  
Un marchand d'une opulence inouïe et d'une taille prodigieuse  
Disposait un étalage extraordinaire  
Et des bergers gigantesques menaient  
De grands troupeaux muets qui broutaient les paroles 30  
Et contre lesquels aboyaient tous les chiens sur la route

*Je n'oublierai jamais ce voyage nocturne où nul de nous ne dit un mot*

O	o	
dé	nuit	
part	tendre	o
sombre	d'avant	vil
où mouraient	la guerre	lages
nos 3 phares		où <sup>s e b â t</sup> <sub>t a i e n</sub>

**MARECHAUX-FERRANTS RAPPELES**

**ENTRE MINUIT ET UNE HEURE DU MATIN**

v	ou bien	v
e r s		e r s
L I S I E U X		a i l l e
l a t r è s		s d ' o
b l e u		r
e		

*et 3 fois nous nous arrêtaâmes pour changer un pneu qui avait éclaté*

Et quand après avoir passé l'après-midi  
 Par Fontainebleau  
 Nous arrivâmes à Paris  
 Au moment où l'on affichait la mobilisation  
 Nous comprîmes mon camarade et moi  
 Que la petite auto nous avait conduits dans une époque  
 Nouvelle  
 Et bien qu'étant déjà tous deux des hommes mûrs  
 Nous venions cependant de naître



# Des langues romanesques au cœur du plurilinguisme algérien

Christiane Chaulet-Achour  
Centre de recherche Textes et Francophonies  
Université de Cergy-Pontoise, Paris

## 1 « Pourquoi écrivez-vous en français ? »

Cette question qui, à elle seule, permet de distinguer entre un écrivain français et un écrivain dit « francophone <sup>1</sup> » est, au dire des écrivains rencontrés, la question inévitablement posée.

On peut donc, pour traiter notre sujet, privilégier les déclarations d'écrivains sur leur rapport à la langue. On leur pose plus volontiers la question de leur rapport au français, leur langue d'écriture que celle de leur rapport à leur(s) langues d'origine. À titre d'exemple, nous pouvons reprendre trois de ces citations : celle de Mouloud Mammeri dans *Le Monde Dimanche*, 29 mars 1981 ; celle de Jamel Eddine Bencheikh dans « L'Espace de la solitude », *Revue des deux mondes* en novembre 1991 ; celle, enfin, d'Aziz Chouaki dans un texte accompagnant la présentation de *Aigle*, son second roman chez Gallimard en 1999.

Je ne me vois pas très bien privé de cet instrument qu'est le français avec lequel j'ai un rapport sentimental que je ressens comme cela sans être capable de l'analyser [...] À un certain degré de profondeur, on ne peut se sentir aliéné dans une langue. C'est même l'inverse, parce qu'on dispose alors d'un moyen de sortir de soi.

Loin de m'assimiler, la langue française me conduit au contraire sur mes territoires les plus intransigeants. Mutuelle complicité sans concession. Je ne prétends pas écrire en elle dans une autre langue comme d'aucuns

---

1. En effet, on ne songerait jamais à la poser à un écrivain français. Et, avec la méconnaissance qui caractérise le domaine colonial chez la plupart des lecteurs, il faut patiemment expliquer d'où vient cette idée saugrenue qu'ont eue ces écrivains d'écrire en français !

l'affirmèrent sans rire ; je respecte son génie et en joue, elle admet ma singularité et semble s'y plaire. J'y fais halte pour vivre et elle accueille avec amitié mes paysages que je lui prête. Elle n'a jamais altéré ma voix et il me suffit de prendre la plume pour comprendre qu'en elle le poème est toujours à venir.

« J'écris en français, certes, histoire oblige, mais à bien tendre l'oreille, ce sont d'autres langues qui se parlent en moi, elles s'échangent des saveurs, se passent des programmes télé, se fendent la poire.  
Il y a au moins, et surtout, le kabyle, l'arabe des rues et le français.  
Voisines de palier, ces langues font tout de suite dans l'hétérogène, l'arlequin, le créole.  
On avait ça dans *Les Oranges*, ce côté patché, rhapsodie — au sens étymologique de coutures.  
Il y a aussi écrire le monde, le "technocosme" (comme dirait Jeff) qui moule notre perception, s'emparer de ses codes.  
Écrire avec et non contre les médias et les technologies.  
C'est en tout cas l'enjeu majeur dans *Aigle*, revendiquer l'hybride et le contemporain.  
Je suis un Oriental, avec tout le jasmin et la vase, mais aussi un parfait clone de la colonisation.  
Gosse, j'ai pleuré Blandine dans nos vieux livres jaunes à gravures ; à l'école communale j'admirais Bayard, sans peur et sans reproche, parmi les fumets de chorba du ramadan. Aujourd'hui l'histoire, le drame, l'exil.  
Et l'écrire toujours là, à adoucir les mœurs... »

On pourrait poursuivre le florilège<sup>1</sup>. Toutefois ces trois citations sont déjà révélatrices de générations différentes, d'un rapport à la langue d'écriture sensiblement divergent et donc d'une évolution de la manière d'apprécier la langue de création. Elles ne peuvent véritablement prendre sens que confrontées à la production romanesque même des écrivains cités. C'est une entrée très stimulante qui peut introduire à l'analyse indispensable de la langue du texte même et être mise en tension par la distance qu'on peut trouver entre « discours » et « pratique ».

---

1. Cf. par exemple, mais les sources sont très nombreuses, *La langue française vue d'ailleurs*, 100 entretiens réalisés par Patrice Martin et Christophe Devret, Emina Soleil/Tarik éditions, Casablanca, 2001.

## 2 Écrire, c'est traduire<sup>1</sup>

Cette idée de traduction a fait, elle aussi, couler beaucoup d'encre car elle est, dans la plupart des cas, à prendre soit dans un sens métaphorique, soit dans un sens restrictif car l'écrivain ne traduit pas tout et tout le temps. De plus, ce rapport varie selon les générations et les parcours individuels de chacun. Lorsque Marcel Proust écrit dans *Le Temps retrouvé* que « le devoir et la tâche d'un écrivain sont ceux d'un traducteur », il situe bien la question du rapport de tout écrivain à la langue, non simplement comme le passage des mots d'une langue aux mots d'une autre langue mais comme un passage plus ample. En effet, qu'il utilise comme outil de création sa langue dite maternelle ou une autre langue apprise après la prime enfance, l'écrivain est « traducteur » : étant un locuteur-artiste, son art consiste à s'approprier en un geste inédit les mots de tous, à ne pas utiliser la langue comme n'importe quel usager tout en jouant sans cesse de cette langue commune pour être compris du plus grand nombre possible sous peine de rompre la communication. Son art est aussi de s'adapter au profil de son personnage et donc à son expression linguistique. Raymond Queneau, dans la préface à son *Anthologie des jeunes auteurs*, en 1955<sup>2</sup>, plaidait pour un rapprochement entre le français écrit littéraire qui a peu changé depuis le xviii<sup>e</sup> s. et le français tel qu'il était parlé au xx<sup>e</sup> s. : « Il ne s'agit pas de truffer le français d'argot, encore une fois. Non, il s'agit de donner une existence littéraire au français tel qu'il se parle maintenant. »

Plus généralement, c'est une des grandes questions de la modernité littéraire que cette appréciation de l'usage linguistique d'une œuvre littéraire. Car l'accès à la lecture puis à l'écriture pour tous — démocratisation de l'accès à la culture — a suscité conjointement un double mouvement d'unification et de diversification. La langue dominante, dans

1. Cf. C.C. ACHOUR, « L'écrivain comme traducteur » dans *Traduire 2*, C.R.T.H. de l'université de Cergy-Pontoise/Encrage éditions-Amiens, sous la dir. de D. Delas, 2002, p. 53 à 65. Cf. les références bibliographiques à la fin de cet article.

2. « Avant d'écrire, autant que possible, l'écrivain choisit la langue dans laquelle il va rédiger ce qui lui semble nécessaire d'être dit. Le problème paraît simple, il ne l'est pas tellement. Il peut sembler qu'il n'y a même pas de problème, ou bien qu'il ne se présente que d'une façon exceptionnelle : le polonais Conrad optant pour l'anglais et renonçant au français. Plus général est celui qui peut inquiéter un bilingue : un Alsacien, un Basque, un Breton, un Provençal. Le plus souvent, le bilingue adopte une langue dite "de civilisation", une langue parlée par au moins plusieurs dizaines de millions d'individus, c'est là, en quelque sorte, une question de quantité. Le problème est à peu près semblable à celui qui se pose actuellement aux écrivains français bien que la plupart d'entre eux ne se doutent même pas qu'il existe ». (p. 9)

Cet article reprend des propositions avancées et développées dans différents ouvrages ou articles depuis ma thèse, *Abécédaires en devenir*, en 1982 (éd. à Alger, ENAP en 1985).



les œuvres de ceux dont la langue est « recalée » au « hit-parade » des langues, pour reprendre l'expression de Louis-Jean Calvet, s'enrichit de tous ces apports et dans son usage artistique multiplie ses trouvailles. De plus, l'entrée sur la scène littéraire de thèmes, de personnages et d'espaces plus diversifiées oblige l'écrivain et, plus particulièrement le romancier, à tenir compte des idiolectes des différents personnages qui peuplent son roman. Le souci de réalisme documentaire se porte aussi sur les langues en texte. Cette question d'un bilinguisme latent en littérature depuis le XIX<sup>e</sup> s. est une question passionnante à aborder. Ainsi chez Zola ou Maupassant, Vallès ou Flaubert, la langue du narrateur est-elle la même que celle des personnages ? Le romancier dit-il quelque chose sur les langues ? On peut lire ce magnifique chapitre de Victor Hugo sur « l'Argot » dans *Les Misérables*. Qu'introduit un écrivain « exotique », comme Pierre Loti, dans la littérature française au XIX<sup>e</sup> s. ?

Mais les écrivains dits « francophones », ceux qui écrivent en français sans que cette langue soit la langue qu'ils ont apprise en premier, sont nécessairement conscients d'être des passeurs car ils s'adressent à un double public. Dans leurs romans, ils font passer d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre, d'une société à l'autre, au travers de fictions qui ont une action différente selon les lecteurs. Le lecteur qui possède le même bilinguisme que l'écrivain a une lecture optimale du récit. Le lecteur monolingue peut, quant à lui, savourer l'étrangeté de ce français habité par une réalité qui n'est pas française ou... abandonné la lecture si c'est par trop « étranger ». Se pose alors véritablement le savoir non partagé malgré l'usage d'une langue dite « commune ». L'exemple de *Rose noire sans parfum*<sup>1</sup> de Jamel Eddine Bencheikh est très intéressant à ce titre car on ne peut rêver de récit dans un français aussi classique et de transmission aussi difficile pour de nombreux lecteurs de langue française car les références leur sont inconnues et le jeu générique déroutant. Preuve que ce n'est pas seulement la langue qui établit la compréhension mais bien d'autres éléments qui entrent en jeu dans la communication littéraire.

On est en présence d'une véritable polyphonie incluant ce rapport aux langues et aux cultures car, comme l'écrit Lise Gauvin, « l'écrivain francophone est, à cause de sa situation particulière, condamné à penser la langue ». Elle propose de nommer ce fait, la « surconscience linguistique<sup>2</sup> ».

1. Publié chez Stock en 1998.

2. Cf. l'entrée « surconscience linguistique » où elle synthétise plusieurs autres analyses dans l'ouvrage récent et d'une utilité très grande, *Vocabulaire des études francophones — Les concepts de base*, coll. Francophonies, Limoges, PULIM, 2005, p. 172 à 174. Cf. Lise GAUVIN, *L'écrivain francophone, à la croisée des langues*, Paris, Karthala, 1997.

Grâce au bilinguisme, les possibilités créatrices sont accrues mais, en même temps, certaines réalités spécifiques ont du mal à trouver leur « traduction » dans la langue d'écriture. Ces auteurs déploient donc toute une gamme d'inventions pour dire au mieux ce qu'ils veulent dire et ces jeux de langue ont des effets de séduction, d'étrangeté ou parfois même peuvent provoquer une répulsion de la part du lecteur qui déclare ne rien y comprendre !

Les critiques littéraires doivent s'intéresser en priorité aux pôles du « code » et du « référent » du fameux « schéma de la communication ». Ils étudieront les différentes langues à l'œuvre dans le texte et les rapports qu'elles entretiennent entre elles ; ils iront à la recherche de l'univers géographique, sociologique, religieux, culturel, politique, etc. à partir duquel l'écrivain crée son monde spécifique ; ils découvriront le système métaphorique de l'œuvre où le créateur investit ses armes les plus personnelles : décalage par rapport au français standard, jeux de langues et traductions masquées, interpénétration des systèmes linguistiques. Il y a donc un emploi complexe du français qui est à apprécier.

Pour aller plus loin que les propositions générales sur lesquelles désormais, tout le monde est sensiblement du même avis, nous voudrions proposer le repérage du plus grand nombre de points d'observation. Ils ne sont pas tous mis en pratique par un écrivain particulier mais on les rencontre dans l'ensemble du corpus qui, au-delà de l'Algérie, peut se retrouver dans d'autres corpus francophones. Il y a dans nombre de ces romans, des représentations — sous forme de discours ou de pratiques narratives — que l'écrivain se fait des langues.

### **3 Étudier la langue du texte : un outil de travail**

#### **3.1 Les acteurs de la fiction : personnages et narrateur**

Dans quelle langue parlent les personnages ? En apparence, en français évidemment. Mais le texte du roman peut être explicite et affirmer que ces énoncés du personnage sont « en réalité » (c'est-à-dire dans le contexte de référence) en arabe, en kabyle ou dans d'autres langues ; parfois, il reste dans l'implicite mais glisse dans le discours du personnage des expressions (traduites en texte selon différentes modalités ou en notes infrapaginales) dans sa langue d'origine, censées contaminer l'ensemble de son discours. Parfois le narrateur partage cette double appartenance linguistique. Ce constat demande observation et interprétation.

Par ailleurs ces deux acteurs peuvent tenir en texte un discours sur les langues. Des appréciations d'un personnage ou du narrateur interviennent concernant une langue ou l'autre. Elles sont indicatives du point de vue sur les langues que développe le texte. On peut penser au person-

nage du père au début du *Sommeil du juste* de Mouloud Mammeri et de son entrevue à la Commune Mixte. On peut relire les premières pages de *La Maison de lumière* de Nourredine Saadi, véritable hymne au plurilinguisme méditerranéen ou à la diglossie (arabe classique/arabe parlé) qui se manifeste dans la caravane au début des *Hommes qui marchent* de Malika Mokeddem <sup>1</sup>.

### 3.2 Les pratiques linguistiques et leurs effets stylistiques : l'autre culture en partage ou en juxtaposition

**Traduction** : emploi constant ou fréquent de mots arabes ou kabyles qui émaillent les dialogues et la narration, soit pour désigner des concepts, soit pour décrire des réalités concrètes [flore, faune, différents usages quotidiens dont la nourriture, l'habillement, les manifestations collectives, le langage codifié des salutations et interpellations, toponymes et anthroponymes qui ancrent la fiction dans la référence algérienne] et cet emploi entraîne, dans son sillage, l'intervention de guillemets, d'italiques, de notes [notes de simple traduction ou d'explication ; notes métalinguistiques ; notes d'accompagnement du lecteur] et/ou de parenthèses explicatives [parenthèses linguistiques, encyclopédiques ou littéraires]. Ces procédés mettent en valeur le mot étranger par rapport au français, langue dominante du texte, le désigne ou l'explique. Ainsi le lecteur repère bien le changement d'énonciation linguistique et ne peut ignorer qu'il lit une œuvre qui n'a pas qu'un seul code lexical et un seul système linguistique.

**Mélange des langues** : La présence des deux langues, français et arabe, français et kabyle mais aussi d'autres langues qui renvoient à une histoire plus complexe de l'Algérie que celle qui est véhiculée par un discours convenu sur l'unité comme uniformité. L'intérêt est d'en faire un relevé intégral tout au long de la fiction. On relèvera des interférences et on peu s'aider, pour les classer des catégories de Dominique Maingueneau, quatre catégories principales d'interférences lexicales : les interférences diachroniques [présence, dans un même discours, de mots appartenant à des états de langue différents] ; interférences diatopiques [coexistence de mots n'ayant pas la même aire d'utilisation. Les lexèmes appartenant à une langue étrangère en sont un exemple net] ; interférences diastratiques [contraste entre lexèmes de niveaux de langue différents] ; interférences diaphasiques [utilisation des mots spécialisés d'un discours dans un autre type de discours]. Plus récemment aussi l'intervention d'une langue métissée chez Aziz Chouaki, Abderrahmane Lounès ou d'autres.

1. Respectivement : Plon, 1952 ; Albin Michel, 2000 ; Grasset, 1997.

Il est à remarquer qu'il y a confusion parfois entre « traduction » et « mélange de langues ».

### **La présence de l'ethnotexte : les références en dialogue**

L'autre culture, comme l'autre langue, se manifeste de plusieurs manières. Soit, elle le fait de façon explicite en empruntant une forme générique marquée [poétique, narrative ou théâtralisée] : poème traditionnel, conte, devinette, proverbe, etc. Ces formes mêlées aux formes littéraires plus contemporaines héritées des littératures européennes ou nord-américaines donnent naissance à un texte particulier, qu'on appelle parfois hybride. Soit, elle le fait de façon plus implicite par tout un système de métaphorisation où le créateur négocie entre métaphores et images conventionnelles en français « national » (ce français scolaire appris et qui émaille le texte francophone de conformismes, de scolarismes) et métaphores et images inventées par l'investissement de la culture d'origine. C'est de ces trouvailles que surgit le style, style qui « s'élève, comme l'écrit Roland Barthes, à partir des profondeurs mythiques de l'écrivain<sup>1</sup> ». Cette autre culture se manifeste enfin par les références littéraires et culturelles qu'elle fait intervenir dans l'écriture, toujours en négociation, comme pour les genres et comme pour les images, avec les références culturelles et littéraires de l'héritage français ou plus largement occidental.

La manière qu'a l'écrivain francophone de gérer le linguistique permet de distinguer une œuvre par rapport à une autre, de distinguer celles qui sont plus proches de l'héritage de la scolarité, celles qui se livrent à un effet d'exotisme, celles qui intègrent l'acquis et le dépassent pour investir la création avec l'identité complexe en construction permanente.

L'exemple sur lequel nous pouvons nous attarder est celui de la présence de l'ethnotexte dans *Les Amants* de Shahrazade de Salima Ghezali<sup>2</sup>.

Salima Ghezali y met en scène une Shahrazade d'âge mûr qui observe et accompagne la violence de son monde algérien, écho renouvelé d'une autre violence, proche dans l'histoire, celle de la guerre de libération nationale. Elle a deux fils, engagés dans des projets de société opposés. Elle a connu les premières années de l'indépendance qu'elle a vécues dans l'espérance et l'action, puis elle a été brutalement plongée dans la

1. Cf. *Le Degré zéro de l'écriture*, coll. Points-Seuil.

2. Née en 1959, Salima GHEZALI est journaliste. Elle a publié aux éditions La Nation, Alger en 1998, *Le rêve algérien, Arc-en-ciel (chroniques)* qui reprend les 170 chroniques écrites dans son journal, La Nation, de 1993 à 1996. Elle a reçu différents prix internationaux en tant que journaliste. *Les Amants de Shahrazade*, d'abord publié en Espagne où il a eu un bon accueil, est son premier roman (Les éditions de l'Aube, 1999, réédité aux éditions Marsa à Alger dans la petite collection de poche).

désillusion, négociant un mode de vie pour survivre. Elle regarde aujourd'hui les massacres dans son propre pays et dans d'autres contrées du monde par télévision interposée. Les dernières phrases du roman sont celles qu'elle offre à sa belle-fille qui vient d'accoucher de jumeaux, alors qu'un orage rafraîchit l'atmosphère pesante d'Alger : « Écoute le son formidable du tonnerre, il rend les hommes à leur juste mesure. Même l'homme qui appelle Dieu n'est qu'un homme dont la voix sera recouverte. La seule voix qui subsiste est celle qui règne dans les cœurs. »

Toute une étude peut être faite de la langue du roman et des ses références. Nous n'observons ici que la façon dont la romancière joue avec une référence culturelle inhabituelle dans les œuvres françaises, celle des *Mille et une Nuits* mais référence assez familière en même temps.

On voit s'affirmer, à partir du personnage prénommé Shahrazade, le recours à une tradition ancienne d'une culture arabo-musulmane « savante ». Lourdemment déterminée par ce nom, la Shahrazade algérienne est semblable au modèle ancien et s'en différencie en même temps. Semblable car, comme lui, elle tente de changer les choses de l'intérieur d'une structure familiale et sociale à laquelle elle s'adapte, qu'elle ne bouleverse pas. L'itinéraire du personnage, de sa jeunesse au seuil de la vieillesse où elle est rendue, démontre aisément cette affirmation. Différente car elle gronde de révolte muette, elle porte sur le monde qui l'entoure un regard grave et contestataire, elle prêche contre la violence et la barbarie. En cela, elle pousse jusqu'à l'aboutissement un des axes de signification de son modèle et l'actualise dans le présent algérien.

Il faut examiner les pages de la fin du premier chapitre (p. 9 à 13), exemplaires de sa culture, de cette révolte sourde qui l'habite et de son désir d'être seule maîtresse d'elle-même. Auparavant, et dès l'incipit, la narration a plongé le lecteur dans un univers musulman avec l'appel à la prière ; il l'a plongé aussi dans un univers de la nuit, cédant à l'image convenue qui ne peut faire apparaître une femme au nom de Sultane conteuse qu'au plus épais de la nuit.

Mais cette Shahrazade-là est seule sans époux ni petite sœur : elle ne vit pas une nuit de palais mais une nuit de guerre. Cherchant le sommeil et voulant échapper à la cruauté du réel, elle bascule dans le rêve éveillé, nourri de ses lectures et de ses fantasmes. Elle imagine la rencontre avec un homme, Salah, au bord du fleuve, « dans les flots de l'Euphrate bruissant des contes de l'Asie continentale qui allaient se déverser dans l'océan indien et dans le golfe persique ». Mais l'homme qu'elle rencontre n'est pas à la hauteur de son exigence et, devant sa suffisance, Shahrazade l'invective durement, le renvoyant à son ignorance et dénonçant l'affadissement qu'il fait subir à sa propre culture : « Un peu avant

l'aube, Shahrazade referma le livre sans avoir trouvé l'amant de rêve qui porterait avec elle le poids du jour qui se déchirait sur les malheurs des humbles. »

Pour comprendre cette Shahrazade qui a opté, dit le texte plus loin, pour « une dimension autre », encore faut-il connaître la dimension du personnage de référence et ne pas se contenter de vagues souvenirs des *Mille et une Nuits*, via Aladdin ou Sindbad!<sup>1</sup> Pour communier avec le désir d'absolu et de rage du personnage créée par Salima Ghezali, encore faut-il lire, comme elle, entre les lignes, la poésie d'Imrūl-Qays ou le poème qu'elle traduit à la fin du chapitre.

Ce type de travail qui propose d'analyser au plus près le « métissage<sup>2</sup> » de la langue du texte, se situe dans la mouvance des propositions plus globales d'Edward W. Saïd dans *Culture et Impérialisme*, traduit en France en 2000, chez Fayard. L'ouvrage rassemble des idées développées depuis 1978 après l'édition de *L'Orientalisme* et une série de cours professés entre 1985 et 1988 aux États-Unis, en Angleterre et au Canada. La volonté a été d'élargir le projet de l'ouvrage précédent pour « dessiner une topographie générale des rapports entre l'Occident moderne et ses territoires d'outre-mer » (p. 11). En effet quel que soit le peuple, on peut constater convergences de propos pour tout ce que l'Occident a désigné comme « peuples primitifs ou barbares ». De plus, le chercheur est frappé par un fait : il y a toujours eu résistance à l'arrivée de l'homme blanc :

C'est cela que je n'avais pas abordé dans *L'Orientalisme* — cette réaction à la domination occidentale, dont l'apogée a été le gigantesque mouvement de décolonisation dans tout le tiers monde [...]. Jamais la « rencontre impériale » n'a confronté un Occidental plein d'allant à un indigène hébété ou inerte : il y a toujours eu une forme quelconque de résistance active, et, dans l'immense majorité des cas, elle a fini par l'emporter. (p. 12)

Le second livre n'a pas la même visée que le premier. L'essayiste précise alors ce qu'il entend par « culture » dans la double acception du terme et comment « la culture » comprise comme source d'identité

1. Cf. la traduction de Jamel-Eddine Bencheikh et André Miquel chez Gallimard, 4 volumes actuellement, et le premier tome dans la collection de La Pléiade ; et l'étude de J-E. BENCHEIKH, *Les Mille et une Nuits ou la parole prisonnière*, Gallimard, 1988.

2. Dans le sens où l'entend Alexis Nouss, « Deux pas de danse pour aider à penser le métissage » dans *Regards croisés sur le métissage*, sous la direction de Laurier Turgeon, Laval, Les Presses universitaires de Laval, coll. Intercultures, 2002, p. 96.

Intéressant aussi de lire la postface de Françoise Vergès à Aimé Césaire, *Nègre je suis, nègre je resterai*, Albin Michel, 2005.

conduit à « des conflits meurtriers<sup>1</sup> ». Pour E. Saïd, « la culture est un champ d'efforts humains d'une extraordinaire diversité. » Son choix se porte sur le roman car c'est le genre où se déploie le récit que les hommes font de leurs aventures. Les Européens et les Américains des métropoles ont été « confrontés à d'importantes populations immigrées non occidentales sur leur territoire, et à une liste impressionnante de voix nouvelles qui demandent que leurs récits soient entendus » (p. 23). L'objet de ce livre est donc de mettre en relation ces voix :

Ignorer ou négliger l'expérience superposée des Orientaux et des Occidentaux, l'interdépendance des terrains culturels où colonisateurs et colonisés ont coexisté et se sont affrontés avec des projections autant qu'avec des géographies, histoires et narrations rivales, c'est manquer l'essentiel de ce qui se passe dans le monde depuis un siècle. (p. 23)

L'expérience de l'Empire est commune à tous — étant entendu que la notion de « superposition » est à associer à celle de « rivalité » —, elle appartient conjointement aux dominants et aux dominés. La méthode d'E. Saïd est de concentrer ses efforts sur des œuvres individuelles et il entend procéder en deux temps : en les lisant « d'abord comme de grands produits de l'imagination créatrice ou théorique ; puis (en montrant) en quoi elles participent de la relation entre culture et impérialisme ». Cette perspective ne peut être comprise comme l'affirmation d'une détermination mécanique entre création et idéologie mais comme la prise en charge de l'ancrage profond de l'œuvre dans l'histoire car « la culture et ses formes esthétiques viennent de l'expérience historique. »

Étant donné le titre choisi et à la suite de nombreux travaux sur le sujet, E. Saïd donne sa définition de l'impérialisme comme il l'a fait précédemment pour « culture » :

Fondamentalement, impérialisme signifie visée, installation et mainmise sur une terre qu'on ne possède pas, un territoire lointain où d'autres vivent et qui leur appartient. Pour toutes sortes de raisons, cette perspective séduit certains et implique souvent pour d'autres des malheurs sans nom [...] De même qu'aucun d'entre nous ne se trouve hors de la carte ou au-delà, nul n'est entièrement étranger à la lutte dont elle est l'enjeu. Bataille complexe et captivante, car elle ne se livre pas seulement avec des soldats et des canons mais aussi avec des idées et des formes, des images et de l'imaginaire. (p. 41)

---

1. Cf. les pages 12 à 15. On peut retrouver des orientations semblables quoique dans un style assez différent dans l'essai d'Amin MAALOUF, *Les identités meurtrières*.

Dans tout l'ouvrage, E. Saïd revient avec insistance sur cette idée d'interdépendance, de nécessaire contextualisation de l'œuvre littéraire, du poids de l'histoire dans l'élaboration artistique. On ne peut écrire l'histoire de l'Occident moderne en évinçant les « thèmes impériaux » : on doit, bien au contraire, les mettre au centre que ce soit par l'apologie ou la résistance à l'empire. Cette lecture qui tient compte à la fois des deux processus, celui de l'impérialisme et celui de la résistance, le critique propose de l'appeler « lecture en contrepoint », « lecture contrapuntique » :

Nous devons donc lire les grands chefs-d'œuvre littéraires, et peut-être aussi l'ensemble de la culture européenne et américaine moderne et pré-moderne, en nous efforçant de mettre au jour, d'élargir, de faire parler ce qui dans ces œuvres est muet, marginal, ou représenté de façon idéologique (je pense aux personnages indiens de Kipling). Concrètement, « lire en contrepoint », c'est lire en comprenant bien ce qui est en cause quand une romancière signale l'importance d'une plantation coloniale de canne à sucre pour le maintien d'un style de vie bien précis en Angleterre [...] il faut élargir notre lecture des textes pour y inclure ce qui en a été autrefois exclu par la force. (p. 118-119)

Ce que nous avons proposé comme approche de la langue du texte et son analyse au plus près des « mots », nous semble pouvoir s'inscrire dans cet effort de lecture en contrepoint pour comprendre les interactions et les réseaux complexes et ne pas se cantonner à une dualité oppositionnelle colonisateur/colonisé.

Dans un recueil consacré à des écrivains du monde arabe, pas nécessairement francophones, intitulé, *Ma langue est mon territoire*, la perspective adoptée pour présenter cette anthologie de périphériques dans le champ éditorial français, est la plus habituelle : celle de « la diversité des voix, des regards » ; celle de la construction d'une « langue personnelle » de l'écrivain dans la langue de tous, deux critères applicables à n'importe quel écrivain dans n'importe quelle langue : « Les livres s'écrivent dans le bruissement des langues, dans des métissages de paroles et de parcours, d'histoires individuelles et collectives<sup>1</sup>. »

Cette perspective œcuménique est sympathique. Toutefois elle semble banaliser la notion de métissage et ne pas rendre compte des hiatus, des points de rupture, de cassure, des choix conscients et stratégiques faits par l'écrivain, en position d'exil ou non, dans l'ensemble de son matériau (d'origine, de vie et d'acquis) pour gagner sa place, pour travailler à son positionnement. Les écrivains élisent une part du « soi » qui est

1. Collection Folies d'encre, Eden productions, 4<sup>e</sup> trim. 2001. Cf. Texte de présentation.



un composite et on y élit le manque, le différent, l'insolite. La notion de « texte métis » doit être sans cesse examinée et re-travaillée et ne peut fonctionner comme une référence stéréotypée. Elle est faite de rupture, d'hétérogénéité et d'ambiguïté<sup>1</sup>.

Redonnons la parole à Aziz Chouaki, pour conclure. Un des personnages des *Oranges* déclarait déjà « la guerre » au chiffre « Un » mis à l'honneur depuis l'indépendance de l'Algérie, le chiffre « du fascisme absolu. Un parti, UNE langue, UNE religion<sup>2</sup> » et ajoutait :

Un jour, j'ai pris un mètre cube de terre d'Algérie, et je l'ai analysée avec Djaffar, un copain chimiste, qui a un ordinateur. On a déduit que dans un mètre cube de terre d'Algérie il y a du sang phénicien, berbère, carthaginois, romain, vandale, arabe, turc, français, maltais, espagnol, juif, italien yougoslave, cubain, corse, vietnamien, angolais, russe, pied-noir, harki, beur. Voilà, c'est ça la grande famille des oranges.

Donc quoi ! Donc c'est faux : UN. Étoile en fracture, autant d'éclats de miroir où chacun s'intercepte et se traque en même temps.

La réponse de l'écrivain est sans ambiguïté :

Quand on écrit dans une langue, on fait appel à toutes les langues du monde. Refuser l'identique c'est respecter le divers. Et forcément quand une langue domine, il y a résistance, et là où ça résiste, il y a du sens, c'est justement revenir à l'âge pré-Babélien, celui du pluriel. Pour moi, faire dans l'hybride du langage, c'est contrer l'homogène du discours, et, partant, le subvertir<sup>3</sup>.

---

1. Cf. l'art.cit. précédemment d'A. Nous.

2. *Les Oranges*, Mille et une nuits, 1998, p. 40 et 48.

3. In Violaine HOUDART-MEROT, « Variations algéroises : Une Virée de Aziz Chouaki. Présentation et entretien avec l'auteur », dans *Écritures babéliennes*, séminaire annuel du C.R.T.H. de l'université de Cergy-Pontoise, 2004-2005, Peter Lang, 2006.

## **Deuxième partie**

Lectures et postures subjectivantes



# Lire en levant la tête

Jean-Marie Prieur

LACIS-Dipralang (É.A. 739) — Université Paul-Valéry, Montpellier III

L'écriture n'est pas seulement cet espace textuel où il s'agit de repérer et d'analyser les « traces<sup>1</sup> » de l'activité énonciative d'un « locuteur-scripteur », l'emploi particulier de « subjectivèmes<sup>2</sup> » affectifs et évaluatifs, le dédoublement ou la multiplication des « instances énonciatives<sup>3</sup> » à l'intérieur d'un texte ou encore « les stratégies de décodage de textes, les opérations que met en œuvre un lecteur / auditeur pour reconstruire la cohérence<sup>4</sup> ».

L'écriture est un espace psychique de rencontres et de discordances où s'inventent, de subjectivité à subjectivité, entre lecture et écriture, des passages, des points de contact, de résonances, où le lecteur parce qu'il lit avec son corps retrouve « les problèmes brûlants de toute énonciation<sup>5</sup> ».

La linguistique de l'énonciation, l'analyse de discours, l'analyse textuelle<sup>6</sup> dans leur description formelle des modalités d'inscription d'une subjectivité langagière, reconduisent l'opposition langage-objet / méta-langage et paradoxalement le projet d'une « science » des textes n'ayant affaire qu'à des objets sans sujets<sup>7</sup>.

---

1. C. KERBRAT-ORECCHIONI, *L'énonciation (de la subjectivité dans le langage)*, A. Colin, 1980, p. 32. « On est méthodologiquement contraints à la problématique des traces ».

2. *Ibid.*, p. 70.

3. *Ibid.*, p. 171.

4. D. MAINGUENEAU, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, éd. Dunod, 1993, p. 181, (première édition Bordas, 1986).

5. R. BARTHES, *Le bruissement de la langue*, éd. du Seuil, 1984, p. 17.

6. Cf. D. MAINGUENEAU, *L'énonciation en linguistique française*, éd. Hachette (1994, 1999), *Nouvelles tendances en analyse de discours*, éd. Hachette, 1987, R. LAFONT et F. GARDÈS-MADRAY, *Introduction à l'analyse textuelle*, éd. Larousse, 1976, J.-M. BARBÉRIS et F. GARDÈS-MADRAY, « Praxématique et analyse textuelle : les concepts de discours et d'énonciation historique », in *Cahiers de Praxématique*, n° 10, Montpellier III, 1988.

7. Le but ultime, certes reconnu comme « utopique », de l'entreprise est formulé par C. KERBRAT-ORECCHIONI : « élaborer une méthode de calcul du taux de subjectivité que comporte tout énoncé », *op. cit.*, p. 73.

La question demeure<sup>1</sup>, de l'articulation entre la « pertinence » descriptive de leurs analyses et l'im-pertinence d'une lecture qui dans l'écriture s'affecte de ce « qui ne se laisse pas épuiser par les catégories de la poétique<sup>2</sup> », ou de la linguistique.

L'affection, l'altération du lecteur par l'écriture, est le fait de la subjectivité inscrite dans le texte, de la trans-subjectivité entre lecture et écriture

dont notre personne (d'auteur, de lecteur) n'est qu'un passage<sup>3</sup>.

Dans une perspective<sup>4</sup> proche de celle de R. Barthes, J. Starobinski dit bien que la relation critique est une relation transférentielle qui s'établit entre jouissance et mise à distance :

Nous affirmons le lien nécessaire entre l'interprétation de l'objet et l'interprétation de soi ; entre le discours sur les textes et le fondement même de notre discours<sup>5</sup>.

Dans « Écrire la lecture », R. Barthes propose de « rejoindre la littérature », non plus comme objet d'analyse mais comme activité d'écriture, de lire en levant la tête, au-delà de notre mémoire et de notre conscience :

Ne vous est-il jamais arrivé, lisant un livre, de vous arrêter sans cesse dans votre lecture, non par désintérêt mais au contraire par afflux d'idées, d'excitations, d'associations ? En un mot ne vous est-il jamais arrivé de lire en levant la tête<sup>6</sup> ?

Lire en levant la tête, la formule aurait peut-être convenu à Freud, pour ce qu'elle implique de logique, non pas déductive, mais associa-

---

1. Elle est posée en des termes différents par J. Kristeva et E. Belorgey à propos des travaux d'O. Ducrot (*Le dire et le dit*, éd. Minuit, 1984), et en référence aux travaux de J. Authier-Revuz (*Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non-coïncidence du dire*, deux vol., Larousse, 1995) : « la difficulté théorique réside dans l'articulation qui reste à faire entre l'hétérogénéité constitutive du sujet, clivé — qui ne serait plus réduit au moi — et l'hétérogénéité marquée (lapsus, dénégation ou style indirect libre, métaphores, jeux de mots, etc...) dans l'énonciation, car en maintenant l'énonciation comme un hors-lieu théâtral coupé du sujet parlant, on occulte celui-ci. » « Les modèles linguistiques et pragmatiques de la communication », in *Revue internationale de psychopathologie*, éd. PUF, 1992, n° 7, p. 384.

2. R. BARTHES, *op. cit.*, p. 47.

3. *Ibid.*, p. 35.

4. Où l'on pourrait compter aussi H. Meschonnic. Il propose une lecture-écriture (*Pour la poétique I*, éd. Gallimard, 1970, p. 165-168) — posant différemment les rapports auteur-lecteur à l'intérieur du texte poétique, et qui s'articule à la notion de rythme comme activité déterminant l'énonciation et le passage entre sujets : « L'écoute analytique ou poétique... participe de tout le corps. De la voix au geste, jusqu'à la peau, tout le corps est actif dans le discours. » *Les états de la poétique*, PUF, 1985, p. 132-133.

5. *La relation critique*, Gallimard, 1970, p. 82.

6. R. BARTHES, *op. cit.*, p. 33.

tive. Freud dont l'œuvre est travaillée de l'intérieur, et continûment, par la littérature<sup>1</sup>.

Au moment où la psychanalyse se développe, définit son champ, son objet ou ses objets, sa méthode, au moment même où Freud analyse le « ressort » inconscient de l'hystérie, un écrivain viennois du nom d'A. Schniltzer la met en mots et en scène dans un vertigineux monologue intérieur intitulé Mademoiselle Else.

C'est la subjectivité à l'œuvre dans l'écriture qui appelle l'implication du lecteur, produit sur lui des effets que Freud nomme des effets d'affects<sup>2</sup> (*affektwirkungen*), c'est elle qui met en acte, mobilise l'imaginaire et l'inconscient du lecteur ou du spectateur. C'est parce que l'écriture met un jeu un matériel inconscient, affectif, fantasmatique (qu'elle est porteuse à son insu d'un « savoir » de l'inconscient), qu'elle saisit le lecteur et l'affecte.

Si le théâtre a pour finalité :

de faire jaillir de notre vie affective les sources du plaisir ou de la jouissance [...] il faut alors mentionner en premier lieu le *déchaînement* des affects personnels, et la jouissance qui en résulte correspond d'une part au soulagement par décharge efficace d'autre part évidemment à l'excitation sexuelle concomitante qui [...] échoit comme bénéfice annexe lors de tout éveil d'affect et procure à l'être humain le sentiment tant désiré de la tension accrue au niveau psychique<sup>3</sup>.

Pour Freud l'écrivain ou le dramaturge est un « allié » et un « témoin », il sait d'un savoir autre que celui de l'école, de la connaissance psychologique ou de la psychiatrie officielle, et il a vocation à dire et à mettre en scène dans son écriture ce que la psychanalyse cherche à analyser et à théoriser :

les poètes et romanciers sont de précieux alliés et leur témoignage doit être estimé très haut, car ils connaissent entre ciel et terre une foule de choses dont notre sagesse scolaire ne saurait encore rêver. Il sont dans la connaissance de l'âme, nos maîtres à nous, hommes vulgaires, car ils s'abreuvent à des sources que nous n'avons pas encore rendues accessibles à la science<sup>4</sup>.

1. Pour un développement de cette question cf. P-L. ASSOUN, *Littérature et psychanalyse*, (coll. Ellipses), éd. Marketing, 1996.

2. Cf. « La création littéraire et le rêve éveillé », *Essais de psychanalyse appliquée*, Idées — N.R.F., 1971 (première éd. Gallimard, 1933).

3. « Personnages psychopathiques à la scène », in *Résultats, idées, problèmes*, tome I, PUF, 1984, p. 123.

4. *Délire et rêves dans la « gradiva » de Jensen*, Idées — N.R.F., 1971, p. 127 (première édition Gallimard, 1948).

Dans le texte littéraire Freud travaille sur des motifs<sup>1</sup> qui sont autant des noyaux thématiques que des formations de l'inconscient (parricide, désir incestueux, émoi amoureux, haine, jalousie inconsciente, dédoublement de la personnalité, échec devant le succès...) et il s'agit pour lui de prendre appui sur un savoir littéraire de l'inconscient, comme si la psychanalyse devait se mettre à l'épreuve de la littérature<sup>2</sup>. C'est dire que sa conception de la littérature n'est pas fictionnaliste, celle-ci n'est pas pour Freud un jeu de l'imagination arbitraire ou contingent, mais elle crée un supplément de « vérité » ou de « réalité », qui nous apprend à déchiffrer, à lire autrement ce qu'on appelle la vie. S'il est quelqu'un pour Freud, qui en sait un « bout » sur l'amour, sur les « affres » de l'amour, c'est bien l'écrivain :

nous avons jusqu'ici laissé aux poètes le soin de nous dépeindre « les conditions déterminant l'amour » d'après lesquelles les hommes font leur choix d'objets et la façon dont ils accordent les exigences de leurs fantasmes (phantasie) avec la réalité<sup>3</sup>.

Non seulement l'écrivain a une certaine capacité de perception de la réalité psychique, une capacité d'intrusion dans le jeu des affects et des positions névrotiques, chez autrui comme chez lui-même, mais il a une disposition particulière à ne pas censurer l'expression du désir : « et le courage de laisser parler à haute voix son propre inconscient<sup>4</sup>. »

Cette disposition tient à la condition subjective de l'écrivain pour Freud, celle d'une subjectivité<sup>5</sup> fissile capable de se dédoubler, de se diviser, de se démultiplier, de personnifier les « courants » conflictuels de sa vie psychique en autant de personnages différents<sup>6</sup>.

---

1. Sur cette notion cf. P.L. ASSOUN, *op. cit.*, p. 79 et suivantes.

2. C'est là aussi, me semble-t-il, le sens du travail mené par H. REY-FLAUD sur Molière, cf. *L'éloge du rien*, éd. du Seuil, 1996.

3. « Un type particulier de choix d'objet chez l'homme », in *La vie sexuelle*, PUF, 1969, p. 47.

4. *Ibid.*

5. Sur cette notion de subjectivité chez Freud, et son rapport à la notion de moi, cf. A. TABOURET-KELLER, « Régimes de la subjectivité et modalités de la subjectivation », in *Traverses*, n° 1, PUV Montpellier III, 2000.

6. Cf. « L'inquiétante étrangeté », in *Essais de psychanalyse appliquée*, *op. cit.*, p. 185, et « Les diverses instances de la personnalité psychique », in *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Idées, Gallimard, 1978, p. 80 (première édition, Gallimard, 1936). « ...Le moi peut se prendre pour objet, se comporter vis-à-vis de lui-même comme vis-à-vis d'autres objets, s'observer, se critiquer etc. etc. En même temps une partie du moi s'oppose à l'autre, le moi est susceptible de se scinder (spaltbar) et il se scinde en effet... ».

Freud, mais Lacan aussi<sup>1</sup>, n'ont cessé de souligner la convergence entre littérature et psychanalyse, entre ce que la littérature donne à appréhender, à saisir de la « réalité psychique », de notre *condition subjective* d'êtres parlants, et ce que la psychanalyse en énonce :

Après ce long séjour au monde de la fiction, revenons-en à l'expérience médicale. Mais que ce soit seulement pour constater combien l'un et l'autre sont pleinement d'accord<sup>2</sup>.

C'est une lettre à Arthur Schnitzler qui insiste plus particulièrement sur cet effet de rencontre, sur cet effet de double entre les motifs que l'écriture littéraire met en scène et ceux que la psychanalyse découvre d'un « laborieux travail » appliqué :

Vienne IX, Berggasse 19, le 14 mai 1922

« Très honoré docteur,

Vous voici parvenu aussi à votre soixantième anniversaire tandis que moi, [...] je me rapproche du terme de ma vie et puis m'attendre à voir bientôt la fin du cinquième acte de cette comédie assez incompréhensible et pas toujours amusante. [...]

Je vais vous faire un aveu que vous aurez la bonté de garder pour vous [...] une question me tourmente : pourquoi, en vérité, durant toutes ces années, n'ai-je jamais cherché à vous fréquenter et à avoir avec vous une conversation ? [...]

La réponse à cette question implique un aveu qui me semble par trop intime. Je pense que je vous ai évité par une sorte de crainte de rencontrer mon double. Non que j'ai facilement tendance à m'identifier à un autre ou que j'ai voulu négliger la différence de dons qui nous sépare, mais en me plongeant dans vos splendides créations, j'ai toujours cru y trouver, derrière l'apparence poétique, les hypothèses, les intérêts et les résultats que je savais être les miens. Votre déterminisme comme votre scepticisme — que les gens appellent pessimisme — votre sensibilité aux vérités de l'inconscient, de la nature pulsionnelle de l'homme, votre dissection de nos certitudes culturelles conventionnelles, l'arrêt de vos pensées sur la

---

1. Cf. *Marguerite Duras*, ouvrage collectif, éd. Albatros, 1975, p. 95 : « Je pense que, même si Marguerite Duras me fait tenir de sa bouche qu'elle ne sait pas dans toute son œuvre d'où Lol lui vient, et même pourrais-je l'entrevoir de ce qu'elle me dit la phrase d'après, le seul avantage qu'un psychanalyste ait de prendre de sa position, lui fût-elle donc reconnue comme telle, c'est de se rappeler avec Freud qu'en sa matière, l'artiste toujours le précède et qu'il n'a donc pas à faire le psychologue là où l'artiste lui fraie la voie.

C'est précisément ce que je reconnais dans le *Ravissement de Lol V. Stein*, où Marguerite Duras s'avère savoir sans moi ce que j'enseigne. »

2. « Quelques types de caractères dégagés par la psychanalyse » in *Essais de psychanalyse appliquée*, op. cit., p. 133.



polarité de l'amour et de la mort, tout cela éveillait en moi un étrange sentiment de familiarité (dans un petit livre écrit en 1920, "Au-delà du principe de plaisir", j'ai essayé de montrer qu'Eros et la Pulsion de mort sont les forces originaires dont le jeu opposé domine toutes les énigmes de l'existence.) j'ai ainsi eu l'impression que vous saviez intuitivement — ou plutôt par suite d'une auto-observation subtile — tout ce que j'ai découvert d'un laborieux travail pratiqué sur autrui. Oui, je crois qu'au fond de vous-même vous êtes un investigateur des profondeurs psychologiques, aussi honnêtement intrépide et impartial que quiconque l'ai jamais été<sup>1</sup>... »

Nous dirons, avec Freud, que la littérature est porteuse non seulement d'un « savoir de l'inconscient », mais aussi d'un savoir de la relation aux langues, et que particulièrement chez les écrivains en contact, elle donne à lire, à questionner, et les liens entre plurilinguisme et création, et une dimension généralement occultée ou refoulée par les écrits linguistiques, didactiques, ou psychologiques sur l'acquisition ou l'apprentissage des langues : l'expérience subjective de cette relation, le nouage intime ou la subjectivation des langues.

Si, comme le disait Saussure lui-même<sup>2</sup> le langage est une chose trop importante pour que ne s'y intéressent que les linguistes, alors peut-être, doit-on faire droit aux discours, aux écrits, des locuteurs ordinaires<sup>3</sup> et des écrivains sur la « question » des langues.

Notre perspective n'est donc pas tant celle des « outils » d'analyse de « l'objet littérature » que nous pourrions mettre en œuvre, que celle des opérateurs de lecture que la littérature est susceptible de nous offrir, des modes de relations aux langues propres aux sujets parlants.

« L'objet de la littérature est de nous apprendre à lire » dit P. Claudel<sup>4</sup>.

La littérature, en effet, induit chez celui ou celle qui s'en saisit une capacité de lecture, une capacité et un désir de déchiffrer la vie même<sup>5</sup>. Sa vérité multiple.

---

1. Sigmund FREUD, *Correspondance 1873-1939*, N.R.F. éd. Gallimard (1966, 1979), p. 370-371.

2. Rapporté par Tullio DE MAURO, *Introduction à la Babel de l'inconscient*, op. cit., p. XVI.

3. Ce que nous nous efforçons de mettre en pratique, depuis quelques années déjà, par des entretiens avec des sujets bilingues ou plurilingues.

4. Rapporté par P. SOLLERS in *La guerre du goût*, éd. Gallimard, 1996.

5. Une telle conception de la littérature est présente chez de nombreux écrivains. Chez BATAILLE par exemple, dans l'avant-propos au *Bleu du ciel* : « Un peu plus [...] un peu moins, tout homme est suspendu aux romans, aux récits qui lui révèlent la vérité multiple de la vie. » éd. 10/18, 1970, p. 11 (première édition J.J. Pauvert, 1957).

Si Freud nous invite à penser une subjectivité hétérogène et polyphonique dans sa relation aux langues et au langage, c'est cette hétérogénéité<sup>1</sup> que la littérature met en scène.

Il y a une linguistique des écrivains, elle ne procède pas nécessairement par concepts et par notions, mais par affects, fantasmes, sensations et se donne à travers des figures d'écrivains en contacts de langues qui sont autant de figures de la subjectivité dans son rapport aux langues.

Dans un article intitulé « Nom de mort ou de vie », J. Kristeva rapporte ce propos d'Émile Benveniste :

Depuis un siècle, il y a eu, en somme, deux grands linguistes français. Mallarmé et Artaud<sup>2</sup>.

---

1. L'on ne peut ici que signaler le travail de J. AUTHIER-REVUZ, *op. cit.*

2. In *Retour à Lacan ?* (dir. J. Sédat), éd. Fayard, 1981, p. 167.



# Le texte littéraire mis en voix

## Enjeux en didactique du français langue étrangère

Gisèle Pierra

Lacis-Dipralang (É.A. 739) — Université Paul-Valéry, Montpellier III

La diction est culturelle. C'est quand elle est un art de la voix qu'elle n'est plus la voix.

H. MESCHONNIC<sup>1</sup>.

### 1 Il y a tant de voix différemment décryptées...

Par exemple, celles des écrits romanesques et celles des discours : Michaël Backthine d'un côté, celui de l'esthétique, Oswald Ducrot et ses polyphonies en pragmatique d'un autre. Il y a les voix telles que pour le théâtre, sémiotiquement, Anne Ubersfeld<sup>2</sup> les avait recensées : voix des différentes instances énonciatives du personnage qui existent dans l'entre-deux de multiples voix, celles de l'écrivain, de l'acteur, du metteur en scène et du public, dans une sorte de « béance » d'entre-les-voix. Il y a d'autre part les voix du poème, qui, pour Henri Meschonnic<sup>3</sup> se retrouvent nouées à son *rythme*, sa *signifiance* et son *historicité*. Voix qui, dans le prolongement d'Henri Benveniste, situent le rythme comme faisant sens à la place du signe, le poème étant selon S. Mallarmé, lui-même *énonciateur*. Toutes ces voix, non exhaustives, théorisées en divers types de textes littéraires et de discours, nous invitent d'autant plus à réfléchir aux *autres voix* — voix non codifiables des sujets parlants et aussi voix particulièrement émouvantes du *comédien* qui, selon Louis Juvet<sup>4</sup>, doit

1. H. MESCHONNIC, *Critique du rythme*, Lagrasse, Éditions Verdier, 1982, p. 283.

2. A. UBERSFELD, *Lire le théâtre*, Essentiel, Paris, Éditions sociales, 1982, p. 279.

3. In P. MICHON (dir.), avec Henri MESCHONNIC, *Les gestes dans la voix*, La Rochelle, Rumeur des âges, 2003.

4. L. JOUVET, *Le comédien désincarné*, Paris, Flammarion, 1954, p162-3. « C'est par la profération seule que l'action naît, que l'œuvre commence à vivre physiquement pour les acteurs et le spectateur... L'acteur mâche les phrases et les incorpore à ses sentiments par cet exercice physique, par cette fécondation artificielle peut-être mais nécessaire pour que la pièce

rencontrer la matérialité des mots pour les *mâcher tels de délicieux chewing gums, les dégeler par la chaleur des sentiments*, et les faire vibrer du larynx et des divers lieux de résonance corporelle, jusqu'aux oreilles des publics.

Dans ce florilège de voix, plus ou moins *travaillées*, quelques questions reliées les unes aux autres ne manquent pas de se poser aux pédagogues, voire aux didacticiens, qui souhaiteraient aborder les œuvres de la littérature en langue étrangère d'une manière plus pratique qu'analytique. Ces deux aspects ne s'opposent nullement d'ailleurs. Seules leurs articulations sont problématiques si l'on ne fait pas la part des sujets parlants. Pour l'heure, il s'agit simplement d'établir ici, par choix pédagogique, la priorité d'un vécu sensible des textes en direction de leur interprétation et de leur transmission. Bien évidemment, le vécu ne suffit pas...L'interprétation non plus...L'aune de la réception publique doit toujours, et c'est cela qui importe, poser ces exigences de résultats en termes de qualités de présence et de diction qui sont à conquérir pendant l'apprentissage. Le respect de l'intégralité d'une œuvre qui est vivante oblige à soigner cette *vérité* du ressentir lié à une technique visant à transmettre au mieux cette vie du texte dans la relation au public. « Le poète est celui qui inspire bien plus que celui qui est inspiré » dit Paul Éluard. Mais voilà ! Quelle est cette *Vie* qui se fait texte ? Par quel mouvement du corps et de la voix peut-elle se transmettre ? Par quel *travail* ? La singularité de l'œuvre est parfois inspirante pour le récitant, le lecteur et le public francophones, mais comment savoir ce qui *inspire* un débutant en langue commençant à peine à découvrir des œuvres, des comportements culturels, des représentations, des sons et des mots nouveaux ?

Ainsi et pour résumer ce premier point, ma préoccupation didactique concernera la théorisation du comment faire opérer concrètement le vivant des œuvres par un guidage précis faisant surgir les voix des sujets pour qu'elles soient *travaillées par leur rapport aux textes*. Tenter, à cette fin, de susciter les passages, les résonances, entre les voix des textes et celles des apprenants devient un objectif pédagogique. En conséquence, quel rapport au texte faudra-t-il co-construire avec ces derniers pour obtenir ces résonances plurielles et des subjectivités affirmées dans leurs interprétations imaginatives ? Et que croit-on faire apparaître chez les sujets apprenant une langue étrangère par cette expérience de la rencontre transculturelle à partir des œuvres ?

---

passé à la vie, qu'elle quitte l'état larvaire de l'impression, l'état embryonnaire des gestes, où elle se trouve sur le papier ».

## 2 L'hypothèse avancée

L'hypothèse avancée dans le cadre de cette réflexion qui s'appuie sur une pratique de mise en voix de textes en classe de français langue étrangère, implique que les *contacts langagiers* textuels et *dits* « ordinaires » se produisant dans les passages d'une langue vers une autre, peuvent susciter l'expression par effets de *subjectivation*<sup>1</sup>. Aborder *subjectivement* les textes littéraires en langue étrangère par un projet pédagogique de *mise en voix* dans une situation culturellement hétérogène de quasi-débutants en langue peut paraître une gageure visant à faire aimer les textes sans les déposséder de leur force poétique... Cela ne va pas sans la conscientisation des différents usages de la parole selon les *cultures éducatives* de chacun<sup>2</sup> et des infinis possibles des traductions opérées. La parole de toutes façons, et dans le respect des particularités évoquées, ne se prend et ne se donne jamais de la même manière quelles que soient les formes de relations intersubjectives et culturelles. Mais la reconnaissance du fait qu'il ne saurait y avoir de *sujets hors des cultures* ne devrait pas pour autant conduire à figer des catégorisations culturelles tournant vite aux stéréotypes mal venus dans une situation pédagogique créative. Eviter de croire à l'immutabilité de comportements types fait accomplir un pas de plus vers les décentrations nécessaires pour que chacun puisse aborder l'altérité par un désir de découverte d'écritures diverses. Les incarner au mieux implique nécessairement une mise en *ouverture* des sujets *se traduisant par les textes*<sup>3</sup> grâce au franchissement des lieux communs, des préjugés et si possible des inhibitions bien connues en début d'apprentissage. Savoir ce que peut éprouver, par exemple, un apprenant japonais, mexicain, chinois, nigérian, norvégien, hollandais, irakien, géorgien ou indien à la mise en voix de Tardieu, Labiche, Molière, Rimbaud, Marivaux, Ionesco, Pérec ou Queneau, est difficile car ce ressenti n'appartient qu'à eux seuls. Nous, pédagogues, ne pouvons que tenter des mises en relations et voir ce que cela donne du point de vue de la réactivité à nos propositions afin de les affiner. Alors pourquoi ne pas *risquer* la mise en mouvement des corps, des voix et des textes dans l'espace vide de la scène pour construire ce *rapport*? Il est visible que dès les premiers

1. J.-M. PRIEUR, in argumentaire de *Traverses* N° 0, Lacs-Dipralang, université de Montpellier III, 1999, p. 29. « La notion de subjectivation fait signe vers les modalités inconscientes de la subjectivité lorsque celle-ci fait de la langue ou des langues un objet d'amour ou d'abjection ».

2. Voir pour plus de précisions sur ce sujet, l'ouvrage coordonné par J.-C. BEACCO, J.-L. CHISS, F. CICUREL, D. VÉRONIQUE, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 2005.

3. A. DU BOUCHET, *Ici en deux*, Paris, Mercure de France, 1986. « Traduire, je ne peux pas : je serai traduit — alors même qu'à cela j'ai voulu m'appliquer ».

exercices d'échauffement et d'improvisations le groupe d'apprenants se soude et rit beaucoup. C'est bon signe ! Il est clair que des relations intersubjectives et interculturelles fortes se créent grâce à cette mise en action des corps et des voix en classe de langue qui prend l'allure d'un atelier de théâtre interculturel. Les textes sont plus facilement abordés par leur aspect matériel c'est-à-dire sonore et rythmique. Les explications complèteront utilement cette première *révélation* jouissive qui préconise des rapports physiques qui vont progressivement élucider les œuvres jusqu'à atteindre à un ressentir et à une possibilité d'interprétation originale. La subjectivation commence à produire ses effets. Le ressentir inhérent au travail individuel et coopératif se distancie grâce à la construction de l'esthétique scénique et grâce au retour gratifiant donné par la transmission aux divers publics. Ce qui fera sens pour les apprenants est avant tout le sens de leur expérience collective du plaisir d'un travail singulier permettant de donner libre cours à l'imagination interprétative, de regarder et d'écouter, d'être regardé et d'être écouté, de parler et d'*être parlé* en immersion dans la langue étrangère. Identifier les *types de langage* et les *divers passages* du sujet à travers les langues et les cultures qui se déploient dans cette situation, les mettre en articulation, en négociations, et constater les progressions aux endroits où ils sont les plus visibles, est un premier jalon de cette approche des textes soumise, il va de soi, à la discussion.

### 3 Les types de langage qui font l'objet de cette réflexion

Les types de langage qui font l'objet de cette réflexion créent une situation pédagogique particulière qui permet de saisir que la pratique de mise en voix peut induire des théorisations possibles de contacts de langages en didactique. Ainsi, comment concevoir le texte littéraire en classe de langue quand ces *divers types de langages* apparemment lointains les uns des autres se rencontrent ? Le langage des œuvres, source de toutes les émotions, est tel qu'il faut que l'apprenant *s'y fracasse* un peu, c'est à dire que sa créativité puisse agir au niveau de l'interprétation des mots et des silences d'un texte qui doit être compris, ressenti et absolument respecté. Il devra en quelque sorte *se faire* aux mots nouveaux, se plier à ce langage de l'auteur qui ne lui offre qu'une issue de liberté interprétative. C'est cette contrainte du respect du texte qui donne ses pleins pouvoirs à l'expressivité de la voix et du corps des apprenants qui finissent par s'y loger, c'est-à-dire par *habiter leur texte* en se dépossédant un peu d'eux-mêmes. Cet accès à une altérité du jeu par le « Je est un Autre » de l'action du Dire scénique provoque momentanément cette perte du

« Je ». Les apprenants deviennent, par leur travail de répétitions et d'exercices d'atelier, des *personnages-textes*<sup>1</sup> pour dire l'œuvre, pour la donner à entendre après l'avoir écoutée au mieux, peu à peu « com-prise » comme on prend avec soi. Nul ne parlera (surtout pas !) *comme* les œuvres mais chacun tentera une incursion, par son corps et sa voix, dans l'univers et la matière d'une écriture en s'interrogeant sur ses propres sensations — parce qu'aura été touché et révélé quelque chose de fragile en lui. Le texte est toujours à entendre comme lieu du désir et de la jouissance de la parole et non comme *modèle linguistique*. Il reste mystère en soi, opacité qui nous réjouit du fond de notre propre inconnu en nous faisant croire que toutes les langues peuvent s'inventer et qu'il y a du merveilleux dans ce qu'elle produit. Cette langue de l'œuvre va soudain prendre vie du texte en se corporalisant, en se vocalisant dans un mouvement double jouant sur l'entre-deux des subjectivités textuelles et humaines. Car s'il n'est pas considéré comme modèle ainsi que je viens de l'évoquer, le texte, aux ressources infinies, deviendra de plus en plus *lieu de subjectivation* au fil du travail, c'est-à-dire lieu d'où toutes les diverses formes langagières motivées proviennent.

Parallèlement et de l'autre côté de la *rampe*, le langage des interactions entre apprenants de l'atelier mobilise chacun en son « Je » de parlant, son « Je » négociant ses idées et ses représentations dans le cadre du travail de mise en voix. Ce sont alors des paroles critiques et argumentatives en langue intermédiaire qui veulent faire aboutir le projet coopératif. Rien d'esthétique ici sinon des débats passionnés, des exercices d'improvisation ou d'échauffement dans une conduite active du travail qui doit aboutir à une représentation publique. Ces interactions du travail créatif sont de vraies relations dotées de l'histoire de chacun se positionnant en tant que sujet non exclusivement pédagogique, authentiquement impliqué grâce à ses motivations qui sont à la fois esthétiques et relationnelles. La question de l'intensité des relations qui construisent la vie de ce projet créatif est cruciale pour l'appropriation de l'ensemble du travail langagier en langue nouvelle. Car la motivation doit *tenir* pour aller jusqu'aux représentations publiques. Des petits groupes se créent dans le grand groupe-classe et de fortes relations naissent entre apprenants de diverses origines par le fait qu'ils recomposent ensemble l'œuvre polyphoniquement, chacun ayant des fragments à interpréter. Je pense même que la véritable amorce de tout le travail scénique qui se réalise par la suite commence là, par les rencontres entre sujets qui prennent au début le

---

1. A. UBERSFELD, *ibid.*, p. 273. « Oxymore, l'espace théâtral qui est aire de jeu et mime du réel, signe et référent. Oxymore le personnage, comédien vivant et figure textuelle ».



texte comme médiation de leurs relations où ils peuvent se faire *Autres* en toute liberté. Cette situation devra s'inverser par la suite : c'est-à-dire qu'au terme du parcours c'est l'œuvre recomposée dans son unité, par l'imprégnation de ses exigences, qui aura l'ascendant sur les sujets qui deviennent en fait *travaillés par l'œuvre* pour le plus grand plaisir des spectateurs. La médiation sera devenue scénique cette fois et les récitants seront propulsés sur le devant de la scène, saisis en toute confiance par les réseaux textuels qui ont pris corps et voix dans le travail de répétition. Les textes, *au lieu des sujets*, seront devenus *énonciateurs* au terme de ce parcours entre langues et langages.

#### 4 Les différences de rapports à la parole

Les différences de rapports à la parole selon les comportements culturels se marquent autant pour le travail de la parole des textes que pour celui des échanges dans le cours-atelier de mise en voix. Il faut répondre à cette singularité des groupes hétérogènes par une exigence pédagogique de résultats : faire prendre la parole à chacun autant esthétiquement que relationnellement dans des temps différents, à savoir *prendre le temps* de l'expression de chacun et de l'écoute de tous. Sans oublier silences, regards et mouvements pour que de vraies paroles se libèrent. C'est un enjeu didactique interculturel qui me paraît important. Car ces différents langages et leurs rythmes pluriels vont pouvoir s'articuler en diverses voix, au lieu du corps des sujets, devenant par la suite *réseau polyphonique signifiant* dans la langue de l'œuvre en voie d'interprétation ainsi que dans l'expression globale libérée. Cette hypothèse vocale et par conséquent corporelle permettra peut-être d'avancer la proposition didactique d'une appropriation possible, pour des quasi-débutants en langue étrangère, de relations mouvantes d'un langage à un autre, relations de *passages réussis* entre sons, mots, visions, comportements et gestes. Ces relations de corps et de voix rythment également une écriture qui les concerne parce qu'elle correspondra à leur niveau intellectuel et affectif en langue maternelle. Ainsi, pour entrer en contact avec les textes, la construction consciente d'un *rapport au texte en langue étrangère* s'impose. Ce rapport existe, il me semble, dans un *entre-deux*<sup>1</sup> qui est en fait une relation qui surgit des corps et des voix mis en jeu par les œuvres rencontrées, élucidées pour s'opacifier progressivement dans l'ambivalence

1. D. SIBONY, *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Éditions du Seuil, 1991, p. 31.

« ...L'entre-deux langues est le partage même de langue, dans sa dimension poétique, sa prétention au dialogue, son champ de miroirs où chacun s'identifie et se désidentifie ; recharge et décharge d'identité ».

de l'esthétique. C'est ainsi, dans le rapport circulaire du connu et de l'inconnu que l'écriture se fait subjectivante. Son caractère peu accessible au départ attire et rebute à la fois. Les œuvres littéraires à interpréter sont des conquêtes et des découvertes qui surprennent les apprenants qui se relient à elles plus facilement qu'on ne saurait l'imaginer ; on pourrait dire qu'ils s'y abandonnent presque à corps perdus, comme si les œuvres leur donnaient des mots manquants pour s'exprimer absolument...

Ainsi brièvement résumé, le cadrage pédagogique de cette approche des textes littéraires ayant pour moteur la subjectivation en tant que Désir d'un Faire créatif dans la langue étrangère, montre que les œuvres libèrent toutes sortes d'émotions et de stimulations lorsqu'elles sont travaillées par les corps et les voix. Car chacun pourra se vivre dans l'instant magique que procure la scène. Il s'agit, disons, d'un mixte d'émotions qui fluctuent entre l'œuvre, le public et les récitants. Quand elles sont bien reçues du public, les performances des apprenants entraînent de leur part une appropriation subjective de la parole des œuvres par le fait que leur voix peut y résonner dans une diction perfectionnée. La réciproque est aussi vraie : c'est parce que l'appropriation sera totalement subjective, à savoir singulière, que le public sera touché. En percevant un retour gratifiant de son travail créatif à travers l'œuvre, l'apprenant reçoit ainsi la confirmation de sa tentative interprétative. Une rencontre des subjectivités a pu se produire au travers des diverses cultures et des divers accents. De la production à la réception le courant émotionnel est passé et a pu mettre en rapport authentique récitants de diverses origines et publics pour que tout le monde vibre dans ce « Je » ternaire <sup>1</sup> inhérent à la théâtralité.

## 5 L'enseignant se pose la question permanente

L'enseignant se pose la question permanente de *comment construire le rapport au texte* qui va susciter un désir de travail sensible des œuvres. Ce rapport détermine, ainsi que je l'ai déjà évoqué, la nécessité d'un véritable processus d'acquisitions linguistiques, interculturelles et comportementales pour que le texte apparaisse dans sa signifiante. La construction de ce rapport au texte pourra être stimulé, pour ce qui concerne cette démarche, prioritairement par le corps et la voix. Car comment mieux exprimer sa sensibilité que par la mise en jeu totale de tous les

1. M. BERNARDY, *Le jeu verbal*, Éditions de l'Aube, Paris, 1988, p. 38. « Au théâtre l'auteur, l'acteur et le spectateur font fusionner leur individualité dans une pensée globale, c'est ce qu'on peut appeler la triple incarnation du verbe. Le spectateur n'écrit ni ne joue, mais il intervient dans la création théâtrale par la vibration de son écoute... C'est sur ce "Je" ternaire que repose le jeu scénique ».

registres de l'expressivité. L'atelier de mise en voix offre à cette fin, le cadre relationnel sécurisant pour que chacun puisse modifier ses représentations ainsi que son rapport culturel au corps pour parvenir à un éveil corporel et vocal utile à la création scénique. Cette conquête de l'expressivité maximale au sein des œuvres s'apprend dans le cours-atelier par divers exercices<sup>1</sup> physiques et imaginatifs appartenant au théâtre et notamment fondés sur des enseignements de praticiens comme C. Stanislavski<sup>2</sup>, pour sa méthode des actions physiques, L. Juvet<sup>3</sup> pour toutes ses leçons sur le rapport au texte, P. Brook<sup>4</sup> pour son rapport à l'espace vide rythmé par le corps présent de l'acteur et E. Barba<sup>5</sup> pour son apport sur un théâtre de la transculture. Ces préceptes éprouvés par la pratique donnent aux apprenants l'opportunité *de faire que l'œuvre se communique*<sup>6</sup>. Ils sortent modifiés de cette expérience scénique par la révélation que « Je » peut bien devenir « Autre » en passant par l'écriture d'un auteur ainsi que par une autre langue.

## 6 Dire un poème, raconter une histoire, jouer un personnage, suscitent, dans le mouvement du Dire esthétique, une élocution et une écoute particulières

Sans vouloir séparer le langage dit *ordinaire* du langage esthétique, je soulignerai néanmoins la nature spécifique à la fois de l'écoute et de la profération qui ont lieu quand le texte littéraire devient relation intersubjective entre un récitant et son public. Ici, quelque chose se passe qui est de l'ordre d'une émotion esthétique partageable où se relance éventuellement à la fois le désir de transmettre une parole et celui de l'écoute. La subjectivation positive ou négative du Dire nous interroge entre production et réception du point de vue du Désir car nous sentons au plus haut point notre degré d'implication et de jouissance à travers cet acte relationnel qu'est la communication esthétique. L'analyse psychanalytique

1. Pour les exercices pratiques de l'atelier voir G. PIERRA, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, l'Harmattan, 2001, p. 74 à 106.

2. C. STANISLAVSKI, *La formation de l'acteur*, Paris, Pygmalion, 1986.

3. L. JOUVET, *op. cit.*

4. P. BROOK, *L'espace vide, Écrits sur le théâtre*, Paris, Seuil, 1977.

5. E. BARBA, N. SARAVESE, *L'énergie qui danse, l'art secret de l'acteur, un dictionnaire d'anthropologie théâtrale*, Lectoure, « Bouffonneries », n° 32-33, 1995.

6. M. BLANCHOT, *L'espace littéraire*, Folio, Paris, Essais, 1955, p. 264. « ...Lire, ce n'est donc pas obtenir communication de l'œuvre, c'est "faire" que l'œuvre se communique... »

peut utilement théoriser, selon Jean-Claude Milner<sup>1</sup>, la *subjectivation* en tant que *sujet de désir faisant signe dans la langue*. Mais le chemin de la voix du sujet parlant au désir de parole littéraire partagé, ne peut, il me semble, à l'instar des diverses théorisations déjà évoquées au début de cette réflexion, éclairer ce qui concerne *la mise en action concrète de ce désir de mise en voix des œuvres*. Le désir des textes n'existe pas toujours au départ dans un cours de langue adressé à des étudiants pluriculturels quasiment débutants en français et qui n'ont pour la plupart aucune expérience de la littérature française.

Il apparaît maintenant utile de construire ce rapport de *la rencontre des voix* afin de soumettre une proposition théorique depuis le champ des pratiques du Dire esthétique en langue étrangère qui ne doit pas être pour autant mis en opposition avec le Dire des discours. Car le poétique de la parole humaine se manifeste parfois par lapsus éloquentes au sein des discours convenus, des stéréotypes et des multiples formes de la conversation et parfois même de la langue de bois. Quelque chose échappe à notre contrôle qui vient soudain parler à notre place, *nous dire*. En écriture l'échappant est quelque peu volonté de l'écrivain qui expérimente la possibilité même de donner vie à ce qui échappe encore et toujours. C'est bien l'impact de l'inconnu sur un autre inconnu qui fait œuvre. Car il ne faut pas oublier la différence entre cette immédiateté langagière « hystérique » des discours selon Roland Barthes<sup>2</sup> et le travail de l'écriture tenant davantage de la « paranoïa » où le calcul de l'écriture est le calcul sensible qui provoque autrement l'émotion. En de tout autres termes, il y a de la spontanéité différée dans le travail de l'écriture ainsi que dans celui du récitant. Tout d'abord un mot nous touche sans être compris. Cela arrive souvent en langue étrangère. Ce mot sera répété en exercice, mis en relation à quelqu'un d'autre à qui l'apprenant adressera un regard consenti qui lui sera retourné ou pas (les sensations sont différentes). Il choisira une attitude corporelle qui lui convient, par exemple assis ou couché sur le sol (les positions relaxées donnent le meilleur résultat car elles ouvrent le sujet à ses passages émotionnels inconscients et c'est cela qui nous intéresse poétiquement). Il ne faut jamais vouloir *jouer le mot*. Pas de redondance entre le Dire et le Faire : « Ce que tu dis tu n'as pas besoin de le faire » ne cessait de répéter Louis Jouvet à ses comédiens toujours tentés par le surjeu. Cette contrainte doit être explicitée et accep-

1. J.-C. MILNER, *L'amour de la langue*, Paris, Seuil, 1978, p. 104. « Soit une séquence de langue ; il suffit qu'un sujet de désir y fasse signe en un point, pour que du même coup, tout bascule : la calculabilité syntaxique cesse, la représentation grammaticale cède et les éléments articulés tournent en signifiants. »

2. R. BARTHES, *Le grain de la voix*, Essais, Paris, Éditions du Seuil, 1981.

tée par le groupe pour mener le travail de mise en voix qui s'adresse autant aux textes poétiques que dramatiques. C'est en cela que la pédagogie peut devenir elle-même une forme d'esthétique langagière, une esthétique de l'expression qui donnerait du temps pour savourer notre passage par les mots en langue étrangère, passage par les relations interculturelles plurielles. Une chance enfin se produit de parler par un corps qui se dégage de ses habitus en devenant organique, premier. Puis les mots doivent simplement se poser sur des climats émotionnels qui ne peuvent être obtenus que par la plasticité du corps qui se détend, du corps qui ne *Veut pas Dire* mais qui se pose là, pour entrer en relation silencieuse et qui laisse venir quelque chose ressemblant à du langage articulé par une voix dans une langue encore bien mystérieuse. Peu à peu du sens surgit de cette relation corps-voix-texte car la parole est adressée et peut vouloir dire mille choses différentes. L'émotion sera là, présente, parce qu'elle sera suscitée par cet exercice qui sert de prise de conscience du phénomène de la parole vivante accueillie par le texte lui-même qui offre des passages, des vides, où peuvent s'articuler les subjectivités des apprenants. Ainsi, rendre l'œuvre vivante c'est permettre à l'apprenant de prendre conscience qu'aucun de ses mots ne doit être mécanique. Le fragment de texte est un sursaut de la voix qui devient forcément relationnelle et qui aura son impact sur les deux termes de cette relation. Cela compris, le travail autonome de répétition permettra aux acquisitions de se produire jusqu'à l'interprétation finale du groupe qui donnera un ton spécial à une œuvre rafraîchie par toutes ces voix à accents dans un texte en français que l'on écouterait d'autant plus vivement, texte devenu étranger soudain parce que d'autres que soi, visiblement, se seront appropriés complètement ses paroles, s'en distanciant d'autant plus que nous aurons envie de fusionner avec ce texte en eux / hors d'eux, polyphoniquement peut-être aussi.

Guider un groupe hétérogène d'apprenants quasiment débutants en français langue étrangère vers une nouvelle appréhension de la littérature par la mise en voix des œuvres est une proposition à la didactique des langues. Dans ce parcours où des langages se croisent en divers passages, les sujets ont été, à leur insu, *subjectivés*... par la situation relationnelle qui leur faisait vivre une expérience intersubjective forte depuis leur propre réalité jusqu'à l'altérité de l'œuvre. Cette dernière s'est mise à résonner de toutes leurs voix et de tous leurs accents, ciselées par le perfectionnement de leurs *dictions*. Ils ont pu y prendre pied, s'y reconnaître par l'étrangeté poétique que ce travail n'a cessé de révéler au cours d'un semestre. Leur désir de parole ou de littérature, pas toujours au rendez-vous au départ, a été pédagogiquement suscité par la possibilité qu'ils

ont eue de dire à la fois « Je » en se positionnant comme sujets parlant leur expérience et « Je est un Autre » par le biais des textes qu'ils ont appris à *laisser parler* à travers eux transculturellement. Il va de soi que les conséquences linguistiques et culturelles d'un tel parcours des œuvres sont multiples et que chacun des langages a développé des compétences complémentaires à savoir la libération de l'expression d'un côté et le perfectionnement phonétique et prosodique d'un autre. Mais l'essentiel est ailleurs. Peut-on préjuger de toutes les réactions et de toutes acquisitions des apprenants ? Cette tentative de réflexion à partir d'une pratique de mise en voix<sup>1</sup> désire inviter à l'éducation au goût des textes par leurs sonorités et par leurs rythmes, à celui de leur force et de la surprise de parvenir à des ressentis intenses communicables en langue étrangère. Le fait que les corps et les voix aient pu s'y libérer et s'y travailler pour mieux transmettre l'intime y est, je crois, pour beaucoup. Ainsi l'articulation des subjectivés textuelles et interactionnelles a-t-elle peut-être pu faciliter les possibles rencontres favorisant *l'accès direct* de chacun aux textes.

---

1. Voir également quelques articles traitant cette question :

G. PIERRA, « Dire Nathalie Sarraute : la voix, le lieu », in *Cahiers de Prévues Main d'Œuvre* n° 19-20, université de Montpellier III, 2002, p. 131-45.

— « Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte », in *ELA* n° 131, Paris, Didier Érudition, 2003, p. 357-67.

— « Mise en voix et en espace du poème en langue étrangère-Polyphonies en didactique », *Dialogues et Cultures* in° 49, FIPF, Bruxelles, 2004, p. 145-51.

— G. PIERRA et G. SIOUFFI, « Poème / Musique : la limite mouvante », in *Traverses* n° 6, Laxis-Dipralang, université de Montpellier III, 2005, p. 203-47.



# Regards sémiologiques sur un objet hétérogène et polyphonique : le « texte » théâtral

Eleni Mouratidou  
Université Paul-Valéry, Montpellier III

Défendre une sémiologie du théâtre apparaît en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle comme un projet à risques qui expose fortement celui qui s’y attelle à la critique, tant cette discipline souffre depuis la fin des années 1980 d’un certain discrédit. Il est en effet couramment admis que *l’inadaptation au théâtre* des outils sémiologiques impose au sémiologue de faire l’impasse sur cette discipline : ses modèles, trop mécanistes, étant jugés inaptes à l’analyse et à la critique.

Notre ambition, à travers le présent article est au contraire de rechercher dans quelle mesure cette « science de la vie des signes... » (Saussure 1916 : 33) peut se révéler utile à la construction et à la lecture de l’objet théâtre.

Comment *approcher* la représentation théâtrale, comment *appréhender* ce flux artistique, « polyphonique » selon Barthes (1964 : 268) qui, par son caractère éphémère et poétique échappe *a priori* au sémiologue ? Comment mettre en lumière les propriétés plurielles de la représentation théâtrale ? Comment concevoir un objet sémiotique à travers la multiplicité substantielle du geste artistique ?

Si la sémiotique des textes littéraires s’est répandue aisément y compris au niveau des recherches théâtrales, la recherche en sémiologie de la représentation a rencontré pour sa part de nombreuses résistances, voire oppositions. Nombreux sont les travaux à caractère sémiotique et linguistique ayant abordé le texte dramatique dans sa manifestation écrite. Du modèle actantiel de Greimas emprunté par Ubersfeld dans le domaine théâtral, des approches énonciatives du dialogue dramatique de Kerbrat-Orrecchioni et de Reboul et Moeschler, les travaux ne manquent pas dont



l'inventaire ne saurait être ici exhaustif. Le texte dramatique, comme tout texte littéraire se prête à l'analyse. Le texte dramatique, contrairement au *texte mis en scène* est un continuum accessible au lecteur.

En revanche, lorsque nous tentons d'appliquer les modèles sémiotiques ou linguistiques au discours dramatique<sup>1</sup>, nous constatons une certaine insuffisance de ces derniers. Non pas du fait de leur qualité, qui est incontestable, mais notamment parce qu'ils ne prennent en compte que le texte écrit. Or, une représentation, c'est aussi un travail sur la voix, le corps, le geste, l'espace scénique, le rythme, le son... Le texte écrit n'est qu'une composante parmi d'autres, participant à l'énonciation de l'œuvre artistique. C'est à partir du moment où le chercheur franchit le seuil du texte écrit, que les problèmes d'une sémiologie de la représentation théâtrale commencent à se poser.

Le premier souci du sémiologue sera donc la construction de ce que nous appellerons ici le « texte » théâtral. Par « texte », nous entendons la création empirique d'un objet résultant de la transformation du texte dramatique en texte scénique. Nous parlerons à l'instar de Hjelmslev de « texte » et non pas de corpus, notre souci de mettre l'accent sur le *processus*, rejoignant le sien. Pour nous aussi, il s'agit bien de tenter de « rendre possible une description simple et exhaustive du système qui sous-tend le processus textuel » (1971 : 59). Reconnaissons toutefois que la description du « texte » théâtral est loin d'être simple et qu'elle ne saurait être présentée dans son exhaustivité. Il nous faut pourtant tendre vers cette description susceptible de rendre compte de l'organisation de ce *processus textuel*.

Inscrit dans cette démarche descriptive, le sémiologue est confronté à l'usage et à l'adaptation des outils fournis par la linguistique. Parmi les difficultés qui se présentent à lui, abordons dans un premier temps celle de l'annotation du « texte ».

Lorsque la position descriptive apparaît en sciences du langage, nous tentons de laisser des traces écrites de ce continuum dit *langue*. La transcription du « texte » n'est toutefois jamais une opération simple. Changer de substance, passer de l'oral à sa transcription écrite est un problème d'ordre sémiotique, nous dit Maurer :

Avec la transcription, il y a au contraire une rupture sémiologique grave qui ne pourrait être comblée que par un appareil critique important. Il faut transcrire en faisant passer un signal de la dimension vocale à la dimension scripturale, au risque de perdre un grand nombre d'informations. (1999 : 151)

---

1. Nous entendons par discours dramatique la mise en scène du texte théâtral écrit.

Qui plus est, transcrire le « texte » théâtral nous oblige à suivre un processus descriptif guère économe. Car, si la diversité des transcriptions dans le domaine sociolinguistique peut en effet provoquer le *retour à Babel* évoqué par Maurer, la pauvreté des systèmes d'annotations sémiologiques impose une description d'une part minutieuse d'autre part nullement codée. Artaud avait mis en son temps, l'accent sur son désir d'établir des conventions annotatrices :

Pour le reste, il faut trouver des moyens de noter ce langage, soit que ces moyens s'apparentent à ceux de la réinscription musicale, soit qu'on fasse usage d'une manière de langage chiffré. En ce qui concerne les objets ordinaires, ou même le corps humain, élevés à la dignité de signes, il est évident que l'on peut s'inspirer des caractères hiéroglyphes, non seulement pour noter ces signes d'une manière lisible et qui permette de les reproduire à volonté, mais pour composer sur la scène des symboles précis et lisibles directement [...] D'autre part, ce langage chiffré et cette transcription musicale seront précieux comme moyen de transcrire les voix.

(1964 : 145)

Projet guère accompli par Artaud, l'ambition de laisser les traces codées de la représentation théâtrale est un défi pour le créateur tout autant que pour le sémiologue. Aussi, lorsque la représentation théâtrale est étudiée à travers un « texte », ce dernier ne saurait être à proprement parler *transcrit*. Il peut en revanche être décrit. Il en résulte une première étape méthodologique : la description la plus complète possible, qui malgré les efforts de l'analyste restera partielle et forcément inaboutie.

Première constatation : cette description implique une grande part de subjectivité, notamment parce qu'elle rend compte de la réalité de l'objet à travers la *perception* du sémiologue. C'est-à-dire, à travers la reconstruction, la *réécriture* de l'objet. D'une certaine façon le sémiologue est appelé à *re-mettre en scène* l'œuvre théâtrale.

Le « texte » théâtral sera ce *support* qui rendra compte du parcours de la représentation. Ce parcours résultant d'un double *ça a été* : celui du « lecteur-récepteur » confronté au continuum de la représentation théâtrale ; celui du sémiologue, confronté à une construction de l'objet *a posteriori*, c'est-à-dire après la réception initiale, après la perception première. Cette « lecture » nous confrontera à une certaine *hétérogénéité* du « texte » théâtral. Cette hétérogénéité, résulte non seulement de l'intervention du sujet interprétant dans la construction du processus « textuel », mais également de la multiplicité des systèmes sémiotiques aboutissant à la création du « texte » théâtral : langue, voix, corps, lumière, son, etc., parti-

cipant quelquefois à titre égal de l'énonciation. Ils se complètent, s'influencent, se contredisent volontairement aussi parfois...

Mettre en relation ces données hétérogènes — qui ne sont pas encore liées sur un axe syntagmatique — impose leur *visualisation*, voire leur *matérialisation*. La lecture du « texte » théâtral pourra se construire à partir d'un ensemble de *strates* renvoyant aux composantes du dispositif scénique. Cette *mise en strates*<sup>1</sup> de la représentation appelle une seconde interprétation subjective du chercheur qui devra de nouveau privilégier à cette occasion les aspects du processus textuel lui paraissant les plus pertinents et en occulter volontairement d'autres. Il devra établir un « premier texte » parmi ceux, nombreux, que peuvent nous proposer les « structures qui se meuvent » (Eco 1965 : 43). Nous pouvons ainsi parler à ce stade, d'une étape de recherche de critères de pertinence.

Selon Barthes « la pertinence choisie par la recherche sémiologique concerne par définition la signification des objets analysés » (1985 : 80). Il s'agit là d'un postulat qui défend une sémiologie se manifestant comme une *praxis critique* plutôt que comme une étude communicationnelle.

Dans ce sens, la représentation théâtrale doit, dans un premier temps au moins, être travaillée en *immanence*, car, — par opposition au processus communicationnel qui doit prendre en considération tous les facteurs externes de l'objet — le processus de signifiante vise à l'observation du fonctionnement interne du signifiant.

Dans le même ordre d'idées, selon Eco, postuler une signifiante de la représentation théâtrale nous oblige à nous concentrer sur le niveau *neutre* de cette dernière, autrement dit sur le flux de la représentation se déroulant dans un espace et un temps donnés, indépendamment des savoirs périphériques concernant le processus énonciatif de la mise en scène.

In order to try to formulate it, we should begin with a positively naive attitude, assuming that we do not know what Molière did, who Samuel Beckett was, how Stanislavski made somebody feel himself to be an apple or how Berthold Brecht made an apple appear to be a piece of criticism of capitalist society<sup>2</sup>. (Eco 1977 : 109)

1. L'idée de la stratification du « texte », voire du corpus est empruntée aux nombreux travaux sémiologiques avancés par Anne-Marie Houdebine : « la méthode, inspirée de Hjelmstev, est de stratification mais elle est souple : les strates en question sont à définir selon les objets analysés y compris en termes de formes du contenu (soit les formes phrastiques, discursives, énonciatives, sémantico-référentielles) », *Séméion*, n° 1, Paris, Laboratoire DynaLang-SEM, université Paris V, 2003.

2. « Pour ce formuler, nous devrions adopter une première attitude positivement naïve en assumant que l'on ne sait pas ce qu'a fait Molière, qui était Samuel Beckett, comment

Oublier l'énonciateur — simple ou pluriel — oublier les savoirs dramaturgiques touchant le texte dramatique, oublier les comédiens transformés en personnages, oublier l'espace institutionnel accueillant la représentation.

Toutefois, Eco nous précise aussi que « l'œuvre d'art est le fruit, chez le *créateur*, d'un processus d'organisation en vertu duquel expériences personnelles, faits, valeurs, significations s'incorporent à un matériau pour ne plus faire qu'un avec lui, *s'assimiler* à lui » (1965 : 46). Cette remarque nous incite à sortir d'une position strictement immanente et aller vers une *immanence étendue*. Cette dernière s'élaborant en un deuxième temps, postérieur à celui du processus de signifiante interne, l'immanence étendue permet de relier l'objet à sa source émettrice et à son contexte.

Inspiré de la lecture de Racine par Barthes (1961), Eco souligne également que « la littérature (mais le problème se pose pour tous les arts) désignerait de façon certaine un objet incertain ». (1965 : 38). Le « texte » théâtral est cet objet incertain qui en appelle à la fois à la rationalité et à la sensibilité de son *lecteur*. Structurale, car organisée par des éléments formels dépendant les uns des autres, la représentation *minimise* le signe au profit d'une signifiante en devenir, au profit d'une logique à construire, d'un sens à ouvrir. Pour cette raison, nous préférons le terme de *figure scénique* à celui de signifiant : figure linguistique pour le texte dramatique énoncé, visuelle, sonore etc. pour les autres composantes de la mise en scène.

Cette notion de *figure scénique* est étayée par la théorie de Hjelmslev, lorsque ce dernier postule l'existence des « non signes qui entrent comme parties de signes dans un système de signes » (1968 : 64). Il parle de *figures* dépourvues de signification, indispensables pour la création des signes dotés de sens. Sans pour autant vouloir calquer notre proposition sur celle de Hjelmslev qui fait pour sa part référence au phonème, il nous semble que le signe, même dans sa manifestation symbolique, est, ou en tout cas devrait être *relativisé* au sein du « texte » théâtral. Poser une forme signifiante attachée à un contenu arrêté serait renvoyer au figement du « texte », à sa fermeture, à un refus de processus et donc de sémiotique. En revanche, poser des *figures*<sup>1</sup>, des non signes qui vont, par

---

Stanislavski faisait quelqu'un se sentir comme une pomme ou bien comment Bertold Brecht faisait d'une pomme un objet critique de la société capitaliste », notre traduction.

1. Le terme opérationnel de *figure* est également utilisé par A.-J. Greimas dans l'examen des structures discursives intégrées dans le domaine plus général de l'analyse narrative. Toutefois, l'usage que A.-J. Greimas fait de ce terme — en accord avec le postulat hjelmslevien — touche le niveau du contenu dont « la théorie de la narration essaye de rendre compte ». Il s'agit selon A.-J. Greimas de la « figure nucléaire à partir de laquelle se développent certaines virtualités, certains parcours sémématiques permettant sa mise en contexte,

leur contextualisation, aboutir à la mise en sens de la représentation théâtrale, nous semble répondre à l'indispensable subjectivité interprétative qu'appelle l'œuvre artistique.

« Préciser serait gâter la poésie de la chose » (1964 : 224) nous dit Artaud. Parler de l'objet artistique qu'est le théâtre en posant *l'impossibilité* de son explication absolue, de sa transparence incontestable et de sa compréhension exhaustive est une position que le sémiologue doit défendre.

La notion d'*effets de sens*, défendue dans le discours sémiotique de Greimas et Courtès (1979 : 116) établissait la nécessité d'une *ouverture* de la structure et de son interprétation. Il nous semble que dans le cas du « texte » théâtral, il serait approprié de prolonger cette notion en postulant celle d'*impression de sens*, voire d'*impression de signifiante* qui permettent de mêler la notion de signification à celle de sensation. Les traces laissées par le processus interprétatif sont entendues comme des *empreintes*, du latin *impressio*, renvoyant à l'action d'imprimer un sens et résultant d'une *impression sensible*.

Le sujet interprétant est au départ un sujet percevant, confronté à travers l'œuvre artistique à une multiplicité de réactions sensibles, étroitement liées à son histoire personnelle, mais aussi culturelle, sociale, etc. Il s'agit par conséquent de considérer le processus interprétatif comme perméable aux effets du sensible et d'ouvrir sur une *sémiologie sensible* du théâtre et sensible *au* théâtre.

Si, comme le postule la notion de *relativité linguistique*, l'homme rend compte de sa vision du monde à travers sa langue, le metteur en scène, lui, rend compte de la sienne à travers la représentation. Ce langage de la scène se réinventant, pour partie au moins, avec chaque metteur en scène et à chaque création, les outils permettant son analyse, doivent eux-mêmes pour partie au moins se réinventer chaque fois.

Au théâtre, le sémiologue ne doit pas craindre de s'éloigner de ses repères habituels : il lui est indispensable de s'adjoindre des compétences complémentaires à son champ disciplinaire. Il ne saurait pour commencer, faire l'impasse sur une connaissance du théâtre lui-même et de la *théâtralité*. Mais au-delà d'une nécessaire connaissance des enjeux de l'art, une ouverture en direction de l'anthropologie culturelle par exemple, nous semble une voie possible à explorer parmi de nombreuses autres.

Défendre une sémiologie — du théâtre en l'occurrence — c'est d'abord reconnaître les limites de cette science jeune, âgée de « deux milles ans »

---

c'est-à-dire sa réalisation partielle dans le discours ». À ce propos, voir GREIMAS A.-J., « Les actants, les acteurs et les figures », *Sémiotique narrative et textuelle*, ouvrage présenté par C. Chabrol, Paris, Larousse, 1973, p. 169-170.

(Eco 1997 : 109). Mais reconnaître les limites et l'insuffisance de la sémiologie appliquée au théâtre ne signifie pas pour autant renoncer à user des outils qu'elle propose ni renoncer à les affiner ou à en fourbir de nouveaux.

## 1 Bibliographie

- ARTAUD A., 1964, *Le théâtre et son double*, Paris, Gallimard.
- BARTHES R., 1961, *Sur Racine*, Paris, Seuil.
- BARTHES R., 1964, *Essais critiques*, Paris, Seuil.
- BARTHES R., 1985, *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil.
- ECO U., 1965, *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil.
- ECO U., 1977, « Semiotics of theatrical performance », in *The Drama Review*, vol. 21, n° 1, T 73, l New York, New York University / School of the arts.
- GREIMAS A.-J., 1973, « Les actants, les acteurs et les figures », in *Sémiotique narrative et textuelle*, Paris, Larousse.
- GREIMAS A.-J., et COURTÈS J., 1979, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Classiques Hachette.
- HOUEBINE A.-M., 1999, « Actualité de la sémiologie », *Entreprise et sémiologie*, sous la dir. de B. Fraenkel et C. Legris-Desportes, Paris, Dunod.
- HOUEBINE A.-M., 2003, « Apport de la linguistique à la sémiologie », *Séméion*, n° 1, Paris, université Paris V.
- HJELMSLEV L., 1971, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Minuit.
- MAURER B., 1990, « Retour à Babel : les systèmes de transcription », in *L'enquête sociolinguistique*, sous la direction de Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont, Paris, L'Harmattan.
- SAUSSURE F. de., 1972, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.



## Baudelaire, Correspondances

Franc Ducros  
Université Paul-Valéry, Montpellier III

La Nature est un temple où de vivants piliers  
Laissent parfois sortir de confuses paroles ;  
L'homme y passe à travers des forêts de symboles  
Qui l'observent avec des regards familiers.

Comme de longs échos qui de loin se confondent  
Dans une ténébreuse et profonde unité,  
Vaste comme la nuit et comme la clarté,  
Les parfums, les couleurs et les sons se répendent.

Il est des parfums frais comme des chairs d'enfants,  
Doux comme les hautbois, verts comme les prairies,  
— Et d'autres, corrompus, riches et triomphants,

Ayant l'expansion des choses infinies,  
Comme l'ambre, le musc, le benjoin et l'encens  
Qui chantent les transports de l'esprit et des sens.

De Baudelaire, je dirais volontiers qu'il est le « *dernier* » poète d'une plénitude verbale renouvelée des grandes époques, celle que Dante nommait « *convenance* » : les mots, lourds de toute la prégnance de leurs significations originelles et acquises, s'y composent harmoniquement ensemble pour effectuer un sens plein, de toujours, et cependant jamais encore, et pour l'unique fois, entendu. Ainsi :

La Nature

selon l'étymologie, toutes les choses du monde en tant qu'appelées à naître (« *natura* »), donc à mourir. Elles se donnent en événements. Tel, le sens issu du latin qui, par ce neutre pluriel devenu féminin singulier,



vénérien, selon Lucrèce, traduisait le grec « *ta genomena* » : le monde est tout ce qui naît. Il est notre séjour sacré. Lieu des mystères, il se donne en tant que « *temple* ». Le mot en suscite la figure selon le modèle grec : pourvu de « *piliers* », mais « *vivants* ». Car selon l'une des implications de « *natura* », il est doué de vie — d'une vie qui excède celle de l'homme, mais dont l'homme relève, qui en fait partie, ainsi que dans *Vers dorés* l'avait formulé Nerval :

Homme, libre penseur, te crois-tu seul pensant  
 Dans ce monde où la vie éclate en toute choses ?

Vivant, le monde-temple

laisse [...] parfois sortir de confuses paroles.

Ces paroles sont l'expression des choses sacrées, et vivantes, du monde en tant que « *Nature* ». Mais ces paroles sont « *confuses* » : à la fois nombreuses et mêlées. Difficiles à entendre. Et cette difficulté est accrue par le fait que ce qui nous vient ainsi du monde, en nombre et confusément, m'en vient pas toujours, seulement « parfois », d'où la nécessité d'être assez ouvert pour devenir susceptible de l'entendre — de les entendre, ces « *confuses paroles* », quand elles se manifestent (quand les « *vivants piliers* » les « *laissent sortir* »).

De « *l'homme* », jusqu'ici innommé, mais impliqué dans « *Nature* » et dans « *temple* », il est dit que sa condition d'être-au-monde consiste à « *y passe(r)* ». Au double sens de traverser (« *à travers* ») et d'être de passage, transitoire, car mortel —

à travers des forêts de symboles.

Figure traditionnelle du lieu de la terre où l'homme est passant, voyageur, « *égaré* », « *wanderer* », parmi des mystères qu'il ne comprend pas et qui l'effraient, la forêt ou plutôt les choses qui y apparaissent sont qualifiées de « *symboles* ». Non qu'il faille soudain passer de la figure « *concrète* » de la forêt à une abstraction pré-conçue de « *symboles* ». Car il convient d'entendre ce terme dans son acception première : symbole est ce, « *symbolon* », qui-apparaît-ensemble. Ensemble, le visible et le caché, joints (« *sym-* »), inextricablement liés. D'où s'induit l'injonction d'à travers le visible s'efforcer de percevoir le caché en lui, l'invisible consubstantiel qu'il porte et recèle.

Les choses ainsi pensées comme lourdes de secret, ont partie liée avec nous. Puisqu'elles « observent » l'homme, et que leurs regards sont « *familiers* ». Les choses nous regardent : en elles, visibles, c'est l'invisible, inconnu, qui nous regarde. Et cet inconnu nous est proche, il nous entoure (Rimbaud, bientôt, le nommera « *la vérité qui peut-être nous entoure avec ses anges pleurants* ») et s'adresse à nous (Rimbaud, encore, rencontrera « *une fleur qui me dit son nom* »). Le lointain nous est proche et de la même famille que nous.

La deuxième strophe se construit sur une comparaison : « *Comme* ». Mais le comparant (« *échos* ») rentre dans le comparé : il en est une synecdoque (« *sons* »). Les choses placées dans les deux termes de la comparaison peuvent donc être traitées sinon comme la même chose, du moins comme relevant du même.

Ce ne sont pas les choses elles-mêmes que nomme le poème, mais ce qui — « *longs échos* » — d'elles vient à nous, acoustiquement, par un détour. Difficiles à reconduire à leur origine, les échos, car ils impliquent une médiation, et un double parcours, une double distance à franchir pour parvenir jusqu'à nous. La difficulté est encore accrue du fait qu'il n'y a pas un écho, mais plusieurs. De surcroît venant de loin (« *loin* ») et qui se mêlent. La difficulté d'entendre ce qui nous vient de « *natura* » est donc triple : à cause de l'origine (« *de loin* »), de la distance (« *longs* ») et de la multiplicité emmêlée (« *se confondent* »). Cette complexité n'en compose pas moins une unité, la multiplicité des choses relève de l'UN : à travers les échos venant de loin et restant emmêlés, se perçoit qu'à fond d'inconnu (« *ténébreuse* ») et d'abîme (« *profonde* »), le monde est UN. Mais cet UN ne saurait se mesurer. L'unité en est

Vaste comme la nuit et comme la clarté.

« *Vaste* » dit à la fois le vide et le sans-bords — « *apeiron* » qui fut dit dans un lointain jadis, substance d'où sont issues et qui constitue les choses auxquelles confère forme et, du coup, existence, la limite qui bord à bord les distingue et les définit, les situant dans leur être et dans leur finitude. C'est pourquoi cela est « *comme* » : pour en figurer l'unité, la parole doit trouver non pas une, mais deux comparaisons (« *comme [...] et comme* ») — antithétiques de surcroît : « *nuit* » et « *clarté* ».

Car en soi cela n'est rien de nommable : sans limite, inconnu, mais de même substance que les choses connues, limitées qu'on en dira, il faut le comparer à du limité, à du connu issu de lui. Mais le connu qui vient à la parole pour que, par le détour de sa médiation, soit dit cet inconnu, c'est

— dans la parole de Baudelaire — une totalité, en l'occurrence spatio-temporelle qui inclut et englobe — comprend — toutes ses possibles différences, toutes ses virtuelles occurrences saisies par les extrêmes limites entre lesquelles toutes, éventuelles, s'avèreront : « nuit » ET « clarté », dont l'articulation en co-présence et co-action, fut pour Héraclite la véritable unité. Comme au vers précédent le percevait Baudelaire : « *ténébreuse et profonde* », à fond d'abîme où rien ne se distingue, chaos du fond,

une [...] unité.

Or le propre de la confusion issue de l'abîme unique, est de se différencier en événements :

Les parfums, les couleurs et les sons se répondent.

Exhalés ou émanés des choses elles-mêmes, et pour cela comparables à des « *échos* », ces événements se composent en harmonie de « *correspondances* ».

Ce sont ces correspondances que vont illustrer les tercets : elles ne consistent plus en ces rapports au principe abyssal, commune substance d'où elles sont issues et qui les suscite, que disait le second quatrain, mais — grâce à ce principe — en rapports qu'entretiennent les choses entre elles.

Des émanations énumérées (« *parfums* », « *couleurs* », « *sons* »), le poème ne va reprendre que les parfums, mais va les parler — pour illustrer les rapports — par les termes propres aux autres émanations, et aux autres sens par lesquels nous les percevons. Comme, de Baudelaire le retiendra Mallarmé, et comme Baudelaire lui-même n'a pas cessé de l'illustrer, c'est dans la « sensation » que réside la source de la spiritualité. Le rapport physique aux choses est la condition de l'essor de l'esprit.

La série des comparaisons, articulant sur « *comme* » repris trois fois, trois adjectifs (« *frais* », « *doux* », « *verts* ») où, par rapport à « *parfums* », joue la synesthésie et trois substantifs (« *chairs d'enfant* », « *hautbois* », « *prairies* »), établit un multiple réseau de ressemblances qui impose la notion d'unité à travers la diversité — de commune substance générant les différences par quoi les choses qui naissent se composent.

Par contre, l'autre extrême des « *parfums* » sera qualifié par trois adjectifs qui ne distinguent plus, comme faisaient les trois précédents, car n'étant plus séparés mais juxtaposés et coordonnés, ils disent un mélange, une confusion :

Et d'autres corrompus, riches et triomphants.

Ce mélange est celui de la corruption, qui est la manifestation non plus de la naissance des choses, mais du retour des choses vives à la mort. Or, comme le célèbre *Une charogne*, cette mort est en fait multiplication et intensification de la vie se libérant en tant qu'énergie de la forme qui se défait :

Tout cela descendait, montait comme une vague,  
 Ou s'élançait en pétillant,  
 On eût dit que le corps, enflé d'un souffle vague,  
 Vivait en se multipliant.  
 Et ce monde rendait une étrange musique  
 Comme l'eau courante et le vent  
 Ou le grain qu'un vanneur d'un mouvement rythmique  
 Agite et tourne dans son van.

C'est en raison de cette exaltation que « *corrompus* » se glose par « *riches* » et « *triomphants* », qui à ce point sont à entendre comme épithètes qualificatives de « *corrompus* ». L'énergie incluse à la forme défaite, en se libérant dans la corruption, se donne comme « *expansion* ». Et cette expansion est celle des « *choses infinies* ».

Les choses, par définition, sont finies. Si le poème risque le syntagme en oxymoron : « *choses infinies* », c'est que, par l'énergie de la corruption qui le multiplie, le fini des choses singulières est traversé par l'infini du principe universel, dont l'odeur est la manifestation perceptible par les sens. Le poème à son terme effectue, à travers les choses finies, un retour — qui est retournement — vers le chaos d'où s'élèvent les choses : abîme antérieur à toute origine, d'où se génère la multiple vie.

Or, ces « *choses infinies* », traversées et portées par l'infini du principe,

chantent les transports de l'esprit et des sens.

Ce qui nous vient des choses « transporte », c'est-à-dire transmute notre être dans sa double dimension sensuelle et spirituelle.

En cette double transmutation consiste le chant.



## **Troisième partie**

À L'épreuve du champ didactique



# Littérature et didactique : une histoire d'amours et de désamours

Tayeb Bouguerra

Didaxis-Dipralang (É.A. 739) — Université Paul-Valéry, Montpellier III

## 1 Introduction : du comment et du pour quoi faire ?

La problématique littérature et enseignement, qu'il s'agisse du français langue maternelle, seconde ou étrangère, s'est toujours heurtée à l'incontournable question « Comment aborder le texte littéraire en classe de langue » ? Selon les époques, les pays, la formation des enseignants, les savoirs théoriques investis, les objectifs poursuivis par les instances politiques et éducatives, la question du « Comment enseigner le littéraire ? » a reçu diverses réponses et nourri bon nombre d'approches pédagogiques.

Aujourd'hui, à l'ère de la mondialisation, de l'Internet et des discours médiatiques, la didactique des langues-cultures ne saurait faire l'économie d'une nouvelle réflexion centrée sur la question « du littéraire, pour quoi faire<sup>1</sup> ? » Car se demander « que faire du littéraire en classe de langue ? », c'est déjà poser comme réglé le problème de son utilité, de son besoin. Or, l'unanimité est loin d'être faite sur l'utilité de l'introduction du texte littéraire en classe de langue étrangère et sur les modalités de son exploitation<sup>2</sup>. Dans cet article, nous poursuivrons un triple objectif :

- baliser le statut du littéraire en didactique du français par l'examen des raisons de sa marginalisation (voire de son éviction) en didactique du FLE et sa mise en tension en didactique du F.L.M. ;
- faire état des tendances qui se développent dans la mouvance de l'esthétique de la réception, des approches herméneutiques et interprétatives et les perspectives que dessinent les *lectures littéraires* en didactique du FLE et du F.L.M. ;

---

1. Cf. J.-L. DUFAYS (2001 : 249).

2. Voir sur cette question (J. PEYARD 1982, 1988), D. COSTE (1988), G. LANGLADE (2002 : 17-28).



- souligner les implications méthodologiques et pédagogiques de la redécouverte de la subjectivité et des droits du lecteur en didactique du français.

## 2 De la marginalisation à la méfiance méthodologique

### 2.1 Au nom de l'authentique, de la survie et des compétences

Imprévisible, fictif, hermétique, « difficile » (pour qui ?), « sans prise directe sur le monde réel de l'apprenant », le texte littéraire, longtemps considéré comme support par excellence du savoir, a, dans le sillage des approches communicatives, perdu la place privilégiée qu'il occupait dans la didactique dite *livresque*<sup>1</sup>. Modèle textuel à imiter, incarnation du style des « grands écrivains », et du bien écrire, le *corpus littéraire* a longtemps servi de prétexte à l'apprentissage de la norme, du bon usage. Aujourd'hui, la « tradition française du littéraire au service de la pédagogie pour enseigner "à parler et à écrire correctement" sous le patronage du "bon usage" et des bons auteurs » (H. Besse 1982 : 14) est sérieusement ébranlée par les coups de boutoir assénés par la linguistique structurale, la mouvance communicative et la mise en tension du littéraire avec les compétences et les savoirs à enseigner<sup>2</sup>.

La linguistique post-saussurienne, se fondant sur la priorité à accorder à l'oral, va bouleverser radicalement les objectifs et modalités d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Dans les années 1950, l'avènement des méthodologies audio-orales (M.A.O.) et plus tard, dans les années 1960, des méthodologies audiovisuelles (M.A.V.) privilégiant, au nom de l'authenticité de la communication, la parole, eut pour première conséquence de marginaliser le texte littéraire qui ne se verra plus attribuer qu'une dimension *ornementale* et *décorative* (Peytard 1988 : 14). Dans les années 1980, la révolution communicative, qui assigne à l'enseignement des langues étrangères la fonction cardinale qu'est la *compétence de communication*<sup>3</sup>, la volonté de doter l'apprenant d'une compétence de « survie<sup>4</sup> » ont grandement contribué à la marginalisation, voire à l'évic-

1. Le représentant le plus célèbre de cette didactique est *Le Cours de langue et de civilisation* de G. MAUGER. Voir, sur les différentes générations de didactique A. ABBOU (1980) « La didactique de 3<sup>e</sup> génération : des hypothèses aux projets », *Études de Linguistique Appliquée*, 37, Paris, Didier-Érudition, p. 5-22.

2. Cf. sur cette question : L. COLLÈS, J.-L. DUFAYS, G. FABRY, C. MAEDER (dir) (2001 : 33), p. 34-43.

3. En 1972, D. Hymes définissait la compétence de communication comme « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ». Cf. D. HYMES, (1984) *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Credif.

4. Cf. COSTE *et al.* 1976, *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

tion du littéraire. C'est que, comme le souligne D. Coste (1982 : 65), pour les tenants du communicatif, rien n'est plus éloigné de la parole quotidienne que le texte littéraire :

« Difficulté », « imprévisibilité », linguistiquement aussi le texte littéraire relève d'un univers à part, réputé le plus éloigné qui soit de la « langue parlée », que par ailleurs on entend mettre en avant pour les débutants.

Aujourd'hui, en français langue maternelle, cédant à la toute puissance des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (NTICE), à la pression de « l'authentique », des documents sociaux et autres « corpus médiatiques », le littéraire se voit progressivement assigner une place de plus en plus « restreinte » (G. Langlade 2002 : 26). Et déjà, de sombres menaces pèsent sur l'avenir didactique du texte littéraire et plus particulièrement sur *l'œuvre intégrale* : stigmatisée pour sa « lourdeur » (préparation, volume horaire, formation des enseignants...), l'œuvre intégrale l'est aussi pour sa pertinence didactique (compétences visées, modes d'évaluation, etc.). Aussi rencontre-t-on peu de méthodologues disposés à plaider pour l'œuvre intégrale, à soutenir que « l'activité de lecture ne prend tout son sens que devant des œuvres intégrales<sup>1</sup> ».

Une autre typologie d'arguments de nature idéologique véhiculée par les approches *matérialistes*<sup>2</sup>, *sociologiques*<sup>3</sup> ou *institutionnelles* (Bourdieu 1979, 1982 et 1992), aura également contribué à jeter la suspicion sur le corpus littéraire. *Le soupçon idéologique* (B. Veck 1996) porté sur la littérature en tant que *forme idéologique*<sup>4</sup> accusée de « naturaliser<sup>5</sup> » l'ordre en place et, ce faisant, de contribuer à la pérennisation du système politique, aura pesé de tout son poids sur le choix du littéraire dans la typologie des supports didactiques. Considéré comme vecteur de culture, de normes et de valeurs de l'idéologie dominante, participant de la sélection et de la formation des élites, le corpus littéraire cèdera peu à peu le

1. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n° spécial — 15/02/1987, « Textes officiels pour l'enseignement du français en classe de Seconde », in J. BIARD, F. DENIS (1993 : 216).

2. Par exemple, P. MACHÉREY (1978) *Pour une théorie de la production littéraire*, Paris, F. Maspéro.

3. Cf. sur cette question les colloques de Cluny : (1968) « *Linguistique et littérature* », Paris, *La Nouvelle Critique*, n° spécial 68 et (1970) « Idéologies et littératures » Actes publiés en 1971, Paris, *La Nouvelle Critique*.

4. Voir : L. ALTHUSSER L (1970) « Idéologies et appareils idéologiques d'état ». (Notes pour une recherche) in *La Pensée*, n° 151, mai-juin ; R. BALIBAR (1974) *Les Français fictifs : le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette.

5. Cf. R. BARTHES (1979) *Mythologies*, Paris, Éd. du Seuil : « Pratiquement nationalement, les normes bourgeoises sont vécues comme les lois évidentes d'un ordre naturel : plus la classe bourgeoise propage ses représentations, plus elles se naturalisent ».

terrain aux *documents authentiques*<sup>1</sup> ou paralittéraires, documents censés, par leur actualité, motiver davantage les apprenants.

Dans le débat actuel engagé autour des finalités de l'école et des *savoirs à enseigner*<sup>2</sup>, les « savoirs littéraires » sont soumis, au nom des « compétences », des *savoirs d'action*<sup>3</sup>, à un profond questionnement. La mise en tension des savoirs littéraires avec la notion de *compétence*<sup>4</sup>, notion issue d'une logique économique tout entière tournée vers la rentabilité, met les savoirs littéraires en demeure de justifier leur place dans la *transmission* des valeurs (G. Langlade 2004), la construction des connaissances et leur rôle dans le développement des *savoir-faire* (K. Canvat 2002).

## 2.2 Le désamour des apprenants et la résistance des praticiens

Aux attaques virulentes des tenants du communicatif (inauthenticité et *fictivisation*<sup>5</sup>) s'ajoutent les griefs des praticiens. Pour expliquer la place réduite qu'ils accordent à la littérature, bon nombre d'enseignants avancent deux arguments majeurs : les difficultés *inhérentes* au littéraire<sup>6</sup> et son caractère peu motivant. Les explications se fondent tout à la fois sur les obstacles (pour les élèves, disent-ils) que constituent les charges connotatives et symboliques, le poids du contexte socioculturel, la spécificité de la langue littéraire et les besoins personnels des apprenants. Il est vrai que les difficultés du littéraire sont autrement plus tenaces que celles qui travaillent le document authentique, quoi qu'en dise L. Porcher<sup>7</sup> :

(les documents authentiques) sont très vite périmés, et cette péremption rapide induit aisément de fausses représentations sur les pratiques cultu-

1. Particulièrement appréciés parce qu'« ils correspondent à une forme de communication et [qu'ils constituent à ce titre] une pratique discursive parmi d'autres », H. BOYER, M. BUTZBACH, M. PENDANX (1990 : 34), *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*, Paris, Clé international.

2. *Le Monde de l'éducation* juillet-août 2006, n° 349 « Penser les savoirs du XXI<sup>e</sup> siècle ».

3. BARBIER J.-M. (1996) (éd) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

4. P. PERRENOUD (2001) « Compétences, langage et communication », in L. COLLÈS, J.-L. DUFAYS, G. FABRY, C. MAEDER (dir) (2001).

5. « Objets fictivisés » et « activités de fictivisation » caractérisent la communication littéraire et son mode de réception ; voir S.-J. SCHMIDT (1977) « La communication littéraire », Actes du Colloque du Centre de Recherches Linguistiques et Sémiologiques de Lyon, Stratégies discursives, 20-22 mai 1977, p. 19-31.

6. J. PEYARD (1988 : 12) signale trois types de « difficultés majeures qu'un apprenant non francophone peut rencontrer » : « difficultés à se situer dans l'institution française », « difficultés à situer le texte dans l'intertexte », « difficultés à pénétrer les réseaux connotatifs ».

7. L. PORCHER (1988 : 97) « Programmes, progrès, progression, projets dans l'enseignement /apprentissage d'une culture étrangère » *Études de Linguistique Appliquée*, n° 69.

relles dont ils sont censés être représentatifs. Ils traduisent un état momentané, un instant, mais leur durée de validité est si brève qu'ils n'autorisent aucune conclusion fiable.

Mais il est aussi vrai que de nombreux enseignants peu formés à la didactique des textes littéraires rencontrent d'énormes difficultés dans le traitement des dimensions symboliques, biographiques, contextuelles ou théoriques. Aussi préfèrent-ils travailler sur des supports marqués par une référentialité immédiate se prêtant aux entrées à l'aide de questions exploratoires (qui, quoi, où, quand), à la saisie aisée de la thématique traitée et de la problématique abordée<sup>1</sup>. Et persuadés que « *la découverte d'une langue authentique [...] ne puisse se faire autrement que par le recours à des documents eux-mêmes authentiques*<sup>2</sup> [...] », c'est souvent sans regret aucun que bon nombre d'enseignants se détournent du littéraire. Pour notre part, nous avons pu noter que peu de praticiens de FLE à l'étranger (les non natifs notamment) recouraient au support littéraire. Une enquête menée depuis de longues années auprès d'enseignants étrangers de FLE a permis d'obtenir les résultats suivants : à la question « Utilisez vous le texte littéraire dans votre enseignement ? », la majorité des personnes interrogées répondent par la négative arguant de la résistance des apprenants. Et d'ajouter : « les élèves préfèrent la chanson, le cinéma, la presse, la bande dessinée, les documents authentiques parce qu'ils sont plus motivants et davantage en relation directe avec l'actualité, leurs préoccupations et avec leur environnement socioculturel. »

Comme on le voit, les discours de légitimation (essentiellement de type esthétique, civilisationnel ou pédagogico-linguistique) de la littérature en FLE et autres arguments avancés par les défenseurs du littéraire<sup>3</sup> pèsent de peu de poids face aux arguments de l'authentique, du vraisemblable, du fonctionnel et du communicatif<sup>4</sup>. Parmi les nombreux essais de légitimation du texte littéraire en classe de langue, la thèse défendue par H. Besse (1989 : 7), thèse qui prend appui sur des considérations socioculturelles, mérite d'être interrogée à la lumière des considérations qui précèdent :

1. Sur ce mode de questionnement, cf. A. PELFRÈNE, R. STRICK « Méthodes de langue et texte littéraire une dimension négligée : l'approche sémiotique », in J. Peytard *et al.* (1982 : 35).

2. DALGALIAN G., LIEUTAUD S., WEISS S. (1989 : 55) *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, Clé international.

3. Voir, par exemple, J. PEYTARD (1982, 1988) et H. BESSE (1982, 1988 et 1991).

4. Sur les propositions d'approches communicatives du texte littéraire voir E. PAPO et D. BOURGAIN (1989), M.-C. ALBERT et M. SOUCHON (2000).

Parce qu'en lui la langue est travaillée plus que dans tout autre texte, parce que sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de français langue étrangère.

Aussi paradoxal que cela paraisse, les fervents amoureux de la littérature auront, par le respect quasi sacré qu'ils vouent au texte littéraire, contribué (souvent à leur insu) à sa marginalisation. Au nom du respect de « l'intégrité » du corpus, les textes littéraires ne sauraient, sous peine de *souillure* ou de *perversion*, avoir droit de cité en classe de langue. D. Coste (1982 : 65) explique ainsi cette attitude fondée sur le respect et la « sacralisation » du littéraire :

« Les grands textes doivent être respectés », disait Sainte-Beuve. Pour ces derniers « [...] faire un travail d'apprentissage de la langue sur, à travers ou à partir des morceaux de littérature, c'est souiller ces derniers, les rabaisser à un usage subalterne, les pervertir et les trahir. »

Quelques années plus tard, revenant sur l'importance de la sacralisation et son rôle dans la marginalisation du littéraire en classe de langue, S. Moirand et J. Peytard (1992 : 58) illustrent comme suit les approches « contemplatives » auxquelles elles ont pu donner lieu :

Tendance à sacraliser le texte littéraire auquel on ne touche, si l'on peut dire, qu'avec recul : repos de l'apprenti, on le lui offre à lire, à humer, à goûter, à communier avec ; le texte littéraire ne se discute pas, il se savoure pas ingestion mystico-pédagogique ; le texte littéraire repose aux arcanes de son temple : contemplation recommandée.

La diversité des résistances ne tardera pas à susciter chez les méthodologues contemporains une véritable *méfiance* à l'endroit du texte littéraire. Comme l'écrit D. Coste (1982 : 70), alors que la tradition classique avait imposé le texte littéraire comme corpus privilégié, les méthodologues modernes, qui estiment qu'« on n'a pas besoin du texte et on n'a pas à en connaître », se « méfient » du texte littéraire et « *tiennent les documents littéraires à distance respectueuse du processus d'apprentissage de la langue*<sup>1</sup> ». Et, parce qu'il faut bien diversifier les supports, le texte littéraire devint, comme l'écrit H. Besse (1982 : 14) un « *modèle privilégié pour enseigner systématiquement la langue étrangère* », un « *prétexte à exercices divers de vocabulaire et de syntaxe* ». Textes *filtres*, ou *filtrés*, les textes littéraires dans

---

1. D. COSTE (1982 : 63).

la méthodologie du FLE sont présentés, nous dit D. Coste (1982 : 68) comme :

un matériel complémentaire, un ensemble d'adjuvants pédagogiques périphériques, le gros et le moteur du travail d'apprentissage de la langue étrangère étant sensé se faire, répétons-le, en d'autres lieux.

Et quand les méthodologues contemporains ne recommandent pas ouvertement le bannissement du littéraire, ils s'accordent sur sa limitation et prônent « une ascèse seulement peuplée de textes "fabriqués" à des fins pédagogiques » (D. Coste 1982 : 35). Comme en français langue étrangère, « l'entrée en littérature » en langue maternelle implique également un véritable rite initiatique, une véritable propédeutique qu'énoncent en termes de *paradoxe* J. Peytard et S. Moirand (1992 : 57) :

Car il y a quelque paradoxe : d'une part, dans l'enseignement du français langue maternelle, entrer en littérature ne se fait qu'après les parcours sinueux des pratiques d'exercices de rédaction (la « composition française ») et commencer à lire les grands classiques n'advient qu'au collège, puis au lycée qui initie à la dissertation (corrélée à l'explication de texte). La littérature est ce qui s'apprend lorsqu'on commence à oublier les apprentissages de la langue.

Aux désamours et résistances de toutes sortes viendra bientôt s'ajouter la question méthodologique du « comment ? », question d'autant plus importante que les usages et pratiques scolaires du littéraire ne sont pas complètement étrangers aux difficultés éprouvées par les enseignants et à l'indifférence, voire au dégoût des apprenants<sup>1</sup>.

### 2.3 Des usages réduits aux effets réservoir et communion

Laissant dans l'ombre les phénomènes de littéarité<sup>2</sup>, les conceptions et usages du texte littéraire dans l'enseignement de la langue maternelle, comme de la langue étrangère, dénoncés par J. Peytard (1988) perdurent. Considéré comme support prétexte à l'apprentissage des savoirs verbaux,

---

1. Voir sur cette question J.-C. CHABANNE (2002) « Les évolutions récentes du français à l'école primaire : quels enjeux pour la formation, quel chantiers pour la recherche, en particulier de la littérature ? » in P. Demouglin et J.-F. Massol (coord) 37-54.

2. R. JAKOBSON (1963 : 218) : la « littéarité » ou « poéticité » est entendue comme « visée du message pour son propre compte » ; La littéarité, caractéristique de ce qui est « littéraire », se repère à l'aspect formel, au « côté palpable des signes » : (rimes, rythme, images, allitérations, symboles, anagrammes, contrepèterie...) caractérisent la poésie comme « frustration » comme « attente déçue ».

le texte littéraire est « traité à l'égal des documents non littéraires authentiques » (J. Peytard 1988 : 14). Deux pratiques majeures fondées sur deux approches à la fois différentes et complémentaires du texte littéraire et de ses effets « réservoir » et « communion » ont longtemps caractérisé les usages de la littérature en classe de langue.

L'effet *réservoir* manifeste la conception du texte comme stock linguistique, comme « fournisseur de mots et de phrases, pour une exploitation du lexique et de la syntaxe » (J. Peytard 1988 : 14). Cette approche que de nombreux ouvrages récents reconduisent<sup>1</sup> repose sur la conception du texte comme modèle langagier à mettre au service du développement de la compétence linguistique. Confondant *textes* et *documents*<sup>2</sup>, bon nombre de pratiques didactiques, nous dit (J. Peytard 1988 : 14) réduisent le support littéraire à un *corpus* proposé à la découverte du sens niant ainsi sa spécificité, la littérarité :

Par extraction échantillonné, le texte littéraire est sollicité, afin de soutenir une analyse de la langue. Ce faisant tout caractère propre du texte littéraire est gommé. Toute « littérarité » est occultée.

Fondé sur un rapport jouissif au texte, sur l'illusion de l'émerveillement de la lecture, l'effet « communion » perdure en milieu universitaire notamment. Menée souvent sans préparation aucune, sans outils théoriques et repères méthodologiques, la démarche induite par l'effet communion invite à savourer le plaisir du texte et convie au « repos des enseignants et des apprenants ». Sur cette conception « reposante » du texte J. Peytard (1988 : 14) écrit :

Le texte littéraire comme objet du repos des enseignants et des apprenants. Alors le « plaisir du texte » se réalise. L'apprenant se laisse porter par, prendre, pénétrer par l'écriture. Il s'abandonne, il communique.

Cette attitude faite de contemplation et de communion sera vivement stigmatisée par L. Porcher (1982 : 96) qui rappelle que la lecture n'est pas « *pure communion les yeux dans les yeux* », entre un individu « *naturel* » et un objet « *transparent* » et immédiatement accessible. Aussi importe-t-il, pour en finir avec la lecture communion, de faire prendre conscience

---

1. Par exemple, *Littérature en dialogues* (G. BARAONA 2005), ou *Littérature progressive du français* (N. BLONDEAU et al. 2004), *op. cit.*

2. J. PEYTARD (1982 : 26) appelle document poétique « un document dans lequel la fonction poétique serait dominante par rapport aux autres fonctions, en particulier la fonction référentielle ». Pour S. MOIRAND et J. PEYTARD (1992 : 61) « le Texte littéraire a vocation connotative ; le Document a vocation dénotative ; l'un s'oriente vers le dispositif et les jeux du langage, l'autre vers un objet référentiel ».

que le « rapport immédiat » au texte est un « rapport médiatisé », acquis, socialisé ; et l'auteur (1982 : 97) d'appeler à :

rompre avec cet enseignement conçu comme une transmission réglée, un partage effectué selon des moyens rationnels, et non pas une communion spontanée.

Les pratiques et usages caractérisés par l'effet communion (dissertation littéraire, explication de texte, commentaire composé) exerceront une influence considérable sur la didactique du français langue étrangère et seconde. Sur la question de cette prégnance méthodologique S. Moirand et J. Peytard (1992 : 58) écrivent :

C'est, en effet, cette dominance légitimée de l'enseignement du français aux natifs qui a déterminé et détermine fondamentalement l'enseignement du français aux étrangers.

Les résistances diverses, les fréquentes remises en question, les modes de traitement didactique ne laissent pas de susciter chez les enseignants, apprenants et méthodologues un véritable malaise. Et si dans les années 1995, on pouvait soutenir que « *Ce malaise face au texte littéraire s'explique — ou s'exprime — aussi, en partie, par le statut de ce dernier dans les certifications proposées en français langue étrangère<sup>1</sup>...* » qu'en est-il aujourd'hui, à l'heure de l'harmonisation (uniformisation ?) des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage vulgarisées par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*<sup>2</sup>.

### 3 Le retour du littéraire ? Tendances et déplacements

Aujourd'hui, « grandeur, décadence et renouveau<sup>3</sup> », banalisation, sacralisation, éviction et retour à la mode constituent le lot du littéraire. Après L. Porcher<sup>4</sup> qui affirme que « la littérature, où que ce soit en didactique, reprend une place importante », M. Naturel (1995 : 3) salue en ces termes le retour de la littérature en didactique du FLE :

La littérature revient à la mode, en effet, dans la didactique du français langue étrangère. On la cite, on s'y réfère, on la vénère... après l'avoir si

1. M. NATUREL (1995 : 3).

2. Conseil de l'Europe (Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », Division des langues vivantes de Strasbourg), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, 2001.

3. Voir M. NATUREL (1995 : 17-20).

4. L. PORCHER (1987 : 41) *Manières de classe*, Paris, Alliance française, Didier.



longtemps bannie, accusée de tous les maux, le plus grave étant qu'elle ne permettait pas d'apprendre à communiquer.

Pendant, force est de constater que le *retour du littéraire*, annoncé à intervalles réguliers, tarde à se concrétiser. Dans la méthodologie du FLE des années 1990, la vogue du littéraire cible des publics ayant une bonne maîtrise du français. Dans *Le nouveau sans frontières 4*<sup>1</sup>, méthode postulant un public d'étudiants avancés, le texte littéraire est mis au service du développement de compétences socioculturelles et de techniques d'expression telles que l'*analyse* et le *commentaire*. Les auteurs choisis sont représentatifs d'un siècle, d'un genre littéraire, (Chateaubriand, Balzac, Gracq, Gide, Nerval, Proust, Chedid, Zola, Sarraute, Pennac, etc.) ou de la francophonie (Ben Jelloun, Senghor). Dans *Libre-Échange*<sup>2</sup>, le retour du littéraire se traduit essentiellement par le nombre important de supports présentés (40 textes) et par l'exploitation centrée sur l'aspect civilisationnel et linguistique. Le choix des textes est motivé par des considérations thématiques (*le rêve des français, l'aventure, l'amour, la solitude, les français et l'argent, ...*). Les activités proposées (*repérage, analyse, expression écrite et orale*) se focalisent essentiellement sur la compréhension; le support littéraire, quand il n'a pas une vertu purement « décorative<sup>3</sup> », est exploité dans une perspective communicative (parler de ses goûts, donner son point de vue, conseiller un ami...).

Aujourd'hui, les quelques méthodes et manuels récents consacrés à la problématique du littéraire ciblent des publics avancés et intermédiaires. Visant des publics DELF B2, DALF C1, *Campus 4*, méthode élaborée en 2005 par J. Courtillon et C. Guyot-Clément<sup>4</sup>, présente dans l'unité 8 intitulée « *Le plaisir du texte* » une série de supports (entretiens avec des écrivains contemporains, témoignages, relations entre écrivains et lecteurs). L'objectif visé est de sensibiliser à la condition de l'écriture et à l'apprentissage du débat autour de la condition de l'écrivain d'aujourd'hui. L'exploitation proposée se focalise essentiellement sur la compréhension, le repérage lexical et la mise en place d'activités dites d'expression *écrite et orale*; nous avons pu noter que l'activité *débat* ne faisait l'objet d'aucune préparation spécifique et que la *littérarité* est abordée à partir de la seule « paraphrase de la métaphore ».

1. GIRARDET J. (1993) *Le nouveau sans frontières 4*. Arts-Culture-Littérature, Paris, Clé international.

2. J. Courtillon et G.D. de Salins (1993), Paris, Clé international.

3. Par exemple, le poème de VERLAINE *Mon rêve familial* n'est accompagné d'aucun questionnaire.

4. J. COURTILLON, C. GUYOT-CLÉMENT, (2005) *Campus. Méthode de français 4*, Paris, Clé international

Deux ouvrages récents innovent à la fois par leur objet « littérature » (explicité par le titre) et par les publics postulés (débutants et intermédiaires). *Littérature progressive du français* pour les niveaux débutant et intermédiaire<sup>1</sup> propose des extraits littéraires depuis le xvii<sup>e</sup> siècle suivis d'activités de « découverte » et d'« exploration ». L'originalité de *Littérature en dialogue pour le niveau intermédiaire* (G. Baraona 2005) réside dans la présentation de textes littéraires enregistrés sur CD<sup>2</sup>. Cependant, ce type de démarche, qui reconduit un mode de traitement du littéraire à l'imitation du document authentique (questions centrées sur la compréhension, l'explication, la dimension socioculturelle, l'expression écrite et orale), s'il présente l'intérêt de la sensibilisation à la littérature n'en occulte pas moins ses dimensions esthétiques.

On notera que ce retour du littéraire ne s'accompagne pas de nouveaux discours méthodologiques ou de nouvelles approches didactiques : le traitement des corpus présentés s'inscrit dans la tradition de l'explication et se focalise sur le développement de la compétence linguistique (grammaire, conjugaison). Le recours aux corpus littéraires participe beaucoup plus du souci de diversification des supports que d'une véritable approche du fait littéraire et de la littérarité. Le choix des textes poétiques (placés en fin d'ouvrage dans bon nombre de manuels étrangers) souvent non accompagnés de questionnaire d'exploitation est à cet égard éminemment révélateur des conceptions des méthodologues : tout se passe comme si après avoir passé l'obstacle des « savoirs sérieux » (grammaire, conjugaison, lexique...) le recours au texte littéraire offrait, comme l'écrivent M.-C. Albert et M. Souchon (2000 : 9) « un moyen bien venu d'évasion et de distraction » et une *récompense* bien méritée :

C'est ainsi que l'accès libre et autonome à la littérature étrangère devient en quelque sorte le couronnement (ou la récompense) suprême de l'apprentissage.

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* met, certes, l'accent sur l'importance d'une « utilisation esthétique ou poétique de la langue » (Conseil de l'Europe 2001 : 47). Cependant, si le texte littéraire est bien identifié dans le paradigme des « genres et types de textes » (p. 76), les échelles proposées ne l'intègrent que sous forme allusive (« textes abstraits ») tandis que les hypothèses de traitement sont

---

1. N. BLONDEAU *et alii*, (2004) *Littérature progressive du français*, Niveau débutant et intermédiaire, Paris, Clé international.

2. G. BARAONA (2005) *Littérature en dialogues*, Niveau intermédiaire, Saint-Amand, Clé international.

réduites aux activités de médiation et plus particulièrement à la « traduction » (2001 : 71). Nous sommes loin des propositions de S. Moirand et de J. Peytard (1992 : 59) visant à :

donner à la littérature un statut privilégié et de la placer au long — du début jusqu'à la fin — du cours de langue française, à chaque leçon sur celle-ci, pour y apercevoir le fonctionnement de la langue.

Ce sera précisément contre ce type de démarche qui évacue à la fois le fonctionnement du texte, la spécificité du discours littéraire et la subjectivité de l'apprenant que les nouvelles tendances en didactique du texte littéraire se fondront pour opposer un certain nombre de refus et proposer de nouvelles approches centrées sur le développement des compétences communicatives.

### 3.1 La mouvance communicative

Depuis quelques années, se développent, avec des fortunes diverses, de nombreuses approches dites « communicatives ». À la suite de J. Peytard (1982, 1988), E. Papo et D. Bourgain (1989), les prises de position en faveur du communicatif se multiplient, les déclarations d'intentions « communicatives » prolifèrent : « *La littérature interprète le monde [...] Enseigner la littérature, c'est combattre l'ignorance* », écrit C. Tagliante<sup>1</sup>. M.-C. Albert et M. Souchon (2000 : 10) proposent d'inscrire leur approche dans une optique résolument communicative et, postulant une démarche qui ne prône « ni banalisation ni sacralisation », soutiennent que :

Tout d'abord en tant que forme de communication, la littérature est un puissant outil de réflexion sur la communication humaine elle-même. Il n'est pas possible d'admettre que la littérature soit mise à l'écart d'une problématique de la communication au cours de cette démarche fondamentalement interculturelle qu'est l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. De ce point de vue, la littérature a une place parfaitement légitime, « naturelle » même, dans une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères.

Mais, par delà la diversité des déclarations d'amour pour le littéraire et les intentions « communicatives » nettement explicitées, un constat s'impose : les démarches proposées se résument dans bon nombre de cas à un traitement du littéraire calqué sur celui du document authentique. Et si les modalités esthétiques des textes littéraires sont rapidement esquissées et la tonalité communicative nettement affirmée ce n'est que pour

---

1. C. TAGLIANTE (1994 : 130) *La classe de langue*, Paris, Clé international.

mieux revenir aux anciennes conceptions et plus particulièrement à l'argument suprême du texte littéraire comme modèle à mettre au service des acquisitions linguistiques. C'est ainsi que M.-C. Albert et M. Souchon (2000 : 11) peuvent écrire :

En termes d'apprentissage langagier la littérature pose le problème de la relation entre la forme et le sens dans une langue étrangère. Elle offre ainsi à la fois l'occasion de revisiter toute la grammaire apprise et de mieux asseoir les nouvelles acquisitions.

Pour les auteurs, la démarche visant à concilier traitement communicatif et prise en charge des dimensions esthétiques se heurte à la difficulté majeure que représente la pédagogisation du littéraire en termes *d'intentions, d'objectifs fonctionnels, d'actes de parole* ou de *discours*, de *visée pragmatique, d'efficience communicative*. C'est en ces termes que M.-C. Albert et M. Souchon (2000 : 13) expliquent la résistance du littéraire au communicatif :

Il se peut également que l'entreprise consistant à trouver un point de rencontre satisfaisant entre une approche du langage basée sur les actes de parole (et située par conséquent du côté de la pragmatique) et une approche des textes littéraires ne soit pas facile à mener.

Pour I. Gruca (2000 : 47) l'approche communicative, loin de répondre aux attentes des praticiens, aura contribué à décourager bon nombre d'enseignants séduits par le « renouveau méthodologique » proposé. Et malgré les efforts des tenants du communicatif, « le vide méthodologique » (absence de discours didactiques cohérents, focalisation sur la dimension référentielle, formation inadaptée des enseignants, oubli des littératures francophones, « cantonnement aux morceaux choisis », occultation de la littérarité...) perdure semant le désarroi dans les rangs des praticiens et décourageant bon nombre de vellétés de traitement communicatif du texte littéraire :

L'approche communicative, dans ses débuts, n'offre guère de discours particuliers sur le domaine littéraire même si elle le réintègre dans les matériaux d'apprentissage. Ce vide méthodologique explique probablement les divergences profondes d'une méthode à l'autre ou bien le piétinement certain que l'on peut constater dans les utilisations pédagogiques du texte littéraire [...] On propose l'approche globale pour le texte de fiction et on le considère comme un document de communication comme un autre sans prendre en compte ses particularités.

Il est vrai que la spécificité du canal, le caractère non interlocutif de l'énonciation, les difficultés que posent l'identification des *protagonistes de l'énonciation* (qui dit « je », le narrateur, le scripteur, le personnage, l'auteur ?), des *référents* (situationnels ou textuels), des *intentions* qui animent les personnages et les *effets* qu'ils cherchent à produire rendent particulièrement malaisé le traitement du littéraire dans une optique communicative.

Une autre source de difficultés de traitement communicatif du littéraire réside, selon nous, dans l'inadaptation des savoirs théoriques investis dans la démarche. En effet, les conceptions et présupposés sur lesquels se fondent bon nombre d'approches dites « communicatives » abordent le circuit de la *communication littéraire* à partir du schéma jakobsonien et de la triade pôle *émetteur- texte- pôle récepteur* (M.-C. Albert, M. Souchon 2000). Or, on sait avec E. Papo et D. Bourgain (1989 : 27) que la communication littéraire n'est pas une pratique communicative ordinaire :

La communication littéraire se caractérise d'abord en ce que, contrairement aux autres pratiques de communication, elle est une interaction sans « boucle informationnelle », sans feed-back.

Dans le même ordre d'idées, la référence aux conceptions transparentes et instrumentales de la communication (R. Jakobson, A. Martinet), la focalisation sur la seule composante *digitale* de la communication et le peu d'importance accordé à la dimension *analogique*<sup>1</sup> (composantes proxémiques, kinésiques, posturales) apparentent les démarches dites communicatives aux *lectures fonctionnelles*<sup>2</sup> (identification des communicants, analyse du mode d'organisation textuelle, repérage des principales idées développées). C'est dire si la difficulté inhérente à la singularité de la communication littéraire (prégnance de la fiction, référents non immédiatement indentifiables, prédication métaphorique, imprévisibilité du lecteur...) demeure entière car le problème est bien, comme le signale A. Leclaire-Halté<sup>3</sup>, de savoir qui parle quand « je » parle, de savoir, « *Quand un personnage de roman parle à un autre personnage, qui parle en fait à qui ?* ».

1. Sur les deux modes de communication digitale et analogique, cf. WATZLAWICK *et al.* *Une Logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972, p. 57-64.

2. Sur ce type de lecture on pourra se référer à D. LEHMANN (1980) *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, Paris, Didier.

3. LECLAIRE-HALTÉ, A. (1990) « Explication et textes dans les récits de fiction » in *Pratiques*, « Pratiques des textes littéraires » n° 67, 15-34, p. 29.

En reconduisant un mode d'exploitation calqué sur le modèle du document authentique, en réduisant l'approche du texte littéraire à ses composantes sémantiques, référentielles, ou pragmatiques, bon nombre de pratiques dites communicatives auront, tout comme les pratiques analytiques dénoncées en leur temps par G. Mounin (1978), contribué à évincer la subjectivité du lecteur et son plaisir du texte. Dans cette perspective, de nombreux didacticiens vont explorer de nouvelles voies susceptibles de traiter la problématique littéraire dans la perspective des *lectures subjectives* et de l'apprentissage-plaisir.

### 3.2 L'horizon d'attente et les lectures littéraires

Fécondée par les travaux issus de la réflexion sur l'esthétique de la réception, les nouvelles tendances qui se dessinent (notamment en didactique du français langue maternelle) nourrissent de nouvelles approches de la lecture fondées sur la réhabilitation de la subjectivité de l'apprenant. Les travaux des chercheurs de l'École de Constance (H. R. Jauss et W. Iser) ont mis en évidence l'importance de la notion d'*horizon d'attente* (ou *l'avant-de la lecture*) dans le protocole de lecture et des modalités de circulation, de réception et de consommation du fait littéraire. Dans la première partie intitulée « L'histoire de la littérature : un défi à la théorie littéraire » (1978 : 21-80) H. R. Jauss (1978 : 50) propose cette définition de l'horizon d'attente :

Même au moment où elle paraît, une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'informations ; par tout un jeu d'annonces, de signaux — manifestes ou latents —, de références implicites, de caractéristiques déjà familières, son public est pré-disposé à un certain mode de réception. Elle évoque des choses déjà lues, met le lecteur dans telle ou telle disposition émotionnelle [...] crée une attente qui peut, à mesure que la lecture avance, être entretenue, modulée, réorientée, rompue par l'ironie, selon des règles de jeu consacrées par la poétique explicite ou implicite des genres et des styles.

Explicitant la notion d'horizon d'attente, Y. Reuter (1981-105-113) met l'accent sur la *matérialité* de l'ouvrage et suggère des pistes visant à réduire cette « étrangeté culturelle » par la *manipulation de « l'objet livre <sup>1</sup> »* (pages de couverture, inaugurales et finales, explicitation des codes chromatiques et typographiques...). La démarche didactique vise aussi la compréhension des contraintes qui entourent la production et la circulation de l'objet livre. Dans cette perspective, la littérature n'est plus à consi-

1. Y. REUTER (1981) « L'objet livre », *Pratiques*, n° 32.

dérer comme un « domaine de purs esprits, libres de toute contrainte » mais, comme l'avait souligné dès 1974 R. Balibar à propos des « styles », comme partie prenante et partie prise du jeu institutionnel, idéologique et financier (dépôt légal, copyright, jury et prix littéraires, droits d'auteurs, circuits de diffusion).

Revendiquant la liberté du sujet lecteur, « *sujet souvent occulté, ignoré, alors qu'il est l'initiateur de ses propres démarches mentales* » (A. Jorro 1999 : 42), les nouvelles lectures dites lectures littéraires<sup>1</sup> fondent leur démarche sur la réhabilitation de la subjectivité de l'apprenant et la restauration de sa souveraineté dans le processus de compréhension/interprétation. Dans le sillage de la notion d'attente, la subjectivité de l'apprenant longtemps honnie et bannie par les approches structurales et textuelles (re)fait son apparition en didactique du texte littéraire.

Diverses et nombreuses sont les conceptions<sup>2</sup> et définitions de la lecture littéraire : lectures de *jouissance, heuristique*<sup>3</sup> (M. Riffaterre (1982), *lecture de plaisir*, lecture du *lu* (Picard 1986), *lecture pour soi* (V. Jouve 2004), lecture de *participation/distanciation* (G. Langlade 2004) ou *lecture littéraire*, terme qui a fini par s'imposer en didactique du F.L.M. Par delà les différentes approches proposées, la lecture littéraire peut être définie, à la suite de J.-L. Dufays (1996a, 1996b, 2002), comme une lecture qui combine les dimensions *culturelle* (reconnaissance des codes et leur subversion) *interprétative* (construction des sens du texte) et *axiologique* (évaluation du point de vue émotionnel, esthétique, éthique). « Entre la *distanciation* ou distance critique caractérisée par l'attention portée à la polysémie, la subversion, la fictionnalité, (M. Picard 1986) ou "distance participative" faite d'aperçus psychologiques ou de répulsion... » (Langlade 2004 : 89) se déploie la lecture littéraire, « lecture faite d'investissement de soi et de plaisir » (A. Séoud 1997 : 144), de « *participation* et de *va-et-vient dialectique* » (J.-L. Dufays 2002<sup>4</sup>).

Les déplacements induits par la notion d'horizon d'attente seront considérables et porteront tout à la fois sur la conception du texte, le

1. Sur les *lectures littéraires* on pourra se référer à PICARD M. (1986) J.-L. DUFAYS (1996, 2002), G. LANGLADE (2004), B. JOUVE (1992, 2004); pour une critique de la notion voir Y. REUTER (1996 : 33-41).

2. J.-L. DUFAYS (2002) résume comme suit les 4 principales conceptions des lectures littéraires : « la lecture littéraire comme lecture des textes littéraires », « la lecture littéraire comme distanciation », « la lecture comme participation » et « la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique ».

3. M. RIFFATERRE (1982) « L'illusion référentielle », in R. BARTHES *et al.*, *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, coll. « Points », p. 91-117.

4. Pour J.-L. DUFAYS (2001) la distanciation « se caractérise par une mise à distance critique de l'univers représenté par le texte et du scénario, ou tout au moins par un regard neutre posé sur eux ».

protocole de la lecture, la question du sens et le questionnement didactique. Vingt après, *la perspective du lecteur* esquissée dans *Le français dans le monde*<sup>1</sup>, la subjectivité de l'apprenant et son « habitus lectoral » (A. Jorro 1999 : 42) sont enfin revendiqués, assumés et constitués en objet de savoir.

### 3.3 La subjectivité liseuse et les nouvelles postures lectorales

Longtemps brimée et jugulée par des procédures scolaires tout entières tournées vers le texte et l'auteur, la subjectivité de l'apprenant, a désormais droit de cité. Posée comme constitutive du processus de lecture mobilisant les deux plans *intellectuel* (lieu du rationnel) et *affectif* (images mentales, processus de représentation, mémoire personnelle...), la subjectivité du lecteur accède à la reconnaissance didactique. V. Jouve (2004 : 108) propose de distinguer la *subjectivité nécessaire* (inhérente à l'acte de lire, elle sollicite essentiellement les *processus logiques*) et la *subjectivité accidentelle* (niveau affectif où se jouent les processus d'identification et de projection du lecteur). Si la subjectivité nécessaire permet de lever les ambiguïtés que constituent, selon J.-L. Dufays (1994) les « lieux d'incertitude, de complexité<sup>2</sup> », la *subjectivité accidentelle*, « *pas forcément voulue par le scripteur* », loin des « *directives émotionnelles du texte* » caractérise « *la dimension subjective de la compréhension* » (B. Jouve 2004 : 109). Dans le langage des évaluateurs, la subjectivité accidentelle s'apparente à la variable dite de *choc positif* qui pose que le lecteur sélectionne, ordonne et réorganise les données textuelles en fonction de ses attentes et besoins. C'est en ces termes que G. Langlade (2004 : 81) stigmatise le traitement de la subjectivité dans les pratiques scolaires

L'exclusion ou tout au moins, la marginalisation de la subjectivité du lecteur est couramment affichée comme une condition de réussite de la lecture scolaire et universitaire. Ainsi pour présents et actifs qu'ils soient dans toute expérience de lecture littéraire un tant soit peu attentive à elle-même, les troubles, les émotions, les rêveries, les associations d'idées, voire les rapprochements impromptus, qui puisent leurs racines dans la personnalité profonde, l'histoire personnelle, les souvenirs littéraires ou d'instincts de vie de l'individu qui lit sont considérés comme des éléments parasites qui faussent, brouillent et embrouillent la réception d'une œuvre, ou pire, qui font basculer celle-ci hors de la littérature.

1. Cf. *Le Français dans le monde*, n° spécial, *Littérature et enseignement, la perspective du lecteur*, numéro coordonné par F. Ploquin et D. Bertrand, février-mars 1988.

2. Cf. J.-L. DUFAYS (1994) *Stéréotypes et lecture*, Liège, Mardaga ; selon l'auteur les éléments porteurs d'ambivalence sont au nombre de quatre : « l'ambiguïté, le résidu, le blanc et la contradiction », p. 156-157.



Lectures pour la *culture*, les *compétences* et le *plaisir* (J.-L. Dufays 1996b), les lectures littéraires reposent sur de nouvelles conceptions du texte considéré à la suite d'Umberto Eco (1985 : 63) comme « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir ». Le texte n'est plus appréhendé comme réceptacle à un sens préexistant que l'analyse doit mettre au jour à l'aide d'outils puisés dans le champ des sciences du langage, mais comme espace « ouvert sur autre chose » (P. Ricœur 1986) espace nourri de l'inter-subjectivité lecteur-auteur. Dans cette perspective, G. Langlade (2004 : 86) écrit :

C'est dire que le texte vit de ses retentissements avec les souvenirs, les images mentales, les représentations intimes de soi, des autres, du monde du lecteur.

Dans la mouvance de « l'irruption de la *subjectivité liseuse* » (G. Langlade 2004 : 82) de nouvelles *postures lectorales* (D. Bucheton 1998 et 2002) se dessinent. À la suite de M. Picard (1986 : 237-266) la *perspective du lecteur* se traduit essentiellement par l'affinement du profil du lecteur caractérisé par les trois instances du *liseur* (instance sensorielle) du *lu* (instance psychoaffective caractérisée par la projection affective et émotionnelle et la participation) et du *lectant* (instance intellectuelle en proie à la distanciation). Ces trois aspects d'un même processus se retrouveront chez V. Jouve (1992) dans la triade *lectant*, *lisant* et *lu* et tout récemment dans la distinction des profils de lecteurs<sup>1</sup> proposée par B. Gervais (2004) : « le *museur* » ou « *flâneur* », « le *scribe* » et « l'*interprète* ».

Fondées sur les *droits du lecteur*<sup>2</sup>, vs *droits du texte*, les lectures littéraires interrogent les pratiques et postures des « lecteurs experts et convers » (M. Burgos 1992), s'efforcent de réhabiliter les lectures *courantes*, ou *privées* (D. Bucheton 1998<sup>3</sup>). À la place « hégémonique » de « *grand lecteur* » s'oppose désormais, « celle plus résiduelle » du « *lecteur*

1. B. GERVAIS (2004 : 98-99) : « Quand nous lisons, quand nous écrivons, le musement surgit quand nous ne portons plus attention à l'activité en cours, aux mots que nous lisons ou écrivons, ces marques présentes sur une page ou un écran, pour vagabonder l'aire ouverte par leur sens et leurs possibilités de signification ». Le *scribe* est celui qui retranscrit ce qui a été pensé par le flâneur ou établit le « brouillon » qui sera organisé par l'interprète. L'*interprète* est « le censeur, il coupe, segmente, efface, corrige, réorganise et rend cohérent cette totalité informe qu'est le résultat premier du travail du scribe » ; l'interprète est le « garant des conventions littéraires et culturelles ».

2. D. PENNAC, *Comme un roman* (Gallimard 1992) énumère parmi les droits du lecteur : « le droit de ne pas lire, le droit de sauter des pages, le droit de ne pas finir le livre, le droit de relire, de lire n'importe quoi, le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible), le droit de grappiller, de lire à haute voix, de nous taire. »

3. BUCHETON D. (1998) « Les postures du lecteur », in *Lectures privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, (P. Demougin, J.-F. Massol, coord), C.R.D.P. Grenoble.

*ordinaire* » (A. Jorro 1999 : 119). Les postures enseignantes sont également interrogées et reconfigurées : au rôle du maître tout puissant, détenteur de savoir et de vérité, succèdent de nouveaux rôles de *passseurs* (« passeur de textes, de cultures, de savoirs, semeur de questions, observateur attentif à l'écoute des réactions et émotions des élèves... » (D. Bucheton (2002 : 71)).

Le transfert des lectures littéraires sur le terrain de la didactique du F.L.M. se traduira par de nouvelles attitudes face à au texte et de nombreux bouleversements méthodologiques. Plaidoyer pour la réhabilitation de la subjectivité de l'apprenant, rejet des lectures savantes, passage de la lecture-compréhension à la lecture-interprétation et nouveau mode de questionnement pédagogique constituent les lignes force des nouvelles tendances qui se dessinent en didactique du texte littéraire.

#### 4 Conclusion : rétablir l'harmonie dans le couple

Dans les nouveaux modes de transmission des connaissances, la littérature n'occupe plus la place privilégiée qu'elle avait jadis mais son importance n'en demeure pas moins considérable. « Supplément d'âme » ou vecteur de savoirs et de valeurs, le littéraire reste un instrument irremplaçable de connaissance de soi et de l'autre. Il reste à trouver les voies et moyens susceptibles de favoriser sa motivation à l'apprentissage en évitant de tomber dans les travers de l'ornemental et du distractif, de la banalisation et de la sacralisation. Une démarche résolument *communicative* qui n'hésiterait pas à articuler le littéraire au paralittéraire, à exhiber la place et le rôle de la littérature dans la compréhension des modes de communication au quotidien, à assumer *littérarité* et *interculturalité* offrirait les meilleures chances de favoriser *le retour du littéraire*. Une approche centrée à la fois sur les *droits du lecteur* mais aussi sur les *devoirs de l'apprenant*, une didactique qui articulerait *subjectivité*, *plaisir du texte* et *acquisitions plurielles* (langagières, discursives, civilisationnelles et sociopragmatiques) rétablirait à coup sûr l'harmonie dans le couple littérature et enseignement. Il y va de l'avenir du littéraire en didactique des langues-cultures.

#### 5 Bibliographie

- ALBERT M.-C., SOUCHON M., 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. « F-Autoréférences ».
- BESSE H., 1991, « Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du F.L.E. ? », *Ici et là*, n° 20.

- BESSE H., 1988, « Sur une pragmatique de la lecture littéraire », ou « de la lecture qui est la communication au sein de la solitude », *Le français dans le Monde*, n° spécial, *Littérature et enseignement, La perspective du lecteur*, février-mars, p. 53-62.
- BESSE H., 1982, « Éléments pour une didactique du texte littéraire » in Peytard J. et al. *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, coll. « LAL ».
- BIARD J., DENIS F., 1993, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan (Perspectives didactiques).
- CANVAT K., 2002, « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences » in P. Demougin et J.-F. Massol (coord), p. 77-92.
- COSTE D., 1982, « Apprendre la langue par la littérature ? » in J. Peytard et autres, *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier Crédif, coll. « LAL ».
- DEMOUGIN P., MASSOL J.-F., (COORD), 2002, *Littérature enseignée : reconfigurations du champ*, *Tréma* n° 19, I.U.F.M. de Montpellier.
- DUFAYS J.-L., 2002, « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », in P. Demougin et J.-F. Massol (coord), p. 5-16.
- DUFAYS J.-L., 2001, « Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation », in L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder (dir), 2001) p. 245-31.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., et LEDUR D., 1996a, *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théoriques, propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot (Formation continue).
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., et LEDUR D., 1996b, *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontation* (Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles, De Boeck-Wesmael (Formation continuée).
- ECO U., 1985, *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- GERVAIS B., 2004, « Trois personnages en quête de lecteur — Une fable » in G. Langlade et A. Rouxel (dir), pp 93 -103.
- GRUCA I., 2000, « Littérature et FLE : bilan et perspectives » *Les Cahiers de l'asdifle* n° 12, Actes des 25<sup>e</sup> et 26<sup>e</sup> rencontres.
- GOLDENSTEIN J.-P., 1990, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, coll. « F-Autoformation ».
- JAUSS H.-R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.

- JORRO A., 1999, *Le lecteur interprète*, coll. Éducation et formation, l'éducateur, Paris, Presses universitaires de France.
- JOUBE V., 2004, « La lecture comme retour sur soi. De l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », in G. Langlade et A. Rouxel (dir), p. 105-114.
- LANGLADE G., 2004, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in G. Langlade et A. Rouxel (dir), p. 81-91.
- LANGLADE G., 2002, « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement », in P. Demougin et J.-F. Massol (coord), p. 17-28.
- LANGLADE G., ROUXEL A., 2004) (dir) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes.
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris, Cle International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- PAPO E., BOURGAIN D., 1989, *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris, Crédif-Hatier, coll. « LAL ».
- PEYTARD J., 1988, « Les usages de la littérature en classe de langue », *Le français dans le monde, Littérature et enseignement — la perspective du lecteur*, numéro spécial Recherches et Applications, Hachette, février/mars, p. 8-17.
- PEYTARD J., et autres, 1982, *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, coll. « LAL ».
- PEYTARD J., MOIRAND S., 1992, *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette FLE.
- PICARD M., 1987, (éd.) *La lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénéaud.
- PICARD M., 1986, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- REUTER Y., 1996b, « La lecture littéraire : éléments de définition », in Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. p. 33-41.
- SEoud A., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier-Didier coll. « LAL ».



# Appels poétiques et réceptivité esthétique

Alain Coïaniz  
CIRCI — Université de La Réunion

Le plus petit acte de création spontanée est un monde plus complexe et plus révélateur qu'une quelconque métaphysique.

A. ARTAUD<sup>1</sup>.

La science range. La poésie dérange. Comme tout acte esthétique, toute œuvre, musicale ou picturale, la poésie éveille en nous des échos lointains, des charmes familiers, des chagrins ou des dégoûts. Elle dévoile aussi ces zones inconnues de nous-mêmes et en nous pourtant, lorsque nous nous surprenons à réagir — larmes, frissons, rires inattendus. Nous étions donc cela aussi ?

Faut-il comprendre ? Et quoi ? Le scolaire qui sommeille en chacun de nous nous dirige d'une main ferme vers l'analyse de la métrique ou des champs lexico-sémantiques : il est si rassurant de classer, répertorier, découper, analyser. À ceci près que le poussin décortiqué, s'il livre bien sa structure organique, y laisse l'existence. Et l'élève contraint à la découverte du monde intérieur de l'oisillon, qui n'aura jamais compris le mystère de la vie dans l'opération, y aura perdu l'appétit.

Alors ? Simplement, seulement jouir de l'effet poétique ? Ou accumuler les perles rares des poèmes pour s'en repaître aux noirs moments, les déguster, sucs toujours ardents, en une dégustation chaque fois singulière, et égoïste ? Sans jamais connaître ce qui en eux a produit cet éclat ? Faut-il emmusiquer la poésie, la théâtraliser à défaut de l'analyser ? Le mouvement demeure le même : agir sur le texte...

Et si nous acceptions l'idée, pour une fois, que ce n'est pas nous qui sommes maîtres du texte, qui le réduisons à son état d'objet, le mesurons, le désarticulons, l'attachons à du social, du psychologique, de l'inconscient, de la réflexion, du signifiant... Et si nous acceptions l'idée que c'est

---

1. A. ARTAUD, *Lettre aux Recteurs des universités européennes*.

peut-être lui, le texte, qui vient fouailler en nous ces terres vierges, inexplorées — *appels poétiques* — où prend racine notre émotionnelle vérité, dans ce terreau inutilisé, et qui, nous révélant à nous-mêmes, nous fait plus riches de ce que nous possédons sans le savoir<sup>1</sup> ? Et si nous acceptons qu'à côté de notre insatiable appétit de repères, qui sous-tend nos pulsions épistémiques et notre besoin maladif d'être certain, assuré, rasuré à propos de nos origines, de notre situation actuelle, de notre avenir, existe l'inévitable appel de l'effet esthétique, cet attrait du beau qui se lit, se dit dans des gestes aussi quotidiens (certes, pas toujours réussis !) que le choix de deux couleurs, de deux formes, d'un prénom, d'un surnom... Bien sûr, on sait que l'on aime le vert ou le bleu, les formes douces ou acérées, les alanguissements polychromes d'un soir marin à Rodrigues, la viridité guyanaise ou une certaine flamme mourante et baudelairienne sur une peau d'ambre ou de kola... Cela devient un peu plus complexe en musique, mais, à la rigueur, le rythme, la modernité ou telle connivence instrumentale se donne sans trop de difficultés à l'explication. Il en va de même pour la peinture : Picasso choque encore, Soutine surprend... Mais la poésie ? En ce dédale où foisonnent les chemins creux, les nationales, les pistes à peine dessinées ? Pierre Seghers écrivait :

Parler décore, parler dévore... Les poètes s'auscultent. Dans leurs labyrinthes intérieurs, ils retrouvent leurs propres Minotaures. Grâce au langage, le poète se ronge et s'apprend.

On pense à H. R. Jauss, à W. Iser : l'actualisation d'un texte est affaire de réception esthétique, de révélation de ses significations plurielles (Jauss) ou même de création sémantique (Iser). Car si la poésie appartient au créateur, l'aisthesis relève de cette lecture investie de subjectivité — mieux, d'intersubjectivité — quand, dans une relation cathartique, l'œuvre d'art vient « *libérer le contemplateur des intérêts et des complications pratiques de la réalité quotidienne pour le placer, par la jouissance de soi dans la jouissance de l'autre, dans un état de liberté esthétique pour son jugement* »<sup>2</sup>.

Alors peut-être pourrait-on non pas simplement mais humblement lire, mais lire des poèmes d'où émergent certains traits, car en deçà du style unique de chaque poète, de grandes caractéristiques structurent les textes, auxquelles nous sommes ou non sensibles. Ce sont elles qui,

1. « La poésie n'est pas seulement l'approche d'un mirage, parole qui affleure, mots à peine entendus, secret qui ne demeure que pour ceux qui le savent capter. Elle est réalité, géométrie vivante et parlante dont il reste une trace qui est aussi réponse. Réponse et question. Un enfant de Minerve. Et Dieu sait si ce genre d'enfant — comme les autres — vous pose des questions », Pierre Seghers.

2. H. R. JAUSS, *La jouissance esthétique*, Poétique, vol. 10, p. 273.

en grande partie, nous dévoilent (et non pas nous révèlent, qui n'est qu'un nouveau voile jeté sur le socle de notre sensibilité) et aiguïsent, expansent, précisent et enrichissent ce sens mystérieux du plaisir esthétique.

Le poème est un bien curieux objet, qui échappe à son auteur. On répondra que c'est là le lot de toute production sémiologique humaine, soumise à l'interprétation d'autrui. Mais en ce qui concerne le texte poétique, il est important de souligner qu'il se rebelle à la fois contre l'intention — s'il en est une — du poète, vivant sa vie propre, générant des significations multiples, et se refusant à se résoudre pour le lecteur en un seul sens : chaque lecture produit son efflorescence sémantique. C'est à la fois dans cette munificence et cette résistance à l'interprétation, dans ce qu'il propose de champ d'ombre où vient se construire, chaque fois nouvelle, la vue et la vie du lecteur, que se dit le poème.

Qu'est-ce qui, en poésie, m'attire ou me repousse, me fait vibrer ou m'émeut, quelle corde ces doigts fragiles faits de syllabes sonores, qui se mêlent pour quelques passes improbables dans leur espace propre éveille par syntonie au plus profond de moi ? Nous pensons avoir dégagé quelques lieux d'ancrages de la sensibilité poétique, qui pourraient donner lieu à une pédagogie de l'éveil esthétique... Nous laisserons le plus souvent la parole aux poètes. La présentation des poèmes ne donne en effet pas lieu ici à explication ou analyse. Nous n'avons voulu que proposer un corpus élémentaire de textes illustrant les traits distinctifs qui nous semblent caractériser l'écriture poétique, lorsqu'ils sont traités et travaillés comme des constituants expressifs, organisateurs de ces textes. Il est évident que nous ne réduisons pas chaque poème à cette exemplification sommaire, le trait qu'illustre tel ou tel poème étant dominant mais non pas exclusif.

Alors, à quoi sommes-nous sensible ? Au rythme ? à la chute ? À l'histoire ? À l'ambiguïté sémantique ? Pistons les traits poétiques, observons-nous...

## 1 La structure formelle organisatrice, le rythme.

Il y a ce mouvement, par quoi le spectacle de l'entour vient illuminer la raison profonde, cependant que l'imposition de chaque parole tend aussi à ordonner le monde. [...]

Et le rythme est force rituelle, aussi bien que levier de conscience.

Édouard GLISSANT, *Art Poétique*, 1959.



Le poème de Raymond Queneau qui suit est construit sur une structure simple : un groupe nominal pose un référent qui paradoxalement ne donne lieu à aucun commentaire, mais par des associations, à des interrogations conduisant en chaîne à un autre référent pour lequel le poète déclare le même vide linguistique, hors cette nomination. Ce sont les fins tissages sémantiques, non explicités (l'herbe sous le vent, le vent dans les bois — les chênes — le bois dont on fait les meubles que ronge un rat, le sable dans les rouages, — sable, poussière d'étoile ? — et le chien hurlant à la lune, l'un des deux luminaires avec le soleil, le soleil qui provoque non plus ce constat d'impuissance à dire, mais l'invocation, ce discours élémentaire et orant. Ce qui peut ici séduire est ce rythme, emportant le lecteur le long d'associations, d'images à peine suggérées.

### Chêne et chien

L'herbe : sur l'herbe je n'ai rien à dire  
mais encore quels sont ces bruits  
ces bruits du jour et de la nuit

Le vent : sur le vent je n'ai rien à dire

Le chêne : sur le chêne je n'ai rien à dire  
mais qui donc chantonne à minuit  
qui donc grignote un pied du lit

Le rat : sur le rat je n'ai rien à dire

Le sable : sur le sable je n'ai rien à dire  
mais qu'est-ce qui grince ? c'est l'huis  
qui donc halète ? sinon lui

Le roc : sur le roc je n'ai rien à dire

L'étoile : sur l'étoile je n'ai rien à dire  
c'est un son aigre comme un fruit  
c'est un murmure qu'on poursuit

La lune : sur la lune je n'ai rien à dire

Le chien : sur le chien je n'ai rien à dire  
c'est un soupir et c'est un cri  
c'est un spasme un charivari

La ville : sur la ville je n'ai rien à dire

Le cœur : sur le cœur je n'ai rien à dire  
du silence à jamais détruit

Le sourd balaye les débris

Le soleil : ô monstre, ô Gorgone, ô Méduse, ô soleil.

Raymond QUENEAU, *Chêne et chien* — S1, p. 433<sup>1</sup>.

1. S1 : Pierre SEGHERS, *Anthologie des origines à 1940*, S2 : Pierre SEGHERS, *Anthologie après 1940*.

Ou Robert Desnos, *Les quatre sans cous*, in *Domaine public* — S1, p. 430.

Quand ils rôdaient, c'était effrayant.  
Quand ils jouaient, c'était différent.  
Quand ils jouaient c'était comme tout le monde,  
Comme vous et moi, vous et nous et tous les autres,  
Quand ils jouaient, c'était étonnant.  
Mais quand ils parlaient, c'était d'amour.  
Ils auraient, pour un baiser,  
Donné ce qu'il leur restait de sang.  
[...]

Autre fonction du rythme : le poème de Victor Hugo épouse l'ampleur croissante des bruits que génère la cohorte effrayante des *Djinns*, puis leur éloignement progressif :

### Les Djinns

Et comme les grues qui font dans l'air de longues files vont chantant leur plainte, ainsi je vis venir traînant les gémissements, les ombres emportées par cette tempête. DANTE.

Murs, ville  
Et port,  
Asile  
De mort,  
Mer grise  
Où brise  
La bise  
Tout dort.  
  
Dans la plaine  
Naît un bruit,  
C'est l'haleine  
De la nuit.  
Elle brame  
Comme une âme  
Qu'une flamme  
Toujours suit.  
[...]  
  
La rumeur approche,  
L'écho la redit,  
C'est comme la cloche  
D'un couvent maudit,

Comme un bruit de foule  
Qui tonne et qui roule,  
Et tantôt s'écroule  
Et tantôt grandit.

Dieu ! La voix sépulcrale  
Des Djinns !...- Quel bruit ils font !  
Fuyons sous la spirale  
De l'escalier profond !  
Déjà s'éteint ma lampe,  
Et l'ombre de la rampe,  
Qui le long du mur rampe,  
Monte jusqu'au plafond.

[...]

Ils sont tout près! — Tenons fermée  
Cette porte où nous les narguons  
Quel bruit dehors ! Hideuse armée  
De vampires et de dragons !  
La poutre du toit descellée  
Ploie ainsi qu'une herbe mouillée,  
Et la vieille porte rouillée,  
tremble, à déraciner ses gonds.

Cris de l'enfer ! Voix qui hurle et qui pleure !  
L'horrible essaim, poussé par l'aquilon,  
Sans doute, ô ciel ! s'abat sur ma demeure.  
Le mur fléchit sous le noir bataillon.  
La maison crie et chancelle penchée,  
Et l'on dirait que, du sol arrachée,  
Ainsi qu'il chasse une feuille séchée,  
Le vent la roule avec leur tourbillon.

[...]

Ils sont passés ! — Leur cohorte  
S'envole et fuit, et leurs pieds  
Cessent de battre ma porte  
De leurs coups multipliés.  
L'air est plein d'un bruit de chaînes,  
Et dans les forêts prochaines  
Frissonnent tous les grands chênes,  
Sous leur vol de feu pliés !

De leurs ailes lointaines  
Le battement décroît,  
Si confus dans les plaines,

Si faible, que l'on croit  
Oùir la sauterelle  
Crier d'une voix grêle,  
Ou pétiller la grêle  
Sur le plomb d'un vieux toit.

[...]

Les Djinns funèbres,  
Fils du trépas,  
Dans les ténèbres  
Pressent leur pas ;  
Leur essaim gronde ;  
Ainsi, profonde,  
Murmure une onde  
Qu'on ne voit pas.

[...]

On doute  
La nuit...  
J'écoute :  
Tout fuit,  
Tout passe ;  
L'espace  
Efface  
Le bruit.

Victor HUGO, *Les Orientales* (S2, p. 182).

## 2 La récurrence, le refrain.

La reprise régulière d'un énoncé du texte, comme le refrain d'une chanson, structure rythmiquement le poème, lui confère une structure à laquelle se repère facilement le lecteur. Les effets sont multiples. Nous avons constaté l'effet d'imbrication, de trame dans *Harmonie du soir* de Charles Baudelaire, suggérant l'étroite correspondance des éléments évoqués. Paul Fort l'utilise pour construire un climat familier, une tension croissante, jusqu'à l'échec : il a filé !

### Le bonheur

Le bonheur est dans le pré. Cours-y vite, cours-y vite. Le bonheur est dans le pré.  
Cours-y vite. Il va filer.

Si tu veux le rattraper, cours-y vite, cours-y vite. Si tu veux le rattraper, cours-y vite. Il va filer.

Dans l'ache et le serpolet, cours-y vite, cours-y vite, dans l'ache et le serpolet, cours-y vite, il va filer.

Sur les cornes du bélier, cours-y vite, cours-y vite, sur les cornes du bélier, cours-y vite, il va filer.  
Sur le flot du sourcelet, cours-y vite, cours-y vite, sur le flot du sourcelet, cours-y vite. Il va filer.  
De pommier en cerisier, cours-y vite, cours-y vite, de pommier en cerisier, cours-y vite. Il va filer.  
Saute par-dessus la haie, cours-y vite, cours-y vite, saute par dessus la haie, cours-y vite. Il a filé.

### 3 Les associations dans la matière signifiante (paronomase)

[...] des félines Ophélie  
Orphelines en folie.

Jules LAFORGUE<sup>1</sup>.

Les objets, sous le regard de qui sait déchiffrer les signes de leurs ressemblances, se rapprochent, s'associent, parfois étrangement pour l'homme ordinaire qui s'en tient aux contigüités habituelles. Le poète, lui, comme l'enfant, sait que les parallèles des rails se rejoignent à l'horizon. Il s'agit là d'associations de référents, dont Baudelaire a exploré parfois jusqu'au vertige les étranges et sulfureuses richesses. Mais la matière phonique suggère elle aussi des rapprochements d'où émergent des significations inattendues. La paronomase est alors tributaire de la langue (il n'y a qu'en français qu'amour rime avec toujours... ou avec tambour, labour... !)

Pour le poète, les choses se ressemblent car leurs noms les rassemblent...

Qui te dira la façon juste de nommer,  
qui te dira le nom des choses,  
leur nom pour toi,  
la secrète correspondance  
entre elle et toi préétablie ?  
Qui te dira le nom des vents, le nom des roses,  
le nom des neiges, le nom des fontaines perdues ?  
Qui te dira le nom à elle-même inconnue  
de l'aimée ? [...]

Marius GROU, *SI* — p. 363.

Qui ne perçoit avec mélancolie depuis Verlaine les sanglots longs des violons de l'automne ? En français, cette saison à colchiques, empoisonnant doucement les vaches (Apollinaire) est, par nature phonétique, monotone, atone...

---

1. Jules LAFORGUE, *Stérilité*, in *Poésies complètes*, Livre de poche, p. 169.

**Nevermore**

Souvenir, souvenir, que me veux-tu ? L'automne  
Faisait voler la grive dans l'air atone,  
Et le soleil dardait un rayon monotone  
Sur le bois jaunissant où la brise détone.

Nous étions seul à seule et marchions en rêvant,  
Elle et moi, les cheveux et la pensée au vent.  
Soudain, tournant vers moi son regard émouvant :  
« Quel fut ton plus beau jour ? » fit sa voix d'or vivant,

Sa voix douce et sonore, au frais timbre angélique.  
Un sourire discret lui donna la réplique,  
Et je baisai sa main blanche, dévotement.

— Ah ! les premières fleurs, qu'elles sont parfumées !  
Et qu'il bruit avec un murmure charmant  
Le premier *oui* qui sort de lèvres bien-aimées !

Paul VERLAINE.

Ou encore :

**Automne**

Automne, automne, automne, oh  
La saison de l'ancolie  
La saison où les tonneaux  
Se remplissent de folie

Maurice FOMBEURE, S2 — p. 293.

Le poète accouche les potentialités formelles de la langue, il fait germer les semences latentes du signifiant :

On vous dit de lyncher  
Vous pendez  
Et étranglez  
On vous dit de lâcher  
Vous pansez  
Et éteignez  
Vous étranglez au lieu d'étreindre  
Au lieu d'étreindre vous éteignez

Ou :

La verve n'est pas sans le verbe  
L'esclave sans son enclave  
La phrase n'est pas sans son verbe  
Le maître sans l'esclave

La phrase peut n'être qu'emphase  
Le maître peut naître traître

Savoir et connaissance  
Même engeance

Même vouloir  
Naissance et pouvoir

Patrick PETER, *Poésie* 84, n° 4, p. 115, 116.

Nous vivons des idées de choses :

### Sucre candide

Maman, l'hiver, m'en donnait un petit morceau pour la gorge, quand je partais à l'école. L'instituteur m'apprit un jour qu'on ne dit pas le sucre candide mais le sucre candi. Quelle déception ! Le lendemain, je doutais du Père Noël et un peu plus tard, je réfléchis à l'existence de Dieu.

NORGE, *Poésies*, p. 200.

Et le génie du poète s'allie au hasard, qu'un coup de dé n'abolira jamais, pour rapprocher en trois lignes ce que jamais la vie matérielle ne saurait associer : la langue humaine est véritablement faite pour rapprocher des choses qui jamais, ailleurs, ne se seraient rencontrées, comme un parapluie et une machine à coudre sur une table d'opération...

### Hiéroglyphe

J'ai trois fenêtres à ma chambre :

L'amour, la mer, la mort,

Sang vif, vert calme, violet.

Charles CROS, *Le Collier de griffes*, p. 47.

## 4 Les associations symboliques dans le monde référentiel (*métaphore, métonymie, synecdoque, catachrèse*).

Le langage impose à l'homme, on le sait, trois ordres : celui d'une *axiologie* cristallisant ses croyances, ses valeurs — le plus souvent sans qu'il en soit conscient — celui d'une *structuration du monde* par les champs lexico-sémantiques, et celui des *métaphorisations*<sup>1</sup>. Baudelaire a préférentiellement dynamisé les rapports analogiques entre les référents, comme

1. Pour les axiologies du français, on remarquera (et il ne s'agit là que d'un exemple très limité) que ce qui est à droite et en haut est positif, ce qui est à gauche et en bas apparaît comme négatif : un esprit droit, avoir de l'adresse vs être gauche, maladroit, un esprit bas, de basses intentions... Les métaphorisations maritimes (arriver, sombrer, couler, oh hisse...), militaires (l'avant-garde...) ou relevant du vocabulaire de la chasse (être à l'affût, prendre au piège, ...) sont faciles à relever.

Alain Bosquet sait si bien le faire en associant visions renouvelées, effets de surprise, données de sens improbable à construire dans une relation toujours singulière au texte poétique :

**La fable et le réel**

Comme un départ au loin sur les oiseaux qui tremblent...  
comme une incertitude où bout le mimosa...  
comme une lèvre détachée de son vieux rire...  
comme une transparence aux trois miroirs brisés...

Comme un recours à la colère la plus sèche...  
comme un château royal qu'un peuple destitue...  
comme un proverbe appartenant aux sycomores...  
comme un ruisseau privé de source maternelle...

comme un soleil de lait sous l'océan aveugle...  
comme une avoine folle invitée à la danse...  
comme un navire : est-il en feu ? est-il défunt ?...

comme un troupeau de bœufs surpris par la musique...  
comme une jeune peur qu'on transforme en lumière :

la fable et le réel ensemble confondus. Alain BOSQUET, *Sonnets pour une fin de siècle*, Coll. Poésie, Gallimard, 1980, p. 67.

Ou René-Guy Cadoux (*Hélène ou le Règne Végétal*, S2 — p. 134.)

**J'ai toujours habité...**

J'ai toujours habité de grandes maisons tristes  
Appuyées à la nuit comme un haut vaisselier  
Des gens s'y reposaient au hasard des voyages  
Et moi je m'arrêtais tremblant dans l'escalier  
Hésitant à chercher dans leurs maigres bagages  
Peut-être le secret de mon identité  
Je préférerais laisser planer sur moi comme une eau froide  
Le doute d'être un homme. Je m'aimais  
Dans la splendeur imaginée d'un végétal  
D'essence blonde avec des boucles de soleil  
Ma vie ne commençait qu'au-delà de moi-même  
Ébruitée doucement par un vol de vanneaux  
Je m'entendais dans les grelots d'un matin blême  
Et c'était toujours les mêmes murs à la chaux  
La chambre désolée dans sa coquille vide  
Le lit-cage toujours privé de chant d'oiseaux  
Mais je m'aimais ah ! je m'aimais comme on élève  
Au-dessus de ses yeux un enfant de clarté  
Et loin de moi je savais bien me retrouver  
Ensoleillé dans les cordages d'un poème.



## 5 Le cadrage nouveau, l'effet de surprise

La poésie — par des voies inégales et feutrées — nous mène vers la pointe du jour au pays de la première fois.

Andrée CHEDID <sup>1</sup>.

Le style et les thèmes d'un peintre peuvent certes être classiques, un poète peut écrire en alexandrins et célébrer la nature et les petits oiseaux. Mais le renouvellement de l'écriture et du cadrage des thèmes éternels désigne l'artiste, qui nous conduit au *pays de la première fois*.

Il ne s'agit pas d'une décision délibérée, d'un choix conscient d'étonner, de scandaliser, mais plus banalement de la marque, de la signature de cette place d'à-côté, d'ailleurs, où vigie inquiète et attentive, le poète *voit*, bizarrement (*le Beau est toujours bizarre*) et s'en étonne souvent lui-même. Jules Supervielle déclare : « *Cette étrangeté tapie au meilleur de moi-même me faisait peur.* »

Il est vrai que le dictionnaire du poète comporte de bien étranges définitions, ainsi celle de la femme pour Jules Laforgue (*Complainte des voix sous le figuier bouddhique*, in *Poésies complètes*, p. 42.) : « *Ô femme, mam-mifère à chignon, ô fétiche...* »

Et si, enfant au regard neuf, le poète était un menteur <sup>2</sup> ?

### Le menteur

Ce que je raconte, ce n'est pas la vraie vérité, comme on dit. Mais enfin, votre vérité à vous, vous voyez ça par le dehors, vous regardez ce qui se passe et puis vous copiez. Moi, c'est une vérité du dedans, je la fais dans mon for intérieur comme un enfant. Ce n'est pas un mannequin, ça, c'est de la vie.

Ou un désordonné ?

### L'ordre

Je mets beaucoup d'ordre dans mes idées. Ça ne va pas tout seul. Il y a des idées qui ne supportent pas l'ordre et qui préfèrent crever. À la fin, j'ai beaucoup d'ordre et presque plus d'idées.

NORGE, *Poésies*, p. 172.

Le poète, bien sûr, possède le don singulier de revisiter les choses de l'ordinaire. Mais si l'inanimé avait une âme, et se rebellait, que révèle le poème ?

1. Andrée CHEDID, *Terre et Poésie*, G.L.M., 1956.

2. « Je suis un mensonge qui dit toujours la vérité » Jean Cocteau.

**Chant du merle**

La route en avait assez  
De trimballer la charrette.  
Le poivre en avait assez  
D'assaisonner la blanquette.

Assez que l'eau chaude avait  
De cuire à point les navets,  
Le feu d'exciter l'eau chaude,  
Le four d'enfler la farine  
Et le poètes ses odes.  
La rose était écœurée  
De caresser les narines.

Un dormant raz de marée  
Couvrit toute la machine.  
Assez ! assez, plus qu'assez  
Geignaient mille pots cassés.  
Le cœur lui-même était las,  
Oh ! las de voler si bas.

Tout dormait, dorma, dormut  
Dans les vieux pays fourbus.  
Et tout dormirait encore,  
Tout dormirait à jamais,  
Si, tout à coup dans l'aurore  
D'un joli mai qui germait,  
Perlant, fusant à la ronde,  
Le chant d'un merle jeunet  
N'avait réveillé le monde.

NORGE, *Poésies*, p. 182.

Car sur ce terrain d'accueil fait de sonorités, de rythmes, d'images, *l'Ange du Bizarre* est chez lui, et associe ce qui ne saurait s'acoquiner dans le monde plat de la réalité :

**Naissances**

Un homme de terre et une femme de fer  
font un enfant de porcelaine  
[...]  
Un homme de main et une femme de velours  
font un enfant en peau de castor  
[...]  
Un homme de loi et une femme de devoir  
font un enfant de la brigade mondaine  
[...]

André FRÉDÉRIQUE, *Aigremorts*, S2 — p. 307.

Ces analogies surprenantes, modifiant notre rapport au monde, si elles s'imposent au poète autant qu'il les recherche <sup>1</sup> peuvent aussi constituer l'aboutissement d'une ouverture à l'inconscient, ce que les surréalistes ont exploré :

Ma femme à chevelure de bois  
Aux pensées d'éclairs de chaleur  
À la taille de sablier  
Ma femme à la taille de loutre entre les dents du tigre  
Ma femme à la bouche de cocarde et de bouquet d'étoiles de dernière grandeur  
Aux dents d'empreintes de souris blanches sur la terre blanche  
[...]  
Ma femme aux épaules de champagne  
Et de fontaine à têtes de dauphin sous la glace  
[...]  
Ma femme aux doigts de hasard et d'as de cœur  
Aux doigts de foin coupé                      André BRETON, *L'Union Libre*, S2 — p. 387.

Et les lecteurs charmés par la désorientation, l'étrange, le surprenant se retrouveront alors dans ce genre de poésie :

#### Accordéon

Accordéon, cheval de fiacre,  
Le dernier soupir arraché,  
Tu meurs, en riant de la nacre,  
Sur les genoux de ton cocher.

Jean COCTEAU, *Vocabulaire*, 1922.

## 6 La restructuration imposée par la chute

« Tu n'en reviendras pas, toi qui courais les filles/ jeune homme dont j'ai vu battre le cœur à nu... » écrit Aragon. On « comprend » (on croit comprendre : un cœur d'artichaut, en somme. Mais le vers suivant : « Quand j'ai déchiré ta chemise... » impose une relecture dramatique : la guerre, la mitraille sont passées, et c'est bien le cœur, dans toute sa rouge matérialité qu'Aragon découvre. Le poète se complait à pervertir l'apparente linéarité du discours ; la chute du texte réorganise toute l'interprétation et laisse au lecteur le plaisir ambigu d'une attente déçue, d'un éclair final qui vient tout bouleverser :

---

1. « Je vais m'exercer seul à ma fantasque escrime, / Flairant dans tous les coins les hasards de la rime, Trébuchant sur les mots comme sur les pavés, / Heurtant parfois des vers depuis longtemps rêvés. » [...]

**Le dormeur du val**

C'est un trou de verdure où chante une rivière  
Accrochant follement aux herbes des haillons  
D'argent ; où le soleil de la montagne fière,  
Luit : c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,  
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,  
Dort ; il est étendu dans l'herbe, sous la nue,  
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant, comme  
Sourirait un enfant malade, il fait un somme :  
Nature, berce-le chaudement : il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine ;  
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine  
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.

Arthur RIMBAUD, *Poésies*, Hachette, 1956, p. 73.

Nous avons repéré l'importance de la circularité dans le texte poétique, objet trompeur qui entretient une illusion de linéarité. Souvent, le dernier vers reconstruit l'interprétation de manière surprenante, déjouant l'attente...

Nous sommes seuls  
sur notre île du bonheur  
je caresse tes longs poils roux  
et tendrement  
tu bèles<sup>1</sup>

inquiétante...

Ce n'était pas  
Une aile d'oiseau.  
C'était une feuille  
Qui battait au vent.  
Seulement,  
Il n'y avait pas de vent.

... en inversant les termes du procès...

---

1. Cité par J.-J. THOMAS, in *Théorie générative et poétique littéraire*, p. 16. *Langages* n° 51, septembre 1978, Didier-Larousse, Paris.

La scie va dans le bois,  
Le bois est séparé  
Et c'est la scie  
Qui a crié. Eugène GUILLEVIC, *Amulettes*,  
S2 — p. 368.

... avec humour

**La colombe de l'Arche**

Maudit  
soit le père de l'épouse  
du forgeron qui forgea le fer de la cognée  
avec laquelle le bûcheron abattit le chêne  
dans lequel on sculpta le lit  
où fut engendrée l'arrière-grand-père  
de l'homme qui conduisit la voiture  
dans laquelle ta mère  
rencontra ton père!

Robert DESNOS.

On comprend alors l'affirmation d'Andrée Chedid (*Terre et Poésie*, G.L.M., 1956) :

Si la poésie n'a pas bouleversé notre vie, c'est qu'elle ne nous est rien. Apaisante ou traumatisante, elle doit marquer de son signe ; autrement, nous n'en avons connu que l'imposture.

## 7 L'interprétabilité : les zones d'ombre, le noir du poème...

La résistance qu'oppose le texte à l'interprétation peut déconcerter, scandaliser ou susciter un plaisir qui, chez certains lecteurs, revêt un charme majeur. Stephen Bertrand<sup>1</sup> a étudié les réactions d'étudiants étrangers au vers d'Eluard : « la terre est bleue comme une orange », qui mettent en évidence la diversité des accueils : le jugement définitif : « il est fou ! », « pas logique, pas de sens ! », l'ouverture, l'acceptation de la diversité des conceptions, des regards : « pour lui, c'est vrai », le besoin de se rassurer par un recours à l'enseignant : « orange, c'est à la fois le fruit et la couleur ? », « on a peint l'orange en bleu ? », l'explication rationnelle, rassurante : « il a fait ça pour la gymnastique mentale, pour réveiller le cerveau », « il manque un bout à la phrase : la terre est bleue,

---

1. S. BERTRAND, (1999) *Vers une approche poétique en classe de FLE*, Mémoire de maîtrise, université Paul-Valéry, Montpellier III.

elle est ronde comme l'orange, elle a la forme de l'orange », « c'est l'ironie, c'est pour se moquer des gens qui disent des phrases claires comme : la plante est verte. C'est l'ironie. », « l'orange est bleue avec la lumière bleue, comme la nuit. »...

Car l'incompréhension inquiète :

Pour toute œuvre conduite selon les méthodes du demi-sommeil, c'est-à-dire née des noces du conscient et de l'inconscient, il faudrait un Champollion qui découvre le secret de son écriture et l'enseigne, non seulement aux autres, mais à l'artiste lui-même.

Il n'existe pas d'œuvre sérieuse qui ne s'exprime par hiéroglyphes, par l'entremise d'une langue vivante et morte, nécessitant d'être déchiffrée.

Jusque-là, ceux qui la lisent se trompent. Ils commettent les fautes des savants qui, avant la découverte de Champollion, ne voyaient dans les hiéroglyphes que des figures et les interprétaient à leur manière.

Jean COCTEAU, *Le Chiffre Sept*, Éd. Seghers, 1953.

« La poésie moderne est illisible, c'est à n'y rien comprendre, c'est du n'importe quoi, où les formes traditionnelles de la versification ne sont plus respectées, les comparaisons sont obscures... » entend-on souvent déclarer. Bien sûr, un beau poème-du-dimanche, dans lequel les filles sont associées aux fleurs et la vie à la rose, c'est clair, rassurant... et ça n'apporte rien de bien nouveau. Mais il est bien dérangent de faire rendre à la grammaire ce qu'elle n'est pas habituée — ou même apte à donner — dynamiser les potentialités néologiques de la langue (pourquoi ne pas produire « je me lunette » ou « je fouris » suggérait Queneau, puisque « je me gante » et « je ris » sont attestés ?), revivifier les termes anciens (les nixes et les nicettes, les égyptans d'Apollinaire dans *La chanson du Mal-aimé*), jouer des ambiguïtés orthographiques pour signifier plus et autre chose que ce pour quoi les mots sont paraît-il faits (par qui ?) : « en fin de conte, je t'aimais », « des soldats, il n'en restait que dix pour sang »... Et de Villon à Norge, même avant, même après, les poètes s'en sont donnés à « chœur » joie :

Le son d'un cornet  
Mangeait au vinaigre  
Le cœur d'un tonnerre  
Quand un béquet mort  
Prit au trébuchet  
Le cours d'une étoile  
[...]

Anonyme,  
deuxième moitié du XII<sup>e</sup> siècle. SI p. 41.

Ou :

Doucement me réconforte  
Celle qui mon cœur a pris  
Doucement me réconforte  
Une chatte à moitié morte  
Qui chante tous les jeudis  
Une alléluia si forte  
Que les clenches de nos portes  
Dire que leur est lundi  
S'en fut un loup si hardi  
Qu'il alla, malgré sa sorte,  
Tuer Dieu en paradis,  
Et dit : « Copain, je t'apporte  
Celle qui mon cœur a pris. »      Watriquet BRASSE-  
NEL DE COUVIN, (écrit vers 1320, 1330) S1, p. 43.

Et :

**Les oiseuses**

Je vis toute mer  
Sur terre assembler  
Pour faire un tournoi  
Et pois à piler  
Sur un chat monter  
Firent notre roi  
[...]      Philippe de BEAUMA-  
NOIR, deuxième moitié du XII<sup>e</sup> s. S1, p. 35

Et est-il bien nécessaire de « comprendre » (comprendre quoi ?) ce poème de Bousquet ? Ce qui est à percevoir se tapit dans les interlignes. Peut-être bien que le lecteur-poète lit entre les lignes, entre les signes...

**Saint-Silence**

L'avenir qui tremblait d'avoir couru sur elle  
n'ayant su m'exaucer sans renverser mes jours  
j'écris sur le collier de notre chien fidèle  
que chez nous le hasard est mort de mon amour  
Rue où l'homme se perd d'entendre ce qu'il voit  
quelqu'un avait frappé la mort m'ouvrant la porte  
voulut qu'entre mes pas le vent cueilli pour toi  
fit à mes vers ce don que nul écho n'emporte  
d'un cœur qui se fermait pour écouter ta voix  
Joë BOUSQUET, *La Connaissance du Soir*, N.R.F., p. 91.

En fin de compte, entretenir cette délicieuse illusion du décodage, ne serait-ce pas une ruse de poète ?

La poésie est une langue à part que les poètes peuvent parler sans crainte d'être entendus, puisque les peuples ont coutume de prendre pour cette langue une certaine manière d'employer la leur.

Jean COCTEAU, *Clair-Obscur*, Éd. du Rocher, 1954.

## 8 La référençabilité

Vivre en poésie, ce n'est pas renoncer ; c'est se garder à la lisière de l'apparent et du réel, sachant qu'on ne pourra jamais réconcilier, ni circonscrire.

Andrée CHEDID, *Terre et Poésie*, G.L.M., 1956.

On suit sans doute volontiers Andrée Chedid ici, mais quelle sécurité pour le lecteur qui se risque dans le maquis des écritures poétiques, que la référençabilité dure et claire, où tout ce qui est évoqué est matériellement attesté ! À ceci près que, frauduleux, traître artisan des trompeuses apparences, le poète nous entraîne dans un quotidien rassurant, mais au détour d'une expérience ordinaire, le poids des choses par exemple, c'est, par association, vers la seule question que nous ne voulions pas nous poser qu'il nous pousse.

Car il ne faut pas s'y tromper : la référençabilité apparente est peut-être le meilleur piège :

### Prélude

Tous les pays qui n'ont plus de légende  
Seront condamnés à mourir de froid...

Loin dans l'âme, les solitudes s'étendent  
Sous le soleil mort de l'amour de soi  
À l'aube on voit monter dans la torpeur  
Du marais, les bancs de brouillard immenses  
Qu'emploient les poètes, par impuissance,  
Pour donner le vague à l'âme et la peur.

Il faut respirer quand ils s'élèvent  
Et jouir de ce frisson inconnu  
Que l'on découvre à peine dans les rêves,  
Dans les paradis parfois entrevus ;

Les médiocres seuls, les domestiqués  
Ne pourront comprendre son amertume :  
Ils n'entendent pas, perdus dans la brume,  
Le cri farouche des oiseaux traqués.



## 9 L'intertextualité

Autre plaisir : dialoguer avec le texte, lui rendre par un sourire le clin d'œil intelligent qu'il vous adresse, au détour d'une évocation. Car on sait bien, depuis Baudelaire, que les êtres du monde se répondent. Les êtres des textes aussi, comme si, d'un poème à l'autre, chaque poète nous renvoyait à un autre poète, en une chaîne éternelle :

### Les enchanteurs

La neige tombe sur les bois,  
Gérard s'en va près de Guillaume  
Par les sentiers de ce royaume  
Où l'on entend d'étranges voix.

Au bord d'une source glacée  
Frissonne et dure un bruit de pleurs,  
Trois beaux enfants portent des fleurs,  
Une biche passe, blessée.

Aurélia précède Lou,  
Un astre vert dans le ciel danse,  
Et le regret suit l'espérance  
Ainsi qu'une ombre à pas de loup.

Pierre CHABANEIX, *La Rose et l'Asphodèle*, S2 p. 152.

## 10 Les champs, la structuration du signifié en langue et en discours

Le plaisir issu des liens qu'entretiennent les mots d'une langue, tissés, structurés en champs est plus commun. Pour paraphraser Saussure, *Ce qui les distinguent, voilà ce qui les constituent*. Le poète cultive littéralement et littérairement plusieurs champs à la fois, y fait germer de bonnes et de mauvaises graines, ne rejetant pas l'ivraie. Là encore, on s'étonne peu de cueillir des lampions (mais qui est surpris, après tout, d'une automobile qui *fauche* un piéton, d'un automobiliste qui *grille* un feu ?)

### Fruit

Un lampion du dimanche,  
S'il est mûri par le vent,  
Peut mettre le feu aux branches ;  
Il faut le cueillir avant.

Jean COCTEAU, *Vocabulaire*, 1922.

## 11 De l'idée directrice, du thème à la saisie émotionnelle

La poésie vient chez moi d'un rêve toujours latent. Ce rêve, j'aime à le diriger, sauf les jours d'inspiration où j'ai l'impression qu'il se dirige tout seul.  
Jules SUPERVIELLE.

Le poète évoque, crée, cadre un monde réel ou imaginaire. Nous sommes parfois sensibles essentiellement au contenu du texte poétique, plus qu'aux autres traits qui le constituent et que nous avons évoqués précédemment. Nous ne procéderons évidemment pas ici à un inventaire thématique, chaque public découvrant au fil des œuvres, au gré des anthologies, ce qui le touche plus particulièrement. Car si, pour certains, la poésie entretient un rapport privilégié avec l'action, le vécu (cf. ci-dessous le texte d'Eluard), elle ne se dissocie jamais de l'émotion qu'elle suscite.

Il serait faux d'imaginer le poète en proie à une inspiration qui le guide mécaniquement, dont il ne serait que le scribe fidèle, mettant à son service l'imparfait outil du langage. Aragon et *L'affiche rouge* suffiraient à démentir cette approche réductrice et naïve. On peut être sensible à l'idée du poète, à sa position face à une situation, vibrer aux accents d'un appel, d'une révolte. On connaît le poème *Liberté* d'Eluard, ou le *Chant des Partisans*, de Kessel et Druon, ou encore, de manière plus indirecte, *Le temps des cerises*. Le poème d'Eluard que nous avons choisi porte un titre sans ambiguïté.

### « La poésie doit avoir pour but la vérité pratique »

Si je vous dis que le soleil dans la forêt  
Est comme un ventre qui se donne dans un lit  
Vous me croyez vous approuvez tous mes désirs

Si je vous dis que le cristal d'un jour de pluie  
Sonne toujours dans la paresse de l'amour  
Vous me croyez vous allongez le temps d'aimer

Si je vous dis que sur les branches de mon lit  
fait son nid un oiseau qui ne dit jamais oui  
Vous me croyez vous partagez mon inquiétude

Si je vous dis que dans le golfe d'une source  
Tourne la clé d'un fleuve entr'ouvrant la verdure  
Vous me croyez encore plus vous comprenez

Mais si je chante sans détour ma rue entière  
Et mon pays entier comme une rue sans fin  
Vous ne me croyez plus vous allez au désert

Car vous marchez sans but sans savoir que les hommes  
Ont besoin d'être unis d'espérer de lutter  
Pour expliquer le monde et pour le transformer  
D'un seul pas de mon cœur je vous entraînerai  
Je suis sans force j'ai vécu je vis encore  
Mais je m'étonne de parler pour vous ravir  
Quand je voudrais vous libérer pour vous confondre  
Aussi bien avec l'algue et le jonc de l'aurore  
Qu'avec nos frères qui construisent leur lumière.

Paul ELUARD, *Poèmes politiques*, S2 — p. 262.

Ou :

### **Notre vie**

Nous n'irons pas au but un par un mais par deux  
Nous connaissant par deux nous nous connaissons tous  
Nous nous aimerons tous et nos enfants riront  
De la légende noire où pleure un solitaire.

Paul ELUARD, *Le temps déborde*, S2 — p. 267.

La thématique peut être politique, sociale, ou existentielle, chaque lecteur sera sensible à l'une ou l'autre de ces dimensions :

O nature !  
Sur un visage qui n'est plus jeune,  
la résignation majestueuse apparaît,  
et la vie grouille,  
car la putréfaction commence.

Jean COCTEAU, *Discours du grand sommeil*, 1916-1918.

## **12 Les formes discursives conventionnelles**

Elles rassurent : description, évocation, narration... confortent notre attente. Ces formes posent un cadre familier, pour un plaisir prévisible et familier. Nous n'en illustrons que deux.

### **12.1 Le narratif**

#### **Marizibill**

Dans la Haute-Rue à Cologne  
Elle allait et venait le soir  
Offerte à tous en tout mignonne

Puis buvait lasse des trottoirs  
Très tard dans les brasseries borgnes

Elle se mettait sur la paille  
Pour un maquereau roux et rose  
C'était un juif il sentait l'ail  
Et l'avait venant de Formose  
Tirée d'un bordel de Changai

Je connais gens de toutes sortes  
Ils n'égalent pas leur destin  
Indécis comme feuilles mortes  
Leurs yeux sont des feux mal éteints  
Leurs cœurs bougent comme leurs portes

Guillaume APOLLINAIRE, *Alcools*.

## 12.2 Le mimétique

Puisque l'écho redouble les messages, puisque nous avons deux yeux mais un seul nez et trente deux dents, pourquoi ne pas le dire, tout simplement ? Ce que fait Robert Desnos :

### Le bonbon

Je je suis suis le le roi roi  
des montagnes

J'ai de beaux beaux bobos beaux beaux yeux yeux  
il fait une chaleur chaleur

j'ai nez  
j'ai doigt doigt doigt doigt doigt à à  
chaque main main

j'ai dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent  
dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent dent  
dent dent dent

Tu tu me me fais fais souffrir  
mais peu m'importe m'importe  
la la porte porte

## 13 Conclusion ?

Qui se mêle d'éducation doit, à mon sens, demeurer modeste. On ne connaît guère la diversité des stratégies d'apprentissage, on a peu à dire des motivations : les discours scientifiques, dans leur complexité, ne sauraient combler l'écart que tout enseignant perçoit entre les théorisations

et le vécu quotidien de leurs pratiques. Ils savent aussi, et surtout, qu'ils ont mission de proposer la diversité des langages, des effets, des pratiques aux publics dont ils ont la charge, avec l'espoir que chaque être, dans la singularité d'une rencontre ainsi offerte pourra voir se révéler en lui les espaces intérieurs d'une sensibilité que l'ordinaire de la vie laisse en jachère.

## 14 Bibliographie

- BLANCHOT M., 1955, *L'espace littéraire*, Coll. Folio/Essais, Paris, Gallimard.
- BRETON A., 1963, *Manifestes du surréalisme*, Rééd. Coll. Idées, Paris, Gallimard.
- CLAUDEL P., 1963, *Réflexions sur la poésie*, Coll. Folio, Paris, Gallimard.
- DELAS D., FILLIOLET J., 1973, *Linguistique et poétique*, Coll. Langue et langage, Paris, Larousse- Université.
- ELUARD P., 1954, *Les Sentiers et les Routes de la Poésie*, N.R.F., Paris, Gallimard.
- JAKOBSON R., 1973, *Questions de poétique*, Coll. Poétique, Paris, Seuil.
- JAUSS H. R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- JEAN G., *La poésie*, 1966, Coll. Peuple et culture, Paris, Seuil.
- JOUBERT J.-L., 1965, *La poésie*, A. Colin/Gallimard, Paris.
- MESCHONNIC H., (1970), 1973, *Pour la poésie* (3 t.) N.R.F., Paris, Gallimard.
- MOLINO J., TAMINE J., 1982, éd.1992, *Introduction à l'analyse de la poésie*, Paris, PUF.
- MOUNIN G., 1969, *La communication poétique*, Coll. Les Essais, Paris, Gallimard.
- MOUNIN G., 1962, *Poésie et société*, Paris, PUF.
- PAULHAN J., 1944, *Clef de la poésie*, N.R.F. ; Paris, Gallimard.
- PAULHAN J., 1941 (Éd. 1990), *Les fleurs de Tarbes ou La Terreur dans les Lettres* (Coll. Folio/Essais, Paris, Gallimard.
- PAZ O., *L'arc et la lyre*, 1956 (1965), Coll. Essais, Paris, Gallimard.
- RENARD J.-C., 1970, *Notes sur la poésie*, Coll. Pierres Vives, Paris, Seuil.
- RICHARD J.-P., 1955, *Poésie et profondeur*, Coll. Essais, Paris, Seuil.
- RIFFATERRE M., *Sémiotique de la Poésie*, (1978), Coll. Poétique, Paris, Seuil, Éd.1983.

- RUWET N., 1972, *Langage, musique, poésie*, Coll. Poétique, Paris, Seuil.
- SARTRE J.-P., 1948, *Qu'est-ce que la littérature ?* Coll. Folio/Essais, Paris, Gallimard.
- TODOROV T., 1968, *Poétique*, Coll. Points, Seuil, Paris.
- VALÉRY P., 1960-1973, *Œuvres complètes*, La Pléiade,
- VARGA KIBÉDI A., *Les constantes du poème*, Coll. Connaissance des langues, Éd. Picard, Paris, 1977.



## La littérature et les manuels d'enseignement du français langue seconde

Michèle Verdelhan-Bourgade  
Équipe Didaxis-Dipralang (É.A. 739)  
Université Paul-Valéry — Montpellier III

La place de la littérature en français langue étrangère, dominante à une époque, puis rejetée, et réintroduite après 1980, a fait l'objet de plusieurs études documentées<sup>1</sup>. Après ce va-et-vient entre amour et désamour, elle semble s'être stabilisée autour de quelques propositions méthodologiques cohérentes. Dans la construction de la didactique du français langue seconde, par contre, la littérature n'est pas une préoccupation forte pour l'instant, ce qui ne signifie pas qu'elle soit absente de l'enseignement.

C'est l'un des sujet d'étonnement parmi d'autres que l'on peut repérer dans l'enseignement du français langue seconde. Ce chapitre s'efforcera d'observer la présence du texte littéraire dans cet enseignement, d'en comprendre les usages, et d'en dégager les enjeux. Pour cela, on s'appuiera sur un corpus de manuels en français langue seconde, mais aussi étrangère, ainsi que sur des textes officiels en français langue seconde et langue maternelle. Ces incursions du côté FLE ou F.L.M. nous paraissent indispensables en raison de la place intermédiaire que nous attribuons pour notre part au F.L.S.<sup>2</sup>, et sur laquelle nous ne reviendrons pas ici.

Y a-t-il cohérence entre cette position didactique du F.L.S. et la place de la littérature dans ce type d'enseignement ? C'est une façon de poser le problème. On peut aussi s'interroger sur l'usage que le F.L.S. fait du texte littéraire. C'est alors qu'apparaîtront quelques paradoxes, liés non seulement à la position médiane du F.L.S. entre FLE et F.L.M., mais à

---

1. Notamment GRUCA I, 1993, 1994. ALBERT, M.-C., et SOUCHON, M., 2000. CUQ, J.-P., et GRUCA, I., 2002

2. Cf. VERDELHAN-BOURGADE, M., 2002.



ses options didactiques mêmes, en matière de français de scolarisation. Les paradoxes étant souvent un aiguillon de la réflexion, peut-être sera-t-il possible ensuite de dégager quelques pistes méthodologiques à travers quelques questions. Le texte littéraire est-il utile à l'apprentissage du français langue seconde — langue de scolarisation ? Quelles contraintes rencontre-t-il ? À quelles conditions cet apprentissage peut-il être envisagé ?

On trouvera en fin de chapitre la liste des manuels utilisés, qui seront nommés dans le texte parfois d'une manière raccourcie. En ce qui concerne le F.L.S., on travaillera principalement sur des manuels de l'enseignement primaire, destinés aux débuts de l'apprentissage du français, dans des zones situées hors métropole : pays d'Afrique francophone, Liban, Vietnam, mais aussi DOM-TOM. Ces manuels sont des exemples, on ne prétend en aucun cas à une quelconque exhaustivité.

## **1 Le texte littéraire dans les manuels F.L.S. et FLE : quelle place, quels usages, quels enjeux ?**

### **1.1 Les textes en présence et leur classement**

La première difficulté du repérage des textes littéraires dans les manuels provient de la définition de l'objet. Qu'entend-on par littéraire ? Faut-il inclure les comptines, les contes, les chansons, tout le domaine de la littérature populaire ? On répondra ici positivement, notamment parce que les chansons utilisées dans l'enseignement du français langue non maternelle manifestent un travail de la forme qui en fait des objets littéraires.

Faut-il s'en tenir aux textes d'auteurs publiés ? Autre problème. Certains textes de manuels portent des signatures connues, d'autres des signatures inconnues de l'auteur de ces lignes, avec parfois l'impossibilité de savoir s'il s'agit de textes d'auteurs labellisés ou de productions d'élèves érigées en textes de manuels. Et certaines comptines, certains contes « fabriqués » par les auteurs du manuel ont, du point de vue de la forme et du sens, parfois autant d'intérêt littéraire que des textes signés. Cela étant, on ne s'est intéressé ici qu'aux textes de la littérature officielle, pourrait-on dire, celle des auteurs francophones publiés.

Troisième interrogation : la signature suffit-elle ? Faut-il considérer comme littéraires les textes réécrits, généralement présentés D'après... suivi du nom d'auteur ? La réécriture peut se limiter à quelques coupures ou changements de mots, elle peut aller parfois jusqu'à une transformation en « français facile » !

Les textes ainsi identifiés obéissent dans les manuels à un double classement : thématique et typologique. Les manuels de français langue seconde sont en effet souvent organisés selon une logique de thème : les activités scolaires, le temps, les saisons, le commerce, le voyage par exemple (*Français*, 8<sup>e</sup>, Madagascar). D'autre part, les programmes officiels sont très attachés à la connaissance par les élèves des types de textes : narratif, descriptif, et il n'est pas rare qu'une unité (ou ensemble de leçons) soit bâtie sur un type de textes.

## 1.2 Les usages

À quoi servent les textes littéraires dans les manuels de F.L.S. pour enfants ? Leurs usages sont diversifiés. La liste proposée ici n'est toutefois pas une liste de fréquence, mais un simple repérage.

- Ce sont d'abord des supports de lecture, dès le CE1 ou le CE2 (ou 3<sup>e</sup> année de français). Dans ce cas, ils sont souvent réécrits au moins partiellement et la mention du nom de l'auteur porte « d'après ». Leur présence dans le manuel de 1<sup>re</sup> année est plus rare (*Djolibà*, 1<sup>re</sup> année, 3 exemples). Les textes sont généralement suivis de questions de compréhension, enchaînant parfois sur des activités d'expression orale ou écrite. À partir du CM1, la lecture sera bien le principal usage fait du texte littéraire.
- Ce sont aussi des supports pour l'activité de mémorisation, et dans ce cas, il s'agit de formes en vers : poèmes, comptines, chansons. On trouve alors ces textes dès les débuts de l'apprentissage, dans les manuels de Langage ou de Langage-lecture (*Langage en fête*, CP1, et CP2). Dans les manuels, ils occupent souvent une place à la fin des leçons.
- Ils servent en outre comme supports au travail de la langue, généralement de deux façons : soit comme texte de départ qui va servir de base à l'observation du fait linguistique, et ce texte est souvent une reprise édulcorée, très simplifiée, d'un extrait du texte de lecteur ; soit comme texte d'exercice, en particulier à partir du niveau CM. En voici un exemple :

Relève l'expression de la cause.

Le vieil horloger vit avec sa vieille horloge dans une vieille boutique que plus personne ne remarque, parce que tout le monde porte de belles montres électroniques qui disent : « Dépêche-toi, dépêche-toi<sup>1</sup> ! »

---

1. W. SASSINE, *L'Alphabète*, Présence africaine, in *À nous le français*, 6<sup>e</sup> année, p. 201.

La thématique du texte servira en outre souvent au travail du vocabulaire.

- Ils sont objets de travail discursif, en analyse et en production écrite. L'analyse des procédés discursifs et des types de textes intervient plus ou moins tôt dans l'apprentissage, selon les programmes officiels du pays, ou les choix des auteurs. Le CE2 voit généralement apparaître ce genre de considérations, reliées, dans le meilleur des cas, à l'entraînement à la production d'écrits : repérer des personnages, écrire un dialogue, écrire des débuts d'histoire, etc.
- Ils ont enfin un rôle de formation culturelle, qui se décline de différentes façons. Familiarisation avec l'univers des contes et légendes écrits, du pays ou de la littérature mondiale ; connaissance du patrimoine littéraire du pays ou de la zone, notamment dans le cas de l'Afrique francophone ou de Madagascar ; support d'activités culturelles globales, comme la préparation d'une fête francophone (*ICI*, 5<sup>e</sup> année). S'y ajoute un rôle de sensibilisation interculturelle, dans la mesure où les textes d'auteurs proviennent de sources diverses : auteurs nationaux, français, francophones. J'ai montré ailleurs<sup>1</sup> toutefois les limites de cette interculturelité, notamment parce que cette diversité n'est jamais exploitée en tant que telle, sauf exception.

Ces usages sont, somme toute, très proches de ceux que l'on peut observer en français langue maternelle et diffèrent en partie des usages dans les manuels de français langue étrangère. Dans ceux-ci, en effet, le texte n'est support de lecture qu'à un niveau avancé (au 3<sup>e</sup> volume d'une série, par exemple). On le trouve toutefois à petite dose en volume 2 : deux fois dans *Kangourou 2*, en fin de leçon, deux fois dans *Diabolo Menthe 2*, sous forme de réécriture de Sartre ou de Balzac. Lorsqu'il existe dans les premiers niveaux, il est utilisé à deux fins principales : comme support d'entraînement phonique (*Kangourou 2*, à la fin de chaque unité), sous forme de comptines ou petits poèmes, ou bien comme initiation à la civilisation française, dans une perspective thématique. Dans ce dernier cas, on le trouve quelquefois à l'intérieur des leçons, plus souvent en fin de leçon (*Diabolo Menthe 2*) ou d'unité, comme un supplément culturel. C'est ainsi que *Diabolo Menthe 1* place des textes de chansons dans certaines « Revues pour tous », sortes de magazines qui ponctuent le livre toutes les cinq leçons. En FLE, la littérature a donc principalement un rôle culturel, ornemental ; c'est un document parmi d'autres concourant aux apprentissages phonétiques ou civilisationnels. Dans les premiers niveaux, le texte littéraire n'est presque pas exploité en tant que tel.

---

1. VERDELHAN-BOURGADE, M., 2005.

### 1.3 Les enjeux

Ces remarques conduisent à s'interroger sur les enjeux de la place du texte littéraire dans les débuts de l'apprentissage en français langue non maternelle. Nous y repérerons trois plans.

#### 1.3.1 *Le plan méthodologique*

I. Gruca (1993, 1994) a bien montré les difficultés méthodologiques auxquelles s'est heurté le texte littéraire après 1950 en FLE, et cette période a sans doute laissé des traces. Balayé des méthodes par la méthodologie SGAV, refusé dans les débuts de l'approche communicative au nom d'une certaine conception du document authentique, le texte littéraire a peiné à reconquérir sa légitimité. La notion d'authenticité a été déterminante dans ce combat. Il a fallu plusieurs années pour qu'il soit admis qu'il était aussi « authentique » qu'un horaire de chemin de fer, comme produit culturel et social non spécialement fabriqué en vue de la pédagogie !

Cela ne levait pas tous les obstacles. Le texte littéraire est aussi victime de cette assimilation du littéraire au difficile. Ainsi il ne pourrait servir de support à une activité de langue étrangère pour débutants car sa forme relève d'un usage de la langue trop raffiné, soigné, donc complexe.

Les évolutions didactiques en matière de production langagière écrite et orale ont aussi joué leur rôle. L'accent mis vers 1970 sur l'expression personnelle, puis vers 1980 sur la communication, enfin depuis 2000 environ sur la « construction du sujet », évacue comme une hérésie archaïque le travail sur le modèle, linguistique ou discursif, ressenti comme sclérosant. Le FLE (et le F.L.M. aussi d'ailleurs) n'en finit pas de placer « l'individu au centre des apprentissages », et de régler du même coup ses comptes avec la littérature du Mauger ou de Lagarde et Michard.

Enfin, la légitimité de la mémorisation comme moyen d'apprentissage ayant été fortement contestée depuis 1970, au profit soit des mécanismes structuraux dans un premier temps, soit des activités de production langagières et d'appropriation ensuite, le texte littéraire a perdu aussi cette place en FLE. Il en reste cependant quelques traces dans les manuels de français langue seconde, qui n'ont pas suivi le même cheminement méthodologique.

#### 1.3.2 *Le plan culturel*

Vu en 1950 comme le « couronnement » d'un apprentissage en FLE (Gruca, 1994), le texte littéraire a perdu sa place privilégiée d'initiateur à la culture française. D'abord parce que la conception de la culture a

changé : de culture au sens littéraire, artistique, philosophique, on est passé à une conception pragmatique d'une culture anthropologique traitant des modes de vie des Français. Ensuite parce que d'autres indicateurs culturels se sont introduits dans les méthodes, au nom de la proximité avec la réalité quotidienne des Français : chanson, presse, cinéma, télévision.

En français langue seconde, l'enjeu est à la fois semblable et différent. Le texte littéraire n'occupe pas la même place par rapport à l'environnement culturel : à la fois concurrencé par la musique, le cinéma, mais aussi sacralisé parce qu'écrit et porteur d'une identité ancienne, quelquefois revendicative. Dans les pays de français langue seconde comme les pays d'Afrique francophone ou Madagascar, la formation culturelle de l'apprenant est tournée vers la culture du pays lui-même ; alors qu'en FLE la formation culturelle est généralement orientée vers la connaissance de la France.

La présence du texte littéraire dans le manuel F.L.S. manifeste donc une double tendance : la mise en lumière pédagogique du patrimoine littéraire national (Pabe Mongo au Cameroun, Rabemanajara à Madagascar par exemple), liée à la connaissance anthropologique des us et coutumes, et la relation à la culture française littéraire, refusée comme tutelle mais invoquée comme référence, d'où la présence de textes d'auteurs comme Prévert, Desnos, etc. Or en français langue seconde, du moins dans l'acception française du terme, fortement marquée par l'origine africaine, le passé colonial pèse fortement.

### 1.3.3 *Le plan interculturel*

Cependant, se développe depuis quelques années la conception d'un apprentissage de la langue non maternelle comme un « dialogue des cultures » à égalité. Dans cette perspective, la rencontre culturelle pourrait se faire de façon plus large que dans la confrontation entre une langue-culture d'origine et le français. Le français pourrait en effet être replacé dans le contexte large de la francophonie mondiale. Le français ne serait plus alors le seul français de France, mais celui du Québec, des Antilles, de tous les écrivains francophones. Le texte littéraire a un rôle majeur dans cet enjeu, s'il est représentatif de la diversité des pays, des auteurs, des tendances ou courants. Or peu de manuels sont déjà porteurs de cette conception, en dehors de la collection *ICI et ailleurs*, commandée sur cette base par l'Agence universitaire de la francophonie. Un programme de littérature francophone figure, à la demande du même organisme, dans un *Référentiel* programmatique pour le français langue

seconde (*Référentiel*, 2001), mais à l'usage des lycées. Or c'est dès l'école primaire qu'il y a lieu de développer cette perspective interculturelle francophone. L. Collès (1994a) juge la littérature indispensable dans la reconnaissance interculturelle.

Le texte littéraire dans les manuels de F.L.S. subit le poids de toutes ces contraintes, et de tous ces enjeux, plus nombreux et plus complexes qu'en FLE. Il faut les avoir à l'esprit lorsqu'on veut tirer des conclusions de l'examen des manuels. Il faut penser aussi au contexte de production des manuels de F.L.S., en particulier à la relation étroite qu'ils ont parfois avec les programmes officiels. On peut alors tâcher d'analyser plus avant les observations faites précédemment.

## 2 Les constats et les paradoxes

### 2.1 Les constats

On ne s'étonnera donc pas du peu de présence de la littérature dans les débuts de l'apprentissage, que ce soit en FLE ou en F.L.S. Entre documents « authentiques » et textes fabriqués pour les besoins scolaires, le manuel ne fait pas de place à un texte jugé difficile, voire illégitime. Toutefois la présence du texte littéraire est plus importante en F.L.S. qu'en FLE, ce qui s'explique aisément. L'enseignement du français langue seconde relève du français de scolarisation, au contraire de celui du FLE : il a donc des objectifs de familiarisation avec le texte en partie communs avec ceux du français langue maternelle, notamment en ce qui concerne la typologie des textes, notion complètement absente de la problématique du FLE. On retrouve là illustrée la communauté de la fonction de scolarisation entre le F.L.S. et le F.L.M..

Mais cette présence en français langue seconde est marquée par un certain nombre de caractères. Le nécessaire souci du concret et des réalités locales, par exemple, qui est fortement affiché par les textes officiels en Afrique, oriente de facto les concepteurs de manuels vers des documents utilitaires ou des textes fabriqués. Des thèmes comme la santé, la prévention des maladies, l'hygiène, les petits métiers courants, sont rarement compatibles avec la présence de textes littéraires accessibles, surtout si l'on cherche des auteurs locaux ou nationaux. D'autant que tous les pays de F.L.S. n'ont pas développé une littérature de jeunesse à l'intention des moins de 10 ans, loin de là.

Par ailleurs, on l'a vu, le texte littéraire sert principalement à la lecture et à la formation linguistique. Or le poids du formalisme linguistique est souvent très fort dans les préoccupations institutionnelles. Les programmes de grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison,

sont énormes, très détaillés, dès les débuts de l'apprentissage. En voici un exemple en orthographe, tiré des programmes du Cameroun, CE1 (3<sup>e</sup> année de français) :

CE1 (3<sup>e</sup> année de français). Les homonymes, exemples : ceint/sein=saint, et homographes, exemples : avocat/avocat.

CE2. Pluriel des mots particuliers :

- les noms et adjectifs en ail, al
- les mots se terminant par : eu, au, eau, ou.
- les mots se terminant par : s, x, z.

Objectifs d'apprentissage : savoir appliquer la règle correspondant à chaque cas, et connaître les exceptions les plus courantes.

À ce formalisme linguistique s'ajoute un formalisme discursif tourné vers la description du texte en termes d'actants, d'opposants, et surtout de types de textes (narratif, argumentatif, etc). Toute l'énergie du maître et de l'élève est requise pour s'attaquer à ces notions bien abstraites, qui ne laissent plus de place au sens littéraire, à la lecture plaisir ou à l'imagination.

Ce formalisme s'accompagne parfois d'un affichage didactique relevant de l'approche par compétences. Sans revenir sur les commentaires faits dans un autre ouvrage<sup>1</sup> sur la question de cette approche, force est de constater qu'elle est parfaitement contradictoire avec de tels programmes. On le verra dans l'exemple suivant, tiré des programmes de l'enseignement primaire français langue seconde au Québec et basés sur une approche par compétences :

Pour faciliter l'apprentissage de la langue comme outil de communication, il importe de placer l'élève dans des contextes signifiants. Ainsi, c'est à partir d'intentions de communications variées et portant sur des sujets liés aux domaines généraux de formation ou portant sur ses besoins personnels, scolaires ou sociaux que l'élève sera invité à produire divers types de textes. Pour y arriver, il doit pouvoir compter sur un soutien important de la part de l'enseignant ou de ses pairs. Il peut aussi recourir aux ressources matérielles, linguistiques et technologiques disponibles.

On est loin des pluriels en -ail !

---

1. Cf. *Le français langue seconde. État des lieux scientifique, universitaire et professionnel. Une perspective comparée* (à paraître 2006).

## 2.2 Des paradoxes

### 2.2.1 *Paradoxe 1 : la non-relation entre recherche didactique et présence de textes littéraires*

Gruca (2001) a noté le contraste entre la richesse de la réflexion didactique sur la littérature en FLE et la pauvreté de son utilisation dans les manuels et méthodes. Ce serait plutôt l'inverse en F.L.S. : la réflexion didactique sur la question a démarré assez tard et n'est pas très abondante alors que les textes littéraires sont plutôt nombreux dans les manuels. Un élément d'explication se trouve peut-être dans la relation de la didactique du F.L.S. avec celle du français langue maternelle, un héritage partiel sinon une filiation. Et il faut distinguer en outre présence de textes littéraires et pensée méthodologique organisée.

### 2.2.2 *Paradoxe 2 : le facile et le difficile*

Si l'on compare encore FLE et F.L.S., on note que les textes littéraires sont plus abondants en F.L.S. qu'en FLE, dans les débuts de l'apprentissage. Or en FLE, les élèves sont rarement aussi débutants qu'en F.L.S.. Les manuels de FLE pour enfants s'adressent pour la plupart à des enfants de 7 ou 8 ans, c'est-à-dire à des enfants qui ont déjà appris à lire et à écrire dans une autre langue, notamment maternelle. Au contraire, les manuels de F.L.S. s'adressent à des enfants qui découvrent le français en même temps qu'ils découvrent les apprentissages scolaires initiaux.

Si la présence de textes littéraires est possible en F.L.S., elle devrait donc l'être en FLE. Un manuel avait suivi cette piste, c'était *La petite grenouille*, en 1986, destiné à des enfants de 6 à 8 ans, apprenant à parler, lire et écrire en français, à partir de contes. Peu d'autres méthodes ont suivi dans cette voie, préférant se tourner vers le concret, le quotidien.

Pour l'enseignement de la langue seconde-langue de scolarisation, faut-il juger difficile la présence de textes littéraires dès le début et donc les évacuer comme le fait le FLE ? C'est peut-être mal apprécier le facile et le difficile. Les jeunes enfants de maternelle en France apprennent au moins deux comptines par semaine en petite section (ils ont trois ans) et les répètent plus ou moins maladroitement, mais avec quel plaisir ! Il n'est peut-être pas plus difficile d'apprendre un petit texte s'il est amusant, sonore, évocateur et accompagné d'activités ludiques que d'intégrer des énoncés d'actes de langage. Quant aux niveaux ultérieurs, l'observation des classes montre que les élèves peinent dans tout ce qui est abstrait et formel, et moins dans ce qui a du sens.



### 2.2.3 *Paradoxe 3 : littérature et scolarisation*

Ceci nous conduit au problème-clé de ce chapitre, celui du rôle de la littérature dans les apprentissages. Rappelons que l'apprentissage en français langue seconde sur le terrain africain ou DOM-TOM relève de celui d'une langue de scolarisation, comme l'est le F.L.M. en France. Or on insiste très fortement en France depuis les programmes officiels de 2002 sur le rôle majeur de la littérature à l'école pour le langage et la lecture. Il s'agit à la fois de familiariser avec la langue de l'écrit, son vocabulaire, sa syntaxe, s'imprégner de la culture littéraire de jeunesse, d'explorer des thèmes, de comprendre la relation texte-images, de « constituer une base solide pour les lectures autonomes ultérieures » (IO, 2002, p. 21). Cette familiarisation avec l'écrit, menée d'une part à travers la lecture orale par le maître, d'autre part avec la manipulation d'ouvrages ou d'albums, développe les bases langagières favorables à l'apprentissage de la lecture et de la production écrite. Elle forme en même temps une culture commune et permet à l'élève de réagir sur des personnages, des événements, des lieux, qui, n'étant pas de son quotidien, excitent ses facultés de raisonnement et d'imagination.

La littérature joue ainsi un rôle-clé dans la scolarisation en français. Or force est de constater que la scolarisation en français langue seconde ne lui réserve pas du tout la même place. La littérature est-elle donc l'apanage de l'enseignement du français aux enfants de français langue maternelle ? N'est-ce pas plutôt que le français langue seconde, tel qu'il se manifeste dans les programmes des pays et tel qu'il se traduit ensuite dans les manuels, place autrement ses priorités ? On pourrait résumer ainsi : en F.L.M., la littérature est l'arrière-plan et le facteur favorisant indispensable aux apprentissages langagiers oraux et écrits ; en F.L.S., la priorité des programmes est donnée à la langue et à la lecture du code, sans arrière-plan langagier suffisant.

## 3 Pistes méthodologiques

L'auteur de ces lignes plaide depuis de nombreuses années<sup>1</sup> pour que les apprentissages de la lecture et de l'écriture, dans les pays de français langue seconde, soient précédés d'un temps suffisant d'apprentissages langagiers en français. Ce temps devrait être mis aussi à profit pour une familiarisation avec les formes et le rôle de l'écrit en français, quel que soit le contexte. Bien que ces propositions fassent l'unanimité didactique, force est de constater qu'elles sont peu suivies d'effets sur le terrain. Le Cameroun par exemple exige pour ses nouveaux manuels de 2006

---

1. VERDELHAN-BOURGADE, 1995.

que l'apprentissage de la lecture-code commence après seulement sept semaines de langage chez des enfants de 5 à 6 ans ne parlant jusque là pas un mot de français.

Dans un contexte de ce type, faut-il enseigner la littérature en français langue seconde ? Cela mérite une vraie réflexion didactique. Car il ne s'agit pas de transposer de façon systématique les orientations pédagogiques du français langue maternelle, et il faut tenir compte de la réalité des situations scolaires, des besoins des élèves ou des enseignants. La « construction du sujet », très à la mode en France à propos des apprentissages, n'est peut-être pas prioritaire partout.

Les questions à se poser sont nombreuses. Il faut se demander où commence cet enseignement littéraire avec les jeunes enfants : peut-être dès que l'on fait faire la différence entre fiction et récit d'un fait réel, ou lorsqu'on apprend à reformuler, à préciser, ou encore à jouer avec les mots, à créer du langage... Et que doit-on faire avec la littérature, s'agissant d'enfants de l'école primaire ? La donner à entendre, à apprendre, à dire (à « mâcher » selon les termes de Flaubert), à lire, à analyser, à commenter ? Et quelle littérature présenter, selon quelle progression ?

N'étant pas spécialiste de littérature, je laisserai à d'autres la charge de propositions plus précises. L. Collès et M. Miled en font notamment de très intéressantes. Quelques précautions me semblent importantes cependant. La première est la nécessité de sortir du « tout formalisme » linguistique, qui a encore trop de place dans les préoccupations institutionnelles. Et ce n'est pas pour le remplacer par un « tout formalisme » textuel. L'approche du texte littéraire en F.L.S. devrait impérativement être débarrassée jusqu'au collègue et même au-delà des actants, éléments déclencheurs et autres opposants, utiles sans doute quand on a une familiarité très grande avec les textes et leurs arrière-plans culturels, pour décrypter un récit à un niveau avancé, mais totalement inopérants pour faire comprendre de quoi le texte parle et surtout, pour le faire aimer.

Autre précaution : ne jamais présenter un texte de façon isolée. Le texte, littéraire ou non d'ailleurs, s'insère dans une relation au langage oral, à un thème illustré par des documents, donnant lieu à des activités créatrices. Le texte littéraire est une musique que l'enseignant donne à entendre autant qu'à voir, dans les tout débuts de l'apprentissage. Et le dessin, la danse, le chant peuvent le précéder, l'accompagner, le prolonger.

Remettre le sens dans le texte c'est aussi y remettre le plaisir. Les enfants de classes que nous avons vus dans différentes situations de français langue seconde avaient tous un point commun, malgré la variété géographique et linguistique : ils aimaient jouer et ils aimaient les

histoires, toutes les histoires, celles de leurs pays et celles d'ailleurs, même d'ailleurs fort lointains. La littérature donne à imaginer, à rêver, à connaître aussi, des ailleurs que la vie quotidienne ne permet pas d'aborder. Informer et faire jouer l'imaginaire, ce sont deux orientations que le *Référentiel* déjà cité donne à la lecture en F.L.S.<sup>1</sup>. Les mettre en œuvre dans les manuels passe par un déverrouillage des textes officiels, encore peu visible à l'horizon.

Il serait donc tout à fait intéressant et pertinent de mener dès maintenant une réflexion didactique approfondie sur la littérature dans l'enseignement du français langue seconde, sa place, son rôle, ses limites aussi. Les difficultés ne sont pas minces, car il faudrait toucher non seulement à des questions didactiques, mais aussi culturelles, identitaires, politiques.

Il ne s'agit pas de singer la didactique du français langue maternelle, ni de faire de l'applicationnisme aigu de théories encore peu assurées dans certains pays, encore moins de revenir au Mauger bleu. Mais l'intérêt récent pour les approches interculturelles, l'évolution de la francophonie, et les modestes avancées didactiques en F.L.S. peuvent plaider pour une pédagogie du français qui fasse une part plus belle au langage oral et écrit, dans ses dimensions esthétiques, ludiques et culturelles.

#### 4 Bibliographie

- ALBERT, M.-C., SOUCHON, M., 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris : Hachette, coll. F.
- A.U.F. (dir.), 2001, *L'enseignement du français langue seconde, Un référentiel général d'orientations et de contenus*, Paris : EDICEF/AUF.
- COLLÈS, L., 1994a, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- COLLÈS, L., 1994b, « Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE », in *Enjeux*, n° 31, p. 119-133.
- CUQ, J.-P., GRUCA, I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- DEMOUGIN, F., 2004. « Littérature et FLE/F.L.S. : du linguistique à l'anthropologique. Le cas de la littérature de jeunesse » dans *Français et insertion*, in *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n° 15.
- GRUCA, I., 1993, *Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE — Étude de didactique comparée*. Thèse de doctorat, Grenoble : université Stendhal.

---

1. *Référentiel*, p. 12.

- GRUCA, I., 1994, « Place et fonctions du texte littéraire dans la méthodologie traditionnelle du FLE : histoire d'un couronnement », *Travaux de didactique du FLE* n° 32, Montpellier, université Paul-Valéry.
- MILED, M., 1998. *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris, Didier Érudition.
- VERDELHAN-BOURGADE, M., 2002, *Le français de scolarisation, Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- VERDELHAN-BOURGADE, M., 2005, « L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte malaisée », Colloque Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S? Louvain.
- VERDELHAN-BOURGADE, M., (éd.), 2006, *Le français langue seconde. État des lieux scientifique, universitaire et professionnel. Une perspective comparée*. Bruxelles : de Boeck.

#### 4.1 Programmes

- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, B.O.E.N., n° hors série, 14/02/2002, Paris ministère de l'Éducation nationale.
- Programmes officiels de l'enseignement primaire. niveaux 1 à 3 (1999-2001)*. Ministère de l'Éducation nationale. Cameroun.
- Programmes de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire — enseignement primaire*. (2001). Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. Version approuvée. Québec.
- Français langue seconde, programmes de base et enrichi*, in Québec Education Program. p. 129-179.

#### 4.2 Manuels et méthodes

##### 4.2.1 Français langue seconde

- À nous le français*, 1996-1997, Livre unique, série 1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année, IREFA, Paris : EDICEF, Kinshasa, Afrique Éditions.
- Djoliba*, Français, 1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année, 1996, C. B. Kante, M.L. Cissouma, A. K. Sangare, Bamako, EDIM, Paris : EDICEF.
- Français*, 11<sup>e</sup> à 7<sup>e</sup> année, 2002, Paris : EDICEF, Madagascar, MINESEB.
- ICI et ailleurs*, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années, 1998, IREFA, AUPELF — UREF, Paris, Hachette, EDICEF.
- Langage en fête*, CP1, 1993, CP2, 1996, IREFA, Paris, EDICEF.

*Tiki*, Langage-lecture, cycle 2-CP, 2004, B. Dejou, C. Melin, M. Rosa, CAS-NAV, Cayenne, C.R.D.P.

#### 4.2.2 *Français langue étrangère*

*Alex et Zoé*, 2001, C. Samson, Paris, Clé international.

*Diabolo Menthe*, 1 et 2, 1990, C. Charnet, Paris, Hachette.

*Il était... une petite grenouille*, 1986, J. Girardet, J. Schelle-Mervelay, S. Toux, Paris, Clé international.

*Kangourou*, 1 et 2, 1991, M-L. Poletti, C. Paccagnino, Paris, Hachette.

## La littérature en cours de FLE : faire chic ou mieux apprendre une langue ?

Françoise Demougin

I.U.F.M. de Montpellier — Didaxis-Dipralang (É.A. 739)

Les relations entre le FLE et la littérature française, qu'il s'agisse de celle qu'on lit comme de celle qui s'enseigne, n'ont pas toujours été harmonieuses et sereines. Certes, il fut un temps où le texte littéraire occupait une place de choix, centrale même, dans l'enseignement du français, en France comme à l'étranger, au nom souvent du rayonnement culturel français<sup>1</sup>. Pour diverses raisons, sur lesquelles il serait trop long de revenir ici, l'enseignement du FLE s'est ensuite éloigné du texte littéraire et a privilégié le travail sur l'oral, d'abord, puis sur des documents authentiques écrits, ensuite. Avec le retour en grâce qu'on peut observer depuis quelques années, on peut dire aujourd'hui que, considérée dans son ensemble, l'histoire du FLE manifeste un intérêt pour la littérature dans les pratiques d'enseignement. Isabelle Gruca<sup>2</sup>, dans son travail de thèse a analysé les raisons qui justifient la place faite à la littérature. Celle-ci semble intéresser le FLE parce qu'elle est « une sorte de laboratoire propice à l'étude de faits de langue » et qu'elle permet « le développement de la *compétence linguistique* ». En outre, [...] le texte littéraire se révèle être un modèle particulièrement productif pour développer la *compétence textuelle* de l'apprenant. Enfin, il est utilisé pour développer la *compétence scripturale*. On le sait, la littérature aujourd'hui en FLE ou F.L.S. est considérée plus facilement que naguère comme un instrument de connaissance partagé par tous et répondant aux besoins langagiers de chacun. Loin d'être le tombeau de la langue quotidienne, le texte lit-

---

1. À ce propos et à titre d'exemple voir l'émission *Bouillon de culture* que B. Pivot consacrait en 1995 au rayonnement du français comme langue de culture, rayonnement opposé à sa fragilisation comme langue de communication.

2. *Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE — Étude de didactique comparée*, thèse dirigée par R. Bourgeois, université Stendhal Grenoble 3, 1993.

téraire apparaît désormais comme un laboratoire langagier présentant une langue variée didactiquement, permettant l'acquisition d'une compétence textuelle et discursive.

Toutes ces remarques sont très justes, bien entendu. Mais faut-il en rester à la justification utilitaire ? La littérature française ne serait-elle là que pour servir l'enseignement du FLE lorsque celui-ci trouve dans les textes littéraires des supports particulièrement adaptés à des objectifs d'enseignement d'une langue de communication. N'a-t-on pas assisté à une sorte de dévoiement de la littérature quand celle-ci a été prise, au même titre que les textes de presse par exemple, comme corpus de textes authentiques constitué par la tradition universitaire en particulier ? Un numéro des *Cahiers pédagogiques* consacré à la littérature en FLE est éclairant à cet égard. Le travail proposé sur l'œuvre de Camus ne tient ainsi pas compte de la spécificité littéraire du texte mais envisage uniquement des exercices de manipulation linguistique... Pourquoi dans ce cas faire appel au texte littéraire ? Seulement pour faire chic et/ou coller ainsi à l'aura culturelle historiquement avérée de la langue française ?

## 1 La littérature en FLE pour quoi faire ?

Il semble bien qu'il faille aujourd'hui réfléchir différemment au statut du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE en repartant notamment de la spécificité du texte littéraire. Comment résumer cette dernière ? On peut considérer, à la suite de M. Foucault, qu'il y a dans nos sociétés des discours qui « se disent, au fil des jours et des échanges, et qui passent avec l'acte qui les a prononcés », et des discours qui génèrent des actes de paroles nouveaux, qui « les reprennent, les transforment ou parlent d'eux », des discours qui « sont dits » : le texte littéraire fait partie de ces derniers, quelle que soit la langue dans laquelle il est écrit. Le travail sur un texte littéraire apparaît alors comme la recherche d'une parole seconde par rapport à un texte qui reste premier. Cette parole ne peut exister que si le texte premier est suffisamment riche de possibilités signifiantes pour pouvoir ouvrir une possibilité de parler. On parle donc sur le texte, ou à côté de lui, et dans le même temps, on le répète de manière plus ou moins masquée. Première répétition : la récitation, dont l'intérêt est renouvelé aujourd'hui, comme telle et par des variantes comme par exemple les travaux de G. Pierra sur les actions subjectivantes dans les pratiques théâtrales en FLE. La paraphrase, la glose, le commentaire ne sont pas autre chose qu'une parole ajoutée au texte littéraire, parole qui se déploie dans le paradoxe d'une

identité ayant à la fois la forme de la répétition (donc du même), et de l'individualité (du moi).

C'est dans ce paradoxe que me semble résider le statut particulier de la littérature en FLE et plus généralement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pourquoi? Parce qu'il est la trace de la présence conjointe en littérature de perspectives linguistiques et de préoccupations anthropologiques prenant en compte le statut de l'apprenant comme sujet lecteur. Et parce que l'on ne peut pas éviter de se poser la question, en FLE, comme en F.L.M. d'ailleurs, des valeurs et des finalités de l'enseignement de la littérature. La nécessité apparue chez les didacticiens de la littérature de ne plus limiter le littéraire aux postures de lecture lettrée (Reuter, 1996), d'en préciser les formes plurielles (Dufays, 1997), l'analyse des différents types de savoirs convoqués dans la lecture littéraire (Canvat, 2000), l'étude de la constitution historique de la discipline « français » (Founier, Veck, 1997, Houdart-Mérot, 2000, Masol, 2004) bousculant un certain nombre d'idées reçues sur la tradition des études littéraires ont conduit l'institution scolaire à repenser les finalités et les modalités de l'enseignement de la littérature. L'histoire des rapports entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature fait ainsi apparaître l'émergence de tensions entre les logiques formalistes centrées sur des objets linguistiques et des logiques anthropologiques centrées sur le sujet. C'est précisément ce que montrent les nouveaux programmes du primaire et du secondaire en France, qui sont allés davantage en particulier vers l'histoire littéraire et culturelle (comme source d'une culture commune), vers l'argumentation (comme condition première de l'existence du citoyen), vers la prise en compte enfin de l'oral et des pratiques d'écriture. Tant en FLE qu'en F.L.S. ou en F.L.M., on a complété une approche linguistique par une approche anthropologique, qui accorde au sujet et à son histoire une place centrale.

L'enjeu de la présence du littéraire dans l'apprentissage d'une langue, quel que soit le statut de l'apprenant face à cette langue, apparaît alors triple ; il s'agit de :

- construire *une culture* et dans le même temps *un rapport à sa langue*, à la langue qu'on apprend ;
- transmettre *des valeurs*, qui sont celles partagées par la communauté qui utilise cette langue autour notamment de la triade cousinienne du bon, du bien et du beau ;
- construire *un sujet* au cœur d'un double mouvement de mêmété (ce qui rassemble) et d'ipsité (ce qui singularise), mouvement paradoxal qui fait écho à celui de toute parole engagée sur le texte littéraire.



Enjeu, on le voit, engagé dans la composition d'un rapport au monde du sujet et d'un « être ensemble » indispensable à la vie en société. Il s'agit bien pour l'élève de vivre avec les autres, dans l'espace de la classe, une expérience esthétique commune, de fabriquer du symbole à partir de ces textes littéraires « à dire », d'éviter ainsi l'éclatement communautariste et le formatage intellectuel. Il s'agit aussi, et dans le même temps, de se construire soi-même dans sa propre singularité.

Pour autant, à cette aune d'une littérature rassembleuse, le danger existe d'oublier tout ce qui ressort de la variation culturelle, ou au contraire de favoriser un subjectivisme forcené par l'émergence d'une parole voulue à tout prix singulière et légitime. Phénomènes de subjectivation et expérience individuelle de chaque sujet pour sa langue semblent vouer la maîtrise d'une langue à une série d'appropriations multiples sur lesquelles il serait impossible d'avoir prise. Toute langue serait donc en deuil d'elle-même ou du moins de son unicité, dans la mesure où elle est rencontre d'une non-identité à soi qui rend la langue à la fois complètement irremplaçable et pourtant toujours disponible pour la substitution, pour la greffe, pour l'autre. La culture proposée par l'école dans le cours de littérature reste ainsi foncièrement culture de l'autre (qu'il s'agisse du FLE ou du F.L.M.), ce qui engendre deux risques complémentaires : celui de la ressentir comme extériorité à soi et de se replier sur la position scolaire passive d'un apprentissage qui sert à quelque chose ; celui aussi de la ressentir comme aspiration à être au monde, dans la confusion de tous les genres et la relativité de tous les savoirs. Comment résoudre une telle opposition, comment résoudre l'opposition entre le sensible et le conceptuel, sinon peut-être en les dépassant par l'écriture, et la mise à distance, sinon peut-être en variant le texte « dit » ? Je voudrais m'attacher davantage ici à la seconde proposition par un exemple précis.

## 2 Le proverbe dans cette affaire

On a l'habitude d'exclure les formes brèves des corpus littéraires, comme si la littérature avait besoin d'expansion pour être. Il existe pourtant une forme textuelle dont la littéarité ne saurait être mise en doute, une forme souvent et injustement frappée d'ostracisme universitaire et scolaire, parce que soupçonnée d'une part d'incapacité à dire et d'autre part de banalité dans son utilisation par chacun. Expression de la sagesse populaire, les proverbes s'utilisent en effet quotidiennement. Mais l'auditeur, qu'il soit francophone natif ou allophone, les entend sans toujours bien les comprendre. Et sans vraiment se les approprier.

Qu'est-ce qu'un proverbe ? Une courte maxime entrée dans l'usage courant. Du point de vue formel, il se distingue souvent par le caractère archaïque de sa construction grammaticale : par l'absence d'article, par l'absence de l'antécédent, par la non-observation de l'ordre conventionnel des mots. La structure rythmique du proverbe est souvent binaire. On y trouve l'opposition de deux propositions ou de deux groupes de mots à l'intérieur de la proposition. Prenons par exemple l'adage : « qui vole un œuf vole un bœuf. » La rime ou l'assonance vient ainsi parfois souligner l'opposition. Cette structure est souvent renforcée par l'utilisation d'oppositions sur le plan lexical : la répétition des mots, la mise en présence syntagmatique de couples oppositionnels de mots. On a ici un exemple de ce que les traits spécifiques du proverbe en français sont l'emploi du cas-sujet et du cas-régime dans les expressions nominales, la présence de compléments déterminatifs, l'ellipse des relatifs, les consécutives négatives, les relatives au subjonctif, l'infinitif substantivé ou servant de thème dans une phrase à prédicat, la conjonction de coordination et introduisant une principale, les phrases nominales et les constructions chiasmiques.

La formulation archaïsante des proverbes renvoie à un passé non déterminé, leur confère une sorte d'autorité qui relève de la sagesse des anciens. L'histoire qui les précède (dans notre exemple une fable de La Fontaine) n'est pas forcément connue. Leur caractère archaïque constitue une mise hors du temps des significations qu'ils contiennent et le présent employé est le temps anhistorique qui aide à énoncer, sous forme de simples constatations, des vérités présentées comme éternelles dans une société. L'impératif, en instituant une réglementation hors du temps, assure la permanence d'un ordre moral sans variations, bâti sur un socle culturel.

C'est précisément ce socle qui nous intéresse ici, en tant que révélateur d'un système doxique particulier. Le proverbe traîne après lui, ou plutôt avant lui, une histoire dont il est la conclusion et le résumé « bons à penser ». Ce récit est construit autour de *realia* particuliers (géographiques, sociologiques, historiques... etc.), de règles de vie spécifiques, au cœur d'un imaginaire qui est celui de la société qui le produit. Nous pouvons retrouver des proverbes voisins dans des cultures différentes<sup>1</sup>, mais la portée et le sens seront quand même façonnés par chaque société. Fortement ancré dans une culture, le proverbe est en même temps ce qui va permettre d'établir plus facilement une co-culturalité : comprendre ou

1. On sait par exemple que La Fontaine s'est inspiré de Pilpay ou d'Esopé pour nombre de ses fables, ce qui ne l'a pas empêché de faire œuvre nouvelle fortement ancrée dans une culture et dans une société.

faire comprendre un proverbe dans une langue qui n'est pas la sienne demande à l'élève de solliciter son rapport à la langue, sa culture, sa culture extra-scolaire, pour retrouver le récit, le conte populaire, la fable, dont le dicton est le résumé ou la conclusion ; il se trouve amené à travailler sur la traduction/interprétation du proverbe, en fonction du récit existant reconstitué (à l'aide d'une mémoire souvent collective, familiale par exemple) ou de ses propres éléments d'interprétation (quand l'origine narrative est oubliée ou ignorée) ; enfin il doit, suivant l'activité envisagée (restitution / invention du récit sous-jacent, mise en voix, dramatisation... etc.), exploiter linguistiquement et culturellement la dimension narrative sous-jacente.

Voilà qui amène à poser la question de la place de la langue maternelle dans l'apprentissage<sup>1</sup> d'une langue étrangère ou seconde. Qu'en est-il aujourd'hui de cette place dans la didactique des langues étrangères ? Les courants sont divers et partagés. Martine Abdallah-Pretceille, dans ses travaux sur l'interculturel, ne néglige pas la prise en compte de la langue-culture de l'apprenant<sup>2</sup> : « J'appartiens simultanément à mon coin (mon pays, ma région, mon lieu) et au monde. [...] Les élèves doivent être au clair de leurs appartenances, leurs références et leurs héritages spécifiques. Ils se trouvent précisément à l'articulation dialectique entre le voisinage et la planète. Ils ne parviendront pas à dominer l'un sans l'autre et c'est l'école seule, là encore (aidée cette fois par les voyages et les médias) qui est en charge de cet équilibre, entre le nomade et le sédentaire, le voyageur et le résident, la mobilité et l'ancrage ; tous ceux qui prennent la mer ont besoin d'un port, seules les attaches permettent de partir. » Aller vers la langue de l'autre suppose de savoir d'où l'on vient. Ce n'est un paradoxe qu'en apparence, auquel souscrit bien volontiers la littérature, on l'a vu. Lire un texte littéraire en FLE suppose donc qu'on interroge la pratique littéraire de l'élève dans sa propre langue.

Sur un plan didactique la question n'est par conséquent pas celle du niveau des apprenants en français, surtout s'il s'agit d'élèves nouvellement arrivés, niveau toujours susceptible de justifier une mise à l'écart de la littérature, mais bien du rapport construit à la littérature dans la

---

1. Les *Instructions officielles* ou le *Cadre européen commun de référence* pour les langues, ne parlent plus de traduction ni de thème. Les consignes des exercices sont données dans la langue étrangère et il en est de même dans les nouvelles épreuves du DELF et du DALF. Tout est exprimé en Français et le candidat répond lui aussi en Français. Notons par ailleurs que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* ne s'étend pas, et c'est dommage, sur la place de la langue-culture de l'apprenant. Il y fait quelques allusions mais n'y consacre pas de développement.

2. M. ABDALLAH-PRETCEILLE, LOUIS PORCHER, *Éducation et communication interculturelle*, PUF, 2001.

langue maternelle. Or le proverbe, pour peu qu'on accepte de le considérer tel qu'il est, appartient forcément à l'usage littéraire de sa langue auquel est confronté un sujet sans même en être conscient. La langue qui y est opposée/proposée au sujet lecteur n'est en effet pas celle qui le constitue dans son identité propre. Elle est langue de l'autre, en ce qu'elle le confronte à une part d'altérité qu'il ne soupçonne pas dans les usages ordinaires qu'il en fait. Locuteur natif et allophone sont alors logés à la même enseigne.

Lieu stratégique essentiel, à la jonction du cognitif et du culturel, le proverbe met en jeu des compétences langagières et culturelles qui se trouvent au cœur des problèmes soulevés par l'apprentissage d'une langue. Il est un porteur de symboles et de valeurs, point nodal de la communication entre les individus d'une même société, porteur d'une fonction sociale certaine. Il est un lieu où le sujet se construit dans sa capacité à s'approprier une expérience littéraire du texte, à la reconstruire et la prolonger. La dimension anthropologique de l'apprentissage se trouve ici confirmée : le texte littéraire, en F.L.M. comme en FLE/F.L.S., et a fortiori le proverbe ne sert pas à évaluer une compétence de lecture, il apprend à penser, à se construire comme sujet lecteur. Dans cette perspective, il importe que la lecture ne constitue pas un obstacle matériel pour l'apprenant et le caractère très bref du proverbe va dans ce sens. L'utilisation de la langue maternelle aussi.

Il importe aussi de ne pas restreindre la culture à une dimension savante. Car le propre de la culture est de retravailler sans cesse ce dont elle hérite, et on n'hérite pas qu'à l'école. L'erreur la plus grande serait d'opposer une culture première de l'élève à une culture seconde de l'école. Le proverbe, parce qu'il fait partie du quotidien de l'élève par sa nature même, rend caduque cette opposition. Mais bien plus encore il permet d'établir des ponts entre plusieurs logiques de lecture auxquelles le lecteur de littérature est soumis<sup>1</sup> :

- *la logique du plaisir*. On est alors dans l'ordre psycho-affectif : la logique de la motivation l'emporte sur celle des savoirs, générée par la familiarité affective du proverbe, dans l'usage familial par exemple qui en est fait. Le risque est bien sûr de rester dans la sphère privée de l'élève, sans apprentissage spécifique et le recours au proverbe en langue maternelle s'inscrit dans cette dérive possible.
- *la logique axiologique*. On est alors dans l'ordre social et philosophique : le proverbe est pris comme vecteur de valeurs uniquement,

1. Voir à ce propos la communication de S. Richard « former un lecteur lettré : vecteur fondamental de l'intégration à la culture seconde » (colloque : « enseignement du français et approches culturelle : perspectives didactiques », Chicoutimi (Québec mai 2005).

fondement d'un rapport au monde, d'histoires « bonnes à penser ». Le risque est grand du moralisme et de l'assujettissement du littéraire à l'ethnocentrisme — particulièrement dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. La dimension interculturelle des activités proposées peut pallier ce danger.

- *la logique langagière*. On est alors dans l'ordre cognitivo-langagier : le proverbe peut être pris comme simple prétexte à l'étude de la langue et entrer dans un rapport uniquement pragmatique au savoir. On remplace sa lecture par sa manipulation. Pour échapper à cette tentation instrumentaliste, le proverbe s'appuie sur sa dimension à la fois populaire et énigmatique.
- *la logique interprétative*. On est alors dans l'ordre esthétique-culturel : le proverbe est affaire d'interprétation et de distanciation. Le risque alors est de tomber soit dans le technicisme, le formalisme soit dans le subjectivisme. L'usage collectif du proverbe empêche sans doute un subjectivisme excessif mais entrave peut-être le travail interprétatif. La mise en récit reste pourtant liée à une conduite interprétative laissée à la responsabilité de l'élève.

Toutes ces logiques sont précisément celles qui régissent le rapport d'un sujet à sa langue. Parler une langue, ou être en état d'être traversé par des pratiques culturelles diverses... Que le proverbe, dans la conduite esthétique qu'il induit, exhibe naturellement ces dernières en fait un outil didactique précieux pour l'enseignant, pas une panacée bien évidemment.

### 3 En guise de conclusion

Ce retour de, à ou vers la littérature que j'évoquais au début de mon propos, ne saurait donc signifier la simple résurgence de pratiques et de corpus anciens et figés. On l'a vu, le proverbe répond aux ambitions de la lecture littéraire que nous évoquions plus haut ; il en facilite l'appropriation aussi en jouant sur le paradigme du même et de l'autre. Rassurant par la proximité qu'il instaure, il autorise l'imaginaire et l'altérité de l'œuvre d'art. C'est dans ce paradoxe que réside son intérêt didactique en FLE comme en F.L.M., parce qu'il fait bien apparaître l'élève comme un être en situations, ni sujet abstrait ni simple individu. Apprendre une langue est avant tout une affaire de culture, et j'entends ce terme, au sens de F. Dumont<sup>1</sup>, à la fois comme objet, comme ensemble de signifi-

1. Voir notamment *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal, Éditions H.M.H. (collection Constantes, 14), 1968, Montréal, Éditions Fides, (collection du Nénuphar, 67), 1994 ; Bibliothèque québécoise, 1994.

cations s'incarnant dans des objets, et comme rapport, comme processus de construction. Le rapport à la culture englobe ainsi les relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des savoirs, des objets et des pratiques. C'est pourquoi il nous faut impérativement ouvrir les corpus littéraires sur lesquels nous travaillons, en renouveler les modalités de lecture. Apprendre une langue ne peut consister ni à rester dans un rapport d'extériorité à la culture qu'elle véhicule, ni à rester passif à l'égard des modèles culturels légitimés par l'école, ni à rester dans un rapport pragmatique au savoir, mais au contraire consiste à entrer dans un processus de médiatisation du rapport à l'autre et au monde, dans un *processus* d'appropriation. La nécessité de littérature, la nécessité de culture dans cette perspective n'est ni un constat « vérifiable » ni le résultat d'une recherche, ni même un héritage : c'est un *projet*. Et ce projet a comme caractéristique ultime d'être « cause de soi ». La dimension littéraire et culturelle de l'enseignement revendiquée ici est un choix, en effet, qui renvoie chaque enseignant de FLE, mais aussi de F.L.M., à une responsabilité qu'aucune approche scientifique ne saurait éliminer, celle de préférer le principe de culture dans une double rencontre avec soi et avec l'autre. Voilà à mon sens le chantier ouvert aujourd'hui par la didactique de la littérature en FLE.

#### 4 Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2004, *L'Éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- BEACCO J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*, Paris, Hachette.
- BENAMOU M., 1971, *Pour une pédagogie du Texte Littéraire*, Paris, Hachette-Larousse.
- BENAMOU M., 1998, « Le FLE, une langue vivante », *Cahiers pédagogiques* n° 360 janvier.
- CANVAT K., 2000 « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions », *Enseigner la littérature*, coordonné par Marie-José Fourtanier et Gérard Langlade, Paris, Delagrave.
- CHARAUDEAU P., 2006, « L'identité culturelle, entre soi et l'autre » in *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ? Proximités*, EME.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 1996, *Les langues vivantes : un cadre européen commun de référence, langues vivantes*, Strasbourg.
- CUQ J.-P., GRUCA I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.

- DEFAYS J.-M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga.
- DEMOUGIN P., 2002 « Littérature et pratiques d'écriture en FLE : clarifier les enjeux », in *Travaux de didactique du FLE*, n° 39, université Montpellier III.
- DEMOUGIN P., 1999, « Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité », in *ELA*, n° 125.
- DUFAYS J.-L., 1997, « Lire au pluriel, pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans », in *Pratiques* n° 95.
- DUMONT F., 1994, *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal, Éditions H.M.H. (collection Constantes, 14), 1968 ; Montréal, Éditions Fides, (collection du Nénuphar, 67), 1994 ; bibliothèque québécoise.
- FOUCAULT M., 1970, *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- GRUCA I., 1993, *Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE — Étude de didactique comparée*, thèse dirigée par R. Bourgeois, université Stendhal Grenoble 3.
- HOUDART-MEROT V., 2005, *Situations de banlieues : langues, enseignement, culture*, (dir., avec M.M. Bertucci), INRP, collection « Éducation, politiques, sociétés ».
- LE BERRE M.-B., 1988, « Littérature et enseignement », in *Le Français dans le monde : février-mars*, Hachette.
- MARTINEZ P., 1996, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
- PIERRA G., 2001, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan.
- ZARATE G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.
- ZARATE G., 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, Crédif, « Essais ».

## Raisonnement de sabot 2

### Enseigner la langue et la littérature françaises au Japon dans les années 1980<sup>1</sup>

Gérard Siary

É.A. 740 IREC — Université Paul-Valéry, Montpellier III

D'avril 1980 jusqu'à septembre 1989, durant les toutes dernières années de l'ère de Heisei 平成時代 (1924-1989), j'ai enseigné la langue et la littérature françaises au Japon. Les lignes suivantes évoquent mon expérience de sujet né en 1951. L'époque en question est révolue, mon propos ne vaut pas a priori pour le présent, même si des collègues et amis encore en activité là-bas s'y retrouvent et s'y reconnaissent. Et ce que je dis de ce passé doit être estimé par recoupement de témoignages afin de contribuer à une histoire de l'enseignement de la littérature française au Japon. Et aussi à une histoire de ces *baby-boomers* français qui, après « le soleil des indépendances », se sont expatriés en Asie orientale<sup>2</sup>. Bien des noms seront cités de personnes existant ou ayant existé, et les premières ne se reconnaîtront peut-être pas. « Mais qui peut ainsi se confronter sans résistance à la déconstruction objectivante de soi ?<sup>3</sup> ». Au début des années 1990, un ancien du Japon, Alain Rocher (né en 1952), s'était déjà livré à cet exercice, sous la forme d'aphorismes au vitriol il est vrai, dans un livret qu'il intitula *Encres japonaises* et fit circuler en *samizdat*, pour railler le corps universitaire de l'université de Tōkyō. Ce qui, l'ironie cinglante en moins, va dans le même sens et entend rendre compte de mœurs pédagogiques d'époque.

---

1. Cet article est le second d'une série sur mon expérience professionnelle au Japon. Le premier s'intitule : « Raisonnement de sabot sur une lecture en texte japonais », *Traverses*, n° 8 : « Arts du langage : construire une transversalité », coll. LACIS, Publications de l'université Paul-Valéry, Montpellier III, septembre 2006, p. 91-92.

2. V. J.-F. SIRINELLI, *Les baby-boomers. Une génération 1945-1969*, Paris, Fayard, 2003.

3. V. Y. WINKIN, *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, De Boeck/Seuil, 2001 (1996), ch. XIII : Travail ethnographique et objectivation, p. 252.



## **1 Les années 1980 : une ambiance favorable à l'enseignement de la littérature**

Lorsque j'arrivai au Japon, en qualité d'étudiant boursier, pour apprendre le japonais, je découvris vite que, par suite d'un malentendu entre M. Pierre Laubriet, le délégué aux relations internationales de mon alma mater, l'université Paul-Valéry de Montpellier, et l'université d'accueil, Sōkadaigakou [Sōkadaigaku] 草加大学, il n'y avait et il n'y aurait nulle bourse<sup>1</sup>.

### **1.1 Un début dans la vie au Japon : faire professeur de français avec ou sans diplôme**

Aussi, pour assurer mon séjour, destiné à l'origine à préparer une thèse de doctorat d'État sur les voyageurs européens au Japon de 1853 à 1905, je dus faire comme maint étranger démuné au Japon, vendre au moins ma langue, *i. e.* enseigner le français. Toutes sortes de français, d'ailleurs, le commercial, le quotidien, le littéraire. Pour trouver du travail, j'ai tantôt postulé directement dans les établissements privés, tantôt reçu des propositions de collègues français — qui cédaient leur poste à l'occasion d'un départ — ou japonais.

Comme l'enseignement de la littérature française au Japon est nécessairement lié à celui de la langue lorsqu'il n'est pas donné en japonais et à partir de textes traduits, et qu'il faut avoir acquis un certain niveau linguistique afin de lire un texte dans l'original et de suivre un cours dans l'idiome de l'hexagone, je dirai un mot de mes cours de langue et, pour débiter, je rappellerai la situation du français et de la littérature française au Japon avant et durant l'époque que j'y fus.

### **1.2 Supports et canaux de diffusion de la langue et de la littérature française : traductions nombreuses, auteurs présents, missionnaires actifs**

L'introduction du français au Japon date de la toute fin de l'époque Édo 江戸時代 (1630-1868). La seule langue européenne jusqu'alors pratiquée au Japon était le hollandais. Elle fut remplacée par d'autres, l'anglais d'abord, mais aussi le français, qui fut notamment la langue du droit

---

1. Les noms japonais sont cités ici dans une translittération qui offre une actualisation phonétique acceptable. La mention de l'original nippon permet de se passer de la translittération Hepburn. À l'occasion, lorsque le terme est usité dans la langue française et a une orthographe attitrée, celle-ci est aussi indiquée entre crochets. Il n'y a pas de raison de s'en tenir à une façon d'écrire inadéquate aux besoins de la prononciation quand ceux-ci peuvent être dûment respectés.

tel qu'introduit au Japon par le juriste Émile Boissonade de Fontarabie (1829-1910), adaptateur du Code civil pour l'Empire du Soleil Levant<sup>1</sup>.

Dans le mouvement d'acquisition du savoir occidental qui dynamisa l'ère Meiji 明治時代 (1868-1912), nombre d'œuvres occidentales furent traduites en japonais. Il apparut aussi dans les années 1890, à peu près en même temps qu'en France, l'institution de la littérature nationale<sup>2</sup>. Elle était liée à la fabrication du japonais littéraire d'aujourd'hui via le 語文一致 / *guennboune-it-tchi* / mise à l'unisson de la langue parlée et de la langue écrite, phénomène au moins commun au Japon et à la Corée.

Parmi les textes français, ceux de Maupassant figurent en bonne place, mais il n'est que de juste de noter que les traducteurs japonais traduisirent plutôt deux fois qu'une le patrimoine littéraire français. *L'étranger* d'Albert Camus fut ainsi traduit plusieurs fois. Par ce canal, les œuvres de certains auteurs, méconnues ou ignorées du public français, firent mieux carrière au Japon qu'en France. Tel fut le cas des pièces de Guy Foissy (né en 1932), dramaturge souvent monté dans nos instituts à l'étranger. L'histoire de la traduction de la littérature française au Japon reste à faire<sup>3</sup>.

Je constatai, non sans surprise ni honte de ne pas connaître ce classique, l'aura du Jean-Christophe (1912) de Romain Rolland (1866-1944), ce roman-fleuve du grand pacifiste. Comme il arrive souvent, les auteurs les plus prisés n'étaient pas du tout ceux que j'avais fréquentés dans ma scolarité ou qu'on m'avait appris ou imposé de révéler. Au Japon, comme aussi en Chine à en juger par Le dit de *Tianyi* (1998) de François Cheng (né en 1929), l'un des romans français les plus appréciés à partir des années 1920 fut cette œuvre-fleuve, *Jean-Christophe*, que je n'avais jamais et que je n'ai pas encore lue. Elle prenait tout son poids à l'université Sōka, émanation de la Sōkagak-kai [Sōkagakkai] 創価学会, organisation – secte, disent certains – qui affichait le pacifisme dans l'idéologie de son fondateur, Ikéda Daiçakou [Ikeda Daisaku] 池田大作 (né en 1928), chef du Kōmeitō 公明党, parti politique du centre droit issu de la doctrine de l'école bouddhique du maître Nitchilène [Nichiren] 日蓮 (1222-1282). Expérience très classique à l'étranger, encore une fois : on découvre ce qu'on ne voit pas passer chez soi, les œuvres et notamment les revues.

1. V. G. STARY, « La présence française au Japon depuis l'ère Meiji (1868-1912) », in Flora BLANCHON (éd.), *Présences françaises en Extrême-Orient au XX<sup>e</sup> siècle*, PUPS, p. 153-164.

2. V. E. LOZERAND, *Littérature et génie national. Naissance d'une histoire littéraire dans le Japon du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Les Belles-Lettres, 2005.

3. V. KATŌ H., *La modernité française dans l'Asie littéraire* (Chine, Corée, Japon), Paris, PUF, 2004.

Après nos écrivains engagés, Sartre et Beauvoir surtout, dont la vogue s'estompa non sans laisser sa marque sur les esprits<sup>1</sup>, les nouvelles vedettes de la 文壇 / bounndann / scène littéraire, lorsque j'arrivai, étaient Michel Foucault, Gilles Deleuze et Félix Guattari, Roland Barthes, qui avait fait les séjours dont il devait tirer *L'empire des signes* (1970), avec des collages graphologiques de la main de son ami Maurice Pinguet<sup>2</sup> (1929-1991), mais aussi Marguerite Yourcenar, qui fit une tournée de conférences, et bien d'autres encore, qui passaient parfois par la Maison franco-japonaise 日仏会館, sise à Otchanomizou お茶の水 avant d'être déplacée à Ébissou [Ebisu] 恵比寿.

Certains universitaires nippons, tel I-oua-çaki Tsutomou [Iwasaki Tsutomu] 岩崎力, traducteur de Proust, Larbaud, Yourcenar, etc., traduisaient aussi des écrivains français vifs encore, qu'ils faisaient découvrir à leurs compatriotes. Leur pouvoir symbolique de médiateurs en était d'autant plus fort. Mais le savoir littéraire restait un fait de génération, et tout un chacun avait grandi avec la ou les siennes, qu'il faisait connaître à son public attiré. Il leur arrivait de s'intéresser à des auteurs d'avant-garde, parfois peu ou mal compris, qui leur permettaient de vérifier le proverbe : « au pays des aveugles, les borgnes sont rois », ou à des créateurs contemporains qui n'étaient pas encore bien passés en France, tel les petits derniers des éditions de Minuit.

Il ne manquait pas enfin de missionnaires bien français, des universitaires de renom, en chair et en os, dont le dernier snobisme était parfois le voyage au Japon — disait le philosophe Jean-Luc Marion —, pour faire ruminer « la bouchée intelligible » (Paul Claudel), à la province nipponne, *esta provincia do Japão*, pour parler comme Luis Frois (1532-1597), jésuite portugais du XVI<sup>e</sup> siècle et très fameux auteur du *Tratado em Que Se Contêm muito sucinta e abreviadamente Algumas Contradições e Diferenças dos Costumes entre Gente da Europa e Esta Província do Japão* (1585). Parmi les professeurs de passage, vers le milieu des années 1980, Jacques Proust<sup>3</sup> (1926-2005). Ce grand spécialiste du XVIII<sup>e</sup> siècle, alors en poste à Montpellier III, fut le romaniste qui contribua aux études japonaises avec son étude de la diffusion de *L'Encyclopédie dans le sakokou* 鎖国 ou Japon fermé des Tokougawa [Tokugawa] 徳川, fit école au Japon avec ses disciples, tels les professeurs Soumi Yōitchi [Sumi Yōichi] 鷲見洋一

1. V. MIURA N., « La modernisation du Japon et la France », [www.ksm.fr/miura/geneve2.pdf](http://www.ksm.fr/miura/geneve2.pdf) et « France/Japon, allers et retours. Modernités multiples? Du comparatisme complaisant au comparatisme critique », [www.ksm.fr/miura/cadis.pdf](http://www.ksm.fr/miura/cadis.pdf), consultés le 25.7.2006.

2. V. Institut Mémoires de l'Édition Contemporaine, consulté le 25.7.2006.

3. V. G. SIARY, « Jacques Proust et les études japonaises », *Société française des Études Japonaises*, Bulletin n° 16, 2006, p. 45-47.

(né en 1941), de l'université Keiō 慶応, ou Itchikaoua Shinn-itchi [Ichikawa Shin.ichi] 市川慎一, de l'université Waseda 早稲田, qui prolongèrent son enseignement<sup>1</sup>. Lui n'était pas suspect de cette condescendance parisienne dont le public nippon n'est pas non plus toujours dupe, aussi suiviste qu'il puisse être.

Tout dans tout, l'ambiance se prêtait bien à la découverte de la littérature française : des traductions, des auteurs sur place, des maîtres pour les enseigner, à demeure ou en transit.

## 2 L'image de la langue française : clarté, élégance, raffinement

Et la langue française, au fil du temps, en était venue à jouir d'une image des plus positives. Elle était associée, elle l'est encore à la représentation que les Japonais se font ou se faisaient de la France. En l'occurrence, les produits de luxe — entre autres les sacs Louis Vuitton dont la couleur marron plutôt terne que vive se prêtait à la sobriété chromatique du Japonais, à son goût de la patine 寂 et de la grisaille ambiante, mais aussi l'impressionnisme, sensible dans les expositions des grandes chaînes de magasins et la multiplication des cafés « Renoir », la nouvelle cuisine, où les frères Troisgros, pour ne citer qu'eux, faisaient merveille dans le rayon d'alimentation du sous-sol du grand magasin Odakyū 小田急 de Chinejoukou [Shinjuku] 新宿, la littérature dite grande, avec Balzac, Zola, Maupassant surtout, etc. Bref, le caractère censément élégant de la France et de sa culture<sup>2</sup>. Cette expression de l'illusion culturelle d'un âge tout révolu<sup>3</sup>, rejaillissait sur l'idée que l'apprenant se faisait de sa langue au moment où, par raison professionnelle, par désœuvrement, pour les motivations les plus diverses à vrai dire<sup>4</sup>, il décidait de s'inscrire dans une école et de s'y initier. Pur réflexe de consommateur qui achète le produit puis le jette, commence un apprentissage puis l'abandonne, et la tendance à présenter le français comme une langue ludique a engendré des effets parfois pervers. Il convient d'ajouter que l'initiation au français pouvait donner envie d'aller en France, et le voyage en France, susciter le désir d'apprendre le français au retour.

1. V. ICHIKAWA S., Hyakkazenshō no shisō / 百科全集の思想 [la pensée de L'Encyclopédie en France], conférence spéciale de l'université des ondes / 放送大学特別講義, 2.7.06, université Waseda / 早稲田大学.

2. V. HAMANA M., « Stéréotype des Européens par les Japonais du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours », [www.asahi-net.or.jp/~qe5m-hm/stereo](http://www.asahi-net.or.jp/~qe5m-hm/stereo), consulté le 25.7.2006.

3. V. Julien SERRES, *Paul Claudel et la diffusion de la culture française au Japon (1921-1927)*, maîtrise d'histoire, dir. Nora Wang, Paris VIII, juin 1996.

4. V. Tachibana H., Inoue T. (éds.), *Furansugo de hirogaru sekai — 123nin to no nakama / フランス語で広がる世界 — 123ひとの中間 Moi aussi, je parle français* [un monde qui s'élargit par le français], Tōkyō, éd. Soulougadai [Surugadai] 駿河台出版社, 2004.

Par suite et par contrecoup, l'anglais pâtissait de ce préjugé, lié qu'il était à la pratique des affaires, à sa fonction vernaculaire, etc. À tort, évidemment, car la littérature anglaise n'a jamais rien eu à envier à la française, mais cela faisait bien l'affaire des attachés linguistiques et surtout des diplomates, toujours prompts à souligner dans leur discours creux, d'ailleurs repris du côté nippon, les affinités proprement électives entre Japon et France et à souligner ce que la Langue Française avait, et elle seule, de clair, d'élégant, de rationnel, d'universel, d'unique quoi, et j'ai encore en mémoire tel propos du conseiller culturel du début des années 1980, le poète Alain Jouffroy (né en 1928), qui allait résolument dans ce sens.

En fait, l'anglais était alors plus étudié que le français, lequel passait pour être déjà en concurrence avec le chinois, du fait du recentrage est-asiatique du Japon. Les écoles de langue n'en avaient que plus de du mal à remplir toutes leurs classes. M. Matsumoto Etsuji 松本悦次, directeur de l'Athénée français, fameuse école de français sise à Otchanomizou お茶の水, fondée au début du xx<sup>e</sup> siècle par Joseph Cotte, agrégé de lettres classiques arrivé de la cour d'Iran, avait introduit des cours d'anglais dans son établissement pour attirer les étudiants vers le français et aussi pour éviter que ceux-ci n'aillent étudier l'anglais dans une autre école, considération de temps et d'économie non négligeable dans la mégalopole tokyoïte. Il se peut enfin que l'anglais ait pu soutenir le français dit en difficulté dans les années 1980 dans une école qui n'avait pourtant pas désempli au lendemain de la 2<sup>e</sup> guerre mondiale<sup>1</sup>. Les cours de langue primaient sur ceux de littérature, forcément, mais n'est-ce pas le cas dans toute école de langue ? L'Athénée Français bénéficiait d'une longue expérience du public japonais et s'entendait à satisfaire sa demande.

Cela dit, les collègues qui enseignaient l'anglais se montraient réservés, eux, quant à l'enseignement de la littérature au Japon, par trop porteur d'idéologie coloniale ou postcoloniale à leurs yeux souvent plus tôt dessillés que les nôtres. Les Japonais n'avaient pas ce souci. La naissance des études interculturelles au Japon, à l'orée du xxi<sup>e</sup> siècle, conforte les Japonais dans cette idée. Et certains de penser qu'il importe de « devenir "cosmopolite" à l'occidentale, en maîtrisant l'anglais et en participant à la protection du *statu quo* du monde actuel, en tant que membre de la communauté de pays développés de l'Ouest ou plutôt du Nord<sup>2</sup> ». Euro-

1. V. *Histoire de l'Athénée Français*, s.d., Tôkyô, 1950.

2. V. TERADA M., « Le rôle de l'interculturel au Japon depuis la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle », [www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/monografias/intercultural](http://www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/monografias/intercultural), p. 210, consulté le 25.7.2006.

centrisme américanisé qui mène droit à l'étude des œuvres des autres littératures... en anglais ou, à tout le moins, en traduction.

Ailleurs qu'à l'Athénée français, les choses n'allaient pas beaucoup mieux. Pour fidéliser sa clientèle, André Siganos (né en 1948), alors directeur des études à l'Institut franco-japonais 日仏学院 de Tōkyō, actuellement directeur-adjoint de la coopération scientifique et universitaire au ministère des Affaires Étrangères, dut diversifier les services, créer des cours de lecture de vidéo, etc., même si cet humaniste convaincu eut toujours à cœur de maintenir les cours de prestige : littérature et philosophie. Situation structurelle difficile, on le voit.

### **3 L'enseignement efficace de la langue : le chaînon manquant ? a work in progress ?**

Heureusement ou malheureusement, l'enseignement de la langue ne suivait pas. Même s'il y a plus de Japonais qui parlent français que de Français qui parlent le japonais, le niveau de français des apprenants restait bas. Il est vrai que l'enseignement de français pour débutants à l'université n'était que de 150 heures environ — 3 heures hebdomadaires sur 4 semestres, ce qui ne permet pas d'atteindre le niveau seuil dans une langue étrangère. Le degré de compétence linguistique des enseignants était sans doute plus varié, mais demeurait modique et même parfois élémentaire. C'est mon impression d'enseignant, bien sûr, et les choses ont pu évoluer. Elles avaient d'ailleurs pas mal progressé au début des années 1980, si l'on songe que, après 1945, les premiers boursiers nippons à aller à l'étranger et en France afin de faire des études furent les pionniers de l'apprentissage du français et réussirent à implanter des structures durables. Mais, à en juger par divers témoignages, l'acquisition des langues étrangères, jugée nécessaire, n'a connu qu'un succès relatif.

#### **3.1 L'étude dérisoire des langues : inflation de méthode, médiocrité de niveau acquis**

D'un côté, une débauche de méthodes, des plus anciennes — Mauger, Capelle ; Voix et images de France, etc.) aux plus récentes qui, de mon temps, étaient *Sans Frontières*, *Archipel*, *Bonne route*, etc. Une débauche de techniques afférentes, aussi : manuels, appareillage audio-visuel, vidéo, etc.

De l'autre côté, un résultat piètre ou, à mes yeux, pas assez rapide. De passage au Japon au début du xx<sup>e</sup> siècle, Georges Weulersse, s'étonnant que les professeurs étaient mal recrutés et que les étrangers étaient en sous-ordre, se demandait : « Comment s'étonner après cela que le Japon

désapprenne les langues étrangères? Ou est-ce le but auquel on tend secrètement<sup>1</sup>? » Propos sans doute injuste, propos d'observateur distant. Reste que, *mutatis mutandis*, je me posai la même question durant tout mon séjour, peut-être injuste à mon tour, imputant parfois au gouvernement japonais la volonté de ne pas former tous ses sujets aux langues étrangères. Je me la pose toujours en achetant ces petits appareils magnifiques que sont les dictionnaires électroniques de poche offerts pour toutes les langues. Si je me dis d'un côté que nous n'avons rien de pareil en France, je me demande aussi bien qui en a l'usage et si la maison qui les produit (Casio, etc.) en tire profit. Mais cela peut signifier qu'il y a de ce côté-là une clientèle invisible, ce qui relativise le prétendu déclin du français et même d'autres langues. Reste que tout était là, est encore là aujourd'hui et plus que jamais pour assimiler les langues étrangères dans les meilleures conditions, et que du côté français, nous n'avons pas ni n'avons pareil arsenal ni dispositif *ad hoc* à l'université pour l'apprentissage des langues. Mais le résultat obtenu n'est pas nécessairement lié au matériel de travail ou aux structures d'accueil.

### 3.2 Les lieux d'enseignement du français : écoles privées, universités

L'enseignement du français se répartissait entre deux types d'établissement : les universités ; les écoles privées de langues. Les premières stimulaient l'étude de la langue, les secondes complétaient l'enseignement. C'est toujours le cas.

J'ajoute, pour n'y plus revenir, un enseignement du troisième type, par le canal de radio et de la télévision, celui de la NHK : 日本放送教会 / *Nihonhōsōkyōkai* / Société publique japonaise de radiotélédiffusion. De ces cours des ondes, j'écrivais en rentrant du Japon : « Parmi les nombreuses émissions scolaires diffusées par la NHK [...], prenons un exemple qui pourrait être une bonne mesure de leur niveau : les cours de français. Ils s'adressent au plus large public, pour lequel est décortiqué jusqu'au plus petit détail le contenu de dialogues élémentaires joués par des Français bon teint. D'une année sur l'autre, l'étudiant peut progresser, mais il ne dépassera jamais un niveau que le moindre professeur de français à Tokyo qualifierait d'élémentaire. Grâce à des méthodes combinant pédagogie et infantilisation, chaque émission reste consommable, c'est-à-dire compréhensible de bout en bout. Les producteurs ne prennent pas le

---

1. V. G. WEULERSSE, *Le Japon d'aujourd'hui*. Études sociales, Paris, Armand Colin, 1904, p. 262.

risque d'innover en matière d'enseignement. À cet égard, la NHK dispense la becquée la plus neutre et parfois, hélas, la plus insipide<sup>1</sup>. »

Pour être équitable, il convient d'insister sur le fait que le pédagogue nippon se met à la portée de son élève, s'abaisse à son niveau pour l'aider au mieux, là où son homologue de l'hexagone place la barre plus haut, voire trop haut, mais c'est bien sûr une tendance générale. Après tout, ces émissions étaient suivies modestement mais suivies, et leurs livrets mensuels d'accompagnement se diffusaient à 50 ou 200.000 exemplaires pour la radio, à 50 ou 100.000 pour la télévision. Et je reviens aux principaux vecteurs de l'enseignement du français.

Dans les universités des années 1980, fréquentées par 30 à 35 % de la classe d'âge des 18-19 ans, la langue vivante obligatoire s'apprenait durant les deux premières années de tronc commun à raison de trois heures hebdomadaires. L'étudiant, qui n'avait fait que de l'anglais au lycée, recevait une initiation plus longue, par comparaison, que son homologue français des années 1990, dans l'université devenue de masse, qui était soumis à une option d'une heure et demie ou deux heures. L'outil de travail consistait en un petit manuel, souvent écrit par son professeur, qui avait une durée de vie plus ou moins longue, était souvent renouvelé et pouvait rapporter de l'argent régulièrement. La plupart du temps, c'était un livret laborieux, une resucée tacite et gauche de manuels français. Encore heureux si son auteur savait tant soit peu le français et qu'il avait eu la possibilité ou s'était donné la peine de relire les épreuves quand il savait le faire. Bref, pas de quoi aller très loin.

Deux ou trois exceptions : *106, boulevard du Montparnasse* (Daisan-shobō 第三書房, 1987) d'Akira et Michèle Mizubayashi 水林, *Premiers exercices de phonétique* (éd. Caritas カリタス女子短期大学, 1989, 1 000 ¥) d'Éric Bogner, vrais petits bijoux d'intelligence pédagogique à mon avis ; *Un spectacle intéressant* (Hakusuisha 白水社, 1981, 800 ¥) d'Yves-Marie Allieux, aujourd'hui professeur de japonais à Toulouse-le-Mirail, qui avait le mérite d'allier un texte d'inspiration personnelle sur le Japon, d'ailleurs pertinent et limpide, à des notes de l'éditeur, Iouassaki Tsoutomou 岩崎力, pour aider à la lecture de l'étudiant.

En classe, le manuel était patiemment étudié, parfois avec documents à l'appui, mais de façon théorique et rarement avec des exercices pour s'exprimer dans la langue. Il faut dire qu'au Japon, l'enseignant ne lève pas la voix ni ne varie les débits. Ce n'est certes pas impossible, mais ce n'est pas dans les us, et la parole est débitée avec une certaine monoto-

---

1. G. SIARY, « Culture et télévision : la politique culturelle à la NHK », in Jean-François SABOURET, *Invitation à la culture japonaise*, éd. de la Découverte, 1991, p. 177.



nie. Je dis cela sans juger, mais il est clair que ce que l'étudiant tire de l'enseignement, c'est un savoir passif de la langue au mieux. Un bémol s'impose, ici, à propos des étudiants, qui se spécialisaient en français en quatre ans, en un cursus comparable à notre LLCE et parvenaient à une compétence moyenne en lecture et en traduction. À la fin de leurs études, ils n'embrassaient pas de métier qui les amène à utiliser le français, mais il pouvait arriver que leur employeur, telle entreprise, fasse appel à leur compétence de lecteur et de traducteur, notamment dans le cadre de la veille technologique et économique. Et le français resservait. Pour avoir enseigné le français en banque à des banquiers, j'ai été souvent surpris par la qualité de langue des cadres et je pense qu'à la sortie de l'université, sans le passage par les écoles privées, certains continuent d'entretenir leur français, notamment les diplomates, mais cela demande une étude précise.

L'apprentissage par l'analyse et la traduction, s'il dure ou marque, fait d'ailleurs acquérir un fort bon niveau de lecture à défaut d'une pratique orale. Il arrive aussi qu'un étudiant persévère et se spécialise : M. Takemoto Tochi-o 竹本俊雄 [Toshio Takemoto] (né en 1960), qui fut l'un de mes étudiants à l'Athénée Français, a continué sa formation en France, y a soutenu un doctorat de littérature générale et comparée, est devenu maître de conférences en japonais à Lille III.

Je viens de considérer les universités privées de basse gamme. Il leur arrive de bénéficier de la présence de lecteurs français, même si certains avaient moins à cœur d'enseigner vraiment le français, à mon souvenir, que de bien gagner leur vie sans en faire trop. Mais quelques-uns d'entre eux, qui passèrent de l'école privée à l'université en apportant un savoir-faire audiovisuel, surent dispenser un véritable enseignement et former leurs étudiants. Je citerai ici le nom de Michèle Mizubayashi, diplômée de Montpellier III, qui promut et diffusa la méthode forgée dans la même université par Michèle Verdelhan : *Sans frontières*.

Dans les universités de haut niveau, la même situation se retrouve, mais les étudiants font du français en spécialistes et suivent un enseignement intensif qui produit ses résultats, en bonne partie grâce à la présence de lecteurs français qui, sans être formés au FLE, assurent la partie vive de l'enseignement.

Les écoles privées sont nombreuses au Japon, dans tous les domaines. Normal, dans un pays où la famille consacre 40 % du budget à l'éducation de l'enfant et où le savoir, à la différence de la messe, se pratique toute la vie. Encore un reste de confucianisme. Les écoles de français ne manquent pas non plus, qu'elles s'inscrivent dans une chaîne d'enseignement de langues, type Berlitz, où l'enseignant est surveillé comme il faut

et astreint à réussite, ou dans le cadre de petites entreprises à but lucratif. La plus célèbre à Tōkyō était, est encore l'Athénée français. L'Institut français, qui cherche à lui faire concurrence, n'apporte rien de plus, en dehors de l'animation dite culturelle, aux services de l'Athénée et pourrait être aussi bien rayée de la carte des instituts. À côté de ces grands établissements, il y a les alliances françaises dont je n'ai pas du tout l'expérience.

L'école privée offre ce que n'offre pas l'université : un enseignement vivant de la langue par des *natives*. Là, sur plusieurs années de vrai, l'étudiant apprend à parler français à raison d'au moins une dizaine d'heures hebdomadaires. Bémol : la pratique de l'écrit, pourtant bien utile pour exprimer son désir par écrit quand on arrive en France et qu'on a encore du mal à entendre son interlocuteur ou à articuler distinctement, était négligée.

Les méthodes audio-visuelles, communicatives ou pas, font merveille dans un premier temps, mais vite aussi elles plafonnent, disons au bout de trois ou quatre ans, parce qu'elles n'assurent pas plus le passage à un niveau de langue plus élevé qu'elles ne sont destinées à former un étudiant pour en faire un spécialiste de littérature. Plus techniquement, c'est le passage du niveau 2 au niveau 3, de l'étude de la langue à celle des textes, littéraires ou autres, mais de plus en plus autres et vides de sens et de moins en moins littéraires, qui fait ici problème.

Soit le cas de *Sans Frontières*, l'une des dernières méthodes à faire place au texte littéraire. Les deux premiers volumes font acquérir un français de base et d'accomplir les actes de langue élémentaires, mais le troisième part dans tous les sens, offrant sans doute une diversification lexicale mais une progression tenue quant à l'analyse de la phrase complexe. Assez pour lire de la prose minimaliste, pas assez pour accéder à la phrase complexe et à la période. Les textes y contenus sortent souvent de la presse et ne préparent d'ailleurs pas à entrer dans les textes littéraires.

Une seule méthode, à vrai dire, assurait la transition vers le texte littéraire. C'était *Capelle 4*, avec ses extraits linguistiquement simplifiés et d'une certaine façon traduits, qui servait ainsi de passerelle à la littérature. Une autre méthode, *Archipel*, procédait sur le mode inverse ou quasi. Elle combinait dialogue classique, naturel en apparence mais très calculé, propice à l'exploitation en classe, avec des textes très difficiles à aborder pour les débutants mais authentiques.

La parcimonie des méthodes les plus récentes en littérature atteste bien le déclin de ce support en FLE, sans doute aussi la relégation de la littérature...

Entre les universités et les écoles privées, il y a rupture et complémentarité à la fois. Une minorité, les étudiants, les « apprenants » en langage FLE stylé, vont prendre des cours de conversation ou de dissertation mettons à l'Athénée parce que l'université les déçoit souvent et qu'ils pensent à l'usage qu'ils feront du français pour la suite. Inversement, pour ceux qui feront une maîtrise en fac, le français appris en école privée leur sera fort utile. Il arrivait que l'étudiant choisisse par hasard le français en seconde langue et, y prenant goût, vienne à l'Athénée approfondir ses connaissances, mais ce vivier-là, avec la suppression de la seconde langue vivante au lycée, tend à s'assécher. La majorité, elle, qui a déjà quitté la fac, vient car elle n'a pas d'autre lieu pour étudier ou reprendre l'étude du français ; les universités l'ont bien compris, qui concurrencent à présent les écoles privées en aménageant des cours du soir afin de drainer ces nouvelles recrues qui compenseront la baisse des effectifs.

### 3.3 L'enseignant nippon de français : le jour et la nuit

Mais *quid* du niveau de français des enseignants ? Commençons par les Français qui, à l'époque, enseignaient le français pour payer leur séjour, venaient au Japon qui pour les arts martiaux, qui des formations en d'autres domaines, qui pour faire une thèse, qui par érotomanie plus ou moins orientée — l'université était bien représentée en ce domaine —, etc., et ne restaient pas en général. C'étaient sans doute les moins nombreux, des aventuriers à leur façon, sans formation en particulier, mais pas les pires des enseignants au fil des années et certes pas les moins connaisseurs de la société nipponne. Il est vrai que le FLE ne s'apprend jamais que sur le terrain, et pas vraiment et même presque pas à coup de licence et de maîtrise de FLE ou même de méthodes françaises de FLE qui se succèdent assez vite et imposent leur dictature au point de desservir la situation du français. Le Japon n'a jamais pu vraiment se passer de ces dictionnaires vifs, *sleeping dictionaries*, que sont les *oyatoi-gaijinn* / お雇い外人 / les honorables étrangers de service. Ils seront longtemps encore utiles comme outils de référence<sup>1</sup>. Mais pas plus que cela, sauf bien sûr Carlos Ghosn, pour le management interculturel. Ensuite, à côté des aventuriers, se confondant parfois avec eux, il y avait les lecteurs français dans les universités, à peu près 200 dans les universités à l'orée des années 1990, peu de docteurs de 3<sup>e</sup> cycle, de capésiens, d'agrégés et de normaliens, mais nombre de titulaires de la maîtrise ou du D.E.A., qui

1. J. HAZEL J., *Live machines. Hired Foreigners and Meiji Japan*, Vancouver, British Columbia U. P., 1980.

pérégrinaient d'un pays à l'autre ou avaient épousé un(e) Japonais(e), tous gens formés et cultivés, immergés dans le milieu japonais, menant la vie de la classe moyenne japonaise. Ils n'avaient pas reçu de formation en FLE, mais se mettaient à la langue et à la culture du pays et compensaient ainsi une lacune au demeurant provisoire. Enfin venait la catégorie des fonctionnaires détachés au barème qui venaient là pour se consacrer à leur tâche, souvent après être passés par l'Afrique ou le Maghreb, et constituaient sans doute le personnel le mieux formé mais pas toujours au fait de la société japonaise et parfois même xénophobe. J'avais mon CAPES et mon doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, mais je comptais parmi les aventuriers des écoles privées.

Les enseignants nippons sont, eux, des professionnels. Ils gagnent leur vie, souvent mal, avec le français. Leur niveau est variable, il est impossible de généraliser. La génération d'avant-guerre parlait parfois le français, non sans bredouiller, mais elle l'avait appris comme le latin. La suivante s'était mieux formée, et c'est elle, ce qui m'apparaît du moins comme son profil moyen, que je vais tâcher de décrire ici. Le francisant nippon instruit dans les années 1970 ou 80 a acquis le français par la méthode structurale qui faisait alors fureur mais qui, non dépassée, avait ses défauts, à savoir que le locuteur ne sortait pas de certaines phrases modèles, de certains schémas préconstruits, et produisait un discours passablement mécanique. En d'autres termes, il ne se risque pas à la phrase complexe. Ensuite, ce francisant a pu aller en France, pas longtemps, d'un à trois ans au mieux. Il faut dire que la thèse n'existe guère dans l'université japonaise des années 1970 et 1980, sinon pour couronner la carrière d'un senior, et que la maîtrise locale n'est pas d'un niveau assez compétitif pour trouver poste en fac, d'où l'utilité voire la nécessité d'ajouter à ce cursus bac +6 les années d'un doctorat de 3<sup>e</sup> cycle préparé en France — le plus souvent sur des écrivains de la modernité (Baudelaire, Flaubert, Mallarmé) ou d'autres encore bien placés au baromètre de la critique —, et dont les résultats seront exposés au retour à la Société des Études Françaises, dans l'espoir d'un prochain recrutement.

On peut espérer que si les choses se sont passées au mieux — et non pas comme dans *Lioûgakou* [Ryûgaku] 留学 (1965), nouvelle de Endô Shûsaku (1923-1996) 遠藤周作, au terme de laquelle le protagoniste rentre malade de son séjour<sup>1</sup> —, notre étudiant n'a pas fréquenté trop de Japonais, ne s'est pas non plus isolé du milieu français, a même noué des amitiés durables et plus si affinités et surtout acquis en français une

1. V. G. SIARY, « Via l'Occident (la représentation de l'Occident dans la littérature contemporaine japonaise) », in A. TAMBA, *L'Esthétique contemporaine du Japon. Théorie et pratique à partir des années 1930*, C.N.R.S. Éditions, 1997, p. 154.

fluidité qu'il a entretenue au retour. On peut l'espérer, car s'il est une chose que le FLE ne sait enseigner, c'est la façon de socialiser en français, les codes de socialisation si l'on préfère, de sorte que maint Japonais largué à l'étranger justifie la belle formule métaphysique de John Donne : *Everyman is an island*. En la matière, mon expérience, si elle est de fait négative, ne peut être concluante. Cela dit, c'est du côté des grandes universités d'État ou privées qu'on trouve les meilleurs locuteurs.

Deux portraits pour exemple. Watanabe Moriaki 渡辺守童, spécialiste du théâtre de Paul Claudel et metteur en scène insigne, parlait français de façon confondante. Ses collègues, qui ne parlaient pas toujours aussi couramment, le jalousaient. Je n'ai assisté qu'à un seul de ses cours de littérature, dispensé en japonais. C'était pareil à ce que j'avais connu en Europe dans le meilleur des cas : informé, pertinent, vivant, stimulant, même si ça restait de l'histoire littéraire pure et dure et que l'analyse en tant que telle n'y trouvait pas du tout son compte. Cela dit, c'était l'université impériale de Tōkyō, le *nec plus ultra*.

En revanche, Funaoka Suetoshi 船岡末利, qui enseignait à l'université Tōkai 東海大, qui fut aussi le grand spécialiste nippon de l'œuvre de Pierre Loti et m'ouvrit plus d'une fois ses tiroirs, parlait un français lent et clair, en des phrases ni simples ni complexes ni risquées. Du moins parlait-il assez de français pour qu'il soit possible d'entretenir une relative conversation littéraire. À l'écrit, les choses se corsaient. Il lui arrivait de me prier de corriger les articles qu'il rédigeait en français. En fait, il écrivait sans composer, dans un style défaillant qui m'obligeait à réviser tout le manuscrit. Du moins livrait-il ici ou là une critique assez mûrie, même impressionniste, pour apporter quelque chose à l'intelligence des écrits de son auteur favori, à la suite duquel il était allé un peu partout dans le monde et avait même vécu en Turquie. Après quoi Funaoka m'offrait des sushi qui, pour être un peu sèches, n'en avaient pas moins le goût de l'amitié.

Voilà la fourchette : entre Watanabe, le meilleur, et Funaoka, qui n'était pas le pire. Je passerai sur les autres, sur ceux qui, disposant d'un lieu institutionnel planqué pour publier, se fendaient d'articles qui étaient « tout juste bons à mettre au cabinet », comme dit Alceste. Et je termine sur ce point par une anecdote : à tel collègue japonais, grand spécialiste du XVIII<sup>e</sup> siècle, qui parlait un français courant, sans accent et des plus élégants, de bons esprits locaux conseillèrent, lorsqu'il revint au Japon après des années passées à Montpellier et à l'E.N.S. d'Ulm et cherchait un poste en fac, de faire des fautes en parlant français devant ses collègues — histoire de ne pas inquiéter la corporation...

### 3.4 L'étudiant nippon : lien féodal avec le maître, studiosité sans faille

Un mot sur l'étudiant. Son rapport avec l'enseignant a la nature d'un pacte : l'un s'engage à se dévouer pour l'autre, lequel lui rend son effort en respect et même en affection. Ce lien est féodal en somme, au meilleur sens du terme. Le maître est disponible, il apporte à l'élève son soutien et sa protection, mais celui-ci répond à l'appel à l'aide ou au service de celui-là s'il le faut, et sans que jamais la balance pèse d'un seul et même côté. Le professeur est encore le professeur, c'est-à-dire le *senn.sei* 先生, celui qui, né avant, a censément le bénéfice de l'expérience et du savoir. Il n'est pas rare qu'il soit dûment honoré — vieux reste, mais appréciable de confucianisme, de respect du cadet pour l'aîné au nom du 和 / *oua* / harmonie supérieure. Ce trait, qui peut sembler convenu, n'en est pas moins tendanciellement net quand je compare l'aura du professeur en France à celle de son homologue au Japon, même si ces deux figures, ici comme là-bas, font l'objet de remises en question.

Peu ou rien à voir avec l'enseignant de France, dans lequel l'étudiant voit souvent un fonctionnaire ou prestataire de service, être anonyme et incolore, qu'il regarde comme la télévision mais sans pouvoir zapper. Trait tendanciel aussi, bien sûr. Dès lors, faire cours au Japon, procure souvent un vrai bonheur professionnel. Oui, l'étudiant, timide, s'exprime peu, mais il donne des signes d'attention, des hochements de tête entre autres pour vous dire qu'il est là et vous écoute, et il manifeste ce que le vieil enseignant surnommé de littérature française au Japon, Maurice Pinguet, auteur d'un beau livre, *La mort volontaire au Japon* (1984), appelait avec délice la studiosité. Voilà pour l'atmosphère idéale de la classe : on n'y gaspille pas son énergie en vain. Et ce n'est pas une utopie que ces « étudiants japonais sages comme des images<sup>1</sup> ». L'expression fait rêver, elle peut impliquer à un niveau plus général que ceux qui enseignent le FLE à l'étranger ou même et surtout en France le font parce qu'ils préfèrent avoir affaire à des étrangers en demande qu'à des Français de souche...

## 4 Enseigner la littérature française au Japon : impressionnisme vs. structuralisme

Il arrive qu'au bout du séjour en France, une thèse voie le jour, parfois une thèse qui fait date, et j'aborde ici la formation littéraire de l'enseignant de français.

---

1. V. A. DISSON, « À Yotsuya, les oiseaux », *Jet Stream 1 / Le Japon contemporain vu par...*, [www.inventaire-invention.org/jet-stream/index\\_frame.html](http://www.inventaire-invention.org/jet-stream/index_frame.html), consulté le 25.7.2006.

#### 4.1 La critique littéraire : entre positivisme et École des Chartes

Alain Rocher, nommé ci-dessus, m'avait cité le mot du professeur Katō Haruhisa 加藤春久, selon qui le critique littéraire oscille au Japon « entre le positivisme et l'école des Chartes ». On ne saurait mieux dire.

L'universitaire nippon excelle à l'édition critique. Il ratisse l'information et offre un matériau solide et vérifié, même s'il lui arrive de ne pas toujours citer ses sources. Les proustiens savent l'apport nippon à l'établissement des manuscrits de Marcel Proust en matière de génétique des textes. Inversement, le japonisant français sait ce qu'il doit aux éditions critiques effectuées au Japon pour son information et son analyse.

Face au positivisme, l'impressionnisme. La critique japonaise est essentiellement impressionniste, elle ne cherche pas toujours à fonder son propos en rigueur. Ce n'est pas une raison pour jeter le bébé avec l'eau du bain, car l'impression, même exprimée de façon neutre et sans éclat, peut être parfois très profonde. Mais il faut être là pour la saisir au vol et puis l'approfondir s'il y a lieu. Sinon, ce que j'ai pu lire de critique nipponne m'a souvent peu apporté en termes d'exégèse et d'interprétation des œuvres, mais beaucoup pour l'histoire littéraire et les données de civilisation. Comme je n'ai pas lu énormément de critique en japonais, mon jugement reste relatif. Il n'empêche que les étudiants ne sont pas formés aux études littéraires et à l'analyse des textes, d'où leur relative faiblesse au sortir d'établissements qui ne sont pas les grandes universités du pays.

Est-ce à dire que la critique japonaise soit inapte à la synthèse ou à l'analyse créative ? Évidemment que non. Mais l'universitaire nippon fait carrière à coups de traductions, de biographies, d'histoires littéraires, d'éditions critiques, et ceci peut expliquer cela. Avant de juger, il faut rappeler que les travaux de nos anglicistes, nos germanistes, nos hispanistes, redevables qu'ils sont respectivement à l'anglistique, à la germanistique et à l'hispanistique, sont aussi souvent des transferts de connaissances, lourdement dépendants de leurs sources. La romanistique japonaise en fait de même, le phénomène concerne l'ensemble du monde académique. La relative absence de critique japonaise doit être tenu pour un état de transition.

Toutefois, tant que l'enseignement ne dépassera pas le cadre de l'enseignement général à l'université et ne sera pas donné en français dans les départements de cette langue, tant que les méthodes de langue ne dépasseront pas le niveau d'étude ordinaire pour accéder à l'étude de textes complexes étudiés avec méthode, l'enseignement continuera d'aller cahin-caha en littérature au Japon. Oui, c'est un point de vue occiden-

tal assumé, mais pas de la condescendance, car on trouve le pire et le meilleur au Japon en critique. Et puis, d'autre part, il peut arriver que même des textes déchiffrés en classe comme on le faisait jadis en France pour le grec ou du latin ait pu développer une sensibilité littéraire que d'aucuns ont voulu approfondir ensuite.

Mais je tenais à exposer l'ancrage institutionnel de cette critique afin d'expliquer tant bien que mal comment et pourquoi on enseigne comme ceci ou comme cela la littérature au Japon. J'y viens.

#### 4.2 La classe de littérature française : un cas, l'Athénée français

Voici comment, du choix du programme jusqu'à la fin du cours, je menais une classe de littérature française à l'Athénée français, à l'intention d'un public qui pouvait varier entre 25 et 60 étudiants.

Un mot sur l'Athénée français. C'est un établissement privé, mais à but non lucratif. Le directeur d'alors, vieil humaniste, enseignait d'ailleurs le grec et le latin. L'école fidélise ses étudiants : publicité seulement en japonais, examens sanctionnés par des diplômes très officiels avec cérémonie, etc. La clientèle n'est pas captive, elle se réinscrit à sa guise. Si elle ne le fait pas assez pour remplir une classe, l'enseignant risque de perdre son cours. D'où la nécessité de choisir un texte qui plaira parce qu'il flatte la sensibilité, de parler dans une langue qui soit compréhensible du plus grand nombre, de donner à l'apprenant le sentiment qu'il a compris le texte et qu'il le lit dans l'original. Contrainte économique-pédagogique, oui, mais ça marche.

La durée de l'enseignement variait entre un mois et demi et trois mois. Pas question ou guère d'opter pour un texte trop long que les étudiants n'auraient pas le temps de lire. À cet égard, les extraits choisis simplifiaient la tâche. *Capelle 4* au départ, puis *La littérature en France depuis 1968* (Bordas, 1982) de Bruno Vercier et Jacques Lecarme — précieuse anthologie que me signala feu Annie Cecchi, maître de conférences à Paris III et alors pensionnaire à la Maison Franco-Japonaise 日仏会館 —, et vers la fin, les gros manuels de chez Magnard furent alors les bienvenus. Les petits textes édités par des enseignants nippons avec des notes, aussi, tel un précieux Gobseck.

Mon choix se porta plutôt vers des écrits du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles, à mon sens plus accessibles au goût nippon contemporain tel que je me l'imaginai : *Madame Chrysanthème*, *Barnabooth*, *Un amour de Swann*. Par la suite, je tentai aussi des œuvres plus longues ou d'autres siècles : *Le Cid*, *Les pensées*, *Jacques le Fataliste*, *Aurélien*. Je n'ai jamais traité du XVI<sup>e</sup> ou du Moyen Âge : la langue m'en semblait difficile, la pensée aussi, sur-



tout les idées religieuses, pour un public peu porté sur la métaphysique. Lorsque j'y repense, je crois que la phrase concise de la langue classique est plus facile à commenter pour un public étranger, même si le sens des mots a pu évoluer, que celle des périodes ultérieures, qui est souvent plus longue et surtout plus compliquée de structure. Pas de poésie, mais je ne saurais dire pourquoi. Du roman, presque toujours.

La progression n'était pas à l'ordre du jour. C'est une idée que je conçois mal dans l'enseignement de la littérature, mais j'admets qu'il doit être possible en théorie d'échelonner la difficulté d'accès à la littérarité. Pour une œuvre à traiter, il fallait donc choisir certains passages à la fois significatifs du sens et de l'évolution de la trame narrative et si possible assez voisins les uns des autres en termes de lexique pour que l'étudiant s'y retrouve. J'avais une préférence pour les sommaires. Cela dit, il convenait de rappeler au début de chaque classe où l'on en était resté la fois d'avant et, dans le même temps, de restituer le tissu conjonctif entre les extraits étudiés. Travail bien connu de répétition, qui avait l'avantage de faire réentendre à l'étudiant des mots, des idées, des formules.

Pas d'extrait commenté sans lecture expressive mais non comédienne de ma part. Lecture aussi lente que possible d'abord, puis à un rythme normal. Un étudiant lisait, parfois, quand l'intimité régnait dans la classe. Ensuite, selon le groupe, du matin, plus dispos, ou du soir, plus las, tour de table afin que chacun dise son impression de lecture. Son propos, retranscrit au tableau, faisait écrire. L'usage se prenait peu à peu de préparer quelque chose à dire sur le texte, selon certains critères récurrents : composition, thèse et arguments, fonction narrative.

Venait ensuite le long moment de l'élucidation des mots et expressions qui pouvaient faire difficultés. Là-dessus, j'ai toujours navigué à l'estime, sachant qu'un groupe n'est jamais homogène, composé d'anciens et vieux routiers de la maison, de nouveaux venus qui suivent une progression normale mais n'ont pas encore suivi de cours de littérature, de fous qui se piquent de s'inscrire à une classe sans en avoir la compétence. Il faut que chacun sorte en pensant y avoir compris quelque chose. À ce moment de la classe, la philologie régnait donc en maîtresse. Tout ayant enfin été expliqué, en français mais aussi en anglais ou en japonais si besoin était — au grand dam des pédagogues terroristes —, il pouvait s'ensuivre une relecture, toujours utile pour avoir une nouvelle vue d'ensemble du texte.

Enfin, l'explication linéaire débutait. Pour les romans de facture classique, la micro-organisation du passage était souvent assez facile à mettre en évidence, ainsi que la fonction de chaque élément dans l'économie du texte. La parole du maître ne s'arrêtait que pour laisser place

aux questions, qui étaient d'ailleurs assez rares, encore qu'il se trouvât régulièrement le fou ou la folle de service, la mouche du coche, toujours prompt à interrompre pour un oui ou pour un non. Je ne fis jamais usage du vocabulaire critique que j'avais pu apprendre dans mes années de structuralisme ou de narratologie. C'eût été compliquer la tâche de l'étudiant. Oh si, un terme ici ou là, lorsqu'il s'avérait pour de bon opérationnel, mais rien de plus.

Le tableau fut toujours un support inestimable. Les Japonais ont une bonne mémoire visuelle, formée par l'apprentissage scolaire de 2000 idéogrammes, et ils ont besoin de voir les mots écrits, ce qui fait des cours dits de conversation une ordalie pour l'enseignant. Je me fondais sur l'intuition que mon propos, aussi lentement articulé soit-il, ne pouvait être compris que d'une partie du public, pas toujours facile à localiser car l'étudiant baisse humblement les yeux et pose peu de question. J'écrivais donc certaines phrases sur l'ardoise, surtout pour montrer le mouvement du morceau étudié ou donner des formules concises aidant à l'intelligence du texte, et puis tel ou tel mot inusité, notamment pour la critique littéraire. L'étudiant nippon a du mal à se passer du support écrit. Cela tient à ce qu'il a l'habitude de recevoir un enseignement passif. Aussi, il a besoin de garder trace de ce qu'il a entendu, à plus forte raison si, comme certains de ses camarades ou en raison du refus de l'enseignant, il n'a pu enregistrer les cours. Je dis : enseignement passif, au sens où l'étudiant nippon ne prend pas souvent la parole et se trouve plutôt en position d'écoute et de prise de notes, mais j'admets volontiers que ces deux opérations n'ont rien de passif et supposent une attention très active, mais moins active à mon avis que la prise de parole.

L'autre support utile est évidemment la feuille de notes aidant à lire le texte au programme de la séance. Encore faut-il que l'étudiant, souvent un salarié qui suit les cours du soir, ait le temps d'y jeter un coup d'œil, dans le train entre autres. C'est rarement le cas, et j'y ai vite renoncé.

Le dernier support à l'enseignement de la littérature française et même du français, c'est le théâtre, mais je l'ai pratiqué sur le tard, la dernière année de résidence, en 1988-89, pour une mise en scène partielle de *Jacques et son Maître* de Milan Kundera, sous la direction de Jean-Christophe Bouquerel, alors v.s.n.a. à l'Athénée. Ce ne fut pas une mince affaire que d'amener les étudiants qui se lancèrent dans l'entreprise à monter leur voix juste pour parler normalement ou de les pousser au contact physique courant entre Français mais pas ou peu chez les Japonais. Mémoriser un texte français, le proférer en scène, accompagner la récitation du geste et du mouvement, tout cela contribuait selon moi à créer l'effet de francité attendu de l'apprenant. Exercice psittaciste idéal,

pensai-je alors, pour simuler ce qu'un Français attend dans la communication de la part du locuteur étranger qui veut s'intégrer, c'est-à-dire passer inaperçu. Je n'en suis plus si sûr, et je crois que le théâtre en FLE ne doit pas nécessairement éduquer, car l'art ne sert pas à éduquer, mais permettre à l'usager de se réaliser par la langue, de trouver son expression à lui et de façon créative<sup>1</sup>. De trouver une identité de locuteur ou une facette identitaire en langue étrangère. Mais, à l'époque, j'avais trouvé l'exercice très porteur au point de vue pédagogique. Et la lecture d'une œuvre littéraire, pour revenir à la littérature, procure un type de dégage-ment identitaire analogue.

Bien sûr, le cas de l'Athénée français est un peu particulier. C'est une école privée. L'enseignement de la littérature doit plaire et instruire pour que le cours puisse être rempli et devenir rentable. Cela limite fatalement la possibilité de mener en profondeur l'analyse avec des outils empruntés à la critique de pointe. Cela restreint aussi le choix des textes qui doivent être d'emblée abordables, et « l'absente de tous les bouquets » ne l'est pas. Il circulait alors une expression : 楽しいフランス語 / *tanochii furann.çougo* / français sympa, qui dit assez bien le côté nécessairement démagogique de l'enseignement dispensé.

### 4.3 Rencontres pédagogiques

Cette analyse, je la proposai, de concert avec une collègue de l'Athénée, Élisabeth Bouissou — détachée au barème quand j'étais moi-même simplement détaché de l'Éducation nationale et mis à disposition du ministère des Affaires étrangères — à l'occasion d'un colloque de pédagogie organisé par le bureau d'action linguistique, feu le BAL, du service culturel de l'ambassade de France, et animé par des intervenants français. Les co-responsables étaient deux : Jean Demange, attaché linguistique, plus tard consul au Sri Lanka et au Japon, qui disait préparer sur Huysmans une thèse qui ne vit jamais le jour ; son assistant, Roland Celette, qui devait faire une belle carrière diplomatique.

Les réactions furent vives. L'attaché linguistique jura que nous étions en train de scier la branche sur laquelle nous étions perchés. Un nommé Rougelot, détaché au barème, soucieux de se faire bien voir du service culturel et sans doute de faire renouveler son détachement, nous taxa de « pessimistes » ; j'eus du mal à ne pas éclater de rire. Le directeur des études de l'Institut franco-japonais, Jean-Louis Rousse, tout en appréciant notre analyse, nous reprocha de ne pas tenir assez compte des sou-

---

1. V. G. PIERRA, *Le Corps, la Voix, le Texte : Arts du Langage en Langue Étrangère*, L'Harmattan, 2006.

cis de gestion qui étaient ceux du directeur d'établissement, M. Matsumoto, lequel était d'ailleurs présent dans l'auditorium et ne pipait mot. Cela sentait son petit scandale diplomatico-pédagogique. Dans la soirée, Jean-Marie Bouissou, époux d'Élisabeth, devenu aujourd'hui fameux chercheur en science politique au CERI, me téléphona pour m'expliquer qu'il envisageait avec sa femme de séjourner plus longtemps au Japon et que cette affaire-là risquait de compromettre leur beau projet. J'eus droit aussi à une carte postale de feu Maurice Pinguet, notre patriarche à tous à nous autres enseignants de français du Japon, pour me consoler en me disant qu'il ne fallait pas jeter d'huile sur le feu et en ajoutant un mot sur les causes de ma grogne : « Je vous trouve bien nationaliste quand vous écrivez "une pédagogie à la française, technique et approfondie pour le moins". » Européocentrisme rentré de ma part, à l'époque ? Toujours est-il que, le jour d'après, je téléphonais à mon directeur et employeur afin de faire amende honorable.

L'anecdote en dit long sur l'enseignement de la littérature en école privée et les rapports de l'enseignant avec l'ambassade, et aussi sur les affres du détaché quand il est pris au piège de sa fonction et qu'il a envie de prolonger grassement son séjour au Japon. Lors d'une autre rencontre pédagogique, je suggérai de travailler sur les diverses traductions françaises d'un auteur étranger en vue de sensibiliser le public à la réception du texte littéraire étranger et à la traductologie en général. Là, la réaction fut négative aussi, mais pour la raison qu'il ne fallait pas encore ajouter à la difficulté de l'enseignement l'introduction d'une autre langue. La religieuse qui siégeait à la séance ne me l'envoya pas dire, sans doute à juste titre, mais cela manifestait bien la frilosité pédagogique du milieu français...

#### 4.4 Imprégnation esthétique vs. commentaire structurant

Un autre, rentré en France aujourd'hui, François Jullien (né en 1951), sinologue reconnu par le public lettré sinon par tous ses pairs, enseigna aussi à l'Athénée français et livra ce témoignage il y a peu :

J'ai eu l'occasion d'enseigner la littérature française aussi au Japon. J'ai eu une autre expérience [qu'en Chine], parce que les Japonais en travaillant sur la littérature passent beaucoup plus par l'histoire littéraire, la biographie, une sorte de rapport intime avec l'auteur. Vous savez : on vit totalement dans la proximité de l'auteur, on passe sa vie avec un auteur. Souvent ce n'est pas un grand auteur. On fait au Japon des thèses sur tout ; non pas sur Flaubert mais sur Maxime du Camp. Je crois qu'on n'aurait pas l'idée en France de faire une thèse sur Maxime du Camp. [...].

Donc pour vous dire qu'il y a quelque chose que j'ai découvert au Japon qui est cette façon de se spécialiser sur un auteur et progressivement de s'imbiber, de s'imprégner, ce qui crée un mode de compréhension, mais qui n'est pas le mode du commentaire tel que, moi, je le pratique, commentaire structurant, commentaire exerçant une sorte d'impérialisme sur le texte, d'impérialisme théorique, mais qui est une sorte d'imprégnation, d'identification, qui me paraît assez différente de ce que j'ai rencontré en Chine<sup>1</sup>.

Même si je ne partage pas la condescendance et même le mépris de Jullien pour les mineurs, je dois dire que sa pratique lui a permis de sentir deux choses : d'abord l'approche empathique voire osmotique de l'auteur via l'histoire littéraire qui s'acharne à expliquer l'œuvre par l'homme, et le caractère par trop impressionniste de la critique qui en découle et que j'évoque plus haut ; ensuite, de façon implicite il vrai, le souci qu'a le lecteur Japonais, au prix d'une rigueur moindre, de ne pas enfermer le texte, de le laisser ouvert au sens, de ménager du 間 / *ma*, jeu ou espace d'interprétation, là où l'Occidental éduqué à l'exercice de l'exégèse, dressé par le mouvement critique des années 1970, notamment par les beaux travaux de Michel Charles, à penser que tout signifie et entre en système, s'obstine à ne pas laisser la moindre miette de sens en friche, d'où l'utopie que conçut Barthes lorsque, dans *L'empire des signes* (1970), il prétend avoir vu se réaliser au Japon la fissure du symbolique que, las de l'empire du signifié en Occident, il appelait de tous ses vœux.

Quant au rapport personnel que le lecteur entretient avec son auteur, surtout quand celui-ci lui fait savoir expressément savoir qu'il glisse des éléments de sa biographie dans son œuvre, il est notoire que cette façon d'envisager et surtout de lire le texte est instruite par un genre narratif, 私小説 / *chichōsettō* [shishōsetsu] / roman-je, un récit renvoyant à la vie de l'écrivain et ainsi à la communauté, laquelle participe à la mise à nu rituelle du moi de l'auteur. Formé comme moi à l'analyse structurale ou à la narratologie, nul doute que Jullien a eu du mal à imposer une forme de lecture rigoureuse qui contredisait de toute façon l'approche émotionnelle du lecteur nippon. Si c'était à refaire, je ferais sans doute de l'histoire littéraire à tout crin au Japon.

Et pour ce qui est de l'épuisement du sens, je me souviens que certains étudiants nous reprochaient, à nous autres enseignants d'Occident et obsédés textuels qu'ils respectaient, notre insistance indiscreète à la for-

1. « Le détour d'un Grec par la Chine. Entretien avec François Jullien », propos recueillis par R. Piorunski et B. Gater à l'hôtel Tōkyō Daiichi, Shinbashi, le 25.1.1998, [www.berlo1.net/foire/f1e98ju](http://www.berlo1.net/foire/f1e98ju), consulté le 25.7.2006.

cer jusque dans ses moindres retranchements. Bien sûr, je n'ai pas changé mes vilaines pratiques, mais j'ai du moins essayé, une fois l'analyse achevée, de rendre au lecteur un texte ouvert, un texte infini, un texte inépuisable. Pour le reste, en tenant compte de l'impression de fond, quand elle répondait à une intuition juste, et de l'ouverture qui devait toujours bénéficier au texte, je me suis efforcé, sans perdre mes postulats théoriques — je reste un vil structuraliste —, de les formaliser dans la démarche d'analyse.

Tel fut mon enseignement à l'Athénée français. Par contraste, il va de soi que l'enseignement en université, avec des étudiants triés sur le volet, me laissa toute latitude pour enseigner à ma guise sans me soucier outre mesure du degré de compréhension de l'étudiant. Certain collègue nippon de l'université des Langues Étrangères de Tōkyō, à cet égard assez terroriste, m'expliquait même que peu importait que l'apprenant n'y comprenne goutte, car il y arriverait avec le temps. Bref, le lecteur français était un outil vivant, il faisait entendre la voix indigène ou autochtone, comme on voudra dire, et il ne devait finalement pas trop de soucier de l'accessibilité du contenu de son enseignement. Ses collègues, me semble-t-il, ne lui assignaient pas de tâche pédagogique en particulier, sauf peut-être des cours à contenu très spécifique, de traduction ou de dissertation ou bien encore de corriger leurs articles. Ses étudiants ne lui demandaient rien non plus. Au fond, je crois qu'ils attendaient les uns et les autres que ça parle et que ça gesticule en français, « en chair et en couleurs » (Amphitryon 38), pas plus ni moins.

Inutile de dire qu'enseigner à l'université au Japon fut un vrai bonheur.

#### 4.5 Et depuis ?

On dit — on le disait déjà de mon temps — que le français est supplanté par d'autres langues, parmi lesquelles le chinois et le coréen. C'est vrai que dans les gares de la capitale, très nombreuses en raison de la structure amibienne de la ville mégalopole qui fait de la station de train le centre du quartier autour duquel se regroupent les activités, les panneaux d'affichage aujourd'hui sont en anglais et en... coréen. La preuve manque. D'autres causes possibles sont à considérer : la suppression de la seconde langue obligatoire au lycée japonais, survenue voici peu, qui réduit du coup le nombre de lycéens susceptibles d'apprendre le français ; la suppression, pour des raisons de crise économique et de récession, des départements de français dans les universités nippones, et nombre de collègues dont, au moment de quitter le Japon pour le front de l'université française, j'enviais le poste de professeur titulaire

de senne-nine kyôchi [senninkyôshi] 専任教師 en ces établissements, car ils y avaient une vraie planque, ont perdu leur emploi récemment et dû rentrer ou créer leur propre école ; le recentrage est-asiatique du Japon ; le peu de souci que semble avoir eu depuis toujours le gouvernement japonais, de faire en sorte que les Japonais apprennent vraiment les langues étrangères. Mais les dirigeants de certains pays du G8 font-ils beaucoup mieux en la matière ? On en doute absolument, à entendre certains ambassadeurs de France s'exprimer en anglais ou prononcer quelques phrases dans la langue du pays où ils officient. Tout cela signifie seulement que les lieux visibles d'apprentissage diminuent, pas qu'on apprend moins le français.

Un mot encore sur le rôle de la politique en rapport avec ce que certains considèrent comme la stagnation préméditée des langues au Japon. Il semble que former des spécialistes en telle ou telle langue suffise aux besoins, et le gouvernement n'y regarde pas davantage. Dans cette attitude, il est possible de voir l'expression d'un nationalisme assez méfiant de l'étranger qui perdure. Ichihala Chinetalô (né en 1932) [Ishihara Shintarô] 石原信太郎, maire de Tôkyô, a dit en 2005, dans un discours qui a provoqué l'ire d'enseignants de français, que « le français étant une langue inapte au calcul (mathématique), il est tout à fait normal qu'elle soit disqualifiée comme langue internationale<sup>1</sup> ». L'image des langues étrangères dans ce Japon, pourtant curieux des choses de l'étranger et peu suspect de misonéisme, mais aussi prompt à écarter sans le discriminer ce même étranger quand il est blanc de peau, mérite une étude.

Les attachés linguistiques et directeurs d'écoles ou d'instituts de français comme l'Alliance Française, face à ce prétendu déclin du français dont ils sont d'ailleurs bien en peine de faire le constat et à plus forte raison d'en établir les causes, clament l'efficacité de leur action lors de nulles réunions pédagogiques. Le ministère des Affaires Étrangères, qui juge sur papier sans vérifier ce qui se passe sur le terrain, sans considérer le suivi des mesures prises qui établirait à long terme l'efficacité d'une action, reconduit leur détachement. Des exemples : en 1988, l'Institut Franco-Japonais de Tôkyô, alors dirigé par le poète Jean Pérol (né en 1932), voulut promouvoir le français en tournant un clip qui racontait que telle étudiante s'inscrivait dans l'établissement pour en ressortir mariée à un Français bon teint, mais cette publicité ne fit pas long feu ; en 1989, le même centre français mit au point à grands frais une méthode

---

1. « Le français critiqué et défendu au Japon », [www.languefrancaise.net/news/index.php?id\\_news=272](http://www.languefrancaise.net/news/index.php?id_news=272), consulté le 30.09.06.

de FLE, *J'aime*, qui ne fut jamais enseignée. De tout cela, il ressort que l'enseignement de la littérature française a pu pâtir de la dégradation de celui de la langue française, dû à des causes qui restent à déterminer.

En fait, au point de vue épidémiologique, en Asie orientale comme ailleurs en Occident la fin des humanités approchait. Le diagnostic d'Allan Bloom<sup>1</sup> et de penseurs plus anciens, Lafcadio Hearn (1850-1904) notamment, qui percevait bien le caractère par trop utilitaire de l'enseignement des langues au Japon, se confirmait pleinement. Le temps n'était pas loin où, dans certaines facultés, à la mention « lettres et sciences humaines et sociales » viendrait s'ajouter celle de « sciences de l'environnement », où l'université Paul-Valéry (Montpellier III) deviendrait Université de la Prévention des Risques...

## 5 Coda

Avant de finir, je redis que ce discours mérite d'être confronté avec et recoupé par d'autres qui émanent de témoins de l'époque encore en vie. Feu Jean-Christophe Devynck, prématurément disparu, qui enseigna longtemps aux universités de Keiō 慶応大 et Tōkyō 東大 et s'ennuyait fort en cours de langue, aurait pu dire qu'il enseignait la littérature comme il l'aurait fait en France, sans se soucier de pédagogie et de classe à remplir, quitte à n'avoir que des *happy few*. Alain Rocher, qui officia aussi au campus de Komaba de l'université de Tōkyō, Komabātōdaïmaé 駒場東大前, et qui enseigne actuellement à Bordeaux III, en dirait aussi de même. L'avis de Jean-Marc Sarale, qui travailla comme moi à l'université des Langues Étrangères de Tōkyō 東京外国語大, fut ensuite attaché linguistique dans le Kann.çai [Kansai] 関西 et enseigne maintenant à Montpellier III, diffère du mien sur plusieurs points. En ce domaine, les données tant soit peu précises et chiffrées, fiables surtout, ne sont pas faciles à obtenir. Je livre les noms de ceux qui enseignèrent en ce temps-là et sont depuis retournés en France, « pleins d'usage et de raison », pour donner cadre historique à mon propos et le relativiser. J'ajoute aussi et surtout que j'ai d'autant moins de leçons à donner au Japon sur la façon de gérer l'enseignement des langues étrangères que mon propre pays est loin de déployer le même arsenal de manuels et d'appareils pour cela.

Il me reste à dire que ces années d'apprentissage, qui furent aussi des travaux alimentaires, car je travaillais pour gagner de quoi rester au

---

1. A. BLOOM, *The Closing of the American Mind*, New York, Simon and Schuster, 1987. Trad. française : *L'âme désarmée*, Julliard, 1987.



Japon et finir ma thèse, ont pesé heureusement, autant que les années de lycée pour d'autres, sur ma pratique de l'enseignement de la littérature en université.

Ainsi, le rapport entre périodisation du cours et choix des œuvres programmées m'a amené, avec la division de l'année en semestres, à choisir des œuvres aussi brèves autant que possible et jusqu'à des nouvelles isolées, telle *Heart of Darkness* (1899), *long short story* de Joseph Conrad (1857-1924). L'habitude m'est aussi restée d'user et d'abuser du tableau, sachant combien l'étudiant français, devenu vil consommateur, aime bien entrer chez lui avec des notes et estime souvent la valeur du cours au poids de papier écrit rapporté. Comme il doit enregistrer nombre de noms propres, il faut lui éviter d'écrire cela d'oreille, surtout les noms étrangers, et le tableau est l'outil adéquat. L'usage m'est enfin resté de faire un tour de table avant d'entamer la séance parce que l'étudiant s'habitue peu à peu à préparer son discours pour la fois d'après sans qu'on le lui dise.

À ce lieu, l'université de France, où le souci pédagogique n'est certes pas la chose du monde la mieux partagée à l'ère de l'enseignement supérieur de masse mais sert surtout de champ au déchaînement de la violence symbolique, je pense que le passage par l'enseignement de la littérature française au Japon m'a préparé, car il m'a fourni l'occasion d'apprendre à dispenser un enseignement pour le plus grand nombre. Le sous-encadrement, ça n'existe sûrement pas...

## Résumés

Teddy Arnavielle

**Quand la littérature s'adonne à la grammaire, et ce qu'il peut en résulter pour l'une et pour l'autre**

---

Prendre la grammaire, dans un de ses lieux les plus fascinants, le subjonctif, comme sujet de conte, en le flanquant d'autres personnages, l'indicatif, l'impératif, l'infinitif, quelle jolie idée ! Difficile à réaliser aussi ; le talent d'Erik Orsenna, le charme de sa thèse, que le subjonctif est l'incarnation grammaticale de l'amour, sa passion pour le français et sa grammaire (« chanson douce »), assurent le succès littéraire de l'entreprise. Quel dommage, toutefois, que les personnages, et notamment le principal, le Subjonctif, soient, pour les besoins de la démonstration, présentés avec une désinvolture qui heurte quelque peu le spécialiste ! D'où la question : quel usage autre que ludique pour cet ouvrage ? À moins que l'approximation ne soit chargée d'éveiller la curiosité et de stimuler la recherche de l'exactitude.

Jeanne-Marie Barbéris

**Avec Apollinaire, dans « la petite auto ». Figures du temps, figures du sujet**

---

Les *Calligrammes* de Guillaume Apollinaire ont été écrits au cours de la guerre de 1914-1918. On propose ici une analyse textuelle de « La petite auto ». En 1914, année où se situe ce poème-narration, s'ouvre l'inconnu de la guerre, et des mutations qui vont en résulter. Les figurations de l'expérience temporelle constituent un premier axe d'étude. La petite auto (décrite verbalement et aussi dessinée dans un calligramme) symbolise la transition entre le monde ancien et le monde nouveau, le voyage initiatique auquel sont soumis les voyageurs. On essaiera de montrer en particulier comment le texte esquisse la « prophétie » du temps à venir, avenir difficile à déchiffrer, objet de presciences obscures où s'exerce l'imaginaire du poète. Les acteurs et les êtres habitant ce moment de l'entrée en guerre font également l'objet d'une figuration complexe, entre modernité et mythe, monde ordinaire et monde imaginaire, petitesse et gigantisme. Figures du temps, figures du sujet affecté par les grandes ruptures du xx<sup>e</sup> siècle naissant : tels sont les deux fils conducteurs de l'étude.

Tayeb Bouguerra

**Littérature et didactique : une histoire d'amours et de désamours**

---

L'histoire passionnelle du couple littérature et enseignement est faite d'amour et de désamours, de sacralisation et de banalisation, d'adoration et de répulsion, de ruptures et de réconciliations. On se propose de baliser cette histoire depuis 1980 et de montrer les tendances qui se dessinent en didactique du français langue maternelle et étrangère à la lumière des nouvelles approches induites par l'esthétique de la réception et les nouvelles lectures dites *littéraires*.

Christiane Chaulet-Achour

**Des langues romanesques au cœur du plurilinguisme algérien**

---

Cet article se place d'emblée dans la perspective du plurilinguisme algérien, donnée essentielle pour comprendre la fabrication des langues romanesques, à partir d'exemples d'œuvres francophones. Ce n'est pas tant la « théorie de la langue » que l'écrivain élabore dans préfaces, entretiens ou apartés que sa pratique linguistique qui nous sollicite et nous semble pertinente. Quels sont les usages littéraires ? Comment apprécier au plus près des textes, le « métissage » à l'œuvre, en tensions et en effets d'hétérogénéité ? Ces interrogations convergent vers certaines propositions d'Edward Saïd dans ses ouvrages majeurs et ouvrent la voie à une autre prise en charge de la transmission de ces littératures.

Alain Coianiz

**Appels poétiques et réceptivité esthétique**

---

Qu'est-ce qui, dans l'univers du poétique émeut, fait vibrer le lecteur, l'attire ou le repousse ? À quoi l'amoureux du poème est-il le plus sensible ? Au rythme ? À la chute ? À l'histoire ? Au choc des signifiants ? À l'ambiguïté sémantique ? On se propose de pister quelques lieux d'ancrage de la sensibilité poétique susceptibles de féconder une pédagogie de l'éveil esthétique.

Françoise Demougin

**La littérature en cours de FLE : faire chic ou mieux apprendre une langue ?**

---

Les enjeux de l'inscription de textes littéraires dans le cours de FLE vont bien au-delà d'une justification utilitaire. Ils s'articulent en effet autour de la construction d'une culture et d'un rapport de l'apprenant à la langue qu'il apprend. L'exemple pris d'un travail sur le proverbe montre avant tout l'apprenant comme un être en situations et place le texte littéraire au cœur d'une double rencontre avec soi et avec l'autre.

Franc Ducros

**BAUDELAIRE, Correspondances**

---

Fondée sur l'écoute du surgissement rythmique d'une parole travaillant les ressources de la langue, cette lecture du sonnet *Correspondances* montre comment la poésie suscite depuis l'inconnu une figure d'univers d'une cohérence accomplie.

Eleni Mouratidou

**Regards sémiologiques sur un objet hétérogène et polyphonique : le « texte » théâtral**

---

Cet article a pour objet l'étude des enjeux théoriques et méthodologiques à l'œuvre dans l'observation du discours théâtral selon les propositions des approches analytiques et conceptuelles des sciences du langage. Le théâtre est ici entendu à la fois comme « texte » au sens hjelmslevien du terme et comme « résultat » d'une *littérature mise en voix et en espace*. La subjectivité émanant aussi bien du travail effectué *a priori* qu'*a posteriori* (création-réception) est considérée comme un trait pertinent de l'analyse mettant en cause le principe d'une objectivité exhaustive.

Gisèle Pierra

**Le texte littéraire mis en voix. Enjeux en didactique du français langue étrangère**

---

Les polyphonies sont ici tension et dynamique ; objectif et moyen. Voix des textes, voix des sujets : les rencontres deviennent possibles. Le terrain de la pratique de mise en voix de textes littéraires en langue étrangère permet de réfléchir à un rapport au langage impliquant le corps et la voix saisis dans des œuvres qui ainsi se transmettent, s'écoulent. Construire, loin de tout stéréotype culturel, ce rapport vivant aux œuvres, par un accès le plus organique possible au son des mots, ouvrirait le sujet à ses propres voix dans l'entre-deux des langues. Quand les textes se font énonciateurs, ils éduquent aussi au goût des textes.

Jean-Marie Prieur

**Lire en levant la tête**

---

« Depuis un siècle, il y a eu, en somme deux grands linguistes Français, Mallarmé et Artaud ». Comment peut-on entendre ce propos d'E. Benveniste ? Le présent article tente d'apporter des éléments de réponse à cette question en prenant appui sur deux approches convergentes de la littérature, celles initiées successivement par S. Freud, puis R. Barthes.

Gérard Siary

**Raisonnement de sabot 2 : enseigner la langue et la littérature françaises au Japon dans les années 1980**

---

Cet article retrace une expérience personnelle de l'enseignement de la langue et de la littérature françaises au Japon dans la décade des années 1980. Après avoir situé les conditions d'étude de la langue française qui conditionnent l'apprentissage de la littérature française, elle-même assez bien reçue dans un milieu d'ailleurs propice, puis estimé le niveau d'aptitude linguistique et les modes d'approche de la littérature qui prévalent dans l'université nipponne, le propos présente une pratique de la classe de littérature en fonction de la nature de son public et des contraintes locales, voire diplomatiques. Le souvenir se mêle à l'analyse afin d'offrir un document qui serve à l'histoire, encore à faire, de l'enseignement du FLE et de la littérature française au Japon et ailleurs.

Gilles Siouffi

**Langue littéraire et approche linguistique de la littérature**

---

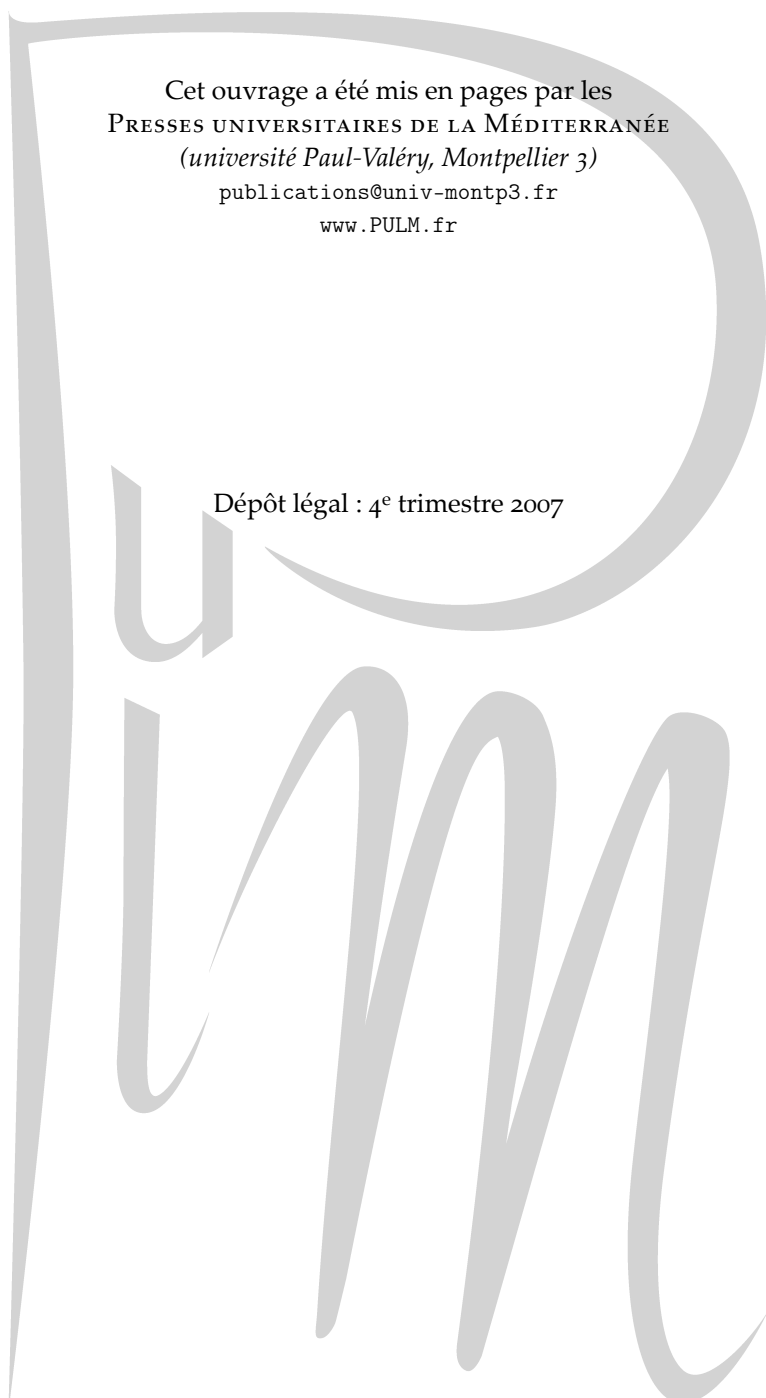
L'enseignement de la grammaire tiré des exemples littéraires s'est longtemps fait, en France, à partir d'un double présumé : d'un côté, l'idée que les écrivains maîtrisaient mieux que les autres locuteurs la variété de langue digne d'être considérée comme norme, de l'autre, celle qu'ils étaient à même de produire des idiolectes, et que ces idiolectes pouvaient également avoir valeur d'exemplarité. Cette configuration rencontre aujourd'hui ses limites. L'amalgame fait entre langue, langue littéraire et norme crée une sorte de mur infranchissable pour beaucoup d'apprenants. Le propos de cette contribution est d'inviter à séparer davantage, à partir d'une réflexion sur la construction historique de la notion de « langue littéraire », la caractérisation de cette variété de langue (en termes de lexique, de syntaxe, etc.) et l'approche linguistique de la littérature. L'établissement ferme de cette distinction pourrait avoir un effet désinhibant, tant dans l'enseignement de la langue que dans celui de la littérature.

Michèle Verdelhan-Bourgade

**La littérature et les manuels d'enseignement du français langue seconde**

---

Dans la construction de la didactique du français langue seconde, la littérature n'est pas une préoccupation forte pour l'instant, ce qui ne signifie pas qu'elle soit absente de l'enseignement. Cet article s'efforce d'observer la présence du texte littéraire en F.L.S., d'en comprendre les usages, et d'en dégager les enjeux. Pour cela, on s'appuie sur un corpus de manuels en français langue seconde, mais aussi étrangère, ainsi que sur des textes officiels en français langue seconde et langue maternelle. Le constat de la diversité des usages du texte littéraire en F.L.S. s'accompagne de la mise au jour de quelques paradoxes.



Cet ouvrage a été mis en pages par les  
PRESSES UNIVERSITAIRES DE LA MÉDITERRANÉE  
(*université Paul-Valéry, Montpellier 3*)  
publications@univ-montp3.fr  
www.PULM.fr

Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 2007

